

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

Volumen 3 - Nº 8

Mayo-Julio 2018

Colombia, Cuba, Ecuador, España, México, Uruguay, Venezuela

Edición trimestral

Número de Expediente: 295-14548

Registro de Información Fiscal (RIF): J-40825443-3

Depósito Legal: pp. BA2016000002

ISSN: 2542-2987

ISNI: 0000 0004 6045 0361

Licencia Safe Creative: 1703050926366



Revista Científica

Indizada en:

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

Correo electrónico:

indtec.ca@gmail.com



Open Access

OJS

OPEN JOURNAL
SYSTEM

PROHIBIDA SU VENTA

OAJI .net Open Academic
Journals Index

Revista Scientific

Revista Arbitrada de Educación y Ciencias Sociales

Volumen 3, N.º 8 / Mayo-Julio 2018 / Venezuela / Edición Trimestral

Derechos Reservados

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

Versión electrónica (digital)

Indizada en 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 / IZOR, India y Australia / SIS, Texas, USA / Academic Keys, EE.UU. / OCLC WorldCat, EE.UU.

Registro de Propiedad Intelectual, código Safe Creative: #1703050926366

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: +593995698654 (Ecuador)

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

PhD. Tammara Ramírez Apud López (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, **BUAP**, México), e-mail: tammara.ramirezalz@udlap.mx

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

- 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: gracielauriasarbolaez@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: carinaganuzataqliarini@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 Veraciero** (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: draeucarisvfalconr@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: marialeeducadora27@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. Maryuri Nakari 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>, <http://www.indteca.com/ojs> y
<https://issuu.com/indtec>

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

SUMARIO	Pág.	SUMMARY	Pag.
PhD. Mario Morales Guerrero Editorial	7	PhD. Mario Morales Guerrero Editorial	7
ARTÍCULOS		ARTICLES	
Alirio José Abreu Suarez. Lo Político en Jean Jacque Rousseau.	20	Alirio José Abreu Suarez. The Political in Jean Jacque Rousseau.	20
Carmen Yorlet Escalona Blandria. Programa Formativo de Educación en Salud sobre la Enfermedad del Chikungunya.	39	Carmen Yorlet Escalona Blandria. Health Education Training Program on Chikungunya Disease.	39
Doris Coromoto Pérez De Abreu, Carol Del Carmen Terán González, María Inez Albarracín. Mirada Histórica Axiológica del Discurso Formativo del Profesional del Bioanálisis.	59	Doris Coromoto Pérez De Abreu, Carol Del Carmen Terán González, María Inez Albarracín. Axiological Historical Look of the Educational Speech of the Professional of the Bioanalysis.	59
Erivan José Rondón Valero. Conocimiento Científico en la Investigación Postpositivista del Siglo XXI: De lo Externo a lo Interno del Ser.	79	Erivan José Rondón Valero. Scientific Knowledge in the Postpositive Investigation in the 21st Century: From the External to the Inside of the Being.	79
Eva Pasek De Pinto, Rina Desireé Colina Matos. Responsabilidad y Solidaridad Social como Valores de la Cultura Organizacional en las Escuelas Venezolanas.	100	Eva Pasek De Pinto, Rina Desireé Colina Matos. Responsibility and Social Solidarity as Values of Organizational Culture in Venezuelan Schools.	100
Jaime Iván Ullauri Ullauri, Carol Ivone Ullauri Ullauri. Metacognición: Razonamiento Hipotético y Resolución de Problemas.	121	Jaime Iván Ullauri Ullauri, Carol Ivone Ullauri Ullauri. Metacognition: Hypothetical Reasoning and Problem Solving.	121
Lynett Carolina Vásquez Veracochea. La Educación Sexual de la Mujer en Sectores Vulnerables.	138	Lynett Carolina Vásquez Veracochea. Sexual Education of Women in Vulnerable Sectors.	138
Oscar Antonio Martínez Molina, Madelin Rodríguez Rensoli, Wilfredo García Felipe. Educación Continua de la UNAE: Un modelo que aporta a la Transformación Educativa del Ecuador. (Estudios sobre Educación).	159	Oscar Antonio Martínez Molina, Madelin Rodríguez Rensoli, Wilfredo García Felipe. Continuing Education of the UNAE: A model that contribute to the Educational Transformation of Ecuador. (Studies on Education).	159
Santa Yoraima Monzón Bravo. Sensibilización en la Manipulación de Basura en Educación Inicial.	181	Santa Yoraima Monzón Bravo. Sensitization in the Handling of Garbage in Initial Education.	181
Sonia María Peña Guzmán. La Participación Ciudadana como vía para abordar la acción Transformadora de la Escuela Primaria.	197	Sonia María Peña Guzmán. Citizen Participation as a way to approach the Transforming action of the Primary School.	197
Vanessa Alexandra Briceño Matheus. Trastornos del Espectro Autista en Educación Inicial: Experiencia Educativa.	218	Vanessa Alexandra Briceño Matheus. Asds in Learning Environments of Early Education: Educational Experience.	218

Revista Científica, es una Revista Digital, del Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo INDTEC, C.A. Se Publica trimestralmente.

Las Opiniones emitidas en los artículos firmados, comprometen exclusivamente a sus Autores.

Los Trabajos no exigidos por esta Revista, pueden ser rechazados y no se dará explicación de los mismos.

SUMARIO	Pág.	SUMMARY	Pag.
ARTÍCULOS		ARTICLES	
Yudith Coromoto González Castro. Estudio Sociocrítico de la Educación en las Cárceles Venezolanas.	234	Yudith Coromoto González Castro. Sociocritical Study of Education in Venezuelan Cages.	234
Yuraima Margelis Matos De Rojas, Maryelin Lorena Vethencourt Godoy, Magda Lisbeth Peña Briceño, Magda Violeta Briceño. Inteligencias que Desarrolla el Estudiante Jugador de Ajedrez.	248	Yuraima Margelis Matos De Rojas, Maryelin Lorena Vethencourt Godoy, Magda Lisbeth Peña Briceño, Magda Violeta Briceño. Intelligences Developed by the Student Chess Player.	248
ENSAYOS		ESSAYS	
Carlos Augusto Awais Rumbos. La Estigmatización del otro en los Procesos de Inclusión de Estudiantes con Discapacidad.	273	Carlos Augusto Awais Rumbos. The Stigmatization of the other in the Processes of Inclusion of Students with Disabilities.	273
Carmen Josefina Martínez Fuentes. Participación Comunitaria Orientada hacia la Valoración del Patrimonio Cultural.	290	Carmen Josefina Martínez Fuentes. Oriented Community Participation towards the Valuation of Cultural Heritage.	290
César Enrique López Arrillaga. La Educación Holística desde una Perspectiva Humanista.	301	César Enrique López Arrillaga. Holistic Education from a Humanist Perspective.	301
Juan Carlos Pernía. Visión de la Gestión en la Gerencia de la Responsabilidad Social Universitaria.	319	Juan Carlos Pernía. Vision of Management in the Management of University Social Responsibility.	319
Luisana Sleny López Alvarado. Innovación Tecnológica en la Educación Primaria.	334	Luisana Sleny López Alvarado. Technological Innovation in Primary Education.	334
Nahir Josefina Rodríguez De Betancourt. La Cultura de Paz desde una Perspectiva Transdisciplinar.	350	Nahir Josefina Rodríguez De Betancourt. The Culture of Peace from a Transdisciplinary Perspective.	350
Tania Margarita Martínez De Padrón. La Tecnología y su Incidencia en la Sociedad del Conocimiento en la Edad Escolar.	361	Tania Margarita Martínez De Padrón. The Technology and its Incidence in the Society of Knowledge in School Age.	361
MISIÓN, VISIÓN, OBJETIVOS	373	MISSION, VISION, OBJECTIVES	373
NORMAS GENERALES	374	GENERAL RULES	374

Revista Científica

Editorial



La Sistematización de Experiencias y Saberes desde la Ontología hacia la Praxeología de la Investigación Educativa en el Contexto Universitario

PhD. Mario Morales Guerrero
Universidad Nacional Experimental de la Gran Caracas, **UNEXCA**
moralmario@gmail.com
Caracas, Venezuela

Editorial

En la actualidad en el contexto de las ciencias sociales, específicamente en la praxis de la educación universitaria es necesario visualizar la metodología de trabajo de investigación que se implementa en los seminarios de investigación donde se sugiere la sistematización de experiencias y saberes como una alternativa de la investigación social que consiste en la sistematización de la cotidianidad con una visión del quehacer científico bajo el paradigma del fenómeno cultural, histórico y el dialogar de la comunidad. Esta metodología, desde una perspectiva de lo praxeológico - gnoseológico, apunta a reconocer la riqueza de conocimientos generados en la práctica, recuperar aquellos que han sido valiosos y pertinentes en diversos contextos y hacerlos entendibles y amigables para que otros puedan valerse de estas vivencias. Se parte de hacer un recorrido por esta metodología de trabajo y por compartir la implementación que se logra desde el plano ontológico de la realidad para enriquecer la trayectoria formativa de los estudiantes conjuntamente a los actores sociales en escenarios comunes para los protagonistas lo que implica redimensionar el uso del lenguaje dando lugar a una reinterpretación de los códigos lingüísticos, generándose una reconstrucción del sentir y del quehacer a través de los sentidos colectivos.

La trascendencia de la sistematización podría apreciarse como una forma específica de investigación que permite la recuperación de los saberes y conocimientos que han sido eficaces para intervenir en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La presente reflexión emerge desde la vivencia del autor y su compartir en el ámbito de la investigación social teniendo como eje trascendental a la educación universitaria es por eso que a través de estas líneas se pretende exponer la metodología de trabajo que se está desarrollando en el seminario de investigación que imparte a nivel universitario en la cual se han incorporado el desarrollo de las competencias investigativas de los estudiantes de los

postgrados, la sistematización de experiencias como eje vertebrador y articulador de la praxis investigativa. El seminario se presenta como una instancia reflexiva y de integración de los saberes básicos y específicos del docente investigador social. Tiene como propósito cerrar el proceso de la formación de los seminarios donde el participante por medio de la articulación del constructo teórico que los estudiantes han incorporado a lo largo de su formación, con la situación concreta de enseñanza y de aprendizaje que se les plantea en la dialógica de los intercambios de saberes y seleccione su postura paradigmática para la creación de nuevas miradas socio vinculantes del hecho fenomenológico ,a partir de la reflexión, que luego les permitirá transformar el contexto bajo una mirada crítica.

En estos espacios, se propone la formación de ciclos reflexivos hermenéuticos los cuales consisten en insertarse en un espacio del saber donde el docente e Investigador Social tenga protagonismo y puedan elaborar una producción didáctica que se integre en una unidad temática que le haga sentir al escenario de la comunidad donde se levanten información por medio de estudios etnográficos ,porque el convivir es quien le dará sentido a el lenguaje a través de la interpretación de códigos lingüísticos, tal como lo señala Echeverría (2008): en los espacios iconográficos de sistematización de saberes, se desarrollan diálogos y experiencias constituido por aquellos espacios sociales donde es posible reconocer procesos educativos y producción de sentidos, y el aprendizaje que se da en contextos en los que existiendo una intencionalidad educativa por medio de la planificación de una propuesta pedagógica basadas en las experiencias de enseñanza-aprendizaje ocurren fuera del ámbito de la escolaridad.

Investigación educativa y el hecho social como fenómeno

Partiendo de la premisa que la Investigación en Educación, es todo un estudio genérico investigativo relacionado con la sociedad, sea investigación educativa o investigación sobre educación, donde el abordaje es macro y tiene como objeto de estudio a la educación, la propuesta de desarrollar acciones reflexivas dentro de un seminario de enfoque social, se encuadra dentro de lo que se denomina “investigación educativa”, donde se apunta a los procesos de enseñanza y aprendizaje. La investigación educativa se realiza enmarcada en el proceso educativo, donde el foco está puesto: Sobre la práctica pedagógica, las prácticas docentes, las implicaciones sobre los aprendizajes, los planes de estudio, las formas de evaluación, las formas de comunicación

e interacción en el aula, los estilos pedagógicos de los docentes, las formas de enseñanza, los estilos de aprendizaje, propuestas para mejorar los resultados académicos (Restrepo, Cubides, y Morales, 2012).

Parafraseando las posturas de Jara (2006): acerca de la sistematización de experiencias me atrevo a señalar que mientras que en el ejercicio usual del trabajo docente el saber sobre la transmisión no suele filtrarse en el caso de la formación docente es su objeto central, ya que es en torno al saber sobre la enseñanza y el trabajo docente que se estructuran los procesos de formación. De esta forma, se sugiere como contenido propio del sistema formador, la producción de saberes sobre la enseñanza, sobre el trabajo docente y sobre la formación.

Tal como lo afirma Jara (2008):

Muchas veces la sistematización de experiencias es confundida con la mera recopilación de datos o con la narración de eventos, o aún con la producción de una informe síntesis de una experiencia, las conceptualizaciones en torno a la sistematización de las experiencias, han ido generando interesantes puntos de reflexión en torno a su identidad específica (pág. 12).

Una mirada reflexiva a la sistematización de experiencias

Como lo podría señalar Rafael Echeverría en su postura del lenguaje ontológico o la ontología del lenguaje desde una perspectiva latinoamericana de abordaje investigativo a las prácticas de la enseñanza, por lo que se considera pertinente abordar su estudio desde la sistematización de experiencias, de manera de relevar experiencias y concepciones heterogéneas a través de diálogos y saberes, implementadas de acuerdo con las necesidades del contexto. La sistematización de experiencias como proceso, se deriva de las diferentes posturas y argumentaciones de algunos visionarios en materia teórica de Latinoamérica y que fue visualizada en un principio como forma de abordaje y reconstrucción de experiencias de educación popular para construir conocimiento en conjunto con los sujetos intervinientes, tal como lo pudo haber visto Freire, Maturana y el mismo Echeverría como elemento emancipador del hombre y como sinónimo de libertad en sí mismo y para sí mismo. En estos momentos, esta metodología de trabajo deja de ser exclusiva del contexto de la educación no formal para poder ser trabajada también en ámbitos donde la educación tiene un mayor grado de formalidad, y está más estructurada, como es el sistema educativo

que persigue títulos académicos, estudios institucionales de organismos públicos y privados, ámbito donde se implementa actualmente para luego extenderla a otros contextos formativos.

Éstas, deben guiarse por unos objetivos y procedimientos apropiados y deben producir buenos resultados, demostrando su utilidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje, haciendo hincapié fundamentalmente en la satisfacción de las necesidades de las personas a las que van dirigidas.

Barnechea y Morgan (2007a:10), explican que el desafío está en conseguir que estos procesos permitan comprender y explicar las situaciones enfrentadas en la práctica y producir conocimientos que orienten adecuadamente la acción futura, recurriendo a la reflexión, la interpretación crítica y los aportes teóricos como “instrumentos” que contribuyan a esta comprensión y explicación.

Es importante tener en cuenta dos cuestiones: que la sistematización de experiencias no es “evaluar”, ya que el eje que orienta la producción de conocimientos no está centrado en el proyecto y el cumplimiento de sus objetivos, sino en comprender los procesos que se desarrollan a partir de un proyecto para extraer aprendizajes que contribuyan a mejorar la práctica. (Barnechea y Morgan, 2007b:16). Y segundo, que no es “compilar información”, sino producir una descripción consensuada, sobre la experiencia, una reconstrucción de su trayectoria a partir de la participación, la observación y los relatos de los sujetos intervinientes, donde las voces de los informantes serán escuchadas y sus experiencias serán sistematizadas. Y como en toda reconstrucción hay que reconocer que está presente la interpretación.

La sistematización de experiencias una metódica dentro de los procesos investigativos

Teniendo en cuenta, tal como se ha mencionado, que toda reconstrucción requiere interpretación.

El compromiso del investigador social y educativo está en la búsqueda de los significados que hace que se involucre activamente con el grupo que investiga, y sea consciente de los efectos que su presencia produce en el contexto.

En este sentido, se considera que el diálogo es fundamental, comprendido desde la perspectiva de Fierro, Fortoul y Rosas (1999): ya que es este ejercicio el que permite el pensamiento crítico a partir de la

confrontación de ideas, conocimientos y convicciones de unos y otros. Así, se plantea que un docente que pretende reflexionar críticamente sobre su práctica no puede mantenerse al margen de las ideas, los conceptos y las experiencias educativas de otros.

En cuanto a lo metodológico, Barnechea y Morgan (2007c): plantean que el rigor proviene, por un lado, de hacer explícitos los sustentos (teóricos o no) de la práctica que se está reflexionando y, por otro, de la capacidad del/la sistematizador/a para mirarla críticamente, comprender lo que sucedió y fundamentar los conocimientos producidos al hacerlo.

Las dimensiones de los procesos de sistematización

La sistematización de experiencias, según Reyes (2008a): posee cuatro dimensiones.

Esta autora plantea que se hace necesario tomar en consideración los momentos que se describen en las, líneas posteriores con la intencionalidad de dar un orden al proceso reflexivo en la metódica de sistematizar los saberes.

Afirma que la dimensión ontológica, que aborda los ejes transversales educativos de ser y convivir, con énfasis en la axiología y valores que deberían prevalecer en un(a) educador(a) en los tiempos que corren. Para esta dimensión se tienen en cuenta los hechos culturales, los valores, las subjetividades, las creencias y las emociones, es decir, el sentir juega un papel importante en la sistematización. Esta dimensión se pone de relieve cuando se trabaja junto a los estudiantes con la autobiografía, el propio perfil como docente, la proyección a futuro, y cómo se considera que debe ser el rol profesional.

Asimismo, se enfoca en la dimensión metodológica, dado que es a través de herramientas metodológicas, técnicas e instrumentos vinculados a la metodología cualitativa es como se realiza la reconstrucción crítica de los aprendizajes por experiencia. Esto permite fortalecer sus conocimientos metodológicos vinculados al eje transversal educativo del hacer.

De igual manera señala a la dimensión epistemológica, donde se ubica la producción de conocimiento, que emerge de la experiencia, a partir del abordaje del eje transversal educativo “conocer”, vinculado a la construcción crítica de nuevas categorías de análisis, partiendo de los contextos y cotidianidades alrededor de la experiencia sistematizada.

Y por último y no menos importante hace énfasis en la dimensión

política, la cual considera sumamente relevante para el trabajo de sistematización, ya que permite problematizar para qué y para quién sistematizamos la experiencia. Es importante dejar claro que el objetivo de la del seminario es, tal como lo plantea Reyes (2008b): es facilitar la sistematización para transformar y transformarnos a través de la comprensión crítica de nuestras experiencias, que no es sólo nuestra, sino que atraviesa a todos los sujetos intervinientes.

Para el autor la sistematización de experiencias es una forma de hacer en el convivir, de transformar en la realidad ontológica apoyado de valores éticos y morales conjugados con las creencias compartidos de una comunidad transferible para la construcción de una ciudadanía, arraigada en saberes, diálogos y experiencias.

Palabras clave: educación; aprendizaje; enseñanza superior.

Fecha de Recepción: 16-03-2018 **Fecha de Aceptación:** 09-04-2018

The Systematization of Experiences and Knowledge from the Ontology towards the Praxeology of Educational Research in the University Context

Editorial

Currently in the context of the social sciences, specifically in the practice of university education it is necessary to visualize the methodology of research work that is implemented in research seminars where the systematization of experiences and knowledge is suggested as an alternative to the social research that consists in the systematization of everyday life with a vision of scientific work under the paradigm of cultural and historical phenomenon and the dialogue of the community. This methodology, from a perspective of praxeological - gnoseological, aims to recognize the wealth of knowledge generated in practice, recover those that have been valuable and relevant in various contexts and make them understandable and friendly so that others can use these experiences. Be part of a journey through this work methodology and to share the implementation that is achieved from the ontological plane of reality to enrich the formative trajectory of the students together with the social actors in common scenarios for the protagonists, which implies resizing the use of language leading to a reinterpretation of linguistic codes, generating a reconstruction of feeling and doing through the collective senses.

The importance of systematization could be seen as a specific form of research that allows the recovery of knowledge and knowledge that has been effective to intervene in teaching and learning processes.

The present reflection emerges from the experience of the author and his sharing in the field of social research having as a transcendental axis to university education that is why through these lines is intended to expose the work methodology that is being developed in the seminar of research that imparts at the university level in which the development of the research skills of postgraduate students has been incorporated, the systematization of experiences as the backbone and articulator of the research practice. The seminar is presented as a reflexive and integrative instance of the basic and specific knowledge of the social research teacher. Its purpose is to close the process of the formation of seminars where the participant through the articulation of the theoretical construct that the students have incorporated throughout their training, with the concrete teaching and learning situation that arises in the dialogical exchange of knowledge and select its paradigmatic

position for the creation of new socio-binding views of the phenomenological fact, from the reflection, which will then allow them to transform the context under a critical gaze.

In these spaces, the formation of hermeneutical reflective cycles is proposed, which consists of inserting oneself into a space of knowledge where the teacher and Social Researcher plays a leading role and can produce a didactic production that is integrated into a thematic unit that makes him feel at the stage of the community where information is collected through ethnographic studies, because living together gives meaning to the language through the interpretation of linguistic codes, as pointed out by Echeverría (2008): in the iconographic spaces of systematization of knowledge, dialogues and experiences are developed, constituted by those social spaces where it is possible to recognize educational processes and production of meanings, and the learning that takes place in contexts in which there is an educational intention through the planning of a pedagogical proposal based on the experiences of teaching-learning happen outside of the field of schooling.

Educational research and the social fact as a phenomenon

Starting from the premise that Research in Education is a generic research study related to society, be it educational research or research on education, where the approach is macro and has as object of study to education, the proposal to develop reflexive actions within of a seminar with a social focus falls within what is called "educational research", where the teaching and learning process is aimed at. Educational research is framed in the educational process, where the focus is on: pedagogical practice, teaching practices, implications on learning, study plans, forms of evaluation, forms of communication and interaction in the classroom, pedagogical styles of teachers, teaching methods, learning styles, proposals to improve academic results (Restrepo, Cubides, and Morales, 2012).

Paraphrasing the positions of Jara (2006): about the systematization of experiences I dare to point out that while in the usual exercise of teaching work knowledge about transmission is not usually filtered in the case of teacher training is its central objective, since that it is around knowing about teaching and teaching work that the training processes are structured. In this way, the content of the training system is suggested as the production of knowledge about teaching, about teaching work and about training.

As stated by Jara (2008):

Many times the systematization of experiences is confused with the mere collection of data or with the narration of events, or even with the production of a synthesis report of an experience, the conceptualizations around the systematization of experiences, have been generating interesting points of reflection around their specific identity (p. 12).

A reflexive look at the systematization of experiences

As Rafael Echeverría could point out in his position on the ontological language or the ontology of language from a Latin American perspective of investigative approach to teaching practices, for which it is considered appropriate to approach his study from the systematization of experiences, in order to relieve experiences and heterogeneous conceptions through dialogues and knowledge, implemented according to the needs of the context. The systematization of experiences as a process, is derived from the different positions and arguments of some visionaries in Latin American theory and that was initially visualized as a way of approaching and reconstructing popular education experiences to build knowledge in conjunction with the subjects involved, as Freire, Maturana and Echeverría himself could have seen as the emancipating element of man and as synonymous with freedom in himself and for himself. At present, this work methodology ceases to be exclusive of the context of non-formal education to be able to be worked also in areas where education has a greater degree of formality, and is more structured, such as the educational system that pursues academic degrees, institutional studies of public and private organizations, where it is currently implemented and then extend it to other training contexts.

These should be guided by appropriate objectives and procedures and should produce good results, demonstrating their usefulness in the teaching and learning process, emphasizing fundamentally the satisfaction of the needs of the people to whom they are directed.

Barnechea and Morgan (2007a:10), explain that the challenge lies in getting these processes to understand and explain the situations faced in practice and produce knowledge that adequately guides future action, resorting to reflection, critical interpretation and the theoretical contributions as "instruments" that contribute to this understanding and explanation.

It is important to take into account two issues: that the systematization of experiences is not "evaluating", since the axis that guides the production of

knowledge is not focused on the project and the fulfillment of its objectives, but on understanding the processes that they develop from a project to extract learnings that contribute to improve the practice. (Barnechea and Morgan, 2007b:16). And second, that it is not "compiling information", but producing a consensual description, about the experience, a reconstruction of its trajectory from the participation, the observation and the stories of the intervening subjects, where the voices of the informants will be heard and their experiences will be systematized. And as in any reconstruction we must recognize that interpretation is present.

The systematization of experiences a methodical within the investigative processes

Taking into account, as mentioned, that all reconstruction requires interpretation.

The commitment of the social and educational researcher is in the search of the meanings that makes him actively involved with the group he researches, and is aware of the effects that his presence produces in the context.

In this sense, it is considered that the dialogue is fundamental, understood from the perspective of Fierro, Fortoul and Rosas (1999): since it is this exercise that allows critical thinking based on the confrontation of ideas, knowledge and convictions of some and others. Thus, it is argued that a teacher who seeks to reflect critically on their practice can not stay out of ideas, concepts and educational experiences of others.

Regarding the methodological, Barnechea and Morgan (2007c): pose that the rigor comes, on the one hand, to make explicit the sustenance (theoretical or not) of the practice that is being considered and, on the other, of the capacity of the / the systematizer to look at it critically, understand what happened and base the knowledge produced in doing so.

The dimensions of the systematization processes

The systematization of experiences, according to Reyes (2008a): it has four dimensions.

This author states that it is necessary to take into consideration the moments described in the following lines with the intention of giving an order to the reflective process in the method of systematizing knowledge.

It affirms that the ontological dimension, which addresses the

transversal educational axes of being and coexisting, with emphasis on the axiology and values that should prevail in an educator in these times. For this dimension, cultural facts, values, subjectivities, beliefs and emotions are taken into account, that is, feeling plays an important role in systematization. This dimension is highlighted when working together with the students with the autobiography, the profile as a teacher, the projection for the future, and how it is considered that the professional role should be.

Likewise, it focuses on the methodological dimension, given that it is through methodological tools, techniques and instruments linked to qualitative methodology that critical reconstruction of learning by experience is carried out. This allows strengthening their methodological knowledge linked to the educational transversal axis of doing.

Likewise, it points to the epistemological dimension, where the production of knowledge is located, which emerges from experience, based on the approach of the educational transversal axis "knowing", linked to the critical construction of new categories of analysis, starting from the contexts and daily life around the systematized experience.

And last but not least, it emphasizes the political dimension, which it considers highly relevant for the systematization work, since it allows to problematize for what and for whom we systematize the experience. It is important to make clear that the objective of the seminar is, as proposed by Reyes (2008b): it is to facilitate the systematization to transform and transform through the critical understanding of our experiences, which is not only ours, but crosses all the intervening subjects.

For the author, the systematization of experiences is a way of living together, of transforming into the ontological reality supported by ethical and moral values combined with the shared beliefs of a transferable community for the construction of a citizenship, rooted in knowledge, dialogues and experiences.

Keywords: education; learning; higher education.

Date Received: 16-03-2018

Date Acceptance: 09-04-2018

Referencias

- Barnechea, M., & Morgan, M., De La Luz (2007a,b,c). **El conocimiento desde la práctica y una propuesta de método de sistematización de experiencias.** Trabajo de investigación presentado para optar al Grado Académico de Magíster en Sociología, Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú. Recuperado de:
http://www.cepalforja.org/sistem/documentos/Conocimiento_desde_practica.pdf
- Echeverría, R. (2008). **Ontología del lenguaje.** Chile: J-C-Sáez Editor.
- Fierro, C., Fortoul, B., & Rosas, L. (2008). **Transformando la práctica docente: una propuesta basada en la investigación-acción.** México D.F.: Editorial Paidós.
- Jara, O. (2006). **Para Sistematizar Experiencias.** Brasília, D.F.: Ministério do Meio Ambiente. Recuperado de:
http://www.mma.gov.br/estruturas/168/publicacao/168_publicacao30012009115508.pdf
- Jara, O. (2008). **La Sistematización de Experiencias: Práctica y Teoría para otros Mundos Posibles.** Bogotá: Talleres de Javegraf.
- Restrepo, J., Cubides, C., & Morales, O. (2004). **Sistematización de la experiencia desarrollo humano y habilidades para la vida en el Proyecto Juventud Manizales 2000 y las instituciones asociadas al GIPA Manizales 1997-2002.** Manizales, Colombia: Editorial Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud alianza de la Universidad de Manizales y el CINDE., págs. 241.
- Reyes, A. (2008a,b). **La sistematización de experiencias y la visión y emergente del hecho educativo.** Ponencia presentada en el Encuentro Internacional sobre Sistematización. República de Venezuela: Universidad Bolivariana de Venezuela (UBV).

Revista Scientific

Artículos



Lo Político en Jean Jacque Rousseau

Autor: Alirio José Abreu Suarez

Ministerio Del Poder Popular Para La Educación, **MPPPE**

alirioabreu2010@hotmail.com

Valera, Venezuela

Resumen

Este trabajo parte de una reflexión teórica sobre el pensamiento político de Jean Jacque Rousseau. El mismo fue efectuado con un enfoque bibliográfico y documental. En ese sentido, el trabajo propuesto se sustenta en las obras de Rousseau como: El origen de las desigualdades entre los hombres, el contrato Social entre otros autores. La obra roussoniana es importante ya que esta se convierte en un referente para el campo de las ciencias políticas. El propósito del texto es proporcionar a los docentes, estudiantes y demás actores elementos pedagógicos para que sean abordados y discutidos en el campo de las ciencias sociales. En la misma forma, es de destacar el aporte efectuado por Rousseau a la política, su visión sobre los sistemas de gobierno Democracia, Aristocracia y Monarquía fueron contundentes para la época ya que posteriormente políticos e ideólogos se inspiran en el para realizar la revolución francesa y el proceso de independencia en Latinoamérica. De igual forma, su dura crítica a la monarquía corrupta su afirmación de que la soberanía reside en el pueblo mediante voluntad general marca un antecedente interesante para las democracias actuales.

Palabras clave: democracia; estado; soberanía.

The Political in Jean Jacque Rousseau

Abstract

This work is based on a theoretical reflection on the political thought of Jean Jacque Rousseau. It was carried out with a bibliographic and documentary approach. In this sense, the proposed work is based on the works of Rousseau as: The origin of inequalities among men, the Social contract among other authors. Roussonian work is important as it becomes a reference for the field of political science. The purpose of the text is to provide teachers, students and other actors with pedagogical elements to be addressed and discussed in the field of social sciences. In the same way, it is noteworthy the contribution made by Rousseau to politics, his views on the systems of government Democracy, Aristocracy and Monarchy were forceful for the time since later politicians and ideologists are inspired by it to realize the French Revolution and the process of independence in Latin America. Similarly, his harsh criticism of the monarchy corrupts his claim that sovereignty resides in the people through a general will and sets an interesting precedent for current democracies.

Keywords: democracy; state; sovereignty.

Date Received: 04-09-2017

Date Acceptance: 09-01-2018

1. Introducción

El pensamiento del político suizo – francés, Jean Jaque Rousseau (1712 - 1778), trasciende gracias a sus aportes realizados en sus obras: El origen de las desigualdades entre los hombres, El contrato social, El Emilio, La nueva Eloísa, Confesiones entre otras. En ese sentido, fue un reformista en una sociedad inquisitoria. Es de precisar que para la fecha todavía imperaba la monarquía. La misma consideró de enemigo a todo al que realizara planteamientos políticos o educativos que pudieran colocar en peligro al sistema de gobierno de la época. En ese contexto Europa fue el centro de la producción literaria y Rousseau protagonista.

A ese periodo histórico también se le conoce como como el siglo de las luces o ilustración (XVIII), este se caracteriza por ser un movimiento intelectual y cultural europeo. Por lo tanto, existieron un gran número de filósofos, economistas, políticos e historiadores como: Denis Diderot, Jean Le D' Alembert, Adam Smith, Emmanuel Kant entre otros. Cada uno dio aportes importantes en el campo de la Filosofía, la política, la economía y Rousseau no fue la excepción.

De igual forma, Rousseau en el contrato social realiza severas críticas al poder político. Sus ideas políticas incomodan a la monarquía, a la aristocracia, a los nobles, terratenientes y demás instituciones de la época. Eso origina un odio y persecución al mismo viéndose este obligado a adoptar como nombre Renou. El ginebrino pasó momentos difíciles. Sus obras fueron quemadas de la mano de los verdugos. El infortunado Rousseau se veía arrojado de Francia, odiado en Berna detestado en Ginebra.

Rousseau trasciende gracias a su magia y creatividad literaria. Su alto desempeño en el mundo de las letras tiene alto impacto en lo político y educativo. Sus planteamientos dieron origen a profundos cambios en lo político, el contrato social trajo como consecuencia la inspiración de líderes para hacer la revolución francesa en 1789. Después de ese hecho histórico

comienza una nueva etapa en la vida de Europa. En otras palabras, comienza el final de la monarquía como sistema político.

Los planteamientos de Rousseau se inspiran en la justicia, la lealtad, el trabajo y demás valores que el ser humano pueda adquirir en la vida. Caracterizado también por ser un gran lector, escritor y músico desde temprana edad fue amante de los clásicos griegos como la República de Platón y la política de Aristóteles entre otros. Además, seguidor de las ideas políticas de Voltaire, Locke, Descartes y Leibniz

Resumiendo lo tratado, Rousseau con sus obras promueve la democracia y funda el pensamiento crítico. Siguiendo a Vergara (2012a), señala: “Fundó una nueva tradición democrática la concepción participativa de la democracia, basada en el principio de la soberanía popular, la cual ha alcanzado un importante desarrollo en nuestro tiempo” (pág. 1). Parafraseando al autor, se desprende que el pensamiento político al igual que el educativo de Rousseau permanece como un referente para todos los actores sociales. Su aporte a la filosofía política lo hizo grande no solo por la capacidad de escribir temas relevantes y prohibidos. Su grandeza y principal virtud fue que no estuvo equivocado en sus planteamientos.

2. Desarrollo

En el desarrollo del tema, se tratarán aspectos fundamentales en la obra política de Rousseau como: Su visión sobre el tema de los derechos del hombre; el soberano y su papel dentro del Estado; el Estado desde la visión de roussoniana; su visión sobre la división de los gobiernos y la voluntad general como un derecho irrenunciable.

2.1. Visión de Rousseau sobre los derechos del hombre

Con relación a los derechos del hombre fue partidario de que existieran

naciones en las que se respetara la convivencia social y el respeto. Así como también que predominara la justicia. En ese sentido, Rousseau en su obra *El Origen de las Desigualdades entre los Hombres* (2006a), indica: “Yo habría escogido un país en donde el derecho de legislación fuese común a todos los ciudadanos, por qué, ¿quién puede saber mejor que ellos, en qué condiciones les conviene vivir reunidos en una misma sociedad?” (pág. 10). Interpretando al autor, se puede decir que los habitantes de una sociedad están en su derecho de implementar o contribuir en el desarrollo político, económico y social de la nación.

Respecto a lo anteriormente expuesto, Abreu (2017), dice: “Existe una serie de derechos que no deben ser violados” (pág. 340). Al respecto, los derechos políticos son parte de la vida del hombre. Rousseau fue contrario al sistema imperante. Condenó la esclavitud o la servidumbre en todas sus esferas ya que en palabras de Rousseau (2006b), señala: “los pueblos una vez acostumbrados a tener amos o señores no pueden después vivir sin ellos” (pág. 9). Sumado a lo expuesto, el hombre por naturaleza es un ser que en su subconsciente es gobernado por políticos buenos, malos, eficientes o deficientes. A la vez, se convierte esclavo de sus opresores mediante el pago de impuestos, servicios ineficientes, contribuciones especiales, entre otras.

Rousseau, consideró a la sociedad como un gran pacto en donde existe una asociación que proteja y defienda a toda la comunidad. Así como también a las personas y sus bienes. Todo eso bajo el principio de la libertad común, ya que el pueblo es un conjunto de personas asociadas con un fin y el gobierno tiene la tarea de salvaguardar la voluntad popular. En referencia a la libertad la ve como un derecho irrenunciable. Rousseau en su *Contrato Social* (1959a), indica: “Renunciar a su libertad es renunciar a su condición de hombre, a los de la humanidad y aun a sus deberes. No hay resarcimiento alguno para quien renuncia todo” (pág. 848). En otras palabras, el hombre debe de luchar por tener libertades, derechos políticos, sociales y económicos.

Resulta claro que las ideas de Rousseau en su contrato social fueron apropiadas por los importantes políticos de la Europa moderna. La esclavitud, opresión, degradación del ser humano y la falta de derechos fundamentales del hombre comienzan a difundirse y debatirse para dar paso a un sistema parlamentario que plasmaría en las constituciones venideras los deberes derechos y garantías de las personas.

Por su parte, Rousseau fue amante de la libertad y la justicia social condenó la opresión, los crímenes, la pobreza en que vivía la mayoría, mientras la comodidad y la opulencia era una característica de los reyes. En torno a eso Rousseau (1959b), expresa: “el hombre ha nacido libre y, sin embargo, vive encadenado en todas partes entre cadenas” (pág. 843). Al respecto, el músico, maestro y actor ginebrino fue un férreo amante de la libertad sin que esta sobrepasara los derechos y deberes ciudadanos.

Por su parte, Rousseau fue defensor del derecho a la vida parte del principio de que no hay derecho alguno para quitar la existencia de personas que hayan sido sometidas en combate. Consideraba que era preferible convertirlo en esclavo mientras este se libera. Por otro lado, ese planteamiento fue acogido en la revolución francesa en la proclama sobre el primer derecho fundamental del hombre, ese derecho es el de la vida. En igual forma, el autor del Emilio fue amante del estado natural del ser humano y como tal amaba la paz siguiendo a Fukuyama (1992), indica:

Rousseau postula un estado de naturaleza pacífico. Niega que la vanidad o el amor propio sea natural en el hombre, y sostiene que el hombre natural temeroso y solitario, es esencialmente pacífico, porque sus pocas necesidades egoístas se satisfacen fácilmente (pág. 345).

Como complemento, es de destacar que la paz era para Rousseau un anhelo permanente por tratarse parte de la naturaleza humana, el hombre nace libre y no tiene por qué vivir encadenado. El político no nace corrompido,

es el sistema imperante lo que lo hace corrupto, ineficiente, indolente a los problemas de la sociedad y sobre todo a los más desposeídos. Asimismo, critica en sus obras el Emilio y el Contrato Social a todo ese aparato gubernamental que no daba felicidad a la mayoría sino opresión.

Frente a este escenario, defendió los pactos sociales como una manera existencial de los seres humanos. Por lo tanto, en la sociedad deben existir pactos políticos, económicos, sociales en donde la libertad sea un referente. También consideró las relaciones diplomáticas como parte esencial de un país. Al respecto, Rousseau (1959c), Manifiesta:

Encontrar una forma de asociación que defienda y proteja con la fuerza común la persona y los bienes de cada asociado, y por la cual cada uno, uniéndose a todos, no obedezca sino así mismo y permanezca tan libre como antes (pág. 853).

Interpretando al autor, la organización en todos los ámbitos expuestos es un derecho y obligación de la sociedad. Del mismo modo, plantea que solo en libertad el hombre puede vivir justamente, aunque con algunas dificultades por el estado natural del hombre. Por esta razón, es que el planteamiento libertario del ginebrino estuvo ligado a la naturaleza propia del hombre.

2.2. El soberano y su papel dentro del Estado desde la perspectiva de Rousseau.

Para Rousseau los pactos sociales son fundamentales en cualquier sociedad. Estos evitan el estado de la barbarie o primitivo, que no es otro que la fuerza por encima de la ley. En ese orden, consideró la participación del soberano en la construcción de normativas con el fin establecer derechos y deberes comunes. Al respecto, Rousseau (1959d), expresa: “Las leyes no son propiamente sino de las condiciones de la asociación civil. El pueblo sumiso a las leyes, debe ser su autor; corresponde únicamente a las que se asocian a regular las condiciones de la sociedad” (pág. 875). Como complemento, el

ciudadano está en la obligación de participar en la elaboración y construcción de leyes de manera directa e indirecta una de ellas es haciéndole planteamientos a los legisladores.

Sumado a lo expuesto, Rousseau (1959e), indica: “Puesto que las leyes emanan de la voluntad general, ni el príncipe está por encima de ellas, toda vez que es miembro del estado” (pág. 874). Es decir, las leyes tienen el propósito de establecer el orden social. En ese sentido, las monarquías el alto clero, las cúpulas militares, políticas o económicas no pueden estar exceptas de cumplir con lo que establece la ley.

De acuerdo con el autor, consideró al soberano como un cuerpo capaz de generar propuestas para transformar el estado monárquico en un Estado social más justo. Visto de esa forma Zarka (2005a), manifiesta: “El pensamiento de Rousseau constituye un giro en la medida misma en la que funda un nuevo concepto de soberanía del pueblo que va a ocupar el centro de la reflexión política hasta nuestros días” (pág. 2). Dicho de otro modo, las ideas de Rousseau fueron de gran impacto en las revoluciones de los siglos XVIII, XIX, XX.

Asimismo, Rousseau planteaba que el poder del soberano es inalienable e indivisible. Por lo tanto, no se puede negociar con el pueblo asuntos que vayan en su contra como los aspectos siguientes: el derecho de ser libre, expresar sus ideas políticas, religiosas y de decidir en todo lo que tiene que ver con el destino de la sociedad. Criticó a los políticos de la época por considerar al soberano un cuerpo sin principios y sin formación para generar ideas, debates y propuestas. De igual forma, planteaba que la fuerza y la voluntad estaban expresadas en los poderes legislativos y ejecutivo respectivamente. Lo que se traducía en impuesto y guerra algo que atentaba contra el soberano.

De igual forma, consideró que el soberano es un cuerpo recto en su proceder ya que generalmente quiere el bien común. Siguiendo el

planteamiento Rousseau (1959f), expresa: “El pueblo jamás se corrompe, pero a menudo se le engaña, y es entonces cuando parece querer el mal”. (pág. 866). De acuerdo con el autor, el soberano también tiene debilidades ya que por su naturaleza de hombre ve frustradas sus aspiraciones por políticos inescrupulosos lo que lo conllevan a tomar acciones como la rebeldía y desobediencia. También cabe destacar que el soberano se frustra cuando el pacto social se rompe.

2.3. El Estado desde la visión de Rousseau

Con respeto al Estado, Rousseau lo definió como una persona que tiene que tener moral y que hace vida con sus semejantes. Esto conlleva a la unión de sus miembros. En la conformación del Estado participan varios factores sociales, en él debe existir un pacto social que regularice la convivencia entre los ciudadanos. De ese modo, lo conforman los individuos y los mismos se nutren de la tierra.

Cabe destacar, que Rousseau plantea un Estado que sea gobernable y para cumplir ese objetivo este no debe ser ni muy grande o muy pequeño. En este sentido, el primero de estos exige muchos recursos económicos y también un elevado número de hombres al servicio del Estado para poder contener las revueltas o rebeliones. También es indispensable contratar mano de obra con salarios elevados para los asuntos de gobierno. En consecuencia, un Estado gigante en extensiones territoriales se mantiene solo con el recargo de los impuestos al pueblo lo que genera decadencia en su calidad de vida.

Por el contrario, un Estado pequeño es difícil de sostenerse por los pocos recursos económicos o humanos que este tenga, pero a la vez tiene la ventaja que la población tiene muchas cosas en común lo que hace que exista un sentido de pertenencia y amor por la nación. Sumado a lo expuesto, Rousseau (1959g), dice:

Mil razones demuestran que este principio. Primeramente, la

administración se hace más difícil cuanto mayores son las distancias, al igual que un peso es mayor colocado en el extremo de una gran palanca. Hácese aún más onerosa a medida que los grados se multiplican, pues cada ciudad como cada distrito tiene la suya, que el pueblo paga; luego los grandes gobiernos, las satrapías, los virreinos, que es preciso pagar más caro a medida que se asciende, y siempre a expensas del desdichado pueblo; y por último la administración suprema que lo consume todo (pág. 882).

De acuerdo con lo antes citado, el impuesto que se cobra al soberano no se traduce en mejorar los servicios o vida de los contribuyentes. Según el autor, existe un aparato burocrático que consume todo lo contribuido por el ciudadano. Así como también, un desperdicio de recursos económicos en extravagancias, lujos, seguridad entre otros aspectos. De acuerdo con lo planteado Rousseau justificaba un Estado que se pudiera mantener sin necesidad de que recayera en el soberano el peso de su mantenimiento. Igualmente, consideró que el gobierno es un cuerpo intermedio que lo establecen los súbditos el soberano y los súbditos encargados de que se cumplan las leyes y la libertad civil y política.

En el mismo orden de ideas, para Rousseau el gobierno lo conforman los magistrados también conocidos como reyes o poder ejecutivo. El mismo Consideraba que para que un gobierno sea bueno primero tiene que ser fuerte a medida del crecimiento de la población. A la vez, planteaba que el pueblo y gobierno deben contener sus acciones mutuamente.

Del mismo modo, el gobierno debe distinguirse de los demás poderes del Estado por ser el administrador director de los recursos económicos. Es decir, el Estado siempre existirá por si solo y el gobierno se debe al soberano quien es él que lo ubica en esa función para que cumpla funciones transitorias en el poder político por y para la sociedad. Todos los miembros de un gobierno deben obrar y responder de acuerdo con las funciones para lo que ha sido colocado.

Para Rousseau el gobierno debe de gozar de buena salud o credibilidad dentro del pueblo eso le hace más fácil la gobernabilidad. Los gobernantes son prestados por un tiempo específico ya que cuando un gobierno dura mucho tiende a corromperse y a usar técnicas y estrategias inescrupulosas para seguir ostentando el poder. En ese sentido, el soberano se convierte en un contralor de las políticas usadas por los hombres en función de gobierno. Existen dos planteamientos relacionados de lo que es gobierno según Rousseau: El primero relacionado con el ejercicio de la voluntad popular o del soberano lo que traduce a gobierno legítimo y la segunda de que la suprema administración se debe solo a un mandato del soberano.

2.4. Rousseau y su visión sobre la división de los gobiernos.

Rousseau condena el poder político en manos de un solo hombre. Al respecto, Rousseau (1959h), señala: “cuando el gobierno se encuentra en manos de un solo hombre, la fusión de la voluntad popular y la general es perfecta, y por consiguiente esta alcanza mayor grado de intensidad posible” (pág. 897). Es decir, cuando una sola persona se afianza en la función de gobierno se da cabida a luchas o rebeliones de los ciudadanos ya que estos solo quieren un bien común que es el de la participación social en los asuntos referentes a su nación.

Por su parte, Rousseau como estudioso de las ciencias políticas e inspirado en las ideas de Sócrates, Platón, Aristóteles, Montesquieu, Voltaire, entre otros, realiza un análisis histórico de los gobiernos que han existido a lo largo de la historia. Todo esto lo lleva efectuar una clasificación de la división de los gobiernos de la siguiente forma: Democracia, aristocracia y monarquía.

En primer lugar, la democracia es para Rousseau la participación del pueblo en cuanto a la elección directa de sus representantes en el gobierno o lo que es lo mismo su libre autodeterminación en los asuntos de su país. En el

Estado democrático la mayoría tiene el derecho de decidir los destinos del país a través del voto. Para Vergara (2012b), “El Estado democrático rusioniano es el pueblo convertido en sujeto colectivo que se autogobierna. El acto de asociación le otorga su unidad, su yo común, su vida y su voluntad” (pág. 1). En otras palabras, la voluntad popular es irreversible e inalienable. Rousseau (1959i), indica: “Si hubiera un pueblo de dioses, se gobernaría democráticamente. Un gobierno tan perfecto no conviene a los hombres” (pág. 902). Es decir, la democracia es el sistema adecuado ya que es el que permite la participación social con todas y las debilidades que se puedan atribuir.

En segundo lugar, la aristocracia según el ginebrino es un sistema de gobierno en que el poder del mismo se encuentra en pocas manos por lo que esto puede llevar a la tiranía y corrupción. En este sentido, ese sistema es bastante antiguo y las primeras sociedades se gobernaron aristocráticamente participando en el mismo el consejo de ancianos, patriarcas, senado entre otros.

Rousseau (1959j), manifiesta: “Esta forma de gobierno tiene dos personas morales muy distintas; el gobierno y el soberano y, por consiguiente, dos voluntades generales, una con relación a todos los ciudadanos, la otra, con relación a los miembros de la administración solamente” (pág. 902). Parafraseando al autor, la aristocracia es un pequeño grupo que rige el destino de muchos. En él interactúan las voluntades del minúsculo y diminuto número de personas que gobierna, hacen las leyes, son jueces, jefes militares, administradores de la hacienda pública, entre otros.

En tercer lugar, la monarquía es el poder de gobernar en una sola persona a lo que Rousseau denominó también magistrado y los demás hombres reciben su voluntad única, también denominada gobierno real. En cuanto a ese sistema existen debilidades ya que históricamente han realizado pactos de gobernabilidad. Rousseau (1959k), dice: “la monarquía también es susceptible de alguna participación” (pág. 899). Ante lo señalado, es de

precisar que cuando las extensiones de una nación son demasiadas extensas pueden traer consecuencias negativas de gobernabilidad. En torno a esto, se hacen necesarios algunos acuerdos que garanticen su permanencia.

Con relación al planteamiento anterior, es obvio que Rousseau fue un serio crítico del sistema de gobierno monárquico por considerar que estaba basado en la concentración del poder político en un hombre y, por lo tanto, no representaba al soberano ni a la voluntad popular. De igual forma, no vio con buenos ojos que el monarca dispusiera de la justicia a su antojo y que una gran masa poblacional fuera gobernada por la mano de una individualidad.

En ese sentido, esos postulados trajeron graves consecuencias para el autor del contrato social el cual pasó gran parte de su vida en el anonimato. Asimismo, Rousseau (1959I), señala: “Los reyes desean ser absolutos, y desde lejos se les grita que el mejor medio para hacerlo es hacerse amar de sus pueblos” (pág. 905). Es decir, considero que a los monarcas se les adula y los mismos aparentan amar al pueblo, pero desgraciadamente se burlarán siempre de ellas en las cortes.

De la idea planteada, se corrobora el gran espíritu de demócrata y valentía de Rousseau. El mismo condenó las luchas internas desde el seno de las monarquías para ostentar el poder político ya que no se consideraban merecedores de gobernar. La ausencia de un monarca que por motivos de salud, fallecimiento e incapacidad para ser príncipe no debe dar cabida para que el trono sea hereditario, sino por el contrario tiene que ser el pueblo que mediante elección libre elija su sucesor. A la vez, planteo que cualquiera que esté ligado a la monarquía no puede ser rey ya que esto exige: trabajo, compromiso, sabiduría y paciencia entre otros aspectos. Elementos estos de lo que carecían un gran número de monarcas a lo largo de historia.

2.5. La voluntad general como un derecho irrenunciable desde la perspectiva de Rousseau

En el periodo de la ilustración o siglo XVIII, también conocido como el siglo de las luces existieron voces en contra de las monarquías como sistema imperante en la Europa. Este es el inicio de la decadencia de los reyes de la edad moderna. Una de esas voces que se pronunció con más fuerza fue sin duda la de Rousseau. El mismo afirmó que en las sociedades el pueblo debe jugar un papel preponderante en cuanto a la elección de su gobernante y aprobar y desaprobar leyes, eso lo han de realizar por el bien común así lo planteó el autor del Emilio. En ese sentido, el voto es una vía para tal fin.

Cabe señalar, que todo lo relativo a los eventos que puedan influir en la vida de las personas tienen que ser consultados a la población. Rousseau fue partidario de tomar en consideración para la ejecución de normativas o instrumentos de tipo jurídico a la voz de pueblo. Un mecanismo para eso es el voto de manera libre y voluntaria, a la vez, planteaba que la expresión popular ha de considerarse y respetarse sin colocar objeciones a la misma. Asimismo, Rousseau (1959m), indica: “el simple derecho de votar en todo acto de soberanía, derecho que nadie puede arrebatarse a los ciudadanos, y sobre el de opinar, proponer, dividir y discutir” (pág. 935). Siguiendo la idea del autor, el voto es la vía para expresar los acuerdos desacuerdos con los gobernantes.

De igual forma, Rousseau sostuvo que la indestructibilidad de las mayorías es un hecho ya que el pueblo es quien debe manifestarse en lo referente al nombramiento de los príncipes, reyes, legisladores entre otros. De acuerdo con Zarka (2005b), dice: “Con Rousseau la soberanía del pueblo proporciona el único concepto legítimo y válido de la soberanía, como puede mostrarse tanto en relación con los términos del contrato social, como con el concepto de voluntad general” (pág. 8). Parafraseando al autor, se puede mencionar que el poder político adquiere una profunda legitimidad cuando existe la participación del soberano en cuanto a la elección del gobierno.

Asimismo, y referente a la voluntad popular Vergara (2012c), Expresa: “El Estado democrático rusioniano es el pueblo convertido en sujeto colectivo que se autogobierna” (pág. 1). Interpretando lo planteado, la voluntad popular es una realidad de las democracias en estos sistemas es donde existe la participación y manifestación de las mayorías que colocan a una minoría para dirigir los asuntos de gobierno.

De igual manera, el autor de la Nueva Eloísa consideró los actos de elegir a los gobernantes como un hecho difícil, aunque parezca sencillo. El pueblo tiende a equivocarse y por tal motivo no elige al más adecuado. Planteaba que los monarcas y representantes de las cámaras tienen que ser electos por voluntad popular. A la vez, deben utilizar una metodología que esté acorde con la realidad del país ya que las naciones son de diferentes contextos políticos, sociales, culturales y económicos. Reafirmando el planteamiento anterior. Smith (2008), indica.

Rousseau sostiene también su tesis de la infalibilidad de la voluntad general desde la teoría organicista con la cual intenta demostrar que el buen funcionamiento de un Estado depende, como un cuerpo, de que sea dirigido por una sola voluntad, o sea, por la voluntad misma del pueblo soberano como cabeza del cuerpo político que forma y que, como tal, nunca pueda tener otro interés que no sea el del cuerpo mismo (pág. 38).

Con relación a lo expuesto, las ideas políticas de Rousseau fueron la reafirmación de un Estado que tenga como fin la felicidad de las mayorías en donde se respeten las leyes, personas, vida, voluntad popular, propiedad, actos o pactos sociales entre otros. Es el pueblo quien determina mediante el voto como instrumento para designar quien va a ocupar una función de carácter permanente o transitoria de los destinos de la administración pública. En ese sentido, el pensamiento político del ginebrino consiste en darle al soberano participación para que sea dueño de su propio destino a través de elecciones populares en donde estén incluidos todos los sectores sin

excepción alguna.

3. Reflexión final

La obra política de Jean-Jacques Rousseau, históricamente fue sin duda una de las más trascendentales durante el periodo de la ilustración. Actualmente Rousseau es considerado uno de los padres de la democracia que hoy el mundo conoce, su texto El contrato social es el instrumento que fue estudiado por otros notables políticos y líderes de la revolución francesa como: Maximilian Robesspiere, Jean-Paul Marat, George Danton, entre otros.

Del mismo modo, la propuesta de Rousseau, sobre los derechos humanos como: la vida, el voto, soberanía, democracia y libertad entre son aspectos aún son debatidos en el mundo de las ciencias políticas y la filosofía política. Aunque esos planteamientos no fueron nuevos a él se le otorga el mayor crédito por generarse transformaciones de orden político en la Europa contemporánea.

De igual forma, el modelo teórico rousoniano planteado en El Contrato Social, da una explicación racional de las relaciones humanas. En donde el hombre tiene una relación con el Estado mediante asociaciones políticas. Por lo tanto, para Rousseau había que socializar a las personas de la edad moderna y los posteriores contextos cronológicos.

En el mismo orden de ideas, Rousseau partió del principio de que para vivir en una sociedad más justa el ser humano tiene que vivir el estado natural. En otras palabras, no corromperse ni ser un individualista ya que el hombre es bueno por naturaleza y la sociedad es la que lo corrompe. Planteaba que el hombre es perfectible a medida que toma conciencia de lo que le conviene o no a una nación.

Asimismo, el partir de una moral de la voluntad general idea que introduce Rousseau al campo político es un referente para las sociedades contemporáneas. En el mundo rousoniano la complementariedad entre

hombre y sociedad es una relación necesaria ya que ninguno puede aislarse del contexto en que está inmerso. Sin embargo, Rousseau no fue comprendido por muchos, fue atacado, perseguido, calumniado y expulsado de algunos países injustamente por las cúpulas políticas y eclesiásticas. Sus pensamientos e ideas tal vez fueron muy avanzadas por lo que no fueron aceptadas para la época. Sus obras: El contrato social, El origen de las desigualdades entre los hombres, El Emilio, La nueva Eloísa entre otras, hacen del mismo un gran analista en el campo de las ciencias políticas.

Hoy las ideas políticas de Jean Jacques Rousseau, son estudiadas en diversas universidades del mundo. Su aporte a la política es significativo ya que existieron desenlaces concretos que se inspiraron en su obra como: la revolución francesa y los procesos de independencia de Latinoamérica y el Caribe. Muchos pueden estar de acuerdo o desacuerdo con su pensamiento, pero lo que si es cierto es que el aporte de Rousseau fue fundamental en transformación política e ideológica de un considerable número de países. Por lo tanto, la humanidad le debe a este pensador el ser el padre de las democracias modernas.

4. Referencias

- Abreu, A. (2017). **La Ética en la Investigación Educativa.** *Revista Científica*, 2(4), 335-350. Recuperado de:
<https://doi.org/10.29394/scientific.issn.2542-2987.2017.2.4.19.338-350>
- Fukuyama F. (1992). **El fin de la Historia y el último hombre.** Colombia: Editorial Planeta.
- Rousseau J. (1959a,b,c,d,e,f,g,h,i,j,k,l,m). **Obras selectas de Juan Jacobo Rousseau.** Argentina: Editorial Ateneo.
- Rousseau, J. (2006a,b). **El origen de las desigualdades entre los hombres.** Bogotá: Ediciones Universales.
- Smith A. (2008). **Estado y Democracia en el Pensamiento Político de Jean-**

Jacques Rousseau. Santo Domingo, República Dominicana: Instituto filosófico Pedro Francisco Boná. Recuperado de:

https://www.memoireonline.com/02/12/5369/m_Estado-y-democracia-en-el-pensamiento-politico-de-Jean-Jacques-Rousseau4.html

Vergara J. (2012a,b,c). **Democracia y participación en Jean-Jacques Rousseau.** Revista de Filosofía. Volumen 68, págs. 29-52. Recuperado de:

http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-43602012000100004

Zarka, C. (2005a,b). **Rousseau y la soberanía del pueblo.** Revista Derechos y Libertades, Número 15, Época II, págs. 47-63. Recuperado de:

<https://www.dykinson.com/cart/download/articulos/3281/>

Alirio José Abreu Suarez
e-mail: alirioabreu2010@hotmail.com



Nacido el 03 de diciembre de 1966 en Valera, estado Trujillo, Venezuela. Licenciado en educación integral mención ciencias sociales en la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. Especialista en planificación y evaluación educativa Universidad Valle del Momboy. Especialista en educación para la recreación comunitaria egresado de la Universidad de Pamplona (Colombia). Experiencia Universitaria: docente de la Universidad Deportiva del Sur, docente en la Universidad Politécnica de las Fuerzas Armadas. Actualmente profesor activo en el Ministerio del Poder Popular para la Educación, clasificación V. Lugar de trabajo Escuela Primaria Bolivariana Caja de Agua adscrita al NER175, ubicada en Motatán, Estado Trujillo, Venezuela y Doctor en educación en la Universidad Nacional Experimental “Rafael María Baralt”.

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



Programa Formativo de Educación en Salud sobre la Enfermedad del Chikungunya

Autora: Carmen Yorlet Escalona Belandria
Universidad Pedagógica Experimental Libertador, UPEL
marlenism3@gmail.com
Barinas, Venezuela

Resumen

El objetivo de la investigación fue aplicar un programa de formación en educación para la salud a la comunidad “Juan Pedro del Corral”, municipio Barinas, estado Barinas, en la prevención de la enfermedad del Chikungunya. El estudio responde metodológicamente al paradigma cualitativo. El tipo de estudio en una investigación acción y el diseño de campo. Se consideraron siete (07) informantes clave. La técnica e instrumento que se utilizó en la recolección de la información fue la observación directa y como instrumento una entrevista en profundidad. El estudio permitió concluir: La gran mayoría de los entrevistados tienen desconocimiento de la enfermedad del Chikungunya; así como también el agente transmisor. Sin embargo, manejan el conocimiento que el agente trasmisor es un zancudo infectado. Los informantes señalaron que los síntomas de la enfermedad están enmarcados en dolor de cabeza, fiebre, erupción en el cuerpo y dolores articulares y los medicamentos utilizados para aliviar la misma fue el acetaminofén. También, informaron que dicha enfermedad se complica con otras enfermedades. El programa de formación para la salud representa un aspecto importante en el desarrollo del individuo porque incide en la integración y participación de las acciones ambientales en la cual se desenvuelve dicho individuo. Se planificaron un conjunto de actividades inherentes a mejorar, informar y educar a la comunidad en la prevención de la enfermedad del Chikungunya.

Palabras clave: formación; salud; enfermedad.

Health Education Training Program on Chikungunya Disease

Abstract

The objective of the research was to apply a training program in health education to the community "Juan Pedro del Corral", Barinas municipality, Barinas state, in the prevention of Chikungunya disease. The study responds methodologically to the qualitative paradigm. The type of study in an action research and field design. Seven (07) key informants were considered. The technique and instrument used in the collection of the information was direct observation and as an instrument an in-depth interview. The study allowed to conclude: The vast majority of the interviewees have ignorance of Chikungunya disease; as well as the transmitting agent. However, they handle the knowledge that the transmitting agent is an infected mosquito. The informants indicated that the symptoms of the disease are framed in headache, fever, rash in the body and joint pains and the medications used to relieve it was acetaminophen. They also reported that this disease is complicated by other diseases. The training program for health represents an important aspect in the development of the individual because it affects the integration and participation of the environmental actions in which the individual develops. A set of inherent activities was planned to improve, inform and educate the community in the prevention of Chikungunya disease.

Keywords: training; health; disease.

Date Received: 17-10-2017

Date Acceptance: 17-01-2018

1. Introducción

La salud como proceso de capacitación de la comunidad para actuar en la mejoría de su calidad de vida y de salud, incluso un mayor control sobre ese proceso. No obstante, para alcanzar un estado de completo bienestar físico, mental y social, individuos y grupos deben ser capaces de identificar sus aspiraciones, satisfacer sus necesidades y cambiar o saber manejar el medio ambiente. Esto significa controlar los factores políticos, económicos, sociales, culturales y ambientales, los cuales incluyen: habitación, educación, alimentación, renta, acceso a los servicios de salud, ecosistema estable, recursos sustentables, justicia social, y otros.

Por lo tanto, en toda sociedad, los procesos de cambio de carácter más amplio están permanentemente relacionados con procesos que involucran los individuos en su práctica cotidiana. En este sentido, la Educación para la Salud es importante, cuando se piensa en la formación y capacitación de los profesionales de salud.

Se parte de la suposición que las metas que tengan como objetivo mejorar la calidad de vida de un país o región, solamente podrán ser alcanzadas si las medidas de orden política son combinadas con acciones específicas en el interior de las instituciones, sobre todo en los servicios de salud, y otros sectores en los cuales la educación para la salud sea relevante: escuelas, empresas, sindicatos, asociaciones de barrio, comunidades religiosas, y otros.

La Organización Mundial de la Salud, citado por Perea (2001): define la educación para la salud como “el estado de bienestar, físico, mental y social” (pág. 24). Esto refiere a la etapa en la cual individuo se encuentra en buen estado de manera emocional, intelectual, corporal en interacción con el contexto en que se desenvuelve. Las personas se mueven de un lado a otro día tras día, no hay límite señalado para este proceso. Hay un entorno muy amplio en que la gente puede estar dentro de la salud o de la enfermedad. El

estado de salud no es constante, sino variable. La salud preventiva incluye todos los procesos y vivencias humanas que apuntan hacia el desarrollo integral del individuo, desde la conciencia de su cuerpo hasta la toma de conciencia de sus relaciones personales y trascendentales.

La educación para la salud es uno de los instrumentos para promover e implementar su acción preventiva. Ayuda a los ciudadanos o grupos a adquirir conocimientos sobre los problemas de salud y sobre los comportamientos útiles para alcanzar su objetivo. La prevención de salud significa reducir los riesgos que la amenazan y modificar los comportamientos que la afectan. El mejoramiento de la salud reduce la pobreza y hace posible el crecimiento.

En consecuencia, las sociedades han venido evolucionando de manera acelerada, por lo que los países se han preocupado por prepararse para aprovechar el potencial del conocimiento humano en su desarrollo económico y social, promoviendo una educación y una cultura para la creatividad, la disciplina y el trabajo. En tal sentido, hay una creciente convicción de que la educación es el elemento clave para enfrentar los nuevos retos y lograr una mejor producción y distribución de los bienes y servicios que la sociedad genera. Desde esta perspectiva, señala Santander (2010), que:

La educación ha de entenderse en los nuevos tiempos, como la expresión condensada de identidad nacional y sapiencia, construyendo un ser social que reconozca su localidad y pueda extraer de ella los elementos necesarios para crear un punto de vista universal que lo proyecte como sociedad. (pág. 66).

Interpretando al autor, la educación en tiempos postmodernos está inmersa en el sentir o pertenencia de una colectividad de sus valores, creencias y costumbres a través del conocimiento de sociedad en función de profundizar en lo local, con miras a una sociedad futurista, universal, en paz y convivencia de cada uno de los ciudadanos y ciudadanas del país. Además, conscientes, socializados y sensibilizados hacia la globalización de las

acciones en beneficio de la calidad de vida.

Por otra parte, en Venezuela, en el caso del subsistema de Educación Primaria, en la actualidad busca concentrar o elevar la calidad educativa en actividades inherentes al trabajo, a la vida cotidiana del estudiante, en aprendizajes significativos, efectivos y acordes con la convivencia de los alumnos de acuerdo con el entorno geográfico y social de la comunidad donde está ubicada la escuela, es decir a la realidad muy cercana de los mismos. Refiere Cárdenas (2010):

Una acción prioritaria para asegurar una educación primaria de calidad, donde los alumnos comiencen a valorar los recursos naturales y patrimonios culturales como potenciales alternativas para el logro de un avance económico y sustentable de su comunidad, es la oportuna y acertada articulación curricular con la educación ambiental y el desarrollo endógeno, el cual tiene como misión en la Educación Bolivariana, la integración de manera natural de la sociedad en su complejidad cultural, social e institucional. (pág. 88).

Es así como esta visión de la educación ambiental se genera como estrategia dentro del contexto de la educación, como un continuo humano en el cual la escuela y comunidad son simultáneamente objeto y sujeto de desarrollo, creando sentido de pertenencia a la realidad social y educativa, buscando la integración de los actores sociales de la misma, con el fin de lograr la construcción de un sistema educativo que alcance un desarrollo integral y de calidad, que permita superar las necesidades y expectativas de la escuela y la comunidad, al abrir espacios de encuentro para la integración, buscando y analizando oportunidades que permitan establecer un diagnóstico confiable y, en consecuencia una manera de actuar para asumir los desafíos de la sociedad dinámica actual.

Por otra parte, La Organización Panamericana de la Salud y La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2009a): “han realizado numerosos trabajos científicos que han aportado datos acerca del conocimiento de la

biología y ecología de enfermedades endémicas, por los vectores que genera el mosquito *Aedes albopictus*” (pág. 74). Estos estudios han permitido crear programas de vigilancia y control de este vector, que ha conllevado que en algunos países a erradicar y controlar las enfermedades.

Por su parte, Duanes (2010): indica que “el primer virus del chikungunya fue identificado en 1953 y este virus es un alfa arbovirus, aedes, mosquitos, responsable por el primer y poco documentado, dicha enfermedad aguda que se registró en el trópico” (pág. 7). El principal síntoma es la fiebre, erupción, debilidad. La epidemia fue una sorpresa ya que esta es una inesperada emergencia, en magnitud, es un caso clínico muy raro o jamás descubierto anteriormente. Se observa que el virus fue reconocido en la década de los cincuenta hacia la parte del trópico, se proliferó de manera inesperada porque se desconocía de su existencia.

En este contexto, La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2009b): expone que “el Virus Chikungunya es un visitante nuevo en las Islas del Caribe, Sur América y Centro América. El 11 de julio del 2014, La Organización Panamericana de la Salud (OPS) ya había declarado la presencia de casos autóctonos en estas regiones” (pág. 11). Es decir, personas que no habían viajado y que se habían enfermado. La forma de haber adquirido la enfermedad no podría ser otra, sino, que un *Aedes* de la región infectado, lo hubiese picado.

En Venezuela las condiciones de saneamiento ambiental y de hacinamiento en muchos sectores de la población, han permitido la proliferación del mosquito causante de enfermedades endémicas, cuya mortalidad ha ido en aumento y ésta se traduce en un problema que hay que enfrentar y solucionar. Es decir, no sólo el riesgo que implica para la salud de los venezolanos, si no el elevado costo que, en términos de atención ambulatoria, hospitalización y mantenimiento de las medidas de prevención y control de los vectores, Gómez (2012a), plantea:

El 15 de Julio el estado venezolano informa que lleva 45 casos registrados de los cuales 2 estaban siendo estudiados por qué no se había identificado salida del país. El día 19 de julio, en apenas 4 días ya Venezuela anuncia que llevan registrado 57 casos de fiebre por el Virus y que de estos 7 son transmitidos en el País, específicamente en el Estado Vargas. (pág. 4).

Se observa que es alarmante, como se ha ido incrementando las cifras de ciudadanos y ciudadanas con el padecimiento de este virus. Hoy día el mosquito *Aedes albopictus* se ha convertido en Venezuela en un causante de enfermedad epidemiológica que afecta a los habitantes, la cual es conocida como chikungunya, Gómez (2012b), manifiesta:

Su modo de infección es a través de un virus el cual lo trasmite causando fuerte afección en las articulaciones. La chikungunya (en idioma makonde: chikungunya, pronunciado /ˌtʃɪkənˈɡʊnjə/), conocida además como «Artritis epidémica chikunguña» o «Fiebre de chikungunya» (abrev.: CHIK), es un virus transmitido por artrópodos, del género *alfavirus*, que se transmite a las personas mediante la picadura de los mosquitos portadores *Aedes*; tanto el *Aedes aegypti* como el *Aedes albopictus*. (pág. 23).

Interpretando la cita, anteriormente planteada, la enfermedad se manifiesta de una manera dolorosa porque afecta las articulaciones de los individuos, en muchos de los casos propiciando la inmovilidad de los mismos; además la patología se presenta con excesivo aumento de la temperatura y brotes en la piel.

Toda esta situación, no es ajena a los habitantes de la comunidad Juan Pedro del Corral, municipio Barinas, estado Barinas, porque quienes integran el contexto son seres humanos que por las características de salubridad de la zona existen focos para proliferación del mosquito *Aedes albopictus*. Asimismo, no se ha generado la concienciación de medidas preventivas, control y saneamiento en la mencionada comunidad. En vista que no se aprecia en ningún momento procesos de fumigación y limpieza de los espacios

tanto públicos como privado.

El estudio plantea las siguientes interrogantes de investigación: ¿Cuál es la situación existente en la comunidad Juan Pedro del Corral sobre la enfermedad del Chikungunya?, ¿Cómo será el programa de formación en educación para la salud a la comunidad Juan Pedro del Corral en la prevención de la enfermedad del Chikungunya?, ¿Cuáles son los fundamentos teóricos del programa de formación en educación para la salud y la prevención de la enfermedad del Chikungunya?; ¿Cuáles son los elementos en la formulación del el programa de formación en educación para la salud a la comunidad Juan Pedro del Corral en la prevención de la enfermedad del Chikungunya.?, ¿Qué mecanismos se emplearán en la Operacionalización del programa de formación en educación para la salud a la comunidad Juan Pedro del Corral en la prevención de la enfermedad del Chikungunya? Planteándose como propósito general aplicar programa de formación en educación para la salud a la comunidad “Juan Pedro del Corral”, municipio Barinas, estado Barinas, en la prevención de la enfermedad del Chikungunya

2. Antecedentes, Teoría y Conceptos

2.1. Antecedentes

Son las investigaciones realizadas anteriores a ésta, por lo tanto, constituyen los resultados de la intervención de las variables que se consideran para el estudio, de otras investigaciones que la anteceden. Según la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2016): expresa que están “referidos a trabajos de Grado, Tesis e Investigaciones desarrolladas (Nacionales y/o Internacionales), con títulos similares y relacionados al de la investigación que se esté desarrollando: es decir, información documental de primera mano” (pág. 51). Algunas de ellas se presentan a continuación.

Gómez (2012c): en su trabajo de grado titulado “Programa de Sensibilización para la Disminución de las Enfermedades Endémicas del Virus

Chikungunya en la comunidad La Morita”, la necesidad de desarrollar destrezas en los alumnos y demás miembros de la comunidad, de tal manera que proyecten una acción sensibilizadora ante la problemática del virus chikungunya. La metodología empleada fue de tipo descriptiva con apoyo en una investigación de campo. La población la conformaron alumnos, padres y docentes para un total de novecientos cincuenta (950). La técnica empleada fue la encuesta y como instrumento un cuestionario mixto con preguntas abiertas y cerradas.

El autor concluye: la importancia de realizar trabajos educativos de sensibilización dentro de la escuela y la comunidad con la finalidad de establecer alternativas de solución para la situación actual y por consiguiente enriquecer la calidad de vida de la población.

Por su parte, Rozo (2013): en su estudio titulado “Propuesta Metodológica para la Educación en Salud de la Persona, la Familia y la Comunidad”. Se planteó como objetivo elaborar una propuesta metodológica con miras a fortalecer la educación para la salud como parte de la formación del profesional de enfermería en su relación con la persona y los colectivos. Los métodos empleados estuvieron enfocados en el histórico lógico, deductivo-inductivo y nivel empírico. La población estuvo constituida por treinta y dos (32) estudiantes de séptimo, treinta y siete (37) estudiantes de octavo y dos (02) profesoras de dos facultades de enfermería.

El autor concluyó que el modelo de enseñanza adoptado en Colombia establece la formación enfocada más a las acciones propias de enfermería, dejando como algo secundario la dimensión educativa y social limitando la posibilidad de desarrollar en una forma integrada las acciones de prevención y promoción de la salud a nivel individual y colectivo.

2.2. Programa de Formación en Educación para la Salud

El mundo de hoy demanda la formación de personas con la capacidad

de desenvolverse de manera fluida, armónica, tomar decisiones, de trabajar con otros, de comunicar sus ideas, gestionar su actuar en vista de metas personales, educativas y laborales, entre otras, en distintos escenarios. Por lo que el tema de la formación integral ha sido objeto de estudio, tanto en organismos internacionales como la UNESCO, así como en aquellos responsables de definir los lineamientos de las instituciones educativas en todos los niveles y, particularmente, en la educación superior; en virtud que la formación integral es uno de los propósitos que deben alcanzarse a través del cumplimiento de las funciones universitarias: docencia, investigación y extensión.

Está comprobado que una formación integral que estimule el desarrollo de habilidades emocionales, sociales y éticas, promueve un mayor bienestar y calidad de la convivencia social, favorece mejores aprendizajes y además ayuda a prevenir que las personas se involucren en conductas de riesgo. Sobre esto Ruíz, (s.f.), señala que:

La formación implica una perspectiva de aprendizaje intencionada, tendiente al fortalecimiento de una personalidad responsable, ética, crítica, participativa, creativa, solidaria y con capacidad de reconocer e interactuar con su entorno para que construya su identidad cultural. Por tanto, busca promover el crecimiento humano a través de un proceso que supone una visión multidimensional de la persona, y tiende a desarrollar aspectos como la inteligencia emocional, intelectual, social, material y ética-valorar. (pág. 11).

Por consiguiente, el programa de formación implica no sólo la adquisición de los conocimientos específicos y las técnicas adecuadas para el ejercicio profesional, sino también requiere la adquisición de actitudes positivas que incidan en la conducta diaria del individuo en las transformaciones y por ende en el perfeccionamiento del bienestar social, ambiental, económico y educativo.

2.3. Educación para la Salud

La Educación para la Salud, entendida como instrumento de promoción, responde, por tanto, al planteamiento más evolucionado de la misma. Implica la superación de los modelos prescriptivos y conductuales una mirada estrictamente sanitaria, presentes aun en nuestro medio hacia una propuesta participativa, holística y de transversalidad en la gestión institucional y pedagógica de las organizaciones escolares, enfatizando las actitudes y comportamientos (valores) de las personas como las responsables de su propia salud.

En este sentido, Nizama (2007): cuando plantea una concordancia entre los diferentes autores sobre salud y educación, quienes señalan que la educación para la salud trata no solo de transmitir información sino también fomentar la motivación, las habilidades personales (sociales, afectivas y cognitivas) y la valoración por sí mismo y por los demás, todas ellas condiciones necesarias para adoptar medidas destinadas al control y la mejora de la salud.

La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2009c): menciona que la educación para la salud comprende las oportunidades de aprendizaje creadas conscientemente que suponen una forma de comunicación destinada a mejorar la alfabetización sanitaria, incluyendo el mejoramiento del conocimiento de la población, en relación con el desarrollo de habilidades personales que conduzcan a un estado de bienestar individual y de la comunidad.

2.4. La Enfermedad del Chikungunya

El Chikungunya, según La Organización Panamericana de la Salud (2011):

El CHIKV, es un virus ARN que pertenece al género Alfavirus de la familia Togaviridae. El nombre chikungunya deriva de una

palabra en Makonde, el idioma que habla el grupo étnico Makonde que vive en el sudeste de Tanzania y el norte de Mozambique. Significa a grandes rasgos “aquel que se encorva” y describe la apariencia inclinada de las personas que padecen la característica y dolorosa artralgia. (pág. 3).

El autor refiere que la enfermedad del Chikungunya es un virus que pertenece a la familia Togaviridae, la cual afecta al organismo del individuo a través de dolencias generales en el cuerpo, el doblamiento de las extremidades inferiores; afectando específicamente las articulaciones de las personas. Por su parte, Montero (2014):

Chikungunya es una virosis emergente que se manifiesta como un síndrome febril con artralgias intensas y exantema, causada por un alfavirus transmitido por mosquitos, el virus chikungunya. Esta enfermedad se ha diseminado globalmente en la última década, amenazando con hacerse pandémica y constituyendo una de las mayores virosis emergentes del siglo XXI. El riesgo de epidemias de chikungunya a partir de casos importados resulta especialmente elevado en las Américas, donde los vectores se hallan presentes en número suficiente y la población no posee inmunidad contra el virus. (pág. 2).

El autor refiere que la enfermedad del Chikungunya es un virus que aparece en pleno siglo XXI y que causado grandes estragos en los individuos. La misma se presenta con dolencias profundas en las articulaciones de las personas acompañada de elevadas fiebres continuas; también es transmitida por mosquitos infectados del virus. Es importante resaltar que la enfermedad ha atacado gran parte de la población de América, en la cual no se ha contado con una efectiva prevención de la misma.

En consecuencia, la epidemia del Chikungunya se ha observado de manera cíclica, porque su distribución geográfica se ha dado de manera mundial; afectando específicamente a países como Asia y África, en la cual dicha epidemia ha dejado numerosas muertes, deficiencia de salud en algunos individuos y por ende un debilitamiento en el aspecto físico de las personas.

De allí que, se ha considerado una latente preocupación e interés, en una de las enfermedades que se ha pasado a ser una pandemia, en la prevención e implementación de programas de salud para la disminución de la misma.

3. Metodología

3.1. Naturaleza de la Investigación

Se fundamenta en el paradigma cualitativo, porque según Martínez (2006): “no se trata, por consiguiente, del estudio de cualidades separadas o separables; se trata, pues, del estudio de un todo integrado que forma o constituye primordialmente una unidad de análisis y que hace que algo sea lo que es...” (pág. 66); es decir, el estudio que se genera de las interrelaciones que se derivan de la naturaleza de las realidades, en este caso conceptuales. Por lo tanto, la subjetividad de quien recopila la información, sin que se pierda de vista los basamentos teóricos y epistemológicos que le caracterizan; así como los aspectos metodológicos a seguir que guían la investigación que se perfila de los fenómenos en relación directa con los contextos que lo presentan.

3.2. Tipo y Diseño de la Investigación

El tipo de estudio se focalizó en una investigación acción participante, porque se busca la interacción con los sujetos o informantes claves que se encuentran relacionado con la temática objeto de estudio. Murcia, citado por Hurtado y Toro (2007a), señala: “el término investigación-acción hace referencia a diversos esfuerzos por desarrollar enfoques investigativos que impliquen la participación de las personas que hayan de ser beneficiarias de la investigación y de aquellas con quienes ha de hacerse” (pág. 18). En otras palabras, la investigación acción incide en la participación de los individuos que se encuentran en un contexto y son los que se van a beneficiar en este caso, a la comunidad “Juan Pedro del Corral”, municipio Barinas, estado

Barinas.

En cuanto al diseño de la investigación se enmarcó en un estudio de campo. Al respecto, Márquez (2010), asegura que es: “aquella que se realiza en el propio lugar donde se desarrollan los acontecimientos” (pág. 20). Es decir, los datos son recolectados directamente de la realidad estudiada, en la cual está ocurriendo el fenómeno objeto de estudio.

Es por ello, que los datos se recolectaran por las aseveraciones que realizaron los informantes claves que se describirán en la investigación. Además de ello, el diseño de la investigación de campo también permitió recabar la información de manera más precisa y concisa en el momento de la aplicación del instrumento de recolección de datos primarios. Además, representa el análisis sistemático de los problemas con el propósito de descubrirlo, explicar las causas y efectos, entender su naturaleza y factores constituyentes o predecir su ocurrencia, donde los datos de interés son recogidos en forma directa de la realidad, sin manipular las variables de estudio.

3.2.1. Fases de la investigación

La investigación acción participante proporciona a las comunidades y a las agencias de desarrollo un método para analizar y comprender mejor la realidad de la población (sus problemas, necesidades, capacidades, recursos), les permite planificar acciones, medidas para transformarla y mejorarla. Es un proceso que combina la teoría y la actividad, posibilitando el aprendizaje, la toma de conciencia crítica de la población sobre su realidad, su empoderamiento, el refuerzo y ampliación de sus redes sociales, su movilización colectiva y su acción transformadora. En este orden de ideas, se utilizó la propuesta de Hurtado y Toro (2007b), quienes exponen las siguientes etapas: “diagnóstico, planificación, ejecución, evaluación, y sistematización, las cuales se especifican a continuación”. (pág. 120).

Etapa I: Diagnóstico: El diagnóstico es el principal elemento de detectar, directamente de la realidad, los acontecimientos reales de la situación objeto de estudio, en este caso, la situación que viven los habitantes comunidad “Juan Pedro del Corral” en la prevención de la enfermedad del Chikungunya.

Etapa II: Planificación: Consiste en la sistematización de las acciones que se seguirán en el mejoramiento de la situación estudiada. Se establecen claramente las necesidades de los ciudadanos con el fin de prever, analizar, anticipar e intentar el desarrollo local y futuro. En consecuencia, se planificarán un conjunto de actividades que van en función de formar un programa de formación en educación para la salud a la comunidad Juan Pedro del Corral en la prevención de la enfermedad del Chikungunya.

Etapa III: Ejecución y la Evaluación de las Acciones Planificadas: En esta etapa se pone en marcha la ejecución de las acciones planificadas en un plan de acción que accederán a consolidar un programa de formación en educación para la salud que acceda a la prevención de la enfermedad del Chikungunya.

Etapa IV: Sistematización: Consiste en la reconstrucción de todo el trabajo, es decir, se reflexionará sobre los logros obtenidos en las actividades planificadas y ejecutadas en el plan de acción. Igualmente, permite el seguimiento y control de las acciones que guiaron el desarrollo del trabajo en la comunidad. Dicha sistematización condujo al conjunto de reflexiones finales realizadas en la indagación.

3.3. Informantes Clave

Los informantes clave, son 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. De

allí que, se tomaron siete (07) informantes de la comunidad “Juan Pedro del Corral”, municipio Barinas, estado Barinas.

3.4. Técnicas e instrumentos

La técnica que se utilizó fue la observación, en la cual se empleó notas de campos los detalles de la interacción, haciendo énfasis sobre todo en el lenguaje y connotaciones particulares del sentir local pero las mismas deben esquematizarse de manera que el entrevistado no se sienta presionado por todo lo que dice y hace. Igualmente, se aplicó la técnica de la entrevista usando un guión de preguntas abiertas, indagando en los informantes lo relacionado a un programa de formación en educación para la salud a la comunidad Juan Pedro del Corral en la prevención de la enfermedad del Chikungunya. Se estableció un diálogo cara a cara, pero un diálogo peculiar, asimétrico, donde una de las partes busca recoger informaciones y la otra se presenta como fuente que las proporciona.

4. Resultados

La Unidad de análisis relacionada con el programa de formación en educación, categoría formación integral y sub-categoría conocimientos, los datos reflejó el desconocimiento de los informantes en cuanto al manejo de la información relacionada con la enfermedad del Chikungunya. Esto se debe, a que dicha enfermedad fue muy reciente y rápida en Venezuela, especialmente en el municipio Barinas, y la gran mayoría de los individuos no estaban preparados para recibir dicha enfermedad; ocasionando muchos estragos en las familias barinesas.

Por otra parte, la Unidad de prevención de la enfermedad del Chikungunya, categoría de Educación Ambiental y la sub-categoría condiciones ambientales y actividades preventivas se percibe que los informantes consideran que las condiciones de la comunidad están en

deterioro, debido a que la comunidad no está organizada para atender a las necesidades ambientales, aguas estancadas, aguas negras, contaminación por basura, entre otros. Los Consejos Comunales y la UBCH les falta accionar actividades educativas en beneficio del bienestar social y calidad de vida.

De igual manera, la categoría factibilidad de intervención y sub-categoría Acción Educativa, Participación, Apoyo, los informantes revelaron estar dispuestos en participar y colaborar en acciones educativas que vayan en beneficio a la comunidad. Dichas actividades están relacionadas con la enfermedad del Chikungunya, en la cual se forme y capacite a los ciudadanos y ciudadanas en la prevención de la misma.

5. Reflexiones Finales

El programa de formación para la salud busca la formación educativa, orientación e información clave en la participación de los individuos en actividades o acciones inherentes a la prevención de la salud, bienestar físico, emocional y social de las personas. Asimismo, representa una guía práctica en la cual el sujeto encontrara medidas preventivas, tratamiento, causas, consecuencias, síntomas, diagnóstico, entre otros, específicamente, de la enfermedad del Chikungunya; incidiendo en cambios de actitud, pensamientos positivos hacia formación integral del individuo, con miras a fortalecer, conservar y preservar el ambiente que lo rodea.

La formulación del programa permitió la motivación, incorporación e integración de los integrantes del Consejo Comunal, la UBCH y algunos miembros de la comunidad de Juan Pedro del Corral en cada una de las acciones que fueron debidamente planificadas en el plan de acción. Además, hubo interés, por parte de los pobladores, en asistir a cada una de actividades del programa.

Es importante destacar que durante la ejecución de las actividades se pudo lograr la participación y la organización de los habitantes. Los asistentes

manifestaron que los talleres cubrieron las expectativas, son de gran utilidad, dado que desconocían la enfermedad del Chikungunya. Igualmente, expresaron que fueron tomados en cuenta para ser formados y orientados en la prevención de dicha enfermedad; incidiendo en cambios de actitud y conocimientos proactivos ante cualquier adversidad.

Las actividades realizadas se evaluaron de manera continua; el control de asistencia a las reuniones, talleres y charlas se hizo por medios de registro de asistencia y actas, las participantes emitían sus opiniones y experiencias en forma oral. En cuanto a la efectividad de los talleres estos se consideraron muy satisfactorios por parte de las participantes quienes manifestaron estar complacidos y recordaron que esta labor debe continuar.

6. Referencias

- Cárdenas, R. (2010). **Salud preventiva**. Colombia: Norma.
- Duanes, G. (2010). **Perspectiva de calidad de la atención médica: Caso de una comunidad indígena al noroeste de México**. México: Revista de Salud Pública.
- Gómez, L. (2012a,b,c). **Programa de sensibilización para la disminución de las enfermedades endémicas del Virus Chikungunya en la comunidad La Morita**. Maracay, Venezuela: UNEFA.
- Hurtado, I. & Toro, J. (2007a,b). **Paradigmas y métodos de investigación en tiempos de cambio**. Venezuela: Editorial CEC, S. A.
- Márquez, M. (2010). **Metodología de la Investigación**. México: McGraw-Hill.
- Martínez, M. (2006). **Ciencia y arte en la metodología cualitativa**. México: Trillas.
- Montero, A. (2014). **Fiebre chikungunya - Una nueva amenaza global**. Med Clin (Barc). Recuperado de:
<http://dx.doi.org/10.1016/j.medcli.2014.05.031>
- Nizama, B. (2007). **Educación para la salud**. Bogotá: ANDERCOP.

Organización Mundial de la Salud, OMS (2009a,b,c). **Salud preventiva.** Madrid: Océano.

Organización Panamericana de la Salud (2011). **Preparación y respuesta ante la eventual introducción del virus chikungunya en las Américas.** Recuperado de:

http://www1.paho.org/hq/dmdocuments/CHIKV_Spanish.pdf

Perea, R. (2001). **La Educación para la Salud, Reto de Nuestro Tiempo.** Educación XX1, número 004. Madrid, España: Universidad Nacional de Educación a Distancia. Recuperado de:

<http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/viewFile/361/314>

Rozo, D. (2013). **Propuesta metodológica para la educación en salud de la persona, la familia y la comunidad.** Trabajo de Grado de Maestría, publicada, Cuba: Universidad de la Habana.

Ruíz, L. (s.f.). **Formación Integral: Desarrollo Intelectual, Emocional, Social y Ético de los Estudiantes.** Revista Universitaria de Sonora. Recuperado de: <http://www.revistauniversidad.uson.mx/revistas/19-19articulo%204.pdf>

Santander, I. (2010). **Educación para la salud.** México: Trillas.

Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2016). **Manual de Trabajos de Grado de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales.** 5ta. Edición. Caracas, Venezuela: FEDUPEL. Recuperado de: <https://es.slideshare.net/mirnalitaquirrez/manual-upel-2016-1pdf>

Carmen Yorlet Escalona Belandria
email: marlenism3@gmail.com



Nacida en la Grita estado Táchira, Venezuela. Licenciada en Geografía e Historia (2006-2007). Bachiller en Humanidades en el Liceo Nacional Pedro María Morante. Actualmente se desempeña en el equipo técnico de la Unidad de Primaria de la Secretaría Ejecutiva de Educación del estado Barinas desde 2016-2017. Además, se ha desempeñado como trabajadora social en la U.G. José Ignacio del Pumar desde 01/08/1995 hasta el 31/12/1995, Facilitadora de Danza en el C.E.I. Bolivariano Francisco Rivas 01/01/2006-07/07/2006, Docente de Cultura C.E.I. Bolivariano Francisco Rivas 2008-2010, Docente de Enlace de Cultura con Educación Inicial de la Secretaría Ejecutiva de Educación 2011-2014, Equipo Técnico Regional de la Universidad Bolivariana de Venezuela 2014-2015. Ha participado en las siguientes jornadas: Recursos para el aprendizaje con material de desecho, Dirección de Educación del 10 al 14 de abril de 1997, Orientaciones terapéuticas para trabajar niños con dificultades motoras, Zona Educativa 28 de noviembre de 1997. Educación sexual, Zona Educativa, Barinas. V Encuentro Regional de Educación Inicial, Zona Educativa, Barinas. Facilitadora de Danza, Zona Educativa, Barinas.

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/)



Mirada Histórica Axiológica del Discurso Formativo del Profesional del Bioanálisis

Autores: Doris Coromoto Pérez De Abreu

Universidad de los Andes Núcleo Universitario Rafael Rangel, **NURR**
doris_cpda@hotmail.com

Trujillo, Venezuela

Carol Del Carmen Terán González

Universidad Nacional Experimental "Rafael María Baralt", **UNERMB**
carolteranula@gmail.com

Trujillo, Venezuela

María Inez Albarracín

Universidad Nacional Experimental "Rafael María Baralt", **UNERMB**
elprincipitoysurosa2como1@gmail.com

Táchira, Venezuela

Resumen

Este estudio buscó aproximarse a la realidad teórico axiológico del discurso formativo del profesional del Bioanálisis desde la praxis social. Para ello, se partió de ciertos apartados y procesos dentro de la investigación que circundaron al presente objetivo: Construir aproximaciones teóricas del discurso formativo desde los componentes axiológicos para los profesionales del Bioanálisis en la praxis social del Hospital Universitario de Valera "Dr. Pedro Emilio Carrillo" (HUVPEC), Valera estado Trujillo. La explicación que requirió la trascendencia de esta investigación tuvo su basamento desde la relación e interacción entre el investigador y lo investigado, donde se establecieron representaciones para construir un modelo teórico a partir de la realidad teórico axiológico del discurso formativo del profesional del Bioanálisis desde la praxis social. En cuanto a la argumentación teórica, se desarrolló como unidad temática desde los componentes axiológicos y el discurso de formación del profesional del Bioanálisis. La hermenéutica, representada por Hans-Georg Gadamer, constituye el aspecto metodológico que encausó los senderos de este estudio. Las reflexiones finales del trabajo se concluyeron que todo cambio comienza con una visión y una decisión de emprender la acción, considerando que en el centro psico-biológico social y trascendental del hombre del siglo XXI se encuentra la diversidad, en cuanto a ideas e idealismos, valores, formas de comportamiento, de ser y de pensar. Esta condición puede ser utilizada como herramienta para encontrar sentido al saber, al tener y al saber hacer.

Palabras clave: discurso; formación; profesional.

Fecha de Recepción: 30-12-2016

Fecha de Aceptación: 11-04-2017

Axiological Historical Look of the Educational Speech of the Professional of the Bioanalysis

Abstract

This study sought to approach the axiological theoretical reality of the formative discourse of the professional of Bioanalysis from the social praxis. For this, it was started from certain sections and processes within the research that surrounded the present objective: To construct theoretical approaches to the formative discourse from the axiological components for the professionals of the Bioanalysis in the social praxis of the University Hospital of Valera "Dr. Pedro Emilio Carrillo" (HUVPEC), Valera state Trujillo. The explanation that required the transcendence of this research had its basis from the relationship and interaction between the researcher and the researched, where representations were established to build a theoretical model from the axiological theoretical reality of the formative discourse of the professional of Bioanalysis from the praxis Social. As for theoretical argumentation, it was developed as a thematic unit from the axiological components and the training discourse of the professional of Bioanalysis. The hermeneutics, represented by Hans-Georg Gadamer, constitutes the methodological aspect that led the paths of this study. The final reflections of the work concluded that all change begins with a vision and a decision to take action, considering that in the social and transcendental psycho-biological center of the man of the XXI century is diversity, in terms of ideas and idealisms, values, forms of behavior, of being and of thinking. This condition can be used as a tool to find meaning in knowing, having and knowing how to do.

Keywords: speeches; training; professional.

Date Received: 30-12-2016

Date Acceptance: 11-04-2017

1. A manera de introducción

Con el advenimiento de la sociedad del conocimiento, el ser humano se ve involucrado en un contexto de sociedad instruida, en la cual su aprendizaje, constituye el instrumento de defensa y seguridad vital más importante para orientarse en el sistema social en el cual está inmerso. No obstante, es importante señalar que no basta con incrementar los conocimientos para cumplir con una misión social, se requiere concatenarlos a un proceso de sensibilización, transformación y valorización del entorno. Este proceso como interpretación social tiene por postulados básicos y operativos la pertinencia social y la pertinencia ocupacional además de ser concebido como la vía para propiciar cambios a través de un continuo desarrollo del ser social. Desde esta perspectiva, la educación cumple un papel importante en el desarrollo cognoscitivo, intelectual y educacional en el individuo, así como también en la familia y en la sociedad.

El proceso formativo se cumple a través de los distintos niveles educativos, garantizando, con ello, su continuidad a lo largo de la vida del individuo mediante un proceso de educación permanente, siendo esta una modalidad que permite producir y utilizar conocimientos que corresponden a los diferentes momentos del desarrollo físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico, en períodos sucesivos donde cada uno engloba al anterior para crear las condiciones de aptitud, capacidad y competencia que le permitan responder y participar activamente en la transformación de la sociedad en la que vive.

En este contexto, se debe el repensar del bioanálisis del siglo XXI; reconfiguración de sus valores axiológicos con base a las nuevas realidades del profesional, sobre todo en base a su perfil, siendo una exigencia ética para todo profesional en función de la necesidad que tiene de actualizar “continuamente” sus conocimientos, habilidades y destrezas para ponerlas al servicio de los ciudadanos, donde el profesional ha comprendido e

internalizado la importancia de tener una visión ética humanística e integradora en la salud del ser humano, así como una relación con la comunidad, siendo capaz de reconocer el compromiso social que tiene su profesión y el invaluable aporte que tiene el mismo en la solución de los problemas comunitarios a través de la promoción de la salud y la prevención de las enfermedades.

Para hacer frente a este compromiso, el bioanalista. además del conocimiento teórico, del componente de actividades prácticas y del desarrollo de técnicas que constituyen el eje central de su profesión, requiere de una formación humanística y social; para lograrlo, se necesita un discurso formativo emergente desde la universidad cuyo planteamiento debe sustentarse en el desarrollo de sus valores, comprometido con los programas de promoción de salud, asumiendo de esta manera su rol en la praxis social, mediante su participación activa en el proceso científico, socio cultural y gremial de su profesión.

En este marco de ideas, se considera que la función del bioanalista, como la de otros profesionales de la salud, no puede ser aislada de la estructura social ni del sistema de salud vigente, en consecuencia, la formación de este profesional debe estar dirigida a hacer conciencia, solucionar problemas sociales, tecnológicos, científicos y de salud en la comunidad, logrando así la formación de un nuevo profesional, a través de los valores axiológicos en su praxis social como una vía para adecuar y actualizar los nuevos perfiles laborales como consecuencia de las transformaciones acontecidas en el mundo productivo, la nueva realidad de empleo, el desarrollo científico y tecnológico, su historicidad, social política y socio económico al conocimiento epistemológico e interpretativo del ser.

Siendo estas bases sociopolíticas, los modelos económicos y los esquemas y proyectos educativos existentes permitirán facilitar tanto a los docentes como a los estudiantes del sector salud, una nueva conciencia ciudadana con juicios críticos y estructuras de pensamiento que le permitan

transformar la información en conocimiento, para el buen ejercicio de su profesión y para comprender el porqué de la crisis del sector salud, el problema de la reconfiguración de sus competencias con base a las realidades del perfil profesional y la necesidad de discursos emergentes desde el deber ser del hombre y con contenidos formativos pertinentes.

Los paradigmas emergen en el mundo de hoy, juegan a mitificar los distintos espacios humanos, espacios que forman parte de la calidad de vida; estos contextos son educación, salud, tecnología, es decir, el universo del conocimiento desde distintas corrientes; ahora bien, para el presente estudio el sector salud será la fuente del enriquecimiento para la investigación. Dentro del área de la salud se manifiestan distintos micro mundos profesionales, pero para el sujeto investigador serán los profesionales del bioanálisis los actores sociales de donde se nutrió la producción a desarrollar.

2. Historia ético-axiológico que circunda al profesional del bioanálisis

La naturaleza de la formación profesional ha evolucionado a lo largo de los años en estrecha relación con los cambios sociales, con el papel del trabajo en la sociedad y con la diferenciación de los tipos de trabajo; de ahí que, se requiera de profesionales altamente capacitados, formados para la vida, el trabajo y para enfrentar los vertiginosos cambios de la sociedad; por otro lado, las instituciones educativas, las cuales deben estar en consonancia con esas transformaciones, deben ofrecer un amplio abanico de oportunidades de formación y fortalecimiento, promoviendo los procesos de mejora permanente en la calidad de la formación, con la formulación de los perfiles y las bases curriculares, definiendo las competencias profesionales como estándares a todos aquellos profesionales que, habiendo culminado una carrera universitaria y en ejercicio de su profesión, deseen ampliar o profundizar su área de acción para contribuir con sus conocimientos al desarrollo del país.

Sin embargo, una década después un gran número de profesionales

egresados del Sistema Educativo Universitario encuentra que la mayoría de sus capacidades, habilidades y conocimientos le son insuficientes para mantenerse o ascender dentro de las estructuras laborales, o mejor aún, para involucrarse y comprometerse de manera activa con la comunidad. Este repensar nos lleva a la formación de un nuevo profesional, a través de los elementos axiológicos que circundan en los valores como una vía para adecuar y actualizar los nuevos perfiles laborables como consecuencia de las transformaciones acontecidas en el mundo productivo, la nueva realidad de empleo, el desarrollo científico y tecnológico, su historicidad social política y socio económico al conocimiento epistemológico.

Teniendo en cuenta estas premisas, Bermúdez (2006: 37), plantea:

Todos los cambios acelerados en los valores y, por ende, en la sociedad, constituyen un desafío para cualquier ética existente, por eso, se requiere de una nueva forma de hacer ética, y ésta es, precisamente, la bioética como ética de la vida, con su carácter interdisciplinario y su papel en la definición e identificación de los problemas, por su metodología para tratarlos y por los espacios que ofrece para la reflexión y toma de decisiones responsables.

Desde estos enunciados, los profesionales del bioanálisis no son solo una delimitación de conocimientos, sino actores sociales de representación de intereses y valores, resistentes a cambios que puedan afectarlos y por supuesto, así ocurre en el campo de la salud. Lo primero a asumir en el personal de salud son las actitudes y valores, su comprensión de ese mundo y las actitudes del escenario de trabajo, así como las metodologías de intervención.

El bioanalista siempre sale restringido al área analítica, base de la carrera, además de estar formado científicamente y técnicamente para efectuar los análisis de laboratorio destinados al diagnóstico de enfermedades, su prevención y tratamiento, para la protección y recuperación de la salud;

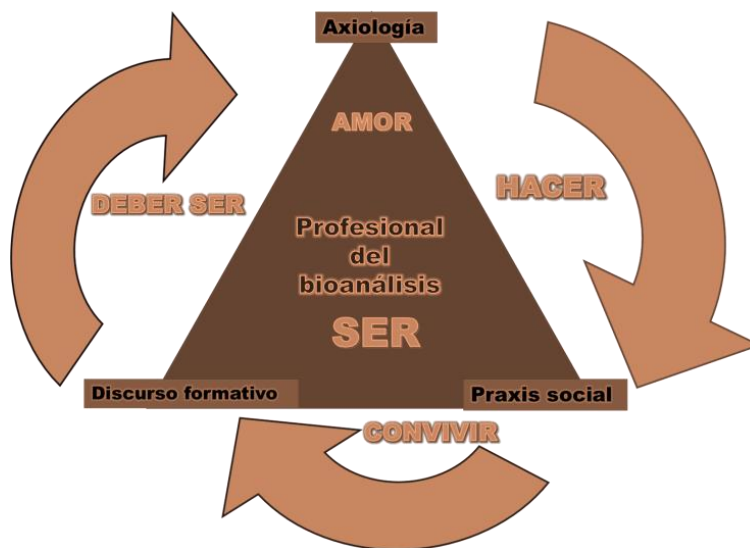
asimismo, debe integrar los valores éticos con el quehacer comunitario para contribuir como agente de cambio social en la búsqueda del bienestar general, asumiendo un rol participativo dentro del equipo de salud, de manera que, conjuntamente con los demás miembros activos de la comunidad puedan desarrollar los mecanismos necesarios para la transformación de los servicios de salud y perfiles epidemiológicos, convirtiéndose así, en un agente permanente desde la responsabilidad del ser y en el actuar con el otro.

En este marco de ideas, la sociedad demanda de los profesionales una nueva concepción de su desempeño, una conciencia ciudadana que reconozca sus derechos y responsabilidades con carácter participativo, protagónico y corresponsable que se exprese en el ámbito social y en la gestión pública; orientado por un modo de vida que centra su fuerza y empuje hacia el desarrollo del equilibrio social, desde una concepción humanista, ambientalista e integracionista.

Desde esta perspectiva, en Venezuela los profesionales están llamados a convertirse en actores sociales comprometidos desde su ser, desde su accionar axiológico con las comunidades para solucionar colectivamente los problemas. De igual forma, las instituciones educativas están emplazadas a formar profesionales que trasciendan en su quehacer social para formar a un nuevo profesional del siglo XXI que propicie la relación de la teoría con la práctica, desde el ser y el actuar en interacción con el ambiente y en una relación horizontal, dialéctica, de reflexión crítica que les permita convertirse en profesionales transformadores, que les permita ser agentes sociales en pro del otro como entes éticos en el actuar humano. En este nuevo enfoque, el profesional del bioanálisis desde los componentes axiológicos como actor social está llamado a asumir un rol protagónico en los cambios que se requieren bajo esta nueva concepción biopsicosocial, axiológicos y espiritual del individuo; a través de valores como el amor comunitario, respeto, responsabilidad y armonía con el otro, la promoción de la salud, prevención de

la enfermedad, eficiencia en el servicio, entre otros.

Figura 1. Representación mental: Problemática asumida.



Fuente: Las Autoras (2016).

2.1. Discurso formativo en el profesional del bioanálisis

La transformación y la modernidad de los métodos de estudio en la formación de los profesionales universitarios es labor esencial que le concierne a las universidades. Con la llegada del siglo XXI y el avance científico técnico que le precedió y le conduce requiere de profundas reflexiones. Los institutos universitarios son el lugar en el que se experimenta el conjunto de saberes que deberá permitir al futuro profesional iniciarse en el ejercicio de una función con eficacia, así como avanzar en los conocimientos adecuados de la esfera del saber, de modo que consiga iniciarse en la investigación o en la especialización y profundización en su campo de actuación.

Por su parte, Martínez (2006): sustenta que una de las funciones de la formación universitaria es de carácter ético y que no puede entenderse una formación universitaria de calidad que no incorpore de forma sistemática y rigurosa situaciones de aprendizaje ético y de formación ciudadana. Considera

que la universidad, en el contexto sociocultural actual, es un espacio óptimo de aprendizaje, no sólo de carácter profesional y cultural en su sentido más amplio, sino también de carácter humano y por lo tanto, de carácter ético y moral. Desde estas premisas, se muestra significativamente la importancia que tiene la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción, promulgada durante la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (UNESCO, 1998), donde se refiere en los Artículos 2, 5 y 9, al papel que ha de jugar la ética, la investigación y las humanidades en todas las disciplinas en una nueva visión y un nuevo modelo de enseñanza superior.

Por otro lado, las instituciones de educación superior, poseen en su discurso un compromiso institucional que busca proveer a los estudiantes un conjunto de particularidades intelectuales y morales, que le consientan interactuar con los demás, incorporando la ética y los valores, para que coexistan competentes de desempeñarse, enfrentar contextos complejos de la vida cotidiana, de modo que puedan ofrecer un servicio profesional de calidad a la sociedad. Desde este punto de vista, Savater (2005:12), sostiene que:

Lo más importante de la educación y por ende, del enseñar, radica no propiamente en transmitir información, sino en aportarle al estudiante la formación de actitudes y valores para la construcción ética del conocimiento, y construirse simultáneamente como personas. La educación es el más humano y humanizador de todos los empeños. Se nace humano, pero eso no basta: tenemos también que llegar a serlo, los humanos nacemos para la humanidad. Hay que nacer para ser humano, pero solo llegamos a serlo plenamente cuando los demás nos contagian su humanidad.

2.2. Hacia una aproximación del discurso formativo del profesional

La acción formativa crítica implica un lenguaje innovador desde la pedagogía, que no figura solamente el situar saberes disciplinarios sino también gnosias política y aptitud transformativa de la convivencia social. Desde

la mirada freiriana la comunicación educacional sería la manera como un sujeto muestra en su relación con el otro, el conocimiento de ser sí mismo, al mismo tiempo que ser conciencia y voluntad de cambiar.

Por ello el hombre convive, lo cual apunta a su disposición en el mundo (saber y pensar). No obstante, su existir deviene en ser, lo cual presume quehacer de apropiación de su existir en el mundo (del espacio de lo aleatorio, pasando en lo explícito/indefinido del ser en el cosmos). Esta coexistencia, trazada como necesidad, práctica y fortaleza, se enuncia en la analogía del sujeto con los otros y lo otro. Este personifica el primer enunciado de situarse en el universo. De esta forma, la propia presencia del sujeto está compuesta del otro y lo otro. Ser y estar, implican, esencialmente, ser y estar en y con el mundo, de allí que la conciencia es, a la vez, personal e histórico -social. Por lo tanto, para Zemelman (1998:32), su planteamiento de que:

La realidad constituye un horizonte de posibilidades, en tanto es historia, actualidad y construcción; es transformación de la historia en experiencia y apertura a lo inédito, entonces, el mundo de la vida sería la actualidad del hombre en tanto conciencia de sí, de la trayectoria de su vida y necesidad de horizontes, esta relación entre cierre y apertura, entre conciencia y voluntad permite la instalación del hombre en el mundo y potencia su aventura, su apropiación, hacia otras realidades, espacios, mundos, lenguajes.

Entonces se puede decir, que la reconstrucción de este discurso cimienta la razón y la práctica del sujeto en las formas cómo se adapta y representa el contexto, ya sea, en tanto objetiva (“realidades tangibles”), como contexto potencial (abierto a las posibilidades) o como perspectivas (complejidad e innovación). A lo que se refiere un sujeto situado, ubicado, que está en el mundo y siendo en ese estar. No se refiere de tener por sabido y dado un mundo de la vida, sino que, para poder objetivarlo, hay que insistente volver a él y refigurarlo (desde sus elementos volitivos, afectivos axiológicos y cognitivos), develarlo para trascender sus propios límites y pasar de lo

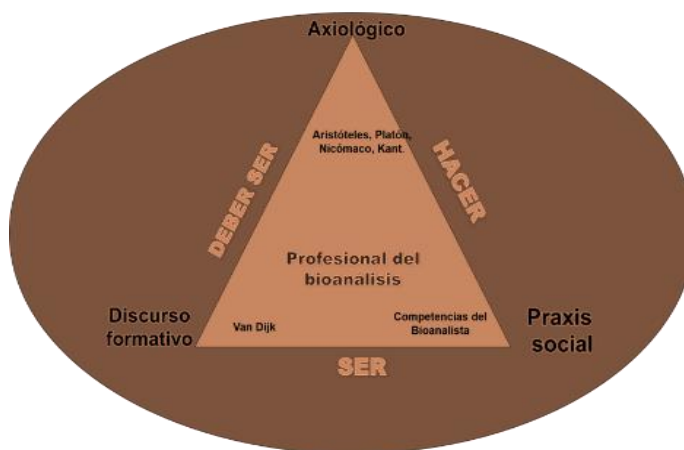
conocido a lo desconocido, desde la realidad práctica, a tal razonamiento Van Dijk (2001:125), plantea:

El lenguaje y el discurso son fundamentales y constitutivos de lo humano y de la sociedad, y una teoría multidisciplinaria del discurso puede llevarnos bien lejos en la construcción de los puentes o sistemas de traducción. Pero no a través de una reducción al discurso de todos los fenómenos humanos y sociales, sino a través de la construcción de una red teórica en la cual analicemos el discurso en términos de sus estructuras y estrategias cognitivas, lingüísticas, semióticas, interactivas, grupales, institucionales, históricas y culturales. En este sentido, un estudio multidisciplinario del discurso es una manera excelente de relacionar e integrar las ciencias humanas y sociales.

Partiendo de esa relación de ser y hacer en relación con el otro el discurso de formación de profesionales que van a intervenir y trabajar con personas en distintos ámbitos de la vida deben desarrollar y ocuparse de un conjunto de destrezas, recursos y capacidades.

2.3. Categorías teóricas de la investigación

Figura 2. Representación mental: Categorías teóricas de la investigación.



Fuente: Las Autoras (2016).

3. Plano Metodológico

La investigación está enmarcada en el paradigma cualitativo dentro del enfoque interpretativo recursivo, teniendo como método la hermenéutica, Ricoeur citado por Sandoval (1996: 67), expresa que la hermenéutica se define como “la teoría de las reglas que gobiernan una exégesis, es decir, una interpretación de un texto particular o colección de signos susceptible de ser considerada como un texto”.

Figura 3. Representación mental: Planos de investigación.



Fuente: Las Autoras (2016).

3.1. Acercamiento al método

La hermenéutica como método de investigación propone que la experiencia vivida es esencialmente un proceso interpretativo y se puede realizar desde un horizonte histórico. Van Manen (1997): introduce el enfoque hermenéutico fenomenológico; vincula la fenomenología, hermenéutica y semiótica. La investigación se plantea como un proceso de reflexión textual que contribuye a la comprensión de la acción práctica. La metodología hermenéutica se lleva a cabo exponiendo a la crítica la construcción de cada

una de las partes involucradas y proporcionando la oportunidad para la revisión de las nuevas construcciones.

El criterio pragmático para esta metodología es que ella conduce, sucesivamente, a una mejor comprensión; esto es, a darle sentido o significado a las interacciones en las cuales uno usualmente está comprometido con otros (...) Hay que establecer un proceso repetitivo en relación con las construcciones existentes (a las que se les dio sentido) para analizarlas y hacer de sus elementos algo sencillo y comunicable para otros. (pág. 35)

La metodología para abordar este proceso de investigación recurre a la hermenéutica de los discursos por los actores sociales: bioanalista que participan en la experiencia. Se requiere comprender las vivencias, las formas en que los actores del proceso experimentan su mundo, qué es lo más significativo para ellos y cómo construyen estos sentidos. Comprensión, interpretación es un proceso conjunto tratando de descifrar los significados y el sentido de la experiencia, a fin de acercarse al proceso en un “círculo hermenéutico”, una acción interpretativa como posibilidad de “Hacer hablar” el conocimiento a través de la observación y la reflexión. “El conocimiento tiene la posibilidad de ser “historizado”, de hacerse contemporáneo, significado y dar sentido a la experiencia, a fin de acercarse al proceso el investigador que interpreta (el hermeneuta)”. (Martínez, 2007:75).

Aquí se pretende, interpretar desde la actuación social, cómo se construye ese mundo simbólico; construcción de sentidos sociales desde los actores del proceso formativo. La descripción representa un primer nivel conceptual con relación al conocimiento de la práctica, se alude a un proceso de reflexión que pretende ordenar u organizar lo que ha sido la marcha de los procesos, buscando en tal dinámica las dimensiones que puedan explicar el teorización más amplio y profundo, contribuyendo a convertirlo en una herramienta para entender y transformar la realidad social.

Se intenta dilucidar el sentido o el significado que el proceso ha tenido para los actores participantes de creación de conocimientos a partir de nuestra experiencia, de intervención en una realidad social como un primer nivel de teorización sobre la práctica. Representa una articulación entre la teoría y la práctica. Apunta a mejorar la práctica y aspira a enriquecer, confrontar y modificar el conocimiento teórico existente, contribuyendo a convertirlo en una herramienta para entender y transformar la realidad social.

Se pretende entrar en el interior de la dinámica de la experiencia, en su proceso complejo, identificando las contradicciones desde su propia lógica, extrayendo enseñanzas que puedan aportar al enriquecimiento, tanto de la práctica como de la teoría. A partir de textos de observaciones y entrevistas a profundidad de quienes conocen y han vivenciado el proceso e interpretan la realidad; se intenta recuperar lo que saben de su práctica cotidiana, buscando encontrar lo más importante, lo más significativo, descubriendo acontecimientos y dimensiones subjetivas de las personas como: creencias, pensamientos, valores, vivencias, etc.

Esta información resulta fundamental para comprender su propia visión del mundo. Se asume como premisa, lo que miran con los sentidos los actores que las promueven y los resultados de acuerdo con los propósitos que ellos mismos establecieron. Esto permite comprender y mejorar la práctica desde la reflexión y la comprensión del sentido, con una articulación estrecha entre la teoría y la práctica, como una especie particular de creación participativa de conocimientos teórico-prácticos, desde y para la acción de transformación.

Este tipo de metodología está enraizada en la tradición comprensiva e interpretativa de la investigación social; no busca establecer relaciones causales para explicar el fenómeno, busca comprender los aspectos constitutivos de una realidad social; se realiza desde la interacción productora de sentidos para abrir alternativas a mundos posibles. Lo que guía la investigación es el proceso de análisis e interpretación colectiva y construcción

del sentido de la experiencia, descubrir la estructura compleja de relaciones que conforman la realidad humana, curso de la experiencia realizada.

En el campo metodológico concreto de esta investigación nos encontramos en la necesidad de identificar una los discursos formativos desde lo axiológico que nos permitirá acercarnos a la significatividad del proceso, intentando ubicar las diferentes perspectivas de los actores comprometidos. Y así fue como nos adentramos en las fuentes: valoraciones de los profesionales del bioanálisis y su praxis social; para luego, con este cúmulo de información abordar la interpretación; aquí se tratará de captar el sentido de la experiencia; desde las categorías significativas fuimos ubicando los relatos, los núcleos básicos, hasta descubrir el proceso vivido.

Figura 4. Representación mental: Constructo metodológico.



Fuente: Las Autoras (2016).

4. Reflexiones Finales

El desarrollo social y económico exige que los sistemas educativos ofrezcan nuevas habilidades y competencias, que les permitan beneficiarse de las nuevas formas emergentes de socialización y contribuyan activamente al desarrollo preventivo de la salud, bajo un sistema cuya principal baza es el conocimiento, adaptable al cambio que pueda construir y desconstruir su aprendizaje, de modo que pueda asumir las innovaciones que se nos presenta

a diario y así innovarnos de manera de redefinir nuestra condición actual, para lograr la redefinición de las competencias de los profesionales en este caso el Bioanalista del siglo XXI.

Al respecto, Eileen (2003): relaciona las competencias con el conocimiento, los recursos, acceso, tecnología y la habilidad para utilizar este conocimiento como la base, para proveer servicios de alta calidad en cuanto a los servicios informativos y así las competencias personales representan un grupo de actitudes, habilidades y valores que permiten a los profesionales trabajar efectivamente y contribuir positivamente con las organizaciones y su acción social de la misma demostrando su valor de sus contribuciones en un ambiente de constante cambio. Todo cambio comienza con una visión y una decisión de emprender la acción, considerando que en el centro psicobiológico social y trascendental del hombre del siglo XXI se encuentra la diversidad, en cuanto a ideas e idealismos, valores, formas de comportamiento, de ser y de pensar. Esta condición puede ser utilizada como herramienta para encontrar sentido al saber, al tener y al saber hacer. Para que, a través de este sentido, el ser humano llegue a su realización plena y construyan su felicidad en la posesión libre de su ser bondadoso único y verdadero como debe ser.

5. Referencias

Bermúdez, C. (2006). **Necesidad de la Bioética en la Educación Superior.**

Acta Bioética. 12(1), 35-40. Recuperado de:

<http://dx.doi.org/10.4067/S1726-569X2006000100005>

Eileen, B. (2003). **Competencias sociales de estudiantes.** Barcelona, España: Learson.

UNESCO (1998). **La educación superior en el siglo XXI: Visión y acción.**

Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. Recuperado de:

http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm

- Martínez, M. (2007). **Comportamiento Humano**. Nuevos Métodos de Investigación. México: Editorial Trillas.
- Martínez, M. (2006). **Formación para la ciudadanía y educación superior**. *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 42, págs. 85-102.
Recuperado de: <http://rieoei.org/rie42a05.pdf>
- Savater, F. (2005). **El valor de educar**. Barcelona: Ariel S.A.
- Sandoval, C. (1996). **Investigación cualitativa**. México: ARFO Editores.
- Van Dijk, T. (2001). **El análisis crítico del discurso y el pensamiento social**. *Athenea Digital*, núm. 1: 18-24. Recuperado de:
<http://www.raco.cat/index.php/Athenea/article/viewFile/34083/33922>
- Van Manen, M. (1997). **Investigación Educativa y Experiencia vivida**. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y de la sensibilidad. Barcelona, España: 2003 Idea Books, S.A. de la traducción y la edición en lengua castellana, ISBN: 84-B236-283-6. Recuperado de:
<https://es.scribd.com/doc/172841140/Libro-Investigacion-educativa-y-experiencia-de-vida-Van-Manen>
- Zemelman, H. (1998). **Sujeto: existencia y potencia**. Barcelona, España: Editorial Anthropos.



Doris Coromoto Pérez de Abreu
e-mail: doris_cpda@hotmail.com

Nacida en la ciudad de Valera, Estado Trujillo, Venezuela. Doctorante en Educación Universidad Rafael María Baralt, Maestría en Docencia para la Educación Superior en la misma universidad, Licenciada en Bioanálisis, ULA. Investigadora en el área de docente, perteneciente a la Línea de investigación Memoria, Educación y Discursos emergentes de la UNERMB. Profesional del bioanálisis con 16 años de experiencia.



Carol Del Carmen Terán González
e-mail: carolteranula@gmail.com

Nacida en la ciudad de Valera, Estado Trujillo, Venezuela. Curso estudios de Doctorado en Educación en la Universidad Rafael María Baralt, posee Maestría en Docencia para la Educación Superior en la misma universidad, Maestría en Literatura Latinoamericana en la Universidad de los Andes y Licenciatura en Educación Mención Castellano y Literatura ULA-NURR investigadora del Centro de investigaciones literarias y lingüísticas Mario Briceño Iragorry. (CILL) ULA-NURR, Jefe de la unidad de investigación y proyecto de la Casa de Historia Trujillo, articulista e investigadora con 14 años de servicio en el área de educación y literatura. Ponente en eventos nacionales e internacionales. Docente invitada en pregrado y Postgrado, ULA, UNERMB, UNESR. Coordinadora de la Línea de investigación Memoria, Educación y Discursos emergentes (UNERMB), miembro de la Línea de investigaciones Ciudadanía, hermenéutica y proyectos sociales. (UNERS). Ha realizado artículos en distintas revistas arbitradas del país entre ella Sapiencia, Cifra Nueva, Revista de Cultura Centro Nacional de Historia, Revista de Ingeniería UVM, entre otras.



Investigación.

María Inez Albarracín

e-mail: elprincipitoysurosa2como1@gmail.com

Nacida en el estado Táchira, ciudad de Caño Azul, Venezuela. Licenciada en Enfermería ULA, especialista en Atención en Enfermería en Áreas de Cuidado Crítico egresada de LUZ, Doctorante de la Universidad Experimental “Rafael María Baralt”, Docente Asistente ULA- Táchira. Investigadora y Tutora de Trabajos de

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



Conocimiento Científico en la Investigación Postpositivista del Siglo XXI: De lo Externo a lo Interno del Ser

Autor: Erivan José Rondón Valero
Universidad Fermín Toro, UFT
erivan.rondon@gmail.com
Mérida, Venezuela

Resumen

En este nuevo siglo XXI, se están efectuando estudios postpositivistas con la finalidad de acercarse a la comprensión y análisis del comportamiento dinámico del individuo dentro de las organizaciones, a través de la aplicación de métodos humanistas como holísticos, en el que los procesos intervinientes internos como externos, son vistos como un todo, asimismo con el objetivo de obtener los máximos niveles comprensivos del hombre dentro de la sociedad. En este compendio analítico, así como documental, se presenta una reflexión sobre la esencia del ser, por lo que no debe seguir siendo fijado como un ser sin emociones, sentimientos, necesidades, al contrario, es importante tomar en cuenta sus elementos cualitativos, que no se pueden medir ni cuantificar desde el paradigma positivista. El comportamiento del ser humano como protagonista de todos los procesos de la vida se encuentran enmarcados en las actividades, tareas, acciones ejecutadas en la sociedad; como resultado de las relaciones humanas, profesionales, empresariales y familiares; por ello en la actualidad, representa una aproximación al cambio de paradigma investigativo del área del conocimiento científico, en el que la nueva dinámica de la globalización ha originado nuevos campos de investigación en las ciencias sociales. Finalmente, las reflexiones que se aportan.

Palabras clave: ciencia; conocimiento; investigación.

Fecha de Recepción: 31-10-2017 **Fecha de Aceptación:** 20-12-2017

Scientific Knowledge in the Postpositive Investigation in the 21st Century: From the External to the Inside of the Being

Abstract

In this new 21st century, post-positivist studies are being carried out with the purpose of approaching the compression and analysis of the dynamic behavior of the individual within organizations, through the application of humanistic and holistic methods, in which the internal intervening processes such as external, they are seen as a whole, also with the aim of obtaining the maximum levels of compression of man within society. In this analytical compendium, as well as documentary, a reflection on the essence of being is presented, so it should not remain fixed as a being without emotions, feelings, needs, on the contrary, it is important to take into account its qualitative elements, which they can not be measured or quantified from the positivist paradigm. The behavior of the human being as protagonist of all the processes of life are framed in the activities, tasks, actions executed in the society; as a result of human, professional, business and family relationships; Therefore, at present, it represents an approach to the change of the research paradigm in the area of scientific knowledge, in which the new dynamics of globalization have originated new fields of research in the social sciences. Finally, the reflections that are provided.

Keywords: science; knowledge; research.

Date Received: 31-10-2017

Date Acceptance: 20-12-2017

1. Introducción

En este nuevo siglo XXI, se han emprendido mayor número de estudios cualitativos con la finalidad de acercarse a la comprensión del comportamiento dinámico del individuo dentro de las organizaciones, a través de la aplicación de métodos humanistas y holísticos en el que los procesos intervinientes internos como externos son vistos como un todo; buscando obtener los máximos niveles productivos. Es importante destacar que el principal activo de cualquier tipo de organización, lo representa su personal y serán ellos sus entes innovadores y responsables de crear ventajas competitivas.

Según Kolakowski (1988): interpreta que el mundo que conocemos es un conjunto de hechos individuales observables. Nuestro saber tiende a ordenar estos hechos en un saber verdadero, esto es, algo que puede utilizarse de modo práctico y que permite prever ciertos acontecimientos en función de otros acontecimientos. En este contexto, para la humanidad la ciencia es el único medio y camino para solucionar todos los problemas individuales como sociales que abruman a los hombres. No obstante, el éxito de la ciencia consiste en su capacidad de cuantificar, explicar los hechos y fenómenos.

En este mismo orden de ideas, es importante mencionar que los aspectos cuantificables del contexto no son toda la realidad, por ello, el hombre observa y experimenta hechos de la situación, que lo conducen a la producción de nuevas ideas, dirigiéndolo a la investigación científica, por consiguiente, una opinión ampliamente compartida de la ciencia es que utiliza el método científico, como herramienta positiva para llevarlo hacia el desarrollo del conocimiento científico.

Es por lo que, durante la historia de la humanidad, se ha considerado que la ciencia constituye una parte representativa de la realidad. En su significado más general, equivale a toda clase del saber. Por tanto, la ciencia para Busot (1988): la define como “un cuerpo organizado de conocimientos

que se revisan y renuevan continuamente para explicar la dinámica de los sucesos u objetos que se ocupa, sirviéndose para ello de una metodología finamente elaborada que responde a las exigencias de un proceso investigador crítico y riguroso” (pág. 7). Del mismo modo, de acuerdo con el autor anteriormente mencionado, se define la ciencia como el proceso de investigación que se utiliza para explicar de forma organizada, racional, precisa y verificable, los hechos de la realidad. Es importante acotar, que la ciencia es producto de la práctica académica, organizativa y significativa de la actividad del hombre.

2. El Problema

El mundo de las ciencias sociales en el siglo XXI, se encuentra relacionado al concepto de cosmovisión. Por lo tanto, para el filósofo Hume considerado en el campo de la investigación, uno de los pensadores más representativos de la tradición empirista, señala que, las ciencias guardan alguna relación con la naturaleza humana, siendo ésta, la fundamental de los saberes, en la que el hombre es el que juzga acerca de la verdad o falsedad, como centro de la sabiduría y objeto del conocimiento; plantea a la vez, que es esencial desarrollar una ciencia del hombre, que se ha de hacer aplicando la investigación empírica, como el único fundamento sólido que se logra en el saber, el cual ha de radicar en la experiencia y la observación.

En consecuencia, el surgimiento de un nuevo tipo de pensamiento es la orientación hacia un Nuevo Paradigma científico, denominado paradigma científico postpositivista (postmodernidad), representando un papel fundamental donde Martínez (2006a): sugiere que “El paradigma sistémico nace y se desarrolla a causa de las limitaciones de los procedimientos analíticos de la ciencia tradicional”. (pág. 76).

De acuerdo con lo antes planteado, la capacidad de explicar la realidad y la generación del conocimiento se fundamenta en los enfoques del

paradigma científico tradicional (positivismo) frente a nuevos paradigmas (postpositivista) y sus implicaciones para el desarrollo de la investigación; por lo tanto, se propone realizar un análisis de los mencionados paradigmas, buscando develar, como es la creación del conocimiento desde un nuevo criterio de investigación.

La propuesta comprende, la realidad del ser humano desde las estructuras cualitativas; por tal motivo se circunscribe el presente estudio a los métodos de investigación postpositivista utilizados por los profesores universitarios e investigadores del Estado Mérida, en lo que, consecuentemente se induce a reflexionar acerca de la siguiente interrogante:

¿Cómo analizan los métodos de investigación postpositivista los profesores universitarios e investigadores del Estado Mérida, en sus procesos de creación de nuevos conocimientos?

2.1. Propósito de la Investigación

Analizar elementos teórico - prácticos de la investigación postpositivista, utilizada por los profesores e investigadores del estado Mérida en sus procesos de creación de nuevos conocimientos.

3. Referentes Teóricos

3.1. Enfoques del paradigma científico tradicional (positivismo)

En este contexto, la orientación práctica se apoya inicialmente en el positivista Hume, rápidamente fue adoptado por Comte como su principal representante designando de manera precisa el estadio científico del saber humano. Se encuentran otros grandes empiristas como Kant, Locke, Mill y Mach, entre otros, los cuales establecen un principio de verificación, en otros términos, todo debe ser verificable en base a lo empírico, siendo válido para todas las ciencias ya sean naturales o humanas.

Por tanto, el positivismo busca sólo hechos y sus leyes, no causas ni

principios de las esencias o sustancias, se atiene a lo positivo, a lo que está puesto o dado, renuncia a lo que es vano, intenta conocer y buscar sólo las leyes de los fenómenos, asimismo el de explicar todos los hechos mediante la aclaración material de las causas; tuvo desde un principio implicaciones políticas, religiosas, morales, igualmente las estrictamente lógicas y científicas. Se difundió y fue adoptado en Europa, América como en gran parte del mundo.

Para efectos del estudio de la corriente positivista se fundamenta en base al intelectual filósofo, matemático Comte y Hume; por su parte en lo que respecta al pensamiento de Comte (1980): establece tres estadios del conocimiento como “la ley de los tres estados” estado teológico, metafísico y científico, según él, los conocimientos pasan por tres estados teóricos distintos, tanto en el individuo como en el género humano, esta ley es el fundamento de la filosofía positivista y a su vez una teoría del conocimiento así como una filosofía de la historia.

Asimismo, Comte establece que la sociedad del futuro y el hombre racional debe fundarse sobre la ciencia, por una parte, los principios de su organización serán científicamente elaborados y por otro, es importante saber el modo científico del pensamiento, que solo puede ser explicado en la historia misma de la ciencia, esto es importante para Comte, debido que, de alguna forma quiere hacer prevalecer sus principios a partir de observaciones históricas que constituirán el modo en que se ha operado la transformación progresiva del saber humano, que tienen un carácter histórico por excelencia, pudiendo indicar su razón histórica.

En consecuencia, las inspiraciones prácticas de los hechos, tienen como principal característica, la mentalidad con orientación positivista, es decir, la realidad estudiada concerniente a la mente humana no se presta solo a la fantasía o suposición de los hechos, sino exponerse a los riesgo de la práctica, tal sería el caso del uso de las ciencias matemáticas como recurso o herramienta que fueron las primeras en tomar el camino de la fase positiva del

desarrollo, la cual recoge en su contenido más complejo y general, las relaciones mesurables (contable) entre los fenómenos en el que interesa la cantidad, buscando el conocimiento de las leyes de la naturaleza para su dominio, por tanto, es la propiedad universal y más sencilla para todas las cosas.

3.2. Breve reseña histórica de los positivistas

3.2.1. David Hume (fundador 1711-1776)

Filósofo nacido en Edimburgo (Escocia), sus obras se destacan particularmente en el campo del conocimiento. Es considerado como uno de los pensadores más representativos de la tradición empirista. Según varios autores es considerado como el padre de la filosofía positivista, como Leszek Kolakowski en su libro titulado “La Filosofía Positivista” el cual señala al respecto que fue David Hume, una de las mentes más agudas que hayan producido los tiempos modernos y, a la vez, el verdadero padre de la filosofía positivista.

De lo antes planteado, Hume trató de fundamentar todo el peso de la filosofía en el conocimiento humano, según él es tan difícil comprender la esencia del espíritu del hombre como la esencia de los hechos naturales o físicos. Debido a esto, decidió aplicar a su indagación de lo humano a los métodos empíricos de la observación (dentro de este campo existe la posibilidad de formular juicios, por su puesto sin perder su carácter empírico, esto es, lo matemático el cual aportaría más acerca de la realidad de los contenidos) y el comportamiento de la especie humana, atesorando para su provecho asociaciones, así como relaciones verificadas por la experiencia.

Su filosofía investiga al hombre en sí mismo como elemento dentro del conjunto del todo, entendiéndolo siempre como una presencia aislada. Con base a Hume, señala que las ciencias guardan alguna relación con la naturaleza humana, siendo ésta la ciencia fundamental en la que el hombre es

el que juzga acerca de la verdad o falsedad, siendo el centro de las ciencias y objeto del conocimiento.

3.2.2. Auguste Comte (principal representante 1798-1857)

Nació en Montpellier (Francia), es el principal representante del positivismo del siglo XIX, fue el fundador de la sociología o ciencia positiva de la sociedad, que según él debía estudiar las relaciones sociales, así como las conductas humanas como resultado de la vida colectiva. La sociología era para Comte una física de las costumbres que descubriría las leyes de las asociaciones humanas y permitiría regular el destino ético y político.

La obra de Comte es considerada como la expresión clásica de la actitud positivista, es decir, la actitud de quien afirma que tan sólo las ciencias empíricas son las adecuadas fuentes del conocimiento, para él la ciencia es reformada desde la percepción donde es un hecho sociológico y hace falta describir sus etapas pasadas, el hecho de la historia y cómo reflexionar sobre sus posibilidades futuras, en que ésta es el instrumento que sirve para ejercer las facultades humanas, siendo su propósito el de dominar las condiciones establecidas en la vida natural y social del hombre, es aparentemente, una reflexión sobre la ciencia.

No obstante, el hecho de la ciencia propone la filosofía positivista como único fundamento sólido de la vida del hombre, considerado como garantía absoluta del destino, futuro y progreso de la humanidad, en el caso del positivismo, sería la ciencia la que resultaría elevada a la categoría de infinito. En definitiva, a la reforma de la humanidad, supuso que la humanidad atraviesa en su historia, por tres estados o etapas. Comte plantea tres estados o estadios del conocimiento humano: Estado o Estadio Teológico o Religioso, Estado o Estadio Metafísico o Filosófico y Estado o Estadio Científico o Positivo.

3.3. Nuevo paradigma (paradigma científico postpositivista)

El paradigma científico postpositivista, comienza a producirse hacia fines del siglo XIX y llega a su pleno desarrollo en la década de los años cincuenta y sesenta del siglo XX; contribuyendo a su progreso fundamentalmente Wittgenstein, Toulmin, Hanson, Kuhn, Feyerabend, Lakatos, Polanyi y Popper. Es por medio de éste nuevo paradigma, que se aplica el cambio total del modo de pensar y conceptualizar la realidad, el cual está adquiriendo importancia significativa en el campo de las ciencias sociales, específicamente en todo el campo de la investigación social, por lo que se constituye un medio básico de ideas, sobre la naturaleza de la realidad y de nuestros conocimientos acerca de ella, la cual forma una visión diferente del medio que nos rodea, esto quiere decir, que el postpositivismo constituye un paradigma totalmente nuevo, no sustentado en el paradigma positivista o viejo paradigma, el cual exige datos y teorías vistos de una nueva manera, los cuales adquieren un significado diferente de la realidad.

En tal sentido, el postpositivismo se fundamenta en el concepto “subjetivo”, lo que significa la influencia que tienen nuestras percepciones y actitudes personales, frente a posiciones teóricas, postulados, y la tradición generalmente aceptada, reemplazando así al concepto de objetividad presente en el positivismo, afirmando que el positivismo se centra en la interpretación causal de la conducta humana, en términos de variables matemáticas o estadísticas, para Martínez (1998):

La ciencia no alberga ningún absoluto ni verdad final alguna. Tiene sus comienzos en compromisos con postulados y presupuestos, los cuales serán modificados en la medida en que nuevos hechos contradigan las consecuencias derivadas de ellos. La ciencia tendrá problemas eternos, pero no podrá dar respuestas eternas. (pág. 27).

De hecho, dentro del paradigma científico postpositivista se presentan métodos o estilos de investigación (estructuras) establecidas en la creación

del conocimiento como lo son: Método Hermenéutico; Método Fenomenológico; Método Etnográfico; Método Naturalista; Método de Estudios endógenos; Método de Investigación-acción; Método Biográficos o de historia de vida; en ese sentido, se analizan descriptivamente.

3.3.1. Método Hermenéutico: Dilthey (citado en Martínez, 2006b):

Proceso por medio del cual conocemos la vida psíquica con la ayuda de signos sensibles que son su manifestación. Es decir que la hermenéutica tendría como misión descubrir los significados de las cosas, interpretar lo mejor posible las palabras, los escritos, los textos y los gestos, así como cualquier acto u obra, pero conservando su singularidad en el contexto del que forma parte. (pág. 119).

De acuerdo con lo presentado por el autor, es el método donde su objetivo principal es la interpretación y comprensión de los hechos y de la realidad en un momento determinado. Por tanto, la comprensión no se produce por sí misma, sino la tergiversación. La hermenéutica sería el procedimiento del comprender. En consecuencia, este método parte de que el ser humano es por naturaleza interpretativo, no existe método científico, no puede existir una sola interpretación, siempre va preexistir otras interpretaciones.

3.3.2. Método Fenomenológico: Trata de cómo el hombre percibe el mundo internamente, comprende, entiende, experimenta y vive los fenómenos de la realidad. Además, estudia casos concretos como base para el descubrimiento de lo que es esencial, generalizado y siempre comienza con la experiencia concreta, teniendo en cuenta su marco referencial. Se evidencia que es un método descriptivo, reflexivo, de exigente rigor científico, que estudia hechos, así como situaciones difíciles de observar y comunicar.

3.3.3. Método Etnográfico: En base a Martínez (2006c):

La investigación etnográfica, en el sentido estricto, ha consistido en la producción de estudios analítico-descriptivos de las costumbres, creencias, prácticas sociales y religiosas, conocimientos y comportamiento de una cultura particular, generalmente de pueblos o tribus primitivos. La antropología cultural y social tiene en la etnografía una rama fundamental, ya que sus posiciones teóricas dependen, en último análisis, de la integridad, sensibilidad y precisión de las relaciones etnográficas. (pág. 199).

De lo anteriormente planteado, el método etnográfico se refiere a la descripción y comprensión de una unidad de cualquier grupo humano o grupo de personas acerca de su estilo de vida, costumbres, culturas y características similares, que viven juntas. No obstante, de acuerdo con Cerda (1991), afirma: que “la etnografía es el principio, un método que procura la recopilación más completa, así como exacta posible de la información necesaria para reconstruir la cultura y conocer los fenómenos sociales propios de comunidades y grupos específicos” (pág. 12). Es decir, este tipo de investigación, es holística, naturalista, fenomenológica, hace uso de la observación y no está presente en los juicios de valor.

3.3.4. Método Naturalista: Es una combinación entre el método fenomenológico y el método etnográfico. No presenta hipótesis o problema inicial de forma explícita.

3.3.5. Método investigación endógena: Para Martínez (2006d):

La investigación endógena (investigación generada desde adentro), es una investigación etnográfica en la que los investigadores pertenecen al grupo que se investiga. Están asistidos y asesorados, no guiados por un experto externo al grupo, pero son ellos, quienes eligen el objetivo y foco de interés, escogen los procedimientos metodológicos, diseñan la investigación y la ubican dentro de su marco de referencia. (pág. 211).

De tal manera, se trata de un tipo de investigación, aplicado en grupos humanos que comparten juntos una estructura similar de vida, que sería la unidad de análisis para el investigador o los investigadores previamente seleccionados y pertenecientes a dicho grupo, con el objetivo de estudiar sus propios problemas.

3.3.6. Método de Investigación acción: Se trata de una investigación, en el que el investigador forma parte participante del problema, en otros términos, el investigador está directamente involucrado, a través de la observación y participación directa. Uno de sus principales objetivos es conocer la forma en que las personas interpretan las estructuras sociales para desarrollar actividades comunes, a través de sus organizaciones. En la actualidad es un tipo de método utilizado en las comunidades venezolanas, por medios de sus distintas formas organizativas, por lo que se beneficia directamente a la comunidad, debido que todos están involucrados; es un proceso permanente de realimentación y cambios.

3.3.7. Investigación teórica: La investigación teórica es difícil de lograr debido que se trata de la creación de nuevas teorías que de alguna manera se han mantenido y estudiado en el tiempo, por lo cual, lo más cerca que se puede llegar, es a la aproximación de la misma.

3.3.8. Método Biográficos o de historia de vida: Define Martínez (2006e):

El sujeto es lo que se ha de conocer, pues es el único hombre que existe en la realidad concreta, y es en su historia donde se le puede captar con toda su dinámica. Además, el sujeto lleva en sí toda la realidad social vivida. En él se concreta cada grupo social al que ha pertenecido y toda la cultura en la que se ha transcurrido su existencia. Al conocer al sujeto, se conoce al grupo y la cultura tal como se dan en concreto de manera subjetiva y vivida. (pág. 260).

Es un método utilizado para ilustrar la vida significativa de un personaje relevante para el investigador. También rechaza los paradigmas hegemónicos, reivindica la cotidianidad como respuesta a la historia oficial y el criterio de certeza reside en el sujeto o los sujetos investigados.

4. Referente Filosófico y Epistemológico

Es importante señalar en esta era cambiante en términos de investigación, que la teoría de las relaciones humanas es esencial para el desarrollo del comportamiento del ser humano, de acuerdo con Rodríguez (2015), expone que Elton Mayo (1880-1949), juntamente con Kart Lewin (1890-1947) y otros; justificaron la necesidad sentida en la época, de humanizar la actividad productiva del hombre, con el objetivo de alcanzar y colocar al alcance de toda la sociedad, los logros obtenidos en la investigación. En este sentido, se fundamenta que los científicos en el siglo XXI, deben fortalecer las relaciones humanas, debido que los resultados cualitativos lograran acercar a las verdaderas necesidades del hombre dentro de la sociedad, proporcionando así poder satisfacer sus necesidades individuales como colectivas.

El hombre está experimentando cambios continuos en la sociedad a la cual pertenece y forma parte, por lo tanto, la comprensión de todos estos nuevos fenómenos que a lo largo de la historia de la humanidad han impactado su crecimiento y desarrollo, es fundamental para acercarse a la interpretación y análisis del por qué todos estos cambios representan factores que están marcando el desenvolvimiento del hombre en el siglo XXI. Los investigadores están obligados día a día, a acercarse al verdadero origen para bien o para mal de los fenómenos contemporáneos y buscar las posibles soluciones.

5. Marco Metodológico

De acuerdo con el estudio planteado, se intenta proveer una solución aleatoria para los investigadores al momento de realizar investigaciones de tipo académicas en sus instituciones de formación, además se expone el diseño de indagación que se utiliza en el presente artículo; los participantes, el escenario y la unidad de análisis. Del mismo modo, se presentan los procedimientos e instrumentos que se utilizan para la recolección de la información.

En tal sentido la investigación está suscrita desde el paradigma cualitativo de las ciencias sociales. Martínez (2006f): con relación a lo propuesto, argumenta que la investigación cualitativa se “trata de identificar básicamente, la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones” (pág. 66). Es importante mencionar, que los informantes clave se conforman por ocho (08) investigadores ubicados en las distintas universidades y centros de investigaciones del Estado Mérida, Venezuela, los cuales presentan en su mayoría experiencia en la investigación superior a diez (10) años en sus correspondientes áreas académicas.

Por lo tanto, se atisba, que cada ser humano es distinto, desde la óptica social, emocional, cultural e ideológica. Por ello, el paradigma cualitativo aborda el análisis desde la perspectiva personal de cada uno de los informantes clave, con el objetivo de acercarse a la interpretación de la realidad. El aporte de cada individuo, es un factor determinante al momento de presentar los hallazgos significativos de la investigación. Desde esta perspectiva surgió la investigación planteada, debido a que se describió de forma detallada, las interacciones, situaciones, eventos y características particulares del grupo de participantes, actuando desde su propio marco de referencia, así como también, las actitudes que muestran los investigadores al instante de realizar sus investigaciones y los criterios personales que utilizan

para obtener los hallazgos más significativos.

5.1. Diseño de la Investigación

El diseño de la investigación presente fue el de tipo de investigación-acción. Martínez (2006g): argumenta sobre las razones del por qué este tipo de metodología representa una valiosa opción al momento de describir, debido que permite que los implicados en los procesos de investigación, actúen desde su propio contexto, adecuando los factores en beneficio de la adquisición e incorporación de nuevos conocimientos.

5.2. Técnicas e Instrumentos de la Recolección de la Información

No obstante, las técnicas de la recolección de la información se alcanzaron por medio de la entrevista semiestructurada, la cual permitió obtener de manera directa la percepción que tenían los investigadores en relación con el momento de realizar investigaciones científicas que contribuyan al fortalecimiento de la búsqueda del conocimiento cambiante e infinito. Asimismo, se empleó la técnica de la observación participativa, en el que para Martínez (2004): es “la técnica clásica primaria y más usada por los investigadores cualitativos para adquirir información. Para ello, el investigador vive lo más que puede con las personas o grupos que desea investigar” (pág. 89).

6. Presentación de los Hallazgo

En este contexto, la Triangulación de la información, se logró por medio de la invitación y aceptación previa que el investigador realizó a los informantes clave; se efectuó primeramente una reunión con cada uno de ellos, con el propósito de planificar el cronograma de visitas a la sede y la metodología de trabajo a ejecutarse. Es importante resaltar que los ocho (08) informantes de la investigación, están ubicados en los Municipios: Libertador,

Santo Maquinas, Alberto Adriani y Rivas Dávila del Estado Mérida, los cuales forman parte de universidades y centros de investigación de la región andina (Universidad de los Andes ULA, Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora UNELLEZ; Universidad Politécnica Territorial de Mérida UPTM), con el objetivo de desarrollar en los investigadores seleccionados, habilidades cognitivas que le permitan fijar una postura crítica al momento de desarrollar investigaciones en sus áreas profesionales por medio de aplicación de estrategias cualitativas.

En este sentido, una de las categorías de análisis surgida, fue la habilidad pensativa de nuestro propio quehacer profesional, en el que la formación profesional, estilo de vida, experiencia y el factor ético como moral, representa una variable significativa al instante de realizar procesos investigativos dentro de cualquier paradigma: cuantitativo o cualitativo.

Por lo tanto, la aplicación de métodos como técnicas al análisis de teorías para comprender y dar lectura a la realidad, es que no existe un solo camino para crear conocimiento: se destaca más allá de la ciencia o del saber científico, como único cuerpo del discernimiento, sistemáticamente organizado, exacto y verificable, expresado numéricamente, el cual tiende a la búsqueda de objetividad denominada: presunciones, conjeturas, conjunto de leyes que están sujetas a ser verificadas o refutadas para comprender y explicar la realidad, un hecho o un fenómeno del hombre, que de alguna manera es lo que se establece como principio al positivismo. La perspectiva subjetiva y objetiva de los investigadores, representan un factor primordial en sus procesos investigativos.

Por lo cual, se reflexiona que existen otros aspectos que colman la vida del hombre, como son los factores cognitivos, emocionales y sociales: aquello que el hombre requiere y necesita durante su vida, de esta manera no se puede suponer como único objeto de conocimiento lo que se puede medir contar y verificar, el mundo de la objetividad científica es un mundo cerrado e

inhóspito, la realidad no solo puede experimentar la razón y lo observable, comprenden a la vez aspectos cualitativos como los sentimientos, emociones, motivaciones, esto es, lo que no se puede contar o medir, la esencia natural de la existencia del hombre, es por ello, que el paradigma científico postpositivista propone una teoría del conocimiento fundamentada en las ciencias humanas.

En base a lo expuesto, los informantes clave determinaron que de acuerdo al tema a investigar, se establece el método a aplicar, pero destacando que a lo largo de su trayectoria las dos corrientes investigativas, han originado aportes reveladores a sus investigaciones. No se debe crear una independencia entre los dos paradigmas, al contrario, un proceso de integración conjunta para acercarse a la búsqueda del conocimiento cambiante e infinito, a pesar de seguir el dominio del positivismo. Se resalta que el principal activo del hombre moderno del siglo XXI, es el conocimiento.

El surgimiento de la categoría de los problemas sociales, morales, y en especial el comportamiento humano, para los informantes clave desde su experiencia investigativa, deben ser analizados desde una perspectiva científica postpositivista, que se fundamente en un sistema de ideas enteramente nuevo, basados en supuestos diferentes y contrastante de los fenómenos y hechos que rodea al hombre, los cuales permitan descubrir así como de explicar el comportamiento de las cosas en términos humanos (subjetivos), susceptibles de ser utilizados en provecho de la humanidad. Por esta razón, el fundamento cualitativo se reaparece dominante, exitoso, los cuales toman un lugar preponderante en la investigación social.

En consecuencia, el postpositivismo como nuevo paradigma de investigación, se caracteriza por ser inductivo, de realidad dinámica, con perspectiva holística, humanista, realista, adaptable a las verdaderas necesidades de la humanidad y flexibles al modo de conducir sus estudios; por lo tanto, son la nueva moda investigativa, que aportaran al desarrollo de la

investigación del mundo actual. Sus contribuciones serán significativas para las próximas generaciones.

7. Reflexiones del Investigador

Desde el principio de la creación del hombre, desde la perspectiva de la teología (principio de creación) o de la ciencia (principio de evolución), se encuentran en una constante búsqueda permanente en el saber y el conocer del porqué de las cosas, motivado a ello, es donde la ciencia posiblemente toma ventaja en brindar seguridad y confianza de los fenómenos que acontecen en la realidad y en el entorno de la sociedad. Es en este cimiento, que surge la doctrina del positivismo que Comte, resume a través de su ley de los tres estados, marcando la historia del conocimiento humano.

Se concreta, que para Comte a través de la ley de los tres estados, esta es entendida como una filosofía de la historia, así como como una verdadera ciencia de la sociedad, hallada con caracteres originales y nuevos como el ser social, en definitiva, el aspecto más verdadero e interesante del positivismo, el que hace que sea realmente lo que persiguió ser para la sociedad.

No obstante, el positivismo es una línea de pensamiento y una doctrina filosófica donde se acepta como válido, el conocimiento del saber científico obtenido a través de la experimentación, con el uso del método científico, se estudian los hechos y a partir de estos, se deducen las leyes que los hacen válidos, es una doctrina normativa que está directamente vinculada con el empleo de términos tales como; saber, ciencia, conocimiento, información. Se considera que la filosofía positivista, lo que hace es basar su conocimiento en lo positivo, en lo real, dejando a un lado lo abstracto y metafísico para describir y entender el comportamiento del hombre a través de la sociedad.

En el transcurrir del tiempo se considera que el positivismo más que cualquier otro, desde sus inicios ha partido del hecho de tener la condición de adquirir conocimientos basados en todo principio de causa y efecto,

sistemáticamente organizado, exacto, metódico, demostrable, falible de la realidad, fundamentándose en un conjunto de conocimientos verificables sobre los hechos que nos rodean, implica una relación entre la observación, descripción, experimentación, demostración y aceptación de la realidad, a través de un proceso de investigación científico para llegar a la verdad, el cual evoluciona y cambia a medida que se producen nuevas investigaciones, en definitiva, el positivismo propone el hecho de que la ciencia es el único fundamento concreto de la vida del hombre, sin tomar en cuenta sus cualidades.

El nuevo paradigma (postpositivista), nace y se desarrolla a causa de las limitaciones de los procedimientos analíticos de la ciencia tradicional, donde la nueva metodología se centra en el estudio de fenómenos y experiencias humanas, de importancia a la naturaleza socialmente construida en la realidad, la relación directa existente entre el investigador y el objeto de estudio, debido que está no busca la limitación del conocimiento por medio del simple hecho de recoger datos.

Consecuentemente, el nuevo paradigma humanista, es real, considera al ser humano como un individuo totalmente diferente el uno del otro, sin mediciones, por lo que sus aptitudes conllevan a soluciones dentro de cualquier ámbito social. Este paradigma se desarrolla dentro de un campo emocional, evolucionando al ser humano con libertad sin cercenar su creatividad científica, artística dentro del medio ambiente que lo rodea.

Es importante destacar, las diferencias que existen en los nuevos paradigmas de investigación, donde el ser humano no es tratado en mediciones estándar, por el contrario, es el creador de su propio conocimiento que a corto, mediano y largo plazo, emiten resultados que día a día le permiten vivir en una sociedad diferente y con necesidades distintas de acuerdo con la realidad de su entorno, basado a las políticas sociales, económicas y culturales en las que se desenvuelve.

8. Referencias

- Busot, A. (1988). **Investigación Educativa**. Maracaibo, Venezuela: Ediluz.
- Cerda, H. (1991). **Los elementos de la investigación**. Bogotá: El Buho.
- Comte, A. (1980). **Discurso Sobre el Espíritu Positivo**. Madrid: Alianza Editorial, S.A.
- Kolakowski, L. (1988). **La Filosofía Positivista**. Madrid: Ediciones Cátedra, S.A.
- Martínez, M. (1998). **Comportamiento Humano. Nuevos Métodos de Investigación**. (2ª. ed.). México: Editorial Trillas.
- Martínez, M. (2006a,b,c,d,e,f,g). **Comportamiento Humano**. Nuevos métodos de investigación. México: Editorial Trillas.
- Rodríguez, M. (2015). **La gerencia interdisciplinaria lo natural y lo humano**. (1ª. ed.). Venezuela: Ipapedi.

Erivan José Rondón Valero
e-mail: erivan.rondon@gmail.com



Nacido en Venezuela. Economista (Universidad de los Andes). Licenciado en Educación Mención Básica Integral. (Universidad Católica Cecilio Acosta). Postgrado en Tributos. Mención Rentas Internas (Universidad de los Andes). Componente Docente Básico en Educación Superior (Universidad de los Andes). Doctorando en Gerencia Avanzada (Universidad Fermín Toro, Extensión Mérida), Profesor Invitado Universidad UFT-Mérida en el área: Planificación Financiera y Estratégica, Profesor Invitado UNEFA-Mérida en el área: Formulación y Evaluación de Proyectos productivos, Profesional I, Departamento de Formulación y Evaluación de Proyectos PyMIS. Instituto Nacional de Desarrollo de la Pequeña y Mediana Industria INAPYMI-Mérida 2011-2017. Ponente e Investigador en diferentes áreas.

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/)



Responsabilidad y Solidaridad Social como Valores de la Cultura Organizacional en las Escuelas Venezolanas

Autoras: Eva Pasek De Pinto

Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, **UNESR**

mlinaricova@hotmail.com

Trujillo, Venezuela

Rina Desireé Colina Matos

Universidad Nacional Experimental "Rafael María Baralt", **UNERMB**

desicolina1203@gmail.com

Trujillo, Venezuela

Resumen

El clima de convivencia conflictivo y hasta hostil de muchas escuelas conforma una cultura donde prevalecen valores contrarios a los declarados en la visión y misión. Por eso, el objetivo del estudio fue describir la responsabilidad y la solidaridad social como valores de la cultura organizacional en las escuelas venezolanas. Metodológicamente fue una investigación descriptiva con diseño de campo. La población fue de 200 sujetos y la muestra de 74 miembros del personal directivo, docente, administrativo y de apoyo ambiental de tres escuelas. Para recabar la información sobre las variables responsabilidad y solidaridad social se aplicó un cuestionario válido y confiable (79,7%, alfa de Cronbach). Como resultado se encontró evidencia empírica de que el 69% del personal es responsable y el 40% es solidario. En conclusión, la práctica de los valores organizacionales no es ideal ni generalizada pues se practican solo algunos de sus aspectos, aunado a que no los practica todo el personal. La escasa solidaridad dificulta una convivencia sana, el éxito y la excelencia de las instituciones.

Palabras clave: cultura de trabajo; responsabilidad; solidaridad social.

Fecha de Recepción: 09-08-2017

Fecha de Aceptación: 06-11-2017

Responsibility and Social Solidarity as Values of Organizational Culture in Venezuelan Schools

Abstract

The controversial and even hostile climate of coexistence of many schools formed a culture where prevailing values contrary to the stated vision and mission. Therefore, the objective of the study was to describe the responsibility and social solidarity as values of organizational culture in Venezuelan schools. Methodologically, it was a descriptive research with field design. The population was 200 subjects and sample of 74 members of staff managerial, teaching, administrative and environmental support of three schools. To gather information about the variables responsibility and social solidarity a valid and reliable questionnaire was applied (79.7%, alpha of Cronbach). As result it was found empirical evidence that 69% of the staff is responsible and 40% is solidarity. In conclusion, the practice of organizational values is not ideal or generalized because only some of its aspects are practiced in addition that not all the staff practice them. Low solidarity makes it difficult the coexistence, for the success and excellence of institutions.

Keywords: culture of work; responsibility; social solidarity.

Date Received: 09-08-2017

Date Acceptance: 06-11-2017

1. Introducción

El éxito de una organización depende de su capacidad para saber utilizar los valores de la sociedad global como apoyo para las normas que desea implantar. Con esta conducta obtiene un alto grado de adhesión del personal a la filosofía que ella propone, expresada en su visión, misión y valores. En ese sentido, la cultura organizacional está constituida por un complejo conjunto de condiciones de trabajo que abarca valores, tradiciones, políticas, supuestos, comportamientos y creencias que en gran medida son compartidos por un grupo humano, se manifiesta fundamentalmente en el lenguaje y los comportamientos de lo que se hace y se piensa en una institución, empresa u organización y dando a sus miembros sentido de pertenencia e identidad (Rodríguez, 2009). Por su parte, López (2005): considera que los valores organizacionales son valores compartidos, consisten en ser el cimiento de la organización y generan beneficios para las personas y empresas que los aplican.

Los valores organizacionales envuelven el conjunto de creencias que una organización tiene sobre su quehacer diario; son el fuerte soporte de la cultura organizacional, inspiran y dan marco a la misión, visión y objetivos de la institución; han de internalizarse de tal manera que se manifiesten y sean tangibles en la actividad diaria de cada uno de los miembros de una organización. En consecuencia, guían la actividad humana en todas sus manifestaciones y por eso se espera que todos los miembros de la organización unan sus valores personales con los organizacionales, conformando un clima armonioso y exitoso.

Sin embargo, la sociedad en su conjunto viene atravesando, según Briceño (2016a): una crisis de valores que, de alguna manera, es ocasionada por la adquisición de algunos antivalores y afecta distintos ámbitos, entre ellos, la educación y sus instituciones. Con relación a esto, Spluga (2015): habla de la existencia en Venezuela de una crisis de valores en los espacios escolares,

en los actores del proceso educativo, además, de la ausencia de alianzas estratégicas fundamentadas en los valores organizacionales que permitan lograr objetivos comunes.

En este orden de ideas, las investigadoras pudieron observar que en las instituciones objeto de este estudio, los trabajadores coinciden en reconocer que el director ejerce un control excesivo sobre ellos a través de la férrea vigilancia, lo que genera presión en el personal, evitando el trabajo armónico y propiciando conflictos. No se favorece un encuentro dialógico respetuoso entre el personal directivo y los empleados, en consecuencia, la comunicación es poco asertiva, inoportuna y no llega a todo el personal. Los docentes, así como el resto del personal, manifiestan que en escasas ocasiones se les muestra valoración como miembros fundamentales de la institución y, especialmente, su participación en el proceso educativo del estudiantado.

La difícil situación parece tener como causa la poca práctica de los valores organizacionales preceptuados en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV, 1999a) y plasmados en la visión y misión de las instituciones educativas bolivarianas, así como una insuficiente identificación con los valores institucionales. En torno a esta idea, Nieves (2016), en un estudio en el área de salud, encontró que existe una escasa relación e identificación con los valores y principios corporativos entre los trabajadores de la salud en nuestro país, estudio que viene a colación ya que, en ambos casos, se trata de instituciones públicas venezolanas.

Con base en la exposición anterior y el hecho de que en muchas organizaciones escolares hay manifestaciones de conflictos que alteran la coexistencia pacífica y armónica, dando paso incluso a situaciones de violencia (Coronado, 2016): en este estudio se pretende determinar los valores organizacionales que practica el personal de las Escuelas Bolivarianas Padre

Blanco, Barrio Nuevo, Monseñor Lucas Guillermo Castillo del Municipio Valera, Edo. Trujillo.

Para dar respuesta al objetivo se diseñó una investigación descriptiva de campo aplicando un cuestionario válido y confiable a una muestra de directivos, docentes, administrativos y personal de apoyo ambiental. Sus resultados se ofrecen en esta comunicación organizada en cinco apartados: introducción, bases teóricas, metodología, resultados y conclusiones.

2. Bases Teóricas

2.1. La Cultura Organizacional y sus Valores

Los expertos en el tema de la cultura organizacional coinciden en concebir los valores organizacionales como creencias y principios que se relacionan con las actividades propias de una organización, teniendo como meta principal lograr el bienestar de todos sus miembros. Por eso se construyen a partir de la visión y la misión de la organización y a través de los cuales se busca lograr en los miembros el sentido de pertenencia.

Los valores organizacionales nacen de los aportes de cada persona en el marco de las relaciones en un espacio laboral, pues ellos, según Jiménez (2010a:13): “son parte de nuestra identidad como personas”, por tanto, se corresponden con aspectos intrínsecos de cada individuo, como por ejemplo la responsabilidad, la honestidad, las creencias, conductas asociadas a la moral; aspectos estos que se transforman en normas que facilitan la adaptación al medio. Por tanto, en los valores organizacionales subyace la filosofía de la organización y los directivos tienen como tarea aclarar el sistema de valores que la impregna, enunciando explícitamente aquellos que deben moldear el comportamiento de todo el personal (Andrade, 2005).

El sistema de valores de una cultura organizacional tiene sentido cuando son compatibles con la misión, objetivos, políticas y estrategias organizacionales para contribuir al éxito y a la excelencia organizacional. En

ese sentido, se constituyen en sus pilares, facilitando y garantizando tanto la integración como el crecimiento de los individuos que la constituyen. Al respecto, Jiménez (2010b), recalca que:

...es muy beneficioso invertir tiempo y esfuerzo en fomentar que cualquier organización tenga una cultura basada en valores compartidos que se ponen en práctica todos los días a través del comportamiento cotidiano de todos sus integrantes (o la mayoría). Los valores cumplen un papel importante en la eficiencia y la efectividad de las organizaciones. (pág. 18).

Luego, puede decirse que éstos son el elemento clave en la cultura organizacional y son construidos en colectivo a partir de las creencias, comportamientos, actitudes, valores personales de cada uno de los integrantes de la organización. Pero, es evidente que unos se destacan sobre otros en el mundo de las organizaciones, unos son más promovidos por líderes y gerentes en pro de los objetivos de la organización.

Autores como Jiménez (2010c), Terry (2010), Robbins y Coulter (2006), García y Dolan (2003): consideran que toda empresa culturalmente estructurada debe tener valores o principios compartidos; asociados a su visión: Hacia dónde va la organización; y los valores asociados a su misión: Razón de ser, el para qué. Entre otros, cabe mencionar los valores morales como la honestidad, responsabilidad, lealtad, respeto y solidaridad; valores de competencia como cultura, estética, iniciativa, trabajo en equipo, liderazgo, impacto e Influencia, desarrollo de otros, crecimiento mutuo, calidad y comunicación.

2.2. Escuelas Bolivarianas de Venezuela

Las Escuelas Primarias Bolivarianas se iniciaron en el año 1999, con carácter experimental hasta el 2007, cuando el MPPE institucionaliza el subsistema de Escuelas Bolivarianas y establece su misión y visión:

- **Misión:** Coordinar, planificar, orientar, revisar y evaluar la ejecución de los planes, programas y proyectos del nivel de educación primaria desde la planificación del proyecto educativo integral comunitario y los proyectos de aprendizaje, con el fin de brindar orientación técnico- pedagógica al personal directivo y docente y contribuir en la gestión institucional-comunitaria, para garantizar la formación integral de niños y niñas.

- **Visión:** Crear espacios para el abordaje de la práctica pedagógica dentro del proceso curricular, su viabilidad y su posterior aplicación en las instituciones educativas del nivel de educación primaria, para el cumplimiento consciente de las políticas públicas educativas fundamentadas en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV, 1999b), entre otros que puedan cubrir las tareas de investigación, orientación, innovación, producción, sistematización, entrega y compromiso hacia el logro de una formación integral de los niños, niñas y adolescentes acorde a la demanda de la sociedad actual.

2.3. Valores Organizacionales de las Escuelas Bolivarianas

Según MPPE (2007a): los valores que fundamentan las escuelas están plasmados en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. Entre los más resaltantes para cumplir su misión y visión están:

2.3.1. Responsabilidad. La responsabilidad es un valor que implica la obligación de rendir cuentas, dignifica a una persona o entidad. Por lo cual Trujillo (2004a): la define como la obligación de asumir las consecuencias de los actos que cada persona realiza. En ese sentido, la responsabilidad es un valor moral que impulsa al individuo a dar respuesta a sus deberes y derechos. El valor responsabilidad es entendido, entonces, como la tendencia de la personalidad a actuar en coherencia con el sentido del deber ante sí mismo y la sociedad, como una necesidad interna que es fuente de vivencias positivas

y se realiza independientemente de la obligación externa, a partir de la comprensión de su necesidad. Implica el compromiso con la calidad de las tareas, vencer los obstáculos para llevarlas a sus últimas consecuencias.

2.3.2. Solidaridad social. La solidaridad social involucra la ayuda humanitaria al otro y conduce hacia una cultura de paz. Para Romero (2014a:56): la solidaridad “no se agota en el uno mismo, la solidaridad es alteridad en estado puro, siempre es hacia otro”. La solidaridad social, bien entendida, empieza allá donde se acaba el yo y empieza el tú; es una relación horizontal entre personas que constituyen un grupo, una asociación o una comunidad, en la cual los participantes se encuentran en condiciones de igualdad. Sobrino (2014), explica que hay que estar abiertos al otro tanto para dar como para recibir. O sea, es el compartir con otros sentimientos, opiniones, dificultades, dolores y actuar en consecuencia. Para Amaya (2015a): la solidaridad es un valor contrario al individualismo, se refleja en el servicio y busca el bien común y considera que su finalidad es intentar solucionar las creencias espirituales o materiales de los demás.

3. Metodología

A continuación, se describen los aspectos metodológicos que otorgaron la rigurosidad necesaria a la investigación.

3.1. Tipo y diseño de la investigación

Tomando en cuenta que el objetivo de esta investigación pretende determinar los valores organizacionales que practica el personal de las Escuelas Primarias Bolivarianas: Padre Blanco, Barrio Nuevo, Monseñor Lucas Guillermo Castillo del Municipio Valera, del estado Trujillo, se trata de una investigación de nivel descriptivo con diseño de campo, ya que la data se

recogió directamente en la realidad de las Escuelas Bolivarianas seleccionadas (Hernández, Fernández y Baptista, 2010a).

3.2. Población y Muestra

La población es el conjunto de todos los individuos que cumplen ciertas propiedades y de quienes deseamos obtener ciertos datos. La población, de 200 personas, estuvo conformada por todo el personal de las Escuelas Bolivarianas Padre Blanco (PB: 3 directivos, 33 docentes, 4 administrativos y 20 de apoyo ambiental (obreros); Barrio Nuevo (BN: 3 directivos, 42 docentes, 6 administrativos y 25 de apoyo ambiental); y Monseñor Lucas Guillermo Castillo (MLC: 3 directivos, 36 docentes, 3 administrativos y 22 de apoyo ambiental) del Municipio Valera, estado Trujillo.

La muestra se calculó aplicando la fórmula para poblaciones finitas con un nivel de confianza del 95,5%, dando como resultado 73,496, valor que se aproximó a 74. Esta muestra, como un subconjunto representativo de la población estudiada, se dividió proporcionalmente entre las tres instituciones de tal manera que en cada escuela se seleccionó al azar un grupo del personal, como sigue: de la escuela PB 28 personas (38% de la muestra) considerando 1 directivo, 2 administrativos, 14 docentes y 11 obreros); de la escuela BN 22 personas (30% de la muestra) tomando 1 directivo, 2 administrativos, 11 docentes y 8 obreros); y, de la escuela MLC 24 personas (32% de la muestra) que incluyó 1 directivo, 2 administrativos, 12 docentes y 9 obreros. Así, todo el personal de todas las escuelas estuvo representado en la muestra escogida al azar.

3.3. Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos

Para obtener la información necesaria se aplicó como técnica la encuesta y como instrumento, el cuestionario. La encuesta es, según Arias (2004): una técnica para obtener información de un grupo o muestra de sujetos

acerca de sí mismos o en relación con un tema en particular y permite obtener información directa de grupos grandes y pequeños.

El instrumento, que corresponde para operacionalizar la encuesta, fue el cuestionario, el cual según Hernández et al (2010b, pág. 217): “consiste en un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir”. El cuestionario se elaboró sobre la base de las dimensiones e indicadores que se derivaron del marco teórico. Cabe destacar que originalmente se trabajó con la variable valores organizacionales y cinco valores como dimensiones: honestidad, respeto, responsabilidad, solidaridad social y trabajo en equipo, por eso el cuestionario general definitivo consta de 31 ítems organizados en secuencia.

Como consecuencia de ello, en este punto es importante señalar tres aspectos: el primero, que en este informe de investigación solo se muestran los 12 ítems que atañen a los valores organizacionales responsabilidad y solidaridad social. El segundo, que, si bien todos los indicadores poseen un sentido positivo (representan un “deber ser”) dada su relación con las teorías y el marco teórico, en el instrumento casi la mitad de las afirmaciones se elaboró con una orientación negativa o de sentido contrario al “deber ser” del indicador en cuestión; esto con la finalidad de que ejercieran una función de distractor o de control. Esta orientación se representó en las tablas mediante el signo positivo o negativo que antecede el número de los ítems. Asimismo, las proposiciones del cuestionario se presentaron en desorden respecto de las dimensiones para evitar que una negativa esté a continuación de una positiva de los mismos valores entendidos como dimensiones en el estudio.

El tercer aspecto por considerar, son los indicadores de cada valor. Así, el valor responsabilidad se midió por medio de: cumplir las actividades, comprometerse con las metas institucionales, colaborar en la conservación del entorno institucional, buscar solución eficaz de los problemas que surjan, prever los efectos del propio comportamiento y cumplir los compromisos con

la institución. Por su parte, el valor solidaridad social se evaluó a través de los indicadores: Sensibilidad ante los problemas de la comunidad, participar en campañas de interés social, ofrecer ayuda desinteresada al compañero, aceptar que los intereses de los demás son tan importantes como los propios, trabajar por el bienestar social de otros sin discriminar e implicarse en los problemas de la comunidad.

3.4. Validez y confiabilidad del Instrumento

Según Hernández et al (2010c. pág. 243): la validez del instrumento de recolección de información “se refiere al grado en que un instrumento refleja un dominio específico de contenido de lo que se mide”. Para la validación se aplicó la validez de contenido mediante el juicio de expertos. En ese sentido, se pidió a 7 expertos en contenido y metodología revisar y evaluar cada ítem con respecto a la pertinencia con los indicadores, variables y los objetivos de la investigación, claridad en la redacción y suficiencia de los ítems. Los 2 expertos en metodología poseen, además de una trayectoria como investigadores, el título de Especialistas en Metodología. Los 5 expertos en contenido son investigadores destacados en las temáticas vinculadas con los valores, la convivencia o ambas variables.

La confiabilidad de un instrumento se refiere al grado en que su aplicación repetida al mismo sujeto u objeto produce resultados similares. Para calcular la confiabilidad del cuestionario utilizado se aplicó una prueba piloto a 15 sujetos con las mismas características de la población pero que no formaron parte de la muestra. El instrumento original contenía 34 ítems (6 o 7 por cada uno de los 5 valores antes mencionados); al aplicar la prueba piloto y procesar los datos mediante el programa SPSS en su versión 15.0, usando el método alfa de Cronbach, la confiabilidad resultó 75,4%. El mismo programa indicó que eliminando los ítems número 7 y 27 (del valor respeto) y el 30 (del valor trabajo en equipo) la confiabilidad ascendería a 79,7.

Consecuentemente, al eliminar los tres ítems señalados, el cuestionario definitivo quedó conformado por 31 ítems y una confiabilidad de 79,7% por lo que se consideró confiable.

4. Resultados

Para llegar a estos resultados, el camino recorrido empezó con una inquietud sobre la difícil convivencia que caracteriza a muchas instituciones educativas en el país. Pero, los conflictos entre el personal implican una multiplicidad de factores, incluyendo los personales y los institucionales. Esta reflexión derivó en la observación sistemática de las actuaciones del personal y permitió llegar a la conclusión que el comportamiento manifestado evidenciaba poca práctica de los valores organizacionales plasmados en la visión, misión y valores de las escuelas bolivarianas observadas. A partir de esta idea concreta, se planteó un objetivo general, se buscó y seleccionó bibliografía referida al tema, ésta se analizó para conformar un marco teórico que dio sustento al problema, se elaboraron los objetivos específicos y se eligieron las escuelas que fueron objeto del estudio. Con la orientación de los objetivos formulados, se dimensionaron las variables y se construyeron los indicadores que permitieran evaluar la práctica de los valores organizacionales: responsabilidad y solidaridad social.

Con base en los indicadores se construyó una primera versión del instrumento para la recolección de la información necesaria, se sometió a la validación por expertos, se aplicó una prueba piloto para conocer su funcionamiento, se calculó la confiabilidad, se corrigió el cuestionario eliminando los ítems sugeridos. Este instrumento definitivo, válido y confiable (79,7%) se aplicó a una muestra de 74 miembros del personal que labora en tres escuelas bolivarianas del Municipio Valera, estado Trujillo (Venezuela).

Los datos recogidos se tabularon y se analizaron utilizando la descripción porcentual de la práctica de los valores organizacionales. El

análisis se hace en función de los dos valores organizacionales y se presenta mediante el siguiente proceso: se define cada valor, se describe el contenido de la tabla, seguidamente se analizan e interpretan las afirmaciones con sentido positivo, luego las de sentido negativo y, finalmente, se elabora una síntesis que facilita comprender la práctica que se realiza de cada valor.

4.1. Valor Responsabilidad

Como obligación de rendir cuentas, Trujillo (2004b): define la responsabilidad como el deber de asumir las consecuencias de los actos que cada persona realiza.

Tabla 1. Práctica del Valor Responsabilidad.

N°	Afirmaciones	F	%
+3	Cumple a cabalidad con las actividades que le corresponden según su cargo.	48	65
-8	Piensa que el compromiso con las metas institucionales es solo del director.	02	3
+13	Colabora con la conservación del entorno institucional.	60	81
-18	Evita involucrarse en la búsqueda de soluciones a los problemas que surgen en la institución.	39	53
+23	Antes de actuar prevé los efectos de su comportamiento o decisión.	26	35
+28	Cumple su compromiso con la institución realizando el trabajo que le corresponde.	66	89

Fuente: Las Autoras (2017).

La tabla 1, muestra que el 65% del personal encuestado cumple a cabalidad con las actividades que le corresponden según su cargo; un 81% colabora con la conservación del entorno institucional; el 35% indicó que antes de actuar prevé los efectos de su comportamiento o decisión y el 89% cumple su compromiso con la institución realizando el trabajo que le corresponde. Al sumarle el 97% que piensa que el compromiso con las metas institucionales es de todos y el 47% que se involucra en la búsqueda de soluciones a los

problemas que surgen en la institución se destaca que la mayoría (69% en promedio) aparentemente cumple con sus deberes, lo que significa que son responsables en su trabajo y se corresponde con lo que afirman Trujillo (2004c) y Briceño (2016b): al señalar que dicho valor se orienta hacia el cumplimiento adecuado y confiable de los compromisos organizacionales adquiridos, así como de la solución eficaz de los problemas que puedan surgir en el seno de la organización.

Sin embargo, existe un 59% (en promedio) que explícitamente evita involucrarse en la búsqueda de soluciones a problemas institucionales y no prevé las consecuencias de sus actos. Se infiere, entonces que son poco responsables, aunque cumplen con las actividades que le corresponden, contradiciendo lo preceptuado en la Ley Orgánica de Educación (2009), el MPPE (2007b) y la CRBV (1999c): así como a los autores antes mencionados.

En síntesis, el alto porcentaje de miembros que aparentemente no está comprometidos y el hecho que no practican la responsabilidad en todos sus aspectos, implica falta de compromiso con la institución que puede redundar negativamente en el logro de las metas organizacionales, en el éxito de sus objetivos, así como crear roces en las relaciones interpersonales de sus miembros.

4.2. Valor Solidaridad

Involucra la ayuda humanitaria, por eso para Amaya (2015b), la solidaridad es contraria al individualismo, se refleja en el servicio y busca el bien común.

Tabla 2. Práctica del Valor Solidaridad Social.

N°	Afirmaciones	F	%
+4	Es sensible ante los problemas de la comunidad.	27	36
+9	Participa activamente en campañas de interés social dentro de la escuela.	23	31
-14	Ofrece su ayuda dependiendo del compañero que la necesite.	61	82
-19	Asume que los intereses de los demás están después de los suyos.	34	46
+24	Trabaja por el bienestar social de otros sin discriminar.	39	53
-29	Evita involucrarse en los problemas de su comunidad.	42	57

Fuente: Las Autoras (2017).

En la tabla 2, se visualiza que 36% de los encuestados manifiesta su sensibilidad a los problemas de la comunidad, un 31% participa activamente en campañas de interés social dentro de la escuela y 53% expresó trabajar por el bienestar de otros sin discriminar. Al analizar estos resultados, se destaca que un 40% (en promedio) de los encuestados manifiesta ser solidario, práctica que se corresponde con lo señalado por Amaya (2015c), Romero (2014b), entre otros, en el sentido de servir y buscar el bien común del otro, sin discriminación alguna y sin individualismos.

Por el contrario, al calcular la diferencia (quienes no marcaron la alternativa), se tiene que 64% no son sensibles a los problemas de la comunidad, un 69% no participa activamente en campañas de interés social y 47% no trabaja por el bienestar de otros sin discriminar. A esto se adiciona que 82% ofrece su ayuda dependiendo del compañero que la necesite, el 46% asume que los intereses de los demás están después de los suyos y el 57% expuso que evita involucrarse en los problemas de su comunidad. Juntos, representan un gran promedio de 61% que aceptaron ser poco solidarios.

Tales resultados evidencian un marcado individualismo entre el personal, cierta discriminación en el servir al otro, pues no se acepta las condiciones de igualdad ni se busca el bien común. Así, es evidente que

contradice los planteamientos de Amaya (2015d) y Romero (2014c), entre otros, con respecto a lo que significa el valor solidaridad. Además, el hecho de que pocos se involucren en la solución de los problemas de la comunidad, corrobora los resultados relacionados con la falta de compromiso pues no se asume como deber la participación.

5. Conclusiones

Los valores organizacionales deben poseer coherencia con la misión, objetivos, políticas y estrategias de la institución para contribuir a su éxito y excelencia. Para que se constituyan en pilares en la integración y el crecimiento de sus miembros, deben ser compartidos y puestos en práctica todos los días como comportamiento cotidiano de sus integrantes, ya que, entretreídos con los personales, son guías de la actividad humana en todas sus manifestaciones ya que constituyen la cultura organizacional.

Debido a ello, el objetivo de la investigación consistió en describir la responsabilidad y la solidaridad como valores de la cultura organizacional en tres escuelas venezolanas del Municipio Valera, estado Trujillo, con el fin de obtener la información se aplicó un cuestionario a una muestra de personal directivo, docente, administrativo y de apoyo ambiental, de cuyo análisis se obtuvo la caracterización de su práctica. En consecuencia, la evidencia muestra que los distintos aspectos de cada valor organizacional se practican en diferente medida. Así, la práctica de la responsabilidad involucra poco más de dos tercios del personal, práctica que, en la mayoría de los casos, se limita al cumplimiento de las funciones derivadas del cargo ocupado sin correspondencia o vinculación con el sentido de compromiso debido al control excesivo del directivo, por lo que no está creando una cultura del compromiso que los mueva a cumplir su deber por el deber mismo.

Sobresale la escasa práctica de la solidaridad que muestran pues, solo dos quintos del personal afirmaron ser solidarios. Por el contrario, la mayoría

ofrece ayuda de manera discriminada y selectiva, aunada al individualismo expresado y a la poca sensibilidad ante los problemas de la comunidad. Es evidente, entonces, que la participación, la colaboración son comportamientos poco frecuentes y poco o nada contribuyen al logro de los objetivos institucionales. Esta situación incide, no solo en el clima organizacional de dichas instituciones, sino en el logro exitoso de las metas institucionales. No obstante, estos resultados eran de esperarse, pues se evidenció que la práctica del valor responsabilidad y solidaridad es limitada, de manera que también afecta negativamente el trabajo en equipo.

En conclusión, es posible afirmar que la práctica de los valores organizacionales que realiza el personal de las Escuelas Bolivarianas objeto de este estudio no es óptima, pues, en promedio general, sólo alcanza algo más de la mitad de quienes conviven en ellas, siendo todavía menor la solidaridad. Lo que a su vez dificulta el trabajo en equipo, el éxito y la excelencia de las instituciones.

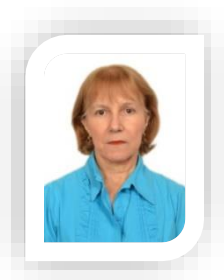
6. Referencias

- Amaya, L. (2015a,b,c,d). **Desarrollo Organizacional. Enfoque Integral**. 1ra Edición. México: Limusa Noriega Editores.
- Andrade, M. (2005). **La dirección escolar ante los retos del siglo XXI**. Barcelona, España: Segunda Edición. Editorial: Síntesis.
- Arias, F. (2004). **El Proyecto de Investigación**. 4ta Edición. Caracas, Venezuela: Editorial Episteme.
- Briceño, M. (2016a,b). **Valores Organizacionales y Gerenciales en Empresas**. Tesis Doctoral. Zulia, Venezuela: Universidad Rafael Belloso Chacín.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, CRBV (1999a,b,c). **Gaceta Oficial N° 36.860**. Jueves, 30 de diciembre. Caracas, Venezuela: Asamblea Nacional Constituyente. Recuperado de:

http://www.inpsasel.gob.ve/moo_doc/ConstitucionRBV1999-ES.pdf

- Coronado, B. (2016). **La Pedagogía de la Violencia**. Tesis Doctoral. Trujillo, Venezuela: Universidad de los Andes. Núcleo Universitario “Rafael Rangel”.
- García, S., & Dolan, S. (2003). **La Dirección por Valores. El cambio más allá de la Dirección por Valores**. Barcelona, España: McGraw-Hill / Interamericana.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010a,b,c). **Metodología de la Investigación**. Quinta Edición. México: McGraw-Hill.
- Jiménez, J. (2010a,b,c). **El Valor de los Valores en las Organizaciones**. Caracas, Venezuela: Cograf Comunicaciones. 3ra Edición. págs: 13-18.
- Ley Orgánica de Educación (2009). **Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela. N° 5.929**. Miércoles 5 de agosto. Caracas, Venezuela: La Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela.
- López, M. (2005). **La convivencia escolar y la construcción de la ciudadanía**. Balance retrospectivo y desafío del futuro. Bordon. *Revista de Pedagogía*, 66(2), 93-106.
- Ministerio del Poder Popular Para la Educación de la República Bolivariana de Venezuela, MPPE (2007a,b). **Currículo Nacional Bolivariano. Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano**. Caracas, Venezuela: Ministerio del Poder Popular Para la Educación. Recuperado de: http://www.oei.es/historico/quipu/venezuela/dl_908_69.pdf
- Nieves, R. (2016). **Perspectiva existencial del Clima y Cultura Organizacional del Hospital “Dr. Tulio Carnevali Salvatierra” del Instituto Venezolano de los Seguros Sociales**. Tesis Doctoral. España: Universidad Autónoma de Madrid.
- Robbins, S., & Coulter, M. (2006). **Comportamiento Organizacional**. México: Editorial Pearson.

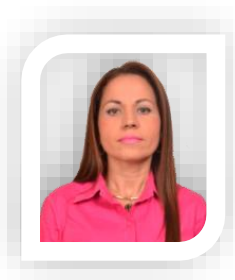
- Rodríguez, R. (2009). **La cultura organizacional. Un potencial activo estratégico desde la perspectiva de la administración.** *INVENIO* 12(22), 67-92. Recuperado de:
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3394655.pdf>
- Romero, L. (2014a,b,c). **Desarrollo Organizacional.** México: Editorial Trillas, págs. 56.
- Sobrino, M. (2014). **Valores, Familia y Sociedad.** Caracas: Editorial Liber.
- Spluga, M. (2015). **Valores Éticos en los Docentes y Alianzas Estratégicas para la escuela pertinente.** Tesis Doctoral. Venezuela: Universidad del Zulia.
- Terry, D. (2010). **Comportamiento Organizacional.** Estados Unidos: McGraw-Hill.
- Trujillo, Y. (2004a,b,c). **Los Valores y cualidades de un orden especial.** Tesis Doctoral. Mérida, Venezuela: Universidad de los Andes.



Eva Pasek De Pinto

e-mail: mlinarcova@hotmail.com

Nacida en Caracas, Venezuela. Licenciada en Educación Mención Ciencias Biológicas (UCAB), Magister en Planificación y Administración de la Educación Superior (URU), Magister en tecnología y Diseño Educativo (UNESR), Especialista en Metodología de la Investigación (URU), Doctora en Ciencias de la Educación (UBA); Estudios Postdoctorales en Ciencias de la Educación (UNESR). Docente jubilada de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. Responsable de proyectos sobre construcción del conocimiento y ciencias naturales; ambiente y evaluación. Miembro activo de la Línea de Investigación “Investigadores en Acción Social” (IAS). Tiene publicado un libro como autora-editora y numerosos artículos en revistas nacionales e internacionales. Docente investigadora del Programa de Estímulo a la Innovación e Investigación en el Nivel C.



Rina Desireé Colina Matos
e-mail: desicolina1203@gmail.com

Nacida en Venezuela. Licenciada en Educación, mención: Castellano y Literatura (Universidad de Los Andes, Núcleo Universitario “Rafael Rangel”, Trujillo-Venezuela). Distinción Cum Laude. Magíster en Gerencia de la Educación. (Universidad de Los Andes, Núcleo Universitario “Rafael Rangel”. Trujillo-Venezuela). Doctorante en Educación, (Universidad Experimental “Rafael María Baralt”, Maracaibo-Venezuela). Docente Titular del Ministerio del Poder Popular Para La Educación - Venezuela. Su trayectoria profesional abarca el ser Docente de Aula, Coordinadora Pedagógica; Coordinadora de Bienestar Estudiantil, Subdirectora Administrativa, Directora de la Unidad Educativa: “Barrio Nuevo” Valera, donde actualmente se desempeña como Coordinadora Institucional. En el ámbito universitario fue Profesora Contratada en el Instituto Tecnológico “María Briceño Iragorry”; en la Universidad de las Fuerzas Armadas (UNEFA) Núcleo Trujillo; Profesora Invitada en el Departamento de Ciencias Pedagógicas de la Universidad de Los Andes, Núcleo “Rafael Rangel”, Trujillo, Edo. Trujillo. Tiene como áreas de trabajo e investigación: Lengua y Literatura y Gerencia Educativa.

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/)



Metacognición: Razonamiento Hipotético y Resolución de Problemas

Autores: Jaime Iván Ullauri Ullauri

Universidad Nacional de Educación, **UNAE**

jaime.ullauri@unae.edu.ec

Azogues, Ecuador

Carol Ivone Ullauri Ullauri

Universidad Nacional de Educación, **UNAE**

carol.ullauri@unae.edu.ec

Azogues, Ecuador

Resumen

El presente trabajo contempla una reflexión teórica precisa y sucinta sobre el proceso metacognitivo de razonamiento hipotético como capacidad propia del desarrollo cognitivo de los niños durante la tercera infancia y como este incide en la resolución de problemas lógico-matemáticos, sobre la perspectiva cognitiva de Flavell y Sternberg en comunión con el proceso resolutorio de problemas de Polya. Esta investigación comprendió el estudio bibliográfico pertinente, teniendo como horizonte poner en evidencia los procesos de razonamiento hipotético en la resolución de problemas matemáticos, concluyendo con la importancia de la enseñanza y desarrollo de procesos cognitivos básicos en educación que fomenten el surgimiento de procesos metacognitivos, permitiendo al niño trabajar sobre su tarea, repensarla y en lo posible solucionarla. Desde esta perspectiva este trabajo constituye una panorámica de fácil acceso y comprensión para los profesionales noveles que se especializan en psicología y educación.

Palabras clave: cognición; pensamiento; razonamiento; resolución de problemas.

Metacognition: Hypothetical Reasoning and Problem Solving

Abstract

The present work contemplates a precise and succinct theoretical reflection on the metacognitive process of hypothetical reasoning as a proper capacity of the cognitive development of children during the third childhood and how it affects the logical-mathematical problem solving, on the cognitive perspective of Flavell and Sternberg in communion with the resolving process of Polya's problems. This investigation comprised the pertinent bibliographical study, having like horizon to put in evidence the hypothetical reasoning processes in the resolution of mathematical problems, concluding with the importance of the teaching and development of basic cognitive processes in education that foment the sprouting of metacognitive processes, allowing the child will work on his task, rethink it and, as far as possible, solve it. From this perspective, this work constitutes an overview of easy access and understanding for new professionals who specialize in psychology and education.

Keywords: cognition; thinking; reasoning; problem solving.

Date Received: 02-11-2017

Date Acceptance: 08-01-2018

1. Introducción

El presente trabajo conduce a un recorrido de aproximación teórica sobre el desarrollo cognitivo y metacognitivo de los niños durante la tercera infancia (7-11 años de edad) en correspondencia con los fundamentos teóricos establecidos por Piaget (1991a) y Flavell (2000a). El fin último de este trabajo es poner en evidencia los aspectos teóricos más relevantes acerca del desarrollo del razonamiento lógico como un proceso metacognitivo en la resolución de problemas matemáticos en los niños.

Desde la teoría cognitiva de Flavell (2000b): se establecen las categorías conceptuales y etapas evolutivas del pensamiento, aquella transición cognitiva comprendida entre la segunda y tercera infancia, así desde esta perspectiva el autor considera que el conocimiento metacognitivo puede conducir al niño a asimilar estímulos que se encuentran en su contexto, asimilación que empata necesariamente con sus intereses, capacidades y metas. Sternberg (2011a): afirma que estas capacidades tienen que poner en manifiesto la comprensión como la génesis del proceso que el niño desarrolla para solucionar un problema, esta comprensión problemática es la que por medio de la evocación-memoria conduce a la activación de conocimientos previos, desde la cual se pueden producir diversas soluciones a un mismo problema.

2. Teoría y conceptos

2.1. Cognición

Es importante aclarar conceptos base que permitan construir una panorámica sobre el desarrollo cognitivo y sus implicaciones en el desarrollo integral del niño. Flavell (2000c): integra dentro del desarrollo cognitivo el desarrollo de procesos mentales superiores “correspondientes a entidades psicológicas como los saberes o conocimientos (knowledge), la conciencia, la inteligencia, el pensar, imaginar, crear, generar planes y estrategias, razonar,

inferir, resolver problemas, conceptualizar, clasificar y relacionar, simbolizar y posiblemente fantasear y soñar.” (Flavell, 2000d, pág. 13). Desde otra perspectiva Dorsch (2005): abarca la concepción de cognición y su desarrollo como un término genérico para denominar a todos los “procesos o estructuras que se relacionan con la consciencia y el conocimiento, como la percepción, el recuerdo (reconocimiento), la representación, el concepto, el pensamiento, y también la conjetura, la expectación, el plan” (pág. 121).

En conjunción con estas definiciones Ullauri, conceptualiza la cognición como:

La cognición no es tan solo un proceso o un conjunto de procesos que posibilitan al ser humano resolver sus problemas, la cognición es un conjunto de destrezas y competencias que permiten al ser humano ser ‘capaz de’, esta capacidad se traduce en poder esbozar y establecer relaciones lógicas, que solo las puede realizar el ser humano como tal (Ullauri, 2013a, pág. 18).

Así de esta manera “capaz de” se determina que el niño puede establecer de forma lógica estrategias para la resolución de problemas “se tiene que entender a la cognición no solo como una unidad mental de inteligencia sino como una unidad general del pensamiento, que permite al ser humano construir y reconstruir” (Ullauri, 2013b, pág. 18).

2.2. Metacognición

Para Bruner (1995): la metacognición es en primera instancia una habilidad, que permite al niño pensar sobre su pensamiento, posibilitándolo tener conciencia sobre la situación para poder resolverla, indicando además la clasificación por niveles de pensamiento: en el primer nivel se encuentran los procesos básicos de pensamiento que son innatos, en el segundo nivel encontramos la capacidad de recuerdo y estrategias adecuadas para estar

alfabetizados culturalmente y en el tercer nivel los procesos y estrategias de pensamiento que son evocadas de manera consiente.

Desde la perspectiva de Flavell (2000e): considera a la metacognición como el cuarto nivel, el “nivel más alto” de la actividad mental del niño, que involucra los procesos más complejos del pensamiento, propios de la mente consciente. Para el autor en la tercera infancia los aspectos básicos en los que enmarca la metacognición son: a). las propias capacidades cognitivas, b). las tareas, c). las estrategias metacognitivas. Así mismo para Hacker (1998a): la metacognición integra: a). el conocimiento y b). la regulación metacognitiva, entendido el primero como aquel conocimiento que se posee sobre el propio conocimiento, que involucra también sus estados cognitivos y afectivos, interpretándolos y reinterpretándolos, en tanto que la regulación metacognitiva es el proceso por el cual el niño es capaz de controlar y regular los procesos cognitivos.

Mientras que desde la teoría de la mente Wellman (1985), postula etapas en las que se construye el conocimiento y la regulación metacognitiva son: i). existencia, ii). distinción de procesos, iii). integración, iv). conocimiento de las variables y v). monitoreo cognitivo.

3. Desarrollo cognitivo en la segunda y tercera infancia

La principal característica del pensamiento del niño en esta etapa del desarrollo es el avance a un pensamiento lógico, en el que va abandonando la intuición y el egocentrismo. Así desde esta mirada Piaget, incluye en esta etapa el estadio operacional concreto, espacio del desarrollo en la que los niños logran dominar las nociones de conservación, transitividad, inclusión de clase, la clasificación múltiple y la seriación, así como inicia la comprensión de la reversibilidad, la identidad y las nociones y comprensión de conceptos lógicos (Piaget, 1991b, pág. 54).

Flavell (2000f): en el estadio de operaciones formales concretas

visibiliza los procesos cognitivos que se suceden durante la segunda y tercera infancia de la siguiente manera: en la segunda infancia se presenta procesos cognitivos como: i). apariencias percibidas, ii). centraciones, iii). estados y iv). irreversibilidad, mientras en correspondencia a cada uno de ellos en la tercera infancia se presentan ya desarrollados como: i). realidad inferida, ii). descentración, iii). transformaciones, iv). reversibilidad, determinando que la naturaleza del proceso de razonamiento hipotético es metacognitiva y que se presenta desde la tercera infancia.

Durante la segunda infancia (2-7 años), se evidencia un desarrollo en las competencias básicas de manera progresiva con presencia de la intuición y egocentrismo, en la tercera infancia (7-11 años), se potencializa las operaciones concretas y el pensamiento lógico, como afirma Flavell (2000g): “el desarrollo de estas que avanza desde la ausencia total de competencias a la presencia de las más avanzadas” (pág. 74). En torno a este aspecto Flavell indica además que la centración, las apariencias percibidas y la irreversibilidad son condiciones de la segunda infancia, mientras que la descentración, la realidad inferida y reversibilidad son condiciones de la tercera infancia.

3.1. Metaconocimiento

El desarrollo de procesos metacognitivos conlleva al individuo a trabajar en metaconocimientos, a los que Flavell (2000h): define como “la capacidad de controlar y evaluar las capacidades de memoria actuales propias” (pág. 145) y como la capacidad que tiene el “conocimiento sobre el conocimiento”. Por lo que es en la tercera infancia el espacio en el que se desarrollan actividades metacognitivas.

Para Flavell (2000i): es necesario entender que el metaconocimiento involucra los conocimientos y las experiencias metacognitivas que el niño interioriza sobre los contextos cognitivos en los que se desenvuelve, dichos conocimientos tienen más la característica de ser declarativos que

procedurales, subdividiéndose en el conocimiento sobre las personas, tareas y estrategias:

El conocimiento sobre las personas involucra cualquier tipo de conocimiento que el niño puede interiorizar y estos difieren entre una y otra persona, el conocimiento de la tarea incluye la información que se dispone en el contexto en el que se encuentra el niño para que sea asimilada, esta información se genera de la experiencia metacognitiva, mientras que el conocimiento sobre las estrategias involucra la capacidad que tiene en nuestro caso el niño en la identificación de los procesos cognitivos que se involucran el proceso de resolución de problemas (Flavell, 2000j, pág. 147).

Así, se comprende que una estrategia cognitiva contribuye a la realización de la actividad cognitiva en cuestión, mientras que la estrategia metacognitiva es la que va ir generando la información sobre el trabajo que se va desarrollando o en sí mismo el progreso de la propia estrategia.

3.2. Experiencia metacognitiva

La experiencia metacognitiva se traduce como “el grueso del conocimiento metacognitivo, se refiere realmente a combinaciones o interacciones entre dos o tres de las categorías” (Flavell, 2000k, pág. 148), y por su naturaleza esta puede ser corta o larga, como también de carácter simple o complejo según el contenido que estas conllevan, estas experiencias cognitivas pueden producirse a lo largo de todo del proceso cognitivo que se emprende para la construcción de una tarea o la resolución de un problema.

3.3. Resolución de problemas

El resolver problemas en la vida diaria del ser humano es necesariamente cotidiano, en cualquier contexto que se encuentre, por ello es preciso que el niño pueda establecer un plan de resolución, en el que no necesariamente el objetivo principal sea la solución efectiva o no del problema,

sino el proceso que el niño desarrolla dentro de aquel plan que estableció con la intención de solucionarlo, dicho esto de otra manera, que sea consciente de los diferentes pasos que realiza para poder resolver el problema, la consciencia que el niño posee de este proceso le permite volver sobre cada una de las fases del trabajo que ha desarrollado con el afán de poder corregirlo así se puede considerar que:

cualquier situación obstáculo que propicie la activación de un proceso cognitivo, que para ser resuelto necesita de la interacción de acciones que se puedan ejecutar, a partir de destrezas como: la observación, inferencia, suposición, análisis, etc., que emprende el ser humano como tal, permitiendo la adquisición de nuevas destrezas que posibilitan el desarrollo de un proceso que crea el camino para que los niños establezcan soluciones lógicas y reales al problema (Ullauri, 2013c, pág. 46).

A continuación, abordamos dos modelos de resolución de problemas el primero que propone Polya (1984a), y el segundo que define Sternberg (2011b). El modelo de Polya establece cuatro fases para la resolución de problemas matemáticos que en su orden son: i). entender el problema, ii). configurar un plan, iii). ejecutar el plan, iv). mirar hacia atrás (Polya, 1984b, pág. 51-53):

- I. Entender el problema: esta comprensión del problema no implica solamente su lectura de forma literal, sus palabras, sus signos y símbolos, sino también lo implícito, lo que a primera vista no se mira, como las relaciones, categorías y variables que lo componen, ayudando al niño a poder comprender el problema en su totalidad. (Polya, 1984c; Ullauri, 2013d).

La génesis del proceso implica razonar sobre la tarea que se presenta para resolverla, reconociendo y entendiendo el problema en cuestión, esto implica que el niño debe partir del análisis crítico de las relaciones, categorías

y variables para determinarlas en una primera fase, no será posible que el niño alcance esta fase si no ha podido establecer con suficiente profundidad las características del problema.

- II. Un segundo momento es la configuración del plan, que incluye el mapeo de la situación problema que se requiere resolver, la estructuración de este plan requiere la puesta en escena de las destrezas y competencias pertinentes al tipo de problema que se intenta dar solución, en este caso el proceso metacognitivo de razonamiento hipotético como un medio que permita mirar en futuro hacia la construcción de una visualización sobre la resolución del problema:

que a modo de un reproductor de video puede ser repasada hacia adelante y hacia atrás, de forma que se podrán percibir los detalles más mínimos, que le permitirán decidir qué estrategia es la más adecuada para la resolución del problema, el volver hacia atrás y repasar de nuevo la escena y plantear hipótesis (Ullauri, 2013e, pág. 57).

Así se entiende que la naturaleza del razonamiento hipotético es metacognitiva.

- III. Luego de la configuración del plan deviene la ejecución. La ejecución de un plan no garantiza la resolución del problema, lo que no se puede catalogar como un error o fracaso sino más bien como una oportunidad de replantear la estrategia, valorar errores e iniciar la planificación del nuevo plan y su ejecución.

La dinámica de estas fases como contenedoras de procesos cognitivos necesariamente involucra la consciencia de estos por parte del niño, lo que le faculta poder corregir errores sobre la situación. Durante la etapa de ejecución del plan, será capaz de detenerse sobre la marcha y replantear la estrategia

que no está funcionando correctamente para poder continuar.

- IV. Al final, mirar hacia atrás posibilita discriminar si la solución lograda es la solución correcta o no, este ejercicio que realiza el niño genera el espacio para poder volver a entender y comprender el planteamiento del problema, logrando la verificación que le satisfaga.

Polya (1984d): estima que el proceso de resolución de los problemas comprende dos tipos de razonamiento; el razonamiento regresivo y el razonamiento proyectivo, estos dos tipos de razonamiento se deben plasmar en la comprensión del problema, la constitución del plan para resolverlo y sobre todo cuando no se genera la resolución del problema poder reformular las estrategias para tratar de resolverlo (pág. 134).

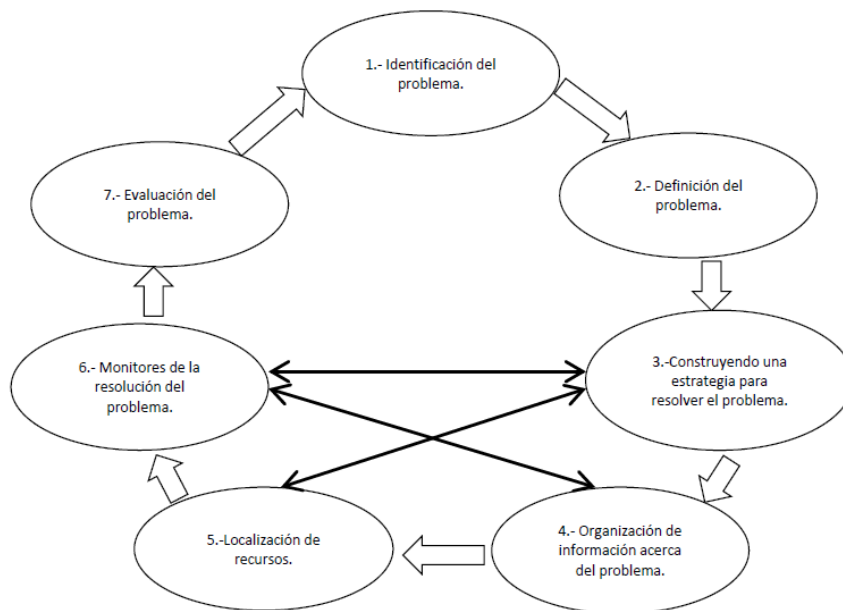
Desde esta perspectiva el autor considera que Polya:

buscamos de qué antecedentes se podría deducir el resultado deseado; después buscamos cual podría ser el antecedente de este antecedente, y así sucesivamente, hasta que, pasando de un antecedente a otro, encontremos finalmente alguna cosa conocida o admitida como cierta. Dicho proceso lo llamamos análisis, solución hacia atrás o razonamiento regresivo. En la síntesis, por el contrario, invirtiendo el proceso, partimos del último punto alcanzado en el análisis, del elemento ya conocido o admitido como cierto. Deducimos lo que en el análisis le precedía y seguimos así hasta que, volviendo sobre nuestros pasos, lleguemos finalmente a lo que se nos pedía. Dicho proceso lo llamamos síntesis, solución constructiva o razonamiento progresivo (Polya, 1984e, pág. 134).

El proceso resolutorio de problemas planteado por Sternberg (2011c): no es necesariamente orientado a la resolución de problemas matemáticos. Este proceso tiene un carácter cíclico que parte de: 1). identificación del problema, 2). definición y representación del mismo, 3). formulación de

estrategias, 4). organización de la información, 5). ubicación de los recursos, 6). monitorización, 7). evaluación (pág. 430).

Figura 1. Ciclo de resolución del problema de Sternberg.



Fuente: Sternberg (2011, pág. 430).

El proceso de resolución de problemas de Sternberg (2011d): luego de la segunda fase no mantiene un orden secuencial, este particular no indica que el ordenamiento de estas fases afecte negativa o positivamente la resolución del problema, es por ello que a partir de la tercera hasta la sexta fase se posibilita la creación de nuevos procesos metacognitivos que facilitan la reestructuración de estrategias para la resolución de problemas, es decir la reversibilidad de pensamiento.

En correspondencia con los procesos cognitivos determinados por Flavell (2000), realidad inferida, descentración, transformaciones, reversibilidad y los indicados por Polya (1984f): el razonamiento regresivo y proyectivo son correspondientes, identificándose estos como necesarios para

poder resolver un problema con entera satisfacción el niño deberá haber desarrollado estos procesos básicos del pensamiento metacognitivo para comprender el problema, configurar el plan, establecer estrategias de resolución, desarrollar el plan para solucionarlo y en caso de no poder resolverlo, el razonamiento regresivo le posibilitará volver sobre el plan y las estrategias, para establecer mejoras o configurar un nuevo plan que le permita resolver el problema, en este sentido en un problema matemático se ven implicados todos los procesos cognitivos que hemos repasado, desde este punto el pensamiento lógico matemático juega un papel determinante.

3.4. Pensamiento lógico matemático

Para Castaño (2010): “el desarrollo del pensamiento lógico-matemático es el desarrollo de la capacidad de establecer relaciones y de operar con éstas” (pág. 96), comprendiéndose por esto que el desarrollo de este tipo de pensamiento comprende el involucramiento de procesos cognitivos que permitan el establecimiento de relaciones. En este sentido Piaget (1991c): sostiene que “el pensamiento del niño no se convierte en lógico más que por medio de la organización de sistemas de operaciones que obedecen a leyes de conjuntos comunes que son; composición, reversibilidad, la operación directa y su inversa, asociación de operaciones” (pág. 71), desde esta perspectiva se comprende al “pensamiento lógico matemático como el proceso cognitivo y metacognitivo generado por las interacciones de las experiencias y acciones en la solución de problema” (Ullauri, 2013f, pág. 46).

Según Saguiillo (2008a): el pensamiento lógico matemático se fundamenta en la naturaleza y realidad objetiva que se expresa en proposiciones que adquieren un valor matemático pudiendo ser falsas o verdaderas, así “el pensamiento lógico matemático clásico se articula también presuponiendo ciertas capacidades epistémicas de los seres humanos”. (Saguiillo, 2008b, pág. 6), que necesariamente son vinculantes con los

procesos cognitivos y metacognitivos, permitiendo establecer relaciones de distinto orden ante las situaciones, objetos y conceptos, permitiendo que el niño pueda estructurar y reestructurar la realidad, empleando procesos cognitivos y metacognitivos como el planteamiento de soluciones proyectivas a una determinada tarea, dicho de otra forma, el planteamiento de hipótesis.

La resolución de un problema de cualquier clase necesita el establecimiento de estrategias de resolución que se configuren en un plan, que necesariamente se construye sobre la base de procesos cognitivos y metacognitivos.

4. Metodología

El presente trabajo contempló el estudio bibliográfico pertinente sobre el desarrollo del razonamiento lógico en la tercera infancia y como este proceso metacognitivo se ve inmerso en la resolución de problemas. La indagación bibliográfica se realizó entre los meses de septiembre y octubre del 2017, para ello se han empleado algunos descriptores que comprenden: desarrollo cognitivo en la segunda y tercera infancia, metacognición y procesos metacognitivos, razonamiento hipotético, pensamiento lógico matemático y resolución de problemas. De las fuentes consultadas se seleccionaron aquellas que informen sobre los aspectos base que evidencian el desarrollo cognitivo y metacognitivo de los niños y de manera espacial los que implícitamente se ven relacionados con la resolución de problemas matemáticos.

5. Conclusiones

La realización de este trabajo ha permitido llegar a algunas conclusiones claves en el proceso de desarrollo del razonamiento hipotético como un proceso metacognitivo para la resolución de problemas, estas conclusiones se concretizan en:

- Los procesos metacognitivos son producto de la suma de los procesos cognitivos, así el surgimiento del razonamiento hipotético se ve inherentemente unido a la suma de destrezas cognitivas básicas como la percepción, atención, memoria, pensamiento, razonamiento y lenguaje.
- Se evidencia que el tratamiento de las tareas a las que se enfrentan los niños son consideradas por ellos como problemas, que no necesariamente son conocidas por estos y que muy probablemente las podrán resolver por medio del desarrollo de algunas destrezas cognitivas como: identificación del problema, capacidad de definición y representación, formulación de estrategias, organización de la información, ubicación de los recursos, monitorización el proceso, establecimiento inferencias, evaluación y de forma especial por el desarrollo de la destreza metacognitiva de razonamiento hipotético como un proceso del pensamiento lógico matemático.
- Se pone en contraste los estudios teóricos de Piaget (1991d), Flavell (2000m), Sternberg (2011e) y Hacker (1988b) en relación con la perspectiva de resolución de problemas de Polya (1984g): pudiéndose constatar que la función que conllevan los procesos cognitivos y metacognitivos como el razonamiento hipotético permite configurar un plan y sus estrategias de manera proyectiva para la resolución de problemas de diferente índole.

6. Referencias

Bruner, J. (1995). **Escuelas para pensar**. Madrid: Paidós.

Castaño, J. (2010). **La matemática en Transición y Primer Grado de Escuela Nueva**. Manual de implementación escuela nueva, generalidades y Orientaciones Pedagógicas para Transición y Primer

- Grado. Tomo I. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional. ISBN: 978-958-8712-41-3, págs. 212. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-340089_archivopdf_orientaciones_pedagogicas_tomol.pdf
- Dorsch, F. (2005). **Diccionario de Psicología**. Barcelona: Heder.
- Flavell, J. (2000a,b,c,d,e,f,g,h,i,j,k,l,m). **El Desarrollo cognitivo**. Madrid: Visor.
- Hacker, D. (1998a,b). **Metacognition: Definitions and empirical foundations**. En *Metacognition in educational theory and practice*. EE. UU.: The University of Memphis, pp. 1-23. Recuperado de: http://vcell.ndsu.nodak.edu/~ganesh/seminar/Hacker_Metacognition%20-%20Definitions%20and%20Empirical%20Foundations.htm
- Piaget, J. (1991a,b,c,d). **Seis estudios de Psicología**. Barcelona: Labor.
- Polya, G. (1984a,b,c,d,e,f,g). **Cómo plantear y resolver problemas**. México: Trillas.
- Saguillo, J. (2008a,b). **El pensamiento lógico-matemático**. Madrid: Akal.
- Sternberg, R. (2011a,b,c,d,e). **Psicología cognitiva**. México: Thomson.
- Ullauri, J. (2013a,b,c,d,e,f). **Proceso metacognitivo del pensamiento lógico matemático: razonamiento hipotético**. Cuenca, Ecuador: Universidad de Cuenca, págs. 207. Recuperado de: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwipgOLRj6fPAhUGkh4KHakqA5oQFg_gdMAA&url=http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/20783/1/Tesis.pdf&usq=AFQjCNHRImzZhF8Tr5MmWWUQv4TNz8O-0Q
- Wellman, H. (1985). **The origins of metacognition**. In D.L. Forrest-Pressley, G.E. MacKinnon, & T.G. Waller (Eds.), *Metacognition, cognition and human performance*, pp. 1-31. Orlando, FL: Academic Press.



Jaime Iván Ullauri Ullauri
e-mail: jaime.ullauri@unae.edu.ec

Nacido en Cuenca, Ecuador. Lcdo. en Psicología Educativa, Magister en Educación y Desarrollo del Pensamiento (Universidad de Cuenca-Ecuador), Magister en Orientación Educativa (UNED-España) y Doctorante del programa de Psicología de la Educación de la Universitat de Barcelona. Docente-Investigador en la cátedra de Aprendizaje Humano y de Nivelación General en Universidad Nacional de Educación, ha participado en procesos similares en la Universidad de Cuenca. Docente de Educación General Básica y Bachillerato en Estudios Sociales y Desarrollo del Pensamiento Filosófico. Facilitador Académico dentro de los programas de Asesoría y Auditoría Educativa y Formación Continua “Sí Profe” del Ministerio de Educación del Ecuador.



Carol Ivone Ullauri Ullauri
e-mail: carol.ullauri@unae.edu.ec

Nacida en Cuenca, Ecuador. Lic. en Psicología Educativa Especialización Orientación Profesional, Magister en Psicología de la Educación y Desarrollo Humano en contextos multiculturales (Universidad de Valencia-España). Docente-Investigador en la cátedra de Neurociencias en Universidad Nacional de Educación. Docente-Investigador en las cátedras de Teorías del Aprendizaje, Psicología del Desarrollo Humano, Teorías y Sistemas Psicológicos y Psicología General en la Universidad de Cuenca. Docente de Nivelación de saberes en la Universidad de Cuenca. Docente de Educación General Básica y Bachillerato en Lengua y Literatura.

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/)



La Educación Sexual de la Mujer en Sectores Vulnerables

Autora: Lynett Carolina Vásquez Veracochea
Universidad Fermín Toro, **UFT**
lybarbie@hotmail.com
Lara, Venezuela

Resumen

El presente artículo brinda una descripción de un trabajo multidisciplinario con el objetivo de proponer el desarrollo de estrategias orientadoras necesarias para informar y fomentar la educación sexual y reproductiva a las mujeres del Municipio Manuel Monge del estado Yaracuy, Venezuela; permitiendo un aporte activo a la sociedad para contrarrestar los embarazos adolescentes, pobreza extrema y la erradicación de la violencia de género, buscando el empoderamiento de la mujer en sectores vulnerables a partir del conocimiento de sus derechos. La metodología empleada desde la investigación fue la acción participación con un enfoque del paradigma cualitativo por la percepción de los actores, un diseño previo para la recolección de información, planificación de estrategias sobre conocimientos que permitiera elaborar actividades de entrevistas semiestructuradas a tres informantes claves de los grupos focales, con planes de trabajo, talleres prácticos, jornadas de salud y una escucha activa para establecer criterios de los recursos en la obtención de los resultados.

La técnica de interpretación de datos permite ordenar la información del cómo, dónde, cuándo y por qué con claridad a fin de establecer una relación entre categorías, y otros datos recolectados para brindar un acompañamiento integral a la mujer hacia el logro de los objetivos planteados.

Palabras clave: educación sexual; planificación de la familia; tasa de natalidad.

Sexual Education of Women in Vulnerable Sectors

Abstract

This article provides a description of a multidisciplinary work with the objective of proposing the development of guiding strategies necessary to inform and promote sexual and reproductive education to women in the Manuel Monge Municipality of the Yaracuy, Venezuela state; allowing an active contribution to society to counteract adolescent pregnancies, extreme poverty and the eradication of gender violence, seeking the empowerment of women in vulnerable sectors based on knowledge of their rights. The methodology used from the research was the participation action with a qualitative paradigm approach for the perception of the actors, a previous design for the collection of information, planning of knowledge strategies that would allow to elaborate semi-structured interviewing activities to three key informants of the focus groups, with work plans, practical workshops, health days and active listening to establish criteria for resources in obtaining results.

The technique of data interpretation allows ordering the information of how, where, when and why clearly in order to establish a relationship between categories, and other data collected to provide an integral accompaniment to the woman towards the achievement of the proposed objectives.

Keywords: sex education; family planning; birth rate.

Date Received: 08-01-2018

Date Acceptance: 08-03-2018

1. Introducción

Desde que el hombre comenzó a vivir en comunidad, implementó una serie de códigos que le permitieran compartir conciencia social, es decir un sentido compartido con la comunidad de su realidad; los inicios de la civilización en aspectos de convivencia parecen estar instaurados en un sistema de aparente igualdad en las relaciones sociales, de organización social y cultural. Desde su subjetividad las diferencias entre hombre mujer no establecía diferencia a la hora de afrontar cargos de trabajo y de poder.

Sin embargo, a medida que pasa el tiempo el poder, el conocimiento y nuevas dinámicas sociales, transformaron los significados grupales, la instauración de un modelo monoteísta partiendo de los judíos transforma el mundo dual de poder en el mundo androcéntrico, donde el sesgo que se instauró en el nuevo imaginario social sobre la información y formación de la mujer.

Con este sistema de conciencia social se garantizó en primer lugar el control sobre las conductas sociales, donde el sistema binario hombre-mujer tenía sus estereotipos culturales normativos limitando su participación dentro de los lineamientos establecidos desde relaciones de dominación. En estas lógicas socio simbólicas que reproduce y legitiman diferencias de poder como lo planteó Michael Foucault, las lógicas de poder necesitan de mecanismos de control y dominación que permitan legitimar sus prácticas.

El mayor avance a mediados del siglo XX, fue la creación de la pastilla anticonceptiva, que permitió a la mujer la reapropiación de su cuerpo, encontrarse nuevamente con una sexualidad castrada y negada, comenzando la verdadera independencia asumiendo la naturaleza hasta cierto punto castrada hasta ese momento. Sin embargo, el camino de la sexualidad como construcción social de las expresiones biológicas, emocionales y relacionales aún se encuentra influenciada por un contexto cultural que se sostiene sobre el patriarcado.

Por su parte, el término de salud sexual ampliamente difundidos por la Organización Mundial de la Salud es definido como una construcción multifactorial del ser sexual donde intervienen aspectos intelectuales, culturales, sociales, emocionales y somáticos, vinculados a la capacidad de expresar la sexualidad de una manera libre y plena.

La educación sexual sigue siendo un tema tabú para las mujeres en la sociedad actual, desde el desenvolvimiento de la era cristiana; numerosos estereotipos difundidos a través de los medios han hecho que el ser social tenga conductas aprendidas y reforzadas desde la visión colectiva amparada en los agentes socializadores primarios; sobre este imaginario se cuenta con un sistema de medios occidental que ha retratado una realidad única y alienante capaz de unificar los criterios de belleza, verdad, bueno o malo.

Patrones religiosos, políticos, deportivos, culturales y sociales, son criticados con vehemencia por estos medios, cuando sostienen una posición diferente a la que se comparte desde las fuentes de poder dentro de cualquier estructura social del gobierno hasta las instituciones primarias como escuela y familia. Es por ello que la educación de la sexualidad se transforma en una responsabilidad de la sociedad en su conjunto, fomentada desde el nacimiento dentro del grupo familiar y transcurre durante toda la vida en los sucesivos vínculos que establecen las personas al interactuar con diferentes grupos.

El desarrollo de estos vínculos viene definido desde el factor ambiente, que genera características especiales dentro de la cultura que bien como señala (Durand, 2002, pág. 179): en su artículo sobre el impacto del ambiente en la cultura social: “El determinismo ambiental implica que la cultura está constituida básicamente por una serie de adaptaciones al ambiente y se desarrolla en un proceso equivalente al de la selección natural”.

Con esta afirmación la autora aclara el papel indispensable del ambiente, como condicionador de posturas hacia determinados temas en este caso con lo referente a la educación sexual. Es por lo que para visualizar el

caso que se abordará, se debe empezar por definir el ambiente donde se llevó a cabo este trabajo multidisciplinario ubicado en la zona agrícola rural del estado Yaracuy, colindante con el estado Falcón en Venezuela.

El Municipio bajo el nombre de Manuel Monge, posee una población de más de 30 mil habitantes, datos aportados desde el censo del Comité Local de Abastecimiento y Producción del ente gubernamental municipal donde cerca del 40% de esta, se encuentra en situación de pobreza a pobreza extrema caracterizándose la población por tener unos de los índices más altos de natalidad a nivel estatal y nacional en los últimos años especialmente en embarazos adolescentes según cifras extraoficiales de salud Municipal.

2. Desarrollo

2.1. Reconocimiento de la Necesidad

Dentro de las actividades realizadas a partir del Gobierno Municipal representada en la Alcaldía del Municipio Manuel Monge, uno de los 14 que conforman el estado Yaracuy en Venezuela, se encuentra una modalidad llamada gobierno de calle donde la máxima autoridad municipal se dirige a las 21 comunidades extendidas en sus 474 km² con un equipo multidisciplinario buscando abordar las diferentes problemáticas que se presenten en sectores, emergiendo, varias necesidades más allá de los simplemente materiales.

En este caso, la visión se presenta desde la perspectiva comunicacional, psicológica y educativa, áreas de estudio del investigador social para desarrollar las herramientas que permitan llevar un mensaje que represente un aporte al desarrollo bio-psico social del individuo; el principal sujeto de abordaje resulta la mujer, debido a su posición transcendental dentro de los sectores vulnerables, principalmente por su capacidad de dar vida durante su edad reproductiva, aumentando la población en los sectores de escasos recursos.

Si bien, el abordaje de las relaciones sexuales y la reproducción radica

en una perspectiva de corresponsabilidad de hombre mujer, la misma se encuentra en una posición de vulnerabilidad cultural y sexual debido a la sociedad patriarcal que le ha quitado derechos sobre su sexualidad con juicios de valor y etiquetas culturales que les llenan de inseguridad a la hora de buscar ayuda profesional al tomar la decisión de tener relaciones sexuales especialmente en los jóvenes; Calero (2007), citado por Rodríguez, Sanabria, Contreras y Perdomo (2013), afirma en su discurso que:

El grado de vulnerabilidad del adolescente y joven está en función de su historia anterior, sumada a la susceptibilidad o fortalezas inducidas por los cambios de algunos factores sociales, demográficos, el microambiente familiar, las políticas socioeconómicas, así como el grado de conocimiento que poseen sobre Salud Sexual y Reproductiva. (pág. 162).

2.2. El Poder y la Sexualidad

La sociedad está compuesta de varias estructuras de poder, conocida desde la sociología, como estructura social que opera desde lo simbólico en el ejercicio del poder, teniendo dos sentidos complementarios como lo son la estructura relacional y la institucional; ambas permiten describir las relaciones que vinculan a miembros en comunidades organizadas. Estas organizaciones buscan crear cultura cargada de valores etnográficos, geográficos de utilidad política y cultural.

En estas estructuras de poder se encuentran posiciones como el machismo que se encuentra como formas de opresión, siendo objetivas haciendo predecibles las conductas humanas en búsqueda del poder. Este poder como lo reseñaba Foucault (1976): se presenta a partir de estas estructuras sociales que ejercen el control sobre las relaciones e interacciones de los sujetos normando su conducta; esta se logra a través de la construcción de subjetividades donde la sexualidad juega un papel preponderante en el saber y verdad hacia la emancipación del ser:

El sexo es a un tiempo acceso a la vida de un cuerpo y a la vida

de la especie. Es utilizado como matriz de las disciplinas y principal de las regulaciones... Pero también se convierte en tema de operaciones políticas, de intervenciones económicas mediante incitaciones o frenos a la procreación de campañas ideológicas de moralización o de responsabilización, se le hace valer como índice de fuerza de una sociedad revelando así tanto su energía política como su vigor biológico. (pág. 87).

La posición del autor, permite reflexionar sobre el uso de la sexualidad como ente de control dentro de la sociedad, en este caso hablando de sectores vulnerables se evidencia la poca atención que existe al aumento de la tasa de nacimientos en personas de pobreza extrema que repercutirá en otros flagelos sociales como enfermedades, desnutrición, muerte, delincuencia entre otros atenuantes que perjudican el desarrollo de estos sectores, con herramientas para vencer las circunstancias de pobreza extrema hacia su emancipación ideológica.

Al realizar la observación del Municipio a partir de la escucha activa, se evidenciada en los sectores de vulnerabilidad, la presencia de mujeres adolescentes o jóvenes con varios niños, apelando al aporte activo del Estado para poder contar con alimentación y beneficios sociales.

En estas estructuras son pocas las que culminan el ciclo escolar, por lo que acceder al conocimiento de manera investigativa es difícil para ellas, el conocimiento se acoge de una manera vivencial, a través del día a día y el intercambio de saberes con el discurso de sus conciudadanos. Este discurso viene validado generalmente por el hombre, quienes generalmente son las figuras de poder, quienes llevan el aporte económico a cambio del ceder el poder de decisión en temas de índole sexual, evitando u obviando la protección a las mujeres para evitar enfermedades y embarazos no planificados.

Así se entrelazan las relaciones del biopoder, en estos sectores amparados en estereotipos sociales que se reproducen en las mujeres

avalados en el discurso machista de las instituciones y discurso social, el desconocimiento del aparato legal de protección con el que cuenta la mujer en la actualidad para garantizar su desenvolvimiento para una vida libre de violencia.

2.3. Sistema de Salud vs Atención Social

Es importante señalar, que el área de salud municipal se encuentra implementando políticas de asistencia integral, coordinando con las instituciones regionales y nacionales para brindar la atención oportuna a sus habitantes en áreas de prevención y cuidado de forma gratuita para todos los habitantes del Municipio.

Detectado el problema de información y orientación en las áreas de salud sexual, los médicos ejecutaron respuestas médicas de atención con métodos anticonceptivos y charlas de planificación familiar. Estos recursos si bien eran populares dentro de la población femenina, cumplían como paliativos a un problema que día a día sigue en aumento por la poca concientización de los derechos como mujeres, anteponiendo la reproducción sobre la autorrealización ejemplificada en la pirámide de Maslow donde todas las necesidades sean cubiertas.

La atención social, comprendida como un trabajo multidisciplinario y altamente pedagógico, que pretenda la autonomía del ser era un tema innovador en el municipio, por lo que hubo resistencia en los grupos de las esferas médicas para acoplar un programa donde la prioridad fuera la construcción colectiva de la mujer con las herramientas para el ejercicio de su sexualidad de una manera libre y segura, pasando desde la teoría al activismo, visitando a lo largo y ancho del municipio con una educación crítica que como decía (Freire, 2004a, pág. 12): “No buscara transferir conocimientos sino crear posibilidades para su construcción o producción”.

Es por ello, que después de varias reuniones entre la investigadora

social quien fungía como comisionada de la Alcaldía para el sector salud y comunicación de la Alcaldía y el gremio médico representado en la Coordinación de salud Municipal, se logra integrar la visión de hacer de la educación sexual en las comunidades una manifestación de la experiencia vital con aportes históricos que serán contruidos y decontruidos desde lo colectivo hasta lograr la transformación dándole sentido a todo el aparato simbólico que rige la sexualidad en la actualidad en estas zonas de escasos recursos.

2.4. Objetivo

Es así, como se plantea el objetivo principal del trabajo multidisciplinario que será el desarrollo de estrategias orientadoras necesarias para informar y fomentar la educación sexual y reproductiva a las mujeres del Municipio Manuel Monge del estado Yaracuy, Venezuela a través de estrategias pedagógicas que permitan la transformación social que empodere a las mujeres especialmente en condiciones de vulnerabilidad económica, psicológica o social.

2.5. Dialéctica del Ser y el Hacer

Para iniciar la creación de las nuevas estrategias orientadoras pedagógicas, es necesario ejercer la práctica educativa con una actitud positiva como bien lo decía el mismo Freire, ya que, para cambiar al mundo con un ímpetu libre y necesario de que un mejor mundo con la esperanza de que el cambio es posible.

En este camino, es indispensable reforzar la escucha activa para los educandos que en este caso son las mujeres de extrema pobreza y poco o ningún acceso a la información sobre sus deberes y derechos como mujeres en este país. Para ello se sigue la recomendación del mismo Freire (2004b), de realizar un psicoanálisis histórico, político y social que permitan a las participantes reconocer el sistema excluyente deshumanizante que genera su

situación de vulnerabilidad.

Los procesos pedagógicos, funcionan como creaciones incesantes y a partir de ellas se abre un camino de múltiples opciones para seguir avanzando replanteándose siempre los objetivos hacia una perfecta articulación entre la teoría y la praxis fortaleciendo la dialogicidad entre el ser y el hacer.

3. Metodología

3.1. Elaboración del Taller

La naturaleza de este trabajo posee un enfoque cualitativo al considerar que el estudio del caso anteriormente planteado se apoya en el descubrimiento de informaciones, datos aportados directamente de los participantes a través de sus discursos.

El enfoque cualitativo es sustentado con el discurso de (Hernández, Fernández y Baptista 1997), que afirmaban que:

Los estudios involucran la recolección de datos utilizando técnicas que no pretenden medir ni asociar las mediciones con números, tales como observaciones no estructuradas, entrevistas abiertas, revisión de documentos, discusión en grupo, evaluación de experiencias personales, inspección de historias de vida, análisis semánticos y de discursos cotidianos, interacción de grupos o comunidades e introspección. (pág. 93).

También es importante aclarar, que desde esta perspectiva se puede vislumbrar el discurso del investigador de este trabajo que posee una vinculación hacia el área de formación, es decir: Conociendo el proceso me conozco. Es así como el acto de interpretar no puede ser fundamentado en una técnica sobre la cual fundar metodológicamente las ciencias humanas; comprender será entonces el modo propio a través del cual el sujeto se relaciona con el mundo social y físico.

Es entonces, cómo se intentará develar los patrones de la educación

sexual y reproductiva impuesta por la estructura social permitiendo la participación legítima, igualitaria y directa de todas las partes implicadas en la construcción de su significado contrarrestando el modelo positivista de dominación y control.

Para el desarrollo de la indagación, se seleccionó el método de la Investigación Acción Participante porque establece en sus procedimientos elementos que permiten la participación cooperativa de sus sujetos e investigadores apuntando a la producción de conocimientos transformadores desde un proceso de construcción colectiva de saberes produciendo la transformación social mediante todos los actores. Según (Martínez, 1997, pág. 73), afirma que: “La investigación participativa se caracteriza por un conjunto de principios, normas y procedimientos metodológicos, que permite obtener conocimientos colectivos sobre una determinada realidad social”.

Las técnicas recomendadas por este investigador indican que las mismas se basan en la integración de los sujetos de investigación con los miembros de la comunidad que participan en la transformación social donde el diagnóstico grupal permite se ejecuten acciones de manera cíclica en fases que permiten el diagnóstico, planificación, ejecución y la evaluación o resultados.

Para elaborar un diagnóstico de la realidad social de las mujeres en el Municipio, en cuanto a la educación sexual con miras a crear estrategias orientadoras para su desarrollo, se procedió bajo la Acción participante se tomaron tres actores sociales quienes fungirán como nuestros informantes claves que fueron mujeres de la comunidad aportando datos relevantes para la planificación y ejecución del objetivo. Según Martínez (2002):

Un buen informante clave puede desempeñar una función decisiva en la investigación ya que introduce al investigador ante los demás, le sugiere ideas y formas de relacionarse, le previene de los peligros, responde por el ante el grupo y en resumen le hace puente con la comunidad. (pág. 54).

En tal sentido, a los tres informantes claves se les aplicó una entrevista semiestructurada con la utilidad de recursos técnicos necesarios como cámara fotográfica, papel y lápiz, avistando a los informantes desde la cotidianidad de su entorno y así tomar su discurso desde la naturalidad. Apoyado en Martínez (2004): quien indica que la investigación acción participativa transformadora se establece dentro de la ciencia social crítica que produce conocimiento reflexivo. Por tanto, las exploraciones educativas que siguen enfoques interpretativos y sociocríticos utilizan metodologías cualitativas que abordan el discurso de actores y autores de los contextos formativos.

Cuadro 1. Actividad: Registro de entrevista a informante clave 1.

N.º	Descripción	Subcategorías	Categorías
1	<p>Presentación: Me llamó Mayerlin Jiménez tengo 26 años ama de casa con 10 hijos (un niño prematuro de un mes) de la comunidad de la 7; vivo con mis hijos, y una pareja no estable que es el padre de mis últimos cuatro hijos. El año pasado tuve un parto de gemelos en el mes de septiembre los cuales fallecieron al ser prematuros. Deseo algún tipo de ayuda ya que no cuento con recursos económicos.</p>	<p>Planificación Familiar</p> <p>Pobreza</p> <p>Embarazo Adolescente</p> <p>Métodos anticonceptivos</p>	<p>Estrategias orientadoras</p> <p>Educación Sexual</p> <p>Estrategias pedagógicas</p>

Fuente: La Autora (2017).

Cuadro 1.1. Actividad: Registro de entrevista a informante clave 1.

<p>¿A qué edad tuviste tu primer hijo? A los 14 años, mi mamá me dejó en una casa de familia y salí embarazada.</p> <p>¿Alguna vez has recibido orientación sobre planificación familiar? Nunca he escuchado sobre el tema, no fui a la escuela.</p> <p>¿Qué apoyo se te ha dado por parte del</p>	<p>Valores</p> <p>Planes de Atención Social Integral</p>	
---	--	--

	<p>estado? Apoyo de dinero y comida para cuidar a mis hijos.</p> <p>¿Cuáles son las necesidades que vez con más frecuencia en las mujeres de tu sector? Aquí existe mucha pobreza, el dinero no alcanza, necesitan ayuda con sus niños.</p>		
--	---	--	--

Fuente: La Autora (2017).

Cuadro 2. Actividad: Registro de entrevista informante clave 2.

N.º	Descripción	Subcategorías	Categorías
2	<p>Descripción: Maribel Tovar Tengo 30 años y soy de la comunidad de la 8, con tres hijos, de los cuales dos niños son especiales estoy interesada en que el estado me ayude a conseguir recursos para ayudarme a cuidar a mis hijos y no tener más niños.</p> <p>¿A qué edad tuviste tu primer hijo? A los 17, es una niña ella es muy inteligente va a la escuela, quiere ser médico. Mis otros dos niños tienen 6 y cuatro años uno fue diagnosticado con autismo y el otro aun no me dan diagnóstico.</p> <p>¿Alguna vez has recibido orientación sobre planificación familiar? Sí, sé que existe quisiera que el estado me ayudara ya que no puedo tener más niños pues los costos con dos niños especiales son muy grandes.</p>	<p>Planificación Familiar Pobreza</p> <p>Embarazo Adolescente</p> <p>Programas de Salud</p> <p>Métodos anticonceptivos</p> <p>Valores</p> <p>Planes de Atención Social Integral</p>	<p>Estrategias orientadoras Educación Sexual</p> <p>Estrategias pedagógicas</p>

Fuente: La Autora (2017).

Cuadro 2.1. Actividad: Registro de entrevista informante clave 2.

	<p>¿Qué apoyo se te ha dado por parte del estado? Me ayudan con la comida, mis hijos menores no van al colegio.</p>	<p>Jornadas de esterilización</p> <p>Violencia de</p>	<p>Estrategias orientadoras Educación Sexual</p>
--	--	---	--

	<p>¿Cuáles son las necesidades que vez con más frecuencia en las mujeres de tu sector? Necesitan apoyo para cuidarse de los hombres, las gritan o les pegan, igual hay muchas que son violentas con los niños.</p>	<p>género Autoestima</p>	<p>Estrategias pedagógicas</p>
--	---	------------------------------	--------------------------------

Fuente: La Autora (2017).

Cuadro 3. Actividad: Registro de entrevista informante clave 3.

N.º	Descripción	Subcategorías	Categorías
3	<p>Descripción: Milka Torres soy del sector de la 22 con 35 años 5 hijos: 19, 18, 15, 12 años y mes y medio, Ama de casa solicito apoyo del estado para protegerme.</p> <p>¿A qué edad tuviste tu primer hijo? A los 16 de mi primer novio, ambos asistíamos a la escuela, él es mi pareja desde hace 20 años.</p> <p>¿Alguna vez has recibido orientación sobre planificación familiar? En el colegio la recibí, sé que existen métodos, pero son costosos.</p> <p>¿Qué apoyo se te ha dado por parte del estado? Pues en comida y salud también con la educación de mis hijos.</p> <p>¿Cuáles son las necesidades que vez con más frecuencia en las mujeres de tu sector? Aquí existen muchas niñas embarazadas, ojalá e hicieran ayudas para ellas para qué se cuidaran.</p>	<p>Planificación Familiar</p> <p>Pobreza</p> <p>Embarazo Adolescente</p> <p>Programas de Salud</p> <p>Métodos anticonceptivos</p> <p>Valores</p> <p>Planes de Atención Social Integral</p> <p>Derechos Sexuales y Reproductivos</p>	<p>Estrategias orientadoras</p> <p>Educación Sexual</p> <p>Estrategias pedagógicas</p>

Fuente: La Autora (2017).

Cuadro 4. Categorías y Subcategorías.

Categorías	Subcategorías
Educación Sexual	Embarazo Adolescente. Métodos anticonceptivos. Jornadas de esterilización. Derechos Sexuales y Reproductivos.
Estrategias Orientadoras	Planificación Familiar. Pobreza. Violencia de género. Autoestima.
Estrategias pedagógicas	Valores. Planes de Atención Social Integral. Talleres. Jornadas. Asesorías. Campañas de Concientización.

Fuente: La Autora (2017).

Con esta identificación de categorías, obtenidas en este primer instrumento, se procedió a la elaboración de un plan de acción iniciando con la elaboración de un taller de concientización sobre la sexualidad; para ello se elaboraron estrategias de articulación con diferentes dependencias, sin embargo la única que recibió respuesta en esta primera fase fue el organismo municipal del SEPNA (servicio de protección al niño y adolescentes) donde la psicóloga social de esta institución se incorporó a la idea propuesta cubriendo las áreas de autoestima, sexualidad, identidad, y perspectivas de género.

3.2. Contenido del Taller

El taller se tituló Mujer de Hoy, este nombre surgió por la justificación dada anteriormente sobre el papel de la mujer en la sociedad actual y su necesidad de empoderamiento para lograr superar las adversidades. Se abordó la introducción por la líder de la Comunidad para los presentes, sobre el programa que iniciaba ese día, allí la psicóloga institucional comenzó

abordando el concepto de autoestima, de la niñez y los adultos, así como las perspectivas de la sexualidad, género, identidad sexual y sexo en general, estableció una visión sobre el maltrato como representación de la baja autoestima y sus posibles consecuencias en el desarrollo del niño.

La segunda fase del taller estuvo a cargo de la investigadora social, se habló de la perspectiva de la mujer dentro de la sociedad, mediante la participación se buscó reflexionar en un debate los imaginarios actuales donde solo definen como madre dejando de lado la imagen sensual sin procreación, así como métodos de protección a la violencia en cualquiera de sus formas.

Se trata de sacar al opresor dentro del oprimido, buscando la respuesta desde la visión subjetiva y autónoma de cada una de ellas, logrando un aporte colectivo hacia lo que es ser mujer, las relaciones sexuales, los tabúes, la censura al ejercer una sexualidad responsable y las posibles consecuencias en sectores machistas al asumir posiciones críticas sobre la autodeterminación, sobre los derechos sexuales y reproductivos, buscando fortalecer la identidad de las mujeres que muchas veces son oprimidas buscando el empoderamiento de las mismas en su vida familiar.

En este tema, se tocó los avances de la Organización de las Naciones Unidas desde 1975, en la protección de los derechos de la Mujer, especialmente cuando se encuentran en situaciones vulnerables como pobreza o dominación económica, sexual y reproductiva por su pareja. Allí también se abordó el marco legal en Venezuela con la Ley Orgánica sobre el derecho de las Mujeres a una vida libre de Violencia (2007): que contempla un cambio de los estigmas sociales para con la mujer, estableciendo en su Artículo 1 que estará: “impulsando cambios en los patrones socioculturales que sostienen la desigualdad de género y las relaciones de poder sobre las mujeres, para favorecer la construcción de una sociedad justa democrática, participativa, paritaria y protagónica”.

Al igual se habló de la responsabilidad y corresponsabilidad al asumir

los riesgos y consecuencias de las relaciones sexuales, finalizando con la necesidad de empoderarlas dándoles el mensaje de informarse con las personas capacitadas, comunicarse con quienes puedan ayudarlas, protegerse de enfermedades y embarazos seguidos dejando al final el mensaje motivador que son ellas quienes deciden que planes hacer para su vida.

3.3. Análisis de los Resultados

Esta serie de talleres que recorrieron el Municipio, abarcaron más de cuatro comunidades, iniciando en la población de la 13, siguiendo por la capital del Municipio Yumare, en escuelas de Tesorero y el sector de la cero llevando las herramientas a más de 200 mujeres en edad reproductiva autogestionándose con implementos que hicieran más vistosas las actividades como el uso del video beam, las láminas, la computadora y la realización de unos recuerdos para las asistentes sobre los derechos sexuales y reproductivos.

Para la elaboración del uso de las estrategias didácticas, se tomaron en cuenta la pertinencia, eficiencia y eficacia para las mejoras de la calidad educativa fundamentadas por Terán, Perdomo y Peña (2017): apuntan que: “La calidad debe estar conjugada con la pertinencia y el impacto en un contexto real global y multidimensional pues no se puede concebir una institución educativa de calidad que no sea pertinente con su entorno social”. (pág. 45).

En este punto se toma la institución educativa desde el contexto de lo simbólico, del acto de educar y aprender. Durante las entrevistas, para las declaraciones de prensa se expresaron de manera positiva de la actividad con que inició el gobierno de calle, recomendaron traer una segunda fase para toda la comunidad con más información, invitando a recorrer el municipio con este taller integrador y educativo.

4. Conclusiones y Recomendaciones

Luego del interés de la colectividad y los alcances experimentados desde la primera experiencia, con esta estrategia orientadora y pedagógica para fortalecer la educación sexual en las mujeres de pobreza extrema del municipio se logró tener un alcance en más de 200 mujeres que permitirán ser multiplicadoras de la información vivencial recibida desde las experiencias socializadoras.

Se recomienda la incorporación de estas actividades dentro de los gobiernos de calle de la Alcaldía, o a escala nacional e internacional en vista de que es un aporte para resolver desde una perspectiva educativa los problemas de pobreza, planificación familiar, embarazos adolescentes y otros factores que se generan dentro de estos ambientes donde existen barreras de comunicación sobre la sexualidad y sus consecuencias.

El interés de los habitantes por las charlas, llevó a mejorar la experiencia con un equipo multidisciplinario con la participación de los médicos con las charlas sobre los métodos anticonceptivos que se ofrecen dentro de la salud pública para la protección y prevención de embarazos y enfermedades sexuales así como la activación de diferentes jornadas quirúrgicas y de colocación de implantes anticonceptivos para las interesadas motivadas a ejercer una sexualidad responsable a partir de los talleres.

Del mismo modo se preparó talleres para escuelas, abordando también niños, niñas y adolescentes para el conocimiento y ejercicio de sus derechos y como protegerse desde una perspectiva jovial y juvenil abordando temas de actualidad como la violencia escolar y sus implicaciones dentro de la conducta socio afectiva y sexual del niño y adolescente.

Mediante la participación, enmarcada en la corriente humanista se obtuvo pertinencia en cada una de las herramientas utilizadas para fomentar valores como el amor, la responsabilidad y el aporte individual del desarrollo de la sociedad como un todo, fundamentado en el pensamiento educativo liberador

de Freire (2004c): a partir de la ética, el respeto a la dignidad y la propia autonomía.

Para concluir, se puede afirmar que este programa se encuentra instaurado desde una perspectiva humanista, siendo un elemento novedoso que puede promocionarse a nivel regional y nacional, atendiendo las necesidades de conocimiento que nos permitan crecer como sociedad y como país pues como lo dijo el Libertador Simón Bolívar “Moral y Luces son nuestras primeras necesidades”.

5. Referencias

Durand, L. (2002). **La relación ambiente-cultura en antropología: recuento y perspectivas**. Distrito Federal, México: Editorial Nueva Antropología, XVIII (61). Recuperado de:

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15906109>

Freire, P. (2004a,b,c). **Pedagogía de la Autonomía**. Sao Pablo, Brasil: Editorial Paz y Tierra.

Foucault, M. (1976). **Historia de la Sexualidad**. Tomo I, Madrid, España: Editorial Siglo XXI.

Ley Orgánica sobre el derecho de las Mujeres a una vida libre de Violencia (2007). **Gaceta Oficial N° 38668**, 23 de abril. Caracas, Venezuela: La Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela. Recuperado de:

[http://www.derechos.org/ve/pw/wp-content/uploads/11.-Ley-
Org%C3%A1nica-sobre-el-Derecho-de-las-Mujeres-a-una-Vida-Libre-
de-Violencia.pdf](http://www.derechos.org/ve/pw/wp-content/uploads/11.-Ley-Org%C3%A1nica-sobre-el-Derecho-de-las-Mujeres-a-una-Vida-Libre-de-Violencia.pdf)

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2003). **Metodología de la Investigación**. Tercera edición. México: Editorial McGraw-Hill.

Martínez, M. (2004). **Ciencia y Arte de la metodología cualitativa**. México: Editorial Trillas.

- Martínez, M. (2002). **La Investigación Cualitativa Etnográfica en Educación**. México: Editorial McGraw-Hill.
- Martínez, M. (1997). **El paradigma emergente: hacia una nueva teoría de la racionalidad científica**. 2a ed. México: Trillas.
- Rodríguez, A., Sanabria, G., Contreras, M., & Perdomo, B. (2013). **Estrategia educativa sobre promoción en salud sexual y reproductiva para adolescentes y jóvenes universitarios**. La Habana, Cuba: *Revista Cubana de Salud Pública*, 39(1), 161-174. Recuperado de: <https://www.scielosp.org/pdf/rcsp/v39n1/spu15113.pdf>
- Terán, C., Perdomo, E., & Peña, Y. (2017). **Alternativas Didácticas de Lectura para el Fortalecimiento de la Calidad Educativa**. *Revista Scientific*, 2(6), 29-51. Recuperado de: <https://doi.org/10.29394/scientific.issn.2542-2987.2017.2.6.2.29-51>

Lynett Carolina Vásquez Veracochea
e-mail: lybarbie@hotmail.com



Nacida en Barquisimeto estado Lara, Venezuela. Licenciada en Comunicación Social mención Periodismo de la UFT, Diplomado en gerencia de la Comunicación en la UCLA con una especialización en trabajo social de la UDO en Santiago de Cuba. Magister en Psicología Social mención análisis institucional y de grupos en la UARCIS de Santiago de Chile. Doctorante en Ciencias de la Educación, ha trabajado como Coordinadora de información y relaciones interinstitucionales en la UFT, Docente de la UPEL, escritora, productora de programas de asistencia social en salud y comunicación. Comisionada del despacho del Alcalde de Manuel Monge. Jefa de creación intelectual en la UNES.

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



Educación Continua de la UNAE: Un modelo que aporta a la Transformación Educativa del Ecuador (Estudios sobre Educación)

Autores: Oscar Antonio Martínez Molina
Universidad Nacional de Educación, **UNAE**
oscar.martinez@unae.edu.ec
Cuenca, Ecuador
Madelin Rodríguez Rensoli
Universidad Nacional de Educación, **UNAE**
madelin.rodriguez@unae.edu.ec
Cuenca, Ecuador
Wilfredo García Felipe
Universidad Nacional de Educación, **UNAE**
wilfredo.garcia@unae.edu.ec
Cuenca, Ecuador

Resumen

En este trabajo se presenta el Modelo que aporta a la transformación educativa del Ecuador: la Educación Continua de la Universidad Nacional de Educación, diseñado con el objetivo de satisfacer las necesidades de los docentes a partir de estrategias formativas dirigidas al mejoramiento y transformación de la educación desde la reflexión de su práctica pedagógica, desde un enfoque cooperativo y colaborativo. Se realizó una investigación acción participativa que tienen el objetivo de mejorar y aprender de la propia experiencia desde la reflexión – acción. Finalmente, se incluyen fases para el funcionamiento de la Educación Continua con la sociedad.

Palabras clave: educación continua; investigación; docente; modelo educacional.

Fecha de Recepción: 04-09-2017

Fecha de Aceptación: 06-11-2017

Continuing Education of the UNAE: A model that contribute to the Educational Transformation of Ecuador (Studies on Education)

Abstract

This paper presents the Model that contributes to the educational transformation of Ecuador: Continuing Education of the National University of Education, designed with the objective of satisfying the needs of teachers based on training strategies aimed at the improvement and transformation of education from the reflection of their pedagogical practice, from a cooperative and collaborative approach. Participatory action research was carried out with the objective of improving and learning from one 's experience from reflection - action. Finally, phases for the operation of Continuing Education with society are included.

Keywords: continuing education; research; teacher; educational model.

Date Received: 04-09-2017

Date Acceptance: 06-11-2017

“Es preciso no transmitir la idea (...) que cambiar es fácil; cambiar es difícil, pero posible. Debemos insistir sobre la posibilidad de cambiar, a pesar de las dificultades. La cuestión está en cómo transformar las dificultades en posibilidades. Por esto, en la lucha por cambiar, no podemos ser ni sólo pacientes ni sólo impacientes, sino pacientemente impacientes”

Paulo Freire (1997)

1. Introducción

La sociedad contemporánea se enfrenta día a día a un vertiginoso avance científico – tecnológico, que demanda a la Educación Superior nuevos desafíos dirigidos a la implementación de nuevos métodos que favorezcan la transformación y actualización profesional pedagógica del docente. En consecuencia, la educación exige ser concebida desde un enfoque crítico-reflexivo en la unidad de lo cognitivo - afectivo, para lograr una comprensión y actuación acorde a las transformaciones sociales de cada contexto. Por ende, lograr un equilibrio en la relación universidad – instituciones escolares, desde valores trascendentales como la igualdad, equidad, solidaridad y el respeto a la diversidad constituye para la educación una prioridad.

El Estado ecuatoriano asume, como una de sus principales responsabilidades y metas, la transformación del sistema educativo en todos los niveles, hasta alcanzar los estándares de eficiencia y calidad que hagan de la educación un verdadero instrumento de equidad, desarrollo sostenible y calidad de vida para todos los ciudadanos del país. La política pública en materia de educación se describe en el Plan Nacional para el Buen Vivir y en el Plan Decenal de Educación 2006-2015, la Ley Orgánica de Educación Superior, Modelo general para la evaluación de carreras con fines de acreditación emitido por el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES). La Universidad Nacional de Educación (UNAE), se corresponde con el desarrollo

de estas políticas educativas.

Los preceptos establecidos en la Constitución de la República y Plan Nacional de Desarrollo, están dirigidos a: “Fortalecer la educación superior con visión científica y humanística, articulada a los objetivos del Buen Vivir”. Al respecto la universidad tiene la responsabilidad de fortalecer las capacidades y potencialidades de la ciudadanía, de allí que la formación de profesionales demanda un cambio que se ajuste a los requerimientos del siglo XXI, los adelantos científicos, el pensamiento universal, con enfoques y perspectivas renovadas que articulen lo nuevo y el contexto en el que se ubica la universidad, UNESCO (2000). De ahí que, en la última década, la Educación Superior en el Ecuador esté experimentando cambios en las concepciones psicopedagógicas que asume, lo que exige del docente una reflexión profunda de su actuar cotidiano y una mejora eficiente del proceso enseñanza – aprendizaje de acuerdo con el tiempo, espacio y lugar que le ha tocado vivir.

Por ello el país centra sus esfuerzos por lograr una educación de calidad a lo largo de la vida que garantice la igualdad, la equidad y la inclusión, constituyendo el derecho a la educación, un componente esencial del Buen Vivir. Según Delors (1996):

La educación a lo largo de la vida conduce directamente a la noción de sociedad educativa, es decir, una sociedad en la que se ofrecen múltiples posibilidades de aprender, tanto en la escuela como en la vida económica, social y cultural (...) actualizar los conocimientos y las competencias (...) perfeccionar su arte y de aprovechar las experiencias realizadas en las distintas esferas de la vida (...) (pág. 37).

Es decir, la educación es un proceso continuo y permanente, durante toda la vida, y debe ser desarrollada de forma participativa, no sólo en lo académico, sino en todas las esferas de actuación del individuo. Muchos autores abordan este proceso desde los términos educación / formación – continua / permanente, pero en función de un mismo objetivo, la elevación

constante de la profesionalidad docente para la mejora del desempeño.

2. Estado del arte - Antecedentes

En este marco de nuevas miradas a la formación profesional, la educación permanente es definida por (Fullat, 1975): como una educación integral que abarca toda la vida y todas las posibilidades del ser humano. Por su parte, (Ludosjoski, 1981): la identifica con el perfeccionamiento integral y sin solución de continuidad de la personalidad humana, desde su nacimiento hasta su muerte; mientras (Fonseca, 1984a): la considera el principio pedagógico por medio del cual se indica que el proceso educativo es continuo a lo largo de la vida de los individuos y en todas las circunstancias. Supone acciones constantes de capacitación, actualización y perfeccionamiento.

Fonseca, (1984b): asegura que la educación permanente no es en sí misma una modalidad educativa, por lo contrario, es un vaso comunicante y constituye un principio rector que orienta al sistema educativo y lo impulsa a la búsqueda de nuevas alternativas o recursos pedagógicos que permitan ofrecer formación al hombre según sus diversas etapas evolutivas.

El Ministerio de Educación del Ecuador aborda este tema desde la formación continua y plantea que:

Se parte de la premisa de que el aprendizaje no es estático, por tanto, requiere de un proceso permanente de fortalecimiento de las competencias profesionales y de enriquecimiento de sus prácticas pedagógicas, para alcanzar los estándares de calidad que buscamos en la educación ecuatoriana. (Dirección Nacional de Formación Continua, 2015, pág. 1).

La formación continua para docentes en Ecuador constituyó objeto de atención directa del Ministerio de Educación hasta finales del siglo pasado, desde donde se diseñaban e impartían cursos de capacitación en aras de superar al personal docentes de los diferentes niveles educacionales. En este mismo período, las universidades asumieron algunas responsabilidades

formativas, en particular con la organización de cursos de diplomado, especialización y maestría. Aunque sin un proceso de planificación nacional.

En el contexto de la Universidad Nacional de Educación, se asume el término educación continua, como una de las formas que ha ido ganando espacio en la reconceptualización del papel de la universidad, entendida por (Fonseca, 1984c): como el conjunto de actividades orientadas a extraer de las experiencias cotidianas nuevos elementos formativos que habiliten a los individuos para la realización de tareas y funciones acordes con el devenir social, y las necesidades de su formación.

Esto implica que adquiera cada día una mayor relevancia el diseño de programas dirigidos a elevar la competencia profesional de los docentes que se desempeñan en las instituciones educativas de todo el país, de ampliar actualizar, renovar conocimientos, habilidades, actitudes, valores, emociones, ya adquiridos, en pos de mejorar perfeccionar las competencias que constituyen nuevas demandas del mercado laboral y profesional. Esto implica un tránsito de una escuela tradicional a una innovadora, que responda a las necesidades de su contexto, en la que el diálogo y la reflexión se constituyan en vías indispensables para la comprensión por parte de los miembros de la comunidad educativa del protagonismo de sus estudiantes y por ende se alcancen niveles superiores de desarrollo en esta esfera de gran significación social.

En este análisis resultaron de interés lo relativo a las experiencias educativas mediadas por las tecnologías desde la Unidad de Estudios de Postgrado, la formación docente continua y factores asociados a la política educativa, el postgrado en el Ecuador y su articulación en el Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología, así como los mecanismos de aseguramiento de su calidad. A esto se añade también, se haya hecho alusión a la necesidad de orientar los cambios en el postgrado para promover la adopción de modelos pedagógicos que estimulen la creatividad y la innovación, para convertir al

alumno en el principal protagonista del proceso enseñanza-aprendizaje

Por ende, la búsqueda de cómo afrontar la educación continua en la UNAE a partir de las problemáticas que históricamente había caracterizado este proceso, se convertía en un reto epistemológico en su proceso de implementación. Promover aprendizajes que fomenten el análisis y la reflexión crítica de la propia práctica del docente para transformarla en relación estrecha con la teoría que lo sustenta, implica la generación de epistemes para lograr un posicionamiento epistemológico en la construcción del conocimiento, la comprensión y la construcción gradual de los saberes.

Es importante destacar que los Programas de Educación Continua que se implementen deben evidenciar la complejidad de este proceso desde una praxis colaborativa e individual, desde la transcripción de la representación de cada realidad. De ahí que debe implementarse desde talleres socializadores que estén centrados en un proceso de diálogo y reflexión sobre problemáticas relacionadas con la educación en el contexto.

La generación de una metodología para la identificación desde fuentes primarias de las necesidades de los docentes, que parta de los problemas profesionales de la práctica pedagógica, de sus vivencias, experiencias y que promuevan desde el trabajo colaborativo y la reflexión, análisis de su propia práctica, constituye una prioridad por la Coordinación de Educación Continua de la UNAE que favorezca no solo, la identificación de las debilidades, sino las fortalezas en la dirección del proceso enseñanza y aprendizaje que realizan, con vista a actualizar y lograr cerrar las brechas de conocimiento en el campo pedagógico y didáctico en los contextos educativos.

Actualizar a los docentes en los fundamentos pedagógicos y didácticos que sustentan una dirección de enseñanza y aprendizaje de excelencia a partir de la indagación reflexiva de las problemáticas educativas de su desempeño profesional, desde un enfoque sistémico e interactivo, y teniendo como premisa la problematización de su práctica educativa a través de la reflexión

crítica de la actividad pedagógica constituye un objetivo básico de la Educación Continua en la UNAE.

Las instituciones escolares donde laboran los docentes deberán constituir los escenarios de aprendizajes que contribuirán a la transformación de las instituciones educativas, que implica la presencia de un colectivo motivado a afrontar situaciones complejas desde la investigación, que compartan intereses, preocupaciones y búsqueda de soluciones a partir de los problemas de su práctica pedagógica. Un colectivo comprometido en la comprensión del conocimiento y la puesta en práctica de ideales y valores, que indaguen, reflexionen, con una visión integrada del conocimiento que conlleve a la diversificación de actividades en el proceso enseñanza y aprendizaje.

3. Lineamientos

Teniendo en cuenta estos argumentos, se declaran como lineamientos a tener en cuenta para la implementación de los programas de educación continua por la UNAE, los siguientes:

1. Provocar la integración entre las instituciones educativas, la universidad y las carreras afines para propiciar la identificación de los problemas de la práctica profesional y su inserción en los programas de educación continua, en el que predomine la motivación y comunicación como vía para potenciar el liderazgo y la toma de decisiones por consenso.
2. Se conforman en la dinámica de indagación y transformación, reconocidas como fuerzas o factores que interactúan en las relaciones interpersonales, teniendo en cuenta los factores individuales, constituidos por la personalidad de cada individuo participante, sus experiencias previas, su ideología, los valores, sus expectativas y necesidades, su motivación, así como la historia y el modo de constitución del grupo mismo, las interacciones, subgrupos y relaciones con otros grupos.

3. Estimular procesos de cooperación académica entre la universidad e instituciones educativas, sobre la base del reconocimiento de la necesidad del desarrollo de valores.

Es importante retomar en este caso, el rol del docente en el proceso enseñanza – aprendizaje, pues a través de su preparación pedagógica y científica logra extender fuera de sí, todos los elementos que permitan el despliegue del proceso el redescubrimiento y reconstrucción del conocimiento por parte del estudiante; de sus particularidades personales, la relación de comunicación en sus distintos tipos de función (informativa, afectiva y reguladora) que permita un ambiente de cooperación y de colaboración, de actividad conjunta dentro del aula.

El docente tutor tiene que caracterizarse por la autenticidad, seguridad, el respeto y la motivación hacia la actividad; con una adecuada acción generadora de bienestar emocional en los participantes, de interacción, de intercambios, y en los marcos de un clima de respeto en el aula.

4. La elaboración de proyectos de vida para identificar los problemas profesionales y contenidos a desarrollar en los programas de educación continua, desde la reflexión en el trabajo en grupo.

Se asume como proyecto de vida, “la medida en que asumimos conscientemente nuestros ideales y planificamos nuestro camino personal para llegar a ellos. Será por tanto una elevada expresión de nuestra conciencia y un producto del desarrollo de nuestra personalidad”. (Pino, s.f.). El propio autor plantea que la posibilidad de crear proyectos y planes de vida eficientes está estrechamente vinculada al conocimiento de sí y del entorno que alcance el sujeto, a la calidad de su autorreflexión y al nivel de autodeterminación desarrollado.

Se desarrolla la elaboración de los proyectos de vida en integración con la del acompañamiento, el trabajo autónomo y los talleres de autorreflexión participativo, lo que facilita identificar las necesidades y potencialidades desde

el trabajo en grupo. En el caso del taller de autorreflexión participativo, se parte desde el compromiso individual, en el cual se crea un ambiente colaborativo de los participantes de manera que se estimule y propicie el diálogo y la reflexión grupal, en función del cambio cuya fuerza fundamental es la actitud frente a los problemas que deben ser superados y que implican a su vez un crecimiento personal y grupal de todos los participantes. También es importante valorar como resultado de la identificación de las necesidades y potencialidades, los problemas profesionales a los que se enfrentarán los miembros de la comunidad educativa participante.

Reflexionar durante la acción consiste en preguntarse lo que pasa o va a pasar, lo que podemos hacer, lo que hay que hacer, cuál es la mejor táctica, qué orientaciones y qué precauciones hay que tomar, qué riesgos existen, etc. [...] Reflexionar sobre la acción... eso es otra cosa. Es tomar la propia acción como *objeto de reflexión*, ya sea para compararla con un modelo prescriptivo, a lo que habríamos podido o debido hacer de más o a lo que otro practicante habría hecho, ya sea para explicarlo o hacer una crítica (Perreneud, 2010, págs. 30-31).

Así, la reflexión sobre la acción permite valorar lo realizado en la escuela frente a lo prescrito para definir su viabilidad al favorecer la reorientación de las propias acciones de modo justificado a partir de la observación de lo ocurrido y estimular el desarrollo de la metacognición cuando se es consciente de lo efectuado y de lo que ha incidido en ello.

Lo expuesto ha dado lugar a la consideración de la necesaria presencia de este tipo de ejercicio en la educación superior, pues la reflexión y la práctica reflexiva promueven el potencial de un aprendizaje profundo y significativo. De acuerdo con Brockbank y McGill (2002): el conocimiento socioeducativo sólo llega a tener un significado interiorizado y real cuando el participante del proceso transformador aplica ese saber a sí mismo y lo relaciona, de alguna manera, con su experiencia. Cuando se han generado las condiciones para el

ejercicio reflexivo, se favorece un tipo de aprendizaje esencial en la educación continua, quien aprende es el principal protagonista de su proceso de aprendizaje, pues encuentra significados para el saber que se genera en sus experiencias a partir de las actividades que lo favorecen y en su interacción con tutores y otros participantes.

5. Enrumbar la Educación Continua desde la investigación acción participativa.

Metodología que requiere la participación de grupos para la indagación y el diálogo, en el que la reflexión colectiva de los participantes se desarrolló en función de lograr la transformación de la educación en la región. La investigación acción participativa, tiene el objetivo de mejorar y aprender de la propia experiencia desde la reflexión – acción, en la que la participación del grupo y el compromiso ético sustentan todo el proceso, con un enfoque que cumpla los rasgos que caracterizan cada uno de sus términos: investigación, acción y participación. Por ende, debe prevalecer la reflexión, la sistematicidad en la ejecución de las tareas a realizar, el control y la crítica de saberes y experiencias aportando nuevos conocimientos y formas de comprender los problemas del contexto a enfrentar.

En los marcos de las observaciones anteriores Stenhouse, citado por Gómez y Salinas (2011), referencia que el entorno socioeducativo se ve enmarcado por la:

Triada que plantea la naturaleza del conocimiento, naturaleza de la enseñanza, naturaleza del aprendizaje, evidencia una relación fuerte entre epistemología, didáctica y curriculum situando el aula como el escenario social donde se colocan a prueba las hipótesis que guían y desafían la acción de los docentes investigadores (pág. 3).

Esta triada se visualiza en el desarrollo de la Investigación, Educación y la Acción cuya finalidad es enseñar a la gente a descubrir su propio potencial para actuar, liberándoles de estados de dependencia y pasividad previos, y

llevarlos a comprender que la solución está en el esfuerzo colectivo que ellos mismos puedan tomar para cambiar el estado de cosas, que va desde el diagnóstico hasta la transformación de la concepción práctica y crítica de la Educación Continua.

6. Integración del proceso de planificación, organización, regulación, control y evaluación de los procesos a ejecutar.

Establecer interrelaciones entre las potencialidades (fortalezas y debilidades) de los recursos humanos, históricos, sociales y económicos como elementos de integración a los contenidos que son abordados en los programas de educación continua, con un marcado enfoque sistémico.

7. Establecer los acompañamientos en los propios escenarios de aprendizaje, que contribuirán desde la colaboración, el trabajo en grupo, y el respeto a la diversidad de criterios, enrumbar el camino para la construcción del conocimiento con un enfoque interdisciplinar.

En la docencia asistida los talleres socializadores deben favorecer el análisis y la reflexión, pero también la reorganización de la acción del docente tutor desde la retroalimentación. Con la socialización de cada grupo, y las valoraciones que se realicen, se hace imprescindible organizar el tiempo establecido para lograr la lógica en su totalidad, sin barreras que rompan las dinámicas de participación.

La evaluación será formativa, la cual parte del diagnóstico, destinado a identificar debilidades y fortalezas individuales y colectivas, lo que favorecerá la retroalimentación del proceso. Se implementará la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, teniendo en cuenta los criterios establecidos para ello y desde el trabajo grupal, los espacios de reflexión y el portafolio de registros anecdóticos que facilite la descripción de las reflexiones que se realicen en los diferentes contextos donde intervendrá en grupo.

Es importante destacar que el desarrollo de la relación práctica – teoría – práctica, se hará desde los problemas que cada grupo identificó. El análisis

de los diferentes contenidos, la búsqueda y valoración de la teoría se irá propiciando desde un enfoque integral, teniendo en cuenta la relación que puede darse entre las categorías que se identifiquen como problemas.

8. La educación continua desde la formación de centro y/o comunidades de prácticas.

El término comunidad de práctica fue acuñado por Wenger (1998): en su labor de observar y analizar el conocimiento que se difunde desde una comunidad científica y buscando potenciar este aspecto a nivel corporativo como una institucionalización de la antigua «tormenta o lluvia de ideas» o de intercambios informales. La finalidad de una comunidad de práctica es la de hacer explícita la transferencia informal de conocimiento, ofreciendo una estructura formal que permite adquirir más conocimiento a través de las experiencias socializadas dentro del grupo, de acuerdo con el programa de capacitación de la Educación Continua. Por esta razón, la propia identidad del grupo se refuerza al potenciar el aprendizaje como un proceso de participación y liderazgo compartido; facilitado por el intercambio de experiencias y la motivación.

La comunidad de práctica no es una comunidad científica como tal, ya que su planteamiento no es la ciencia sino la experiencia de la práctica y la gestión compartida del conocimiento. Esta gestión del conocimiento se realiza siempre de una forma colaborativa y en un proceso continuo de establecer estrategias de participación, liderazgo, identidad y aprovechamiento del conocimiento.

La comunidad de práctica al igual que cualquier grupo de trabajo colaborativo tiene sus propias características que en el caso de la UNAE en el desarrollo de la Educación Continua la definen y caracterizan como una comunidad, respondiendo a quiénes se asocian, para qué lo hacen, con que motivación, en qué ámbito o contexto y cuál es la naturaleza de esta relación, constituyen criterios que posibilitan analizar el sentido y los propósitos de estas

formas de trabajo colaborativo.

4. Diseño metodológico

En consecuencia, las fases para el funcionamiento de la Educación Continua se resumen en:

Fase 1: Acercamiento al contexto. Identificación de necesidades de la comunidad educativa.

- Reconocimiento de los resultados en el Sistema Educativo del contexto desde indagaciones iniciales.
- Identificación de antecedentes de la Educación Superior en el contexto.
- Reconocimiento de las principales problemáticas relacionadas con el impacto de la educación superior en la región.

Fase 2: Diagnóstico al territorio desde espacios de reflexión.

- Creación de espacios de reflexión en la escuela y en la comunidad en función del intercambio de experiencias docentes relevantes y la determinación de nuevas necesidades de EC. Trabajar desde la identificación de grupos focales.
- Elaboración de la metodología para la implementación de los talleres de autorreflexión con la comunidad educativa.
- Exploración del territorio para la recolección de información relevante sobre la educación en la provincia y el cantón desde los grupos focales. Recolección y procesamiento de información de los talleres de autorreflexión.
- Difusión de la oferta académica desde la atención personalizada.
- Gestión de los procesos: el análisis de las funciones, recursos, determinación de la participación, distribución de las funciones y cronogramación.

Fase 3: Diseño e implementación de los procesos a ejecutar.

- Implementación de programa de Educación Continua.
- Implementación de la Lesson Study entre los docentes que participan en el programa.
- Monitoreo de las acciones derivadas de la EC en la escuela en la comunidad y en la Universidad.

Fase 4: Presentación de resultados parciales.

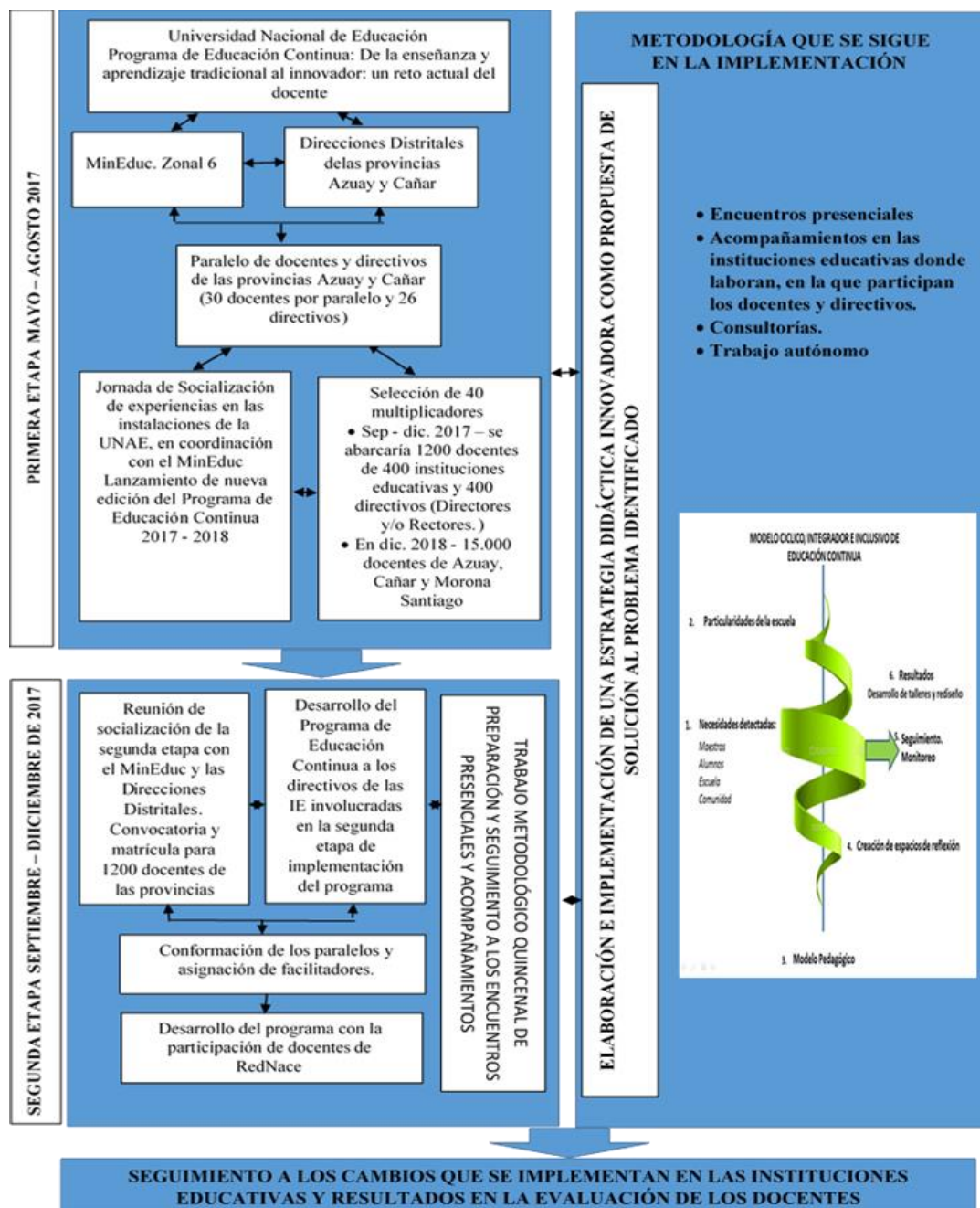
- Resultados derivados del proceso de investigación.
- Resultados de la implementación de la Educación Continua.

Fase 5: Estudio de impacto. Se encuentra en organización.

- Desarrollo de talleres científicos para la divulgación de nuevas experiencias derivadas de la EC y rediseño de la estrategia de EC.

A manera de resumen se representa el modelo integrador e inclusivo de Educación Continua de la UNAE y su implementación en coordinación con el MinEduc y Red de Maestros.

Figura 1. Modelo integrador e inclusivo de Educación Continua de la UNAE y su implementación en coordinación con el MinEduc y Red de Maestros.



Fuente: Los Autores (2017).

Cumplir con las fases del modelo y etapas declaradas, implica aprender a identificar las barreras que constituyan resistencia humana a los cambios, lo que propiciará la disminución de la inercia y frustración de los esfuerzos que se invertirán para llevarla a cabo. Identificar las necesidades desde el diagnóstico, así como las fortalezas de los docentes que participan será lo que propiciará el cambio que se necesita para impulsar un programa desde un modelo innovador que respete la individualidad y cooperación, en el que las experiencias de la práctica pedagógica implementada por ellos en las instituciones escolares donde laboran se constituyan en premisas para la identificación de los temas a desarrollar.

5. Conclusiones

La premisa fundamental en la Educación Continua en la UNAE lo constituyen las exigencias que establece el modelo pedagógico de la Universidad Nacional de Educación, única en el Ecuador, y que tiene la gran misión de “contribuir a la formación de talento humano del sistema educativo para la construcción de una sociedad justa, equitativa, libre y democrática generando modelos educativos de excelencia caracterizados por rigor científico, enfoque de derechos y de interculturalidad”. (UNAE, 2014, pág. s.n.). Además, la idea de que “dos hechos rodean y atraviesan el origen de la UNAE, el cambio de época, y la importancia mundial que tiene la formación de maestros para la transformación de la educación en cualquier país y en concreto en el Ecuador” (Álvarez, Quinn, Pérez, Prats, Didirksso, Peñafiel y Fernández, 2015, pág. 12).

6. Referencias

Álvarez, F., Quinn, H., Pérez, Á., Prats, J., Didirksso, A., Peñafiel, F., & Fernández, S. (2015). Hacer bien, pensar bien y sentir bien, pág. 223. Azogues, Ecuador: Universidad Nacional de Educación.

- Brockbank, A., & McGill I. (2002). **Aprendizaje reflexivo en la educación superior**. 2ª edición. ISBN: 9788471124524, págs. 312. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Delors, J. (1996). **Compendio. La educación encierra un tesoro**. Francia: Ediciones UNESCO, pág. 37.
- Dirección Nacional de Formación Continua (2015). **Proyecto Sistema Integral de Desarrollo Profesional**. Ecuador: Ministerio de Educación. Recuperado de:
<https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2015/11/Proyecto-Siprofe.pdf>
- Freire, P. (1997). **A la sombra de este árbol**. Primera edición. Barcelona, España: El Roure Editorial, S.A., ISBN: 84-7976-013-3, págs. 170.
- Fonseca, L. (1984a,b,c). **Educación y Formación Continuada**. Caracas: Ediciones UCV: Facultad de Ciencias Económicas y Sociales.
- Ludosjoski, R. (1981). **Andragogía, educación del adulto**. Buenos Aires: Guadalupe.
- Perreneud, P. (2010). **Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar**. Barcelona, España: Editorial Graó.
- Pino, J. (s.f.). **El desafío de proyectar la vida**. La Habana. Cuba: Universidad de Ciencias Pedagógicas "Enrique José Varona".
- Gómez, L., & Salinas, M. (2011). **El currículo como proceso la investigación-acción como método referente esenciales para la formación docente en Colombia**. Salamanca, España: Universidad de Salamanca. Recuperado de:
<https://es.slideshare.net/mariaeugeniasalinas/el-curriculo-como-proceso-la-ia-como-mtodo-ejes-en-la-formacin-docente-en-colombia>
- Fullat, O. (1975). **La Educación Permanente (Biblioteca Salvat de grandes temas; 72 (Spanish Edition))**. ISBN 10: 8434574306; ISBN 13: 9788434574304. Barcelona, España: Salvat Editores,

UNAE (2014). **Modelo Pedagógico**. Azogues, Ecuador: Universidad Nacional de Educación.

UNESCO (2000). **Desafíos de la educación**. IPE Buenos Aires. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. Argentina: Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado de:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001591/159155s.pdf>

Wenger, E. (1998). **Communities of practice and social learning systems: the career of a concept**. New York: Cambridge University Press
Recuperado de:

<https://wenger-trayner.com/wp-content/uploads/2012/01/09-10-27-CoPs-and-systems-v2.01.pdf>

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



Nacido es San Cristóbal, estado Táchira, Venezuela. 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.

Madelin Rodríguez Rensoli
e-mail: madelin.rodriguez@unae.edu.ec



Nacida en Cuba. Docente Investigadora Titular Principal 1 de la UNAE, Ecuador. Doctora en Ciencias Pedagógicas. Máster en Investigación Educativa. Licenciada en Educación, Especialidad Biología. Acreditada como Investigadora Agregada 1 por la SENESCYT. Ha participado como directora e investigadora en proyectos de investigaciones. Actualmente Directora de Educación Continua y Directora de proyecto de investigación y tesis de maestría y doctorado. Ha publicado en revistas indexadas y en Congresos. Miembro del Consejo Editorial de la Revista Panorama Médico, IPLAC y Gaceta Médica Espirituana. Miembro del Equipo de Árbitros de la Revista Scientific. Ha participado como evaluadora externa en procesos de acreditación Cuba y Ecuador.



Wilfredo García Felipe
e-mail: wilfredo.garcia@unae.edu.ec

Nacido en Cuba. Docente Investigador Titular Principal 1. Doctor en Ciencias Pedagógicas. Máster en Educación Avanzada. Licenciado en Ciencias Sociales. Acreditado como investigador por la SENESCYT en Ecuador. Actualmente Codirector de Proyecto de Investigación. Director de Carrera y de tesis de Maestrías y Doctorado. Ha cumplido responsabilidades como docente – investigador y directivas en diferentes niveles de educación. He publicado artículos derivados de proyectos de investigación en revistas indexadas, así como capítulos de libros. Ha participado en investigación y colaborado en proyectos sobre gestión educacional, en Congresos Internacionales. Director de tesis de doctorado y de maestrías con temas relacionados a la Didáctica y Pedagogía.

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/)



Sensibilización en la Manipulación de Basura en Educación Inicial

Autora: Santa Yoraima Monzón Bravo

Universidad Pedagógica Experimental Libertador, **UPEL**

santamonzon1984@gmail.com

Barinas, Venezuela

Resumen

El estudio se direccionó mediante un objetivo de formular un plan de sensibilización en la manipulación de la basura en el Centro de Educación Inicial Bolivariano “Cinqueña III” del municipio Barinas estado Barinas. El enfoque investigativo empleado fue el cuantitativo, a través de un proyecto factible con un diseño de campo. El universo poblacional lo constituyen doce (12) profesionales en la docencia, veinte (20) padres y representantes del mencionado centro educativo, los cuales fueron seleccionados porque pertenecen al mismo contexto de estudio, la muestra fue el cien por ciento (100%). Los datos se obtuvieron por la aplicación de dos cuestionarios con de veinte (20) preguntas cada uno con tres alternativas siempre, algunas veces y nunca, validándose mediante el criterio de expertos y para la confiabilidad se utilizó una prueba piloto a través del coeficiente de Alfa de Cronbach con un resultado de 0.846. Las derivaciones se reflejaron en cuadros y gráficos para obtener una visión conclusiva en la cual los actores sociales tomaron conciencia sobre la manipulación de la basura por medio de actividades y estrategias para cambiar actitudes y hábitos de consumo en la población objetivo.

Palabras clave: gestión ambiental; comunicación en grupo; tratamiento de desechos.

Sensitization in the Handling of Garbage in Initial Education

Abstract

The study was addressed through an objective to formulate a plan of awareness in the handling of garbage in the Bolivarian Initial Education Center "Cinqueña III" of the Barinas State Barinas. The investigative approach used was quantitative, through a feasible project with a field design. The population universe consists of twelve (12) professionals in teaching, twenty (20) parents and representatives of the aforementioned educational center, which were selected because they belong to the same study context, the sample was one hundred percent (100%). The data was obtained by the application of two questionnaires with twenty (20) questions each with three alternatives always, sometimes and never, validated by expert criteria and for reliability a pilot test was used through the Alpha coefficient of Cronbach with a result of 0.846. The referrals were reflected in charts and graphs to obtain a conclusive vision in which the social actors became aware of the manipulation of waste through activities and strategies to change attitudes and consumption habits in the target population.

Keywords: environmental management; communication in group; waste treatment.

Date Received: 22-11-2017

Date Acceptance: 23-02-2018

1. Introducción

Las demandas enfrentadas por la educación, durante el devenir del siglo XXI, se ha caracterizado por ser responsables ante el ambiente, tomando en cuenta a la conservación como uno de sus elementos, mediante el compromiso de cuidar y preservar los recursos, además de adquirir una conciencia ambientalista en la cual participen responsablemente los ciudadanos. De allí, estos aspectos han sido considerados por las leyes vigentes como un derecho y un deber combinado con la interacción de los actores educativos para la transformación del medio.

Desde esta perspectiva, se ubica la posibilidad de introducir modificaciones en el medio valores ambientales que brinden oportunidades tanto a docentes como niños para hacer un uso adecuado de éste asumiendo actitudes conservacionistas que involucre la manipulación de la basura a través de su reutilización, para transformar desechos en materiales utilitarios que pueden ser empleados durante el desarrollo de las actividades en los diferentes espacios de aprendizaje. Este planteamiento, surgió la interrogante: ¿Cuáles son los requerimientos de un plan de sensibilización del personal docente y comunidad sobre la manipulación de basura en el Centro de Educación Inicial Bolivariano “Cinqueña III” del municipio Barinas estado Barinas? Permitiendo la realización de una investigación con el objetivo de formular un plan de sensibilización en la manipulación de basura en el Centro de Educación Inicial Bolivariano “Cinqueña III” del municipio Barinas estado Barinas

2. El Problema

La sociedad contemporánea demanda de acciones para superar problemas ecológicos conjuntamente con la crisis ambiental surgida por la creciente industrialización en los diferentes ámbitos de la vida, las cuales ocasionan un impacto negativo en la calidad del ambiente, reflejada sobre la

base de una elevada contaminación. Por tanto, corresponde a las instituciones educativas, asumir una educación ambiental como un proceso de participación con la actuación permanente de los actores socioeducativos que intervienen en el sistema educativo.

En efecto, se concuerda con los planteamientos realizados por Boada (citado en Briceño y Romero, 2007a): quien la considera como “un proceso permanente en el que los individuos y la comunidad se concientizan de sus destrezas, experiencia, también la determinación que les permitirá actuar individual o colectivamente para resolver los problemas ambientales presentes y futuros” (pág. 493); involucrando, por consiguiente, a docentes, niños, padres, representantes, miembros de la comunidad, entre otros. De allí, se hace evidente la necesidad de introducir cambios en el ejercicio del docente que conduzcan hacia una práctica sustentada en la gestión del ambiente.

De esta manera, la gestión ambiental está acompañada de acciones para la conservación de los recursos, mediante actividades direccionadas hacia un manejo integral de los residuos sólidos e introduciendo la reutilización de productos en la elaboración de materiales que pueden ser empleados como recursos para el aprendizaje en las instituciones educativas. Sobre el particular Bureau Veritas Formación, citado en Sáez, Leal y Monasterio (2014a): acota “la reutilización se define como la acción de volver a utilizar los bienes o productos desechados, con el mismo fin para el que fueron diseñados, es decir, dar a los materiales más de una vida útil” (pág. 122); implicando, así, acciones que preservan el ambiente y favorecen las condiciones de los miembros en la institución educativa.

Por tanto, la educación es determinante en la formación de los individuos, razón por la cual las acciones conservacionistas deben introducirse durante la niñez, es decir, en la formación preescolar, porque el infante progresivamente toma conciencia del entorno en que se desenvuelve; además, va adquiriendo dominio de las habilidades contribuyentes en la

configuración de su madurez tanto intelectual como afectiva. Asimismo, el Centro de Educación Inicial constituye el espacio para la internalización de un conocimiento que lo conduzca a tomar decisiones a los problemas que enfrenta en una sociedad dinámica. Por ello, corresponde al docente crear en los preescolares una conciencia ecológica para darle un uso adecuado a los recursos naturales de manera que los conserve y preserve de posibles daños que lo desequilibren.

Tomando como referencia lo expuesto, se plantea la necesidad de una investigación que sea expresión de las preguntas: ¿Cuáles son los requerimientos en un plan de sensibilización del personal docente y comunidad sobre la manipulación de basura? ¿De qué se puede determinar la factibilidad en la propuesta orientada a la concienciación en los actores educativos y comunidad sobre el manejo de residuos y desechos sólidos?

Igualmente, se consideró ¿Cuál será el diseño de la propuesta de un plan antes referido dirigida a los miembros del personal docente y comunidad? ¿Cómo aplicar las acciones planificadas? ¿Cuál sería el proceso para la valoración de los beneficios en la realización de las actividades?

2.1. Intenciones Investigativas

2.1.1. Intención Rectora

Formular un plan de sensibilización en la manipulación de basura en el Centro de Educación Inicial Bolivariano “Cinqueña III” del municipio Barinas estado Barinas.

2.1.2. Intenciones Concretas

Diagnosticar los requisitos de un plan de sensibilización del personal docente sobre la manipulación de basura.

Determinar la factibilidad en la propuesta de la intención de sensibilización para el talento humano sobre la utilización de basura.

Diseñar plan de sensibilización del personal docente sobre el empleo de la basura en la institución educativa estudiada.

Cabe señalar, que el presente proyecto de trabajo de grado se encuadra con la línea de investigación: Educación, Desarrollo y Gestión Comunitaria, que sirve de cimiento a los subprogramas de Maestrías en el Núcleo Académico Barinas de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

3. Perspectiva Empírica

3.1. Estudios Previos

En correspondencia a los estudios previos considerados como antecedentes investigativos relacionados con el tema en estudio, Palella y Martins (2012a): señala “los antecedentes de la investigación, entendida como diferentes trabajos realizados por otros estudiosos sobre el mismo problema” (pág. 63); para lo cual se realizó una revisión de tesis de postgrado, investigaciones institucionales, revistas especializadas, memorias de congresos, entre otras.

Así, Sáez, Leal y Monasterio (2014b): en un trabajo titulado: “Residuos sólidos en las instituciones educativas”, con el objetivo de conocer el comportamiento de la cantidad de residuos sólidos en Kilogramos por día (Kg/día) generados en las instituciones educativas del municipio Maracaibo del estado Zulia, respaldada en fundamentos positivistas, como del constructivismo ecológico, además de nociones y compendios reglamentarios del reaprovechamiento en educación.

De igual manera, Briceño y Romero (2007b): realizó un trabajo denominado: “Formación de valores en educación ambiental para la conservación del ecosistema”, con el objetivo de analizar la formación de valores en educación ambiental para la conservación del ecosistema en la asignatura Educación Ambiental de la Licenciatura de Educación Integral de la Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt; metodológicamente

se ubicó como una investigación de campo y del tipo descriptiva.

Consecuentemente al análisis se estableció que los motivos porque no se animan trabajos que impulsen valores ambientales en la escuela, son por la escasa intervención en las decisiones emprendidas y el conocimiento para el resguardo y preservación del medio.

3.2. Bases Teóricas

Las bases teóricas se direccionaron en función de un plan de sensibilización, entendido como un proceso estructurado para el diseño y organización de acciones que vayan a concienciar a los miembros de la institución, por consiguiente, es un instrumento de planeación, que refleja las estrategias y directrices a seguir por la institución. Al respecto, Benjumea y Carrión (2011): lo define como “un conjunto integrado de objetivos, metas y actividades en el marco de las políticas medioambientales” (pág. 4); lo cual implica una planificación que se diseña para conseguir transformar la realidad.

Así, se orienta hacia el mejoramiento de las condiciones educativas mediante la coordinación de las actividades para la identificación de situaciones que requieren de un cambio en las actitudes y comportamientos de los involucrados. Además, suministra un escenario para la introducción de aspectos relacionados con la vigilancia, valoración, búsqueda y monitoreo de las acciones; pudiéndose ejecutar actividades que benefician la calidad del medio tanto en las escuelas como den la comunidad en la cual se inserta mediante la reutilización de los desechos sólidos.

En este orden de ideas, se tomó como referencia respecto a los desechos sólidos la clasificación realizada por Bustos (2009): quien los sitúa como “orgánico e inorgánico” (pág. 12); estructurándose la reutilización de residuos orgánicos, hacia la descomposición controlada de frutas, verduras, pasto, hojas, entre otros; es decir, que alcanzar su desintegración o putrefacción mediante la acción de microorganismos, oxígeno y factores

climáticos; pudiéndose convertir en abono orgánico para las plantas. En tanto, la reutilización de desechos inorgánicos se descompone de manera natural, razón por la cual pueden ser reusados o transformados a través de métodos artificiales o mecánicos.

4. Marco metodológico

En relación con los procedimientos que conforman la metodología implementada en el proceso investigativo, se asume lo esbozado por la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, UPEL (2016a): afirma “se describen los métodos, técnicas y procedimientos aplicados de modo que el lector pueda tener una visión clara de lo que se hizo, por qué y cómo se hizo” (pág. 34); implicando, de esta manera los procesos realizados para la adecuación del problema a la realidad estudiada.

4.1. Diseño de la investigación

Las ideas precedentes, conducen a destacar el proceso investigativo se desarrolló bajo el enfoque positivista, encuadrado en un proyecto factible, respaldada en una investigación de campo de tipo descriptiva, no experimental y transeccional. Respecto a la modalidad, al parafrasear al Manual de Trabajos de Grado de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, UPEL (2016b): radica en la exploración, producción y perfeccionamiento de una proposición de una representación posible para corregir dificultades, exigencias o insuficiencias mediante la enunciación de habilidades, métodos, técnicas o conocimientos.

Es importante subrayar, esta modalidad debe cumplirse en las fases que Palella y Martins (2012b): plantean como de diagnóstico, establecimiento de elementos teóricos como procesos metodológicos para la ejecución de las actividades; además, de la viabilidad, puesta en práctica de las proposiciones.

Lo reflejado por el autor, se ha de iniciar con un diagnóstico de la

situación real objeto de estudio, seguido de una factibilidad y por último la propuesta. En la Fase I de investigación diagnóstica, mediante la exploración, examen o detección de la problemática estudiada por medio de la aplicación de procesos para obtener la información, para la verificación del problema, que en el estudio se empleará preguntas a los educadores como a progenitores.

Por otra parte, la Fase II corresponde a la elaboración de la propuesta como alternativa que pretende solucionar la problemática existente en el Centro de Educación Inicial en estudio. Mientras, la Fase III, se direccionan hacia la evaluación de la factibilidad; es decir, se determina la viabilidad como disponibilidad de recursos financieros y humanos para ejecución de la propuesta en mención.

4.2. Población y Muestra

En la investigación, se asumió los planteamientos de Balestrini (2006): respecto a la población, quien señala constituye el “conjunto de elementos de los cuales se pretendemos indagar y conocer sus características, o una de ellas, y para el cual serán válidas las conclusiones obtenidas en la investigación” (pág. 137); estando conformada por doce (12) docentes, así como veinte (20) padres y representantes del preescolar bajo objeto de análisis, seleccionados porque laboran en la referida institución, en tanto, a los representantes por su participación en las actividades planificadas y los compromisos como responsabilidades asumidas.

4.3. Validación

Para el logro de la eficacia de las preguntas, Palella y Martins (2010c): señala: “se define como la ausencia de sesgos. Representa la relación entre lo que se mide y aquello que realmente se quiere medir” (pág. 172); en tal razón, fundamentado en esta base teórica, el cuestionario será validado a través del criterio de tres especialistas para verificar la relación existente entre

todos los elementos referentes a la operacionalización de las variables, además realizarán las observaciones los expertos, con la finalidad de reajustar los ítems.

4.4. Análisis de datos

El uso de técnica de análisis de datos, las cuales son definidas por Sabino (2014): como “procedimientos que son sometidos los datos para verificar los resultados de la investigación” (pág. 185); que, en este caso, se realizará por medio de la estadística descriptiva, tomando como base la elaboración de cuadros de distribución de frecuencias. Respecto al instrumento aplicado a los docentes, los resultados obtenidos se muestran en el Cuadro 1.

Cuadro 1. Distribución Frecuencia y Porcentaje en relación con la **Variable:** Plan de sensibilización para el manejo de residuos sólidos en su **Dimensión:** Clasificación para el **Indicador:** Papel y Cartón. En el Centro de Educación inicial se clasifican los residuos sólidos provenientes del papel y cartón.

Opción	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	0	0%
Algunas veces	0	0%
Nunca	12	100%
Total	12	100%

Fuente: Instrumento aplicado por la Autora (2017).

Respecto al **cuadro 1**, el (100%) de los docentes opinaron que “Nunca” en el Centro de Educación Inicial se clasifican los residuos sólidos provenientes del papel y cartón, los cuales son almacenados temporalmente para su clasificación y depositados en recipientes que a juicio de González, Muñoz y Parra (2015a): permiten su separación como “orgánicos, reciclable y no reciclables o desechos en el sitio de origen” (pág. 39); convirtiéndose, en

un mecanismo que puede agregar valor a los desperdicios provenientes del papel y cartón. Igualmente, en el **Cuadro 2** se muestra.

Cuadro 2. Distribución Frecuencia y Porcentaje con relación a la **Variable:** Plan de sensibilización para el manejo de residuos sólidos en su **Dimensión:** Ciclo del Reciclaje para el **Indicador:** Reducir. En la institución se realizan acciones para reducir la existencia de desechos sólidos.

Opción	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	0	0%
Algunas veces	0	0%
Nunca	12	100%
Total	12	100%

Fuente: Instrumento aplicado por la Autora (2017).

Observándose en estos resultados que el (100%) de los docentes opinaron que “Nunca”, en la institución se realizan acciones para reducir la existencia de desechos sólidos. Esto trae como consecuencia problemas contaminantes dentro y fuera de la institución, por lo que se debería tomar cartas en el asunto al crear conciencia ambientalista, donde docente y comunidad ayuden a solucionarlos, de allí que la reducción de desechos sólidos según González, Muñoz y Parra (2015b): señalan que reducir, se realiza con “la finalidad es disminuir el gasto de materias primas, agua y bienes de consumo, así como el aporte de CO₂ a la atmosfera y el consumo de energía (tanto la destinada a la creación de un producto como a su transporte y distribución)” (pág. 36).

5. Visión Conclusiva

Desde el punto de vista de la investigadora, se considera de vital importancia el tratamiento de los valores ambientales en las instituciones educativas, en especial en los Centros de Educación Inicial porque introduce

al niño en el espacio de la preservación del medio; además, crea en el infante una responsabilidad hacia la preservación de los recursos, haciendo uso de acciones como la manipulación de basura; trascendiendo así, la cultura imperante en las comunidades caracterizada por la existencia de residuos considerados como basura que pueden ser transformados y aprovechados como recursos para el aprendizaje.

Es importante señalar, la manipulación de basura forma parte de los contenidos de Educación Ambiental, que a juicio de González (2017): debe ser asumido como “un proceso educativo que enfatiza la sensibilización de los problemas ecológicos y socioculturales que permitan la promoción de acciones con carácter preventivo y remedial” (pág. 108), lo cual implica, el reconocimiento de los valores inherentes al área, orientados hacia la preservación y conservación del entorno.

De este modo, se puede diagnosticar los requisitos de un plan de sensibilización del personal docente sobre la manipulación de basura, sustentándose en función de conocimientos, habilidades y actitudes que favorezcan una cultura hacia el manejo de desperdicios hasta lograr su reutilización; partiendo de un comportamiento ambiental responsable. En este sentido, se derivó una práctica educativa que consideró las variables o entornos y las interacciones que influyen para que el desarrollo se produzca en forma integral y armónica: la familia, la escuela conjuntamente con la comunidad.

Considerando los planteamientos anteriores, se determinó que el plan de sensibilización formulado se considera viable desde el punto de vista técnico, por la presencia de personal altamente calificado y capacitado dentro del municipio Barinas como en el Estado Barinas, quien desea colaborar en el desarrollo de iniciativas que mejoren sustancialmente las condiciones ambientales en las instituciones educativas; además, financieramente es factible porque se estableció un programa de financiamiento, que incluyó la

cogestión de recursos con los colectivos institucionales que hacen vida en el plantel y organismos públicos como privados que existen en la comunidad.

Del mismo modo, el plan responde a las directrices estratégicas del Ministerio del Poder Popular para la Educación, dirigidas a lograr el desarrollo integral de la educación nacional, de manera que se superen los desequilibrios ambientales, sociales y culturales. Asimismo, tiene un carácter eminentemente social como educativo, porque se orienta hacia una educación integral, de calidad, que apoye la inserción y permanencia del educando en la institución escolar.

Por tanto, se procedió a diseñar plan de sensibilización del personal docente sobre el empleo de la basura en la institución educativa estudiada, en las siguientes fases:

Fase A: dirigida hacia un proceso de formación teórico-práctico que incluyó integración como participación de los actores educativos en talleres, conversatorios y difusión de los conocimientos adquiridos.

Fase B: encaminada hacia la operatividad de la propuesta acompañada de una planificación e implementación de las actividades.

Fase C: denominada control y evaluación con el propósito de valorar las actividades realizadas y por ende el plan de sensibilización.

6. Referencias

- Balestrini, M. (2006). **Cómo se Elabora un Proyecto de Investigación**. Séptima. Edición. Caracas, Venezuela: Editorial BL. Consultores Asociados. Servicio Editorial.
- Benjumea, A., & Carrión T. (2011). **Plan de Sensibilización Ambiental de Santa Coloma de Gramenet**. España: Congreso Nacional de Medio Ambiente. Cumbre del Desarrollo Sustentable.
- Briceño, H., & Romero R. (2007a,b). **Formación de valores en educación**

- ambiental para la conservación del ecosistema.** Universidad Rafael Belloso Chacín. *TELOS. Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales* 9(3), 491-508. Recuperado de: <http://publicaciones.urbe.edu/index.php/telos/article/viewArticle/3282/4174>
- Bustos, C. (2009). **La problemática de los Desechos Sólidos.** *Economía*, XXXIV, 27, (enero-junio), págs. 121-144. Recuperado de: http://iies.faces.ula.ve/Revista/Articulos/Revista_27/Pdf/Rev27Bustos.pdf
- González, J. (2017). **Programa para la Integración Didáctica de los Contenidos de Educación Ambiental.** *Revista Cientific*, 2(5), 105-124. Recuperado de: <https://doi.org/10.29394/scientific.issn.2542-2987.2017.2.5.6.105-124>
- González, E., Muñoz, A. & Parra, L. (2015a,b). **Estrategias Lúdico - Pedagógicas para sensibilizar en la gestión integral de los residuos sólidos en la comunidad educativa de la sede Ignacio Torres Giraldo del municipio Palmira, Departamento Valle del Cauca.** Especialización en Educación Ambiental. Santiago de Cali: Fundación Universitaria Los Libertadores, págs. 112. Recuperado de: <http://repository.libertadores.edu.co/bitstream/handle/11371/387/GonzalezOsorioElizabeth.pdf?sequence=2>
- Parella, S., & Martins F. (2012a,b,c). **Metodología de la investigación cuantitativa.** 3ra Edición. ISBN: 980-273-445-4, págs. 279. Caracas, Venezuela: Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, FEDUPEL. Recuperado de: <http://es.calameo.com/read/000628576f51732890350>
- Sabino, C. (2014). **El Proceso de Investigación.** 10ª Edición revisada y corregida, 1ª reimpresión. ISBN 978-9929677074. Guatemala: Editorial Episteme, págs. 240. Recuperado de:

https://books.google.co.ve/books?id=iwejBAAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

Sáez, A., Leal N., & Monasterio S. (2014a,b). **Residuos sólidos en instituciones educativas.** *REVECITEC: Revista Venezolana de Ciencia y Tecnología.* 5(1), 1-20. Recuperado de:

<http://publicaciones.urbe.edu/index.php/revecitec/article/viewArticle/3212>

Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2016a,b). **Manual de Trabajos de Grado de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales.** 5ª Edición. ISBN 980-273-441-1. Caracas, Venezuela: Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, FEDUPEL. Recuperado de:

<https://www.slideshare.net/mirnalitaguirrez/manual-upel-2016-1pdf>



y Evaluación (2017).

Santa Yoraima Monzón Bravo
e-mail: santamonzon@gmail.com

Nacida en Palmarito, estado Apure, Venezuela. Licenciada en Educación Integral (UNELLEZ, Barinas), Especialista en Gerencia Educacional, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, UPEL-Guanare, Docente Titular en El C.E.I.B. “Cinqueña III”, Participante en el curso de cuarto nivel de Formulación

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/)



La Participación Ciudadana como vía para abordar la acción Transformadora de la Escuela Primaria

Autora: Sonia María Peña Guzmán

Universidad Latinoamericana y Del Caribe, **ULAC**

profesorasonia12@gmail.com

Caracas, Venezuela

Resumen

La transformación de la Escuela Primaria requiere de espacios donde se brinde una educación constructivista, participativa y popular, en la que se origine el pensamiento crítico, reflexivo y participativo de los estudiantes, en el que el docente cumpla el rol de facilitador y promotor de la participación, así como de la participación de los estudiantes, padres, madres y representantes. Es por ello, que la Participación Ciudadana permite el fortalecimiento de las capacidades de las personas, grupos y organizaciones. Sin embargo, en la Escuela Básica Estadal Dolores González, se evidenció bajos niveles de participación de padres, madres y representantes en el proceso de enseñanza y demás actividades pedagógicas. El objetivo general se basó en generar una teoría centrada en la participación ciudadana como vía para abordar la acción transformadora de la integración Escuela-Comunidad. El enfoque epistemológico del estudio se ubicó en la fenomenología y como método se utilizó el fenomenológico, las técnicas usadas fueron la entrevista a profundidad y la observación. Los informantes claves comprendieron cuatro docentes y cuatro padres y representantes. Como hallazgos fundamentales se aprecia que la participación ciudadana desde la relación escuela-comunidad es escasa, limitándose únicamente a las acciones administrativas del plantel, a saber, asistencia a reuniones, retiro de boletas informativas. Como recomendaciones se sugiere, la implicación de la familia para beneficiar la convivencia y un clima socioafectivo favorable para el libre desarrollo integral de los estudiantes.

Palabras clave: nacionalidad; acción comunitaria; escuela.

Fecha de Recepción: 26-09-2017

Fecha de Aceptación: 29-11-2017

Citizen Participation as a way to approach the Transforming action of the Primary School

Abstract

The transformation of the Primary School requires spaces where a constructivist, participative and popular education is offered, in which the critical, reflective and participative thinking of the students originates, in which the teacher fulfills the role of facilitator and promoter of the participation, as well as the participation of students, parents, and representatives. That is why the Citizen Participation allows the strengthening of the capacities of individuals, groups and organizations. However, at the Dolores González State Basic School, low levels of participation of parents, mothers and representatives in the teaching process and other pedagogical activities were evidenced. The general objective was based on generating a theory centered on citizen participation as a way to approach the transformative action of the School-Community integration. The epistemological approach of the study was located in the phenomenology and as a method the phenomenological was used, the techniques used were the in-depth interview and the observation. The key informants included four teachers and four parents and representatives. As fundamental findings it is appreciated that citizen participation from the school-community relationship is scarce, limited only to the administrative actions of the school, namely attendance at meetings, withdrawal of information slips. As recommendations are suggested, the involvement of the family to benefit the coexistence and a favorable socio-affective climate for the free integral development of the students.

Keywords: nationality; community action; school.

Date Received: 26-09-2017

Date Acceptance: 29-11-2017

1. Introducción

La participación es hoy un tema de gran interés para las organizaciones sociales, las instituciones públicas, los centros educativos y las universidades. Por lo tanto, se constituye así en un espacio común de interés entre varios agentes sociales. En la actualidad tiene vigencia en el contexto sociopolítico la participación social y ciudadana en los distintos procesos de la vida venezolana, para ello el Estado enmarca los principios de una democracia participativa y protagónica. Mosonyi (2007:272), afirma: “Ahora bien, si la clave del progreso está en la participación autónoma colectiva, es necesario que desde ahora, y de forma inmediata, las comunidades y asociaciones voluntarias comiencen su proceso de autogestión, echando mano a todos los medios disponibles”.

Así mismo, Rey y Santamaría (2010): plantean que Colaborar significa trabajar con otras personas en una misma tarea. Participar es tener parte en algo. Desde esta perspectiva, colaborar es implicarse en la tarea, es tener un proyecto común y ocuparse de él, es un deber más que un derecho y se relaciona con la misión de centro. La participación es, ante todo un derecho constitucional, y está relacionada fundamentalmente con la organización, la estructura y el control.

Ahora bien, las escuelas, están haciendo esfuerzos por generar un proceso de calidad educativa, asumen como parte de su práctica diaria los aspectos que consideran positivos para el logro de la transformación de la escuela, tomando para ello la participación de todos los entes que conforman el proceso educativo, llámense personal directivo, docentes, estudiantes, padres, madres, representantes, denominados entonces como ciudadanía partícipe del objeto educativo. Es necesario destacar que, respecto a la ciudadanía, (Borja, 2002-2003:176): se refiere al “conjunto de individuos de un Estado, con acceso al cúmulo de derechos y deberes políticos que cada uno de ellos tienen”.

Con respecto a la acción transformadora le corresponde a la escuela no

solamente educar al niño, sino extender su acción a todos los entes que la integran: padres, madres, representantes y comunidad en general; buscando vías que hagan más efectiva la incorporación de todos ellos para que se vinculen a la sociedad en una forma dinámica, responsable y creativa.

La relación entre el Estado, la escuela y los docentes constituye la esencia de la doctrina del Estado Docente, y esta a su vez el soporte filosófico, político y social del currículo. La Educación Primaria es el segundo nivel del sistema educativo venezolano, su finalidad es la de contribuir con la formación integral de los niños, niñas y adolescentes, mediante el desarrollo de su potencial creativo y el pleno ejercicio de su personalidad. Currículo Nacional Bolivariano: Diseño curricular del sistema educativo bolivariano (2007).

Siguiendo con el Diseño Curricular, es de aseverar, que la visión de la escuela es lograr la formación integral de cada ser humano en un conjunto de valores tales como, el conocimiento pleno de las raíces y el acervo histórico como pueblo. Formación en, por y para la democracia a través de la participación, consciente y solidaria a través de los procesos de transformación social y de gestión de los asuntos públicos, respetuoso de las leyes y de la pluralidad cultural y étnica. Formación en, por y para el trabajo, corresponsable en su proceso de formación, así como el desarrollo de su capacidad investigativa e innovadora en saber hacer científico, humanístico, técnico, tecnológico, artístico, al servicio de la sociedad, mediante un currículo flexible y contextualizado

Es por ello, que toca a todos los actores educativos la tarea de profundizar en los cambios curriculares que se quieren, hacerlo práctico, coherente, en correspondencia con las necesidades del país y adecuado a la realidad. Se parte de una evaluación minuciosa de la situación escolar para crear la escuela a partir de la participación protagónica y corresponsable de todos. Como parte de las acciones encaminadas a fortalecer la labor escolar mediante el proceso de evaluación, con el firme propósito de mejorar el logro

educativo y la transformación del currículo, se considera la auto evaluación como punto de referencia para orientar la reflexión y efectuar el diagnóstico de la situación escolar.

De acuerdo con los razonamientos anteriores que se han venido realizando, en la sociedad venezolana surge la necesidad de la participación ciudadana y de su transformación, como en cualquier otra sociedad cambiante y compleja, de manera pues que las escuelas están haciendo esfuerzo por generar un proceso de cambios.

En el caso del Estado Bolivariano de Miranda y las escuelas adscritas al Ejecutivo Regional son las que más se benefician de este proceso de transformación educativa que busca la calidad y excelencia, por cuanto se nutre de los lineamientos generales emitidos por el Ministerio del Poder Popular para la Educación en vía de un diseño curricular Bolivariano pero también de la política que orienta la Dirección General de Educación del Ejecutivo Regional en los cuales la participación de los padres, madres y representantes es la base para que se desarrollen los mismos.

Toda esta conjunción de lineamientos de ambos entes educativos, hacen que las escuelas estatales desarrollen diversas actividades en pro de la transformación educativa, esto se evidencia en los programas regionales: Programa Integral de lectura y alfabetización social (Pilas), Anímate con las Matemáticas (ANIMATE), Promotores de Paz, Mi Programa de Alimentación Escolar, (MIPAE), Escuela de Directores de Escuela, Escuelas para Padres y los Programas Nacionales. Manos a la Siembra, Programa Canaima, Sociedades Bolivarianas, Consejos Escolares, Colección Bicentenario. Todos ellos insertos en el PEIC (proyecto educativo integral comunitario) y a su vez en los proyectos pedagógicos de aula (PPA).

En la institución educativa de Educación Primaria “Dolores González” adscrita a la Región Educativa Independencia del Ejecutivo Regional del Estado Bolivariano de Miranda, a través de conversaciones informales y observación

directa en trabajo de campo, se evidencia en esta bajos niveles de participación de padres, madres y representantes en el proceso de enseñanza y demás actividades pedagógicas realizadas dentro de la escuela a través de los programas antes mencionados, es decir, poco se evidencia ese compromiso a través de responsabilidades asumidas con el docente y el estudiante al compartir actividades de enseñanza aprendizaje y de evaluación.

Es de aseverar que los padres, madres y representantes, no aportan ideas relacionadas con aspectos que se toman en cuenta en la evaluación del escolar y en la planificación del docente, tales como asistir a talleres para padres, recibir información para la elaboración de asignaciones en el hogar, realizar trabajos en conjunto con los niños dentro del aula, colaborar con la ejecución de trabajos prácticos con el escolar, entre otros referidos a los antes mencionados.

En este mismo orden y dirección, en la planificación, ejecución y evaluación del proyecto pedagógico de aula tampoco se evidencia ese compromiso de responsabilidades asumidas con el docente y el estudiante al compartir actividades de apoyo de parte del representante, relacionadas con las antes mencionadas.

Aunado a esto, se observa la ausencia de la comunidad en las actividades culturales, actos, mantenimiento de áreas comunes, reparación de ambientes, recursos, muebles, entre otros que benefician a su representado.

De la misma manera, a través de la observación directa de la investigadora durante las actividades cotidianas se observa: apatía, desmotivación, desinterés generalizado por parte de los docentes, personal obrero y administrativo para realizar sus desempeños y afrontar los problemas cotidianos.

Se observa en ellos el desamor al trabajo, la falta de sentido de pertenencia y de estrategias para incentivar la participación ciudadana del representante y la comunidad en general, basando su labor solo en la enseñanza dentro de las aulas con sus alumnos, sin querer participar en nada

más.

Por todas estas razones, se evidencia que la escuela no se acerca y posesiona de su comunidad y no se observa un centro de formación permanente para el cambio cultural, pese a los grandes esfuerzos que vienen realizando los entes gubernamentales antes descritos.

Cabe decir, que no se observa un docente comprometido con su desempeño, que sirva de modelo de trabajador eficiente, que planifique actividades que contengan rutinas de trabajo que acerquen a la comunidad y enriquecerse de ella, al mismo tiempo no le brindan los insumos para concebir el perfil del ciudadano que se desea, pues se observa un docente centrado solamente en la instrucción y no en la creación, el redescubrimiento y aplicación de conocimientos que permita la solución de problemas.

En función de lo antes señalado, el estudio que se desarrolló se planteó como objetivo: Generar una teoría centrada en la participación ciudadana como vía para abordar la acción transformadora de la escuela, con la articulación de los elementos que coadyuvan a la calidad educativa, específicamente en las instituciones educativas de Educación Primaria adscritas a la Región Educativa Independencia del Ejecutivo Regional del Estado Bolivariano de Miranda.

Del contexto anterior surgen las siguientes interrogantes:

¿Cuál es el significado que le atribuyen los docentes a la participación ciudadana para el logro de la acción transformadora?.

¿Qué elementos intervienen en la participación ciudadana en el contexto de la Escuela Primaria desde la perspectiva de los padres y representantes?.

¿Cómo es el proceso de la acción transformadora que se efectúa en la integración escuela-comunidad?

¿Cuáles son las categorías emergentes de la participación ciudadana

para abordar la acción transformadora de la integración escuela – comunidad?.

¿Cuáles son los elementos que conforman una teoría centrada en la participación ciudadana para abordar la acción transformadora de la integración escuela – comunidad en las instituciones adscritas a la Región Educativa Independencia del Ejecutivo Regional del Estado Bolivariano de Miranda?

2. Marco Referencial.

2.1. Participación Ciudadana

La Participación ciudadana es un proceso mediante el cual los habitantes de una nación tienen el derecho a intervenir individual o colectivamente, en las diversas acciones comunes para la toma de decisiones sobre los asuntos públicos que afecten en lo político, económico y social.

Asimismo, la participación ciudadana es el proceso que integra al ciudadano en la toma de decisiones, fiscalización, control y ejecución de las acciones en los asuntos públicos y privados, para permitirle su pleno desarrollo como ser humano y el de la comunidad en la cual se desenvuelve.

En este sentido Pérez y Salazar (2009), señala que:

Es Participación Ciudadana la imprescindible participación de todos los hombres y mujeres que quieran implicarse en los problemas que les afectan, aportando puntos de vista, inquietudes y soluciones. La Participación Ciudadana es el acto de, siendo un ciudadano, intervenir en la vida pública y privada del país. (pág. 101).

De acuerdo con lo antes citado, se entiende que la participación ciudadana; estando sujeta al proceso de transformación que es logrado a través de respuestas estratégicas que impulsan a compensar las necesidades y demandas de la nación, valorando la integridad de la comunidad como gestora en la acción comunitaria con el fin de prestar una formación más

productiva.

Ahora bien, los objetivos explícitos de la participación ciudadana en la Administración Pública pueden organizarse desde tres áreas: la económica, la política y la administrativa. Es así como se detallan a continuación: (Fermín, 2003).

En el área económica: El principal objetivo es la posibilidad de que los ciudadanos y la sociedad organizada puedan direccionar el gasto público, controlar la calidad de inversión y la eficiencia del uso.

En el área política: El principal objetivo es la democratización del sistema político, es decir, la ampliación de los sujetos políticos al conjunto de ciudadanos, comunidades y organizaciones sociales de diferente tipo. Se requiere apuntar que la democratización del sistema político comienza de abajo hacia arriba con la puesta en marcha en el ámbito nacional de los Consejos Locales de Planificación Pública (CLPP) y los Consejos Estadales de Planificación y Coordinación de Políticas Públicas (CEPCPP). Estas serán las primeras instancias de participación y decisión en los asuntos públicos del Estado en la dimensión territorial municipal.

En el área administrativa: La transparencia y la difusión masiva de los procesos de toma de decisiones. La moralización de la administración pública a través del control social y la observación permanente de los ciudadanos.

Con base a lo anterior, se sostiene que la participación ciudadana en los asuntos económicos, administrativos y políticos es parte de la creación de una nueva cultura de compromiso directo de los ciudadanos, las comunidades y la sociedad organizada con el Estado, los gerentes públicos y las políticas sociales de interés colectivo, donde se le brinde solución a los problemas confrontados por la comunidad.

Bajo este contexto, todos los actores deben involucrarse para la acción transformadora no solo de las comunidades a las que pertenece sino en cada una de las instituciones inmersas en dichas comunidades, tal es la escuela

que conforma un elemento fundamental para la participación.

2.2. Acción Transformadora de la Escuela Primaria

La transformación educativa con criterios de calidad y pertinencia social, demanda generar que todos sus actores sean realmente beneficiados y puedan incorporarse eficazmente al sector socio productivo, por cuanto está basada en la pertinencia social, vinculada con la línea estratégica del Proyecto Nacional Simón Bolívar, Primer Plan Socialista - PPS (2007-2013), donde requiere crearse precedentes para un nuevo modelo socio-productivo-político e ideológico, incluyente y garante de la formación del nuevo ciudadano.

Asimismo, requiere concretarse una transformación social, donde es fundamental la transformación del modelo educativo, por ello, la sinergia de las instituciones educativa es determinante para alcanzar una oferta académica con pertinencia social, calidad, equidad, incluyente, para formar ciudadanos con ética, profesionalismo y criterio humanista.

Es así, que las instituciones educativas del país requieren orientar su enfoque hacia la participación ciudadana y aportar con base a la realización de proyectos sociales que beneficien la escuela y el contexto que la rodea, abordados desde la relación comunidad-escuela desde la participación, como posibilidad de construir o desarrollar el conocimiento tanto tácito como explícito a partir del dialogo de saberes.

Todo lo antes expresado, a modo de elemento emancipador, dando resultado el conocimiento que se enriquece con la incorporación de la diversidad de visiones y cosmovisión de todos y cada uno de los involucrados en ese proceso, docentes, estudiantes, comunidad, logrando de esta manera consolidar la macro estructura que se requiere en pro de consolidar el progreso del conocimiento, saberes y aprendizajes en los planteles educativos.

En consecuencia, al tener la educación un papel relevante como agente dinamizador y fortalecedor de los procesos transformadores en la sociedad, el

sistema educativo formal cumple un rol esencial en la gestión de la participación ciudadana particularmente en la construcción de conocimientos y en el desarrollo de habilidades, actitudes y valores que integran lo social con sus interacciones, entre ellos, la solidaridad, la justicia social, la cooperación, la equidad, el trabajo en equipo, la tolerancia, el respeto por la vida y la diversidad, el actuar, entre otros.

Obviamente, la educación actual requiere ser una educación constructivista, participativa y popular al servicio de las necesidades de la sociedad en donde se promueva el pensamiento crítico, reflexivo y participativo de los estudiantes para así producir una educación multidireccional, en donde el docente cumpla el rol de facilitador y promotor de la participación, así como de la integración de todos los estudiantes con la realidad social que vive la escuela y la comunidad donde habitan.

Ahora bien, bajo tales premisas no es posible entender la construcción de conocimiento transformador en otra perspectiva que no sea la de sujetos activos en la indagación de su realidad. Por lo tanto, en la educación dialógica los estudiantes tienden a reflexionar sobre su propia situación y son parte activa de todo el proceso educativo.

Se puede argumentar que, en la transformación de la escuela primaria, el estudiante requiere ser actor principal de su propio desarrollo, actuando de manera autónoma en su aprendizaje y en la autorrealización de su ser en el futuro.

De esta manera el docente debe mantener esta visión y actuar de forma tal que este escolar pueda tener las bases apropiadas para alcanzar este fin, este docente con visión de futuro debe entrelazar la participación ciudadana al introducir dentro de su práctica además de nuevas estrategias la inclusión de los padres en este desarrollo.

Además, se puede agregar que la educación viene avanzando en una política sintetizada en Educación de Calidad para todos, lo cual implica

fortalecer la atención educativa al estudiante, aumentando la cobertura y expectativa de vida escolar por un lado, por otro, entrar en un proceso de transformación curricular que implique transitar hacia una educación emancipadora y dignificadora en el marco de los principios constitucionales.

3. Contexto Metodológico.

3.1. Enfoque Epistemológico aplicado a la Investigación

Desde el enfoque epistemológico, el estudio se fundamenta en la fenomenología, por cuanto se parte de la premisa de que cada grupo humano establece una dinámica de funcionamiento y de relación de una manera particular, así como es específica su forma de relacionarse con otros grupos humanos. Como primer exponente, la escuela filosófica de Husserl, para quien la tarea de la filosofía fenomenológica es constituir a la filosofía como una ciencia rigurosa. Además, hace énfasis en lo individual y sobre la experiencia subjetiva.

Por su parte, Rusque (2003a), señala que la fenomenología:

Se trata de un método original, donde el interés por la investigación se sitúa en el ámbito de la elaboración conceptual. La dinámica va de la realidad concreta a la construcción de la misma, permitiendo que la inteligibilidad haga posible explicitar su forma lógica a través de conceptos (pág. 22).

Bajo este contexto, el estudio analizó la formulación de elementos teóricos de la participación ciudadana desde una visión de la dinámica innovadora en la transformación de la escuela primaria contextualizado en los docentes, padres, madres y representantes de las Escuelas de Educación Primaria adscritas a la Región Educativa Independencia del Ejecutivo Regional del Estado Bolivariano de Miranda.

Así mismo, considerando que desde el mirar de la fenomenología se logró descubrir y describir las esencias y relaciones esenciales existentes en la realidad,

específicamente en las instituciones educativas, donde se pudieron establecer las diferentes relaciones educativas, sociales, de convivencia, de participación y acción académica.

3.2. Postura Metodológica

La metodología del estudio se enmarcó en el paradigma cualitativo, ya que el mismo permitió definir la realidad como es vivida y percibida en la Escuela Estadal Dolores González, destacando las ideas, experiencias, sentimientos y motivaciones de los docentes, padres, madres y representantes de dicha institución educativa.

Esta investigación implicó realizar revisión teórica y el trabajo de campo a través de las acciones en la praxis educativa y social, para abarcar el fenómeno objeto de estudio, se analizó lo que sucede en el espacio y tiempo, con el fin de hallar las aplicaciones usuales y habituales de los actores.

Ahora bien, para la ejecución del trabajo de campo se establecieron los primeros contactos con los informantes clave, que de acuerdo con Martínez (2006a): sugiere que, en el campo educativo los posibles grupos a estudiar serían: los directivos, docentes, padres, representantes y los estudiantes de las instituciones. Cada uno de estos grupos dependiendo del tópico que se desea esclarecer, ilustraría una faceta de la misma realidad.

En tal sentido, se hizo posible la selección de las personas entrevistadas, escogiendo como informantes o fuentes de información a cuatro (4) docentes y cuatro (4) padres, madres y representantes de la Escuela Estadal Dolores González, Municipio Independencia del Estado Bolivariano de Miranda, adscrita a la Región Educativa Independencia del Ejecutivo Regional del Estado Bolivariano de Miranda.

Posteriormente para el trabajo de campo se elaboró un cronograma de las actividades a cumplir para realizar dicho trabajo, luego se seleccionó las técnicas para la recolección de la información, usando la entrevista a

profundidad y la observación participante; después se hizo contacto con los informantes para el establecimiento de fecha para la aplicación de la entrevista; seguidamente a través de la organización de la información, se procesó, chequeó, organizó y limpio la información recogida.

3.3. Validez y Fiabilidad de la Investigación

Toda investigación con paradigma cualitativo requiere tener criterios de validez y confiabilidad, ya que los mismos conducen a la verdad. Para establecer la confiabilidad se asumió el criterio de Rusque (2003b): en el cual propone que el investigador debe respetar ciertas reglas que permiten aumentar la fiabilidad interna, los cuales son:

- Relatos textuales condensados: son producciones verbales de los sujetos, palabra por palabra.
- El diario del investigador donde se consignan las reflexiones, ideas, dudas y confesiones del trabajo en el terreno. Este aspecto está referido a las notas de campo tomadas por el investigador y las cuales están resumidas en las redes semánticas realizadas para establecer la síntesis conceptual.
- Consignación de análisis e interpretación provisoria.

4. Técnicas de Análisis de la Información

El procedimiento para el análisis de la información se realizó tomando en cuenta las fases señaladas por Rusque (2010c), las cuales son:

- 1.- Representación: A través de la presentación de gráficas explicativas, la cual permitirá explicar los datos descritos.
- 2.- Condensación de los Datos, a través de la interpretación de los mismos. Exige una reflexión sistemática y crítica de todo el proceso de investigación.

El análisis se apoyó en la triangulación, expuesta por Martínez (2006b):

“lo que permitió contrastar los datos obtenidos con la opinión de los investigadores”, es decir, se realizó una comparación de información desde tres aspectos diferentes. De acuerdo con la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2002), la triangulación: “... es una de las técnicas de análisis de datos más característicos de la metodología cualitativa. El principio básico consiste en recoger y analizar datos desde distintos ángulos para contrastarlos entre sí”. (pág. 120).

Para este estudio se realizó una triangulación metodológica, donde se establecieron las coincidencias y divergencias entre las informaciones obtenidas de los docentes, padres, madres y representantes.

Por tal motivo, el análisis de la realidad fue un proceso continuo, interpretándola en el desarrollo del estudio, de tal forma, que toda la información recabada, permitió ver la coherencia, coincidencia, incongruencias entre lo que manifestaron los entrevistados.

Finalmente, se teorizó por medio del análisis e interpretación del contexto investigado. Martínez (2006c): establece que para alcanzar este proceso no se sigue una receta o una serie de pasos establecidos; pues la teoría es una construcción simbólica, verbal o icónica, es un modelo ideal el cual ofrece una estructura conceptual inteligible, sistemática y coherente para ordenar los fenómenos, y a una teoría se llega a través de una investigación creativa (pág. 87).

5. Generación de Teoría

5.1. Propósitos

Contribuir con la acción transformadora de la educación a partir del proceso de integración escuela-comunidad.

Identificar los elementos necesarios para el logro de la acción transformadora en educación.

Describir los elementos necesarios para el logro de la acción

transformadora en educación.

Estructurar un esquema representativo que visualice los elementos acción transformadora de la educación a partir del proceso de integración escuela-comunidad.

5.2. Elementos para la Acción Transformadora a partir de la Participación Ciudadana entre la Escuela y la Comunidad

La generación de una teoría centrada en la Participación Ciudadana para la Transformación de la escuela se basó en una serie de categorías emergentes, las cuales se describen a continuación:

1.- **Participación Ciudadana:** Las personas inmersas en esta participación, requieren mantener el respeto al estado de derecho, el acceso a componentes institucionales, a la información y la confianza de los ciudadanos en las instituciones democráticas.

2.- **Integración Escuela-Comunidad:** Esta integración requiere de alianzas entre la institución educativa y la comunidad, para la realización de trabajo mancomunado en la planificación, organización, ejecución y control de programas o proyectos a ser desarrollados en la escuela o en la comunidad.

3.- **Acción Transformadora:** Una escuela, que establece sinergia y relación con la comunidad local, con otras instituciones educativas, con el Consejo Comunal del sector, con los entes gubernamentales establecidos en la comunidad, como Alcaldía, organizaciones populares como los Comités Locales de Abastecimiento y Producción (CLAP), el Instituto Autónomo Consejo Nacional de Derechos del Niño, Niña y Adolescentes (**IDENA**), entre otros.

4.- **Contexto Escolar:** Concebido como el ámbito de la escuela y el entorno que la rodea, observándose entre estos factores la localización de la comunidad, el nivel económico de los habitantes, los servicios que poseen en el sector, áreas verdes o recreativas; enfocándose estos en cómo afectan el

rendimiento académico, emocional y físico de los estudiantes dentro de la escuela.

6. Hallazgos

En función de los objetivos específicos y las interrogantes planteadas se puede mencionar, que la participación ciudadana es la relación que existe entre los padres y representantes y el personal del plantel, realizando acciones significativas que ayuden al mejoramiento tanto de la misma escuela como de la comunidad en general.

- Los docentes le dan un significado aparente al accionar de los padres y representantes en el plantel desde un servicio educativo, dejando la responsabilidad a los docentes y directivos de toda la gestión educativa, en este sentido, la participación ciudadana desde la relación escuela-comunidad es escasa, limitándose únicamente a las acciones administrativas del plantel, a saber, asistencia a reuniones, retiro de boletas informativas, reclamos por problemas entre pares, entre otras, lo que hace evidente la poca importancia dada a la acción transformadora de la escuela.

- La participación ciudadana cuenta con elementos como: compromiso, responsabilidad, visión compartida del futuro, igualdad de derechos, colaboración, planificación en conjunto, los docentes, padres y consejos comunales, ya que la escuela no es aislada de la comunidad, sino al contrario, forma parte de ella.

- Las estrategias de participación que en algún momento se utilizaron han dejado de existir pues la Dirección del Plantel es la que “resuelve todo” y no da cabida a los demás para participar.

- Sin embargo, desde la perspectiva comunitaria, los padres y representantes que conforman las vocerías de los diferentes Consejos Comunales que circundan el sector, muestran interés en las actividades externas a la institución escolar y que los beneficia de manera directa como es

la elaboración de proyectos comunitarios para las mejoras comunitarias, organización y participación en el comité de alimentación, para la adquisición de los alimentos a través del CLAP.

- Solo hay una relación de servicio, la escuela ofrece un beneficio a la comunidad y ya, pero la comunidad no devuelve ese accionar, por lo tanto, se puede señalar que no hay relación para la acción transformadora del proceso educativo y mucho menos de la comunidad, ya que si a la escuela no se involucra como se avanza.

- Mientras la comunidad no asuma el compromiso y la responsabilidad de la escuela, no hay acción transformadora, para que esto ocurra, debe existir una articulación entre la escuela y la comunidad, una convivencia pacífica en los sectores, intercambio de ideas, que se tome en cuenta al directivo, a los docentes.

7. Conclusiones

En función de los hallazgos, la autora de esta investigación concluye que se deben tomar acciones dirigidas a lograr la Acción Transformadora de la Escuela y la Comunidad a través de la implementación de estrategias para el incremento de la participación ciudadana, ya que la misma permitirá la consolidación de equipos de trabajo, colaboración de los padres, madres y representantes en las labores escolares, la satisfacción de las expectativas de la institución educativa y la comunidad, el compromiso con la meta que propicien la acción transformadora de la escuela y la comunidad.

Es fundamental, la implicación de la familia para beneficiar la convivencia y un clima socioafectivo favorable para el libre desarrollo integral de los estudiantes, quienes también son actores para la transformación que requiere la escuela y la comunidad.

En tal sentido, para que la acción transformadora se de en la articulación, es necesario que cada actor educativo asuma un compromiso,

una responsabilidad con ellos mismos, ya que es un requisito importante en el potencial humano, para dicha transformación.

Para lo anterior, es necesario, que los padres, madres y representantes participen en las actividades que se realizan en la escuela, con espíritu de motivación, interés, con la mayor disposición para el alcance de la integración escuela-comunidad.

8. Referencias

- Borja, R. (2002-2003). **Enciclopedia de la política**. Fondo de Cultura Económica, México, 3ª ed. corr. yaum., 2 vols.
- Currículo Nacional Bolivariano (2007). **Diseño Curricular del sistema Educativo Bolivariano**. Ministerio de Educación Superior, Ministerio del Poder Popular para la Educación. Versión impresa ISSN: 1316-4910. Educere, vol. 11 nro. 39. Mérida, Venezuela.
- Fermín, J. (2003). **Herramientas de Participación Ciudadana y contraloría Social**. Proyecto componente formativo del programa de fortalecimiento técnico de los consejos locales de planificación pública. Ministerio de Planificación y Desarrollo. Caracas: Venezuela.
- Martínez, M. (2006a,b,c). **La Investigación Cualitativa Etnográfica en Educación**. Caracas, Venezuela: Texto.
- Mosonyi, E. (2007). **El concepto de interculturación**. Facultad de Economía y Ciencias Sociales. Universidad Central de Venezuela. Caracas: Venezuela.
- Pérez, A. & Salazar, A. (2010). **Modelos de diseños curriculares en la Educación Básica venezolana**. Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales. Versión impresa. ISSN: 1316-9505.
- Proyecto Nacional Simón Bolívar, Primer Plan Socialista - PPS (2007-2013). **Desarrollo Económico y Social de la Nación**. Caracas: Venezuela
- Rey, R. & Santamaría, J. (2010). **La educación en un contrato de calidad**.

Barcelona: Monografías, Escuela española.

Rusque, A. (2003a,b,c). **De la Diversidad a la Unidad en la Investigación Cualitativa**. Caracas, Venezuela: Vadell Hermanos.

Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2002). **Manual de Trabajos de Grado de Especialización y Maestrías y Tesis Doctorales**. 4ta ed. Caracas, Venezuela: Autor.

Sonia María Peña Guzmán
e-mail: profesorasonia12@gmail.com



Nacida en Venezuela. Profesora de Castellano, egresada de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador “Rafael Alberto Escobar Lara”. Especialista en Planificación y Evaluación de la Educación, Universidad Santa María. Magister Scientiarum en Educación Superior, Universidad Nacional experimental de la Fuerza Armada Nacional Bolivariana (UNEFA) Doctorante en Ciencias de la educación, Universidad Latinoamericana y del Caribe (ULAC), Caracas, Venezuela. Profesora de postgrado UNEFA, Miranda, Venezuela. Coordinadora de la carrera Maestría en Educación Superior, UNEFA. Profesora jubilada en el área de Castellano. Directora en ejercicio de la Unidad Educativa Estatal “Dolores González”.

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/)



Trastornos del Espectro Autista en Educación Inicial: Experiencia Educativa

Autora: Vanessa Alexandra Briceño Matheus
Universidad Alonso de Ojeda, **UNIOJEDA**
alexandrab30@hotmail.com
Trujillo, Venezuela

Resumen

El autismo, al igual que el resto de los trastornos generalizados del desarrollo, están siendo estudiados en la actualidad, no obstante, su causa sigue siendo desconocida. Aunado a esto, el autista es integrado a las escuelas normalistas para mejorar su convivencia y relación con la sociedad. Por ello, los fines de la educación para las personas con Trastornos del Espectro Autista son los mismos que para el resto de los niños(as), con o sin necesidades educativas especiales. Hoy día, el Sistema Educativo Venezolano tiene la necesidad de educar y atender de forma adecuada a todo el alumnado, donde pretenden que en las instituciones educativas no sólo admitan a todos, sino realmente sean escuelas para todos; adaptando el sistema a las personas, en lugar de que sean éstas las que se adapten. El presente artículo tiene como objetivo describir una experiencia educativa de una niña con el trastorno del espectro autista en el ambiente de aprendizaje en el nivel de educación inicial. En cuanto a la parte metodológica, se fundamenta en un estudio de caso con un diseño de campo. Teniendo como resultados, integración con los niños, niñas y docentes, mirada centrada en las personas, permanencia sentada por un tiempo determinado, cumplimiento de instrucciones básicas.

Palabras clave: educación; enseñanza individualizada; educación especial.

Fecha de Recepción: 16-10-2017 **Fecha de Aceptación:** 17-01-2018

Asds in Learning Environments of Early Education: Educational Experience

Abstract

Autism, like the rest of the pervasive developmental disorders, are currently being studied; however, their cause remains unknown. In addition, the autistic is integrated into normal schools to improve their coexistence and relationship with society. Therefore, the purposes of education for people with Autism Spectrum Disorders are the same as for the rest of the children, with or without special educational needs. Today, the Venezuelan Educational System has the need to educate and adequately serve all students, where they pretend that in educational institutions not only admit everyone, but really are schools for all; adapting the system to people, instead of being the ones that adapt. This article aims to describe an educational experience of a girl with autism spectrum disorder in the learning environment at the initial education level. Regarding the methodological part, it is based on a case study with a field design. Taking as results, integration with children and teachers, a people-centered look, sitting for a certain time, compliance with basic instructions.

Keywords: education; individualized instruction; special education.

Date Received: 16-10-2017

Date Acceptance: 17-01-2018

1. Introducción

Los desórdenes del trastorno del espectro autista, específicamente el autismo, está basado en muchas hipótesis para la mayoría de los investigadores interesados en el tema por muchas razones. Por consiguiente, las personas con Trastornos del Espectro Autista están en su propio mundo como se le dice popularmente, donde tienen sus propias normas, placeres y ocupaciones; De igual forma, están limitados en los aspectos de conciencia, conocimiento tanto de sí mismo como de los demás. Todo ello origina, poca comunicación y establecimiento de lazos sociales lo cual genera aislamiento, falta de comprensión de las emociones de los demás, comportamientos extraños, fijaciones, entre otros.

Desde el punto de vista pedagógico, el autismo se estableció como aquella complejidad que tienen los niños que padecen Trastorno del Espectro Autista, al momento de procesar toda la información que recoge del medio que lo rodea. Cabe destacar, algunos niños autistas presentan nulidad en el habla, sin embargo, lo que presentan el habla tiene ecolalia.

En cuanto a la intervención educativa, la escuela juega un papel importante en el desarrollo cognitivo y social de los autistas, pues tiene el deber de integrar a todos los niños(as) independientemente de sus características personales, para así crear un ambiente propicio para apoyar y dar respuesta a las necesidades de ellos. Así lo establece la Ley Orgánica de Educación, LOE (2009): en cuyo artículo 6 literal c contempla garantizar el acceso al Sistema Educativo a las personas con necesidades educativas o con discapacidad, mediante la creación de condiciones y oportunidades.

Es decir, el Sistema Educativo Venezolano tiene a disposición una educación de calidad y adaptada a las necesidades de cada uno de los niños(as) con diversidad funcional, para dar la adecuada respuesta en materia educativa la cual parte del concepto de inclusión, siendo la atención a la diversidad una necesidad que abarca a todos los niveles educativos. Al

respecto, Schreibman y Koegel (1981), expresan:

Los niños autistas pueden aprender, pero parece que sólo lo hacen en condiciones de aprendizaje muy cuidadas. No aprenden apenas a menos que se sigan, de forma muy escrupulosa, reglas específicas de enseñanza, identificadas a través de la investigación en el área del aprendizaje. En el tratamiento de las personas autistas, el control adecuado del medio para producir aprendizaje es actualmente el recurso esencial, y bastan pequeñas desviaciones en la conducta del profesor para que se produzcan graves perturbaciones en el aprendizaje del niño autista. (pág. 515).

En general, es beneficioso para los niños(as) con Trastornos del Espectro Autista acudir a las instituciones educativas normalistas puesto que, se benefician de la interacción de los niños sin diversidad funcional, el cual se ha demostrado que las condiciones de integración, pues facilita el aprendizaje y la generalización de las adquisiciones (Riviére, 2001).

Significa entonces, en la escuela hay un ambiente de apoyo como el que ofrecen los propios niños, sin embargo, estos apoyos no siempre se dan de manera espontánea en los compañeros del niño autista, por ende, la labor del maestro es provocarlos para ayudarlos a que vayan saliendo de ellos por sí solos. El presente artículo tiene como objetivo describir una experiencia educativa de una niña con el trastorno del espectro autista en el ambiente de aprendizaje en el nivel de educación inicial en el Centro de Educación Inicial Los Capullitos.

2. El Problema

Resulta oportuno, en el Centro de Educación Inicial Los Capullitos está inscrita por primera vez una niña con el Trastorno del Espectro Autista, de 4 años y 11 meses, presentando características definidas de diversidad funcional a saber una conducta deambulatoria (ir de un sitio a otro sin finalidad), mínimo contacto visual, su lenguaje está formado por monosílabos,

entre otros. Por ello, el presente artículo hace referencia a la intervención pedagógica de las docentes desde su ingreso a la institución, hasta la actualidad, para evidenciar los progresos en cambios conductuales, emocionales y de lenguaje.

3. Referentes teóricos

3.1. Autismo

El autismo se caracteriza por la cantidad de restricciones referentes al desarrollo en cuanto al proceso de la imaginación, comportamiento, proceso comunicacional e interacción social recíproca. Al respecto, Miguel y Rodríguez (2009:4), definen el término autismo “proviene del griego, significa sí mismo, fue tomado por Kanne para referirse a la incapacidad para establecer relaciones sociales, a diferencia de Bleuler, quien lo usaba para hacer referencia a las personas con una deficiente imaginación”.

Esto significa que, está conceptualizado como un trastorno de origen neurobiológico dando lugar a un desarrollo diferente en las áreas problemáticas como es la comunicación en sus dos vertientes verbal y no verbal, de igual forma, interacciones con el medio que lo rodea y la flexibilidad de la conducta. Por su parte Frith citado por Galindo (2013:4), lo define como “un trastorno del desarrollo que ejerce una influencia duradera en todos los aspectos del desarrollo social, lingüístico y cognitivo del niño. Es un trastorno orgánico del cerebro, posiblemente con un origen genético”. Es decir, este trastorno cerebral afecta la capacidad de comunicación e interacción con las personas de su entorno tanto familiar como social, por lo general esta conducta se hace evidente en los primeros tres años de vida.

En cuanto al trastorno autista, *Office of Superintendent of Public Instruction*, Oficina de la Superintendencia de Enseñanza Pública (2003:7), definen el Autismo como aquellos “niños que se les dificulta la interacción social, comunicación expresiva, receptiva, exhiben patrones de conducta,

interés, actividades restringidos, repetitivos y estereotipados” Por ende, este trastorno se observa desde el nacimiento hasta los tres años de edad, por medio de las pruebas de retrasos en cuanto a interacción social, habla o juego simbólico.

3.2. Trastorno del Espectro Autista (TEA)

Actualmente se consideran los Trastornos del Espectro Autista según la Federación Autismo Andalucía (2005a:8), como “trastornos neuropsiquiátricos que, presentando una amplia variedad de expresiones clínicas, son el resultado de disfunciones multifactoriales del desarrollo del sistema nervioso central”. En otras palabras, el autismo constituye un trastorno que se basa en el aspecto de conducta, sin embargo, está ligado a varios trastornos, en las funciones cerebrales biológicamente condicionadas.

Dentro de esta misma línea, la Federación Autismo Andalucía (2005b, pág. 9): exponen entre las características más predominante en los niños autistas son las siguientes:

Alteración del desarrollo de la interacción social recíproca. Se visualizan complicaciones para simpatizar y poner interés con los demás, donde se produce el aislamiento social significativo. Significa, las dificultades que se pueden presentar en el niño y la niña es el entendimiento de los pensamientos, relaciones socioafectivas, creencias y deseos.

Seguidamente, la alteración de la comunicación verbal y no-verbal se evidencia alteraciones en la mirada, pocas acciones gestuales, falta de lenguaje oral. En otras palabras, los niños y niñas con autismo presentan dificultad en comprender la importancia de la comunicación y su aplicación con el entorno que lo rodea, sólo lo emplea cuando necesita o rechaza, presentando ecolalia y estereotipo de él o de los temas de su interés.

De igual forma, repertorio restringido de intereses y comportamientos

pues, se interesa por realizar conductas como aleteo de manos, balanceos, dar vueltas, entre otras, ayudados de algunos objetos, sin embargo, se le dificulta seguir rutinas diarias. De igual forma, su capacidad de imaginar está ausente, donde presenta dificultad para el juego simbólico. Es decir, tienen problemas para comprender la actividad que se le presenta, así como también, separar, simbolizar y poner en orden su pensamiento, de igual forma, el entender los juegos de roles o imaginativos. Por ende, el docente tiene la capacidad de reforzar estas conductas con instrucciones firmes y simples para llevar a cabo la actividad.

3.3. Integración escolar con los niños autista

El proceso educativo de los niños con Trastorno del Espectro Autista es un reto complejo para los entes educativos, de manera tal, que se facilite el proceso de inclusión social y educativa de los niños con diversidad funcional, igualmente, facilita el proceso de interacción entre el maestro, alumnos y el niño(a) con TEA, pues se logra que la enseñanza sea un proceso satisfactorio, viable y gratificante para todas las partes tales como docentes, padres y representantes.

En esta intención de dar una respuesta adecuada al continuo de necesidades educativas de niños(as) con TEA en los centros educativos, se hace necesario trabajar de forma cooperativa entre terapeutas, directivas de la institución junto a los padres, por ello, Jury y Ballesteros (2009:s.p.), plantean que los profesores:

- Elaboren programas específicos individualizados y adaptados para cada niño, teniendo en cuenta las competencias, estrategias comunicativas utilizadas; las cosas que puede o no realizar con ayuda.
- Realizar el trabajo en grupos pequeños, para facilitar el proceso de aprendizaje del niño.

- El ambiente de aprendizaje debe ser simple, organizado y bien estructurado, con el propósito de afianzar rutinas cotidianas.
- En el ambiente de aprendizaje se recomienda evitar imágenes distractoras al niño.
- De igual forma, proporcionarle suficiente tiempo y espacio para procesar la información enseñada, al momento de presentar un episodio de frustración, para ello, es necesario alejarlo del sitio y realizar un descanso. En función de esto, al pasar el tiempo el docente puede continuar con la actividad.
- Hacer uso de materiales y estrategias que centren el interés del niño con respecto a la actividad.
- El ambiente de aprendizaje debe estar acorde a la actividad a desarrollar, donde se organizan los materiales para que el niño pueda visualizarlo e identificarlo de manera fácil.
- Hacer uso de los carteles para exponer la rutina a cumplir a fin de facilitar el proceso de enseñanza en cuanto a la información proporcionada.
- Se hace necesario aplicar actividades tanto en colectivo como individual, donde se promueva un objetivo y aprendizaje concretos.
- Con respecto a las tareas asignadas se debe tener en consideración las características particulares del niño(a), con la ayuda del docente.
- Realizar una exploración acerca de los intereses y gustos del niño(a) a fin de facilitar la participación y aprendizaje.

4. Marco metodológico

De acuerdo con la problemática planteada en el presente artículo con los objetivos que de él se derivan y las bases teóricas acerca del mismo, la presente investigación es un estudio de caso. Según Stake (2005), citado por Álvarez y San (2012:s.p.). “El estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes”.

En función de esto, el tipo de diseño es de campo según Sabino (2002:85), el innegable valor reside en que permite a los investigadores, las verdaderas condiciones en las cuales se han conseguido los datos, posibilitando su revisión o modificación, en el caso del surgimiento de dudas respecto a su calidad, lo cual garantiza un mayor nivel de confianza para el conjunto de la información obtenida.

Por otra parte, los métodos de recolección de datos utilizados para obtener la información pertinente fueron la observación directa y el diario del investigador, a fin de recolectar, registrar con el propósito de almacenar toda la información necesaria para la sistematización de la experiencia educativa. En este sentido, al estudiar las diferentes técnicas para el análisis de datos del estudio, se considera la triangulación temporal de tipo tiempo, donde se comprueba la información recabada de los registros y observaciones, antes, durante y después de la intervención pedagógica.

4.1. Sujeto

Una niña venezolana que presenta dificultad en el desarrollo tanto psicológico como motor, especialmente en el proceso de socialización de 4 años 11 meses de edad, la cual tiene conductas planteadas por los autores que investigan el síndrome del espectro autista.

4.2. Aparatos, materiales, escenario

Se realizó el proceso de observación donde se plasmó en el diario del investigador, las actividades que realizaba con juguetes y asignaciones pedagógicas. Cabe destacar, los registros se llevaron a cabo en el ambiente de aprendizaje del Centro de Educación Inicial Los Capullitos.

4.3. Procedimiento

Se realizó el proceso de observación a la niña en situaciones libre y

dirigidas por el docente en el ambiente de aprendizaje. Este proceso se dio inicio para el año escolar 2014-2015, por medio de acción libre por parte de la niña, luego, de una forma semi controlada, se le proporcionaba diferentes materiales para ser registrada a fin de obtener una respuesta de ella.

5. Hallazgos

Para dar cumplimiento con el objetivo describir una experiencia educativa de una niña con el trastorno del espectro autista en el ambiente de aprendizaje en el nivel de educación inicial, se interpretaron las observaciones de la niña junto a otros niños y adultos que interactuaron con ella, durante las observaciones se analizaron los registros descriptivos de la niña, esto significa, sus comportamientos típicos durante la jornada diaria. A continuación, se presenta en el cuadro las acciones que realiza la niña ante diversas situaciones.

Tabla Nº 1. Características observadas en la niña con el Trastorno del Espectro Autista.

ANTES	DURANTE	DESPUÉS
Se acerca a las personas para hacer cumplir con sus deseos por medio de tomar la mano de la persona para llevarla al lugar deseado, sin hacer contacto visual.	Durante las prácticas educativas, la niña comenzó a tener un leve contacto visual con otras personas para hacer cumplir con sus intereses personales.	Establece contacto visual para realizar cualquier actividad pedagógica, social y comunicacional.
Cuando se le proporciona objetos que son de su gusto, los agarra sin tener contacto visual con la persona, solo ve el objeto. En cambio, cuando no es de su gusto solo rechaza.	En este proceso, empezó a relacionarse con otros objetos ofrecidos por el adulto o niño(a) que convive diariamente con la niña.	Busca objetos de diferentes funciones a saber tacos, dominó, muñecas, objetos de cocina, entre otros.

Fuente: La Autora (2016).

Tabla N.º 1.1. Continuación. Características observadas en la niña con el Trastorno del Espectro Autista.

ANTES	DURANTE	DESPUÉS
Es notorio en su comportamiento afectivo tiende a aislarse del grupo, indiferentemente si es adulto o no.	Su cambio fue paulatino, comenzó a integrarse al grupo de niños y niñas junto a las docentes en las diversas actividades realizadas dentro del ambiente de aprendizaje por espacio de tiempo muy cortos.	Se evidencia el progreso la niña, pues se integra inmenso que ha tenido al grupo por espacio de 15 a 20 minutos en las diferentes actividades planificadas.
Cuando desea que la carguen, agarra las manos de la persona sin establecer contacto visual.	Para este momento, la niña pronunciaba palabras donde emitía su deseo de cargarla haciendo contacto visual de manera muy rápida.	Realiza contacto visual y pronuncia frases para que la carguen y hacer otras acciones.
No establece diferencia al momento de estar sola o acompañada, su comportamiento es el mismo.	En función de las rutinas de ubicarla en el grupo de niño(a) al momento de jugar, la niña ya comenzaba a buscar un poco de compañía.	En las diversas actividades pedagógicas y recreativas, la niña busca el contacto con otras personas, sin distinción alguna.
Hace fijaciones por objetos sonoros y conocidos por ella que se encuentra en el hogar.	Se evidenció el interés por el celular, la música y el silbato, donde se incorporaba estos estímulos para realizar las actividades.	Ha disminuido las fijaciones por estos estímulos, sin embargo, la música la hace bailar y sonreír en todo momento.

Fuente: La Autora (2016).

5.1. Avances de la niña en el ambiente de aprendizaje

La niña tuvo una adaptación al ambiente de aprendizaje de manera lenta, lloraba mucho porque manifestaba la presencia de la madre, esto la llevó a tener conducta de aislamiento, todo ello, originó dificultad para integrarse al grupo para la realización de la ronda diaria y cumplimiento con las actividades

planificadas. No obstante, ha evolucionado positivamente, se muestra contenta, cariñosa, sonriente, el llanto ha disminuido casi en su totalidad, de igual forma, establece contacto visual con niños, niñas y adultos, cuando se le llama para dar instrucciones o recordar normas establecidas en el ambiente de aprendizaje.

Cabe destacar, al principio la niña presentó una conducta deambulatoria (iba de un sitio a otro sin finalidad), con un nivel de atención dispersa, actitud que adopta al parecer cuando está cansada. Sin embargo, esta conducta ha cambiado progresivamente, pues comparte con los otros niños y niñas en la ronda diaria, cantando e imitando los gestos de las canciones que le agradan, de igual forma, cuando se está realizando la actividad del día.

Por su parte, menciona las partes del cuerpo en algunos momentos del día a saber nariz, ojos, boca, pie y mano en los objetos de su agrado como la muñeca del espacio de representar e imitar. También, expresa oralmente su género niño y su nombre, al igual, las indicaciones que se les da en los diferentes períodos de la jornada diaria, cuando tiene sueño, hambre o ganas de ir al baño.

En cuanto al período de la planificación, presenta dificultad para cumplirlo, puesto que, su comunicación es poca fluida, por ende, se le intercambia los espacios. Se observa también que, la niña juega en algunos momentos en compañía de otros niños(as), donde se visualiza su preferencia por los objetos de la cocina, muñecas, objetos de armar, tacos, también, manifiesta sonrisa social, mira a la cara, atención a la voz en situación interactiva, seguimiento de órdenes directas (dame, ven, guarda, los espacios están cerrados, no se salga del salón...), conductas anticipatorias de un nivel muy bajo. Al momento de organizar los espacios, requiere del adulto para practicar las normas de orden y limpieza; sin embargo, se le da la instrucción dos veces y se dispone a colaborar con el arreglo de los mismos.

Por otra parte, presenta hábitos de alimentación, higiene, arreglo

personal y descanso, aunque requiere de las docentes en algunos momentos para comer, ir al baño, colocarse los zapatos y dormir. Sin embargo, al momento de desayunar lo hace casi en su totalidad sola, en cambio a la hora del almuerzo, requiere la presencia completa de la docente.

Ahora bien, las emisiones verbales espontáneas son muy frecuentes, prácticamente durante toda la jornada diaria, al principio eran monosílabos (mamá, papá, arepa, entre otras), contrariamente a la actualidad, pues expresa con claridad sus ideas tales como quiero hacer pipí, quiero agua, entre otras. En cuanto al lenguaje comprensivo, responde a su nombre y al “no” enfático. Entiende, ejecuta órdenes verbales sencillas en situaciones bien definidas y con apoyo gestual.

En cuanto a la expresión plástica, la niña colorea de forma desordenada sin atender espacio ni formas con los colores de sus preferencias, donde manifiesta los nombres de los colores correctamente, entre los que reconoce se encuentran amarillo, azul, rojo, verde, blanco, carne, morado y negro. Cabe destacar, al momento de expresar su opinión lo hace de manera espontánea, pues se hace notorio cuando realiza garabatos manifiesta su agrado.

Por su parte, la expresión corporal ha sido notorio el cambio que ha tenido la niña, pues participa del acondicionamiento neuromuscular donde es notorio que observa tanto a las docentes como a los niños y niñas para copiar los movimientos (estiramiento de manos, pies, cuello) corre, camina, trota, gatea, tiene equilibrio en la tabla con la ayuda de la docente.

Para la expresión musical, disfruta de escuchar música y de cantar las diferentes canciones que cantan los niños(as) tales como el chicle, comió pan, el manduco, los monitos, entre otras. De igual forma, entonar las letras del Himno del Estado Trujillo, es importante resaltar, mientras que ejecuta acciones canta lo que le agrada, asimismo, comienza por prestar atención cuando se proyecta un video o película; sin embargo, requiere de la docente para lograr dicha acción. Adicionalmente, la niña cuenta los números del 1 al

21, tiene algunas nociones de día y noche. Asimismo, agrupa los objetos atendiendo a una característica específicamente color.

En función de esto, se produjo una transformación en el cambio de actitud para intervenir pedagógicamente a la niña en tres momentos antes, durante y después del C.E.I. “Los Capullitos”, a fin de modificar aquellos aspectos, elementos o factores que sean susceptibles de mejora. Bajo este enfoque, se pudo concluir que por medio de esta intervención se logró que tanto la niña como las demás personas se integraron al proceso, con una visión de cooperación, amor, sinceridad y tolerancia. Asimismo, se mejoró la actitud de las docentes y personal de la institución para con los niños de necesidades especiales, donde se integraron en algunas actividades pedagógicas, a fin de comprender las capacidades y habilidades de cada una de las personas sin importar sus dificultades.

6. Referencias

Álvarez, C. & San, J. (2012). **La elección del estudio de caso en investigación educativa**. *Gazeta de Antropología*, 28(1), artículo 14, ISSN: 0214-7564. Recuperado de:

http://www.ugr.es/~pwlac/G28_14Carmen_Alvarez-JoseLuis_SanFabian.html

Federación Autismo Andalucía (2005a,b). **TEA Trastorno del espectro autista. Guía para su detección precoz**. Sevilla, España: Edición Junta de Andalucía. Consejería de Salud.

Galindo, S. (2013). **“Trastornos del espectro autista en las aulas de educación infantil De Segovia: Propuesta de Intervención con sistemas Alternativos y aumentativos de la Comunicación”**. Universidad de Valladolid. Escuela Universitaria de Magisterio de Segovia. Campus María Zambrano. Recuperado de:

<https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/3151/1/TFG-B.193.pdf>

- Jury, K., & Ballesteros, J. (2009). **Inclusión Escolar y Autismo. Qué hacer cuando tenemos un niño con autismo en el salón – algunas recomendaciones para los profesores**, (s.p.). Recuperado de: <http://inclusionescolaryautismo.blogspot.com/2009/12/que-hacer-cuando-tenemos-un-nino-con.html>
- Ley Orgánica de Educación (2009). **Gaceta Oficial N.º 5.929**, Extraordinario del 15 de agosto del 2009. Caracas, Venezuela: La Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela.
- Miguel, L., & Rodríguez, S. (2009). **Estudio de caso: Autismo infantil**. Wordpress.com. Recuperado de: <https://educacionespecial4.files.wordpress.com/2009/06/autismo infantil.pdf>
- Office of Superintendent of Public Instruction (2003). **Los aspectos pedagógicos de los trastornos del espectro autista**. Olympia, WA: Oficina de la Superintendencia de Enseñanza Pública. Recuperado de: http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/185/cd/material_complementario/m4/Aspectos_pedagogicos.pdf
- Rivière, A. (2001). **Autismo, Orientaciones para la intervención educativa**. Madrid: Editorial Trotta.
- Sabino, C. (2002). **El proceso de investigación**. Venezuela: Editorial Panapo.
- Schreibman, L., & Koegel, R. (1981). **A guideline for planning behavior modification programs for autistic children**. En Turner, K., Calhoun, K., & Adams, H. (Eds.). *Handbook of Clinical Behavior Therapy*, pp. 500-526. New York: Wiley.

Vanessa Alexandra Briceño Matheus
e-mail: alexandrab30@hotmail.com



Nacida en Valera, estado Trujillo, Venezuela. Graduada en la Universidad Nacional Experimental “Rafael María Baralt”. Maestría en Administración de la Educación Básica Magíster Scientiarum 2014; Licenciada en Educación Mención Básica Integral en la Universidad de los Andes Núcleo Universitario Rafael Rangel, 2010. Técnico Superior Universitario en Informática en el Instituto Universitario de Tecnología del estado Trujillo, 2008 y Diplomado en línea Evaluación Neuropsicológica del Desarrollo Infantil, México. Instituto de Investigaciones y Estudios Críticos de Oaxaca A.C., 2016. Actualmente laboro en el Centro de Educación Inicial “Los Capullitos” y en la Universidad Alonso de Ojeda.

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/)



Estudio Sociocrítico de la Educación en las Cárceles Venezolanas

Autora: Yudith Coromoto González Castro

Universidad Nacional Experimental “Rafael María Baralt”, **UNERMB**

yudithgonzalez@live.com

Valera, Venezuela

Resumen

El proceso de reflexión científica tiene como propósito generar aportes teóricos derivados de un estudio sociocrítico de la educación de las cárceles venezolanas. Para ello se realizó un análisis de tipo documental, bajo una profunda revisión bibliográfica, a través de la cual se recabó un conjunto de antecedentes para configurar la realidad del hecho de estudio. El proceso socio crítico se realizó bajo la orientación del enfoque paradigmático con una modalidad cualitativa hermenéutica, con la finalidad de organizar las labores de investigación. Como basamento teórico se configuraron teorías clásicas y contemporáneas de la educación andragógica, así como teorías sociológicas que sirven de base para la construcción teórico-científica para el mejorar la práctica educativa de las cárceles venezolanas.

Palabras clave: educación; prisión; sanción penal.

Sociocritical Study of Education in Venezuelan Cages

Abstract

The process of scientific reflection aims to generate theoretical contributions derived from a sociocritical study of the education of Venezuelan prisons. For this purpose, a documentary analysis was carried out, under a wide bibliographical review, through which a set of antecedents was obtained to configure the reality of the study fact. The critical social process is carried out under the orientation of the paradigmatic approach with a hermeneutical qualitative modality, in order to organize the research work. As a theoretical basis classical and contemporary theories of andragogical education were configured, as well as sociological theories that serve as the basis for the theoretical-scientific construction for the improvement of the educational practice of Venezuelan prisons.

Keywords: education; prisons; penal sanctions.

Date Received: 15-06-2017

Date Acceptance: 12-10-2017

1. Introducción

El estudio sociocrítico, se define como un acumulado de doctrinas, bosquejos e hipótesis que reaccionan a lo opuesto de la corriente del positivismo. Tales ideas establecen el requerimiento de promocionar una independencia racional y liberadora para las personas. En opinión de Fernández (2002:18): “es un enfoque investigativo que promueve la participación masiva y la auto-reflexión”. A partir de este estudio se estudia la realidad de las cárceles venezolanas en la praxis educativa, donde se contrasta la teoría y la práctica, fundamentándose en el conocimiento, incluyendo la participación de los actores de análisis en el proceso investigativo, así como dirigir el conocimiento hacia la libertad del ser humano.

De acuerdo con el Tesauro de la UNESCO la cárcel significa prisión, calabozo, celda, centro penitenciario, establecimiento penitenciario, presidio, donde un individuo cumple una sanción penal, convirtiéndose en prisionero. Al respecto, las cárceles venezolanas desde la orientación de la (UNESCO, 1998a), son espacios diseñados para alojar a personas que han vulnerado las leyes de la sociedad, cuyo objeto, es reformar a quienes no respetan las normas. En este establecimiento se recluye a los individuos con el fin de castigar tal situación.

Desde este escenario, se torna conveniente analizar la educación en las cárceles venezolanas, según el Tesauro de la UNESCO la educación está definida como un método de aprendizaje, enseñanza y formación a través de diversos medios: aprendizaje en línea, enseñanza presencial, enseñanza por correspondencia, enseñanza a distancia, formación a distancia, tele formación e incluye diversas ciencias de la educación y ambiente educacional.

La educación en las cárceles venezolanas, se manifiesta como un régimen complejo para generar aprendizajes significativos y cambios desde el punto de vista académico, social, cultural y personal en los privados de libertad. En este sentido, la educación en estos recintos no debe estar

desligada de los principios sociales y políticos comunes que se consideran derechos inalienables. Por lo tanto, la educación debe ser un sistema con igualdad de oportunidades para todas las personas (UNESCO, 1998b), incluyendo a los privados de libertad, que aunque le otorgan igualdad reconocida, ésta es meramente formal y contenida en los textos legales vigentes, pero no es real a lo que se da en el entorno carcelario, dado que sólo se garantiza el acceso a los demandantes educativos, pero no su permanencia, prosecución, incluso graduación y formación de valores.

Esto quiere decir, que el privado de libertad que exija el derecho al estudio se le reconocerá su matriculación, pero dependerá de su esfuerzo y sacrificio poder lograr los objetivos, metas de aprendizaje y restitución de valores. Desde esta perspectiva, no se trata de garantizar las condiciones de permanencia, sino de resistencia para poder sobrevivir dentro del proceso escolar, en donde los progresos que se vayan sucediendo continuamente en la adquisición de conocimientos, experiencias y formas superiores de conducta obedezcan a las condiciones sociales, es decir, que posean madurez perceptiva, motora e intelectual para vencer dificultades y exigencias de los diversos tipos de aprendizajes requeridos para reinsertarse de nuevo a la sociedad.

De este modo, el éxito educativo del privado de libertad no está condicionado a solo a los factores de planificación o programación educativa, sino de maduración personal y al factor social para mantener viva la fuerza impulsadora de la motivación de permanecer, proseguir, egresar y restituir valores. Ya que el sistema escolar educativo de las cárceles vigente no está básicamente estructurado para cumplir con las demandas anteriores.

Esto se traduce prácticamente en la necesidad de insertar un paradigma educativo con bases andragógicas, ya que actualmente la educación que se imparte en los recintos, agrede letalmente la eficiencia, la calidad académica que debe preservarse y estimularse en los estudiantes para poder ofrecer

conocimiento científico, tecnológico y humanístico, al desarrollo integral y autónomo.

Por lo tanto, para cubrir la situación de crisis que viven las cárceles desde el punto de vista educativo, se debe sumar la auténtica intensidad de cambiar la estructura educativa tradicional por una educación andragógica cuya presencia contribuirá a profundizar la deteriorada vida institucional, académica y administrativa del sistema educativo implementada hasta ahora.

En fin, este artículo propone realizar un estudio socio crítico de la educación en las cárceles venezolanas, con el fin de aportar reflexiones que conlleven a mejorar la práctica educativa en estos recintos.

2. La educación en las cárceles venezolanas

La educación es relevante en todas las etapas del desarrollo humano, pero alcanza una valiosa importancia cuando sus beneficiarios se remiten a los privados de libertad, puesto que les permite incrementar sus recursos personales en función de su reinserción a la sociedad. Desde esta perspectiva, la educación es un derecho humano esencial para poder entrenar todos los demás derechos, el cual tiene como objeto el desarrollo integral del sujeto. En consecuencia, el acceso de las personas a la educación genera la creación de lazos de pertenencia a la sociedad, es decir, crea la comunicación y recreación de la cultura.

En referencia a lo anterior, el Estado es el encargado de garantizar y promover el goce efectivo de la educación y de todos los derechos humanos, ya que en teoría la persona encarcelada sólo está privada de su libertad ambulatoria, por lo tanto, debe disfrutar y respetársele los demás derechos constitucionales.

De este modo, la educación en las cárceles a nivel latinoamericano está sumergida en una franca crisis, que cada día cobra mayor intensidad y proporción, haciendo cada vez menor la posibilidad de ser sometida a un

esperado control que permita atenuar su desmesurada profundización, (Tunnermann, 2010). En efecto, la crisis de la educación se define a partir del hecho de la manifiesta incapacidad del sistema educativo de dar, total o parcialmente, satisfacción o respuesta a los problemas concretos planteados, especialmente desde el punto de vista de la restitución de valores.

En esta línea, se concibe que la naturaleza y carácter de la educación, así como la docencia en las cárceles venezolanas, debe dejar de ser un proceso basado en un criterio pedagógico que ignora la condición adulta del estudiante privado de libertad, pues sin exagerar, la mayoría de los docentes está plena o casi totalmente convencidos de que el estudiante en estos centros no se puede someter a una situación de autoritarismo en la que se reduce a su más mínima expresión la posibilidad de participación consciente, creativa y crítica, de acuerdo con su formación integral, desarrollo intelectual, emocional, social y ergológico, (Picón, 2004). Por lo tanto, el sistema educativo debe adentrarse a la luz de la novedosa teoría de educación andragógica o de adultos.

Lo anterior es relevante, porque la educación tradicional que se imparte en las cárceles, por lo general, niegan las capacidades de autorrealización, autonomía, autorresponsabilidad y autodeterminación inherentes a la condición de adulto del estudiante, (Didriksson, 2010): situación ésta que genera un estado de regresión psico-socio-emocional en el que debería ser sujeto del proceso, ya que al obligarle a someterse a los moldes rígidos propios de una estructura escolarizada al rigor del pedagogismo más alucinante como la educación tradicional, termina por resignarse a ser aquel que debe practicar una conducta impuesta, adquiriendo un patrón para poder pensar y actuar en la toma de decisiones y asumir responsabilidades en la vida social.

La presencia de esta realidad en la vida educativa de los privados de libertad conduce inexorablemente a que ellos irrespeten su derecho a formarse como personas íntegras e internalicen el enajenante espíritu de sumisión e

irrespeto, que significa la renuncia a ser un hombre integral dueño de su presente y de su futuro. Por consiguiente, es un error no intentar algo para vencer, aunque sea parcialmente, esta situación regida por los principios de los antivalores. No hacer nada equivale a mantener una de las causas que determinan la crisis académica de las cárceles, la de seguir siendo ineficaz y poco formativa de valores.

En consecuencia, mientras que los que conforman la comunidad educativa de las cárceles no adquieran conciencia de esta realidad inobjetable, se verá imposibilitado asumir la condición de agentes de cambio en la renovación escolar, para ello, los programas de educación son los medios considerables para renovar y perfeccionar el ejercicio docente y la estructura organizativa educativa en base a una educación andragógica, con el fin de mejorar la capacidad de formación, reconstruir lo que hoy prevalece para alcanzar a crear y establecer una educación deslastrada del peso de la tradición sin temor al futuro, sobre la base de los principios andragógicos que permitirán adecuar las relaciones interpersonales (docente – estudiante, estudiante – estudiante, docente – autoridad), los recursos de aprendizaje, los contenidos, los objetivos, las estrategias metodológicas, en fin el currículum a la naturaleza bio-psico-social de la los miembros de la comunidad estudiantil de la cárcel.

Desde este punto de vista, el programa educativo de las cárceles debe estar integrado por un conjunto de asignaturas que aporten el conocimiento de las ideas, teorías, escuelas y disciplinas que conforman la teoría andragógica y sus enfoques filosóficos, antropológicos, psicológicos, sociológicos, políticos. El cual tiene que estar dirigido a una revisión analítica – crítica de las diversas teorías educativas relacionadas con la educación en el país, pero también con el entorno personal de los privados de libertad, para que de esta manera se constituya un plano teórico – práctico – crítico de la formación de los individuos y de los docentes.

Asimismo, deben aportar conocimientos en primer lugar sobre la teoría de la tecnología educativa, abarcando el diseño curricular e instruccional, además de incluir el entrenamiento práctico en las técnicas y metodologías de la tecnología educativa como parte importante en la formación andragógica. En segundo lugar, se tiene que incluir la teoría y el entrenamiento relativo a la metodología de la investigación y sus diferentes modalidades y aplicaciones, todo este conjunto conforma el plano tecnológico (no tecnocrático) y heurístico de la formación docente del profesor.

Como se puede apreciar, la educación andrológica procura tomar en cuenta todos los componentes que abarca la formación de los privados de libertad para que se convierta en una actividad donde el proceso de enseñanza aprendizaje pueda ser calificado con una continuidad y progresividad horizontal para lograr una unidad didáctica que integre e involucre a todos los participantes.

De esta manera, los programas educativos y la actualización andragógica de los docentes y estudiantes recomponen la condición que ha sido causa de la ausencia de una práctica legítima de la autonomía como condición necesaria para el ejercicio pleno de la vida educativa. De hecho se puede decir, sin pecar de simplicidad e ingenuidad, que los docentes, junto con los directivos y personal del penal al asumir una actitud autoritaria frente al estudiante se ha permitido que no se haga presente la condición de valores en los adultos privados de libertad, que no es otra cosa que impedirle que asuma responsablemente la posibilidad de participar racional, creativa y críticamente en la formación educativa y de valores, lo que ha llevado que la autonomía se haya convertido en un auténtico fetiche sin realización plena y concreta en la educación carcelaria.

Esto se debe a que la naturaleza y ejecución de la educación autónoma requiere indiscutiblemente de una base social adulta, es decir, de una comunidad de adultos que, conformada en torno al logro de finalidades

superiores deseables, no sólo de carácter formativos-profesional sino también de investigación y de solución de problemas vitales, estimule la conciencia crítica y la capacidad creadora en todos para que sean aptos en el futuro desempeño de los adultos educativos.

Dicho de otra manera, el no contar con una educación con una base andragógica, generará que los estudiantes no estén en condición de realizar mejor su desarrollo dinámico y creador al no tener la posibilidad de fomentar y mantener su desarrollo académico y sus valores éticos morales.

De allí, se desprende la importancia que asume la actual organización estructural académica del sistema educativo carcelario y su funcionamiento, puesto que se requiere de la adopción de la praxis subyacente en el modelo andragógico (praxiología andragógica). Por tanto, se hace impostergable que el personal docente tenga un ejercicio centrado en desarrollar una interpretación racional de la naturaleza del aprendizaje, inmersa en la formación de valores y de la función que debe cumplir para insertar apropiadamente a los estudiantes privados de libertad a la sociedad. Por ello, deben asumirse ciertas medidas con el objeto de renovar y modernizar las viejas estructuras que sirven de piso y marco de la educación en las cárceles.

Es así como la educación en las cárceles debe dirigir su acción a la capacitación, actualización andragógica del personal docente, (Marcelo; 1995); asimismo debe dotarse de una capacidad superior para enfocar y resolver los problemas educativos que el aprendizaje de adultos plantea, también debe procurar establecer una formación que estimule y profundice el desarrollo de la ciencia andragógica.

3. Abordaje Metodológico

El contexto de la investigación se circunscribe a la realidad de la educación en las cárceles venezolanas desde una perspectiva axiológica de la reinserción de los privados de libertad a la sociedad, el abordaje

metodológico se realizó desde un punto de vista documental, crítico reflexivo.

Delimitado el contexto de análisis, se seleccionaron como actores de estudio a las cárceles venezolanas y sus programas educativos, permitiendo establecer la precisión de la información. La recolección de datos se realizó a través de la técnica de revisión documental y apoyo en las fuentes primarias como declaraciones, artículos, análisis sobre la realidad educativa en las cárceles, así como en libros, información Web, opiniones de expertos, entre otros.

El análisis socio crítico se realizó contrastando la información documental, con las opiniones de expertos y la realidad de la educación en las cárceles, generando conocimiento y concretar reflexiones que ayuden a mejorar la calidad de la educación de los privados de libertad en Venezuela.

4. Conclusiones

La educación en las cárceles venezolanas enfrenta un desafío conjunto de elementos coyunturales, económicos y sociales como: elevar la calidad en los procesos educativos, recursos económicos en menor cuantía de lo exigido; mejorar la calidad académica con relación a lo presupuestario, financiero y administrativo. Por lo tanto, esta investigación se armonizó con la agenda cambiante de la gestión de las cárceles venezolanas, donde se plantea la incorporación de herramientas novedosas de autoevaluación y autorregulación de las funciones educativas. Es conveniente decir, que la idea de una educación de adultos en sus diversas modalidades y niveles, formales, o no formales, debe ser siempre considerada para que los estudiantes desarrollen y enriquezcan sus aptitudes, sus conocimientos, sus competencias y sus actitudes, lo cual tendría repercusiones inestimables en el avance y desarrollo educativo, al superar los límites que impone el pedagogismo paroxístico existente, como de la vida social circundante, al participar en los procesos de valoración humana para promover los cambios estructurales de

la sociedad, (García, 2007).

Desde este contexto, también se debe tener presente que otro de los aspectos presentes en la crisis de la educación carcelaria es el personal docente, el cual muy poco se ha capacitado desde el criterio de los principios andragógicos para impartir una educación más perceptiva a los privados de libertad. Se debe hacer hincapié que la formación del docente debe estar adaptada a las necesidades del sistema educativo carcelario, puesto que son una necesidad, ya que constituyen un factor determinante de la calidad educativa que se espera.

Por lo tanto, es obvio que la efectividad y eficiencia de la labor educativa andragógica formal para cumplir con la función de contribuir con la enseñanza aprendizaje y restitución de valores de los privados de libertad, depende fundamentalmente del personal docente, así como de la adecuada planificación y supervisión del proceso educativo, (Corredor, 2009).

En otro orden, no se debe perder de vista que los privados de libertad son, ante todo, sujetos de derechos. Y el Estado debe ser garante del cumplimiento efectivo sus derechos. Por ello, los directivos y personal que hacen vida activa como docentes se deben involucrar en la realidad que viven las cárceles para evitar la vulneración de los derechos humanos y ayudar a los privados a prepararse para enfrentarse como personas íntegras a la sociedad.

Se reconoce que la mayoría de los reclusos en las cárceles pertenecen a los sectores más vulnerables de la sociedad. Por tanto, la educación se transforma en un derecho que reconoce los demás derechos, sin embargo, esta realidad, no es verdadera, ya que la educación en ocasiones ha sido negada o mal impartida en la cárcel.

En consecuencia, el abordaje institucional sobre la educación en el contexto de la cárcel, debe ser una invitación de reflexión sobre el para qué, el por qué y cómo la educación debe fortalecerse como derecho y no como un beneficio, a fin de ser una reflexión que contribuya al diseño de una apropiada

política pública que haga del proceso educativo un espacio social que forme profesional y personalmente a los privados de libertad.

En fin, los hallazgos de este estudio contribuyen a la interpretación y comprensión de la educación en las cárceles, como un aporte para generar un sistema educativo eficaz y sólido que permita reinsertar personas íntegras a la sociedad.

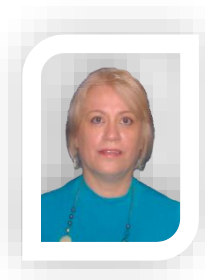
4. Referencias

- Corredor, J. (2009). **Las metas de la educación. Una propuesta de transformación consejo de desarrollo científico y humanístico.** Caracas; Venezuela: Universidad Central de Venezuela.
- Didriksson, A. (2010). **La educación y la innovación.** Caracas, Venezuela: Ediciones IESALC/UNESCO.
- Fernández, A. (2002). **Filosofía, investigación, innovación y buenas prácticas.** México: Editorial UNAM.
- García, G. (2007). **Conocimiento, educación y sociedad en América Latina.** Caracas, Venezuela: Cendes/Editorial Nueva Sociedad.
- Marcelo, C. (1995). **La formación del profesorado para el cambio educativo.** Barcelona, España: EUB. [Libro en línea]. Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/Carlos_Marcelo/publication/256194929_Formacion_del_Profesorado_para_el_Cambio_Educativo/links/02e7e521f1a3f866d2000000/Formacion-del-Profesorado-para-el-Cambio-Educativo.pdf
- Picón, G. (2004). **El proceso de convertirse en educador.** Ediciones de la Caracas, Venezuela: Universidad Pedagógica Experimental Libertad.
- Tunnermann, B. (2010). **La educación en América latina.** Bogotá, Colombia: En Universitas.
- Tesoro de la UNESCO (1977). **Información de vocablos.** UNESCO. Recuperado de: <http://vocabularies.unesco.org/browser/thesaurus/es/>

UNESCO (1998a,b). **Declaración mundial sobre la educación en el siglo XXI. Visión y Acción y Marco de Acción Prioritaria para el Cambio y el Desarrollo de la Educación superior.** París, Francia: Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. Recuperado de:
http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm

Yudith Coromoto González Castro

e-mail: yudithgonzalez@live.com



Nacida en Valera estado Trujillo, Venezuela. Soy Doctora en Educación de la Universidad Nacional Experimental “Rafael María Baralt” (UNERMB), MSc. en Docencia para la Educación Superior (año 2008), de la Universidad Nacional Experimental “Rafael María Baralt” (UNERMB), MSc. en Educación Mención Gerencia Educacional (año 2003), de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), Diplomado en Semiótica del Núcleo Universitario “Rafael Rangel” (NURR-ULA), Diplomado en Metodología del Convenio Núcleo Universitario “Rafael Rangel” (NURR-ULA) y la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL).

Ingrese al M.P.P.S.P. el día 06 de marzo del 2012, Mediante Transferencia de la Dirección Nacional del Servicio Penitenciario al Ministerio del Poder Popular para el Servicio Penitenciario, según Decreto N.º 8.828 de fecha 06 de marzo del 2012, publicado en la Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela N.º 39877 de fecha 06 de marzo del 2012.

Actualmente laboro en el Centro Penitenciario de la Región Andina (CPRA), Mérida, Venezuela, con 11 años de servicio.

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/)



Inteligencias que Desarrolla el Estudiante Jugador de Ajedrez

Autoras: Yuraima Margelis Matos De Rojas

Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, **UNESR**

yuraimatos01@gmail.com

Maryelin Lorena Vethencourt Godoy

Universidad Nacional Experimental “Rafael María Baralt”, **UNERMB**

mayerajedrez@gmail.com

Magda Lisbeth Peña Briceño

Universidad Nacional Experimental “Rafael María Baralt”, **UNERMB**

bmagdaunica@hotmail.com

Magda Violeta Briceño

Universidad Nacional Experimental “Rafael María Baralt”, **UNERMB**

bmagda@hotmail.com.ar

Trujillo, Venezuela

Resumen

Para fortalecer el desarrollo cognitivo en los estudiantes se requiere el uso de estrategias innovadoras, creativas y formativas que le permitan lograrlo, siendo una de las estrategias didácticas el ajedrez. Por lo que se planteó como propósito de investigación: Identificar las inteligencias que desarrolla el estudiante atleta de la Unidad Educativa de Talentos Deportivos que juegan ajedrez, para sugerir algunas recomendaciones que puedan ser puesta en práctica en las instituciones educativas. Metodológicamente se abordó desde el paradigma cualitativo a través de método fenomenológico que permite develar la realidad desde las experiencias y vivencias de los actores sociales. Constituyéndose como actores clave seis estudiantes de dicha institución jugadores de ajedrez, a quienes se les aplicó una entrevista abierta para obtener la información necesaria, la cual se sistematizó para extraer las categorías, codificaciones y triangular la información. Como resultados se obtuvo que los estudiantes desarrollan las inteligencias: lógica-matemática, la lingüística, la espacial y visual, como la intrapersonal durante el juego de ajedrez y en los procesos de aprendizaje. Configuradas en categorías, analizadas e interpretadas desde las voces de los actores sociales, teóricos e investigadores. Sugiriendo algunas recomendaciones que pueden ser puesta en práctica para fortalecer las inteligencias en el estudiante.

Palabras clave: inteligencia; método de enseñanza; juego educativo.

Fecha de Recepción: 21-11-2017

Fecha de Aceptación: 22-01-2018

Intelligences Developed by the Student Chess Player

Abstract

To strengthen cognitive development in students requires the use of innovative, creative and formative strategies that allow it to achieve, being one of the didactic strategies chess. For what was proposed as research purpose: Identify the intelligences developed by the student athlete of the Sports Talent Education Unit that play chess, to suggest some recommendations that can be put into practice in educational institutions. Methodologically it was approached from the qualitative paradigm through a phenomenological method that reveals the reality from the experiences and experiences of the social actors. Six key students of the institution were chess players, to whom an open interview was applied to obtain the necessary information, which was systematized to extract the categories, codifications and triangulate the information. As results, it was obtained that the students develop the intelligences: logical-mathematical, linguistic, spatial and visual, as the intrapersonal during the game of chess and in the learning processes. Configured in categories, analyzed and interpreted from the voices of social actors, theorists and researchers. Suggesting some recommendations that can be put into practice to strengthen the intelligences in the student.

Keywords: intelligence; teaching method; educational game.

Date Received: 21-11-2017

Date Acceptance: 22-01-2018

1. Introducción

En los últimos años, se viene haciendo énfasis en la necesidad de una educación de calidad, donde se fortalezcan aprendizajes creativos, innovadores, constructivistas, colaborativos, motivadores y, significativos. Aprendizajes que lleven a construir conocimientos, al desarrollo de habilidades y destrezas útiles para la vida. Para ello, se hace necesario hacer uso de estrategias o recursos pedagógicos que contribuyan al desarrollo de las habilidades intelectuales del estudiante, que lo lleven a resolver problemas, elaborar propuestas y buscar soluciones en cualquier contexto en el que se desenvuelva.

En este sentido, se trata de propiciar el desarrollo cognitivo del estudiante, por lo que el ajedrez, viene a constituir una estrategia, tal como lo refiere Blanco (2007a): “para organizar la esfera cognitiva del ser humano; es decir, el ajedrez permite desarrollar habilidades para resolver situaciones problemáticas, realizar conjeturas, comprobar hipótesis y plantear nuevos problemas” (pág. 81). Por tal motivo, el ajedrez tiene un marcado carácter educativo sobre la personalidad del ser humano, en particular en los estudiantes, quienes en su accionar educativo pueden demostrar sus habilidades en las diferentes situaciones que se le presenten.

Desde esta perspectiva, se puede señalar que a través de la práctica de ajedrez se pueden desarrollar las inteligencias del educando, utilizando esta disciplina deportiva como estrategia pedagógica en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para Blanco, Fernández, Mayor y Martos (2010): el ajedrez puede ser una excelente herramienta para educar y mejorar la inteligencia emocional de quienes la practican.

Cabe referir que las inteligencias de acuerdo con Gardner (citado en López, 2006a): son “la capacidad para resolver problemas y crear productos que son de importancia en el contexto cultural o en una comuna determinada” (pág. 9). En este sentido, se tiene como premisa, valorar la educación a partir

de reconocer que en el proceso educativo se debe fortalecer la inteligencia como capacidad que se desarrolla al ser estimulada mediante estrategias cognitivas. Autor que propone ocho inteligencias múltiples que el ser humano posee, localizadas en diferentes regiones del cerebro, las cuales son: Lógica-Matemática, Verbal-Lingüística, Visual-Espacial, Musical, Corporal, Intrapersonal, Interpersonal, y la Naturalista.

Con ello, se reconoce la existencia de diversas inteligencias, que pueden interactuar y potenciarse entre sí. Para López (2006b): “las inteligencias múltiples no funcionan aisladamente, cualquier rol social que se asuma requiere una combinación de habilidades; porque las inteligencias trabajan juntas para resolver situaciones” (pág. 11). Siendo necesario que los docentes se apropien de diversas estrategias para propiciar su desarrollo.

Por lo que Blanco (2007b): indica “en investigaciones educativas, una de las estrategias que contribuye al desarrollo de las inteligencias es el ajedrez, así como a ejercitar cualidades personales de cada individuo, a la vez le ayuda a resolver problemas personales y de conducta” (pág. 28). En este escenario, Pérez (2012): ratifica que la práctica del ajedrez permite ejercitar la mente debido a la combinación de procesos cognitivos, llevando a un mejor desenvolvimiento de las personas, potenciando sus habilidades y destrezas en la toma de decisiones.

Sin embargo, Blanco (2007c): señala que “en el proceso educativo la práctica del ajedrez es vista como limitaciones enmarcadas en viejos esquemas, por lo general asocian el ajedrez al lograr académicamente procesos lógicos-matemáticos reclinado en el razonamiento humano” (pág. 58). A pesar de la relevancia del juego de ajedrez como estrategia para el desarrollo de las inteligencias en los estudiantes, y que ha sido propuesto por el Ministerio del Poder Popular para la Educación desde los primeros niveles educativos, aún se sigue observando en diferentes instituciones educativas, que la mayoría de las escuelas y liceos no lo utilizan como estrategia para el

desarrollo de las habilidades cognitivas y, menos, para el desarrollo de la inteligencia en el estudiante.

Apreciación, que se confirma con el estudio de Altuve (2015): quien realizó una investigación en la Unidad Educativa Básica Pre vocacional Agua Clara, donde plantea que el ajedrez no se aplica como estrategia ecológica para el desarrollo de las inteligencias múltiples en los estudiantes de educación primaria, desaprovechando así los beneficios que ofrece como estrategia innovadora, creativa y transformadora.

Desde lo planteado, se hizo necesario situar a la Unidad Educativa de Talentos Deportivos ubicada en el sector San Luis Parte Baja Avenida La Feria del municipio Valera, donde los estudiantes de dicha institución practican diferentes deportes; considerando para el estudio a los estudiantes atletas que practican el ajedrez, y así, identificar las inteligencias que manifiestan cuando juegan el ajedrez y su puesta en práctica en las diversas áreas del conocimiento.

En tal sentido, se planteó como propósito de investigación: Identificar las inteligencias que desarrolla el estudiante atleta al jugar ajedrez, de manera que permita sugerir algunas recomendaciones que puedan ser puesta en práctica en las instituciones educativas, y así fortalecer el desarrollo de las inteligencias al relacionarlas con las diferentes áreas del saber. Estudio que se inserta en la Línea de Investigación Investigadores en Acción Social, IAS, UNESR, Núcleo Valera.

2. Fundamentos teóricos

Como fundamentos teóricos se abordaron las categorías sustantivas de la inteligencia, inteligencias múltiples y el ajedrez como estrategia lúdica, las cuales se describen a continuación.

2.1. La Inteligencia

El término inteligencia ha sido definido por diversos autores, quienes la ubican desde el campo psicológico, de la biología, entre otros; de manera que se ha ido fortaleciendo con una firme fundamentación epistemológica y la estructuración de metodologías apropiadas y sensibles a lo más específicamente humano, como es la libertad, la creatividad, la conciencia, los valores y los sentimientos. Para Gardner (1994a): la inteligencia es la capacidad que tiene el ser humano para resolver problemas o elaborar productos relevantes para una cultura o contexto. En este sentido, se concibe la inteligencia como la capacidad general del individuo para comprender y enfrentar su entorno, generando así la combinación de habilidades y factores que se asocian de una manera específica para conformar la aptitud global.

Considerando el ámbito de estudio, desde la educación, cabe referir a Jiménez (citado en Vethencourt, 2017a): quien la conceptualiza más desde la capacidad que tiene el ser humano para relacionar los conocimientos, resolver situaciones problemas en el ámbito personal como en el educativo, abarcando diferentes procesos cognitivos en el constante interactuar consigo mismo, con el otro y el ambiente.

Desde este punto de vista, se resalta que la inteligencia no es permanente, es alterable; en otras palabras, es que cada persona no posee el mismo nivel de inteligencia con el que nace y, la inteligencia no es unitaria, puede manifestarse en diferentes formas; es decir, no hay una sola sino múltiples inteligencias, distintas e independientes. Del mismo modo, la inteligencia se considera como un potencial que puede vincularse con los ámbitos de lo personal, lo colaborativo y lo social. De allí que surge la teoría de las inteligencias múltiples, como contrapeso al paradigma de una sola inteligencia.

2.2. Inteligencias múltiples

Las inteligencias múltiples fueron desarrolladas por Gardner (1994b): fundamentadas en las capacidades del individuo y en la importancia de la inteligencia como la capacidad para resolver problemas cotidianos, generar otros, crear productos y ofrecer servicios dentro de su contexto cultural. Es decir, que todas las personas poseen el potencial para ejercer un conjunto de facultades intelectuales, aunque no las realicen de la misma manera. En este sentido, es de resaltar que la tendencia de resolver problemas tiene que asociarse también al entorno cultural, porque aunque posean estas capacidades en un cierto grado, las personas difieren en el grado de capacidad por la combinación que hace de ellas según las oportunidades que le brinda el contexto.

Por su parte López (2006c): sostiene que “la inteligencia no es vista como algo unitario o que agrupa diferentes capacidades específicas con un destino en nivel de generalidad, sino como un conjunto de inteligencias múltiples, distintos e independientes” (pág. 10). De esta concepción, se habilita la noción de inteligencia como el conjunto de habilidades, talentos y capacidades mentales que posibilitan las herramientas necesarias a todos los seres humanos pueden utilizar para aprender, para resolver problemas y para crear. En cuanto a Prieto y Ballester (2009a): asumen que “las inteligencias son funcionales y que se manifiestan de diferentes maneras en diversos contextos” (pág. 21). En este sentido, la teoría de las inteligencias múltiples proporciona una base sólida sobre la cual identifican y desarrollan un amplio espectro de habilidades en cada persona.

Para presentar la visión epistemológica de los ocho tipos de inteligencias propuesta por Gardner, se toma en cuenta lo expuesto por López (2006d):

Inteligencia Lógica-Matemática: basada en símbolos, permite

calcular, resolución de problemas, representación de objetos y la distinción de geometrías en el espacio.

Inteligencia Verbal-Lingüística: consiste en la capacidad de pensar en palabras y de utilizar el lenguaje para expresar y apreciar significados complejos. En este sentido, el individuo emplea eficazmente las palabras en forma oral o escrita, para comunicarse a través de diferentes medios.

Inteligencia Visual-Espacial: proporciona la capacidad de pensar, visualizar imágenes internas y externas para crear líneas, formas que representan los objetos reales.

Inteligencia Musical: resulta evidente en los individuos sensibles a la melodía, al ritmo, al tono y a la armonía. De esta manera, se considera que la inteligencia musical es la fundamentada para producir y apreciar las canciones, recordar melodías o simplemente disfrutar de la música.

Inteligencia Corporal-Kinestésica: permite al individuo manipular objetos y perfeccionar las habilidades físicas. Se caracteriza por la habilidad de emplear el cuerpo en diversas formas, de trabajar la motricidad.

Inteligencia Intrapersonal: se refiere a la capacidad de una persona para construir una percepción precisa respecto de si misma y lo usa para la creación de la felicidad personal y social.

Inteligencia Interpersonal: es la capacidad de comprender a los demás e interactuar eficazmente con ellos.

Inteligencia Naturalista: consiste en observar los modelos de la naturaleza, en identificar, clasificar objetos y comprender los sistemas naturales creados por el hombre.

2.3. Estrategia didáctica

Como puede apreciarse, son diversas las inteligencias que puede desarrollar cada estudiante, todo depende de las diversas estrategias que el docente propicie para su puesta en práctica por el estudiante, por lo que

Castellanos y Castro (2017): indican que las estrategias didácticas son las que debe facilitar el docente para el desarrollo de los procesos intelectuales del estudiante, llevándolo a la adquisición de habilidades y destrezas para transferir los conocimientos a la realidad o contexto donde se desenvuelve. En este sentido, se considera al ajedrez como una estrategia didáctica que puede ayudar en el estudiante a desarrollar las diferentes inteligencias.

2.4. El juego de ajedrez

El juego para Bello (2007): constituye una actividad voluntaria, que se realiza dentro de ciertos límites fijados de tiempo y lugar, según las reglas establecidas. Para efecto del estudio se enfocará al juego deportivo competitivo, que de acuerdo con el autor, consiste en el ejercicio de inteligencia y acción demostrativo, dirigido a obtener unos resultados individuales o colectivos para alcanzar la meta establecida.

En tal sentido, el ajedrez es visto como un juego deportivo que para Blanco (2007d): es un juego ciencia, debido a la carga intelectual y de razonamiento lógico-matemático que prevalece en la ejecución de una partida y en la resolución de problemas propuesto. En este sentido, se relaciona con la capacidad de observación, del uso de técnicas y métodos para el abordaje y toma de decisiones. Para Gardner (1994c): “probablemente el estudio y la práctica del ajedrez faciliten el estímulo de la inteligencia lógica-matemática, ya que es la habilidad para pensar, calcular y manejar el razonamiento lógico” (pág. 64). Lo cual se relaciona con el pensamiento lógico, la concentración y la memoria visual.

Desde esta perspectiva, se puede decir que, durante una partida de ajedrez, el estudiante se ubica en la posición de resolver un problema, donde observa, compara, clasifica, analiza, organiza ideas, sintetiza, toma decisiones y las ejecuta, además ocurre que tanto jugadores ajedrecistas como estudiantes de otra especialidad, utilizando el tablero y sus figuras pueden

establecer, explicar relaciones geométricas o espaciales de carácter lógico-matemático.

Así mismo, el ajedrez es una obra de arte, que de acuerdo con Blanco (2007e): “entre dos mentes que necesitan equilibrar dos metas distintas y a veces contradictorias: ganar y producir belleza” (pág. 29). En este escenario, no se puede olvidar que el ajedrez se juega entre dos personas, de cuya confrontación podría generarse la posibilidad de concebir belleza, a la vez que se perciben posiciones y combinaciones de movimientos que generan una fuerte impresión estética tanto en sus productores como en los especialistas y aficionados.

3. Recorrido Metodológico

El presente estudio se encuentra fundamentado en el paradigma cualitativo, desde la ideología fenomenológica, debido a que se busca estudiar una realidad, cuya esencia dependerá del modo en que es vivida y percibida por el sujeto, una realidad interna, personal, única y propia de cada ser humano. A partir de este planteamiento, el estudio se abordó desde el método fenomenológico, el cual para Martínez (2011): “la fenomenología es el estudio de los fenómenos tal como son experimentados, vividos y percibidos por el hombre” (pág. 167). En este sentido, la fenomenología surge como una necesidad de explicar la esencia de las cosas, es decir, es un método que observa y explica la vivencia para conocerla con exactitud y, de esta forma, encontrar la verdad de los fenómenos. El recorrido metodológico seguido fue:

Etapa previa, que permitió clarificar los presupuestos que determinaron el curso de la investigación, visitando a diferentes instituciones donde se practicaba el ajedrez, seleccionando la Unidad Educativa de Talentos Deportivos, del Municipio Valera, estado Trujillo.

Etapa descriptiva, el objetivo de esta etapa fue lograr una descripción del fenómeno en estudio, el permiso y autorización para el estudio, así como

la elección de la técnica de la entrevista para obtener la información, realizando en un primer momento un protocolo de entrada, socializado y depurado para hacer más efectivo el conversatorio, siendo grabado, previo permiso solicitado. Permitiendo obtener información para estructurar el guion de la entrevista o conversatorio en función del propósito de estudio.

Etapa estructural, consistió en el estudio de las descripciones contenidas en el guion, permitiendo realizar la entrevista o conversatorio cara a cara para obtener la información necesaria, la misma fue grabada en una videograbadora, y las anotaciones en un cuaderno de nota que permitió registrar algunas apreciaciones de las investigadoras.

Etapa discusión de los resultados, se sistematizó la información por actor clave, a quienes se les asignó un código para resguardar su privacidad, luego extraer las categorías emergidas y triangular desde las voces de los actores sociales, confrontar o sustentar desde los teóricos y la interpretación de las investigadoras a partir de la realidad percibida.

Actores clave, según Tapella (citado en Vethencourt, 2017b): son usualmente considerados como aquellos que pueden influenciar significativamente (positiva o negativamente de una intervención) o son muy importantes para que una situación se manifieste de determinada forma. Es decir, son aquellas personas cuya participación es imprescindible para el logro de propósitos, objetivos y metas del estudio. Para efecto de la investigación, los actores claves fueron seis (6) estudiantes de la Unidad Educativa de Talento Deportivo Valera estado Trujillo donde se realizó el estudio, quienes fueron seleccionados de acuerdo con los siguientes criterios:

- Ser estudiante de la Institución.
- Ser jugador de la disciplina de ajedrez.
- Índice académico de bueno a excelente.

4. Resultados

Entre las categorías emergidas sobre las inteligencias manifestadas por los estudiantes a través del ajedrez, se apreció la lógica-matemática, la lingüística, la visual-espacial y la intrapersonal, que se describen a continuación, fundamentadas o confrontadas desde los teóricos y las investigadoras.

4.1. La inteligencia lógica-matemática, fue una de las categorías que prevaleció desde el discurso de los estudiantes, la cual se refleja en las subcategorías surgidas, tales como: resolver problemas, razonar, calcular, y relación matemática, tal como se aprecian a continuación:

Resolver problemas, de acuerdo con FR expresó “los estudios se me hacen mucho más fácil, gracias a la práctica del ajedrez, debido a que durante los entrenamientos resolvemos problemas”, de igual forma, YG manifestó “me va muy bien en los estudios, me gusta cada clase y se me hace fácil de entenderla, porque como práctico el ajedrez, pues aquí se da mucho la matemática y no me cuesta como en ninguna otra materia”. De igual manera, OM expresa “el ajedrez es un juego de concentración y en la práctica me ayuda a la solución de problemas, por ejemplo, la matemática se basa en problemas entonces aquí nos ayuda a solucionarlos y es más fácil entenderlos, captar más rápido estando en la clase”.

Como puede apreciarse, a través del ajedrez, el estudiante deportista, desarrolla su habilidad para resolver problemas, a la vez que le permite mantener una mayor concentración, relacionando sus conocimientos con las actividades escolares que desarrolla en la matemática. Lo cual para Antunes (2001a): la lógica-matemática es muy importante, ya que permite resolver incluso problemas a los que nunca se ha enfrentado el ser humano utilizando solamente su inteligencia. Lo cual le lleva a tomar decisiones a la hora de realizar una jugada.

Calcular, fue otra de las habilidades que manifestaron los participantes

desde el juego de ajedrez, como lo expresa SV “Me va bien en los estudios porque el ajedrez me ayuda a pensar y analizar cuando hago los cálculos, pues me permite sumar, restar y hasta multiplicar”. Del mismo modo, JP “Se me hace fácil la matemática porque cuando entreno ajedrez vemos problemas de combinaciones y tácticas, eso me ayuda a solucionar problemas de cálculos matemáticos”.

Al respecto, Antunes (2001b): indica que aprender matemáticas, física o química “es muy difícil”, así se expresan la mayoría de los estudiantes de todos los niveles educativos; lo que se contradice con lo señalado por los actores claves de esta investigación, quienes expresaron que con la práctica del ajedrez se les hace más fácil entender las matemáticas, pues realizan las operaciones que aplican durante el juego de ajedrez.

Razonar, sub-categoría que emerge desde las voces de los estudiantes deportistas, al referir SV “El ajedrez me ayuda a razonar la manera en que debo hacer la jugada”. Razonar que lleva implícito el proceso de calcular y que le permite al participante, resolver los problemas de manera efectiva. En este caso, el razonar es parte esencial en el desarrollo de la inteligencia lógica-matemática propuesta por Gardner (1994d): “en su teoría de las inteligencias múltiples que define la inteligencia lógica-matemática como la capacidad de utilizar números de manera efectiva y de razonar adecuadamente empleando el pensamiento lógico-matemático”.

Relación matemática, así en la voz de YG “Yo digo que el ajedrez nos ayuda en todas las materias porque es un deporte de mucha concentración y esto hace que prestemos atención a las clases”. Por su parte JP dijo, “Yo relaciono el ajedrez con la matemática porque cuando coronó peones, se pueden convertir en otras piezas de mayor validez de puntuación, es decir, se multiplican las piezas como por ejemplo el peón que vale un punto al coronar lo cambio por una dama que vale diez puntos y múltiplo 1 por 10. También la resta y las suma: cuando le capturo varias piezas a mi oponente le resto y la

sumo a la vez si voy ganando o perdiendo tanto en piezas como su valor de puntos”.

Por su parte, ES dijo “Yo relaciono el ajedrez con la matemática porque se usan los números”, de igual manera, YG manifestó “Yo lo relaciono con la matemática y la geometría, porque es la que se utiliza en todo ya que se suman, se restan y se multiplican números, así como también las casillas blancas y negras del ajedrez son pares y el tablero está dividido en filas representadas en números del uno al ocho”. Para FR “El ajedrez si ayuda como estrategia para los estudios porque sirve como herramienta para el desarrollo mental. Asimismo, nos ayuda en todas las materias como en la física, la química, la matemática y comercio porque es donde se dan los números a diferencia de las demás materias”.

Considerando las expresiones señaladas, Blanco (2007f): hace referencia al relacionar con uno de los objetivos del constructivismo, el cual es la construcción del conocimiento. Por lo que plantea, que el tema de la lógica-matemática, se presta para que el estudiante pueda realizar las relaciones entre las distintas proporciones, creando nuevas formas de resolver problemas en distintas ramas como en: matemáticas, física, química, ciencias sociales, como en el ajedrez y, por supuesto, de la vida real.

Desde las subcategorías emergidas en lo que corresponde a la lógica-matemática, López (2006e): señala que ésta inteligencia “ve la habilidad de utilizar números para calcular y describir, utilizar conceptos matemáticos para hacer conjeturas, aplicar matemáticas en la vida diaria personal, y resolver problemas en diseño y en modelado” (pág. 15). En este sentido, relacionando estos planteamientos con el ajedrez, un jugador de este deporte se encuentra dotado de la inteligencia lógica-matemática, específicamente cuando se habla del proceso de resolver problemas, calcular y razonar, llevándolo a tomar decisiones desde las diversas variantes que se le presentan en un juego.

Inteligencia que a la vez los lleva al desarrollo mental como lo

manifestaron los estudiantes, el cual para Gutiérrez (2005), es la adquisición de la capacidad motora y de la habilidad manual, de la facultad de la palabra, de la inteligencia, del estudio y de la capacidad de resolver los propios problemas y de ambientarse en el medio social. En este sentido, a través de la práctica del ajedrez, los estudiantes atletas ponen en práctica la inteligencia lógica-matemática, para resolver problemas, razonar y calcular en una partida de ajedrez, permitiéndoles así un buen desarrollo mental.

4.2. Inteligencia Lingüística-Verbal, fue otra de las categorías surgidas en los actores socioeducativos participes en este estudio, que de acuerdo con Gardner (1994e): está relacionada con la capacidad de usar palabras de manera efectiva al escribirlas o al hablarlas. En lo que FR manifestó “El ajedrez está relacionado con las letras, a la vez con lenguaje y literatura, ya que al jugar se anotan las partidas jugadas en un lenguaje ajedrecístico”.

Así mismo, OM dijo “El ajedrez en la parte académica me ayuda en lenguaje y literatura específicamente cuando se hace análisis y síntesis sobre la materia concentrándose como en el ajedrez que se necesita mucha concentración cuando vas a leer y estudiar los libros de aperturas que uno juega”, del mismo modo, para JP indicó: “El ajedrez me ayuda como estrategia en lenguaje y literatura ya que he mejorado mucho en la lectura, porque en el ajedrez se tiene que leer muchos libros sobre aperturas y, en la escritura porque cuando se juega una partida se tiene que anotar en un lenguaje ajedrecístico”.

Como puede apreciarse, los estudiantes refieren que el ajedrez les ayuda en el área de lengua y literatura, en el proceso de lectura y escritura, en el análisis y síntesis que deben realizar para prepararse y realizar las jugadas o torneos de ajedrez, Cabe retomar a Gardner (citado en Blanco; 2007g): cuando planteó que las prácticas del ajedrez podrían estar asociadas muy íntimamente con la inteligencia lingüística. Desde este punto de vista, se puede decir que la categoría lingüística-verbal se encuentra íntimamente

ligada con el ajedrez, debido a que relacionan la materia de lenguaje y literatura con el ajedrez, puesto que en estos ambientes se encuentran ricos lingüísticamente.

Asimismo, se brinda un ambiente donde ellos se sienten lo suficientemente seguros para expresar, explicar sus ideas, comparten sus opiniones o anécdotas de como por ejemplo cuando jugaron mal o bien en una partida y de esta manera contribuyen al aumento de su autoestima. Acosta, Rojas y Medina (2011): plantean que la inteligencia lingüística-verbal es la capacidad de pensar en palabras y de utilizar lenguaje para comunicarse, comprender, expresar y apreciar significados complejos. Es de resaltar que dentro del juego de ajedrez, existe un lenguaje ajedrecístico, el cual es la anotación del sistema algebraico, esto es cuando se está jugando una partida se va anotando las jugadas, tanto de ellos mismos como las de su oponente.

4.3. Inteligencia Visual-Espacial, siendo otra de las inteligencias percibidas por los estudiantes atletas, pues YG señaló “El ajedrez me ayuda en artística porque allí representan figuras, dibujos, colores y formas de las piezas sobre el tablero”. Desde esta perspectiva, el autor Prieto y Ballester (2009b): exponen que la inteligencia visual-espacial es la que incluye la sensibilidad del color, la línea, la forma, el espacio y las relaciones que existen entre estos elementos. Incluye la capacidad de visualizar, representar de manera gráfica ideas visuales o espaciales.

Por su parte, Blanco (2007h): plantea que “la representación espacial en el juego del ajedrez se desarrolla con figuras de diferentes colores que se desplazan e interactúan sobre la superficie plana llamada tablero” (pág. 62). Así mismo el autor plantea, que le permite al jugador poner en práctica su capacidad de percepción global (holística) de situaciones de razonamiento abstracto y orientación espacial, de imaginación, creación e inventiva.

Desde este punto de vista, el jugador de ajedrez pone en práctica la creatividad para trasladar mentalmente las piezas de un sitio a otro, el jugador

visualiza la posición y el color de las piezas sobre el tablero en un espacio en el presente, luego analiza esa posición con sus posibles jugadas de variantes, sub-variantes que se pueden dar para así lograr realizar las mejores jugadas trasladando espacialmente la posición en el presente hacia al futuro, con el fin de realizar las mejores jugadas, y así ganar la partida.

4.4. Inteligencia Intrapersonal, que emergió en la voz de SV, quien dijo: “Me siento bien, emocionado y concentrado pensando en la jugada que voy hacer y en las combinaciones”. De la misma manera, para OM manifestó: “Bueno cuando juego el ajedrez me siento emocionada, pero al mismo tiempo nerviosa, ya que hay que comenzar a jugar una nueva partida desde el inicio, esta se alarga y uno nunca sabe lo que pueda llegar a ocurrir”.

Desde estas expresiones, se ven reflejadas las emociones como parte elemental del ser humano, por lo que López (2006f): indica que “la inteligencia emocional tiene que ver con nosotros y con nuestro mundo interior: Capacidades inherentes a las que recurrimos para comprendernos a nosotros mismos y a otras personas; para imaginar planificar, y resolver problemas especialmente los emocionales” (pág. 95). De igual forma la Serrano (2003): señala que la inteligencia intrapersonal es el conocimiento y la habilidad para adaptar las propias maneras de actuar a partir del conocimiento. Incluye tener una imagen precisa de uno mismo, tener conciencia de los estados de ánimos interiores, las intenciones, las motivaciones, los temperamentos y los deseos.

En este sentido se puede decir que, la inteligencia intrapersonal es la que tiene acceso a los sentimientos propios y a la habilidad para comprender las emociones íntimas, a los conocimientos de las fortalezas y debilidades propias, esta premisa tiene mucha relación con la de un ajedrecista en cuanto a la comprensión de sus emociones, debido a que éste se encuentra preparado para comprender cuando pierde o gana una partida, asimismo, conoce cuando tiene una debilidad y fortaleza. Lo que le lleva a tener un dominio personal al momento de jugar el ajedrez.

Se pudo apreciar que el ajedrecista tiene la habilidad de meditar cuando está jugando una partida, tiene una disciplina personal en cuanto a su vida y a sus entrenamientos, conserva la compostura con su oponente cuando gana o pierde un juego. Postura que la ponen en práctica durante el proceso educativo.

5. A manera de cierre

Desde el estudio realizado y considerando el propósito de investigación, se puede señalar que los estudiantes que practican el ajedrez tienen la facilidad para desarrollar las inteligencias Lógica-matemática, la cual les ayuda a resolver problemas, a razonar y a calcular cuando están jugando una partida de ajedrez, desarrollando procesos mentales que transfieren en las demás áreas del saber. Así mismo, les permite desarrollar la capacidad de usar palabras de manera efectiva al escribir o al hablar, cuando anotan una partida con el sistema algebraico y la analizan con sus oponentes; fortaleciendo así la lectura y escritura.

Por otra parte, desarrollan la capacidad de representación espacial, en el juego del ajedrez, llevándolos a percibir de forma holística las jugadas, analizando cada evento desde las diversas jugadas que puede realizar. De igual manera, tiene la capacidad de relacionar las figuras y los colores al realizar los desplazamientos en el tablero. Así mismo, la inteligencia intrapersonal, como la capacidad para acceder a sus propios pensamientos y sentimientos en cada jugada.

Desde los hallazgos develados a partir de las voces de los actores claves del estudio, se hace necesario recomendar a los docentes de las diversas instituciones educativas, poner en práctica la estrategia del ajedrez como herramienta para fortalecer las inteligencias de sus estudiantes, tanto en la práctica del deporte como en su rendimiento académico. Que se preparen y busquen personas que le orienten en cómo aprender y enseñar el ajedrez

en los espacios de aprendizaje.

Solicitar entre los estudiantes los que dominan el ajedrez para que se sientan motivados a enseñar-aprender-jugar y relacionar con los demás, contenidos académicos. Así mismo, conformar con sus estudiantes un club o centro de ajedrez, que los lleve a relacionar, a recrearse en la medida que aprende a resolver problemas, a compartir y competir, llevándolos a tomar decisiones en cada jugada, a demostrar sus conocimientos, habilidades y experiencia desde la preparación y entrenamiento. Pues se trata de ayudar a desarrollar la capacidad intelectual, como la atención, el razonamiento, el análisis, la síntesis, la creatividad, entre otros.

6. Referencias

- Acosta, J., Rojas, A., & Medina, A. (2011). **Inteligencias Múltiples en el Aula de Clase**. Caracas, Venezuela: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Altuve, S. (2015). **Ajedrez como Estrategia Ecológica dirigido al Docente para el desarrollo de las Inteligencias Múltiples en los Estudiantes**. Trabajo Especial de Grado de Maestría. Rubio, Venezuela: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Antunes, C. (2001a,b). **Estimular las inteligencias múltiples: qué son, cómo se manifiestan, cómo funcionan**. (2da. Edición). Madrid, España: Narcea.
- Bello, A. (2007). **El deporte**. El juego de la competencia. Venezuela: Panapo.
- Blanco, U. (2007a,b,c,d,e,f,g,h). **¿Por qué el Ajedrez en las escuelas?**. Caracas, Venezuela: Ediciones CO-BO.
- Blanco, J., Fernández, J., Mayor, R., & Martos, M. (2010). **La Educación Emocional en el ajedrez. Propuestas para aplicar en los centros educativos**. España: Associació Paretana D'escacs. Recuperado de: <http://www.paretana.com/zip/articulos/La%20educaci%F3n%20emocio>

[nal%20en%20el%20ajedrez.pdf](#)

- Castellanos, E., & Castro, J. (2017). **Estrategias didácticas para mejorar la lectura y la escritura.** *Revista Cientific*, 2(6), 74-91. Recuperado de: <https://doi.org/10.29394/scientific.issn.2542-2987.2017.2.6.4.74-91>
- Gardner, H. (1994a,b,c,d,e,f). **Inteligencias Múltiples.** La teoría en la práctica. Barcelona, España: Paidós.
- Gutiérrez, F. (2005). **Teorías del Desarrollo Cognitivo.** Buenos Aires: McGraw-Hill.
- López, A. (2006a,b,c,d,e,f). **Inteligencias Múltiples Cómo Descubrir las y Desarrollarlas.** 1era. Edición. Lima, Perú: Ediciones Mirbet.
- Martínez, M. (2011). **Comportamiento Humano, Nuevos Métodos de Investigación.** México: Trillas.
- Pérez, M. (2012). **Inteligencia y ajedrez: estructura y contexto de una relación familiar.** España: Punto Rojo Libros S.L. ISBN: 978.84-15561-80-4, págs. 350.
- Prieto, M., & Ballester, P. (2009a,b). **Las Inteligencias Múltiples. Diferentes formas de enseñar y aprender.** Madrid, España: Pirámide.
- Serrano, A. (2003). **Inteligencias Múltiples y Estimulación Tempranas.** Guía para educadores, padres y maestros. México: Trillas.
- Vethencourt, M. (2017a,b). **Uso del ajedrez como estrategia en el desarrollo de la inteligencia del estudiante.** Tesis Doctoral en Educación. Cabimas, Venezuela: UNERMB.

Yuraima Margelis Matos De Rojas
e-mail: yuraimatos01@gmail.com



Nacida en Venezuela. Licenciada en Educación Integral, Mención Matemáticas, Magister en Ciencias de la Educación. Mención Investigación Docencia. Magister en Tecnología y Diseño educativo, Magister en Educación Robinsoniana, Dra. En Ciencias de la Educación. Docente investigador en la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, (UNESR) Núcleo Valera, Edo. Trujillo (Jubilada). Coordinadora de la Línea de investigación: Investigadores en acción Social (IAS), Facilitadora en cursos de metodología, Seminario de investigación, Valores, Servicio Comunitario, Proyecto de Investigación, administración de la educación Básica, Ética y valores en la investigación, gerencia educativa, entre otros cursos, en las Universidades: Simón Rodríguez, Valle del Momboy, Rafael María Baralt (Especialidad, Maestría y Doctorado). Jurado evaluador y tutora de Trabajo Especial de Grado y Tesis, Evaluadora de trabajos de ascenso, artículos arbitrados en Revistas nacional e internacional. Actualmente miembro del PEII, NIVEL B.

Maryelin Lorena Vethencourt Godoy
e-mail: mayerajedrez@gmail.com



Nacida en Trujillo, Venezuela. Licenciada en Educación Integral, Área Matemática, Magister en Administración de la Educación Básica, Estudiante del Doctorado en Educación de la Universidad Nacional Experimental “Rafael María Baralt”. Maestra Nacional de Ajedrez. Laboro actualmente en U.E. De Talentos Deportivos del Estado Trujillo. Profesora de la UNEFA Núcleo Zulia, Presidente de la Asociación Trujillana de Ajedrez y entrenadora del Estado Trujillo, Facilitadora de talleres y arbitraje de Ajedrez.



Magda Lisbeth Peña Briceño
e-mail: bmagdaunica@hotmail.com

Nacida en Trujillo, Venezuela. Licenciada en Educación Integral, Licenciada en Educación Preescolar, Magister en Administración de la Educación Básica. Doctorante de la Universidad Experimental “Rafael María Baralt”. Laboro actualmente en la U.E. José Gregorio Hernández.



Magda Violeta Briceño
e-mail: bmagda@hotmail.com.ar

Nacida en Trujillo, Venezuela. Licenciada Mención Biología, Licenciada en Educación Preescolar, Magister en Administración de la Educación Básica. Doctorante de la Universidad Experimental “Rafael María Baralt”. Laboro actualmente como directora en la U.E. José Gregorio Hernández.

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/)

Revista Científica

Ensayos



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

DOI: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2018.3.8.14.273-289>

OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

La Estigmatización del otro en los Procesos de Inclusión de Estudiantes con Discapacidad

Autor: Carlos Augusto Awais Rumbos

Universidad Politécnica Territorial Andrés Bello, **UPTAEB**

awais_carlos@hotmail.com

Lara, Venezuela

Resumen

El objetivo de este análisis es intentar una aproximación al tema de cómo la estigmatización del otro influye en los procesos de inclusión de los estudiantes con discapacidad en el sector universitario. Este trabajo está enmarcado en la modalidad de ensayo y está apoyado en una investigación de campo de carácter reflexivo y crítico. Como aporte principal, está el hecho de permitir a los lectores reflexionar sobre lo perjudicial que es para una institución educativa compartir el espacio físico y no el social cuando se deja que la estigmatización tenga un rol preponderante en nuestras relaciones interpersonales.

Palabras clave: incapacidad; universidad; relaciones interpersonales.

The Stigmatization of the other in the Processes of Inclusion of Students with Disabilities

Abstract

The objective of this analysis is to try to approach the issue of how the stigmatization of the other influences the inclusion processes of students with disabilities in the university sector. This work is framed in the essay modality and is supported by a reflexive and critical field research. As a main contribution, there is the fact of allowing readers to reflect on how harmful it is for an educational institution to share the physical space and not the social space when stigmatization is allowed to play a preponderant role in our interpersonal relationships.

Keywords: disabilities; universities; interpersonal relations.

Date Received: 16-10-2017

Date Acceptance: 22-12-2017

1. Introducción

La Universidad Politécnica Territorial Andrés Bello (UPTAEB), se ha caracterizado, no solo por tratar de ser una universidad inclusiva, sino también por promover y materializar procesos formativos para tratar de desarrollar valores superiores y fines esenciales. Con esta orientación, su característica esencial ha sido intentar lograr la formación humanista como aspecto de vital importancia en el proceso educativo integral de nuestro futuro profesional.

En este orden de ideas, esboce una serie de preguntas a raíz del ingreso de estudiantes con discapacidad a nuestra institución ¿Se perciben los estudiantes con discapacidad como sujetos de derechos? ¿Se perciben incluidos dentro de los procesos relevantes de la institución? Estas inquietudes me llevaron a realizar una investigación sobre la Inclusión de los Estudiantes con Discapacidad al Sector Universitario, de dónde surgió la estigmatización como elemento relevante que definía la realidad que quería abordar.

Es por esta razón, que a través de este trabajo me he permitido reflexionar sobre la manera cómo la estigmatización afecta las relaciones interpersonales en cualquier espacio que se comparta en nuestras vidas, pero especialmente he querido comprender cómo nos afecta en la institución de estudios universitarios a la cual pertenezco, fundamentando mis reflexiones sobre el tema, principalmente, en extractos de las entrevistas que hice a los participantes de la investigación y en algunos referentes teóricos.

Como propósito principal, lo que se quiere es sembrar en el lector la semilla de lo que significa compartir un espacio físico, pero con mucha dificultad el espacio social. Esto pareciera no lograrse porque establecemos líneas divisorias invisible que no permitimos sean atravesadas por otros y que las generamos principalmente por estampar en nuestras mentes atributos negativos, que en la mayoría de los casos los imaginamos de los demás, y que al final lo que logran es entorpecer las relaciones interpersonales.

2. Desarrollo

La sociedad ha dado señales de irse configurando entrando y saliendo de momentos históricos caóticos que deliberadamente los seres humanos propician para establecerse como dominantes unas sobre otras y configurar un orden aparente mundial. El problema central de este orden, es que está sustentado en instituciones que quieren mantenerlo para dar respuesta a una ideología dominante y no a las verdaderas necesidades de las personas que conforman a la comunidad.

Sánchez, Hernández, y Pérez, (2007a), afirman que:

Dentro de la complejidad de nuestra situación actual y en la esfera de la violencia, se presenta una violencia que opera ciegamente, que pervierte la condición humana y el ámbito de la interrelación entre los hombres, es una forma de decadencia social que hasta hoy se le ha dado la categoría de amenazante, pero también es una indigencia del corazón humano que se ha convertido en una hostilidad e indiferencia tajante frente a los demás hombres... (pág. 8).

Los autores afirman que; “esta violencia tiene su nombre: la discriminación, que es ante todo un fenómeno social, una situación de exclusión, de no reconocimiento, pero también, es el resultado de la indiferencia moral hacia el otro...” (Sánchez, Hernández, y Pérez, 2007b: pág. 9).

Ahora bien, en esta discriminación que hace la sociedad hay que prestar especial atención de aquellas que surgen cuando se le asigna un atributo negativo a cualquier miembro de la comunidad, porque está orientada a establecer, como algo normal, una clasificación que pretende asignarles a estos individuos un menor valor y agruparlos en una categoría para pretender mantenerlos al margen de los derechos que como ciudadanos le corresponden.

En este sentido, es vital preguntarse quién o quiénes son los

perjudicados porque la respuesta pareciera ser evidente, los más débiles de quienes podemos formamos prejuicios que en muchos de los casos son negativos. Sin embargo, la sociedad no actúa a pesar de la discriminación en grupos dando respuesta a uno específicamente. En el tejido social todos los grupos interactúan y son estas relaciones las que definen realmente el carácter amalgamado de una sociedad.

Baron y Byrne (2005a), en su libro *Psicología Social*, develan que:

Una persona con prejuicios hacia un determinado grupo social evaluará a sus miembros de manera particular (normalmente negativa), simplemente en razón de la pertenencia a este grupo. Rasgos o comportamientos individuales desempeñan un papel nimio; los miembros de dicho grupo social desagradan (o agradan, en muy pocas ocasiones) por pertenecer a un grupo específico. Por su parte, la discriminación se refiere a acciones negativas hacia grupos que son víctimas del prejuicio. (pág. 217).

Una sociedad sana, necesariamente busca un equilibrio de las relaciones que deben darse en y entre los diferentes grupos que se generan. Sin embargo, muchas veces estas relaciones no son sinceras o no están comprometidas hacia la búsqueda de objetivos comunes, sino que se orientan hacia la búsqueda de la satisfacción de intereses individuales sacrificándose el bien común para toda la sociedad. El autor define como: “cualquier bien que resulte ser una genuina perfección de nuestra naturaleza humana común es un bien común”. (Audi, 2004: pág. 108).

Por otra parte, muchas de las relaciones personales que comparten un mismo espacio físico, no son sanas, porque no comparten un mismo espacio social y están significativamente marcadas por la forma moral, no impuesta por códigos éticos, sino por la comprensión que se tenga sobre la ambivalencia subjetiva de lo que es llamado bueno y malo, bello y feo. También, se debe prestar especial atención a una innumerable cantidad de atributos que los seres normales establecen para aceptar o rechazar al otro y lograr alcanzar a

vivir el nosotros de la mejor manera.

Increíblemente, las personas tenemos una capacidad de discriminar a los demás por su forma de hablar, moverse, vestir, pensar, creer, origen, color de la piel, defectos físicos, discapacidad o cualquier otro atributo, hasta el punto de que llegamos a considerar a los demás como extraños a pesar de convivir en el mismo espacio físico. Esta manera particular de ver a los demás genera lo que se conoce como estigma, término que hace referencia según el autor a “un atributo profundamente desacreditador” (Goffman, 2006: pág. 13), pero que se usa para confirmar la normalidad del otro.

La estigmatización, es quizá una de las más crueles de las acciones humanas, porque permite que te formes una imagen desvirtuada del otro, que genera un daño, no por lo que piensas sino por como actúas que, incluso, puede llevarlo a pensar y sentirse fuera de un espacio que por derecho se debería compartir y sin embargo no es así, por estar delimitado por líneas imaginarias de autorrechazo que infringe un perjuicio psicológico que en muchos de los casos es difícil de revertir.

Dentro de este orden de ideas, es importante resaltar que la estigmatización se da en todos los estratos de una comunidad y no es exclusiva en la asignación de atributos negativos, para el caso que deseo argumentar, a los estudiantes universitarios con discapacidad. En una institución universitaria se evidenciada por directivos, docentes, administrativos, obreros y estudiantes sin discapacidad y es precisamente no reflexionar sobre este hecho lo que dificulta el logro de relaciones asertivas que beneficien a toda la comunidad.

Visto de esta forma, lo que se quiere significar es que las relaciones dentro de una comunidad no pueden estar impregnadas de estigmatizaciones previas porque se establecen bajo un manto de dudas por considerar al otro incapaz de darle respuesta a los problemas personales o comunes de la comunidad que comparten. Las relaciones deben ser abiertas y siempre bajo

un clima de respeto hacia el otro.

Ahora bien, ¿cuáles son los peligros de considerar la estigmatización como algo corriente dentro de las acciones humanas? Tanto que en todos los ámbitos de la sociedad existe y las instituciones educativas no escapan a esta realidad; es por ello mi interés en argumentar, a través de un ensayo, la manera cómo puede afectar a la inclusión de los estudiantes con discapacidad el hecho de hacerlos sentir diferentes dentro de un recinto universitario cuya premisa es regirse por principios de Justicia social y equidad.

Es importante resaltar, la no intencionalidad de las acciones para rechazar a los estudiantes con discapacidad, lo que sucede es que en la universidad donde laboro se dio una apertura total que tomó por sorpresa a la comunidad por no saber cómo manejar esta nueva realidad. También, esta nueva realidad tomó por sorpresa a la universidad porque es en estos momentos que se está preparando para asumir este reto que se notó más que era un lineamiento de política educativa que una reflexión profunda para dar cabida a estas personas a quienes sus posibilidades de lograr estudios universitarios prácticamente les eran negados.

Para tener una idea sobre lo anteriormente dicho, les traigo un extracto de las entrevistas de una investigación que estoy llevando a cabo donde se aprecia cómo las personas con discapacidad son percibidas por los demás y por ellos mismos; convirtiendo el estigma como algo común en la interacción de los seres humanos y evidencia la dificultad de alcanzar objetivos que deben ser comunes a todos los individuos de una comunidad.

No saben tampoco cómo tratar a una persona con discapacidad les da miedo, les daba miedo entonces, fue poco a poco, un trabajo de ambas partes y me costó mucho no le voy a poner pañitos de agua fría a la situación porque de verdad fue muy difícil yo dejé de estudiar mucho tiempo precisamente porque no me podía adaptar, porque este decía Dios mío no podía no hallaba la manera porque la gente no me daba la cabida, me trataban como si fuera

una paria y eso fue un esfuerzo que tuve que hacer demostrar que yo no era ninguna paria sino que yo tengo las mismas necesidades que cualquier convencional solo que yo las consigo de otra manera.

Por otra parte, en otras entrevistas de este estudio los estudiantes con discapacidad hicieron referencias a atributos como “Lástima” “Mendigo” “Incapaz” “Frágil” “Ignorante” “Flojas” “Era el único así” “Te va a dar pena que te vean” “Conoces gentes peores que tú” “Yo no tengo nada delante de él” “El mundo de un discapacitado se ve muy diferente” “Dificultad de hablar sobre su discapacidad con las mujeres”. Atributos que hacen que se rompa cualquier intento de lograr la inclusión vengan o no de estudiantes que no tengan la condición de discapacidad.

Por otra parte, con base en experiencias personales en las unidades de formación que imparto puedo afirmar que a los estudiantes sin discapacidad se les hace difícil aceptar dentro de sus grupos de trabajo a los que sí la tienen, porque consideran que se verá afectado su rendimiento y en muchas oportunidades se tuvo que intervenir directamente para revertir este hecho sin afectar a ninguna de las partes involucradas.

Jiménez y Huete (2002), en su análisis de las respuestas recibidas al cuestionario sobre Discriminación por Motivos de Discapacidad promovido por el CERMI Estatal, concluyen que:

Existe un tipo de discriminación basada en el rechazo, el miedo y el desconocimiento, que está presente prácticamente en todas las actividades de la vida diaria de las personas con discapacidad. Esta es una discriminación particularmente dolorosa, que humilla a las personas con discapacidad e impide que los avances que se van registrando en materia de adecuación del entorno y supresión de barreras físicas, de comunicación y mentales se traduzca en una mejora real de los niveles de acceso y en una igualdad efectiva de derechos de las personas con discapacidad. (pág. 80).

Es importante resaltar, que la razón de este rechazo se le puede atribuir

al hecho de que a la mayoría no se orientó, en sus hogares, estudios primarios o secundarios, a comprender que la sociedad es para compartirla con una gran variedad de seres humanos que poseen características muy diferentes y que una condición discapacitante necesariamente no representa una desventaja para lograr las metas planteadas; al menos que sea una discapacidad cognitiva severa o un error en la escogencia de lo que se quiere estudiar que es un error común en los procesos de inclusión.

Ahora bien, a pesar de los programas y campañas orientadas a tratar de generar la inclusión dentro de la universidad y para los cuales no se estaba preparado y no se está aún, y que hubo de conocerse de una manera precipitada como para justificar la inclusión de los estudiantes con discapacidad fue lo que generó al principio rechazos de parte de los docentes y se aprecia en expresiones como: “si incluyen en mi lista a un estudiante con discapacidad pido que me lo retiren” “no sé cómo lo voy a tratar si es un estudiante con discapacidad auditiva”.

Por lo tanto, y es ahí donde hay que reflexionar profundamente, se debe perseverar en alcanzar una cultura de inclusión que como valor debe vivirse dentro de la institución para evitar la estigmatización por comparación con los estudiantes “normales” que tradicionalmente hemos recibido. De no ser así, siempre se estará buscando una acción evasiva para no admitirlos de manera plena en ese espacio social que por derecho les corresponde.

Basado en lo anterior, hay que preguntarse ¿Dónde radica el problema? Y se puede decir al compartir en la comunidad por tantos años, que el hecho es que el rechazo aparece de muchas maneras en las acciones de los seres humanos y a veces ni siquiera notamos que estamos desacreditando al otro y la razón es que se ha establecido una cultura que considera al estigma como algo normal hasta el punto de reírnos sin siquiera percatarnos del daño que se puede estar infringiendo.

Lo antes expuesto nos hace plantearnos otra pregunta ¿Qué nos

motiva a pesar de compartir un mismo espacio físico a no compartir el espacio social? o creer que lo estamos haciendo porque conformamos grupos que se ajustan de alguna manera a los cánones invisiblemente establecidos por el grupo. Los autores afirman que: “la estigmatización se basa con frecuencia en supuestos irracionales. Sin embargo, las emociones que son activadas pueden ser bastante fuertes y fácilmente transferidos a alguien más incluso hacia una segunda persona que no comparta el estigma”. (Baron y Byrne, 2005b: pág. 275).

Hecha la observación anterior, se debe resaltar lo contraproducente que es para una comunidad, sobre todo universitaria, la formación de grupos con fuertes rasgos de estigmatización, porque sería prácticamente imposible alcanzar objetivos comunes importantes como lo es la inclusión de los estudiantes o simplemente alcanzar la tan anhelada igualdad o equidad en el soporte fundamental de la educación el saber, hacer y ser.

Con esto quiero llamar la atención, que la inclusión de los estudiantes con discapacidad como proyecto fundamental institucional debe abordarse desde principios morales que nos obligan a entregar todo lo mejor de cada uno de nosotros para sentir que compartimos un espacio social único y no uno plural en función de acciones teleológicas grupales que no nos comprometen a alcanzar los objetivos institucionales, sino personales.

En este sentido, pareciera que dentro de la institución todos de alguna manera participan en los lineamientos morales establecidos para rechazar la estigmatización, pero no se aprecia como un compromiso para generar un cambio significativo que impacte a toda la comunidad cuando se está procurando la inclusión de los estudiantes con discapacidad. La autora afirma que: “para una vida con dignidad humana, tenemos un motivo moral muy fuerte para promover su florecimiento y eliminar los obstáculos a su desarrollo”. (Nussbaum, 2007: pág. 343).

Como personas con dignidad humana, que formamos parte de una

comunidad, debemos considerar cuando ingresa un joven con discapacidad a la universidad en todos los ajustes que tuvo que hacer a su vida por las experiencias vividas relativas a su condición. Por otra parte, reflexionar sobre ello, y comprender cuántos ajustes hizo a su concepción del yo para no sentirse intimidado al caerse y tener que nuevamente levantarse para seguir su camino hacia el logro de sus metas; es digno de admiración y respeto.

Sin embargo, cabe agregar, que son muchos los compromisos que se deben concebir para recibir como se debe a estos jóvenes y alcanzar niveles de organización que hagan su estancia académica más cómoda; cabe destacar: el pensum de estudio, el mejoramiento de las instalaciones para facilitar su movilidad, los servicios tecnológicos adaptados a su discapacidad, la capacitación de los docentes, la adecuación de las áreas de servicios, entre otras. El autor sostiene que: “la incorporación de la persona con discapacidad a su entorno le permite interactuar con el mismo, activarlo, transformarlo, adaptarlo a su medida y a la medida de sus limitaciones”. (García, 2003a: pág. 247).

Algo muy interesante y que se debe siempre tomar en cuenta es establecer en nuestra cultura universitaria un vocabulario o gestos que sean aceptado por toda la comunidad de estudiantes con discapacidad para que se sientan incluidos y esto debe ser respetado en nuestras correspondencias, charlas, discursos, u otros medios de comunicación. Por otra parte, considero que todas las acciones que se dirijan a mejorar esta cultura de inclusión, deben ser contrarias al dominio que se ha establecido con la cultura de la normalidad.

Diniz y Dos Santos (2009), consideran que:

La desventaja social vivenciada por las personas con discapacidad no es una sentencia de la naturaleza, sino el resultado de un movimiento discursivo de la cultura de la normalidad, que describe las deficiencias como impedimentos para las actividades que se desarrollan en la esfera pública o comunitaria. (pág. 74).

Ahora bien, en un recinto universitario se debe tener bajo revisión la estigmatización en las relaciones que establecen los estudiantes con discapacidad o no, muchos se creen que son superiores a los otros porque su discapacidad es menos discapacitante y se observa la dificultad para relacionarse entre grupos de diferentes condiciones. Por otra parte, es muy usado en el argot de los estudiantes con discapacidad motora la categoría “convencional” para referirse a una persona normal que no tiene nada de extraordinario y el hecho de que prevalezca el etiquetado no favorecerá generar una cultura de inclusión.

Al respecto, se puede evidenciar lo anterior en este fragmento de una de las entrevistas hechas a los participantes de la investigación:

La vida mía es muy impresionante, porque tú conoces personas en peores condiciones que tú entonces tú dices yo no tengo nada delante de él yo siempre tomo eso como ejemplo, los chamos, las chamas, que están en una silla de rueda todo el tiempo yo digo que eso si debe ser más fuerte de lo que me pasó a mí, al menos yo agarro unos bastones y camino para allá camino para acá me puedo poner una prótesis entonces al menos yo tengo una esperanza, pero ellos no la tienen.

Una universidad inclusiva que no verifica los antecedentes penales, las condiciones sociales, el color de la piel, religión, condición física o afiliación política de ninguno de los jóvenes que quieren ingresar, por ser ese su principio rector, todo el personal que la conforma debe saber que durante las relaciones con los estudiantes en el espacio social que debemos moralmente compartir se encontrará con situaciones que no serán de fácil manejo.

En este sentido, no hay que mostrarse sorprendido, si en cualquier momento de nuestra práctica docente se aprecian estudiantes con alguna discapacidad, pertenezcan a una raza diferente, con prácticas religiosas diferentes a la que practica la mayoría o poseen niveles socio económico

diferente ¿No es lógico esperar que eso suceda? Eso para mí es una universidad inclusiva, una que ve a todos como seres humanos que quieren mejorar su conocimiento para la vida y así mejorar la forma de convivir con los demás.

Por consiguiente, como comunidad educativa se tiene una responsabilidad moral de impedir que los estudiantes con discapacidad se sientan como si no pertenecieran al espacio que se comparten y esto se puede lograr en la medida que ellos perciban que nuestras acciones están dirigidas a incluirlos en todos los procesos que nos definen, y brindándoles todos los recursos disponibles para hacer que sus objetivos se hagan realidad.

¿Qué debo hacer como miembro de una comunidad educativa para evitar que la estigmatización sea reducida, al menos, a un nivel de que quien trate de objetivarla sienta vergüenza por ello? La respuesta a esta pregunta es muy sencilla, no te hagas cómplice de la estigmatización y combátela, no solo por el hecho de hacerles daño a nuestros estudiantes con discapacidad, sino que también se lo haces a toda la comunidad universitaria, porque los atributos negativos que muchas veces asignamos a las otras personas ni siquiera existen; son errores de percepción y destruyen los cimientos en los que se sustenta la moral.

Si se le permite a la estigmatización formar parte de nuestro quehacer diario, jamás lograremos crecer como grupo social del cual se espera un impacto significativo en los valores que debemos vivir en la sociedad. La grandeza de nuestra universidad se medirá por el nivel de madurez de nuestras relaciones internas y esto implica saber reconocer a tiempo todo lo que pueda afectar al principio moral rector que nos guía, solo así se alcanzará la tan ansiada humanidad de todos los miembros que conforman a la comunidad universitaria.

En este sentido, Becerra (2016): afirma en su artículo Liderazgo del Directivo para Mejorar las Relaciones Interpersonales en el Personal de

Organizaciones Educativas que:

Las organizaciones educativas invitan al compromiso de los directivos para mejorar las relaciones y lograr las metas trazadas, incorporando al equipo de trabajo en todas las actividades dentro y fuera de la institución, porque en la humanidad los sujetos se hallan en mutua dependencia y reciprocidad. El contacto equitativo y la comunicación son fundamentales, tanto para individuo como para el grupo de tal manera de que, sin ellos, la persona declinaría y el grupo dejaría de funcionar. (pág. 24).

Como comunidad educativa debemos aprender juntos a convivir y para ello se deben hacer los ajustes necesarios en nuestra forma de actuar que garantice el respeto mutuo, solo así avanzaremos con pasos firmes hacia la aceptación del otro y por ende al crecimiento como sociedad.

En consecuencia, es importante recordar que como institución educativa somos parte de la sociedad que forma la consciencia que puede contribuir a modificar las acciones de los hombres y mujeres que la conforman, sin distinciones o atributos que nos alejen de la tan deseada equidad y justicia social que lejos de poner frenos a nuestro crecimiento lo favorece a mediano y largo plazo. El autor afirma que: “Es necesario adoptar medidas redistributivas, destinadas a disminuir las desigualdades y a facilitar el acceso a los excluidos a la riqueza, y poner en práctica políticas que estimulen la participación de todos en la vida social y económica” (García, 2003b: pág. 210).

Cabe resaltar, en una de mis entrevistas pregunté ¿Cuál era su verdadera necesidad a pesar de ser una persona con discapacidad? Y el participante respondió:

Mi verdadera necesidad y creo que la de muchos de mis compañeros aun y cuando no lo exterioricen porque tal vez no saben cómo decirlo; pero si es lo que sienten, quisiera estar en un lugar donde no tenga que decir por favor

me puede bajar, por favor me puede subir, por favor, este, me puede atender, quisiera vivir así, pero nunca, nunca lo he experimentado.

3. Conclusiones

Sobre la base de las ideas expuestas sobre la estigmatización, se aprecia que los estudiantes con discapacidad desean sentirse libres y no ser una carga para la sociedad, sino ser parte integral de ella contribuyendo a su crecimiento; para lograr esto se debe disminuir la vulnerabilidad social en los espacios que se comparten y hacer énfasis, en ello, dentro de las instituciones educativas para evitar que los estudiantes con discapacidad no participen e influyan en los intercambios sociales que le dan la identidad a la comunidad.

4. Referencias

- Audi, R. (Ed.). (2004). **Diccionario Akal de Filosofía**. Madrid, España: Ediciones Akal, S.A., págs. 1-1050.
- Becerra, C. (2016). **Liderazgo del Directivo para Mejorar Relaciones Interpersonales en Personal de Organizaciones Educativas**. *Revista Cientific*, 1(1), 20-35. Recuperado de: <https://doi.org/10.29394/scientific.issn.2542-2987.2016.1.1.2.20-35>
- Diniz, D., Barbosa, L., & Dos Santos, W. (2009). **Discapacidad, Derechos Humanos y Justicia**. *Sur*, 6(11), 65-77. Recuperado de: http://www.scielo.br/pdf/sur/v6n11/es_04.pdf
- Baron, R., & Byrne, D. (2005a,b). **Psicología Social**. 10ª edición. Madrid, España: Pearson Educación, S.A., págs. 1-608.
- García, R. (2003a,b). **El Futuro de las Personas con Discapacidad en el Mundo. Desarrollo Humano y Discapacidad**. Informe al Club de Roma. Fundación ONCE. Madrid, España: Ediciones del Umbral, págs. 1-306. Recuperado de: <http://www.cermi.es/sites/default/files/docs/colecciones/FuturoDiscapa>

[cidad.pdf](#)

Goffman, E. (2006). **Estigma: la identidad deteriorada**. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu editores, págs. 1-84.

Jiménez, A., & Huete, A. (2002). **La Discriminación por Motivos de Discapacidad**. Análisis de las respuestas recibidas al Cuestionario sobre Discriminación por Motivos de Discapacidad promovido por el CERMI Estatal. Madrid, España: CERMI, págs. 1-42. Recuperado de: http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/126/cd/unidad_2/material_M2/sabermas1.pdf

Nussbaum, M. (2007). **Las Fronteras de la Justicia. Consideraciones sobre la exclusión**. Barcelona, España: Ediciones Paidós Ibérica, S.A., págs. 1-450.

Sánchez, M., Hernández, L., & Pérez, G. (Eds.). (2007). **Un Acercamiento a la Discriminación. De la Teoría a la Realidad en el Estado de México**. Toluca, México: Comisión de Derechos Humanos del Estado de México. págs. 1-304. Recuperado de: <http://www.codhem.org.mx/localuser/codhem.org/difus/Libros/libro%20discriminacion.pdf>

Carlos Augusto Awais Rumbos
e-mail: awais_carlos@hotmail.com



Nacido en Nirgüa estado Yaracuy, Venezuela. Ingeniero químico egresado de la Universidad Nacional Experimental Politécnica Antonio José de Sucre, magister en educación mención investigación educacional y en la actualidad asistiendo a cursos doctorales en el área de educación universitaria en la UPEL-IPB. Me desempeño como docente agregado adscrito al departamento de Higiene y Seguridad laboral en la Universidad Politécnica Territorial Andrés Eloy Blanco. Experto en e-learning en la Fundación para la Actualización Tecnológica en Latinoamérica. Ejercí diferentes cargos durante más de diecisiete años en el ramo industrial antes de incursionar en el área de la educación universitaria y realicé cursos en el área de higiene y seguridad en países como México, U.S.A., Brasil, entre otros.

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



Participación Comunitaria Orientada hacia la Valoración del Patrimonio Cultural

Autora: Carmen Josefina Martínez Fuentes
Universidad Fermín Toro, **UFT**
carmenmartinez1236@gmail.com
Lara, Venezuela

Resumen

El enfoque educativo del patrimonio cultural está centrado en las diferentes manifestaciones que se presentan en una comunidad determinada; incidiendo en los cambios de actitud y formación del individuo desde la adquisición de los conocimientos históricos como parte importante de dicha formación. De allí, el fortalecimiento de las habilidades y destrezas para dominar, delimitar, resolver y explicar el arsenal histórico presente en la sociedad y ser abordado desde el enfoque investigativo. Por lo tanto, la valoración del patrimonio cultural incide en el comportamiento de las personas porque permite el afianzamiento de valores, tales como: amor, convivencia, paz, solidaridad, responsabilidad, entre otros; favoreciendo el aprendizaje socializado de los estudiantes; sensibilizándolos hacia la identidad, lo autóctono y auténtico de la localidad. El beneficio metódico del patrimonio cultural accede a potenciar en el individuo la importancia del estudio sobre lo qué es el patrimonio regional-local, su origen, constitución, saberes, ubicación y otros aspectos relevantes. La importancia de fortalecer la participación comunitaria para que el colectivo valore el patrimonio existente en cada región, dicho patrimonio de incidir en el comportamiento de los individuos para que puedan permanecer en el tiempo y en el espacio. Además, se busca que la comunidad participe, se interese, enfatice y profundice en el patrimonio regional; mantener vivo, presente y proyectar el mismo hacia las nuevas generaciones.

Palabras clave: participación comunitaria; evaluación; patrimonio cultural.

Fecha de Recepción: 17-11-2017 **Fecha de Aceptación:** 16-02-2018

Oriented Community Participation towards the Valuation of Cultural Heritage

Abstract

The educational approach to cultural heritage is focused on the different manifestations that appear in a given community; influencing changes in attitude and training of the individual from the acquisition of historical knowledge as an important part of such training. From there, the strengthening of the abilities and skills to dominate, delimit, resolve and explain the historical arsenal present in society and be approached from the investigative approach. Therefore, the valuation of cultural heritage affects the behavior of people because it allows the consolidation of values, such as: love, coexistence, peace, solidarity, responsibility, among others; favoring the socialized learning of the students; sensitizing them towards the identity, the autochthonous and authentic of the locality. The methodical benefit of cultural heritage allows the individual to enhance the importance of studying what regional-local heritage is, its origin, constitution, knowledge, location and other relevant aspects. The importance of strengthening community participation so that the collective values the existing heritage in each region, this heritage of influencing the behavior of individuals so that they can remain in time and space. In addition, it is intended that the community participate, be interested, emphasize and deepen the regional heritage; keep alive, present and project the same towards the new generations.

Keywords: community participation; evaluation; cultural heritage.

Date Received: 17-11-2017

Date Acceptance: 16-02-2018

1. Introducción

El presente ensayo tiene como finalidad analizar y comprender la participación comunitaria orientada hacia la valoración del patrimonio cultural a nivel regional; razón por la cual los ciudadanos y ciudadanas deben apropiarse del patrimonio existente en las entidades regionales.

Por lo tanto, las comunidades organizadas, están en el deber de promover acciones de participación que contribuya a profundizar la integración de los ciudadanos en solventar situaciones conflictivas y por ende enaltecer el patrimonio cultural de dichas comunidades; planificando actividades a corto, mediano y largo plazo para mantener una calidad de vida, de acuerdo con la dinámica cambiante en lo económico, educativo, cultural y social.

La participación comunitaria ayuda a las comunidades a determinar dónde debe estar la organización en el futuro, prever los recursos humanos, materiales y financieros que conduzcan alcanzar el éxito en la evolución y desarrollo de las mismas; estar en contante interacción a las necesidades e intereses que se puedan presentar a los individuos en función a la educación y cultura, como elementos importantes en el fortalecimiento de la región o nación.

Por lo tanto, la participación comunitaria es una pieza imprescindible en la construcción y desarrollo de la ciudadanía, necesaria para el empoderamiento de los espacios comunitarios e institucionales y la transferencia de la gestión pública en función de la comunidad.

El aporte de este ensayo fortalecerá la participación y el desarrollo de las comunidades, buscando revalorizar la cultura del barinés como potencial estratégico de desarrollo en el ámbito local y regional. Para ello es necesario fomentar la condición humana en organizarse, dignificarse para alcanzar el equilibrio social, educativo, económico, ambiental y cultural en la indagación, rescate, pertenecía, apreciación, conservación, fortalecimiento de la identidad regional para elevar el bienestar y calidad de vida.

2. Desarrollo

La participación comunitaria representa un aspecto fundamental para fortalecer las comunidades desde lo educativo, económico, social, político, ambiental y cultural; en la cual se interacción todos los integrantes en la consolidación, ejecución, evaluación y control de planes, programas y proyectos que beneficien y potencien el patrimonio cultural regional y por ende elevar la identidad. Al respecto, INDES, citado por Mori (2008), plantea que la participación comunitaria:

Es el conjunto de acciones destinadas a promover el desarrollo de una comunidad a través de la participación de esta en la transformación de su propia realidad. Por tanto, pretende la capacitación y el fortalecimiento de la comunidad, favoreciendo su autogestión para su propia transformación y la de su ambiente. Dando a la comunidad capacidad de decisión y de acción se favorece su fortalecimiento como espacio preventivo (pág. 1).

El autor refleja, 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. Igualmente, redundará en el beneficio de la colectividad; partiendo de las necesidades e intereses de los mismos.

En este contexto, la participación comunitaria orientado hacia la valoración del patrimonio regional recoge todas las ideas y propuestas de los habitantes, de los líderes comunitarios, autoridades locales y regionales, en beneficio del colectivo y porque no sólo buscará dar respuesta inmediata, sino soluciones desde el fondo de la situación, con la aplicación de un diagnóstico inicial, participativo, protagónico y democrático, en la cual los integrantes de la comunidad puedan ejecutar, evaluar y controlar los mismos.

De allí que, participación comunitaria, según Giraldo (2012): plantea que es “un conjunto de objetivos, acciones y despliegue de recursos, concebido con un enfoque sistémico y prospectivo” (pág. 56). En otras palabras, la participación comunitaria requiere de la organización, en colectivo, que conduzca a la planificación de una serie de actividades, ejecutadas metódicamente, y con miras a hacer proyectadas hacia el futuro. Igualmente, demanda la transformación del entorno en el cual se encuentra la comunidad y por ende involucrar a las instituciones educativas y demás entes se encuentran en la misma.

En este orden de ideas, Ortiz (2013), indica la participación comunitaria toma en cuenta cuatro fases como son: “fijar normas de gestión en la institución; efectuar un registro de gestión individual; establecer una confrontación de la gestión con las normas establecidas y tomar decisiones sobre las acciones para mejorar el proceso” (pág. 41). El autor refiere, al aplicar la participación en la comunidad es relevante tomar en cuenta algunas normas para gestionar materiales o financiamiento, una exploración de la misión individual y colectiva que accedan a la toma de decisiones, liderazgo, dirección y control de todas las acciones para mejorar cualquier problemática que se pueda presentar. Todo esto permitirá una transformación efectiva en la organización y bienestar social de la comunidad.

Por su parte, Márquez (2013), expone: “la participación comunitaria es el proceso social continuo y dinámico, por el cual los habitantes de una comunidad, a través de sus organizaciones legítimas y participativas, deciden, aportan y administran los recursos en la realización del bien común” (pág. 23). Esto refiere, la participación comunitaria representa un proceso permanente e interactivo en la cual los integrantes de la comunidad pueden tomar sus propias decisiones y distribuir los recursos disponibles para resolver la problemática que tienen en sus comunidades; fortaleciendo y potenciando el bienestar de sus habitantes.

Es así como desde la comunidad, se generan espacios que permiten al compromiso participativo, interactivo y democrático, en el que se hagan valer los derechos y deberes de cada uno de los ciudadanos para velar por desarrollo y funcionamiento de la localidad; solventando los problemas educativos y sociales que aquejan a la población; implementando estrategias innovadoras que garanticen la sinergia, conservación y preservación del patrimonio cultural y la identidad regional.

En consecuencia, la participación comunitaria, comprende las actividades organizadas para difundir y promover, en conjunto con la comunidad, actividades que vayan en función del beneficio de la colectividad y por ende fomentar su calidad de vida. El modelo de participación comunitaria representa el canal ideal para el abordaje en las comunidades porque rescata los conocimientos, experiencias y cotidianidad del sujeto hacia los cambios y transformaciones en localidades más abiertas, flexibles, participes e interactivas en la solución de problemas.

De igual manera, Arjona (2014): plantea que participación debe promover la valoración del patrimonio local, tomando en cuenta los conocimientos, experiencias y vivencias que tienen los individuos acerca del patrimonio que se encuentra en la comunidad. Asimismo, acercarse al ambiente a través del potencial y capacidad cognitiva en el desarrollo sociocultural y el autodesarrollo; conllevando a la formación de hombres y mujeres dignos de la nueva época, cuyo centro es la cultura, la educación, la pertenencia e identidad con lo nuestro.

Desde este marco, la participación comunitaria en la valoración del patrimonio indaga la conducta humana en la formación de asumir actitudes de compromiso hacia la axiología del patrimonio cultural, dándole relevancia e importancia a la historia regional, los sitios históricos, monumentos, museos, galerías, personajes vivientes de la localidad, entre otros aspectos inherencia a dicha cultura.

Al respecto Santana (2013): expone que la noción de patrimonio “se ha extendido a categorías que no necesariamente forman parte de sectores artísticos pero que también tienen gran valor para la humanidad” (pág. 56). El autor indica que la definición de patrimonio está focalizada en el comportamiento y valoración de la cultura y no observarla como algo artístico. Dicha valoración extenderla a los pueblos, nuevas generaciones y futuras por mantener la convivencia y la paz mundial. Todo esto se logra con la participación de todos los miembros de una comunidad.

De ahí que, el patrimonio regional se define, según Ladino (2012): como “la testificación de la experiencia humana y sus aspiraciones y debe ser una experiencia compartida que ofrece a cada ser humano la oportunidad del descubrimiento propio como otra persona en ese caudal de conocimiento que no es el propio” (pág. 123). Es decir, se basa la convivencia de las personas, las experiencias, vivencias que tiene el individuo sobre el arsenal cultural que tiene cada entidad o región. Es valerse de la oportunidad para apropiarse e identificarse con cada elemento que se encuentra en el contexto en el cual se desenvuelve. En este sentido, Leal (2008), plantea:

El patrimonio regional forma parte de un discurso más amplio que se ha establecido sobre la cultura y que responde a una ubicación temporal y espacial específica. De manera que, el concepto de cultura ha sido muy dinámico y ha modelado diversas maneras de ver al otro y sus manifestaciones culturales (creencias, tradiciones, símbolos), dado que ese otro está representado no sólo por los pueblos indígenas y las comunidades locales o las diversas minorías, sino también por un encuentro de discursos que manejan diferentes posiciones sobre lo que debe ser y lo que finalmente resulte ser la cultura nacional y las potencialidades educativas y formativas que tiene la misma (pág. 1).

Interpretando a la autora señala que el patrimonio regional es aquel que responde a una cultura más profunda que focaliza la ubicación espacio y tiempo; por lo tanto, ubica a la misma en afianzar los valores, las

manifestaciones, costumbres y tradiciones populares; dado que no se centra solamente en la cultura indígena, sino que abarca la cultura regional y nacional; tomando en cuenta la diversidad de potencialidades educativas y sociales. A esto se suma el desarrollo del pensamiento histórico, según Salazar, citado por Soria (2014):

No puede perder de vista la lógica de construcción de la ciencia histórica. Pensar históricamente es ubicar y comprender los hechos que se sucedieron en un espacio y un tiempo determinado, es comprender que el pasado no es algo muerto, sino que constituye el presente. Pensar históricamente involucra ciertas habilidades cognitivas específicas tales como; plantear preguntas a las fuentes históricas, establecer analogías, hacer inferencias, tejer hipótesis, reflexionar sobre la realidad sociohistórica (pág. 33).

La autora señala que el pensamiento histórico está centrado en los hechos que acontecieron en un tiempo y espacio específico, es analizar críticamente lo que ha ocurrido con el pasado, constituye algo que es dinámico, potenciar habilidades, destrezas y fortalecimiento de la realidad de sociedad y la cultura que se encuentra inmersa en las localidades.

Por último, la educación y el patrimonio van de la mano, dado que las mismas se encuentran inmersas en el Currículo Bolivariano. El mismo centra la atención en la formación en una cultura regional basada en la valoración, la reflexión, las experiencias y vivencias de los individuos desde la realidad que vive cada comunidad, cada familia y organizaciones que hacen vida en la localidad.

El patrimonio regional involucra lo que es conocido como patrimonio vivo, considerado como el conjunto de producciones humanas, clasificados, según diversos criterios; un poema, un cuento, una leyenda, la artesanía, entre otros, conforman ese patrimonio vivo que ha sido producido por el hombre sin recurrir a elementos o soportes materiales. De igual manera, forman parte de este patrimonio las danzas, mitos, refranes, las fiestas, tal y como ahora lo

entiende el amplio concepto de patrimonio contenido en la Ley de Cultura de Patrimonio del año 1997.

En consecuencia, la participación comunitaria constituye un modelo positivista sobre la humanidad; incidiendo en los cambios de comportamientos del individuo y potenciando las habilidades y destrezas de las personas; resaltando las cualidades creativas, innovadoras y tecnológicas en el patrimonio regional. Así como también, la corresponsabilidad de mantener y resaltar los valores que tiene el patrimonio, mantener viva la historia de un pueblo, enaltecendo sus raíces, sus sitios históricos, entre otros.

3. Reflexiones Finales

La participación comunitaria busca acercar a las personas a su realidad inmediata y al contexto en el cual evolucionan, para que sean capaces de brindar otras alternativas de cambio, no repitiendo esquemas, se trata de motivar a los sentidos, la imaginación, la creatividad, la inventiva, la satisfacción personal, la solidaridad y la valoración del patrimonio cultural de cada región o localidad.

La participación comunitaria orientada desde la valoración del patrimonio regional, está afianzado en las teorías del aprendizaje significativo, el humanismo y constructivismo porque contribuyen al proceso social y al desarrollo humano; es decir, que la significación social de los valores redimensione al hombre para fortalecer y consolidar la cultura de paz y valores para la vida, sobre todo en estos tiempos que se viven momentos de tensión, angustias, violencias, irrespeto por la vida y la poca dignidad del individuo y en especial a la valoración del patrimonio cultural.

4. Referencias

Arjona, M. (2014). **Patrimonio cultural y educación**. La Habana, Cuba: Ediciones Letras Cubanas, págs. 12-17.

- Giraldo, D. (2012). **Participación comunitaria**. Barcelona: Éxito, págs. 41-51.
- Ladino, F. (2012). **Propuesta de un modelo de educación no formal y de participación ciudadana en la comunidad de Ciudad Bolivia (Pedraza), para la revalorización a las manifestaciones culturales locales**. Tesis Doctoral. Caracas, Venezuela: Universidad Santa María, págs. 67-84.
- Leal, N. (2008). **Patrimonio cultural indígena y su reconocimiento institucional**. *Opción*, 24(56), 28-43. Recuperado de: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1012-15872008000200003
- Márquez, A. (2013). **Participación comunitaria**. (4ta. ed.). Colombia: Ediciones planeta, págs. 45-47.
- Mori, M. (2008). **Una propuesta metodológica para la intervención comunitaria**. *Liberabit*, 14(14), 81-90. Recuperado de: http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272008000100010
- Ortiz, M. (2013). **Gerencia de recursos humanos**. Caracas: Ediciones Continental, págs. 9-14.
- Santana, T. (2013). **Patrimonio Cultural y Turismo. Antropología Social y Cultural**. Chile: Universidad de la Laguna, págs. 28-31.
- Soria, G. (2014). **El Pensamiento Histórico en la Educación Primaria: Estudio de Casos a Partir de Narraciones Históricas**. Tesis Doctoral. España: Universitat Autònoma de Barcelona, págs. 214. Recuperado de: <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/285095/gmsl1de1.pdf>

Carmen Josefina Martínez Fuentes
e-mail: carmenmartinez1236@gmail.com



Nacida en San Fernando de Apure, estado Apure, Venezuela. Profesora de Educación Integral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio, núcleo académico Barinas, Especialista en Educación Comunitaria, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio, núcleo académico Barinas, Doctorante en Ciencias de la Educación de la Universidad Fermín Toro. Docente titular de la Secretaría Ejecutiva de Educación-Gobernación del Estado Barinas. Trayectoria profesional: Auxiliar de Preescolar en el Centro de Educación Inicial María Lorenza Parra, Comisión de Servicio en la Unidad de Patrimonio Cultural y actualmente en Comisión de servicio en el Departamento de Formación Permanente de la Secretaría Ejecutiva de Educación.

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/)



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

DOI: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2018.3.8.16.301-318>

OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

La Educación Holística desde una Perspectiva Humanista

Autor: César Enrique López Arrillaga
Universidad Latinoamérica y del Caribe, **ULAC**
prof.cesarlopez@gmail.com
Caracas, Venezuela

Resumen

El presente ensayo pretende aproximarse a los conceptos básicos de Educación Holística (Barrera, 2013) y un breve recorrido conceptual y de principales postulados de la teoría humanista considerada por el autor sobre la personalidad, (Carl, 1961), para establecer la posible aproximación teórica de la educación holística desde una perspectiva humanista en el encuentro de los postulados del Humanismo en la práctica docente que permita la humanización de la educación, centrada en los seres humanos tomando en cuenta sus capacidades, habilidades y destrezas, en pocas palabras un recorrido de algunos tópicos teóricos importante que coadyuvaran a construir una visión Hologógica en los docentes.

Palabras clave: humanismo; personalidad; docente; educación.

Holistic Education from a Humanist Perspective

Abstract

This essay intends to approach the basic concepts of Holistic Education (Barrera, 2013) and a brief conceptual journey and main postulates of the humanist theory considered by the author on personality, (Carl, 1961), to establish the possible link of holistic education from a humanist perspective in the meeting of the postulates of Humanism in the teaching practice that allows the humanization of education, centered on human beings taking into account their abilities, abilities and skills, in a few words a tour of some important theoretical topics that will help build a vision of Hologogy in teachers.

Keywords: humanism; personality; teacher; education.

Date Received: 16-10-2017

Date Acceptance: 09-01-2018

1. Introducción

La sociedad actual está atravesando en su momento histórico la postmodernidad en donde la globalización de los procesos ha ganado terreno en el quehacer social del siglo XXI, donde se han promovido barreras en las relaciones interpersonales de los seres humanos, sin embargo, también se ha brindado la conectividad necesaria a través de las tics que promueven el enlace a escala mundial e instantáneas.

Así mismo, la educación no escapa del proceso de globalización, igualmente se ha observado que, aunque existen muchos aportes significativos para transformar y reorientar el proceso educativo, aún prevalecen dilemas que no permiten la humanización de la educación en todos los niveles del sistema educativo.

Por lo cual, el presente ensayo abordará la educación holista, como la define (Gallegos, 1999, pág. 25): la educación holista promueve la evolución de nuestra conciencia mediante la espiral dinámica, ya que de acuerdo a las actitudes y acciones que tenemos nos ubicamos en cierto nivel o meme de la espiral, y es trabajo de cada uno de nosotros evolucionar nuestra conciencia.

Por ello, vincularemos la educación holística con la corriente del humanismo, dado que la misma se centra en sus principios fundamentales en el ser humano como objetivo principal con los pilares del amor y la espiritualidad, que conllevan a crear su propia personalidad, que establece (Carl, 1961a, pág. 135), en su teoría de la personalidad.

2. Desarrollo

2.1. La Educación Holística

La educación holística tiene sus orígenes en los años 90 y se puede ubicar en dos momentos históricos, uno es La Declaración de Chicago sobre Educación en 1990 y la Conferencia Internacional sobre Educación Holista, celebrada en Guadalajara desde 1993.

Así mismo, para el año 1990, liderado por Philip Snow Gang, se reunieron en Chicago para proclamar una visión educativa integral que potencializara las virtudes humanas perennes, la justicia social y el desarrollo sustentable, quienes propiciaron una declaración de diez principios conocida como: “Educación 2000: una perspectiva holista”.

La educación holista es el nuevo paradigma educativo del siglo XXI, es una visión multipedagógica que crea gran síntesis que incluye lo mejor de la educación y del conocimiento en general, relaciona, sin confundir, tradición y novedad, ciencia y espiritualidad, lo global y lo local, etc. El corazón de la educación holista es la espiritualidad

Así mismo, hasta ahora las discusiones en materia del cambio del sistema educativo se han centrado en aspectos formales del régimen académico, es decir, los perfiles de entrada y salida, los objetivos y contenidos de las asignaturas, las prelacións, los requisitos, entre otros.

Sin embargo, hoy se hace necesario incorporar otros aspectos que también son importantes para definir una nueva educación como son las estrategias pedagógicas, sean docentes o de investigación, que propicien cambios fundamentales y elementales en la forma que se concreta el hecho educativo actual para responder las necesidades de conocimiento y formación de los estudiantes.

Por ello, promover los cambios en aula que significan considerar a la educación, más que un acto de transmisión de conocimiento del docente al alumno, percibir al estudiante como un recipiente, que solo recibe las enseñanzas en clases.

Por otra parte, la visión fragmentaria del conocer ha incidido en también fragmentación de las prácticas formativas, con los efectos de esta visión ha tenido en las distintas disciplinas, lo que conlleva a una práctica docente divorciada de la realidad del estudiante.

De acuerdo con el autor, señala: “La práctica educativa tradicional esta

signada por la versión mecanicista y generacional propia de la modernidad que concibe al ser humano como productor de etapas” (pág. 27).

De allí que, la fragmentación de la educación por estas como infancia, pubertad, adolescencia, juventud, adultez y senectud son atendidas por separados en el sistema educativo sin importar la historia inmediata pasada o la perspectiva futura del estudiante, que priva una formación integral de la persona.

Por otro lado, Barrera (2013a), plantea:

La vida humana es, transita, ocurre es un continuum, constituye un proceso que cada quien vive como ser en devenir como ser que vive una permanente posibilidad de realización, a pesar de, o con el favor de su condición biofisiológica, psicológica, social y ética (pág. 29).

En este orden de ideas, la educación debe relacionarse con la vida humana infundada en el respeto, en la solidaridad y en la afirmación de valores propios, por lo tanto, debe potenciar la cultura como propuesta universal de aceptar los cambios y enlace de las etapas de la vida y sus incidencias.

Que oriente a los nuevos procesos educativos que fortalezcan a la personalidad, la identidad y animar a los estudiantes en las relaciones interpersonales amplias en la vivencia cotidiana en la creación e intercambio de saberes y conocimientos en colectivo, para la consolidación de un proceso integral e integrador del hecho educativo y sus actores.

Sin duda, algunos de los aspectos que hacen difícil la actividad formativa de acuerdo con el autor, lo constituyen los diversos estados de ánimos, como las actitudes que expresan los participantes del quehacer educativo, de los cuales se pueden mencionar el pesimismo y la apatía.

Por ende, en la actualidad los estudiantes y docentes atraviesan situaciones y momentos de adversidades que limitan sus respectivas prácticas en el quehacer educativo, que impiden en muchos casos alcanzar los fines de

la educación y propósitos educativos.

Así mismo, el autor señala: “El dominio ideológico constituye una de las distorsiones más grandes de la educación y representa una de las formas más condenables pues corresponde a la instrumentación del lavado cerebral o de manipulación de multitudes” (Barrera, 2013b, pág. 44).

En otra forma, la ideología debe plantearse como el conjunto de ideas que puedan constituirse en creencias, valoraciones y opiniones aceptadas para fundamentar conceptos filosóficos de algún sujeto social determinado, en el caso de la obrar el autor asume la ideología como “el cuerpo de ideas y valores impuestos como único y exclusivo para un contexto grupal y social con intencionalidad hegemónica y con características impositivas” (pág. 45).

Para el autor la Hologogía: “es el proceso educativo continuo, la praxis instructiva que integra al ser humano en su perspectiva más amplia, a partir de una antropología integral, holística, la cual se sustenta la actividad formativa permanente” (pág. 51).

La Hologogía, en consecuencia, se expresa la necesidad de diseñar una estructura educativa armónica, que responda a cada quien en sus necesidades que posea en cada una de las etapas de la vida, un proceso formativo desde la comprensión del ser humano en su percepción antropológica, psicológica y social más amplia.

Por ello, el autor define la Hologogía como “la educación desarrollada a partir de la comprensión holística del ser humano” (pág. 53), que implica la visión de la persona principio, centro y fin de la educación; como una totalidad, como una realidad, integra, integral y a su vez trascendente.

La comprensión holística del ser humano, exige una apreciación del hecho educativo también holista, continuo y trascendente, no producto de partes ni ocurrencias, más bien un proceso único e integral en que la persona tenga el tiempo y lugar lleno de posibilidades de realizarse.

Finalmente, corresponde a vivir de acuerdo con el momento, según las

circunstancias, con las características propias de la edad, de la oportunidad y del momento histórico en los cuales las oportunidades educativas deben centrarse en las necesidades e intereses de formación integral de las estudiantes entendiendo su entorno y personalidad.

2.2. Teoría Humanista

Desde las diversas teorías, el humanismo incorpora del existencialismo las siguientes nociones:

- El ser humano es electivo, por ende, capaz de elegir su propio destino;
- El ser humano es libre para establecer sus propias metas de vida; y
- El ser humano es responsable de sus propias elecciones.

De acuerdo con lo anterior, podemos decir que el ser humano tiene una libertad propia en la toma de decisiones y elecciones que construye su propio destino y avanza en un ritmo muy personal, además con una responsabilidad única en sus actuaciones con sus iguales.

Por lo tanto, el proceso educativo debe ir direccionado a responder las necesidades e intereses educativos de los seres humanos en su proceso de formación integral, en el cual el docente debe ampliar su visión donde permita el desenvolvimiento natural de los estudiantes en el alcance de las competencias de aprendizajes significativos.

En ese mismo sentido, existen postulados comunes a la mayoría de los psicólogos humanistas, a saber:

- a). El ser humano es una totalidad. Éste es un enfoque holista, cuyo objetivo consiste en estudiar al ser humano en su totalidad y no fragmentadamente.

Desde la perspectiva de la educación holística se centra en el ser

humano alineado a un proceso educativo centrado en su totalidad, interactuando con todos sus aspectos e intereses, permitiendo así una formación integral sin barreras.

- b). El ser humano posee un núcleo central estructurado. Dicho núcleo es su «yo», su «yo mismo» (self) que es la génesis y la estructura de todos sus procesos psicológicos.

Es importante señalar que cada ser humano, desde esta visión humanista debe ser considerado único, dado que cada uno de los estudiantes tienen un yo único, estructurado por múltiples factores, dentro de los cuales se destaca la personalidad, que lo hace distintos entre sí.

- c). El ser humano tiende naturalmente a su autorrealización formativa. Puesto frente a situaciones negativas, debe trascenderlas; y si el medio se define como propicio, genuino y empático, amén de no amenazante, verá favorecidas sus potencialidades.

El ser humano naturalmente ha desarrollado una capacidad resiliente que le ha permitido superar situaciones negativas desarrollando valores de superación personal fortaleciendo sus habilidades y potencialidades personales en el desarrollo de su vida.

- d). El ser humano es un ser inserto en un contexto humano, y vive en relación con otras personas.

En este mismo orden de ideas, el ser humano durante mucho tiempo ha sido considerado un ser social, además la relación con las demás personas y su entorno han hecho parte su formación e intercambios de conocimientos en su proceso de aprendizaje implícito en las relaciones interpersonales y el contexto, como lo planteaba Vitgokys en el aprendizaje sociocultural.

- e). El ser humano es consciente de sí mismo y de su existencia. Se conduce de acuerdo con lo que fue en el pasado y preparándose para el futuro.

Por ende, la educación holística desde su visión permite reconocer y aceptar desde su concepción el cúmulo de vivencias y aprendizajes que posee el estudiante previo al proceso de enseñanza, partiendo de esto se propicia espacios para el intercambio de saberes y conocimientos adaptados en los intereses propios valorando mutuamente la participación de los actores del hecho educativo.

- f). El ser humano está provisto con facultades de decisión, libertad y conciencia para elegir y tomar sus propias decisiones. Estas facultades lo convierten en un ser activo, constructor de su propia vida.

Por ello, los seres humanos poseen la capacidad individual de construir sus propias vidas, sin embargo, existen factores diversos que intervienen y condicionan la toma de decisiones, aunque es la persona quien elige en plena libertad las acciones a emprender de acuerdo con sus intereses.

- g). El ser humano es intencional. Esto significa que sus actos volitivos o intencionales se reflejan en sus propias decisiones o elecciones.

Por lo cual, las acciones y actos de los seres humanos son el reflejo de su personalidad y voluntad propia, cargada de los aprendizajes, conocimientos, experiencias y espiritualidad interna que se materializa en las relaciones interpersonales con los otros y su entorno social, en proceso de interacción natural.

Es importante resaltar, que a lo largo de la vida el ser humano está expuesto continuamente a un flujo de situaciones que le van a obligar a adaptarse para sobrevivir. El objetivo de éste es encontrar el propio lugar en

el mundo. Con este fin, poseemos como organismo la tendencia a actualizarnos constantemente: nos sentimos motivados a crecer y expandirnos continuamente ya que esto nos permite por un lado sobrevivir y por otro desarrollarnos y conseguir alcanzar autonomía y cumplir objetivos.

Asimismo, aprendemos a evaluar las situaciones positivamente o negativamente en función de si nos permiten dicha actualización, acercándonos a los elementos que nos permiten satisfacernos y alejándonos de los que nos la dificultan. Vamos aprendiendo a visualizar la realidad de determinada manera y esta visión va a marcar nuestra interacción con el medio.

Esta tendencia está presente desde el nacimiento, intentando coordinar dicho desarrollo con nuestro ser para formar un Yo más o menos estable a lo largo del tiempo, cosa que va a marcar nuestra identidad y nuestra personalidad.

Carl (1961b): propuso algunas ideas sobre los procesos mentales en los que se enfatiza la libertad de los individuos a la hora de tomar el rumbo de sus vidas. Según ellos, ni los factores biológicos ni los ambientales son determinantes en nuestro comportamiento, y no nos “arrastran” irremediabilmente hacia ciertos tipos de comportamiento. En resumidas cuentas, no eran deterministas.

En concreto, el autor creía que la personalidad de cada persona se desarrollaba según el modo en el que consigue ir acercándose a (o alejándose de sus objetivos vitales, sus metas.

Esta idea de que el desarrollo personal y el modo en el que el individuo lucha por llegar a ser como se quiere ser es una idea central de la psicología humanista, pero para el autor tiene especial importancia, porque para él es a través del desarrollo personal como se forma el carácter y el modo de ser.

2.3. Vinculación de la Teoría Humanista y la Educación Holística

El autor afirma que “la educación holista no es igual a pensamiento liberal de educación, donde en nombre de una liberalidad cada quien hace lo que le dé la gana” (Barrera, 2013c, pág. 59).

Por lo contrario, la Hologogía si admite el sentido de libertad y de autonomía de cada persona y de los colectivos educativos, en una tensión emocional caracterizada por el dialogo, la solidaridad y el propósito común de compartir saberes, desde una propuesta nacida en las necesidades y de los anhelos educativos.

Así mismo, el autor plantea que la educación holística se enfatiza en la autogogía: “se expresa como autonomía y como actitud consciente mediante la cual cada quien asume el liderazgo de su propio proceso educativo” (pág. 61), en pocas palabras se observa a través de la didáctica y la metodología capaces de potenciar la confianza en las posibilidades propias y el fomento de la autoestima.

Es por ello que la educación holística reflexiona sobre el principio, centro y fin educativo, el ser humano, como ser integral, en devenir y en un contexto con implicaciones sociales. De ahí, que debe existir una motivación propia en su proceso de formación integral en lo individual y colectivo.

En este mismo orden de ideas, el autor expresa que en la holística, “admiten a la persona como un holos, como una realidad que debe ser vista y comprendida en su totalidad, en todos y cada uno de los aspectos que componen su identidad y personalidad” (Barrera, 2013d, pág. 63).

A partir de esta apreciación, el ser humano es percibido como una totalidad de pensamientos, sentimientos y realidades diversas que conforman una personalidad definida, que desde esta perspectiva desarrolla sus capacidades desde la interacción con su entorno, en lo cual debe ser un proceso educativo que promueva procesos de enseñanza más dinámicos y pertinentes.

Igualmente, Barrera (2013e), menciona que:

el humano como unidad indica que lo antropológico es uno, que el dilema relacionado con lo humano es el mismo dilema para todo humano pues en sentido natural no existen dos o más humanos ni un humano más que otro, sino un solo humano que expresa esa condición en todos los humanos (pág. 66).

Por eso, se puede comprender que solo existe un humano como humano, en consecuencia, una sola raza humana, una sola clase, la humana, en referencia lo humano es uno, el humano es uno y cada quien es uno. (Barrera, 2013f, pág. 66).

Ante esto, nace la unicidad de los seres humanos explicada por el autor, se refiere “a la condición de “único” que posee cada quien. Cada quien es quien, y esta característica antropológica otorga características especiales, tales como la exclusividad de ser lo que es” (Barrera, 2013g, pág. 65).

Además, en la holística cuando se alude a la integralidad se intenta evitar el fraccionamiento de lo humano, para propiciar una reflexión que, sustentada sobre los principios de unidad, unicidad y universalidad en el marco de un criterio integrativo, lo que llama el autor, “la comprensión integral del ser humano” (pág. 38).

De este modo, esta razonabilidad soporta la condición humana de ser social, en consecuencia, es en el contexto de sus relaciones que la persona se realiza como ser social, es por esta razón que el ser humano está inclinado a vivir en sociedad, a relacionarse, a convivir, a compartir con unos y otros su vida.

Se hace necesario resaltar, que el humano es un ser con la posibilidad, la potencialidad, la facultad y la capacidad de amar, con alta disposición a buscar el bien, lo que se puede definir que el ser humano es un ser para el amor, si, para amar y ser amado, para querer y ser querido.

Las afirmaciones anteriores, el amor, definitivamente, el mejor ambiente

para la educación y la vivencia de lo que significa la condición humana, el amor como fuerza motora que impulsa lo noble hacia la satisfacción de necesidades y requerimientos en igualdad de condiciones e intercambio de experiencias.

Dentro de este marco, el autor expone: “la hologogía reivindica el amor como condición necesaria, pues todo lo que inspira la actividad educativa tiene como propósito el bien, y el bien es amor”. (pág. 76).

En efecto, el autor plantea que “honra y hacer honor a cuanta corriente de pensamiento, a cuanto autor y docente se consagren el amor en la práctica profesional” (Barrera, 2013h, pág. 76), así pues, el docente debe impregnar el hecho educativo de amor y conjugar su vocación profesional con su práctica educativa que corresponda con los intereses y necesidades del estudiante en su formación holística e integral.

Para tal efecto, la actitud holística debe estar libre de prejuicios y de manipulaciones pues la didacta del conocimiento se centra en lo que está por conocer más que en lo conocido, aun mas es el descubrimiento de conocimiento no conocido, lo que orienta a comprender un conocimiento ya existente, por lo que en educación holística la actividad didáctica esta fundamentalmente orientada más que a aprender, a crear.

Desde una comprensión holística, presenta la postura del autor plantea que “el tránsito por la estructuración educativa debe ocurrir sin traumas ni rupturas, pues la misma debe estar concebida como formación continua, como educación permanente” (pág. 121).

Pues entonces, debe hablarse de secuencias, esto es, dinámica de procesos o momentos de una progresión con cada oportunidad del proceso con ciertas condiciones situacionales o de contexto referido desarrollo de los actores del hecho educativo, en las secuencias formativas están presente las líneas matrices de la educación, las cuales se refieren a los aspectos fundamentales que están en todo el proceso educativo, las cuales responde a los principios rectores de la educación, que responde a cada contexto y no a

patrones únicos para todos, en un proceso investigativo continuo.

Al mismo tiempo, el proceso hologico debe verse como el continuo de un solo evento, el educativo y cuya característica fundamental es la simultaneidad de los procesos, expresada como secuencias. De igual forma el autor plantea secuencias de un único proceso formativo para la educación holística, acorde a las etapas y características que vive el ser humano en su formación.

Sin duda, en la educación holística la actividad formativa no corresponde exclusivamente a las instancias legales ni formales de la educación, toda la sociedad participa de la actividad educativa, de acuerdo con Barrera (2013i): “toda la sociedad forma, educa, instruye, informa...” (pág. 138).

En concordancia con lo atención, el humanismo juega un papel muy importante en la educación holística partiendo del hecho educativa debe humanizarse para brindar a los estudiantes un ambiente sano que genere espacios para su formación integral y en armonía con sus intereses de aprendizaje.

Por otra parte, en la obra el Camino del Ser, Carl Rogers (citado en Rebagliatl, 1994). Allí afirma que, en la educación humanista, las figuras de autoridad deberán sentirse seguras de sí mismas y de su relación con lo demás, para confiar realmente en su capacidad de pensar y aprender por sí mismos. (pág. 239).

Para lo cual la educación holista provee de docentes sensibles y empáticos en la realidad que entorna a sus estudiantes, dando paso a la motivación de participar en el proceso enseñanza-aprendizaje de manera holística tomando en cuenta lo multidiversidad de las personalidades de cada actor educativo.

Por otra parte, Beltrán (2006), sostiene que:

Nuestra educación, por imperativos sociales debe ser

progresiva, entendido el término en el sentido de una educación para la formación del hombre integral en su postura de miembro de una comunidad, del ciudadano libre y responsable con el desarrollo económico social, capaz de influir en una mejor y más grande producción, no para aprovechamiento de unos pocos sino para mayor beneficio social. (pág. 4).

De acuerdo con lo anterior, la Educación Holística planteada desde la visión humanista sostiene un valor progresivo orientada a la formación de los estudiantes para la generación de los ciudadanos y ciudadanas que requiere la sociedad, propicie la solidaridad entre seres humanos y adquisición de conocimiento desde el colectivo, la construcción e intercambio de saberes por y para todos.

3. Conclusiones

Desde la visión de Marcos Barrera el humano “es un ser para el amor” Si, para amar y ser amado, para querer y ser querido. En tal sentido la practica educativa debe ir orientada en el amor por los seres humanos, vivir la experiencia del aprendizaje desde el y para el amor, que propicie los cambios que requiere el sistema educativo actual.

Asimismo, promover los cambios en el aula que significan considerar a la educación, más que un acto de transmisión, repetición y memorización de conocimiento del docente al alumno es abrir su perspectiva a un proceso holística en el cual se intercambien saberes, se develan experiencias en una comunicación bidireccional entre docentes y estudiantes.

Por último, se debe reconsiderar la relación docente y estudiantes entorno, ya que se debe valorar de elementos sociales grupales mas no individuales, entendiendo que el proceso de aprendizaje es personal, sin embargo, se da en contexto de intensa relación humana, en un clima de aula también conocido como el ecosistema escolar.

En este mismo orden de ideas, el humanismo está inmerso en la Educación Holística con la aplicación de sus principales postulados, dados en que el proceso de enseñanza aprendizaje centrado en los seres humanos como expresión de valores humanos y trascender el hecho educativo mecanicista a uno más espiritual, más sensible y más humano, en el cual el docente debe ampliar su visión a un estado holística de comprender los integral y único de cada estudiante como ser social.

Es importante señalar, que Carl Rogers, sostiene que los seres humanos poseemos con solo recibir la oportunidad, una enorme capacidad para usar el poder personal de manera benéfica y correcta. Dentro de sí mismo el individuo cuenta con vastos recursos para entenderse, para modificar el concepto de sí mismo, así como sus actitudes y la dirección de su conducta.

Lo que impide la realización de esta tendencia al desarrollo es el control que ejercen otros sobre nuestras decisiones. Frecuentemente se pone resistencia, a esta forma de dominio, el cual alcanza sus consecuencias más negativas en las relaciones interpersonales de dominación y control excesivo de los individuos, por ello, desde la educación holística, el acto educativo se enmarca desde la perspectiva humanista impulsando y desarrollando el potencial interno que poseen los estudiantes,

Finalmente, cuando se considera la Educación Holística y el Humanismo, es reconocer el valor integral de la persona humana y ubicar que la educación se propicia entre humanos en el hecho educativo, que permite la practica directa y en vivo entre docentes y estudiantes con el objetivo del bien común y la formación integral.

4. Referencias

Barrera, M. (2013a,b,c,d,e,f,g,h,i). **Hologogía. Introducción a la educación holística**. Caracas, Venezuela: Ediciones Quirón. Sypal. Tercera Edición, págs. 8-78.

- Beltrán, L. (2006). **El Estado Docente**. Colección Claves de América Fundación Biblioteca Ayacucho, Fundación Luis Beltrán Prieto Figuera, Caracas, Venezuela: Edición Ministerio para la Cultura, pág. 34-42.
- Gallegos, X. (1999). **Educación Holista: Pedagogía del amor universal**. México: Editorial Pax México, págs. 25-36.
- Carl, R. (1961a,b). **El proceso de convertirse en persona. Mi técnica terapeuta**. Buenos Aires: Editorial Paidós. 17ma Edición, págs. 195-245.
- Rebagliati, P. (1994). **Psicología Humanista, Aportes y Orientación. El Counseling**. Fundación Universidad a Distancia "Hernandarias". Buenos Aires: Editorial Docencia. ISBN: 950-9293-54-7, págs. 86-109
- Recuperado de:
<http://bibliotecaparalapersona-epimeleia.com/greenstone/collect/libros1/index/assoc/HASH012e/8ed519fd.dir/doc.pdf>



César Enrique López Arrillaga
e-mail: prof.cesarlopez@gmail.com

Nacido en La Guaira, Venezuela. Licenciado en Educación, Mención: Desarrollo Cultural 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) y estudiante del pregrado de Derecho de la Universidad Bicentennial de Aragua (UBA), 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](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)



Visión de la Gestión en la Gerencia de la Responsabilidad Social Universitaria

Autor: Juan Carlos Pernía

Universidad Centroccidental Lisandro Alvarado, **UCLA**

jpernia@ucla.edu.ve

Lara, Venezuela

Resumen

Las ciencias administrativas en las gestiones gerenciales generan espacios para la investigación sobre la contribución de las universidades en la formación de profesionales socialmente responsables. El propósito de este ensayo es generar una reflexión acerca de la visión de la gestión en la gerencia de la Responsabilidad Social Universitaria (RSU). El proceso metódico utilizado para el acopio de la información, se apoya en la revisión documental de algunos esbozos teóricos relacionados con los constructos de la RSU, como el cuidado, manejo, utilización de los bienes y servicios en procura del beneficio del bien común de todos los ciudadanos; las cuales deben orientarse hacia nuevas alternativas gerenciales que sean más eficientes para adaptarse a la dinámica compleja del crecimiento de la sociedad. De ahí que las organizaciones de educación superior, tienen una corresponsabilidad de tomar las medidas de protección de medio ambiente, además de contribuir con el bienestar de la sociedad, como un todo mancomunado que debe responder a los intereses organizacionales, pero también del desarrollo sustentable del país. Se concluyó 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, sin barreras disciplinaria que asuma una actitud desestructurada de la complejidad, creando nuevos espacios de gestión presente y futura de la organización académica orientada a egresar profesionales con conocimientos pertinentes a las demandas de la sociedad contemporánea, personas comprometidas con mejorar la calidad de vida colectiva desde una visión planetaria.

Palabras clave: gestión; prospectiva; responsabilidad social; universidad.

Fecha de Recepción: 07-11-2017

Fecha de Aceptación: 20-01-2018

Vision of Management in the Management of University Social Responsibility

Abstract

The administrative and managerial sciences generate spaces for research on the contribution of universities in the training of socially responsible professionals. The purpose of this essay is to generate a reflection on the management view of the University Social Responsibility (RSU). The methodical process used to collect the information is supported by the documentary review of some theoretical sketches related to the constructs of the RSU, such as care, management, use of goods and services in pursuit of the benefit of the common good of all the citizens; which should be oriented towards new managerial alternatives that are more efficient to adapt to the complex dynamics of society's growth. Hence, higher education organizations have the responsibility to take measures to protect the environment, in addition to contributing to the welfare of society, as a whole that must respond to organizational interests but also the sustainable development of the country. It was concluded that university social responsibility should focus on promoting a critical and reflective approach by academic managers to go beyond their training jobs, without disciplinary barriers that assume an unstructured attitude of complexity, creating new spaces of present management and future of the academic organization aimed at graduating professionals with relevant knowledge to the demands of contemporary society, people committed to improving the quality of collective life from a planetary view.

Keywords: management; prospective; social responsibility; university.

Date Received: 07-11-2017

Date Acceptance: 20-01-2018

1. Introducción

Las sociedades actuales se encuentran en un proceso de transición, de una actividad productiva y económica basada especialmente en la industria a una basada en el conocimiento, en donde el procesamiento de la información y la comunicación de símbolos pasan a ser la principal actividad productiva y de desarrollo económico y social a través de la formación de los profesionales capaces de generar planes estratégicos de desarrollo de la sociedad contemporánea.

Los planes estratégicos de la gerencia deben estar orientados a garantizar el suministro de recursos necesarios para la satisfacción de sus necesidades sentidas que englobe todos los aspectos de la vida de los ciudadanos. Éstos deben estar vinculados en forma y contenido, a los aspectos sociales, por supuesto debe contemplar lo económico en términos de racionalización estratégica de sustentabilidad.

La racionalidad estratégica del gerente, tiene su base táctica en las habilidades personales, con dominio técnico-administrativa-humanas para proyectar el futuro deseado. Se trata de visión de futuro capaz de formar profesionales con un perfil axiológico para asumir la responsabilidad social a través de acciones Integrales a través de vínculos complejos de relaciones, que además de ser aleatorios, tienen efectos recíprocos dentro de las organizaciones universitarias con la sociedad a la cual pertenecen desde una perspectiva planetaria de convivencia.

En este sentido, El propósito de este ensayo es generar una reflexión acerca de la visión de la gestión en la gerencia de la Responsabilidad Social Universitaria (RSU). El proceso metódico utilizado para el acopio de la información que fundamenta este estudio, se apoya en la revisión documental de algunos esbozos relacionados con los constructos teóricos de estudio, los cuales se presenta a continuación.

2. Análisis de los Planteamientos Teóricos

Las tendencias, sociales, políticas y administrativas durante las últimas décadas, han creado nuevas dinámicas en las organizaciones, las cuales deben orientarse hacia nuevas alternativas gerenciales avanzadas que sean más eficientes para adaptarse a la dinámica compleja del crecimiento de la sociedad de tal modo, de ir adecuándose a los cambios científicos y técnicos que le permitan el manejo de los procesos en la búsqueda de la eficacia, de las operaciones tecno-administrativa-productivas, en términos de apoyar la gestión de los gerentes dentro de las instituciones públicas o privadas como es el caso de las universidades.

De acuerdo con los planteamientos de Drucker (2012), en la administración de la organización universitaria:

La gerencia es un cargo que ocupa el director de una empresa lo cual tiene dentro de sus múltiples funciones, además de representar a la sociedad frente a terceros y coordinar todos los recursos a través del proceso de planeamiento, organización dirección y control con el fin de lograr objetivos establecidos (pág. 97).

Por lo tanto, dentro de esta dinámica el gerente en la administración pública en muchos casos cumple diversas funciones que le exige desenvolverse como supervisor, contralor, auditor, entre otras actuaciones inherentes a su cargo. En este contexto gerencial, las organizaciones universitarias, también desarrollan acciones relacionadas con la dirección y control de los procesos tecno-administrativos. De acuerdo con Barroso (2000): la gestión implica los procesos de planificación, organización, selección y control, además de lidiar con la incertidumbre y complejidad de las interacciones tanto dentro, como fuera de la organización, relacionados con una gestión de calidad desde una perspectiva de responsabilidad social.

En palabras de Vega (2009): la responsabilidad social está relacionada con el “compromiso que la organización tiene con la sociedad en la que

desarrolla sus actividades, ya sea como institución social, como organización económica particular o como el conjunto de individuos que la integran (pág. 21). En los últimos tiempos, ha adquirido una dimensión ética que toda organización o institución debería incorporar dentro de sus políticas y estructura organizativa, fungiendo como estrategias de gestión en su actividad diaria.

Según Benavides, Alameda y Villagra (2002): la Responsabilidad Social Empresarial (RSE), reconoce la importancia de “desarrollar sistemas de valores que reflejen la voluntad de asumir estas responsabilidades en lugar de traspassarla a otros (pág. 42). Por lo tanto, representa el conjunto estrategias corporativas, dirigidas a producir beneficios en las actividades tanto de la empresa, como de la sociedad destinadas a promover el desarrollo de la comunidad, y a generar en su talento humano mayor compromiso con su labor productiva corresponsable. Asimismo, en el ámbito universitario, Díaz (2009), afirma que:

La universidad como centro de desarrollo y promoción del conocimiento tiene la responsabilidad de propiciar una mejor toma de conciencia de los problemas mundiales como los perjuicios causados al medio ambiente, los riesgos tecnológicos, la crisis económica, la pobreza, el hambre, entre otros, mediante la promoción, en el seno de su formación, de un pensamiento complejo y plural, basado en la solidaridad, ética, cooperación-colaboración científica, humanística y tecnológica. La sociedad actual avanza en la medida en la que se genera, apropia y utiliza el conocimiento, creado u obtenido localmente, para atender a las necesidades de desarrollo y construir su propio futuro (pág. 12).

La universidad como principal productora de conocimiento adquiere una gran responsabilidad en donde se ve en la obligación de invertir recursos como lo señala Didriksson (2016a): con la finalidad de producir innovación y cambios radicales que respondan a las necesidades a nivel interno (investigación, nuevas formas de gestión y organización) y externo (contacto de la universidad

con la sociedad), en función de las realidades actuales y su visión de futuro en estas organizaciones.

En consecuencia, visión de futuro en palabras de Godet (2007): representa una concepción prospectiva, la cual constituye una representación anticipada (preactiva), que configura una condición proactiva para gestionar desde la gerencia, las acciones deseables para alcanzar los fines de la organización. Con el propósito de contribuir a la formulación del concepto, en este documento planteo, que se trata de una disciplina que a partir del conjunto colectivo de pensamientos, intereses, sentimientos y sensaciones personales y colectivas, busca preparar los escenarios, a partir de una metodología, desde una imagen estructurada para la construcción de los proyectos de formación profesional como le corresponde a la universidad.

En el mismo orden de ideas, González y López (2014): sostienen el papel decisivo de la universidad en el desarrollo social, económico, político y cultural de un país; para lo cual López y Pueblo (2016): señalan que se requiere la formación de profesionales con un alto nivel reflexivo, crítico y una base ética sólida. Tomando esta afirmación como punto de partida, podría destacarse un concepto estrechamente vinculado con el ámbito empresarial, más conocido y difundido en los últimos tiempos. Se habla de una dimensión ética organizacional con una visión de promover en su actividad diaria el bienestar colectivo.

En los últimos años, se ha evidenciado un interés creciente por parte de las comunidades y la sociedad; De Fátima, Baptista y Contreras (2012): explican se debe llevar a cabo a través de un proceso de reflexión acerca de la importancia e impacto de la participación ciudadana, la solidaridad y la ética en los entornos cada vez más complejos, donde prevalecen problemas económicos, sociales y ambientales que obstaculizan el desarrollo de las sociedades. Este sentimiento de responsabilidad acerca del impacto individual y colectivo de las acciones representa el inicio de la actividad y definición de

la responsabilidad social.

En concordancia con Didriksson (2016b): las instituciones universitarias en Latinoamérica desde una proyección en el siglo XXI, están sometidas a las demandas sociales contemporáneas, las cuales requiere definir una visión y política claras, del liderazgo en la gestión de la gerencia de las funciones de docencia, investigación y extensión que abordan la responsabilidad social.

En correspondencia con lo planteado acerca de la responsabilidad social, desde los planteamientos de Sánchez (2007), hace “un llamado a las instituciones de enseñanza superior a reconstruir y reelaborar la cultura y el saber para desarrollar una sociedad más justa y humana” (pág. 12). Esta abstracción, conduce a las universidades a asumir una reflexión sobre su incursión en la responsabilidad social, no sólo por ser organizaciones, sino porque en su seno se forman los profesionales requeridos por las empresas, en estos ámbitos laborales promoverán una visión ética, contribuyendo con bien común y la justicia social.

Del mismo modo, Romero (2008): señala que la responsabilidad social universitaria “consiste en colocar a la persona en el centro de nuestra preocupación y llevarla a la enseñanza, a la investigación y a las decisiones que se tomen como parte de la Universidad y más allá de ella” (pág. 5). Por eso, su enfoque es integrador y complejo, llegando a enfatizar y estimular la relación con el entorno, basado en la pertinencia y compromiso social, con una reconstrucción del currículo en las necesidades emergentes junto a la integración e internacionalización de la educación.

En palabras de Vallaey (2014a): a nivel latinoamericano se ha dado pasos agigantados, debido a su postura más integral, compleja y amplia en comparación con la práctica implementada en América del Norte y Europa. En estas zonas, se han abocado a abordar los aspectos relacionados al medio ambiente (campus sostenible), con una escasa atención a los procesos formativos o de vinculación y ninguna atención a los procesos cognitivos y

epistemológicos.

En esta orientación, la necesidad de innovar en la formación universitaria, a través de las funciones de docencia, investigación y extensión, promueve una proyección social, así como la ampliación de la ciencia, la tecnología y la cultura nacional; defendiendo la autonomía desde una novedosa tendencia globalización de la educación superior.

La responsabilidad social universitaria se ha colocado en la actualidad como un movimiento mundial, implantado en el sistema de gestión de las casas de estudio, como una necesidad ante el desarrollo vertiginoso de la sociedad en todos los aspectos éticos, con algunos referentes axiológicos de la formación profesional Vallaes (2014b): señala la importancia de una política educativa a través de la gestión responsable, capaz de asumir la RSU, a través de un diálogo participativo con el entorno social, para mejorar su calidad y promover un desarrollo humano sostenible.

En esta orientación Villegas (2017): señala que la responsabilidad social implica el desarrollo de “conductas y comportamientos apegados a las normativas, leyes que regulan su funcionamiento, donde puedan funcionar sin causas efectos adversos a la sociedad” (pág. 294). De ahí, la importancia de centrar el discurso académico para desplegar una formación ética de todas las personas que hacen vida en las universidades de forma tal que de acuerdo con Izarra (2016): el impacto en la gestión, en la actividad docente, en la generación de conocimiento redimensiona las actividades asociadas a la gerencia de la RSU, a través de programas de atención a las comunidades inmediatas de cada institución universitaria.

De acuerdo con Senge (2005a): se debe identificar la sensibilidad del hacer gerencial, en la búsqueda de “interconexiones sutiles que confieren a los sistemas vivientes un carácter singular” (pág. 91). Este escenario complejo debe abordarse desde un pensamiento sistémico de la gerencia y por consiguiente de la gestión prospectiva de la RSU, para sostener la capacidad

de impulsar los cambios necesarios que integran las diversas funciones, en virtud de mejorar la calidad de la formación profesional.

De esta manera, las iniciativas de Responsabilidad Social Universitaria (RSU), reconoce en la gestión de la gerencia de los proyectos de extensión, el carácter ético de la comunidad académica, debido a su incidencia en la vida cotidiana institucional y la imagen que estas casas de estudios tiene en la conformación del perfil profesional, más allá del desarrollo de los contenidos formales de experiencias dentro y fuera del aula desde una corresponsabilidad social que deben ser proyectada al futuro deseado.

Forero y Perilla (2004, pág. 14): explican que una visión prospectiva del entorno gerencial representa la habilidad para manejar la información del entorno a favor de su profesión, las organizaciones para las que labora y los individuos en general; por ello, es indispensable ver la posibilidad de armar el rompecabezas organizacional universitario, desde una nueva óptica que permita visualizar la realidad presente con una proyección de futuro, vista como una totalidad.

De allí que Senge (2005b): sostiene que “el pensamiento sistémico es una disciplina para ver modalidades” (pág. 91). Por consiguiente, sirve de marco de referencia para ver interrelaciones internas y externas, en vez de simplificar las dinámicas propias del liderazgo universitario, despertando la capacidad de los gerentes de estas instituciones para asumir una responsabilidad social.

Por ello, la responsabilidad social en la gestión de la gerencia universitaria, debe utilizar las herramientas y técnicas específicas para provocar un cambio en las acciones organizacional, así como en las que implican la tarea académica en la formación de los futuros profesionales, lo cual se traduce en la decodificación de posibles patrones de cambio en el comportamiento ético corresponsable en la organización.

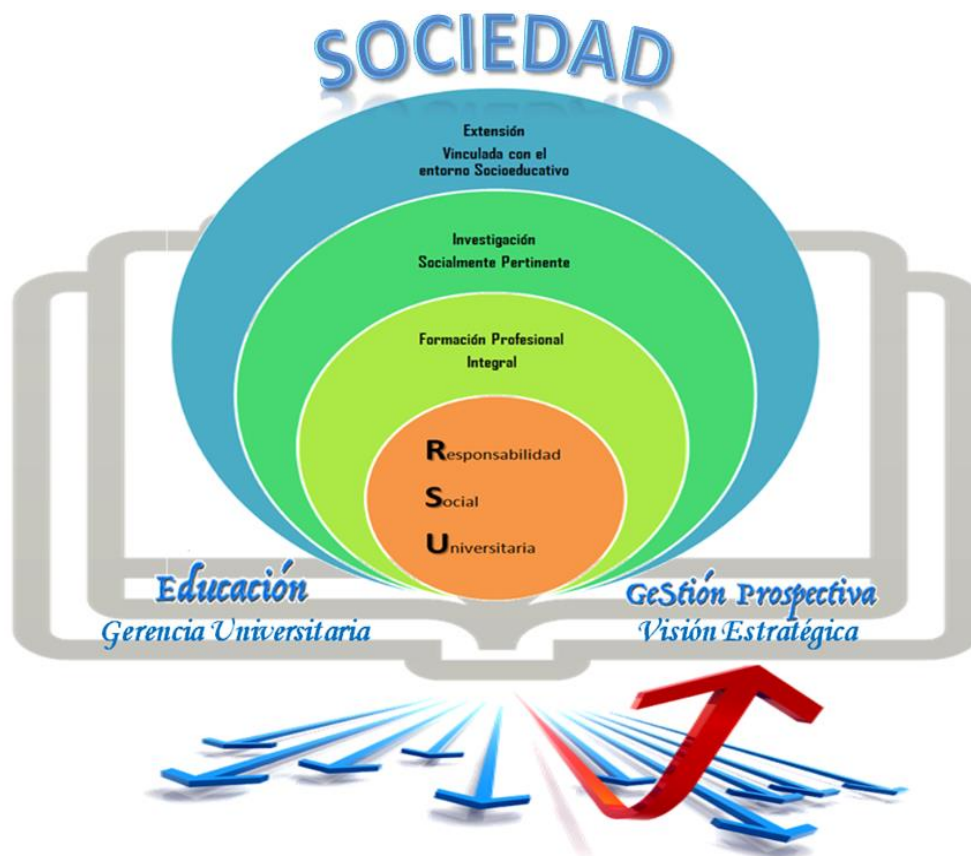
Desde una perspectiva de responsabilidad social universitaria, debe

estar destinada a desplegar una gestión académica dirigida a alcanzar los fines de la gerencia de la educación superior para responder a las demandas de la sociedad una visión de futuro coherente con la convivencia planetaria de los ciudadanos.

3. Hallazgos de la Revisión Teórica

El análisis de los constructos teóricos, representa la base de los resultados en este ensayo a partir de una síntesis de los elementos más significativos que contribuyen a un esquema relacional de la gerencia prospectiva de la Responsabilidad Social Universitaria (RSU), como se muestran en el gráfico 1.

Gráfico 1. Esquema relacional de la gerencia prospectiva de la RSU.



Fuente: El Autor (2017).

El gráfico 1, muestra el conjunto esquema relacional de la gestión prospectiva en la gerencia de la Responsabilidad Social Universitaria (RSU), en lo que concierne la docencia se debe enfatizar en la capacitación de los docentes en el enfoque de la RSU, para promover en las especialidades el aprendizaje basado en proyectos con apertura a la comunidad social como fuente de enseñanza significativa y práctica aplicada a la solución de problemas reales. Asimismo, la investigación, debe promover convenios interdisciplinarios desde sus especialidades respectivas; y la extensión estaría consustanciada una sinergia de saberes articulados con las interacciones socioeducativas.

En esta connotación sinérgica, la universidad asume socialmente la responsabilidad de promover valores formativos con una visión académica organizacional ética, desde la cual, se impregna la gestión de sus funciones de docencia, investigación y extensión, en conformidad con las políticas gerenciales universitarias, las iniciativas de RSU responden axiológicamente al modelo ético que forma parte del currículum profesional, el cual está caracterizado por la acción académica corresponsable, más allá de los contenidos programáticos, sin olvidarse de la importancia de proyectarlas al futuro deseado, en términos de responder a las demandas de la sociedad globalizada.

En correspondencia con los planteamientos anteriores, la visión pedagógica de la RSU, debe estar dirigida a promover prácticas éticas desde una gerencia prospectiva, debe plantear las funciones de (a) docencia, desde una formación integral y de calidad; (b) la investigación, con abordaje pertinente a las demandas de la sociedad; y (c) una extensión, vinculada con los entornos sociales, ambientales y planetarios. En fin, se trata de integrar la labor académica orientada a egresar profesionales con conocimientos pertinentes a las demandas de la sociedad contemporánea a través de una gestión estratégica capaz de asumir una corresponsabilidad compartida.

4. Conclusiones

Una vez culminada la exploración de los constructos teóricos, se llegó a las siguientes conclusiones: Primero, las competencias tecnológicas del docente para la innovación de la praxis educativa, requiere además de la vocación de servicio, estudiar los nuevos paradigmas didácticos para desplegar su capacidad reflexiva y asumir el compromiso de adquirir las habilidades tecnológicas para asumir los requerimientos de una sociedad global.

Segundo, la responsabilidad social representa un estado de conciencia, que puede darse de manera individual, asumido por cada uno de los elementos que conforman a la sociedad. Desde esta perspectiva, la ética, no aparece como freno al interés de la organización sino al contrario, como empuje para su provecho y modalidad de funcionamiento de una mayor articulación entre las funciones de docencia, investigación y extensión.

Tercero, uno de los retos que afrontan los gerentes de las organizaciones empresariales, es precisamente asumir una gestión estratégica prospectiva que oriente sus gestiones con la incorporación de otras alternativas que requieren roles cambiantes para lo que se requiere elevar los niveles de madurez organizacional.

Finalmente, 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, sin barreras disciplinarias que asuma una actitud desestructurada de la complejidad, creando nuevos espacios de gestión presente y futura de la organización académica orientada a egresar profesionales con conocimientos pertinentes a las demandas de la sociedad contemporánea, personas comprometidas con mejorar la calidad de vida colectiva desde una visión planetaria.

5. Referencias

- Barroso, M. (2000). **Meditaciones Gerenciales**. Venezuela: Galoe.
- Benavides J., Alameda D., & Villagra N. (2002). **La Comunicación y la Cultura en la Sociedad del Conocimiento**. Madrid: UCM.
- De Fátima M., Baptista, M., & Contreras, H. (2012). **La Innovación Social en el Contexto de la Responsabilidad Social Empresarial**. *Forum Empresarial*, 17(1), 31-63. Recuperado de:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=63124039002>
- Díaz, E. (2009). **Necesidad de un Modelo de Desarrollo Económico Sustentable**. *Revista Forestal Latinoamericana*, Vol. 019 (1), N° 35. Mérida, Venezuela: SABER-ULA, Universidad de los Andes, págs. 65-78. Recuperado de: <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/24116>
- Didriksson, A. (2016a,b). **La Universidad desde su Futuro**. Brasil: Pro-
posições.
- Drucker, P. (2012). **Principios de la Organización Administrativa**. México: Prentice Hall.
- Forero E., & Perilla L. (2004). **Visión Retrospectiva, Actual y Prospectiva de la Psicología Organizacional**. Colombia: Universidad Católica De Colombia.
- Godet, M. (2007). **Prospectiva Estratégica: problemas y métodos**. Por Michael Godet en colaboración con Philippe Durance y la participación de Prospektiker. Cuaderno nº 20. Segunda edición. Cuadernos de LIPSOR. Instituto Europeo de Prospectiva y Estrategia. París: PROSPEKTIKER. Recuperado de:
<http://www.lapropective.fr/dyn/francais/memoire/Cajadeherramientas2007.pdf>
- González, K., & López, J. (2014). **Responsabilidad Social Universitaria. Apuntes para un Modelo de RSU**. *Revista de Comunicación Centro Gumilla*. **Revista de Comunicación 13**, págs. 84-117. Recuperado de:

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4875638.pdf>

- Izarra, D. (2016). **Experiencias y Perspectivas en Ética Profesional y Responsabilidad Social Universitaria en Iberoamérica**. Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador Centro de Investigación Educativa Georgina Calderón.
- López, R., & Puevo, M. (2016). **La Universidad y las Profesiones**. Murcia, España: Educatio Siglo XXI.
- Romero, C. (2008). **Sobre la Responsabilidad Social en la PUCP**. Lima, Perú: Editorial Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Sánchez, C. (2007). **La Responsabilidad Social Universitaria (RSU) en el Contexto del Cambio de la Educación Superior**. Brasil: Virtual Educa.
- Senge, P. (2005a,b). **La Quinta Disciplina. El Arte y la Práctica de la Organización Abierta al Aprendizaje**. Buenos Aires: Granica.
- Vallaey, F. (2014a,b). **La Responsabilidad Social Universitaria: Un Nuevo Modelo Universitario contra la Mercantilización**. México: McGraw-Hill.
- Vega, J. (2009). **La Responsabilidad Social y los Principios del Desarrollo Sostenible como Fundamentos Teóricos de la Información Social de la Empresa**. Madrid: ESIC Editorial
- Villegas, Y. (2017). **Responsabilidad Social Empresarial en el Contexto de las Relaciones Laborales en las PYMES**. *Revista Cientific*, 2(6), 286-302. Recuperado de:
<https://doi.org/10.29394/scientific.issn.2542-2987.2017.2.6.15.286-302>



Juan Carlos Pernía
e-mail: jpernia@ucla.edu.ve

Nacido en San Cristóbal, estado Táchira, Venezuela. Abogado Universidad Católica del Táchira, Magister Scientiarum Contaduría Mención Auditoria en la Universidad Centroccidental “Lisandro Alvarado” (UCLA). Catedrático Docente Universitario por Concurso de Oposición Categoría Profesor Asociado.

Locutor Certificado Universidad Central de Venezuela. Doctorando en Gerencia Avanzada de la Universidad Fermín Toro (UFT). Investigador.

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/)



Innovación Tecnológica en la Educación Primaria

Autora: Luisana Sleny López Alvarado

Instituto Universitario de Administración y Mercadeo, **CUAM**

sleny_82@hotmail.com

Yaracuy, Venezuela

Resumen

El propósito de este ensayo es reflexionar sobre innovación tecnológica en Educación Primaria. En esta idea se utilizó el procesamiento de la información con miras a sustentar el análisis de los planteamientos teóricos relacionados con la pertinencia de la educación que se sustenta en una praxis pedagógica significativa capaz de desarrollar las capacidades e intereses, de forma que puedan apropiarse de los contenidos globales y locales en la visión de acceso a la información, considerando las oportunidades sociales. Las reestructuraciones a las que ha sido sometida la educación, se han visto influenciada por los avances en la ciencia, la tecnología y las demandas de una sociedad compleja, dinámica e incierta en los procesos de innovación educativa, que comporta la introducción de algo nuevo en el sistema educativo, modificando sus estructuras de enseñanza-aprendizaje a través de la incorporación de las Tecnologías de Información y comunicación (TIC) en el diseño curricular de la educación primaria en su intención de formar para incursión en la ciencia y tecnología a partir de uso de una amplia gama de recursos didácticos que conllevan a la innovación pedagógica. Se concluyó que la innovación tecnológica en la praxis educativa de la educación primaria, requiere además de la vocación de servicio, estudiar los nuevos paradigmas didácticos para desplegar su capacidad reflexiva y asumir el compromiso de adquirir alfabetización digital para asumir los requerimientos de una sociedad del conocimiento que es cada día más globalizada.

Palabras clave: tecnología de la información; ciencia; educación.

Technological Innovation in Primary Education

Abstract

The purpose of this essay is to reflect on technological innovation in Primary Education. In this idea, information processing was used to support the analysis of the theoretical approaches related to the relevance of education that is based on a significant pedagogical practice capable of developing the capacities and interests, so that they can appropriate the global and local content in the vision of access to information, considering social opportunities. The restructuring to which education has been subjected has been influenced by advances in science, technology and the demands of a complex, dynamic and uncertain society in the processes of educational innovation, which involves the introduction of something new in education. the educational system, modifying its teaching-learning structures through the incorporation of Information and Communication Technologies (ICT) in the curricular design of primary education in its intention to train for incursion into science and technology from use of a wide range of didactic resources that lead to pedagogical innovation. It was concluded that technological innovation in the educational praxis of primary education, requires in addition to the vocation of service, to study the new didactic paradigms to display their reflective capacity and assume the commitment to acquire digital literacy to assume the requirements of a knowledge society which is increasingly globalized.

Keywords: information technology; science; education.

Date Received: 27-09-2017

Date Acceptance: 13-12-2017

1. Introducción

La sociedad contemporánea ha exigido una preparación que sea más especializada para aprovechar los avances de la ciencia y la tecnología. Las exigencias de una realidad, más allá de la modernidad como un derivado de la globalización. Estos cambios se inician a mitad del siglo XX, debido a una frecuente reorganización de conocimientos que demandan nuevos enfoques y maneras de abordar los avances técnicos, científicos, sociales, entre otros que responden a los requerimientos para una innovación educativa consustanciada con el acceso a la información y el conocimiento global.

Por su parte, el acceso informativo está influenciado por los avances de los conocimientos respondiendo principalmente al proceso tecnológico, social y cultural, debido al creciente auge de la comunicación entre los distintos países del mundo. Razón por la cual, en el ámbito educativo, se debe responder a las demandas de innovación de una sociedad del conocimiento capaz de adaptarse a las transformaciones requeridas en el ámbito global del siglo XXI.

La praxis escolar contemporánea, la construcción de conocimientos significativos que generen en los estudiantes un desarrollo integral. En este particular, la formación intelectual, tecnológica y social, para expresar información. Se trata de asumir una visión capaz de innovar la praxis educativa, despertando la conciencia del por qué y para qué de la acción pedagógica, lo cual representa una concepción de pertenencia a la sociedad del conocimiento.

Los aspectos señalados, permiten señalar el propósito de este ensayo es reflexionar sobre innovación tecnológica en la educación primaria. Asimismo, el procesamiento documental de la información, se realizará a través de una revisión de los aspectos más relevantes en términos de sustentar el análisis de los planteamientos teóricos relacionados con esta temática, los cuales se exponen a continuación.

2. Análisis de los Planteamientos Teóricos

La calidad de la educación, puede ser concebida como un medio humano capaz de transmitir los valores socioculturales para contribuir con pertinencia educativa al desarrollo de la sociedad contemporánea. Por este motivo, la pertinencia educativa exige flexibilidad curricular capaz de desplazar el tradicional énfasis pedagógico a la transmisión de los conocimientos en los procesos de enseñanza-aprendizaje, capaz de prestar atención en los intereses, necesidades, motivaciones de los educandos en todos los niveles y modalidades del sistema educativo.

En este sentido, Tünnermann (2000): explica que “la pertinencia de la educación se juzgará en el futuro aplicando una serie de criterios, en los cuales se denotan la capacidad de las instituciones para conectarse con una diversidad de asociados en distintos niveles y trabajar con ellos en forma creativa” (pág. 183). Sugiere por lo tanto, una praxis pedagógica significativa capaz de desarrollar las capacidades e intereses, de tal forma de apropiarse de los contenidos globales, así como locales en la visión de acceso a la información, considerando las oportunidades sociales; por tanto, construye y legitima la inclusión social como la búsqueda de las soluciones posibles e impostergable para el desarrollo sustentable del país.

Por su parte, el acceso a la información ha influido en el conocimiento respondiendo principalmente al proceso tecnológico, social y cultural, debido al creciente auge de la comunicación entre los distintos países del mundo. En este sentido Samper (2002a): señala “los beneficios de la globalización están directamente asociados a sus posibilidades de ser realmente global, es decir, para todos (...) y de crear un entorno para su desarrollo que respete el pluralismo cultural” (pág. 44). Significa un ámbito de mundialización, representa en constante transformación de la realidad educativa.

Esta contextualización, llevan a comprender que los cambios generados por los avances han propiciado la fragmentación de saberes e

innumerables transformaciones en la concepción del conocimiento. Razón por la cual, el ámbito educativo debe responder a las demandas para adaptarse a transformaciones educativas requeridas en el ámbito del siglo XXI. Las reestructuraciones de la educación, cada vez más influenciada por los avances en la ciencia, la tecnología, de acuerdo con las demandas de una sociedad compleja, dinámica e incierta en los procesos de innovación educativa.

Los principales estudios sobre las innovaciones educativas, tienen una lógica inductiva, debido a que la mayoría analizan las experiencias que se han realizado y sobre ellas para teorizar. Estas presunciones han sido utilizadas de manera recurrente en las discusiones conceptuales y prácticas educativas algunos autores han llegado a acuñar el término como “teoría de la innovación” para referirse a sus aportes.

Del mismo modo, Tejada (1998): explica que la innovación implica “una acción que comporta la introducción de algo nuevo en el sistema educativo, modificando sus estructuras y sus operaciones de tal modo que resulten mejorados sus productos educativos” (pág. 28). Por ese motivo, se reestructuran los esquemas y las ideas fluyen en las organizaciones cuando todo se planifica, con ella se puede clarificar los diversos significados.

Precisamente, las nuevas tecnologías constituyen un eslabón de la educación actual, porque es indudable la existencia de un gran número de instituciones escolares incursionando en la adquisición de conocimientos básicos para el uso y el aprovechamiento de las herramientas computacionales. De acuerdo con Bawden (2002): este aprendizaje, se refiere a “una alfabetización electrónica” (pág. 15). Este autor, sugiere, como uno de los objetivos esenciales de la incursión tecnológica, la formación escolar de los ciudadanos para la era digital, desde una perspectiva de innovación educativa.

En correspondencia con las demandas de innovación educativa, los docentes deben reconocer el sentido de su acción, de su relación con el

conocimiento tecno-científico, en relación con el artículo 103 de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), a partir de la cual se fundamentan las políticas educativas centradas en el desarrollo humano, personal, social, profesional y ético; desde una perspectiva reflexiva de la profesión docente, dando sentido a las formas de pensar, sentir y hacer de la praxis pedagógica, en términos de alcanzar la calidad educativa .

Por este motivo, el sistema educativo venezolano responde a las necesidades de innovación, con la incorporación de las Tecnologías de Información y comunicación (TIC). Así quedó expuesto en las premisas del Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007), en el Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano como eje integrador de las políticas formativas en las que se establece:

La incorporación de las TIC's en los espacios y procesos educativos, contribuye al desarrollo de potencialidades para su uso; razón por la cual el SEB, en su intención de formar al ser social, solidario y productivo, usuario y usuaria de la ciencia y la tecnología en función del bienestar de su comunidad (pág. 58).

En este sentido, las tecnologías representan un eje integrador que impregna todos los componentes del currículo, en todos los momentos del proceso. Visto de este modo, el término innovación es ampliamente utilizado en el ámbito educativo, pero no siempre que se habla de innovar se está haciendo referencia a lo mismo. En relación con el término, se encuentra en diferentes denominaciones desplegadas en el recorrido histórico representado por Huberman (1973); Havelock y Huberman (1980); Sancho, Hernández, Carbonell, Sánchez y Simo (1993); e inclusive Blanco y Messina (2000), los cuales han utilizado esta conceptualización cuando se trata de innovaciones (a) educacionales, (b) en educación, (c) educativas o (e) con efecto educativo. En tal sentido, Rivas (1995), señala:

El significado de la innovación educativa, se manifiestan en

todo tiempo y en todas las dimensiones de la vida. En las últimas décadas se acelera el ritmo del cambio y se multiplican (...) Cabe resaltar dos factores: el desarrollo del conocimiento científico y su difusión, la mayor participación, aspiraciones y las demandas sociales (pág. 17).

Innovar supone la construcción de nuevos aprendizajes, a su vez representan el desarrollo de procesos formativos. De esta manera, los procesos generados por la innovación, lo cual se traducen en proyectos de mejoramiento para las acciones educativas conducen progresivamente a la interrelación de la teoría y la práctica. Esta interrelación se conoce como la praxis educativa, a su vez, constituye el objeto de la innovación. Asensio (2010), sugiere como una interpretación:

En nuestros días como sinónimo de “mejorar”, de “renovación positiva”, de “creatividad” y, por ello, a las personas con “espíritu innovador”, más que a las que simplemente realizan bien su trabajo, se las tiene por “muy valiosas”, en los diferentes ámbitos profesionales. (pág. 169).

En tal sentido, los procesos de innovación tecnológica en la praxis pedagógica, implican el uso de estrategias en los métodos didácticos, mediante los cuales se trata de introducir nuevos conocimientos, concepciones y actitudes en el saber didáctico de los docentes en la sistematización pedagógica representada en gran medida, como la condición “*sine qua non*” de los procesos formativos, en términos de provocar los cambios en la enseñanza-aprendizaje.

Por tal motivo, De Pablos (2009): explica que es una disciplina relativamente joven que incorpora conocimientos relevantes; además de las competencias digitales, para responder a las propuestas tecnológicas desarrolladas en los centros educativos y en las prácticas educativas de los docentes en las aulas de clases conlleva una dinámica tecnológica, destinada a la innovación en la formación de los discentes.

Por lo tanto, la tecnología educativa, conforma el ámbito didáctico donde se planean situaciones de enseñanza, implica el diseño de medios digitales, tales como el uso de la multimedia, los foros virtuales, productos audiovisuales, software asociado a procesos educativos a través del uso de estrategias didácticas como: mapas conceptuales, aprendizaje basado en casos y proyectos de aprendizajes significativos constructivistas.

En ese mismo orden de ideas, las innovaciones tecnológicas en la educación primaria, se consideran importantes para los educandos, en términos de propiciar una alfabetización digital, a partir de la cual puedan adaptarse a los cambios sociales producidos por la globalización de la información y el conocimiento, como una expresión de la reorganización de nuevos enfoques para abordar los avances técnicos, científicos, sociales, entre otros, relacionados con la concepción de sociedad del conocimiento.

En esta idea la sociedad del conocimiento, a juicio de la UNESCO (2005): describe “el desarrollo de las redes confiere al saber una importancia cada vez mayor en todas las estructuras sociales induciendo una nueva forma de dependencia tecnológica” (pág. 152). Es decir, responde al creciente auge de la comunicación entre los distintos países del mundo, lo cual representa una oportunidad para adaptarse a los requerimientos de la globalización.

En el ámbito tecnológico Samper (2002b): señala “los beneficios de la globalización están directamente asociados a sus posibilidades de ser realmente global, es decir, para todos (...) y de crear un entorno para su desarrollo que respete el pluralismo cultural” (pág. 44). En este ámbito de mundialización, la sociedad del conocimiento se ve beneficiada por el uso de la información global, reflejada en una constante transformación y reestructuración.

La contextualización que antecede, lleva a comprender que existen cambios generados por los avances tecnocientíficos, los cuales han propiciado la fragmentación de saberes e innumerables transformaciones en las

concepciones acerca de los conocimientos, competencias y actitudes para enfrentar los requerimientos contemporáneos. Razón por la cual, el ámbito educativo las transformaciones educativas, requiere de reestructuraciones formativas en una sociedad compleja, dinámica e incierta.

Cebrián (2003): señala la innovación, como el medio para generar conocimientos, además de construir una nueva cultura asociada al uso e implementación de las TIC asociadas a la formación permanente. Estas ideas, por lo general aluden cambios, tanto estructurales como actitudinales; las presiones y potencialidades para la creación de nuevos significados en el proceso educativo, lo cual introducen la idea de algo diferente; aunque, este significado, deja abierta otras posibilidades en la mejora del proceso pedagógico.

La innovación educativa puede entenderse, desde una óptica amplia, como sinónimo de cambios. De León (2005): señala la creación de “procesos y estrategias, más o menos sistematizados, mediante los cuales se trata de introducir y provocar cambios en las prácticas educativas vigentes” (pág. 11). También, está asociada a la transformación que tiene un componente ideológico, cognitivo, ético y efectivo, que surgen en contextos temporales, por lo que posee una génesis propia de la evolución provocada por los avances científicos, sociales relacionada con las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

Las TIC, son herramientas innovadoras, las cuales permiten el uso de novedosas formas de interacción entre los actores escolares en todas las etapas de la vida y de los niveles educativos. Aunado a lo anterior, la Tecnología de la Información y la Comunicación (TIC), descritas por Alvarado y Molano (2017): quienes sostienen que son “favorables a la praxis pedagógica socioeducativa, si son entendidas como estrategias didácticas complementarias” (pág. 8). Representa un conjunto heterogéneo de técnicas, programas informáticos, entre otros recursos tecnológicos que son útiles para

la sociedad que impactan favorablemente al sector educativo.

De acuerdo con los señalamientos, el uso de las TIC como innovación educativa debe ser desarrollado por los docentes, a través del uso de herramientas instruccionales reflejada en el diseño curricular, orientado con los requerimientos técnicos para su correcta utilización para el aprendizaje de los educandos. Según Salina y Batista (2001): las nuevas tecnologías ofrecen a la educación posibilidades para el aprendizaje interactivo, a partir de esa amplia gama de recursos, se puede crear todo el ambiente necesario al aprendizaje para dar paso a la innovación pedagógica.

Otro aspecto a considerar, es la relación entre la innovación pedagógica que se articula bajo el concepto de transformación curricular se concreta en dos ámbitos de intervención: Las propuestas didácticas novedosas mejoran la praxis didáctica de los docentes, a través de la implementación de métodos constructivistas de aprendizaje colaborativo, así como el uso de estrategias tecnológicas para la elaboración de materiales complementarios que faciliten la reorganización del tiempo y espacio educativo en el empleo pedagógico de las TIC.

La pedagogía tecnológica se orienta en los planteamientos curriculares, es decir, que los maestros introduzcan modificaciones a los diversos contenidos de las materias o áreas de conocimiento del currículo formal para adecuarlos a las necesidades, intereses y contexto específico de los alumnos, ya sea a través del diseño de unidades didácticas, mapas, o de estrategias que favorezcan el logro de los aprendizajes significativos.

En lo que respecta a las innovaciones el docente utiliza en forma reflexiva y flexible conocimientos, competencias y aquellas herramientas para lograr en sus estudiantes un aprendizaje significativo, desde los planteamientos de Ausubel (2000a): hace referencia a “un contenido con estructuración lógica propia como a aquel material que potencialmente puede ser aprendido de modo significativo, es decir, con significado y sentido para el

que lo internaliza” (pág. 120). En términos formativos, implica un proceso pedagógico integral, donde se promueva la construcción de conocimientos ajustados a las necesidades e intereses de los educandos.

Los teóricos cognoscitivistas postulan que implica una reestructuración activa de las percepciones, ideas, conceptos y esquemas en su estructura cognitiva envuelta en el proceso de enseñanza-aprendizaje pertinente con los intereses de los educandos y la realidad global contemporánea. Al respecto Ausubel (2000b), sugiere requisitos para el aprendizaje significativo, donde el estudiante debe:

Manifiestar, una disposición para relacionar sustancial y no arbitrariamente el nuevo material con su estructura cognoscitiva, como que el material que aprende es potencialmente significativo para él, es decir, relacionable con su estructura de conocimiento sobre una base no arbitraria (pág. 48).

En esta idea, el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, requiere de la elección de estrategias coherentes y efectivas que favorezcan la innovación de la praxis del docente desde la posibilidad de ofrecer mejoras en la calidad escolar. Como investigadora deduzco a la luz de los planteamientos presentados que la innovación pedagógica, siempre están presentes en la cotidianidad escolar, y no deben pasar desapercibidos, sobre todo cuando se producen como resultantes de los avances científicos, tecnológicos y sociales, provocados por los cambios epocales desde la cual se circunscribe la pertinencia de la transformación curricular en la educación primaria.

3. Conclusiones

A partir de una revisión documental de los constructos como eje de referencia en el desarrollo de competencias del estudiantado ante las actividades didácticas conducente a la innovación en el proceso de

enseñanza-aprendizaje, para lo cual es necesario asumir la incorporación de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) en el marco escolar, desde la comprensión de la relevancia de una educación pertinente en la sociedad del conocimiento en un mundo globalizado.

La visión de un proceso educativo globalizado, hace ineludible el compromiso de los docentes en la Educación Primaria para desarrollar en los educados la alfabetización tecnológica desde una innovación de las prácticas pedagógicas escolares en el quehacer educativo en todos los niveles y modalidades del sistema educativo venezolano.

Las innovaciones tecnológicas, por lo general aluden cambios, tanto estructurales como actitudinales. Asimismo, requiere la apropiación provechosa de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en todos los niveles y modalidades del sistema educativo venezolano, lo cual deja abierta la posibilidad de una mejora de la calidad de la educación primaria como la base formativa de los ciudadanos.

Los avances tecnológicos, representan al conjunto total de medios que convierten a las TIC en una innovación educativa, que ha llegado para adaptarse a los requerimientos del proceso de enseñanza-aprendizaje, debido a que la internet como portal de comunicación, información y conocimientos, ha tenido una aceptación en todos los ámbitos socioeducativos y la educación primaria no es la excepción.

Finalmente, se concluyó que la praxis de la educación primaria, requiere además de la vocación de servicio, estudiar los nuevos paradigmas didácticos para desplegar el compromiso de adquirir alfabetización digital para asumir los requerimientos de una sociedad del conocimiento que es cada día más globalizada. Se trata de promover una innovación tecnológica capaz de ir más allá de los contenidos curriculares, para despertar la conciencia de su responsabilidad de participar en las transformaciones de los modelos y estrategias educativas en la construcción de un proceso de enseñanza-

aprendizaje pertinente y con la calidad requerida por los entornos sociales mundializados.

4. Referencias

- Alvarado, A., & Molano, O. (2017). **Imbricaciones Tecnológicas en la Praxis Pedagógica.** *Revista Cientific*, 2(6), 304-321. Recuperado de: <https://doi.org/10.29394/scientific.issn.2542-2987.2017.2.6.16.304-321>
- Asensio, J. (2010). **El Desarrollo del Tacto Pedagógico: (O la otra Formación del Educador).** España: Graó de IRIF, S.L.
- Ausubel, D. (2000a,b). **Psicología Educativa.** México: Trillas.
- Blanco, R., & Messina, G. (2000). **Estado del Arte sobre las Innovaciones Educativas en América Latina.** Bogotá, Colombia: Convenio Andrés Bello.
- Bawden, D. (2002). **Revisión de los Conceptos de Alfabetización Informacional y Alfabetización Digital.** *Revista Anales de Documentación*, N.º 5, págs. 361-408. Recuperado de: <http://revistas.um.es/analesdoc/article/viewFile/2261/2251>
- De León, P. (2005). **Innovación Educativa.** Universidad Internacional de Andalucía. Madrid, España: AKAL, ISBN: 8446017555, págs. 164. Recuperado de: <https://books.google.co.ve/books?isbn=8446017555>
- Cebrián, M. (2003). **Enseñanza Virtual para la Innovación Universitaria.** Madrid, España: Narcea.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999). **Publicada en Gaceta Oficial N.º 36.860**, jueves 30 de diciembre. Caracas, Venezuela: República Bolivariana de Venezuela. Recuperado de: http://www.inpsasel.gob.ve/moo_doc/ConstitucionRBV1999-ES.pdf
- De Pablos, J. (Coord.) (2009). **Tecnología Educativa. La Formación del Profesorado en la Era de Internet.** Málaga, España: Ediciones Aljibe. Recuperado de:

<http://revistas.um.es/educatio/article/viewFile/91111/87841>

Havelock, R., & Huberman, A. (1980). **Innovación y Problemas de la Educación: Teoría y Realidad en los Países en Desarrollo**. Ginebra, Suiza: UNESCO-OIE. Recuperado de:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001360/136018so.pdf>

Huberman, A. (1973). **Cómo se Realizan los Cambios en la Educación: una Contribución al Estudio de la Innovación**. París, Francia: UNESCO-OIE. Recuperado de:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001377/137712so.pdf>

Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007). **Currículo Nacional Bolivariano. Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano**. Caracas, Venezuela: Fundación Centro Nacional para el Mejoramiento de la Enseñanza de Ciencia, CENAMEC, ISBN: 978-980-218-281-7. Recuperado de:

http://www.oei.es/historico/quipu/venezuela/dl_908_69.pdf

Rivas, M. (1995). **Innovación Educativa. Teoría, Procesos y Estrategias**. España: Síntesis.

Salina, J., & Batista, A. (2001). **Didáctica y Tecnología Educativa para una Universidad en un Mundo Digital, Facultad de Ciencias de la Educación**. ISBN: 9962-02-166-9. Panamá: Universidad de Panamá.

Samper, E. (2002a,b). **Educación y Globalización. En Educación y Globalización: Los Desafíos para América Latina**. Volumen 1. España: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, OEI. [Libro en línea]. Recuperado de: <http://www.oei.es/oeivirt/temasvol1.pdf>

Sancho, J., Hernández, F., Carbonell, J., Sánchez, E., & Simo, N. (1993). **Aprendiendo de las Innovaciones en los Centros. La Perspectiva Interpretativa de Investigación Aplicada a Tres Estudios de Caso**. Madrid, España: CIDE.

- Tejada, J. (1998). **Los Agentes de la Innovación en los Centros Educativos. Profesores, Directivos y Asesores.** ISBN: 9788487767883, págs. 232. Málaga: Aljibe.
- Tünnermann, C. (2000). **Pertinencia Social y Principios Básicos para Orientar el Diseño de Políticas de Educación Superior.** *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 11(1), 181-196. ISSN: 0798-1228. Recuperado de:
<http://ess.iesalc.unesco.org.ve/ess3/index.php/ess/article/view/364>
- UNESCO (2005). **Hacia las Sociedades del Conocimiento.** Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Francia: UNESCO. ISBN 92-3-304000-3, págs. 240. [Libro en línea]. Recuperado de:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf>



Luisana Sleny López Alvarado
e-mail: sleny_82@hotmail.com

Nacida en Venezuela. Licenciada en Ciencias del Deporte en la Universidad Experimental de Yaracuy (UNEY). Maestría en Ciencias, Mención Orientación de la Conducta en el Centro de Investigaciones Psiquiátricas Psicológica Sexología de Venezuela, Barquisimeto, estado Lara. Tesista del Doctorado en Educación, en el Convenio UPEL-CUAM, San Felipe, estado Yaracuy. Docente de aula del Ministerio del Poder Popular para la Educación 2014-2017. Investigadora.

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/)



La Cultura de Paz desde una Perspectiva Transdisciplinar

Autora: Nahir Josefina Rodríguez De Betancourt
Universidad Fermín Toro, **UFT**
nahir.rodriguez182@gmail.com
Barinas, Venezuela

Resumen

Diversos investigadores, tales como: Fisas, Truvilla, UNESCO, entre otros, coinciden en señalar la importancia de la Cultura de Paz, que es un proyecto humano de mucha envergadura y es una vía para conseguir una armonía entre las localidades de cada nación. El presente ensayo se enfoca en la Cultura de Paz desde una Perspectiva Transdisciplinar. Dicho ensayo, es de carácter orientador e informativo con sustento documental. El propósito del mismo consiste en efectuar un abordaje al tema sobre la importancia que tiene la Cultura de Paz, como mecanismo para fomentar en los individuos el respeto por la vida, la armonía entre las personas, la seguridad, la pertinencia con la sociedad y por ende el recate de valores tales como solidaridad, respeto, amor, trabajo, convivencia, entre otras interacciones. Igualmente, una cultura que echa por tierra elementos que tengan que ver con la violencia, el maltrato entre pares, la discriminación y la preferencia de religiones. Al contrario, se quiere la consolidación de la hermandad, la justicia, la libertad y la democracia en la resolución de problemas o conflictos en la institución escolar, la familia y la comunidad.

Palabras clave: cultura; paz; consolidación de la paz.

The Culture of Peace from a Transdisciplinary Perspective

Abstract

Several researchers, such as: Fisas, Truvilla, UNESCO, among others, agree on the importance of the Culture of Peace, which is a human project of great importance and is a way to achieve harmony between the localities of each nation. This essay focuses on the Culture of Peace from a Transdisciplinary Perspective. Said essay is of a guiding and informative nature with documentary support. The purpose of this is to address the issue of the importance of the Culture of Peace, as a mechanism to promote in individuals respect for life, harmony among people, security, relevance to society and for in this way, the redemption of values such as solidarity, respect, love, work, coexistence, among other interactions. Likewise, a culture that defeats elements that have to do with violence, peer abuse, discrimination and the preference of religions. On the contrary, we want the consolidation of brotherhood, justice, freedom and democracy in the resolution of problems or conflicts in the school, the family and the community.

Keywords: culture; peace; peacebuilding.

Date Received: 18-11-2017

Date Acceptance: 17-02-2018

1. Introducción

La temática de la violencia ha sido objeto de discusión en diferentes esperas abordadas como discusión internacional en la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO (1998a) y la Organización Panamericana de la Salud, OPS (2002), señalando: “la violencia como un problema de salud pública que limita el desarrollo social y económico de las sociedades” (pág. 3). Los autores refieren que la violencia se enmarca en un problema de salud pública obstaculizando el bienestar de los ciudadanos y en pro del aumento social y económico de los mismos.

Para Ortega y Gasset, citado por Fisas (1998), manifestaron: “El enorme esfuerzo que es la guerra sólo puede evitarse si se entiende por paz un esfuerzo mayor... si la guerra es una cosa que se hace, también la paz, es una cosa que hay que hacer, que hay que fabricar” (pág. 9). Desde lo planteado por el autor, hace alusión a la semejanza que existe entre la guerra y la paz, dado que ambas tienen que buscar las causas y las consecuencias que las generan; por lo tanto, requieren de acciones que inciden en reforzar las actitudes de cambio de conducta hacia la disminución de la guerra y fortalecer la paz en los individuos; tomando en cuenta sus emociones, derechos y bienestar.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO (1998b): definió los conceptos de “cultura de no violencia” y “cultura de paz”, como: “Una cultura de paz es un conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida” (pág. 2). Esto refiere que, la cultura de paz permite fortalecer en las personas actitudes hacia una convivencia sana, con valores de tolerancia, amor, igualdad, solidaridad y respeto hacia cada uno de los sujetos que se encuentran en un contexto. Además, busca el fomento de la plena armonía, engrandecimiento de espíritus de entendimiento y cooperación mutua en los entes comunitarios, familiares y escolares que hacen vida activa en un contexto determinado, es

decir, se refleja a nivel local, regional, nacional y mundial. Al respecto, Tuvilla (2004), plantea:

La educación para la cultura de paz se define como el proceso global de la sociedad, a través del cual las personas y los grupos sociales aprenden a desarrollar conscientemente en el interior de la comunidad nacional e internacional y en beneficio de ellas, la totalidad de sus capacidades, actitudes, aptitudes y conocimientos para conseguir cada una de las metas que conforman la Cultura de Paz (pág. 11).

Interpretando al autor, la cultura de paz representa el proceso universal de toda sociedad en la cual los individuo y colectivo internalizan, interpretan y reflexionan el desarrollo de la comunidad. Igualmente, consolida las potencialidades, cualidades, capacidades y sapiencia que globalizan al individuo en la cultura de paz. Por lo tanto, en ella se generan u originan los valores de tolerancia, amor, respeto, solidaridad, entre otros en el comportamiento diario de los seres humanos.

2. Desarrollo

La cultura de paz defiende la justicia y la igualdad en todos los seres humanos en comunidades indígenas, en individuos que se encuentran refugiados y en localidades lejanas; es por lo que la UNESCO incorpora programas culturales que incorporan el fomento de la diversidad cultural y religioso, es decir el encuentro entre las culturas. También, alienta a personas y artistas que pongan su talento al servicio de la paz. Aun así, y a pesar de que el hombre posee la capacidad de generar conocimientos, conversatorios y mediar a través de la palabra, sigue cultivando una pedagogía vengativa cuando hay discriminación hacia la pobreza y donde se ha dado prioridad al aspecto económico: territorios anexados, o aliados, mercados y fuentes estratégicas de energía para garantizar en el tiempo el dominio imperial.

Es por ello, que cuando se indaga sobre la paz, se conduce a

profundizar el pensamiento del bienestar de las comunidades, sus intereses, inquietudes, necesidades que son primordiales en el desarrollo humano; generando la valorización de la cultura, el comportamiento y cambios de actitudes; sin olvidar que el hombre desde su llegada al mundo ha pasado por diversos cambios como sociales, culturales, educativos, tecnológicos, entre otros.

La condición necesaria para crecer en las dimensiones más humanas es afrontar y resolver positivamente los conflictos que plantea la vida y es la aceptación plena de una de las características constitutivas de la dinámica de mejora de las personas y de las sociedades. Para ello se requiere fortalecer y potencial en los sujetos una cultura de paz que acceda la interacción, armonía, mediación, negociación y empatía en la resolución de conflictos.

Actualmente han surgido distintos problemas y uno de ellos es la ausencia de tolerancia ante situaciones de conflictos inherentes a las relaciones humanas, la cual se apoya en primer plano en la familia como ente principal difusor o como principal ente de convivencia. En las familias se fortalecen determinados valores; teniendo la responsabilidad de sus integrantes la construcción y profundización de los mismos. Sin embargo, la escuela, también tiene inherencia en la trasmisión de dichos valores a los autores y actores del hecho educativo; promoviendo, fortalecimiento, y motivando a través de acciones que incidan en los cambios de actitud y de conocimientos.

De esta manera, la escuela se inserta en los tiempos posmodernos, violentos y de cambios acelerados, que demandan la efectividad de la cultura de paz de vivir en armonía, sana paz, convivencia pacífica y eficiente con todos los integrantes de la escuela, familia y comunidad. Forjar una cultura de paz es una motivación. La idea de enseñar la no violencia en la escuela es tarea ardua tomando en cuenta la atmósfera competitiva y de enfrentamientos políticos, las mismas pueden inducir al animo a la competencia tanto individual

como colectiva. Es por lo que la participación, mediante el diálogo pacífico para el entendimiento, es necesaria para la educación de este siglo. Se trata, de enseñar a convivir desde los principios de justicia y reglas de participación ciudadana, porque creemos en la democracia.

La violencia puede provenir de los conflictos; indicando que una guerra no representa un conflicto; analizando que la cultura de paz no necesariamente debe ir en contra de la guerra o violencia, en otras palabras, no se puede acceder a la violencia o a la agresión. Es allí la importancia del ideal de la transdisciplinaria que busca la interrelación de los individuos a través de la sinergia, vinculación con la realidad en cuanto al pensamiento, emociones, percepción, valoración, todo o esto en beneficio de un colectivo.

En orden y dirección, la transdisciplinaria se encuentra inmersa en una lógica del razonamiento en la cual se interpretan y analizan las partes de un todo y viceversa el todo de las partes, dirigido hacia una significación de las cosas que se encuentran en un contexto determinado. Dicho razonamiento rebasa lo lineal y vertical; exponiendo los pensamientos abiertos, flexibles e interconectados con los acontecimientos que son recurrentes, sin embargo, representa una definición importante porque el enfoque transdisciplinario enfatiza en la representación de extravagancias o contrastes en el conocimiento con el propósito de generar imágenes que se acerquen más a la realidad estudiada, sus causas, consecuencias y orígenes.

Con respecto al ámbito social donde se desenvuelve el individuo, amerita de paradigmas emergentes que lo conduzca a una formación integral ajustadas a la realidad y a los nuevos tiempos que viven los ciudadanos de la mano con los avances tecnológicos, la crisis ambiental, problemas entre los individuos, los intereses sociales, educativos, financieros, políticos, entre otros que padecen en una sociedad; por lo tanto se buscan transformaciones que incidan en la cultura de paz y por ende el fortalecimiento familia-escuela-comunidad.

De allí que, lo transdisciplinar conduce a un conjunto de saberes, interpretación e interacción del conocimiento que posee un individuo; conduciendo a la reflexión como línea principal en el movimiento transdisciplinario cuyo objetivo fundamental está enmarcado accionar desde la evolución universal. Se trata de comprender el pensamiento complejo y transdisciplinar en las organizaciones o comunidades. Al respecto, Nicolescu, citado por Carmona (2004), expone:

La transdisciplinariedad, por su parte, alude a otras áreas o dimensiones en el mundo del conocimiento, una lógica y una metodología, no es una nueva disciplina, concierne sólo a lo que está a la vez entre las disciplinas y a través de las disciplinas, y aún más allá de las disciplinas. Según lo formula este investigador, el modo de conocimiento transdisciplinario emana como un requerimiento de la sociedad, ligado directamente a lo social, a la educación, a lo ecológico, al manejo de empresas, arquitectura urbana; donde el análisis crítico y las posibles soluciones necesitan del regreso de la fuerza del sujeto en la producción del conocimiento para la educación que queremos (pág. 1).

El autor refleja la transdisciplinariedad y apunta hacia áreas en las que inmersa el conocimiento de la lógica y lo metodológico, es decir, envuelve los modos de pensamiento más allá de los requerimientos de una sociedad, sino al contrario va entrelazado con lo educativo, ambiental, social, económico, cultural y político; aplicando la sociedad del conocimiento en la resolución de conflictos presentados en un ámbito en particular.

En este orden de ideas, una de las teorías que sustenta la transdisciplinariedad se encuentra la teoría social postmoderna. La misma plantea que la cultura postmoderna presenta que no se comparte la idea de que el hombre pueda ser violento, por naturaleza ni que sea bueno o pacífico, ni que sea la sociedad la que lo corrompe, sino algo intermedio que es neutral; es decir, para la escuela como organización social compleja, el principal objetivo será manejar la tensión entre el sentido social que enseña la escuela

y la libertad individual que se promueve en ella.

Otra de las teorías es la humanística, la cual sugiere un nuevo modo de pensar y de producir conocimiento, que integre, respete y sostenga todos los saberes que contribuyen al desarrollo de los docentes, no sólo como personas sino como seres que forman parte y que están inseparablemente vinculados a un territorio común, y que viajan en la misma nave planetaria. Además, que la educación genere cambios significativos en el nivel intelectual de los individuos, es decir, se fortalezca una cultura de paz positiva en la cual se formen en ambientes armónicos, bienestar social, vida activa, autoestimas efectivas, revalorización de los valores, críticos y reflexivos.

De igual manera, otra de las teorías es la Teoría de las Necesidades Humanas de Maslow, citado por Castillo (2008): quien plantea que las necesidades insatisfechas ocasionan un descontento en los sujetos. Las necesidades humanas básicas han de ser satisfechas y entre estas necesidades se presenta construir una cultura escolar de paz fundamentada por el fortalecimiento del diálogo en la escuela, familia y comunidad, como elemento transformador de la misma y como medio de mediación de conflictos.

3. Conclusiones

Se aprende a ser violento/a se puede reaprender a ser seres pacíficos y a vivir en comunidad; planificando y ejecutando diversos foros educativos y programáticos en varios sectores de la comunidad para el readiestramiento en iglesias e instituciones educativas.

No obstante, hacer campañas en la promoción de la cultura de paz; reforzando los valores de convivencia, solidaridad, cooperación, amor, trabajo y honestidad, entre otros; desarrollando las relaciones paterno-filiales y matrimoniales sanas, que fomentan el desarrollo de una sociedad libre de violencia; es por lo que la restauración de la familia es la clave para eliminar la violencia.

Por lo tanto, los padres, las madres o las personas encargadas que tienen hijos o hijas de edad escolar que participen en la escuela a la cual asisten sus hijos a través de los talleres del programa escuela para padres; elaborando y ejecutando proyectos relacionados al tema de la injusticia debido a que reduce al ser humano en sus actos, en sus alcances y en sus potencialidades. Cuando la justicia es la gran ausente en las relaciones humanas y sociales, la paz se deteriora.

De allí, establecer alianzas estratégicas con la gobernación del Estado, alcaldías, autoridades educativas del Estado, Universidades públicas y privadas y otros organismos activos en la promulgación, difusión y fortalecimiento de la cultura de paz, el bienestar social y calidad de vida, como elementos importantes para mediar la crisis económica, social, educativa y cultural.

Finalmente, crear mesas de trabajo para debatir si la idea de que la felicidad se alcanza por medio de la autorrealización del individuo conllevando al ser humano a ser insensible ante los reclamos de los demás. La misma puede ser abordada con reuniones permanentes, foros, seminarios, cine-foro comunitario, eventos deportivos y culturales. Esto permitirá el fortalecimiento, acercamiento e integración de los padres, madres, representantes al proceso educativo.

4. Referencias

Castillo, R. (2008). **Teoría de las Necesidades Humanas**. México: Trillas, págs. 15-17.

Carmona, M. (2004). **Transdisciplinariedad: Una propuesta para la Educación Superior en Venezuela**. *Revista de Pedagogía*, 25(73), 59-70. Recuperado de:

http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922004000200007

- Fisas, V. (1998). **Cultural de paz y gestión de conflictos**. Barcelona: Icaria-Antrazyt / Ediciones UNESCO, págs. 9-15. ISBN UNESCO: 92-3-303499-2, ISBN Icaria: 84-7426-357-3. Recuperado de:
https://books.google.co.ve/books?id=s_uQ6gFE4mYC&pg=PA9&lpg=PA9&dq
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO (1998a,b). **Declaración y Programa de Acción por una cultura de Paz**. Resolución Adoptada por la Asamblea General A/RES/52/13. [sin referencia a un Comité Principal (A/52/L.4/Rev.1 y Add.1)]. Recuperado de: <http://www.um.es/paz/resolucion2.html>
- Organización Panamericana de la Salud (2002). **Informe mundial sobre la violencia y la salud: Resumen**. Washington, D.C.: OPS. Publicado en Español por la Organización Panamericana de la Salud para la Organización Mundial de la Salud. ISBN: 92-75-32422-0, págs. 4-6. Recuperado de:
http://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/es/summary_es.pdf
- Tuvilla, J. (2004). **Cultura de Paz y Educación**. Manual de paz y conflictos. España: Universidad de Granada. ISBN: 84-338-3087-2, págs. 387-426. Recuperado de:
http://ipaz.ugr.es/wp-content/files/publicaciones/ColeccionEirene/eirene_manual/Cultura_de_Paz_y_Educacion.pdf

Nahir Josefina Rodríguez De Betancourt
e-mail: nahir.rodriguez182@gmail.com



Nacida en Sanare, estado Lara, Venezuela. Bachiller en Ciencias en el Ciclo Técnico José Antonio Páez, estado Portuguesa, profesora en Educación Integral en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio, núcleo académico Barinas, posgrado en Educación Comunitaria Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio, núcleo académico Barinas, Doctorante en Ciencias de la Educación de la Universidad Fermín Toro (UFT). Trayectoria profesional: docente fijo del Ministerio del Poder Popular para la Educación y actualmente se desempeña como Jefe de Registro, Control y Evaluación de Estudios en la Escuela Técnica Comercial Nacional “José Leonardo Chirino”, del municipio Barinas.

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/)



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

DOI: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2018.3.8.20.361-372>

OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

La Tecnología y su Incidencia en la Sociedad del Conocimiento en la Edad Escolar

Autora: Tania Margarita Martínez de Padrón
Universidad Latinoamericana y del Caribe, **ULAC**
tania.martinez10@gmail.com
Caracas, Venezuela

Resumen

El ensayo a presentar basa su contenido en el impacto que está ocasionando la utilización de la tecnología de la información y la comunicación en la sociedad del conocimiento en edad escolar, específicamente en la educación Primaria Venezolana. Se destaca en el desarrollo del mismo, la participación del docente ante la utilidad de estos medios y la orientación que este brinda a los escolares. Asimismo, se destacan las políticas públicas en materia de TIC y educación que brinda el Gobierno Venezolano, la tenencia de las TIC en los hogares y el impacto de las nuevas tecnologías en el quehacer diario de los niños, niñas y adolescentes de la educación primaria. A lo largo del mismo, se especifican las condiciones para poder desarrollar un aprendizaje tecnológico significativo y su vinculación con el logro de una inteligencia colectiva. Cabe destacar, que el ensayo vislumbra la situación frente a las mencionadas Tecnologías y los retos a los que se enfrenta el docente para el aprovechamiento en el aprendizaje y facilitar que sea bien denominado en los escolares la sociedad del conocimiento.

Palabras clave: tecnología; sistema social; conocimiento.

The Technology and its Incidence in the Society of Knowledge in School Age

Abstract

The essay to present bases its content on the impact that is causing the use of information technology and communication in the knowledge society of school age, specifically in the Venezuelan Primary Education. It is emphasized in the development of the same, the participation of the teacher before the utility of these means and the orientation that this one offers to the students. Likewise, the public policies on ICT and education offered by the Venezuelan Government, the possession of ICT in homes and the impact of new technologies on the daily work of children and adolescents in primary education are highlighted. Along the same, the conditions are specified to be able to develop a significant technological learning and its connection with the achievement of a collective intelligence. It is worth noting that the essay sees the situation in relation to the aforementioned technologies and the challenges faced by the teacher to make the most of learning and to make the knowledge society well-known among school children.

Keywords: technology; social system; knowledge.

Date Received: 09-10-2017

Date Acceptance: 02-12-2017

1. Introducción

La tecnología de la información y la comunicación (TIC), con el auge que obtuvo a partir de los años setenta se comienza una revolución en este ámbito que no tiene regresión y que ha provocado que todas las sociedades de distintas edades cambiaran sus formas de vida por una en donde las TIC tuvieran un papel sobresaliente frente a las relaciones humanas y en la educación.

Al respecto, destaca Meirinhos y Osório (2011): que “está comenzando una nueva etapa en la historia del hombre, donde por medio de su inteligencia comenzará a desarrollar tecnologías más sofisticadas y útiles para el beneficio de una sociedad en constante cambio y evolución” (pág. 35).

En relación con lo anterior, en Venezuela al igual que en el resto del mundo, se han enfrentado distintos tipos de brechas para poder incorporar las TIC a su modo de vida, adaptarse conforme avanzan estas para lograr una inteligencia colectiva, avanzando a una sociedad del conocimiento por medio de las Tecnologías, específicamente en la educación primaria.

Al respecto, el Ministerio del Poder Popular para la Educación, está dando pasos agigantados para que los escolares estén a la par con los nuevos cambios en materia de tecnología, al brindar a los estudiantes y docentes herramientas sofisticadas como las computadoras portátiles. A través de las cuales los actores educativos antes mencionados pueden intercambiar contenidos y hacer del acto educativo un verdadero aprendizaje tecnológico.

Después de estas consideraciones, se analizará durante el desarrollo como se está vivenciado el acto educativo ante las herramientas tecnológicas y el rol del docente ante la sociedad actual que se está formando en los centros educativos venezolanos, que basan su día a día en las redes del internet.

2. Desarrollo

Las herramientas tecnológicas y sus aligerados cambios han promovido

la visión de nuevos patrones de pensamiento y nuevos grupos sociales, entre estos, los que de acuerdo con Prensky (2010): se podrían llamar nativos digitales, siendo estos una nueva generación de personas que posee el conocimiento tecnológico, que ha desarrollado nuevas conductas y que está destinada a efectuar un cambio impactante dentro de las organizaciones a las cuales ofrecen y prestan sus servicios.

De acuerdo con el planteamiento anterior, el autor antes citado, sostiene que la sociedad en formación en todo el mundo cuenta con miles de horas acumuladas detrás de un computador, interactuando a través de videojuegos, videochats, correos electrónicos, y en las distintas redes sociales del Internet. Para esta generación asimilar información y tomar decisiones les resulta tarea rápida, así como procesar informaciones paralelas.

Al hacer referencia al grupo social de décadas anteriores, encontramos a los mayores de 30 años denominados por el autor antes mencionado, “inmigrantes digitales”, los cuales han aprendido a manejar la información, pero no han crecido con ella. Por tanto, este grupo es quien demuestra desinterés en incorporar las mismas en el quehacer diario, especialmente en su rutina de trabajo como en el caso de la profesión docente.

En concordancia, se destaca que a través de las visitas realizadas a algunos centros de educación primaria en Venezuela en especial en el estado Miranda, la autora de este ensayo puede dar fe que la labor de los docentes está lejos de la implementación en las aulas de las herramientas tecnológicas y tampoco existe la promoción entre los escolares para que adquieran conocimiento de los contenidos que imparten. A este particular, Torres (2012a):

Enfatiza que es importante reseñar que la mayoría de la población venezolana de cualquier edad tiene contacto y acceso a una computadora y al internet. Siendo estos dos recursos parte fundamental e importante para poder estar integrados en una sociedad dinámica, informada y

comunicada, bien llamada la sociedad del conocimiento. (pág. 75).

No obstante, se observan a estas generaciones, especialmente docentes, que permanecen bajo un viejo paradigma de continuar haciendo más de lo mismo y mantenerse alejados de la innovación, dejando de poner en práctica, la creación de blogs, foros y otras estrategias tecnológicas de punta, solo presentan a sus escolares, la sociedad del futuro, pizarra y cuadernos.

En este orden de ideas, es preciso señalar que en Venezuela según el autor antes señalado, la población más activa en la rutina de las Tic, es la de edad escolar, considerando que esa población es la que está en mayor uso motivado a que en esa edad se asiste a alguna institución educativa y por lo tanto tienen la necesidad de utilizar esas herramientas y es la población más fácil de adaptarse a las tecnologías, sin embargo no se cuenta con la orientación del docente para que el escolar incursione en este vertiginoso mundo.

Lo antes dicho, enfatiza el mismo autor, que “en Venezuela el uso que los cibernautas en edad escolar le dan al internet, es acceder a redes sociales, descargar música y casi en últimos lugares se encuentran el acceder a la instrucción continua, visitar foros especializados” (Torres, 2012b, pág. 86).

Es de destacar, que sobre todo la población joven, utiliza el internet principalmente como un medio de distracción y diversión, y poco es utilizado como fuente de investigación, o con uso didáctico y educativo. Es por ello que es imperante la participación del docente, motivado a que de acuerdo con Tadesco (2011:41): esta concentración de conocimientos e informaciones en los circuitos de las nuevas tecnologías como es el caso de internet, explica la necesidad de incorporar adecuadamente la dimensión tecnológica en las políticas educativas democráticas. Continúa agregando que no hacerlo puede

condenar a la marginalidad a todos los que queden fuera del dominio de los códigos que permitan manejar estos instrumentos.

Es claro que el uso de las Tic, sobre todo en la población más joven está basado en la poca orientación que le brinda la escuela, si esta, desde que el niño entra en los centros educativos fuese dirigida en este sentido, los escolares pudiesen apoderarse de ella de manera razonable en pro de su formación.

En Venezuela de acuerdo con Morales (2015): es cada vez más grande el uso de las TIC, pero también es cierto que en el país existe falta de orientación en los escolares que no permite que se aproveche la tecnología para lo que fueron creadas y esa desinformación es motivada al bajo nivel de utilización que le asignan los profesores a la misma, es imperante una facilitación masiva al gremio para que esta sea llevada a las aulas y sea aprovechada para alcanzar el aprendizaje significativo en el ámbito tecnológico.

Es preciso señalar, que entre las políticas educativas del Gobierno Venezolano en torno a la cobertura y el uso de las TIC en el ámbito educativo, es lograr que toda la población paulatinamente vaya teniendo acceso a las Tecnologías, comenzando con los programas en donde todas las escuelas desde nivel inicial deben estar equipadas con computadoras e internet. Es por ello que se ha asignado una computadora portátil a los niños, adolescentes y a los docentes, con la intención que exista un intercambio positivo entre estos actores.

Sin embargo, esto ha sido considerado una problemática, motivado a que no se adiestra al profesorado para que implemente este recurso tan valioso en las aulas constantemente, quedando este, como inapropiado para el docente, ya que no encuentra motivación para planificar estrategias e impartir contenidos para el aprendizaje de los niños y adolescentes.

Es preciso hacer referencia a la llamada sociedad del conocimiento, que

es referida a la capacidad de preparación de los ciudadanos, al desarrollo de sus posibilidades de investigación e innovación y de creatividad adecuada para procesar informaciones y conocimientos. En tal sentido, se puede diferenciar que sociedad de la información no es igual a sociedad del conocimiento.

Es la sociedad de la información el primer concepto que se desarrollara en los años setenta y ochenta. Considerando a la sociedad de la información exclusivamente como consumidora de información. Será con el despegue del internet y las innovaciones tecnológicas que se comienza a tener un efecto evidente en las sociedades. (Palomares, 2012, pág. 89).

Asimismo, destaca la autora que la sociedad del conocimiento se desarrolla hacia finales de los años noventa cuando el despegue tecnológico es irremediable y los alcances de la tecnología comienzan a sobrepasar lo imaginado.

Al respecto, la sociedad del conocimiento es una sociedad que se distingue por consumir, producir y distribuir información y conocimiento. Así pues, el avance tecnológico es el motor que logra cambiar a una sociedad solamente informada por una sociedad productora, que está en mayor contacto con las Tecnologías y las usan con la finalidad de crear redes de inteligencia colectiva.

En concordancia con lo anterior, Marqués, (citado en Ferreira, 2016a): expresa que la sociedad de la información es la base de la sociedad del conocimiento, ya que la sociedad de la información incluye la dimensión social, cultural, política, económica e institucional. Es preferible el concepto de sociedad del conocimiento al de sociedad de la información, porque esta captura mejor la complejidad y el dinamismo de los cambios que se dan en la actualidad.

Sobre la base de lo antes expuesto, ambos conceptos están relacionados y describen el comportamiento de la sociedad en la que vivimos.

Una sociedad llena de información, pero que ha aprendido a relacionarse y crear propios conocimientos para dejar de ser solo espectador para convertirse en un sujeto activo.

A tal planteamiento se aúna lo descrito por Sánchez (2010a, pág. 3): cuando se refiere a que “la aprehensión tecnológica de los niños se desarrolla de modo natural, intuitivo y libre, asimismo destaca que la intensa emergencia tecnológica que caracterizará el desarrollo de la Sociedad del Conocimiento exige mentes muy abiertas, intuitivas, flexibles y desapegadas de lo conocido, y en este contexto los niños cuentan con ventajas asociadas a su proceso de crecimiento y aprendizaje.

Es de esta forma como a través de la Sociedad del conocimiento, se podrá lograr en mayor escala la inteligencia colectiva logrando comunicar y crear redes educativas donde todos los seres humanos sean capaces de compartir y crear conocimiento a partir de la realidad que cada uno viva, y de sus distintas experiencias y saberes que solamente ellos saben y comparten para hacer un conocimiento más rico, profundo, productivo, variado, y sobre todo significativo.

Sobre esta base, es importante destacar lo descrito por Sánchez (2010b), respecto a:

La presencia de los niños y adolescentes en las redes sociales promueve la información compartida y el desarrollo de una función colaborativa y cooperativa que está transformando los tradicionales modelos sociales de relaciones basadas en los instrumentos institucionales. Las redes nos comunican, y la comunicación colectiva nos ayuda a poner en común nuestros problemas y a buscar fórmulas colectivas de desarrollo. Ésta es otra de las tendencias de la Sociedad del Conocimiento que se están extendiendo de forma veloz entre la población infantil. Una vez que se consolida la comunicación estable y plural surgen las experiencias de compartición y desarrollo cooperativo (pág. 5).

Es por lo antes planteado que es de suma importancia la labor del

docente de educación primaria en la orientación educativa de estos medios, ya que el conocimiento y el pensamiento son actos que se realizan de manera colectiva y no aislada, pues será con una sociedad del conocimiento que se podrá hacer un uso adecuado y responsable de las Tecnologías siempre que estas estén correctamente direccionadas hacia el aprendizaje.

3. Conclusión

Pensando ahora en incorporar las Tecnologías a las sociedades del conocimiento en edad escolar, se puede tomar en cuenta lo descrito por Majfud (2008): quien expone que “la educación es una especialidad de la cultura: su función es el desarrollo humano en una determinada área que incluye la seguridad física y psicológica, el desarrollo económico, el desarrollo de la experiencia existencial a través del arte”. (pág. 1).

Es por ello que sería un gran reto si se desarrollan planes y programas pensados en el contexto actual de los venezolanos, sobre todo en el contexto de los escolares actuales, si se lleva a cabo sin copiar modelos ajenos a nuestra realidad, se podrá hablar de autenticidad tecnológica. Cabe destacar, que las TIC fueron creadas para simplificar la vida de los alumnos y abrirle múltiples posibilidades para hacer significativa su educación.

Hoy día, ya es evidente que la sociedad en edad escolar está íntimamente ligada con el ámbito tecnológico, dominando con mucha destreza estas herramientas, por ende, los docentes deben entender que el cambio de paradigma es oportuno y necesario.

Sobre esta base, se debe pensar en la transformación de las estrategias del docente de una manera distinta, comenzando desde la capacitación universitaria, introduciendo en el pensum de estudio de la carrera, asignaturas que tengan que ver directamente con la inclusión de la tecnología y el internet dentro del aula y cambiar el panorama pedagógico en la educación primaria venezolana.

Es de aseverar, en concordancia con Ferreira (2016b): que el docente al emplear estrategias tecnológicas en la enseñanza de cualquier materia o habilidad creativa, resultará significativa a la sociedad del conocimiento en edad escolar, y en particular, mediante Internet, aplicando las técnicas adecuadas, se podrán evidenciar cambios nunca antes visto de parte de los escolares en su desempeño dentro de los centros educativos y su rendimiento.

A este particular, debe existir una sensibilización ante los entes superiores para que de manera conjunta con el gobierno comience a darse la transformación en el área tecnológica pedagógica. Así las sociedades del conocimiento con todos sus cúmulos de creatividad y capacidades de inteligencia jugaran un papel preponderante en la educación, pues se logrará una educación permanente, actualizada y significativa.

Para concluir, es necesario insistir ante la transformación del ejercicio de la profesión docente, formar educadores que eduquen un verdadero ciudadano del futuro, el cual se vislumbra con herramientas cada día más sofisticadas, ante las cuales la figura del maestro no debe desaparecer. Este debe continuar siendo el guiador y orientador de la sociedad del conocimiento en edad escolar. Sobre esta base, se busca pensar y mirar a las Tecnologías y la Sociedad del conocimiento en edad escolar desde una sola perspectiva, la cual es conseguir que los individuos se integren en sociedades del conocimiento de acuerdo con las herramientas innovadoras que se van presentando.

4. Referencias

Ferreira, E. (2016a,b). **La formación del Docente del Siglo XXI**. Centro de Información INAFOCAM. República Dominicana. Recuperado de: <http://planlea.listindiario.com/2016/09/la-formacion-del-docente-del-siglo-xxi>

- Meirinhos, M., & Osório, A. (2011). **Formación y Aprendizaje en la Sociedad de la Información: Elementos de un nuevo Paradigma**. Instituto Politécnico de Bragança, Biblioteca Digital. Braganza, Portugal: Editora Hybryd Days. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10198/6959>
- Majfud, J. (2008). **La inteligencia colectiva**. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45(2). ISSN: 1681-5653. Edita: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Morales, N. (2015). **Tecnologías de Información y Comunicación para aprender y colaborar**. México: Editorial Trillas.
- Prensky, M. (2010). **Nativos e Inmigrantes Digitales**. Depósito legal: M-24433-2010. Institución Educativa SEK. Cuadernos SEK 2.0. Edita: Distribuidora SEK, S.A., Impresión: Albatros, S.L. Adaptación al castellano del texto original "*Digital Natives, Digital Immigrants*". Recuperado de: [https://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20\(SEK\).pdf](https://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20(SEK).pdf)
- Palomares, I. (2012). **La Sociedad de la Información y el Conocimiento**. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Sánchez, J. (2010a,b). **Nuevos Escenarios de Participación Infantil en la Sociedad del Conocimiento**. III Congreso Internacional Solidario. (UNICEF). España: Gijón.
- Tadesco, J. (2011). **Los Desafíos de la Educación Básica en el Siglo XXI**. *Revista Ibero-Americana de Educación*, N.º 55, págs. 31-47.
- Torres, R. (2012a,b). **Sociedad de la información y Sociedad del conocimiento**. Mérida, Venezuela: Universidad de los Andes, ULA.

Tania Margarita Martínez de Padrón
e-mail: tania.martinez10@gmail.com



Nacida en Venezuela. Licenciada en Educación egresada de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (UNERS). Especialista en Planificación y Evaluación (UNERS). Diplomado en Investigación. Universidad Nacional Experimental de la Fuerza Armada Nacional Bolivariana (UNEFA). Magister Scientiarum en Tecnología Educativa. Universidad Nacional Experimental de la Fuerza Armada Nacional Bolivariana (UNEFA). Doctorante en Ciencias de la Educación Universidad Latinoamericana y del Caribe (ULAC). Subdirectora y Docente de Aula en ejercicio de la: U.E.E. “La cruz”. Docente de Postgrado de la Universidad Nacional Experimental de la Fuerza Armada Nacional Bolivariana (UNEFA). Tutora de Tesis de Postgrado (UNEFA).

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/)



MISIÓN

La **Revista Scientific**, es una publicación multidisciplinaria arbitrada de carácter trimestral y 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 Scientific** 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 Scientific**, 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.

La **Revista Scientific**, está dirigida a la audiencia académica en sus diferentes niveles (Inicial, Básica, Universitaria) así como también a la comunidad científica en general.

NORMAS GENERALES DE PUBLICACIÓN

(Actualizadas al 18 de abril del 2017)

El Comité Editorial de la **Revista Scientific** ha establecido las siguientes **normas para los artículos que serán sometidos a arbitraje para su publicación:**

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.
- En las páginas finales del segundo número de cada año se incluirá el índice correspondiente a los artículos publicados en los dos últimos años.



Envío de originales

- El artículo se remitirá a indtec.ca@gmail.com, en **Microsoft Word**, **tamaño carta**, por una sola cara, guardando los siguientes **márgenes: 4 cm (superior e izquierdo) y 3 cm (inferior y derecho)**, con **interlineado de 1.5**. Se utilizará el tipo de letra **Arial**, en **tamaño de doce (12) puntos**.
- En el mismo envío se adjuntará **otro archivo de texto** donde se anotarán: El nombre del autor(a) o los autores(as), su grado académico, la institución y el departamento al que pertenezcan, así como la labor desempeñada ahí; dirección postal, número telefónico, dirección de correo electrónico, líneas de investigación y currículum abreviado.
- Sólo se recibirán trabajos inéditos en español, y no deberán enviarse a ninguna otra revista para su publicación, ni en español ni en ningún otro idioma.
- Las secciones de los artículos 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.
- 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, que incluya:
 - Nombre completo.
 - Cédula de Identidad.
 - Afiliación.
 - Dirección.



- Teléfono (oficina y habitación).
 - Fax.
 - Institución de adscripción.
 - Dirección de correo electrónico.
 - Igualmente debe indicar si está dispuesto a contribuir con la revista como árbitro de artículos.
-
- Las expresiones en idioma distinto al español, deberán presentarse en letra cursiva y no deberán superarlas veinticinco (25) palabras en todo el artículo.
 - Cuando se utilicen acrónimos, el nombre correspondiente deberá escribirse in extenso la primera vez que aparezca, seguido del acrónimo entre paréntesis.
 - 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 los textos, una vez que hayan realizado los cambios pertinentes para adecuarlos a los términos de las presentes orientaciones.

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, fotos, cuadros o mapas, sin excederse de dos**, el autor deberá enviarlo por internet al e-mail



señalado anteriormente, (sin impórtalos desde Word y 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 será 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.

- En la primera página se colocará **el título del trabajo en mayúsculas sostenidas y negritas** (se recomienda que no exceda de 60 caracteres, incluyendo los espacios en blanco) **y los nombres y apellidos del autor o autores** (sin abreviaturas), **Institución de procedencia** (sin abreviaciones), correo electrónico (en minúscula) **y ubicación geográfica** (ciudad y país).
- Deberá ir precedido de un **resumen y un abstract con una extensión no mayor de doscientas (200) palabras (en español y en inglés)**. Al final del resumen **se deben incluir mínimo (3) palabras claves y un máximo de (5) del artículo/ensayo**. Luego este resumen con las palabras claves debe estar **traducido al inglés. El Abstract debe ser una traducción coherente, no producto de un traductor de internet.**
- **El artículo contendrá, como mínimo, los siguientes aspectos:**
 - **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 claves, utilizando para ello los términos del tesoro por área de conocimiento.

- **Introducción:** Debe contener el planteamiento claro y sencillo del problema, las referencias previas de abordaje del mismo, las posibles 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 que no funcionen o contengan la información citada, serán eliminados).**

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 Urkund, 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/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 Cientific** 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 del número de la revista en el que se publique su artículo/ensayo, conjuntamente con la Constancia de Publicación.
- Los artículos que obtengan un dictamen favorable podrán ser calendarizados para su próxima publicación en cuanto el (los) autor(es) firme(n) una **Carta de Cesión de Derechos y de Originalidad**.

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.** Que la exposición sea hecha con una lógica coherente y que logre su cohesión analítica.
 - **Atención a la redacción.** Calidad expositiva, cuidado en la redacción y la ortografía.
- El dictamen final podrá ser:
 - **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.
 - **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.

- **Publicable sin objeciones.** El texto pasará automáticamente a ser calendarizado para su publicación en la revista.
- **No es publicable.** Aquí el dictaminador expondrá claramente las razones por las cuales considera que el texto no puede ser publicado.

NOTA: Los artículos/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 Científica, no hará devoluciones, ajustes y acuerdos de ningún tipo.

- **La resolución de los dictaminadores es inapelable.**

Normas APA 2017 – 6ta (sexta) edición.

Las normas de la **American Psychological Association** son hoy en día uno de los estándares más reconocidos para la transmisión del conocimiento científico y académico. Desde el año 1929, cuando sale a luz el primer esbozo de las normas, hasta el presente, **APA** se ha convertido en un extenso manual para la divulgación del trabajo científico en todas las áreas del conocimiento.

Asimismo, el **Manual APA 2017** es visto como una autoridad en cuanto a normas de creación, presentación, formato, citación y referencias de trabajos se refiere. La última edición corresponde a su sexta versión, la cual podemos esperar que sea definitiva, pues no está entre los planes de la asociación sacar una nueva edición.



A continuación, compartimos contigo esta revisión de los aspectos más destacados y recientes del **Manual APA, 6ª edición 2017, adaptados a la Revista Scientific.**

ESCRITURA CON CLARIDAD Y PRECISIÓN

El **Manual APA** no regula de forma estricta el contenido de un trabajo académico, sin embargo, apela a la comunicación eficaz de las ideas y conceptos. Las **Normas APA 2017** invitan a la eliminación de las redundancias, ambigüedades, generalidades que entorpezcan la comprensión. La extensión adecuada de un texto es la rigurosamente necesaria para decir lo que deba ser dicho.

FORMATO PARA LA PRESENTACIÓN DE TRABAJOS

Tipo de letra: Arial.

Tamaño de letra: 12.

Interlineado: a un espacio (1,5) para todo el texto con única excepción del Resumen y el Abstract que deben contener interlineado sencillo (1,0).

Márgenes: superior e izquierdo de 4 cm e inferior y derecho de 3 cm en los lados de la hoja.

Sangría: marcada con el tabulador del teclado o a 5 espacios.

Alineación del texto: justificado.

ORGANIZACIÓN DE LOS ENCABEZADOS

El **Manual APA** recomienda la jerarquización de la información para facilitar el ordenamiento del contenido. Los encabezados no llevan números, ni tampoco mayúsculas sostenidas.



Nivel 1: **ENCABEZADO CENTRADO EN NEGRITA, CON MAYÚSCULAS**
(para el título del artículo/ensayo).

Nivel 2: **Encabezado alineado a la izquierda en negritas con mayúsculas y minúsculas** (para las secciones contenidas en el artículo/ensayo).

Nivel 3: **Encabezado de párrafo con sangría, negritas, mayúsculas, minúsculas y punto final.** (para las subsecciones contenidas en el artículo/ensayo).

SERIACIÓN

Para el **Manual APA**, la seriación se puede hacer con números o con viñetas, pero su uso no es indistinto. Los números son para orden secuencial o cronológico, se escriben en números arábigos seguidos de un punto (1.). Las viñetas son para las seriaciones donde el orden secuencial no es importante, deben ser las mismas a todo lo largo del contenido. Por regla general, las seriaciones deben mantener el mismo orden sintáctico en todos los enunciados y mantenerse en alineación paralela.

TABLAS Y FIGURAS

Para la creación de tablas y figuras es posible usar los formatos disponibles de los programas electrónicos. No hay una prescripción determinante sobre el modelo que debería utilizarse. Las **Normas APA** indican que las tablas y figuras deben enumerarse con números arábigos, en el orden como se van mencionando en el texto (Tabla 1, Figura 1). Esto debe aparecer acompañado de un título claro y preciso como encabezado de cada tabla y figura.



No está permitido el uso de sufijación como 1a, 2a. **APA** recomienda un formato estándar de tabla donde no se utilizan líneas para las filas, ni celda, solo para las columnas.

Tanto las tablas como las figuras se les colocan una nota si deben explicar datos o abreviaturas. Si el material es tomado de una fuente protegida, en la nota se debe dar crédito al autor original y al dueño de los derechos de reproducción. Además, es necesario contar con autorización por escrito del titular de los derechos para poder reproducir el material.

CITACIÓN

El **Manual APA** y sus normas emplean un sistema de citación de Autor-Fecha y siempre se privilegia la señalización del número de página, para las citas textuales y para la paráfrasis.

- Para las citas en el interior del texto se colocará entre paréntesis: **Apellido(s) del Autor(es), una coma, el año de publicación, dos puntos, y finalmente el número de la página o páginas**, en caso de cita textual, de cada referencia o cita bibliográfica deberá hacerse mención completa en la Lista de Referencias que va al final del artículo,
- Todas las citas se incorporarán al texto y no al pie de la página.

Las citas textuales o directas:

- Estas reproducen de forma exacta el material, sin cambios o añadidos. Se debe indicar el autor, año y número de página. Si la fuente citada no tiene paginación, entonces se escribe el número de párrafo. Si la cita tiene menos de 40 palabras se coloca como parte del cuerpo del texto, entre comillas y al final entre paréntesis se señalan los datos de la



referencia. En caso de tener cuarenta (40) o más palabras, formaran un párrafo aparte con sangría de cinco espacios en los márgenes izquierdo y derecho, sin comillas y escritas a espacio interlineal sencillo. Si se parafrasea a algún autor debe dársele el correspondiente crédito. En todo caso, proporcionar siempre el autor, el año y la página específica del texto citado o parafraseado, e incluir la referencia completa en la lista de referencias.

Ejemplo 1

El autor afirma, “El pensamiento sistémico es también una sensibilidad hacia las interconexiones sutiles que confieren a los sistemas vivientes su carácter singular”. (Senge, 99, pág. 91).

Senge (1999), afirma que “El pensamiento sistémico es también una sensibilidad hacia las interconexiones sutiles que confieren a los sistemas vivientes su carácter singular”. (pág. 91).

Senge (1999), sostiene que:

Hoy el pensamiento sistémico se necesita más que nunca porque la complejidad nos abruma, Quizá por primera vez en la historia, la humanidad tiene capacidad para crear más información de la que nadie puede absorber, para alentar mayor interdependencia de la que nadie puede administrar y pare impulsar el cambio con una celeridad que nadie puede seguir. (pág. 92).

Ejemplo 2

Al analizar los resultados y según la opinión de Machado (2010): “Todos los participantes...” (pág. 74).



Al analizar los resultados de los estudios previos encontramos que: “Todos los participantes...” (Machado, 2010, pág. 74).

Ejemplo 3

Maquiavelo (2011), en su obra *El Príncipe* afirma lo siguiente:

Los hombres, cuando tienen un bien de quien creían tener un mal, se obligan más con su benefactor, deviene el pueblo rápidamente en más benévolo con él que si con sus favores lo hubiese conducido al principado (pág. 23).

Es más fácil que el príncipe no oprima al pueblo y gobernar para ellos, porque:

Los hombres, cuando tienen un bien de quien creían tener un mal, se obligan más con su benefactor, deviene el pueblo rápidamente en más benévolo con él que si con sus favores lo hubiese conducido al principado (Maquiavelo, 2011, pág. 23).

Citas indirectas o paráfrasis

En estos casos se reproduce con propias palabras la idea de otro. Siguen las normas de la citación textual, a excepción del uso de comillas y citas en párrafo aparte.

Ejemplo 4

Según Huizinga (1952), son características propias de la nobleza las buenas costumbres y las maneras distinguidas, además la práctica de la justicia y la defensa de los territorios para la protección del pueblo.

Así aparecen las grandes monarquías de España, Francia e Inglaterra, las cuales intentaron hacerse con la hegemonía europea entablando guerra en diversas ocasiones (Spielvogel, 2012, pág. 425).



En los únicos casos en donde se puede omitir de forma deliberada el número de página es en los de paráfrasis y esto cuando se estén resumiendo varias ideas expresadas a lo largo de toda una obra y no una idea particular fácilmente localizable en la fuente citada.

OTRAS NORMAS DE CITADO

- **Dos autores:** Machado y Rodríguez (2015), afirma... o (Machado y Rodríguez, 2015, pág._).
- **Tres a cinco autores:** cuando se citan por primera vez se nombran todos los apellidos, luego solo el primero y se agrega *et al.* Machado, Rodríguez, Álvarez y Martínez (2015), aseguran que... / En otros experimentos los autores encontraron que... (Machado *et al.*, 2015).
- **Seis o más autores:** desde la primera mención se coloca únicamente apellido del primero seguido de *et al.*
- **Autor corporativo o institucional con siglas o abreviaturas:** la primera citación se coloca el nombre completo del organismo y luego se puede utilizar la abreviatura. Organización de Países Exportadores de Petróleo (OPEP, 2016) y luego OPEP (2016); Organización Mundial de la Salud (OMS, 2014) y luego OMS (2014).
- **Autor corporativo o institucional sin siglas o abreviaturas:** Instituto Cervantes (2012), (Instituto Cervantes, 2012).
- **Dos o más trabajos en el mismo paréntesis:** se ordenan alfabéticamente siguiendo el orden de la lista de referencias: Muchos estudios confirman los resultados (Martínez, 2012; Portillo, 2014; Rodríguez; 2014 y Zapata, 2015).



- **Fuentes secundarias o cita dentro de una cita:** Carlos Portillo (citado en Rodríguez, 2015).
- **Obras antiguas:** textos religiosos antiguos y muy reconocidos. (Corán 4:1-3), Lucas 3:2 (Nuevo Testamento). No se incluyen en la lista de referencias.
- **Comunicaciones personales:** cartas personales, memorándums, mensajes electrónicos, etc. Manuela Álvarez (comunicación personal, 4 de junio, 2010). No se incluyen en la lista de referencias.
- **Fuente sin fecha:** se coloca entre paréntesis s.f. Alvarado (s.f), Bustamante (s.f).
- **Fuente anónima:** se escriben las primeras palabras del título de la obra citada (Informe de Gestión, 2013), *Lazarrillo de Tormes* (2000).
- **Citas del mismo autor con igual fecha de publicación:** en estos casos se coloca sufijación al año de publicación para marcar la diferencia (Rodríguez, 2015a), (Rodríguez, 2015b). Se ordenan por título alfabéticamente, en la lista de referencias.

NORMAS QUE SE DEBEN SEGUIR PARA LAS REFERENCIAS

El listado de referencias, que se incluirá al final del manuscrito, debe ser corregido por el autor. Se evitará utilizar como citas bibliográficas, frases imprecisas. No pueden emplearse como tales, las que precisen de aclaraciones como “**observaciones no publicadas**”, ni “**comunicación personal**”, aunque sí podrán citarse dentro del texto entre paréntesis. Los trabajos aceptados, pero aún no publicados, se incluirán en las citas bibliográficas especificando el nombre de la revista, seguido por la expresión “en prensa”.



Las citas bibliográficas, deberán extraerse de los documentos originales, indicando siempre la página inicial y final del trabajo del cual proceden. A fin de asegurar la coherencia, **en cualquier momento del proceso editorial, la dirección de la Revista Scientific, podrá requerir a los autores, el envío de la primera página (fotocopia) de cada uno de los artículos citados en las referencias.**

Para las revistas, dada su trascendencia para los índices de citas y los cálculos de los Factores de Impacto, se citarán: **a).** autor(es), con su(s) apellido(s) e inicial(es) de nombre(s), sin separarlos por puntos ni comas. Si hay más de un autor, entre ellos se pondrá una coma. Todos hasta un máximo de seis, y más de seis se pondrán los seis primeros y se añadirá et al. Tras el último autor se pondrá el año entre paréntesis y un punto. **b).** Título del artículo en su lengua original, y con su grafía y acentos propios. Tras el título se pondrá un punto. **c).** Nombre correcto de la revista, **e).** número de volumen (nº). La separación entre este apartado y el “f” se hará con coma, **f).** páginas primera y última, separadas por un guión.

LISTA DE REFERENCIAS

Se organizan alfabéticamente y se alinea a la izquierda en la primera línea con mayúsculas y minúsculas y se le coloca sangría francesa a partir de la segunda línea del párrafo:

Libro: Apellido, A. A. (Año). **Título.** Ciudad, País: Editorial

Libro con editor: Apellido, A. A. (Ed.). (Año). **Título.** Ciudad, País: Editorial.

Libro electrónico: Apellido, A. A. (Año). **Título.** Recuperado de <http://www...>

Libro electrónico con DOI: Apellido, A. A. (Año). **Título.** doi: xx



Capítulo de libro: únicamente en los casos de libros compilatorios y antologías donde cada capítulo tenga un autor diferente y un compilador o editor: Apellido, A. A., y Apellido, B. B. (Año). **Título del capítulo o la entrada.** En A. A. Apellido. (Ed.), **Título del libro** (pp. xx-xx). Ciudad, País: Editorial.

Publicaciones periódicas formato impreso: Apellido, A. A., Apellido, B. B. y Apellido, C. C. (Fecha). **Título del artículo.** *Nombre de la revista, volumen*(número), pp-pp.

Publicaciones periódicas con DOI: Apellido, A. A., Apellido, B. B. y Apellido, C. C. (Fecha). **Título del artículo.** *Nombre de la revista, volumen*(número), pp-pp. doi: xx

Publicaciones periódicas online: Apellido, A. A. (Año). **Título del artículo.** *Nombre de la revista, volumen*(número), pp-pp. Recuperado de <http://www...>

Artículo de periódico impreso: Apellido A. A. (Fecha). **Título del artículo.** *Nombre del periódico*, pp-pp. O la versión sin autor: **Título del artículo.** (Fecha). *Nombre del periódico*, pp-pp.

Artículo de periódico online: Apellido, A. A. (Fecha). **Título del artículo.** *Nombre del periódico.* Recuperado de <http://www...>

Tesis de grado: Autor, A. (Año). **Título de la tesis** (Tesis de pregrado, maestría o doctoral). Nombre de la institución, Lugar.

Tesis de grado online: Autor, A. y Autor, A. (Año). **Título de la tesis** (Tesis de pregrado, maestría o doctoral). Recuperado de <http://www...>

Referencia a páginas webs: Apellido, A. A. (Fecha). **Título de la página.** Lugar de publicación: Casa publicadora. Recuperado de <http://www...>



Fuentes en CDs: Apellido, A. (Año de publicación). **Título de la obra** (edición) [CD-ROM]. Lugar de publicación: Casa publicadora.

Películas: Apellido del productor, A. (productor) y Apellido del director, A. (director). (Año). **Nombre de la película** [cinta cinematográfica]. País: productora.

Serie de televisión: Apellido del productor, A. (productor). (Año). **Nombre de la serie** [serie de televisión]. Lugar: Productora.

Video: Apellido del productor, A. (Productor). (Año). **Nombre de la serie** [Fuente]. Lugar.

Podcast: Apellido, A. (Productor). (Fecha). **Título del podcast** [Audio podcast]. Recuperado de <http://www...>

Foros en internet, lista de direcciones electrónicas y otras comunidades en línea: Autor, (Día, Mes, Año) **Título del mensaje** [Descripción de la forma] Recuperado de <http://www...>

ANEXO IMPORTANTE: *Al menos una de las citas incorporadas al texto del artículo/ensayo, debe pertenecer a una de las Ediciones de la Revista Cientific.*

Se deberán respetar los **principios éticos** que actualmente rigen la investigación con seres vivos, de acuerdo con las Normas APA.

La **Revista Cientific**, 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.



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**, hoja de vida y foto digitalizada).
- 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 **BsF. 50.000,00** para Venezuela y **120\$** para el exterior (debe solicitar la cuenta al representante designado en su país), 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 22 de enero del 2018).**

Atentamente,

INSTITUTO INTERNACIONAL DE INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO
TECNOLÓGICO EDUCATIVO INDTEC, C.A.
Registro: 295-14548 / RIF: J-40825443-3

Revista Científica
P.R. 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

Depósito Legal: BA2016000002, **ISSN:** 2542-2987, **ISNI:** 0000 0004 6045 0361
Registro de Propiedad Intelectual, código **Safe Creative:** #1608062119921 / 1703050926366
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.indteca.com/ojs>
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



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

