



INSTITUTO INTERNACIONAL
DE INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO
TECNOLÓGICO EDUCATIVO
INDTEC



REVISTA Scientific

REVISTA ARBITRADA MULTIDISCIPLINARIA DE INVESTIGACIÓN SOCIO EDUCATIVA

VOLUMEN 4, N° 14

Noviembre-Enero 2019-2020
Venezuela (Internacional)
Número de Expediente: 295-14548
RIF: J-40825443-3
Depósito Legal: pp. BA2016000002
ISSN: 2542-2987
ISNI: 0000 0004 6045 0361
Licencia Safe Creative: 1907171458663

Indizada en:

REDALYC; LATINDEX (Directorio - Catálogo v2.0);
CLASE; DOAJ; OAJI; DIALNET; REDIB; REVENCYT;
ROAD; BASE; EZB Electrocnry Journals Library;
INFOBILA; MIAR; Sherpa/Romeo; Actualidad
Iberoamericana; SERIUNAM; REBIUM; Crossref;
OpenAIRE; PKP Index; OCLC WorldCat; LatinREV;
AVED&EAD; Google Académico



VERSIÓN ELECTRÓNICA (DIGITAL)



CONTACTO

SITIO WEB: www.scientific.com.ve

E-MAIL: indtec.ca@gmail.com



PROHIBIDA SU VENTA

Revista Scientific

Revista Arbitrada Multidisciplinaria de Investigación Socio Educativa

Volumen 4, N.º 14 / Noviembre-Enero 2019-2020 / Venezuela / Edición Trimestral

Derechos Reservados

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

Versión electrónica (digital)

Indizada en REDALYC, México / **LATINDEX** (Directorio - Catálogo v2.0), México / **CLASE**, México / **DOAJ**, Reino Unido / **OAJI**, Federación de Rusia / **DIALNET**, España / **REDIB**, España / **REVENCYT**, Venezuela / **ROAD**, Francia / **BASE**, Alemania / **EZB Electrocny Journals Library**, Alemania / **INFOBILA**, México / **MIAR**, España / **Sherpa/Romeo**, Inglaterra / **Actualidad Iberoamericana**, Chile / **SERIUNAM**, México / **REBIUM**, España / **Crossref**, United States of America and United Kingdom / **OpenAIRE**, Unión Europea, UE / **PKP Index**, Canadá / **OCLC WorldCat**, Estados Unidos / **LatinREV**, Argentina / **AVED&EAD**, Venezuela / **Google Académico**, Estados Unidos.

Registro de Propiedad Intelectual, código Safe Creative: # 1907171458663

Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo INDTEC, C.A.
Registrado por ante el Registro Mercantil Primero de la Circunscripción Judicial del Estado Barinas, Venezuela, bajo el Tomo: **20-A MERCANTIL I**, número: **38**, del año **2016**; asignado al número de Expediente: **295-14548**, y debidamente inscrito ante el Registro de información Fiscal (RIF): **J-40825443-3**, Impreso y Publicado bajo el Depósito Legal: pp. 201303BA762

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

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

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

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

e-mail: indtec.ca@gmail.com

EDITOR PRINCIPAL

© **PhD. Oscar Antonio Martínez Molina** (Universidad Nacional de Educación, **UNAE**, Ecuador), e-mail: oscar.martinez@unae.edu.ec

EDITORES INVITADOS

PhD. Efstathios Stefos (Universidad Nacional de Educación, **UNAE**, Ecuador),
e-mail: vicerectoradoacademico@unae.edu.ec

PhD. Oscar Alfredo Rojas Carrasco (Universidad Miguel de Cervantes, **UMC**, Chile),
e-mail: oscar.rojas@umcervantesecontinua.cl

PhD. Francisco Javier Hinojo Lucena (Universidad de Granada, **UGR**, España),
e-mail: fhinojo@ugr.es

PhD. Juan José Borrell (Universidad Nacional de Rosario, **UNR**, Argentina),
e-mail: jborrell@fbioyf.unr.edu.ar

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

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

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. Olga Carolina Molano Lucena de Crespo** (Universidad Pedagógica Experimental Libertador, UPEL, Venezuela), e-mail: olgacmolano@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
- 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
- PhD. Sombra Patricia Rivas Arancibia** (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, **BUAP**, México), e-mail: sombrar@gmail.com
- Dra. Hortensia Carrillo Ruiz** (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, **BUAP**, México), e-mail: hortensia.carrillo@gmail.com
- Dr. Salvador Galicia Isasmendi** (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, **BUAP**, México), e-mail: salgalic@gmail.com
- Dra. Mayra Fabiana Ángeles Sánchez** (Universidad de las Américas Puebla, **UDLAP**, México), e-mail: mayra.angeles@udlap.mx
- PhD. María 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 Urias Arbeláez** (Universidad Central "Marta Abreu" de las Villas, **UCLV**, Cuba), e-mail: gracielauriasarbolaez@yahoo.es

COMITÉ ACADÉMICO CIENTÍFICO

- 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
- Dra. Ana Kimberlim García Suárez** (Universidad Pedagógica Experimental Libertador, UPEL, Venezuela), e-mail: kimberlimbarinas@gmail.com
- PhD. Beatriz Cecilia Valecillos Urdaneta** (Universidad Pedagógica Experimental Libertador, UPEL, Venezuela), e-mail: beatrizvalecillosdoc2010@gmail.com
- PhD. Carina Viviana Ganuza** (Pontificia Universidad Católica Argentina, Santa María de los Buenos Aires, **UCA**, Argentina), e-mail: carinaganuzatagliarini@gmail.com
- PhD. Isis Angélica Pernas Álvarez** (Universidad de Cuenca, **UC**, Ecuador), e-mail: isisangelicap@gmail.com

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

- Dra. Carol Del Carmen Terán González** (Universidad Nacional Experimental “Rafael María Baralt”, UNERMB, Venezuela), e-mail: carolterang@gmail.com
- Dra. Nellys Josefina Pitre Lugo** (Universidad Nacional Experimental “Rafael María Baralt”, UNERMB, Venezuela), e-mail: nellyspitre77@hotmail.com
- Dr. Adalberto de Jesús Soto Chacín** (Universidad Nacional Experimental “Rafael María Baralt”, UNERMB, Venezuela), e-mail: adalbertosotochacin@gmail.com
- Dr. Julio Rafael Pire Morales** (Universidad Nacional Experimental “Rafael María Baralt”, UNERMB, Venezuela), e-mail: juliorpirem@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
- Dra. Vanezza Emperatriz Reyes Veracierto** (Universidad de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora, UNELLEZ, Venezuela), e-mail: vanezzar@gmail.com
- Dra. Daicy Yleana Neira Labrador** (Universidad Nacional Experimental de los Llanos Ezequiel Zamora, UNELLEZ, Venezuela), e-mail: yleana74@hotmail.com
- Esp. Meritee Odalis Flores Silva** (Universidad Nacional Experimental de los Llanos Ezequiel Zamora, UNELLEZ, Venezuela), e-mail: meriodalis@gmail.com
- MSc. Yune Paula Novoa Cáceres** (Universidad Nacional Experimental de los Llanos Ezequiel Zamora, UNELLEZ, Venezuela), e-mail: yunenovoa1@gmail.com
- PhD. José Antonio Rodríguez** (Universidad Nacional Experimental de los Llanos Ezequiel Zamora, UNELLEZ, Venezuela), e-mail: rodriguez216j@gmail.com
- MSc. Tahiz Elena Guerrero Guerrero** (Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora, UNELLEZ, Venezuela), e-mail: tahiz.guerrero@gmail.com
- MSc. Pedro Luis Puerta Romero** (Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora, UNELLEZ, Venezuela), e-mail: pedropuer@gmail.com
- PhD. Humberto Coromoto Peña Rivas** (Universidad Estatal Península de Santa Elena, UPSE, Ecuador), e-mail: hcp100271@gmail.com
- Ing. Arturo Gustavo Benavides Rodríguez** (Universidad Estatal Península de Santa Elena, UPSE, Ecuador), e-mail: agbenavidesr@gmail.com
- PhD. José Ignacio Herrera Rodríguez** (Universidad Nacional de Educación, UNAE, Ecuador), e-mail: joseighr2015@gmail.com
- PhD. Rebeca Castellanos Gómez** (Universidad Católica de Cuenca, UCACUE, Ecuador), e-mail: rebeca.castellanos@ucacue.edu.ec
- PhD. Madelin Rodríguez Rensoli** (Universidad Nacional de Educación, UNAE, Ecuador), e-mail: madelin.rodriguez@unae.edu.ec
- Dra. Gisela Consolación Quintero de Chacón** (Universidad Nacional de Educación, UNAE, Ecuador), e-mail: gishelinaq@hotmail.com
- Dra. Roxana Auccahuallpa Fernández** (Universidad Nacional de Educación, UNAE, Ecuador), e-mail: roxana.auccahuallpa@unae.edu.ec
- 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
- PhD. Oscar Eduardo Cabrera Venot** (Instituto Universitario de Tecnología Puerto Cabello, IUTPC, Venezuela), e-mail: oscarcvenot@gmail.com

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

- 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
- Dra. Eli Francisca Ruiz de Molina** (Universidad Fermín Toro, **UFT**, Venezuela),
e-mail: ruizdemolina53eli@gmail.com
- Dra. María Elena Gómez Montoya** (Universidad Fermín Toro, **UFT**, Venezuela),
e-mail: mariaelenagomezmontoya@gmail.com
- Dra. María Guadalupe Hernández Cárdenas** (Universidad Fermín Toro, **UFT**, Venezuela),
e-mail: mariah_012000@yahoo.es
- Dra. Leidy Claret Hernández Flores** (Universidad Fermín Toro, **UFT**, Venezuela),
e-mail: leidyhernandez1960@gmail.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
- Dr. Jean Carlos Zambrano Contreras** (Universidad de Los Andes, **ULA**, Venezuela),
e-mail: jeancarlos@ula.ve
- MSc. Domingo Alberto Alarcón** (Universidad de Los Andes, **ULA**, Venezuela),
e-mail: domingoa@ula.ve
- MSc. César Enrique López Arrillaga** (Universidad Latinoamericana y del Caribe, **ULAC**, Venezuela), e-mail: prof.cesarlopez@gmail.com
- MSc. Carlos Andrés Libisch Recalde** (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, **INEEd**, Uruguay), e-mail: clibisch@gmail.com
- PhD. Hildemarys Margot Terán Delgado** (Universidad Nacional Abierta, **UNA**, Venezuela),
e-mail: hiteran@una.edu.ve
- Dra. Marian Serradas Fonseca** (Universidad Nacional Abierta, **UNA**, Venezuela),
e-mail: mserradas@hotmail.com
- Dra. Janisse Josefina Salazar Coraspe** (Universidad Nacional Abierta, **UNA**, Venezuela),
e-mail: redugec@gmail.com
- Dra. Yuraima Margelis Matos de Rojas** (Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, **UNESR**, Venezuela), e-mail: yuraimatos01@gmail.com
- Dra. Nancy Josefina Daboin Durán** (Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, **UNESR**, Venezuela), e-mail: nancydaboind@hotmail.com
- MSc. José Luís Corona Lisboa** (Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda, **UNEFM**, Venezuela), e-mail: joseluiscoronalisboa@gmail.com
- Dra. María Angélica Barba Maggi** (Universidad Nacional de Chimborazo, **UNACH**, Ecuador), e-mail: mbarba@unach.edu.ec
- MSc. Omar Eduardo Cañete Islas** (Universidad de Valparaíso, **UV**, Chile),
e-mail: ocanetei00@yahoo.es
- Dr. Servando Martínez Hernández** (Universidad de Sancti Spíritus "José Martí Pérez", **UNISS**, Cuba), e-mail: servando@uniss.edu.cu
- Dra. Aurelia Massip Acosta** (Universidad de Sancti Spíritus "José Martí Pérez", **UNISS**, Cuba), e-mail: yiya@uniss.edu.cu
- Dra. Noris Rodríguez Izquierdo** (Universidad de Sancti Spíritus "José Martí Pérez", **UNISS**, Cuba), e-mail: nrizquierdo@uniss.edu.cu
- PhD. Roberto Valdés Puentes** (Universidade Federal de Uberlândia, **UFU**, Brasil),
e-mail: robertopuentes@faced.ufu.br
- Dra. Cleci Teresinha Werner da Rosa** (Universidade de Passo Fundo, **UPF**, Brasil),
e-mail: cwerner@upf.br

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

- Dr. Rafael Alejandro Camejo Giménez** (Universidad Centrooccidental "Lisandro Alvarado", UCLV, Venezuela), e-mail: rafael.camejo@ucla.edu.ve
- Dr. Oscar Quirós Álvarez** (Universidad Central de Venezuela, UCV, Venezuela), e-mail: oquiros@ortodoncia.ws
- Dr. Julio Cabero Almenara** (Universidad de Sevilla, US, España), e-mail: cabero@us.es
- Dr. Lizandro Michel Pérez García** (Universidad de ciencias médicas de Sancti Spíritus, UCM-SSp, Cuba), e-mail: mperez.ssp@infomed.sld.cu
- Dra. Claudia Liliana Perlo Pachega** (Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación, IRICE - CONICET / UNR, Argentina), e-mail: perlo@irice-conicet.gov.ar
- Dr. Rudy Benjamín Mostacero Villarreal** (Universidad Nacional Mayor de San Marcos, UNMSM, Perú), e-mail: rudymostacero@gmail.com
- PhD. Yamely Coromoto Moreno Pérez** (Escuela Básica Padre Blanco, E.B. Padre Blanco, Venezuela), e-mail: yame.moreno@gmail.com
- Dra. María Pilar Cáceres Reche** (Universidad de Granada, UGR, España), e-mail: caceres@ugr.es
- Dra. Yizza María Delgado Nery De Vita** (Universidad de ciencias y humanidades, UCH, Perú), e-mail: yizzadelgadodevita@gmail.com
- Dra. Amely Dolibeth Vivas Escalante** (Universidad Miguel de Cervantes, UMC, Chile), e-mail: amelydolly@hotmail.com
- Dr. Juan Godofredo Saavedra Vega** (Universidad San Ignacio de Loyola, USIL, Perú), e-mail: juangsv@hotmail.com

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

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

EQUIPO JURÍDICO

Abg. María del Socorro Garzón (Universidad Santa María, **USM**, Venezuela),
e-mail: garzonmarias@hotmail.com

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

RECONOCIMIENTO DE CRÉDITOS

Esta publicación se puede descargar desde:

<http://www.indteca.com>, <http://www.indtec.com.ve>, y <http://www.scientific.com.ve>

El material de esta publicación puede ser reproducido con fines didácticos, citando la procedencia.

Los artículos/ensayos, su contenido y las opiniones expresadas en los mismos, son responsabilidad de sus autores.

ESTA REVISTA ES ARBITRADA MEDIANTE EL SISTEMA DOBLE CIEGO

Ejemplar gratuito

SUMARIO	Pág.	SUMMARY	Pag.
PhD. Rebeca Castellanos Gómez Editorial	10	PhD. Rebeca Castellanos Gómez Editorial	10
ARTÍCULOS		ARTICLES	
Carina Viviana Ganuza. Deconstrucción del orden político de Ecuador mediante el análisis crítico de los discursos de Lenin Moreno (2017-2018).	23	Carina Viviana Ganuza. Deconstruction of Ecuador's political order through the critical analysis of Lenin Moreno's speeches (2017-2018).	23
Daysi Karina Flores Chuquimarca; Johanna Elizabeth Garrido Sacan. Competencias digitales para los nuevos escenarios de aprendizaje en el contexto universitario.	44	Daysi Karina Flores Chuquimarca; Johanna Elizabeth Garrido Sacan. Digital competences for new learning scenarios in the university context.	44
Eddymar María Flores Nessi; Jenny Macarena Meléndez Mora; Riczely Lisseth Mendoza Ysea. Producción científica como medio para la transformación social desde las universidades.	62	Eddymar María Flores Nessi; Jenny Macarena Meléndez Mora; Riczely Lisseth Mendoza Ysea. Scientific production as a means for social transformation from universities.	62
Efstathios Stefos. Los Estudiantes de Pregrado en Ecuador: Un Análisis de Datos.	85	Efstathios Stefos. Undergraduate Students in Ecuador: A Data Analysis.	85
Erivan José Rondón Valero. Psicología Organizacional como Componente Determinante de la Gerencia Interdisciplinaria.	101	Erivan José Rondón Valero. Organizational Psychology as a Determinant Component of Interdisciplinary Management.	101
Eyra Yraima López López. Preconcepción de la Educación Ambiental a través de las Representaciones Sociales del Docente.	120	Eyra Yraima López López. Preconception of Environmental Education through the Social Representations of the Teacher.	120
Gainioska Dairesky Linarez Veloz, Gaidibeth Dubraska Linarez Veloz. Éxodo del docente universitario en Venezuela.	141	Gainioska Dairesky Linarez Veloz, Gaidibeth Dubraska Linarez Veloz. Exodus of the university professor in Venezuela.	141
Giovanna Rosalía Rosado Holguín. Prácticas Inclusivas e Interculturales destinadas al Alumnado recién llegado de otros Países a Cataluña.	163	Giovanna Rosalía Rosado Holguín. Inclusive and Intercultural Practices for Students who have just arrived from other Countries to Cataluña.	163
Javier José Castro Capitillo; Elide del Rosario Castellanos Santiago; Luz Marina Fonseca Rodríguez; José Luís Lugo Barrios. Gestión del conocimiento en universidades públicas.	182	Javier José Castro Capitillo; Elide del Rosario Castellanos Santiago; Luz Marina Fonseca Rodríguez; José Luís Lugo Barrios. Knowledge management in public universities.	182
Jorge Luís Cueva Delgado; Arellys García Chávez; Oscar Antonio Martínez Molina. El conectivismo y las TIC: Un paradigma que impacta el proceso enseñanza aprendizaje.	205	Jorge Luís Cueva Delgado; Arellys García Chávez; Oscar Antonio Martínez Molina. Connectivism and ICT: A paradigm that impacts the teaching-learning process.	205

SUMARIO	Pág.	SUMMARY	Pag.
ARTÍCULOS		ARTICLES	
Karen Tatiana Quintero Gutiérrez. Discurso del Docente como Líder Transformacional.	228	Karen Tatiana Quintero Gutiérrez. Teacher's Speech as Transformational Leader.	228
Luis Enrique Hernández Amaro; Ana Mari Pimentel Garriga. Indicadores ambientales para la formación inicial docente en la Universidad Nacional de Educación.	249	Luis Enrique Hernández Amaro; Ana Mari Pimentel Garriga. Environmental indicators for initial teacher training at the National University of Education.	249
Nellys Josefina Pitre Lugo; Julio Rafael Pire Morales; Daniela del Valle Díaz Piña. Habilidades Pedagógicas del profesor universitario como tutor mediador del servicio comunitario.	271	Nellys Josefina Pitre Lugo; Julio Rafael Pire Morales; Daniela del Valle Díaz Piña. Pedagogical skills of the university professor as a mediator tutor of the community service.	271
Raymy Rafael Chilingua Masaquiza; Margarita Rosa Masaquiza Masaquiza. Estimulación neurocognitiva y aprendizaje de la lengua ancestral Kichwa.	286	Raymy Rafael Chilingua Masaquiza; Margarita Rosa Masaquiza Masaquiza. Neurocognitive stimulation and learning of the ancestral language Kichwa.	286
Silverio Jesús González Téllez. El Proyecto Pedagógico de Simón Rodríguez para la Educación en Ecuador.	308	Silverio Jesús González Téllez. The Simón Rodríguez Pedagogical Project for Education in Ecuador.	308
Yolanda del Carmen Díaz de Salas. Práctica en las Líneas de Investigación y su Importancia para la Educación Universitaria.	328	Yolanda del Carmen Díaz de Salas. Practice in Research Lines and its Importance for University Education.	328
Yoxi Beatriz Carrero Morales. Identidad Corporativa y los Valores Organizacionales, desde un Liderazgo de Avanzada.	347	Yoxi Beatriz Carrero Morales. Corporate Identity and Organizational Values, from an Advanced Leadership.	347
ENSAYOS		ESSAYS	
César Enrique López Arrillaga. Principios Holísticos y los Docentes en el Contexto de Educación Primaria.	368	César Enrique López Arrillaga. Holistic Principles and Teachers in the Context of Primary Education.	368
Héctor de León Bedoya Leguizamón. Recapitulando la historia de la ciencia: de la atomización a la complejización.	390	Héctor de León Bedoya Leguizamón. Recapping the history of science: from atomization to complexization.	390
Yohan Ramón Godoy Graterol. Sherlock Holmes y el razonamiento abductivo: Una mirada semiótica al discurso científico.	411	Yohan Ramón Godoy Graterol. Sherlock Holmes and abductive reasoning: A semiotic look at scientific discourse.	411
MISSION, VISIÓN, OBJETIVOS	426	MISSION, VISION, OBJECTIVES	426
NORMAS GENERALES	429	GENERAL RULES	429



INSTITUTO INTERNACIONAL
DE INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO
TECNOLÓGICO EDUCATIVO

INDTEC

REVISTA Scientific

REVISTA ARBITRADA MULTIDISCIPLINARIA DE INVESTIGACIÓN SOCIO EDUCATIVA

EDITORIAL



UMC
UNIVERSIDAD
MIGUEL DE CERVANTES



Universidad, ciencia y contexto para la calidad académica: Una relación indispensable en los procesos investigativos

PhD. Rebeca Castellanos Gómez

Universidad Católica de Cuenca, **UCACUE**

rebeca.castellanos@ucacue.edu.ec

Cuenca, Ecuador

<https://orcid.org/0000-0001-9873-128X>

Editorial

La calidad académica en las universidades, entendida desde la docencia, investigación y vinculación, lleva implícitos los cuatro principios o características planteadas por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (ICESCR, 1966), estos son: Asequibilidad (disponibilidad), Accesibilidad, Adaptabilidad y Aceptabilidad “4 A” (pág. 1-10); precisados por Tomasesvky (2004): relatora de las Naciones Unidas, expresa que estas características o principios se refieren al derecho de las personas **a** y **en** una educación de calidad y a la obligación de los Estados miembros del Pacto, a ofrecerla; en este caso, nos referimos a la educación superior (pág. 378). En términos generales, los cuatro principios funcionan interrelacionadamente entre las tres funciones sustantivas y transversalmente en toda la universidad, a fin de fomentar la calidad académica. Esta calidad se refiere a que la oferta académica de educación (carreras, programas, proyectos de investigación y vinculación, educación continua entre otros) sea pertinente a las necesidades de los contextos, al avance de la ciencia, a los planes de desarrollo del país, así como a las características y estilos de aprendizaje de los estudiantes, entre otras variables que la contemplan.

En el caso ecuatoriano, Ley Orgánica de Educación Superior (LOES, 2010a): expresa que desde las instituciones que rigen la educación superior en el país, se han realizado intentos para garantizar dicha calidad, para fomentar la vinculación con la sociedad y la investigación en busca del

desarrollo de la matriz cognitiva (arts. 350-351). Así, la propia Ley Orgánica de Educación Superior (LOES, 2010b): establece un articulado especial para el tema de la pertinencia, en el cual se especifica su significado y la consideración que las universidades deben tener para su oferta (art. 107).

En cuanto al tema investigativo, el Reglamento de Régimen Académico (RRA, 2019), expedido por el Consejo de Educación Superior (CES), destaca la trascendencia de los procesos investigativos y su obligatoriedad en la oferta académica. Por una parte, le da a la investigación un carácter institucional dentro de las funciones sustantivas y la concibe como: “(...) una labor creativa, sistemática y sistémica, fundamentada en debates epistemológicos y necesidades del entorno que potencia los conocimientos y saberes científicos, ancestrales e interculturales (...)” (art. 4); en el literal b; por otra parte, desarrolla ampliamente el tema de Investigación Formativa, y la define en términos de “un proceso de uso y generación de conocimiento caracterizado por la aplicación de métodos convencionales de investigación, la innovación, el análisis y la validación entre pares produciendo, generalmente, conocimiento de pertinencia y validez local, nacional y/o internacional (...)” (art. 39). Esta consideración en el RRA, conlleva la obligatoriedad de la formación investigativa desde pregrado.

Como puede observarse, es reiterativo el tema de la pertinencia, ahora referida a la generación y aplicación de conocimientos. Es en este aspecto que queremos mencionar, brevemente, la experiencia de la Universidad Católica de Cuenca (UCACUE), la cual ha abrazado los Principios de calidad “4 A” de la educación superior de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y ha realizado un trabajo importante para orientar su pertinencia académica de acuerdo con las necesidades de los contextos y avances de la ciencia.

En este orden y en el marco de un proceso de evaluación curricular aplicado a sus 45 carreras de pregrado en sus siete (07) Unidades Académicas

(en todas sus sedes y extensiones), la UCACUE realizó 39 grupos focales con instituciones y empresas (76 del sector público y 64 del privado, para un total de 140 instituciones) en una investigación sin precedentes en la universidad. La técnica de *focus group* aplicada permitió, entre otras cosas, recoger información trascendental para el ajuste de la pertinencia (en atención a los principios de Asequibilidad, Adaptabilidad y Aceptabilidad) y la determinación de necesidades investigativas, tanto en el desarrollo de competencias investigativas en los estudiantes, como en aspectos puntuales a ser investigados para solucionar problemas de la sociedad que requieren de nuevos conocimientos científicos de carácter teórico y metodológico. El trabajo de análisis en las carreras, disciplinas y subdisciplinas aún continúa dada la riqueza de la información obtenida.

Dentro de los resultados surgió lo referido a las competencias investigativas de los estudiantes, allí se destacaron varios elementos de necesaria intervención: capacidad de observación y análisis, vinculación de la teoría con la práctica, lectura comprensiva y crítica, pensamiento crítico, razonamiento lógico, creatividad, iniciativa. Igualmente, llamó la atención un aspecto surgido tanto en las competencias como en la naturaleza de los problemas a investigar, nos referimos al abordaje interdisciplinario de los fenómenos. Podemos afirmar que en un 80% de los grupos focales realizados, los actores del contexto participantes informaron sobre la necesidad de diseñar y ejecutar investigaciones, proyectos de vinculación y hasta la práctica preprofesional, desde una perspectiva interdisciplinaria dado que las soluciones propuestas desde una única disciplina han sido parciales y no integrales.

Fueron interesantes los resultados obtenidos en cada sede y extensión en cuanto a las generalidades y particularidades encontradas en una misma carrera ofertada en contextos distintos. Por ejemplo, en el caso de salud, en Cañar se necesita intervención urgente en temas mortalidad infantil y

problemas gastrointestinales en comunidades rurales e indígenas; en Macas es apremiante la realización de investigaciones referidas a la presencia de VIH en la población Shuar, lo que está causando una alta tasa de mortalidad; por su parte, en Cuenca surge el tema de enfermedades infantiles (que habían sido erradicadas) producto de la inmigración de familias provenientes de otros países. En todos estos casos se solicitan proyectos de investigación y propuestas realizadas desde equipos interdisciplinarios con presencia de médicos, enfermeras, antropólogos, psicólogos, trabajadores sociales y educadores. Para el Observatorio de los Derechos de la Niñez y la Adolescencia (2012): “en el contexto social ecuatoriano, la educación es una necesidad para formar individuos con mayores capacidades para realizar sus proyectos personales y mejorar sus condiciones vitales” (pág. 224).

De estos resultados es posible inferir que, en cuanto a la pertinencia ya mencionada, la relación entre la universidad y los contextos se convierte en una necesidad, ya no es posible que la universidad esté desvinculada de las necesidades del entorno. De otro lado, en cuanto a los procesos investigativos, las voces consultadas nos reclaman una pertinencia fundamental, pero, necesariamente, acompañada de abordajes interdisciplinarios que den cuenta de la complejidad de los fenómenos a fin de conocer profundamente sus causas y generar vías de solución adecuadas.

Con este panorama como telón de fondo, celebramos la edición de este número de la revista y lo celebramos por que se ha orientado a difundir resultados de experiencias investigativas que apuntan a la consecución de la calidad planteada por la UNESCO, a la pertinencia que nos plantea la LOES y a las exigencias investigativas en la formación formuladas en el Reglamento de Régimen Académico, así como a la interdisciplinariedad y la relación con los contextos que nos reclaman los actores de los grupos focales trabajados en la UCACUE. En este sentido, el rol de las revistas científicas en la difusión de los conocimientos contribuye grandemente con el avance de una ciencia

con carácter global/local y con conciencia social y ambiental.

Se publican en este número artículos referidos a la transformación social desde el trabajo investigativo de las universidades, el rol del profesor en el servicio comunitario, Líneas de investigación y gestión del conocimiento (este último absolutamente necesario para poder dar respuesta oportuna y pertinente a las necesidades de los contextos y de las Políticas del país), el desarrollo de la ciencia hacia su concepción desde la complejidad. Son estos temas directamente relacionados con lo aquí descrito. Por otra parte, hay artículos de interés para el logro de la calidad de la educación de acuerdo con los cuatro Principios de la UNESCO, como los referidos al rol del docente universitario, al uso de las nuevas tecnologías y competencias digitales, a la consideración de los contextos y los temas ambientales, todos ellos ubicados en los principios de Adaptabilidad, Accesibilidad y Aceptabilidad.

En conclusión, podemos afirmar sin temor a equivocarnos que la difusión realizada desde las revistas científicas se constituye en un mecanismo fundamental en los procesos de generación de conocimiento y de calidad académica en tanto ofrecen información sobre el estado del arte y contribuyen con el rol científico y social que inherente a las universidades.

Palabras clave: universidad; ciencia; calidad de la educación; editorial.

Fecha de Recepción:
19-07-2019

Fecha de Aceptación:
27-09-2019

Fecha de Publicación:
05-11-2019

University, science and context for academic quality: An indispensable relationship in the research processes

Editorial

Academic quality in universities, understood from teaching, research and linking, implies the four principles or characteristics proposed by the United Nations Organization (UN) in the International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights (ICESCR, 1966) , these are: Affordability (availability), Accessibility, Adaptability and Acceptability “4 A” (p. 1-10); Specified by Tomasesvky (2004): Rapporteur of the United Nations, expresses that these characteristics or principles refer to the right of persons to and in quality education and to the obligation of the member states of the Covenant to offer it; In this case, we refer to higher education (p. 378). In general terms, the four principles work interrelatedly between the three substantive functions and across the entire university, in order to promote academic quality. This quality refers to the academic offer of education (careers, programs, research and linking projects, continuing education among others) being relevant to the needs of the contexts, to the advancement of science, to the development plans of the country, as well as the characteristics and learning styles of the students, among other variables that contemplate it.

In the Ecuadorian case, Organic Law of Higher Education (LOES, 2010a): it states that from the institutions that govern higher education in the country, attempts have been made to guarantee such quality, to foster the link with society and research in search of the development of the cognitive matrix (arts. 350-351). Thus, the Organic Law of Higher Education (LOES, 2010b): establishes a special article for the issue of relevance, which specifies its meaning and the consideration that universities must have for their offer (art. 107).

Regarding the research topic, the Academic Regime Regulation (RRA, 2019), issued by the Higher Education Council (CES), highlights the

importance of the research processes and their mandatory academic offer. On the one hand, it gives research an institutional character within the substantive functions and conceives it as: “(...) a creative, systematic and systemic work, based on epistemological debates and environmental needs that enhance scientific knowledge and knowledge, ancestral and intercultural (...)” (art. 4); in literal b; on the other hand, it develops extensively the topic of Formative Research, and defines it in terms of “a process of use and generation of knowledge characterized by the application of conventional research methods, innovation, analysis and validation between peers producing, generally , knowledge of relevance and local, national and / or international validity (...)” (art. 39). This consideration in the RRA, entails the mandatory research training from undergraduate.

As can be seen, the issue of relevance is repetitive, now referred to the generation and application of knowledge. It is in this aspect that we want to mention, briefly, the experience of the Catholic University of Cuenca (UCACUE), which has embraced the Principles of quality “4 A” of higher education of the United Nations Educational Organization, the Science and Culture (UNESCO) and has done an important job to guide its academic relevance according to the needs of the contexts and advances of science.

In this order and within the framework of a curricular evaluation process applied to its 45 undergraduate courses in its seven (07) Academic Units (in all its headquarters and extensions), UCACUE conducted 39 focus groups with institutions and companies (76 of the public sector and 64 private sector, for a total of 140 institutions) in an unprecedented research in the university. The applied focus group technique allowed, among other things, to gather transcendental information for the adjustment of relevance (in accordance with the principles of Affordability, Adaptability and Acceptability) and the determination of research needs, both in the development of research skills in students, as in specific aspects to be investigated to solve problems of society

that require new scientific knowledge of a theoretical and methodological nature. The work of analysis in careers, disciplines and subdisciplines still continues given the richness of the information obtained.

Among the results, the one related to the research competencies of the students emerged, there were several elements of necessary intervention highlighted: capacity for observation and analysis, linking theory with practice, comprehensive and critical reading, critical thinking, logical reasoning, creativity, initiative. Likewise, an aspect that emerged both in the competences and in the nature of the problems to be investigated, we refer to the interdisciplinary approach to the phenomena. We can affirm that in 80% of the focus groups carried out, the participating actors in the context reported on the need to design and execute research, linking projects and even pre-professional practice, from an interdisciplinary perspective given that the solutions proposed from a single discipline They have been partial and not integral.

The results obtained at each headquarters and extension were interesting in terms of the generalities and particularities found in the same career offered in different contexts. For example, in the case of health, in Cañar, urgent intervention is needed in the areas of infant mortality and gastrointestinal problems in rural and indigenous communities; In Macas, research on the presence of HIV in the Shuar population is pressing, which is causing a high mortality rate; On the other hand, in Cuenca the issue of childhood diseases (which had been eradicated) arises as a result of the immigration of families from other countries. In all these cases, research projects and proposals made from interdisciplinary teams with the presence of doctors, nurses, anthropologists, psychologists, social workers and educators are requested. For the Observatory of the Rights of Children and Adolescents (2012): “in the Ecuadorian social context, education is a necessity to train individuals with greater capacities to carry out their personal projects and

improve their vital conditions” (p. 224).

From these results it is possible to infer that, as regards the aforementioned relevance, the relationship between the university and the contexts becomes a necessity, it is no longer possible for the university to be disconnected from the needs of the environment. On the other hand, as regards the investigative processes, the voices consulted demand us a fundamental relevance, but, necessarily, accompanied by interdisciplinary approaches that account for the complexity of the phenomena in order to deeply know their causes and generate adequate solutions.

With this panorama as a backdrop, we celebrate the edition of this issue of the magazine and we celebrate it because it has been oriented to disseminate results of research experiences that point to the achievement of quality proposed by UNESCO, to the relevance that it poses LOES and the research requirements in the training formulated in the Regulation of Academic Regime, as well as interdisciplinarity and the relationship with the contexts demanded by the actors of the focus groups worked at UCACUE. In this sense, the role of scientific journals in the dissemination of knowledge greatly contributes to the advancement of a science with global / local character and with social and environmental awareness.

Articles referring to the social transformation from the research work of the universities, the role of the teacher in the community service, lines of research and knowledge management are published in this issue (the latter absolutely necessary to be able to respond timely and relevant to the needs of the country's contexts and Policies), the development of science towards its conception from complexity. Are these issues directly related to what is described here. On the other hand, there are articles of interest for the achievement of the quality of education in accordance with the four UNESCO Principles, such as those referring to the role of the university teacher, the use of new technologies and digital competences, to the consideration of

environmental contexts and issues, all located in the principles of Adaptability, Accessibility and Acceptability.

In conclusion, we can affirm without fear of being mistaken that the dissemination made from the scientific journals constitutes a fundamental mechanism in the processes of knowledge generation and academic quality as they offer information on the state of the art and contribute to the scientific role and social that inherent in universities.

Keywords: university; science; educational quality; publisher.

Date Received:
19-07-2019

Date Acceptance:
27-09-2019

Date Publication:
05-11-2019

Referencias

- ICESCR (1966). **Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales**. Resolución 2200 A (XXI). Nueva York, Estados Unidos: Asamblea General de las Naciones Unidas. Recuperado de: <https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/cescr.aspx>
- LOES (2010). **Ley Orgánica de Educación Superior**. Quito, Ecuador: Asamblea Nacional.
- ODNA (2012). **Estado de los derechos de la niñez y la adolescencia en Ecuador 1990-2011**. Primera edición, ISBN: 978-9942-9890-0-0. Quito, Ecuador: Observatorio de los Derecho de la Niñez y la Adolescencia, Plan International, Save the Children, UNICEF. Recuperado de: https://www.unicef.org/ecuador/http---www.bibliotecaunicef.org-wp-content-uploads-2013-11-Edna2011_web.pdf
- RRA (2019). **Reglamento de Régimen Académico**. Quito, Ecuador: Consejo de Educación Superior (CES).
- Tomasevski, k. (2004). **Indicadores del derecho a la educación**. *Revista IIDH. Instituto Interamericano de Derechos Humanos*, (96), 341-388. México: Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperada de: <https://revistas-colaboracion.juridicas.unam.mx/index.php/rev-instituto-interamericano-dh/article/view/8220/7368>

Rebeca Castellanos Gómez
e-mail: rebeca.castellanos@ucacue.edu.ec



Nacida en Caracas. Venezuela, 28 de diciembre de 1956. Licenciada en Educación, Mención Dificultades de Aprendizaje en la Universidad Nacional Abierta (UNA), Venezuela; Magíster en Gerencia de Recursos Humanos en la Universidad Nacional Experimental de Guayana (UNEG), Venezuela; Doctora en Ciencias Pedagógicas en la Universidad de La Habana (UH), Cuba; Diplomado en Transformación Educativa en Multiversidad Mundo Real (2010), México; Cargos desempeñados: Ecuador: Universidad Católica de Cuenca (UCACUE) como Directora de Principio y Adaptabilidad (actualmente en ejercicio); Jefa de Planificación Académica; profesora-investigadora titular Principal de la Universidad Nacional de Educación (UNAE) en el periodo (2015-2018); Vicerrectora Académica en la Universidad Nacional de Educación (UNAE); Miembro de Comisión Gestora; Directora de Postgrados de la Universidad Nacional Experimental de Guayana (UNEG), Venezuela; Responsable de la Línea de Investigación Formación Docente; Directora-Editora de la Revista Científica Kaleidoscopio (ISSN: 1690-6054); Coordinadora de Doctorado en Ciencias de la Educación; Jefa Departamento de Educación, Humanidades y Artes; Profesora de pregrado (UCACUE-UNAE-UNEG) y postgrado UNEG, y de la Universidad Interamericana de Educación a Distancia de Panamá (UNIEDPA); Autora de libros sobre formación de profesores; Articulista de revistas científicas nacionales e internacionales; Ponente y conferencista de eventos nacionales e internacionales en el área de formación docente y 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

REVISTA Scientific

REVISTA ARBITRADA MULTIDISCIPLINARIA DE INVESTIGACIÓN SOCIO EDUCATIVA

ARTÍCULOS



UMC
UNIVERSIDAD
MIGUEL DE CERVANTES



Deconstrucción del orden político de Ecuador mediante el análisis crítico de los discursos de Lenin Moreno (2017-2018)

Autora: Carina Viviana Ganuza

Pontificia Universidad Católica Argentina, Santa María de los Buenos Aires, **UCA**

carinaganuzatagliarini@gmail.com

Rosario, Argentina

<https://orcid.org/0000-0002-8088-3741>

Resumen

Este artículo persiguió el análisis crítico de los discursos emitidos por Lenin Moreno, Presidente de Ecuador (2017-2018). Se ha identificado el término "Corrupción" como el más utilizado, establecido como un eje prioritario de búsqueda y persecución, en cada una de sus expresiones discursivas como actos de gobierno. También se han reconocido contradicciones y transformaciones, acompañadas de alteraciones en un breve período de tiempo, tanto en el orden constitucional como institucional que parecen obedecer a un objetivo de deconstrucción del orden político heredado más que a la búsqueda del objetivo gubernamental planteado.

Palabras clave: discurso; corrupción; gobierno.

Cómo citar este artículo:

Ganuza, C. (2019). **Deconstrucción del orden político de Ecuador mediante el análisis crítico de los discursos de Lenin Moreno (2017-2018)**. *Revista Científica*, 4(14), 23-43, e-ISSN: 2542-2987.

Recuperado de: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2019.4.14.1.23-43>

Fecha de Recepción:
08-07-2019

Fecha de Aceptación:
25-09-2019

Fecha de Publicación:
05-11-2019

Deconstruction of Ecuador's political order through the critical analysis of Lenin Moreno's speeches (2017-2018)

Abstract

This article pursued the critical analysis of the speeches issued by Lenin Moreno, President of Ecuador (2017-2018). The term "Corruption" has been identified as the most used, established as a priority axis of search and persecution, in each of its discursive expressions as acts of government. Contradictions and transformations have also been recognized, accompanied by alterations in a short period of time, both in the constitutional and institutional order that seem to obey an objective of deconstruction of the inherited political order rather than the pursuit of the proposed government objective.

Keywords: speech; corruption; government.

How to cite this article:

Ganuza, C. (2019). **Deconstruction of Ecuador's political order through the critical analysis of Lenin Moreno's speeches (2017-2018)**. *Revista Científica*, 4(14), 23-43, e-ISSN: 2542-2987. Recovered from: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2019.4.14.1.23-43>

Date Received:
08-07-2019

Date Acceptance:
25-09-2019

Date Publication:
05-11-2019

1. Introducción

El trabajo procura el análisis de los discursos emitidos por Lenin Moreno, Presidente de Ecuador y publicados por la página del Poder Ejecutivo de ese país (2017-2018). El recorte temporal es muy limitado, pero de gran relevancia conforme la magnitud del cambio expresado, ya que como sucesor de Rafael Correa (2007-2017) y compañero de fórmula en el período 2007-2013, es que fuera el indicado y elegido como un instrumento de continuidad política para el nuevo período presidencial 2017-2023.

Los objetivos específicos del trabajo consisten en Indagar en los cambios identificados en los discursos respecto al primero de mayo del año 2017, cuando asume la Presidencia frente a la Asamblea Nacional, el cual es considerado aún como una expresión de continuidad con el proyecto del gobierno anterior. Segundo, Identificar el topoi o palabra clave, en este caso el término corrupción, repetido en la mayoría de sus interlocuciones y tercero, determinar incoherencias y contradicciones entre cada uno.

Sus discursos son entendidos en el marco de una deconstrucción Derrida (2004): de las estructuras institucionales y constitucionales heredadas del gobierno anterior, que se caracterizó por una política Intervencionista, enmarcado en un sistema económico mixto público-privado, con prioridades económicas y gubernamentales determinadas, entendidas en el marco de una economía estable, pequeña y dolarizada (pág. 15).

El estudio tiene lugar desde el método del análisis crítico del discurso, con un enfoque histórico como cualitativo, presuponiendo con ello, el surgimiento de debates, cuestionamientos y promoción de la discusión del tema y su inserción en campos académicos, principalmente por la experiencia personal de trabajo e investigación en ese país.

2. Metodología

2.1. Análisis del discurso como método.

Para Marradi, Archenti y Piovani (2018a): el análisis de discurso alude a un enfoque cuyo objetivo central es el lenguaje hablado y escrito (pág. 433). Según estos autores, no es solo un tipo de investigación estándar en sí misma sino una estrategia de análisis cualitativa. Según Van Dijk (2008a): está caracterizado por la transdisciplinariedad, el interés en el texto y el contexto, no solo comprendiendo el marco situacional de su producción sino el contexto social que le otorga significado al discurso (pág. 27).

Paralelamente, Wodak y Meyer (2003a): “todo discurso es un objeto históricamente producido e interpretado, esto es, que se halla situado en el tiempo y en el espacio” (pág. 20); agregan que el lenguaje es una práctica social y ocupa un rol en la construcción del poder.

De acuerdo con el análisis de contenido del discurso, trata de describir y explicar, según Wodak y Meyer (2003b): “desmitificar los discursos mediante el descifrado de las ideologías” (pág. 30); para esta teoría, el lenguaje carece de poder propio, lo obtiene por el uso que las personas poderosas hacen de él. Para Wodak y Meyer (2003c): a su vez, expresa poder: “está involucrado allí donde existe un desafío al poder o una contienda para conseguirlo. El poder no deriva del lenguaje, pero el lenguaje puede utilizarse para plantear desafíos al poder, para subvertirlo” (pág. 31); esto puede inferirse en el período estudiado 2017-2018.

Siguiendo a Van Dijk (2008b): se distinguen tres dimensiones principales: El uso del lenguaje; la comunicación de creencias (cognición) y la interacción en situaciones de índole social (pág. 23). En todo discurso se sigue un: **Orden**, forma abstracta de las oraciones como la estructura formal de las oraciones; **Nivel de sentido o semántica**, el sentido que se asigna al contenido o lenguaje del discurso, es decir la comprensión que se le atribuye; la coherencia de lo expresado con las relaciones con el marco de referencia,

es decir, los vínculos establecidos o referentes del discurso; y un **Estilo**, de difícil precisión, esta noción puede vincularse a las elecciones de palabras, estilos, variaciones.

2.2. Instrumentos metodológicos: Cuestión temática del discurso y procesamiento del material.

Por lo expuesto, es necesario destacar que ciertos conceptos aparecen como ejes centrales en el cuerpo de todo discurso, proporcionando el marco en torno al cual se ubican sus detalles, expone Van Dijk (2008c): que se involucran cuatro áreas interrelacionadas de problemas, tales como **El tema**: un punto de partida, **Tema discursivo**: corresponde al significado, es la significación global de un referente (pág. 133); y **Problema del primer plano en el discurso**: sucesos o conceptos del discurso que pueden distinguirse de **proposiciones de fondo**.

En adición a Wodak y Meyer (2003d): para su interpretación, se procede al **Procesado de material**: caracterización general: ubicación, cantidad de lectores u oyentes; **Visión de conjunto** (lista de artículos estudiados que resultan relevantes para el tema; resumen y ausencia de tema; frecuencia con que se mencionan para conectar los acontecimientos; subtemas tratados; **Determinación de la postura discursiva en relación con el tema en cuestión**: Marco institucional: contexto: Justificación de la selección, Autor (Función y significación), Motivo del artículo y en dónde aparece el artículo; **Superficie textual-diseño gráfico**: Titulares, encabezamientos, Estructura del artículo, Temas que aborda el artículo; **Medios retóricos**: Tipo y forma de argumentación, Lógica y composición, Implicaciones e insinuaciones, Simbolismo colectivo o lenguaje utilizado, Giros idiomáticos, dichos populares o estereotipos, Vocabulario y estilo, Actores y particularidades de las fuentes de conocimiento, referencias; **Afirmaciones ideológicas basadas en el contenido**: Nociones subyacentes que pueden hallarse, perspectiva de futuro;

Resumen del hilo discursivo y finalmente, su interpretación (pág. 133).

3. Desarrollo

3.1. Procesamiento de datos

Analizados los discursos emitidos (2017-2018), de trece publicados por la Página Oficial de la Presidencia hasta el mes de enero del año 2019, surgieron los siguientes términos como ejes argumentativos o topoi: **corrupción** (en trece discursos); **educación** (en cuatro discursos); **salud** (en dos); **inversión** (en tres); **migración y no injerencia** (en dos); **verdad absoluta asociada a cambio** (en dos discursos); **libertad de expresión y diálogo** (dos veces); **distribución de la riqueza** (en un discurso). En función de lo expuesto, se ha indagado en aquellos donde se ha mencionado el tema que parece prioritario, es decir, el término más dicho, en este caso: **corrupción**.

3.1.1. Primer discurso: Posesión ante la Asamblea Nacional en Quito el día 24 de mayo, según la Presidencia de la República del Ecuador (2019a), Menciona que en ese preciso momento: “se une la herencia del pasado con el presente y el futuro que estamos construyendo desde hace diez años” (pág. 3); agrega que fueron “diez años de educación y salud” (pág. 3); subraya que “este proceso tiene un pueblo entero y un nombre: Revolución Ciudadana. Los pueblos hacen la historia, pero los líderes aceleran los procesos. Esta revolución tiene un líder, Rafael Correa Delgado” (pág. 3); en Paralelo, agradece “de manera especial al amigo y compañero, el vicepresidente Jorge Glas Espinel y a su querida familia, que siempre estuvieron a nuestro lado” (pág. 4); luego agrega: “ha concluido una etapa que, como todo, tiene aciertos y errores. Empieza otra que acaso sea más difícil, porque no solo debemos afianzar los logros sino mejorarlos” (pág. 4).

Destaca la Presidencia de la República del Ecuador (2019b): que su “estilo es el diálogo” y no el debate, también por ello no realizará el Enlace

Semanal como el Expresidente Correa, ya que prefiere “sistemas como el de algunos países europeos en donde la figura del presidente pasa casi inadvertida” (pág. 16); declara que la lucha contra la corrupción será implacable (pág. 17); por esta razón, “hemos exigido a Odebrecht, a la justicia norteamericana, a la justicia brasileña, que nos entreguen la lista completa de los corruptos. Los de ayer y los de ahora” (pág. 17); luego agrega, que la corrupción es “como un cuarto lleno de oscuridad. Para que este acabe, no hay que sacar la oscuridad, hay que llenarle de luz” (pág. 18); por último destaca, “no cometamos el desatino de hablar mal de nuestro país en el exterior! Nos estamos haciendo harakiri. Es verdad que este gobierno y los anteriores han tenido enormes errores. Pero aquí está lo construido con errores y aciertos” (pág. 22).

3.1.2. Segundo discurso: Posesión del Gabinete Ministerial en la Plaza de la Independencia, Quito, 24 de mayo del año 2017, presentado por la Presidencia de la República del Ecuador (2019c): Moreno se dirige a los presentes, explicando como la Revolución Ciudadana, “ha mejorado la calidad de vida de nuestro pueblo” (pág. 1); anuncia que tanto él como su vicepresidente Jorge Glas (Vicepresidente también en el anterior período de Rafael Correa) han firmado una declaración juramentada en que ninguno de los dos tiene bienes o capitales en paraísos fiscales. Y que juntos se hallan comprometidos en la lucha contra la corrupción (pág. 2); agrega que, desde la llegada de Correa en el año 2007, se dio inicio a una “leyenda” (pág. 2); después declara que “este será un gobierno de brazos abiertos al diálogo, a las propuestas porque la Revolución es vital para construir la sociedad que ustedes y nosotros anhelamos” (pág. 7); este discurso obedece a su presentación política como Presidente, sus afirmaciones ideológicas parten de aseverar el rol que tiene la Revolución Ciudadana en la historia de Ecuador bajo el liderazgo de Correa (pág. 3).

3.1.3. Tercer Discurso: Creación del Frente de Transparencia y Lucha contra

la corrupción, Quito, 5 de junio, como se expresa en la Presidencia de la República del Ecuador (2019d): A quince días de haber asumido el gobierno y con un discurso de coherencia con los principios establecidos en los dos anteriores, declara “la corrupción nos afecta a todos en la vida diaria, en los servicios públicos, en la gestión del sector privado. Por eso he creado el Frente de Transparencia y Lucha contra la corrupción” (pág. 1); explicita que contará con asesoría de agencias de Naciones Unidas y que se ha seleccionado a un grupo representativo de ecuatorianos para integrar el mencionado Frente. La tarea es definida como “una cirugía mayor” (pág. 2).

Tal como lo expresa España (2017): esto se inscribe paralelamente a un contexto político de gran convulsión ya que el Vicepresidente Glas, presenta su renuncia tras las acusaciones de haber recibido coimas por parte de un funcionario de Odebrecht (José Conceição, que fuera sobreseído tras el juicio en Ecuador y en Brasil) (pág. 1).

El Vicepresidente Glas, signado y declarado por Moreno en su segundo discurso, como su amigo y compañero, tenía una larga experiencia gubernamental, siendo también compañero de la adolescencia de Correa en grupo de estudios. Se había desempeñado como Presidente del Fondo de Solidaridad entre otras diversas y comprometidas funciones gubernamentales.

El 03 de agosto del año 2017, tras la difusión de diferentes audios, se afirma que Glas recibía dinero como soborno; es decir a dos meses de inicio del nuevo gobierno y tras la propagación en todos los medios de las conversaciones establecidas entre el ex contralor Carlos Polit y el exejecutivo de Odebrecht, Conceição. El Exvicepresidente alegó que como los había expulsado del país, querían venganza. A principios de agosto, Fiscalía General del Estado inicia un expediente judicial contra Glas por la adjudicación del contrato de explotación petrolera del Campo Singue en el año 2011, trámite que también afectaría al Exministro de Sector Estratégico, Carlos Yannuzzelli y al Ministro de Recursos Naturales, Wilson Pastor, todos acusados por

peculado.

3.1.4. Cuarto discurso: Palabras en el Relevé de Guardia del Palacio Presidencial, Quito, 7 de agosto, que para la Presidencia de la República del Ecuador (2019e): En tanto se desarrolla el contexto político descrito anteriormente, declara que la corrupción no se “enseñoree en el país” (pág. 1); “bajo ninguna circunstancia se detendrán las investigaciones de quienes hayan expoliado los recursos de la Patria” (pág. 2); en Ecuador se implantará definitivamente “la transparencia, la lealtad, la honestidad” (pág. 2); esto cobra mayor importancia al considerar que tras dos meses de su reciente llegada al gobierno, ha suspendido en sus funciones al Vicepresidente Glas, quien según el mismo ha declarado en el segundo discurso, era su amigo y compañero, alegando que “quité las funciones que había encargado al Vicepresidente, por una carta grosera que nos envió” (pág. 3); pero omite explicaciones. A dos meses y días de su asunción presidencial, parece reforzarse la idea de la lucha contra la corrupción.

3.1.5. Quinto discurso: Encuentro con pueblos indígenas en Sigchos, Sigchos, 9 de agosto, como lo expone la Presidencia de la República del Ecuador (2019f): Aquí expresa: “la corrupción se lleva miles de millones de dólares que pueden ser esas escuelas a las cuales les falta profesores, esos centros médicos donde faltan doctores, enfermeras, medicinas” (pág. 11). Esto ocurre mientras la Asamblea Nacional autorizó el procesamiento penal de Glas y al mes siguiente, la Fiscalía presenta declaraciones del delator (Conceição Dos Santos) quien testificó que recibió dinero de las coimas. Para el 28 de septiembre, Procuraduría General del Estado presentó otras acusaciones contra dieciocho procesados en total, por asociación ilícita en el caso Odebrecht, entre quienes se encontraba Glas, quien finalmente renuncia también a la Vicepresidencia del Partido Alianza País, luego de acusar a Moreno de persecución política. El 02 de octubre, el Fiscal Carlos Baca Mancheno, solicitó prisión preventiva, siendo Glas detenido sin dilación. Dos

días más tarde, el Presidente encarga su puesto vacante, a María Alejandra Vicuña (psicóloga de profesión y ex ministra de vivienda durante el gobierno de Correa), siendo ratificada en su cargo en enero del año 2018, quien también tomó la presidencia del partido Alianza País.

Hasta aquí parece una sucesión de acusaciones y hechos que podrían o no generar sorpresa, sin embargo, la sentencia dictada el día 12 de diciembre del año 2017 contra Glas en un juicio que duró catorce días con la aplicación de un Código Penal no vigente, ponen en tela de juicio, al menos subrepticamente, una telaraña no descubierta, que se percibe, pero no se puede probar. Acorde a Cárdenas (2018): y para completar este escenario digno del celuloide de una película trágica, el ex Presidente de la Asamblea Nacional, Alfredo Serrano, se hablaba telefónicamente con Polit el ex contralor quien supuestamente también recibía coimas al igual que Glas (y que estaba prófugo de la justicia tras quedar implicado con Odebrecht); estos audios fueron difundidos por el Fiscal General Carlos Baca Mancheno, con lo cual, se demostraría la conexión de Serrano o tal vez el gobierno de Moreno con las acusaciones contra Glas, ratificándose las palabras del Exvicepresidente ya preso y condenado por la opinión pública. Tras ello, el Presidente de la Asamblea, Serrano, renuncia al igual que el Fiscal, que es suspendido por el Consejo de la Judicatura, que luego “**dejaría de funcionar**” por orden del Presidente. Estos fueron momentos de una convulsión política e institucional que no cesaría (pág. 1).

3.1.6. Noveno discurso: Inauguración del XI Gabinete Binacional Perú, Ecuador, Trujillo, 20 de octubre, la Presidencia de la República del Ecuador (2019g): Destaca el pasado histórico común compartido con ese país, agrega que “hemos hablado también y quedó algo pendiente el tema político. Bueno, en el Ecuador no tenemos presidentes presos, pero no hemos perdido la esperanza (risas)” (pág. 1); dice ser un encargado del poder y tiene la obligación de devolverlo cuando el pueblo lo desee.

3.1.7. Décimo Quinto discurso: Evento con personalidades del Sur, organizado por el Ecuador como Presidente del G77 más China, Quito, 11 de diciembre, la Presidencia de la República del Ecuador (2019h): Subraya la creación del Plan Nacional de Desarrollo 2017-2021, que “Ecuador es el país que más refugiados acoge en América Latina. ¡Qué orgullo para nosotros!” (pág. 8); a su vez declara “No podemos seguir con niveles insostenibles de producción y consumo. Es paradójico que un tercio de los alimentos producidos en el mundo, se arrojen a la basura, como nos revela el Programa Mundial de Alimentos” (pág. 4). Al respecto, cobra importancia esta expresión: no se puede seguir con niveles insostenibles de producción, ya que en sí misma es una contradicción. Ya que habla de paz, desarrollo, erradicar el hambre y la pobreza (en sus dos primeros discursos) y acá hace referencia a una producción con niveles altos que ya no podrían sostenerse.

Sus palabras parecen un acto fallido, al respecto se duda si efectivamente quiso expresar que la alta producción era beneficiosa o negativa por sus efectos en la economía. Una vez más dice que se debe combatir toda forma de corrupción.

3.1.8. Primer Discurso, año 2018: Lanzamiento de la Política de Defensa y Seguridad para la frontera norte, Esmeraldas, 18 de junio, para la Presidencia de la República del Ecuador (2019i): Si bien el tema central es la problemática de seguridad y defensa de la zona fronteriza y no menciona en ningún momento la palabra corrupción como en todos los discursos anteriores, parece distanciarse de su postura precedente, ya que dice “Hoy anunciamos con orgullo *que por fin*, Ecuador tiene una Política de Defensa, Seguridad y Desarrollo para la frontera norte” (pág. 2); agrega, “se acabó la indiferencia estatal ante lo que ocurre en nuestras comunidades fronterizas” (pág. 2); continúa y dice “se acabó el miedo” (pág. 4).

Lo antes citado es importante destacar ya que ese “hoy” indica tiempo presente, ese momento actual y cobra mayor relevancia si se aclara que el

Primer Gabinete celebrado entre Ecuador y Colombia en la temática fue iniciado por Correa, teniendo lugar en diciembre del año 2012, es decir, seis años antes, con lo cual, Moreno parece no reconocer la tarea anteriormente realizada y se autoproclama un carácter fundacional en este nuevo encuentro binacional.

3.1.9. Tercer discurso: Reunión con Alianza para el Gobierno Abierto, ciudad de Quito, 12 de septiembre, la Presidencia de la República del Ecuador (2019j): Inicia su relato estableciendo como tema central, “luchar contra la corrupción” (pág. 1); agrega, “era imprescindible formar parte de la Alianza del Gobierno Abierto. He sido informado que desde el año 2011, año en que se creó esta Alianza, Ecuador se había negado-óiganme bien!, se había negado a ser miembro” (pág. 2); esto nuevamente debe ser destacado ya que, según Moreno, alega que “fue informado en el año 2011” (pág. 11); pero durante ese año hasta el año 2013, él se desempeñaba como vicepresidente de Correa, es decir, podría haber tenido injerencia en las decisiones gubernamentales de ese entonces.

Luego, según la Presidencia de la República del Ecuador (2019k): prosigue y agrega: “por ello, desde que empezamos a descubrir algunos hechos ocurridos en el gobierno anterior, que obviamente nos llenan de vergüenza-creemos haber encontrado explicación a esa negativa. Creo que la explicación quedó clara” (pág. 2); por lo expuesto, se infiere que Moreno ha encontrado una relación directa entre la falta de interés de Correa en participar de esta Alianza Multilateral y hechos de corrupción; sin embargo, esto se contradice en la práctica con la creación del Consejo de Participación Ciudadana y Control Social (CPCCS, 2019a): que se formó y estipuló en la nueva Constitucional del año 2008 cuya función consistía en perseguir la Transparencia y lucha contra la corrupción (pág. 1).

La Presidencia de la República del Ecuador (2019l): luego más adelante agrega: “en Ecuador no solo estamos construyendo una nueva historia, sino

que además sea una mejor historia, más democrática, más participativa y sobre todo, totalmente diáfana, transparente” (pág. 4); con esto, marca definitivamente su distanciamiento de la época precedente y de Correa a quien sucede, con ese nuevo carácter *fundacional* que se autoatribuye, ya que afirma que su Gobierno es **más democrático, más participativo y más transparente**, no el anterior. Luego dice, “seguiremos luchando contra la corrupción: la de ayer, la de ahora” (pág. 5).

3.1.10. Quinto Discurso: Reunión con las *Americas Society and Council of the Americas*, Nueva York, 26 de septiembre, según la Presidencia de la República del Ecuador (2019m): Se ha manifestado una posición firme y distante cada vez más sólida frente a quien fuera su antecesor, quien ya no es más el líder (1 Discurso) (pág. 3); y oponiéndose a sus propias palabras, contradice lo profesado en el discurso de Toma de Posesión, ya que, decía en ese momento: “no cometamos el desatino de hablar mal de nuestro país en el exterior! Nos estamos haciendo el harakiri” (pág. 22); haciendo efectivamente lo que Él mismo había expresado que no podía realizarse, agrega: que en Ecuador teníamos un enfrentamiento, que no únicamente iba en el plano político. Desde el gobierno, no había un sector social ni político ni económico con el cual no nos habíamos distanciado. Cuando el anterior mandatario se refería a los empresarios, les decía corruptos. Cuando hablaba de los periodistas, los (sic) decía “corruptos”. Por eso yo me negaba a ser candidato. Decía: yo no quiero estar en un país así (pág. 4).

La Presidencia de la República del Ecuador (2019n): Más adelante agrega: “este momento hemos logrado detener el autoritarismo, detener las prolongaciones indefinidas de los mandatarios en el poder...” (pág. 6); “...y en la parte institucional, lastimosamente el mandatario anterior había ido captando todos los poderes. Misteriosamente los ex secretarios del Presidente aparecían como presidentes del Consejo de la Judicatura, la Justicia, fiscal general, contralor” (pág. 6).

Se hace clara referencia a la corrupción, el exmandatario (Correa) quien fuera el líder, encabezaba según se infiere y de manera misteriosa, una línea de corrupción que abarcaba todas las instituciones. Por lo dicho, en la Presidencia de la República del Ecuador (2019ñ), según Moreno: “hemos logrado estabilidad económica y política, hemos logrado transparencia” (pág. 8); y más adelante afirma: que la corrupción no es únicamente el enriquecimiento de un grupo de personas, que lastimosamente parecería que en el gobierno anterior estaba sistematizado, era una mafia organizada. Y no solo a nivel nacional. Parece que la mafia estaba organizada a nivel internacional. De repente vemos que un ministro o gobernante es acusado de corrupto y en seguida reacciona una cadena de ex gobernantes, de intelectuales y políticos a nivel mundial! A tal punto que te hace dudar a ti mismo de lo que estás diciendo (pág. 9).

3.1.11. Noveno Discurso: Inauguración de la Trigésima Reunión de las Partes del Protocolo de Montreal, Quito, 8 de noviembre: Comienza diciendo que en el país ha vuelto a brillar la democracia y la expresión, se ha dado lucha sin tregua a la corrupción. Cabe mencionar que ese mes de noviembre del año 2018, es la antesala de un nuevo hecho que mancharía al gobierno de Moreno, esta vez, con la retirada de la Vicepresidenta María Alejandra Vicuña, tras acusaciones por coimas durante su antigua función como ministra. Además, de la designación de la Asamblea tras la terna propuesta por Moreno, de un nuevo reemplazante que desembocó en el nombramiento de un economista joven de 35 años, Otto Sonnenholzner, radiodifusor y sin experiencia política.

A esto y sin lugar a dudas, se agrega el Consejo de Participación Ciudadana y Control Social (CPCCS, 2018): como el corolario de la sucesión de hechos de corrupción supuestamente descubiertos por el nuevo gobierno de Moreno. Hasta febrero del año 2018 había estado integrado por 7 consejeros principales y 7 suplentes, representantes de organizaciones sociales designados a través de concurso público; y que por decisión de

Moreno, transforma en un **CPCCS transitorio** hasta que **se revisara la situación de sus miembros**, supuestamente puestos en duda debido a cuestionamientos en sus designaciones (pág. 1).

Luego de la Convocatoria Popular el 4 de febrero del año 2018, se decidió que su elección provenga de ternas presentadas por el Presidente de la República, como lo expresa el Consejo de Participación Ciudadana y Control Social (CPCCS, 2019b): sin participación de partidos políticos. Con nuevas presentaciones, los nuevos miembros elegidos tomarían posesión en junio del año 2019, sin embargo, luego de las nuevas elecciones, varios fueron acusados de claras tendencias pro correístas, por lo cual, les fue impedido asumir sus cargos (pág. 1). Acorde a González (2018): Moreno declaró primero la transitoriedad del CPCCS, modificó las condiciones para su elección, no conforme con ello, tampoco se les permitió asumir (pág. 1). Según el Consejo de Participación Ciudadana y Control Social (CPCCS, 2019c): este no es el único caso de **transformaciones institucionales**, también adquiere carácter de **transitoriedad** el Consejo de la Judicatura, quien tiene bajo su responsabilidad, instituciones y órganos de la función judicial, que hasta diciembre del año 2018, no había podido evaluar a los 21 jueces y conjuces de la Corte Nacional de Justicia (pág. 1).

3.1.12. Décimo Segundo Discurso: Ceremonia de ascensos y condecoraciones de la policía nacional, Quito el 30 de noviembre, la Presidencia de la República del Ecuador (2019o): Menciona que “nosotros hemos rescatado la institucionalidad del país entero” (pág. 3); por lo expresado, la posición de su gobierno consiste en “recuperar la institucionalidad” (pág. 6).

3.1.13. Décimo Quinto Discurso: Foro de Doha 2018, acorde a la Presidencia de la República del Ecuador (2019p): destaca el diálogo como centralidad de su gobierno, y agrega que “todavía están en el centro de debate...” (pág. 5); “el respeto por los derechos humanos, la protección de la

niñez, la lucha contra la violencia, el combate a la corrupción” (pág. 5); más adelante expresa que “la opinión distinta es para respetarla. No es para padecerla, para convertirla en infierno de otro y en infierno de uno” (pág. 7).

4. Resultados

El objetivo central ha sido el análisis de los discursos de Moreno, es decir el lenguaje hablado, aunque impreso y publicado en la página de la Presidencia. Tal como lo expresan Marradi, Archenti y Piovani (2018b): la transdisciplinariedad, el interés en el texto y el conocimiento del contexto político-histórico coyuntural económico de Ecuador, ha permitido una mejor profundización y comprensión. Se han estudiado los discursos más allá de las oraciones propiamente dichas (pág. 301).

En adición a estos autores, se ha descifrado la ideología propia y el lenguaje empleado, que se infieren como un intento de alteración del orden constitucional heredado, en muy corto plazo, ya que si se tiene en cuenta que tras solo un mes después de haber llegado al gobierno, el Poder Ejecutivo ecuatoriano se encuentra sin vicepresidente, que está detenido; solo catorce días fueron suficientes para enjuiciar y sentenciar a una persona, cualquier ciudadano podría pensar que las pruebas en su contra fueron determinantes, sin embargo, la sucesión de hechos siguientes ponen en tela de juicio el conjunto de acciones del gobierno ecuatoriano recién llegado al poder.

Para el análisis de los discursos, se ha proseguido con el orden cronológico de sus presentaciones, como el nivel del sentido, concreto como gradual manifiesto, quien se distancia de manera rápida y concisa, de todos los funcionarios sospechados de ser “corruptos”. Si bien, se presentó como integrante de la Revolución Ciudadana, reconoció como líder a su antecesor, el Expresidente Correa (a quien acompañó en el primer período presidencial) y como amigo a su ex primer Vicepresidente, Glas. Todos ellos, en un mes, perdieron estas cualidades, para ser transformados luego, en partícipes de

una línea de corrupción. Corto plazo temporal para descubrir o darse cuenta, que sus antiguos compañeros de trabajo de años, no eran quienes parecían ser.

Los discursos presidenciales poseían como objeto principal instalar la preocupación sobre la corrupción, no solo en palabras sino también, en un contexto de ansiedad creciente tanto a nivel institucional como nacional. Esto emergió como una construcción paralela a un intento de instauración de un nuevo sentido del poder, entendido en términos de diálogo y participación, que según Moreno, no existía con anterioridad. Sin embargo, el breve plazo estudiado 2017-2018, no solo fue el entretelón de este supuesto cambio sino de un viraje que respondía a una persecución de supuesta legalidad: el embate contra la corrupción.

Moreno en el cuarto discurso ya se había distanciado radicalmente de Correa, en el quinto septiembre del año 2017, posee la nueva Vicepresidente e instala de manera sólida y firme su supuesta preocupación en la corrupción, aunque nunca menciona hechos precisos. Por su parte, hacia fines del año 2018, la Vicepresidente Vicuña, (quien reemplazaba a Glas) también renunció acusada de recibir sobornos; igual destino sufrió el Presidente de la Asamblea Constitucional, Alfredo Serrano. En octubre del año 2017, Moreno expresa que su gobierno respetará la voluntad del pueblo, sin embargo, es el pueblo quien elige a los representantes del CPCCS y no se les permite la asunción por sospechas de posturas partidarias pro correístas. También fue el mismo gobierno quien declaró la transitoriedad del Consejo de la Judicatura por sospechas de la misma índole y debido a este mismo argumento, la Corte Suprema no ha podido asumir sus funciones.

El discurso de la lucha contra la corrupción, término repetido en trece de los dieciséis discursos de Moreno, pierde consistencia, ya que el objetivo central del gobierno parece plantear una deconstrucción y reacomodación de la estructura gubernamental heredada del gobierno anterior y en esta

búsqueda Moreno ha desmantelado instituciones mediante la declaración de transitoriedad, como el CPCCS y el Consejo de la Judicatura con efectos en la misma Corte Suprema. Por un lado, la normativa constitucional ha sido utilizada a su arbitrio; el trasfondo político exhibe un resquebrajamiento del orden político. Mediante sus palabras se atribuye un sentido fundacional en toda su tarea gubernamental, en este sentido, parece competir por su rol en la historia política recibida de su antecesor.

Ese pasado legado de Correa (usando las propias palabras de Moreno), ya se unió en la práctica corriente y en el imaginario colectivo, a que el gobierno anterior era y es corrupto; quien lo defienda también.

5. Conclusiones

El análisis crítico del discurso ofrece una perspectiva interpretativa, mediante la operacionalización de conceptos, en este caso, los discursos sobre la lucha contra la corrupción como objetivo de un plan de gobierno. Cada una de sus expresiones, ha generado un conocimiento y valoración de los hechos como de los cambios perpetrados.

La novedad de este enfoque hermenéutico pone en relieve el descubrimiento de las transformaciones suscitadas mediante las expresiones volcadas en cada uno de sus discursos; cómo a dos meses de estar al frente del Poder Ejecutivo, transforma una posición alterando las estructuras del poder: el CPCCS, el Consejo de la Judicatura sin mencionar la sucesión de vicepresidentes; esto es una manifestación de desorden institucional, lo cual no implica que se deban encubrir actos de corrupción.

Los discursos se transformaron en palabras objetivas significativas de ser analizadas, es Moreno quien manifiesta sus cambios en el devenir de los meses, lo cual está acompañado de todas las alteraciones institucionales que padece el país, supuestamente por la corrupción instalada por Correa, sin embargo, por ello mismo, ninguna decisión constitucional ni electoral es

respetada por el Poder Ejecutivo, contrariamente a lo expresado. De alguna forma, sus objetivos declarados se diluyen ante el desorden creado; comienzan a perder sentido, lo cual no significa que no pudiera existir corrupción.

Por cuestiones de extensión de análisis no se han incorporado todos los discursos presidenciales, pero ellos permitirían extender aún más, las conclusiones de cómo el discurso constituye una construcción de poder a ser utilizado en este caso, para deconstruir, modificar o alterar un orden establecido bajo la persecución de la corrupción.

6. Referencias

- CPCCS (2018). **Resolución N° PLE-CPCCS-T-O-064-17-07-2018**. Quito, Ecuador: Consejo de Participación Ciudadana y Control Social. Recuperado de:
<http://www.cpccs.gob.ec/wp-content/uploads/2018/03/RESOLUCION-PLE-CPCCS-T-O-064-17-07-2018.pdf>
- CPCCS (2019a,b,c). **Nuestra Institución**. Quito, Ecuador: Consejo de Participación Ciudadana y Control Social. Recuperado de:
<http://www.cpccs.gob.ec/nuestra-institucion/introduccion/>
- Cárdenas, A. (2018). **Fiscal Carlos Baca revela supuesta conversación entre José Serrano y Carlos Pólit para "bajarlo del cargo"**. Ecuador: El Universo, C.A. Recuperado de:
<https://www.eluniverso.com/noticias/2018/02/26/nota/6641851/fiscal-carlos-baca-revela-conversacion-jose-serrano-carlos-polit>
- Derrida J. (2004). **Teoría Literaria y Deconstrucción**. ISBN: 8476350902. España: Editorial Arco Libros - La Muralla, S.L.
- España S. (2017). **La Fiscalía acusa al vicepresidente de Ecuador de dirigir una trama de sobornos: Jorge Glas está en prisión por supuestos tratos con la constructora brasileña Odebrecht**.

Ecuador: Ediciones El País, S.L. Recuperado de:

https://elpais.com/internacional/2017/11/10/actualidad/1510270622_286492.html

González, M. (2018). **Judicatura transitoria acata suspensión de evaluación a la Corte Nacional.** Ecuador: Grupo El Comercio.

Recuperado de: <https://www.elcomercio.com/actualidad/judicatura-acata-suspension-evaluacion-cortenacional.html>

Marradi, A., Archenti, N., & Piovani, J. (2018). **Manual de Metodología de las Ciencias Sociales.** 1era Edición, ISBN: 978-987-629-809-4. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.

Presidencia de la República del Ecuador (2019a,b,c,d,e,f,g,h,i,j,k,l,m,n,ñ,o,p).

Discursos. Quito, Ecuador: Palacio de Gobierno - Presidencia de la República. Recuperado de: <https://www.presidencia.gob.ec/discursos/>

Van Dijk, T. (2008a,b,c). **El discurso como estructura y proceso. Estudios del discurso: introducción multidisciplinaria.** Volumen 1, ISBN: 978-84-7432-714-4. España: Editorial Gedisa.

Wodak, R., & Meyer, M. (2003a,b,c). **Método de análisis crítico del discurso.** ISBN: 84-7432-970-1. Barcelona, España: Editorial Gedisa.

Carina Viviana Ganuza

e-mail: carinaganuzatagliarini@gmail.com



Nacida en Rosario, Santa Fe, Argentina, el 7 de abril del año 1971. Doctora en Ciencia Política (UCA), Buenos Aires; Magister en Integración y Cooperación Internacional de la Universidad Nacional de Rosario (UNR); Profesora de Historia y Postítulo en Historia Social, entre otros estudios de formación específicos interdisciplinarios (CELAG); Coordinadora y docente de postgrado (UNR), en la Universidad Adventista del Plata y la Universidad Nacional de Educación (UNAE), Ecuador; Coordinadora de aseguramiento de la calidad de la Universidad de Lovaina (UCLouvain); Desarrollo actividades de investigación como directora en temas de política económica del Ecuador y a nivel suramericano; miembro del Centro de Estudios de Relaciones Internacionales de Rosario (CERIR) y del Comité Académico Científico de Revistas de Investigación en Ecuador.

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/)



Competencias digitales para los nuevos escenarios de aprendizaje en el contexto universitario

Autoras: Daysi Karina Flores Chuquimarca
Universidad Nacional de Educación, **UNAE**
daysi.flores@unae.edu.ec
Azogues, Ecuador
<https://orcid.org/0000-0001-9931-4488>

Johanna Elizabeth Garrido Sacan
Universidad Nacional de Educación, **UNAE**
johanna.garrido@unae.edu.ec
Azogues, Ecuador
<https://orcid.org/0000-0003-2245-0873>

Resumen

Las competencias digitales como mecanismos para responder a los retos de la sociedad actual implican profundos cambios que van más allá del uso instrumental de la tecnología. En este sentido el artículo parte de una experiencia suscitada en un curso virtual para los docentes de la Universidad Nacional de Educación (UNAE), cuyo objetivo es analizar y reflexionar sobre las fortalezas, las debilidades, las limitaciones, la postura frente al uso de las TIC y la integración en los procesos formativos a través de un cuestionario diagnóstico aplicado a 82 docentes con edades comprendidas entre 25 y 58 años de edad. Se aplicó la metodología de estudio de caso único descriptivo con un enfoque cualitativo. Los resultados obtenidos muestran la necesidad de integrar nuevos recursos y herramientas tecnológicas que apoyen la gestión docente y permitan dinamizar los procesos de enseñanza- aprendizaje. Por tanto, se concluye que los docentes a pesar de tener un buen dominio teórico requieren la convergencia de conocimientos tecnológicos y pedagógicos que permitan vincularlos a los requerimientos de la sociedad actual, siendo necesario el desarrollo de nuevas habilidades, destrezas, conocimientos y valores que garanticen el alcance de los resultados de aprendizaje.

Palabras clave: competencias del docente; tic; aprendizaje; sociedad del conocimiento.

Cómo citar este artículo:

Flores, D., & Garrido, J. (2019). **Competencias digitales para los nuevos escenarios de aprendizaje en el contexto universitario**. *Revista Científica*, 4(14), 44-61, e-ISSN: 2542-2987. Recuperado de: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2019.4.14.2.44-61>

Fecha de Recepción:
04-07-2019

Fecha de Aceptación:
28-09-2019

Fecha de Publicación:
05-11-2019

Digital competences for new learning scenarios in the university context

Abstract

Digital competences as mechanisms to respond to the challenges of today's society imply profound changes that go beyond the instrumental use of technology. In this sense, the article is based on an experience generated in a virtual course for teachers of the National University of Education (UNAE), whose objective is to analyze and reflect on strengths, weaknesses, limitations, posture regarding the use of ICT and integration into the training processes through a diagnostic questionnaire applied to 82 teachers aged between 25 and 58 years of age. The descriptive single case study methodology with a qualitative approach was applied. The results obtained show the need to integrate new resources and technology tools that support teacher management and enable the teaching-learning processes to be energized. Therefore, it is concluded that teachers despite having a good theoretical domain require the convergence of technological and pedagogical knowledge that allow them to be linked to the requirements of today's society, being necessary the development of new skills, abilities, knowledge and values that guarantee the scope of learning outcomes.

Keywords: teacher qualifications; ict; learning; information society.

How to cite this article:

Flores, D., & Garrido, J. (2019). **Digital competences for new learning scenarios in the university context.** *Revista Científica*, 4(14), 44-61, e-ISSN: 2542-2987. Recovered from: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2019.4.14.2.44-61>

Date Received:
04-07-2019

Date Acceptance:
28-09-2019

Date Publication:
05-11-2019

1. Introducción

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) son catalizadores que transforman y modifican los actuales escenarios de aprendizaje. Con ello emerge la necesidad de fortalecer las competencias de los docentes en los diferentes niveles de educación que contribuyan en el uso pedagógico de las TIC, propiciando motivación y dinamizando los procesos de enseñanza-aprendizaje que se vinculan a los requerimientos de la sociedad del conocimiento.

Actualmente, uno de los debates más significativos en el campo de la educación es la integración de las TIC, autores como Area, Hernández y Sosa (2016); Aguilar y Linde (2015): resaltan la importancia de valorar las posibilidades, en relación a los objetivos y fines educativos, siendo este, el mayor desafío de los docentes; la integración curricular de las TIC que garantice la formación de los estudiantes. Todos los esfuerzos de las instituciones educativas para su integración se han limitado a equiparlos con grandes infraestructuras y terminan siendo subutilizadas, pues, se siguen manejando procesos tradicionalistas y memorísticos, a pesar de ser interactivas, flexibles y capaces de transferir información amplia e instantánea.

La integración de la tecnología es un proceso continuo, dinámico, que requiere una profunda implicación de los docentes. Por tanto, Abarca (2015): refiere la importancia de una formación continua basada en la reflexión y el repensar de la práctica educativa vinculando a las TIC en el aula, permitiendo un cambio sistemático en las teorías y prácticas didácticas (pág. 337). Donde el docente tome un papel de gestor de la información y dinamizador de los aprendizajes.

En este mismo sentido, Maldonado (2018): señala que la práctica pedagógica del docente se ha diversificado y constituye nuevas relaciones en torno al saber, principalmente por los retos y desafíos de la sociedad actual, que implica una formación permanente y el desarrollo de competencias

científicas, ciudadanas y tecnológicas digitales que se adapten a los requerimientos de los estudiantes (pág. 41).

Los docentes utilizarán las TIC con la finalidad de buscar, seleccionar, analizar, depurar, utilizar y comunicar la información que se transformará en conocimiento, propiciando asimilación y consolidación de estos procesos en sus estudiantes, que les permita transformar su entorno y desarrollar un pensamiento crítico. Con ello, Fernández (2003): indica que la importancia que tienen las tecnologías en el aula y en las funciones docentes, ocasionando un cambio sistemático en sus prácticas didácticas, donde asume un papel de gestor de la información, dinamizador de los aprendizajes y una variedad de características que giran en torno a su perfil en la sociedad del conocimiento (pág. 6).

Por tanto, se plantean los nuevos perfiles de los docentes siendo principalmente autónomos, aspiradores, disciplinados, flexibles, planificadores, críticos e innovadores de su propia práctica educativa. ¿Pero qué sucede cuando los docentes no se enfocan al cambio y sus rasgos de personalidad quedan rezagadas a lo tradicional? como indica Orjuela (2010):

Los docentes, quienes por temor a romper paradigmas entorpecen muchas veces los aprendizajes de los estudiantes y la aplicación de nuevas formas de trabajo interdisciplinario y de integración de otros medios, como las TIC, para desarrollar sus procesos de enseñanza (pág. 127).

Siendo necesario repensar y procurar un cambio de actitud para interiorizar las transformaciones que se están emprendiendo en la educación y permitan la posibilidad de integrar nuevas estrategias pedagógicas que respondan a los intereses, necesidades y estilos de aprendizaje de los estudiantes y visibilicen nuevas formas de gestionar el conocimiento.

En este sentido, Levano-Francia, Sanchez, Guillén-Aparicio, Tello-Cabello, Herrera-Paico y Collantes-Inga (2019a): indagan una serie de

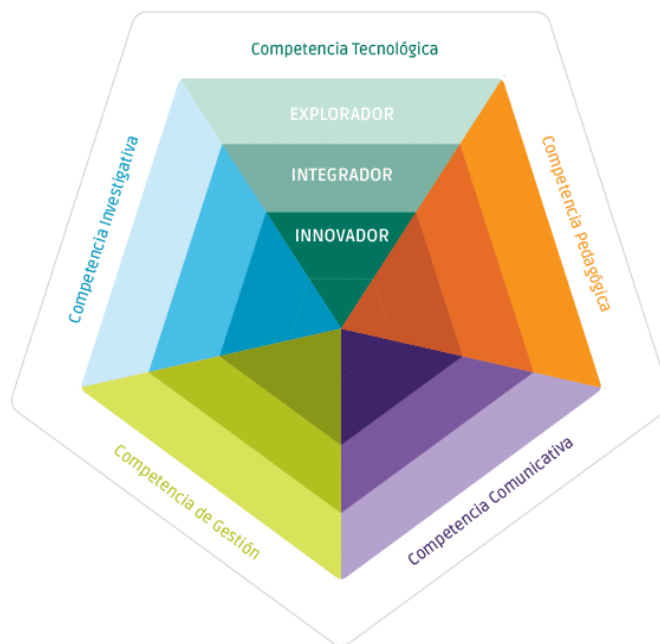
estándares de competencias en TIC que permitan a los docentes una apropiación de habilidades, conocimientos y actitudes para buscar nuevas capacidades pedagógicas en relación a las tecnologías orientadas a la formación profesional y la búsqueda de novedosos planteamientos curriculares (pág. 575).

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2008): plantea tres niveles de profundización de las competencias digitales para los docentes:

1. Nociones básicas de tecnología: comprender las tecnologías y los vincula a los planes de estudio;
2. Profundización de los conocimientos: utilizar los conocimientos para resolver problemas complejos y reales;
3. Creación de conocimientos: Producir nuevos conocimientos y aprovechar sus potencialidades (pág. 6).

En este mismo orden de ideas, Pozuelo (2014): indica que en el escenario actual surgen diferentes retos que la educación debe enfrentar y los docentes deben aprender a enseñar de otra manera, siendo necesario la relación entre aprendizaje, conocimiento y el uso de las nuevas tecnologías (pág. 3); en este sentido, Rojas (2019): menciona que el ambiente educativo trasciende en función del rol del docente y como el genera en los estudiantes aprendizajes activos y productivos que promuevan valores, convivencia y ciudadanía (pág. 130). Para Campo, Segovia, Martínez, Rendón y Calderón (2013): refieren el replanteamiento de la práctica docente y la necesidad de desarrollar nuevas competencias como lo propone el pentágono de competencias (pág. 9); que se observa en la figura 1.

Figura 1. Pentágono de competencias TIC.



Fuente: Campo, Segovia, Martínez, Rendón y Calderón (2013).

Dentro del pentágono de competencias establecidas para los docentes, se hace referencia a la competencia tecnológica que consiste en seleccionar y utilizar de forma pertinente y responsable las herramientas y recursos tecnológicos, que se entretujan con la competencia investigativa, la competencia de gestión, la comunicativa y la competencia pedagógica que atribuye al saber propio de los docentes refiriendo a la sinergia que se establecerá a lo largo del proceso de interacción. Pues un docente innovador dejara de lado un sistema tradicional donde solo se imparte saberes y conocimientos y que en la mayoría de casos no son interiorizados por los estudiantes (memoria pasiva) y proponer procesos pedagógicos que adquieran sentido en la práctica y propiciar a sus estudiantes herramientas que le permitan “aprender a aprender”, puesto que el desarrollo docente no solo se enfoca en saberes disciplinares, el docente en la actualidad es considerado como enseñante estratégico. De acuerdo con Feixas, Martínez,

Pállas y Quesada-Pallarés (2016): la renovación docente como la principal línea estratégica de actuación de las Universidades y son la pauta para las innovaciones y transformación de sus prácticas (pág. 2).

Desde estos planteamientos la UNAE es una universidad que se constituye en el Ecuador para contribuir a la formación de educadores y pedagogos, como indica Álvarez (2015): desarrollen su proyecto vital, su proyecto profesional y las competencias que necesitan como docentes del siglo XXI y de la era digital (pág. 16); permitiendo transformar el Sistema Nacional Educativo hacia una sociedad justa, equitativa, libre y generando modelos educativos, pedagógicos y didácticos de excelencia (pág. 5).

En su Modelo Pedagógico se considera el aprovechamiento de los escenarios virtuales las redes sociales, plataformas y recursos tecnológicos para fomentar el aprendizaje creativo y crítico de los estudiantes y un camino hacia el planeamiento de nuevas estrategias didácticas basadas en el conectivismo y el enactivismo. Cabe suponer entonces que las TIC en la educación superior forman parte del currículum dentro de los procesos de enseñanza aprendizaje. Desde esta perspectiva al docente UNAE le deberá permitir utilizarla como un medio para abordar los contenidos declarativos, conceptuales y actitudinales de una forma más interactiva y garantizando la concreción de los objetivos y resultados de aprendizaje propuestos en el plan de estudios "Silabo".

Varias experiencias dentro de la universidad evidencian que las dinámicas que se generan en torno al uso de las tecnologías requieren de un profundo análisis y reflexión del ¿Qué?, ¿Cómo? y ¿Para qué? utilizarlas en los procesos de enseñanza- aprendizaje y que logren ser un complemento entre la teoría y la práctica, a través de la diversificación de las estrategias que los docentes utilizan en sus aulas de clase y que promuevan nuevas formas de gestionar el conocimiento y el desarrollo de competencias digitales.

En este marco se planificó y ejecutó el curso: -La tecnología en la

educación: Desarrollo de competencias digitales en plataformas virtuales- con el objetivo de analizar las fortalezas, las debilidades, las limitaciones, su postura frente al uso de las TIC y la integración en sus planificaciones de clase.

2. Metodología (Materiales y métodos)

Señala Hernández (2014): que el enfoque cualitativo permite indagar, describir, interpretar para luego generar perspectivas teóricas que se basan más en una lógica y en un proceso inductivo (pág. 358). Desde este postulado se realizó una descripción, interpretación y comprensión de las perspectivas de los docentes, considerando los aportes de Stake (1999): que refiere al estudio de caso cualitativo como el principal camino para lograr una mayor comprensión del caso de forma intensiva desde la singularidad y la complejidad en su contexto sin realizar generalizaciones (pág. 15). De acuerdo a los planteamientos de Orlando y González (2013): se realizó un estudio de caso único descriptivo que permitió identificar y describir las categorías establecidas como las fortalezas, debilidades, limitaciones, integración de las TIC y postura frente a su uso (pág. 140).

Tuvo una muestra de 82 docentes de las diferentes carreras de educación básica, inicial, especial, intercultural bilingüe y profesionalización durante el período de octubre del año 2018 a marzo del año 2019. Para la recolección de la información se empleó un cuestionario semiestructurado conformado por 10 preguntas, cuya validación se realizó por pares académicos (jueces) en base a criterios de fiabilidad, claridad que permitió realizar un diagnóstico sobre las perspectivas de los docentes frente al uso de las tecnologías en sus prácticas pedagógicas, en donde se establecieron cuatro categorías que se presentan en la tabla 1.

Tabla 1. Categorías y dimensiones de análisis.

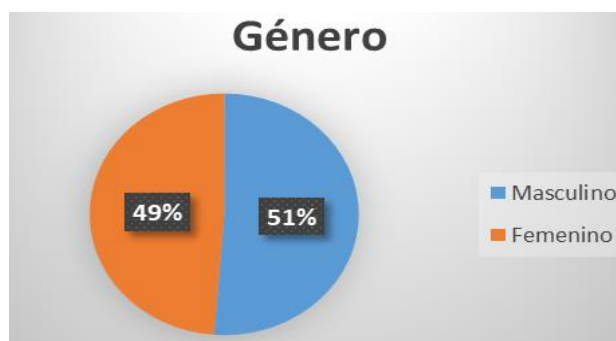
Categorías	Dimensiones de análisis
Fortalezas en el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación.	Recursos educativos digitales. Manejo del Internet. Estrategias innovadoras. Retroalimentación.
Debilidades en el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación.	Uso de recursos educativos digitales. Uso de aulas virtuales.
Limitaciones para incorporar las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje.	Conexión a internet.
Integración de las TIC en la planificación de las clases.	Siempre. A veces. Nunca.
Postura frente al uso de las TIC.	Buena. Regular. Mala.

Fuente: Las Autoras (2019).

3. Resultados (análisis e interpretación de los resultados)

Los sujetos participes de esta investigación fueron 82 docentes que laboran en la Universidad Nacional de Educación de las diferentes carreras de Educación inicial, especial, intercultural bilingüe, básica y de profesionalización. El 51% perteneciente al género masculino y 49% al género femenino, expresado en la figura 2. Sus edades oscilan entre los 25 y 58 años de edad.

Figura 2: Género de los participantes



Fuente: Las Autoras (2019).

La mayor parte de los docentes destaca tener dominio en los conocimientos teóricos, estrategias didácticas y el desarrollo de competencias, sin embargo, de acuerdo a Levano-Francia et al. (2019b): están desvinculadas de los requerimientos actuales de la sociedad del conocimiento y principalmente de los nativos digitales que constantemente refieren la necesidad de emplear metodologías activas con la finalidad de asegurar el nivel de calificación de las cualidades y competencias digitales que demanda la sociedad en un entorno y tiempo dado (pág. 573).

En la tabla 2, se evidencia que las fortalezas que poseen los docentes se direccionan en relación al uso de la tecnología y al dominio de la didáctica. Sin embargo, cuando referimos al uso de las tecnologías se vincula estrechamente a competencias básicas de uso de las TIC en actividades cotidianas y necesarias como el uso del paquete de office, el navegar por internet y uso general de los entornos virtuales que no les permite realizar una verdadera transformación en su accionar docente.

Tabla 2. Fortalezas de los docentes.

Fortalezas	
Relación al uso de la tecnología.	<ul style="list-style-type: none"> - Uso del paquete de office. - Navegar en internet para recopilar información. - Tener recursos inmediatos de equipo (computadora) e internet. - Conocimientos generales del EVA.
Relación a la didáctica.	<ul style="list-style-type: none"> - Estrategias innovadoras (debates, juegos de valor, argumentos) - Acompañamiento y retroalimentación - Compromiso docente. - Énfasis en el desarrollo de competencias en los estudiantes (trabajo colaborativo, emocional, pensamiento crítico, etc.) - Dominio de los conocimientos teóricos.

Fuente: Las Autoras (2019).

En la tabla 3, se evidencia que las principales debilidades de los docentes se vinculan al uso de herramientas, recursos y dispositivos digitales

en procesos formativos y personales.

Tabla 3. Debilidades en el uso de la tecnología

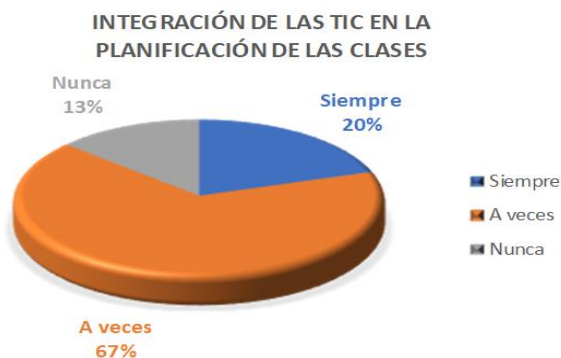
Debilidades	
Relación al uso de la tecnología.	<ul style="list-style-type: none"> - Uso de aulas virtuales, WebQuest, diapositivas y Prezi. - Bases de datos de la biblioteca. - Plataforma del SGA. - Dominio de recursos digitales. - Uso de las TIC en el aula. - No usan redes sociales. - Diseño de página web. - Programación. - Análisis cualitativo de contenido - ATLAS.ti - NVivo. - Falta de dominio de la estrategia del aula invertida. - Poco conocimiento de las APPS que los estudiantes utilizan en su vida diaria.

Fuente: Las Autoras (2019).

Sin embargo, en la figura 3 se evidencia que el 67% de los docentes integra a veces la tecnología dentro de sus planificaciones, ante este panorama surgen algunas cuestiones ¿Cuál es la finalidad de su integración?, ¿Es un elemento clave para dinamizar y mejorar la participación y motivación de sus estudiantes?, si anteriormente los docentes refieren que sus fortalezas están enmarcadas en un uso básico de la tecnología como el paquete de office, el navegar en internet y el uso de equipos electrónicos abriendo la posibilidad a pensar que la transversalización de la tecnología no genera cambios sustanciales en el accionar pedagógico.

Entonces se hace necesario que los docentes universitarios tengan iniciativas en el uso de las TIC para gestionar los procesos académicos para aprender a aprender y aprender a enseñar, contribuyendo en los conocimientos de los futuros docentes y desarrollando habilidades que se vinculan a la alfabetización digital e informacional.

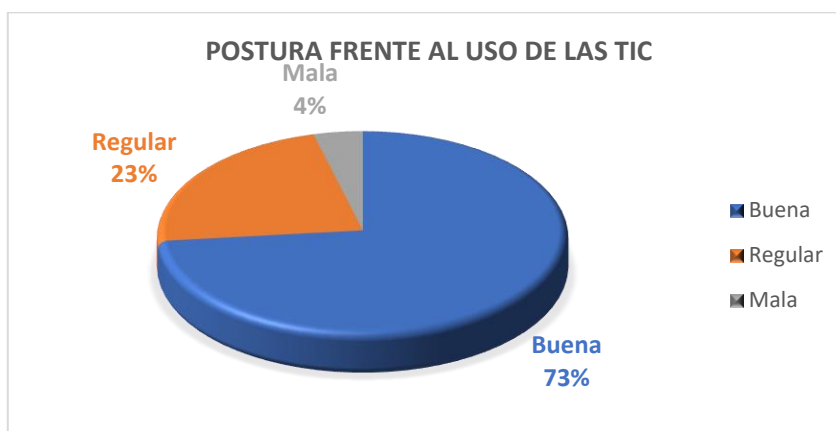
Figura 3. Integración de las TIC en la planificación de las clases.



Fuente: Las Autoras (2019).

Como parte de la integración se necesita una postura positiva y de motivación para enfrentarse hacia los nuevos retos de la sociedad digital, como se visualiza en la figura 4, el 73% de docentes tienen una buena postura frente al uso de las TIC, surgiendo la necesidad de repensar el accionar docente dentro de la Universidad, donde se proponga conocer, analizar y actualizar sus procesos de enseñanza- aprendizaje en la formación virtual, mediante plataformas virtuales que validen el desarrollo de competencias digitales en la construcción de aprendizajes en el marco de Modelo Pedagógico de la UNAE.

Figura 4. Postura frente al uso de las TIC.



Fuente: Las Autoras (2019).

4. Conclusiones

Los resultados de la investigación reflejan la necesidad emergente de capacitar a los docentes universitarios en el uso de las tecnologías, pero no solamente en la adquisición de competencias básicas, será necesario preparar a los docentes en una verdadera integración de las TIC a través de una profunda reflexión del que, como y para que se emplea la tecnología en los procesos formativos, trascendiendo en el uso del paquete de office e implicando el desarrollo de habilidades digitales e informacionales que posibiliten la convergencia de conocimientos pedagógicos, conocimientos tecnológicos y conocimiento del contenido como refiere el modelo TPACK.

Lograr una transformación en la educación implica el compromiso de los docentes para dejar de lado practicas pedagógicas tradicionalistas centradas en el docente y que no responden a las necesidades y requerimientos de los estudiantes, por tanto, supone una preparación y motivación que les permita construir propuestas didácticas integradoras que promuevan nuevas formas de enseñar y de aprender a través de la integración de las TIC, en este sentido es importante que los docentes empleen las tecnologías para transformar los procesos de formación vinculadas a un objetivo educativo, y sea un mediador de aprendizajes.

Sin duda la integración de las TIC en el contexto universitario no es algo que va a suceder de la noche a la mañana, se requiere del compromiso de los docentes para desaprender practicas tradicionalistas muchas veces basadas en la transferencia de contenidos educativos y aprender el uso pedagógico de la tecnología que sirva como mediador de nuevos aprendizajes.

1. Referencias

Abarca, Y. (2015). **El uso de las TIC en la educación universitaria: motivación que incide en su uso y frecuencia.** *Revista de Lenguas Modernas*, (22), 335-349, e-ISSN: 1659-1933. Recuperado de:

<https://doi.org/10.15517/rlm.v0i22.19692>

Aguilar, M., & Linde, T. (2015). **Innovación en el aula: creación de espacios de aprendizaje**. *Hekademos: revista educativa digital*, (17), 93–103, e-ISSN: 1989-3558. Recuperado de:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6280701>

Álvarez, F. (2015). **Modelo pedagógico de la Universidad Nacional de Educación UNAE**. Azogues, Ecuador: Universidad Nacional de Educación del Ecuador- UNAE Recuperado de:

<http://repositorio.unae.edu.ec/bitstream/123456789/148/1/Texto.pdf>

Area, M., Hernández, V., & Sosa, J. (2016). **Modelos de integración didáctica de las TIC en el aula**. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, (47), 79–87, ISSN: 1134-3478 e-ISSN: 1988-3293. Recuperado de:

<http://dx.doi.org/10.3916/C47-2016-08>

Campo, M., Segovia, R., Martínez, P., Rendón, H., & Calderón, G. (2013). **Competencias TIC para el desarrollo profesional docente**. Primera Edición - Obra Independiente, ISBN: 978-958-750-762-1. Colombia: Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de:

https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-339097_archivo_pdf_competencias_tic.pdf

Feixas, M., Martínez, M., Pallas, J., & Quesada-Pallarés, C. (2016). **Impactos de la innovación en la docencia y el aprendizaje**. *Revista CIDUI*, (3), 1–11, e-ISSN: 2385-6203. Recuperado de:

<https://www.cidui.org/revistacidui/index.php/cidui/article/view/899/860>

Fernández, R. (2003). **Competencias Profesionales del Docente en la Sociedad del Siglo XXI**. *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 11(1), 4-7; e-ISSN: 1134-0312. Recuperado de:

<https://coleccion.siaeducacion.org/sites/default/files/files/competenciap>

[rofesionales.pdf](#)

- Hernández, R. (2014). **Metodología de la investigación**. ISBN: 978-1-4562-2396-0. México: Editorial McGraw-Hill.
- Levano-Francia, L., Sanchez, S., Guillén-Aparicio, P., Tello-Cabello, S., Herrera-Paico, N., & Collantes-Inga, Z. (2019a,b). **Competencias digitales y educación**. *Propósitos y Representaciones*, 7(2), 569–588, ISSN: 2307-7999; e-ISSN: 2310-4635. Recuperado de: <https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.329>
- Maldonado, M. (2018). **El aula, espacio propicio para el fortalecimiento de competencias ciudadanas y tecnológicas**. *SOPHIA*, 14(1), 39–50, ISSN: 1794-8932; e-ISSN: 2346-0806. Recuperado de: <https://doi.org/10.18634/sophiaj.14v.1i.822>
- Orjuela, D. (2010). **Acercamiento a la integración curricular de las TIC**. *Praxis & Saber*, 1(2), 111–136, ISSN: 2216-0159; e-ISSN: 2462-8603. Recuperado de: <https://doi.org/10.19053/22160159.1101>
- Orlando, W., & González, L. (2013). **El estudio de casos: una vertiente para la investigación educativa**. *Educere* 17(56), 139-144, e-ISSN: 1316-4910. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35630150004>
- Pozuelo, J. (2014). **¿Y si enseñamos de otra manera? Competencias digitales**. *Caracciolos: Revista Digital de Investigación en Docencia*, III(1), 1-21, e-ISSN: 2340-3012. Recuperado de: https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/20848/ense%C3%B1amos_Pozuelo_CARACCIOLOS_2014_N2.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Rojas, L. (2019). **Elevar el Rendimiento Académico con Estrategias Educativas**. *Revista Scientific*, 4(12), 127-140, e-ISSN: 2542-2987. Recuperado de:

<https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2019.4.12.6.127-140>

Stake, R. (1999). **Investigación con estudio de casos**. ISBN: 84-7112-422-X. España: Ediciones Morata.

UNESCO (2008). **Estándares Unesco de Competencia en Tic para Docentes**. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Recuperado de:

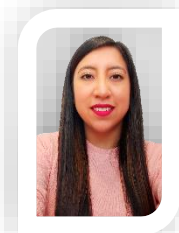
<http://eduteka.icesi.edu.co/articulos/EstandaresDocentesUnesco>



Daysi Karina Flores Chuquimarca
e-mail: daysi.flores@unae.edu.ec

Nacida en Quito, Ecuador, el 12 de marzo del año 1991. Master en Utilización pedagógica de las TIC en el Instituto Politécnico de Leiria (IPL), Portugal; trabajo como docente de educación inicial en las escuelas del Ministerio de Educación del Ecuador; investigadora de apoyo del Grupo de Innovación Educativa “INNOVA ESPE”; y actualmente docente investigadora en la Universidad Nacional de Educación (UNAE) en Ecuador; Mis principales investigaciones se enfocan en el uso de las tecnologías en el contexto educativo y sus potencialidades para transformar los escenarios de aprendizaje en los diferentes niveles de educación.

Johanna Elizabeth Garrido Sacan
e-mail: johanna.garrido@unae.edu.ec



Nacida en Quito, Ecuador, el 2 de octubre del año 1991. Magister en la Utilización Pedagógica de las TIC por el Instituto Politécnico de Leiria (IPL), Portugal, realizada con una beca de la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT); tengo una licenciatura en Ciencias de la Educación mención Educación Inicial; He realizado publicaciones y ponencias a nivel nacional e internacional, sobre temas relacionados a educación inicial y sobre la utilización de la tecnología aplicada a la educación; Actualmente soy docente investigadora en la carrera de educación inicial en la Universidad Nacional de Educación (UNAE) en Ecuador.

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/)



Producción científica como medio para la transformación social desde las universidades

Autoras: Eddyamar María Flores Nessi

Universidad Politécnica Territorial del Estado Zulia, **UPTZ**

eddymarf.nessi@gmail.com

Zulia, Venezuela

<https://orcid.org/0000-0003-1786-2283>

Jenny Macarena Meléndez Mora

Universidad Politécnica Territorial del Estado Zulia, **UPTZ**

jmmelendezm@gmail.com

Zulia, Venezuela

<https://orcid.org/0000-0002-2802-1159>

Riczely Lisseth Mendoza Ysea

Universidad Politécnica Territorial del Estado Zulia, **UPTZ**

riczelymendoza1@gmail.com

Zulia, Venezuela

<https://orcid.org/0000-0001-6459-1223>

Resumen

En este artículo se realizó una revisión teórica sobre la Producción Científica como medio de transformación social en las universidades, desde una visión diversa y transdisciplinaria; considerándose la llave de acceso al conocimiento y convirtiéndose en uno de los ejes dinamizadores para el desarrollo social en todos los ámbitos del quehacer humano. La investigación se apoyó en los postulados de Piedra y Martínez (2007); Ramírez y Salcedo (2016); Jiménez (1994); Barrios, Reyes y Muñoz (2009); Molina (2012); López y Pérez (2018); Ramírez, Martínez y Castellanos (2012); Coraggio (2002); entre otros. La metodología utilizada para la recolección de la información fue la revisión bibliográfica, proporcionando aportes teóricos relacionados con el tema de estudio. Se abordó la producción científica en las instituciones de educación universitaria, a través de actividades de investigación y proyectos que llevan a cabo el personal docente y de investigación en conjunto con los estudiantes y comunidades. Reconociendo los proyectos como la forma más frecuente de la actividad de investigación, siendo un mecanismo de transformación social vinculando sectores importantes de las comunidades para la solución de problemas o necesidades existentes, lo que va a permitir mejorar la calidad de vida y nivel socio-económico del sector.

Palabras clave: producción; universidad; investigación; transformación social.

Cómo citar este artículo:

Flores, E., Meléndez, J., & Mendoza, R. (2019). **Producción científica como medio para la transformación social desde las universidades**. *Revista Científica*, 4(14), 62-84, e-ISSN: 2542-2987. Recuperado de: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2019.4.14.3.62-84>

Fecha de Recepción:
17-05-2019

Fecha de Aceptación:
06-08-2019

Fecha de Publicación:
05-11-2019

Scientific production as a means for social transformation from universities

Abstract

In this article, a theoretical review on Scientific Production was carried out as a means of social transformation in universities, from a diverse and transdisciplinary vision; considering the key to access knowledge and becoming one of the driving axes for social development in all areas of human activity. The research was based on the postulates of Piedra and Martínez (2007); Ramírez and Salcedo (2016); Jiménez (1994); Barrios, Reyes and Muñoz (2009); Molina (2012); López and Pérez (2018); Ramírez, Martínez and Castellanos (2012); Coraggio (2002); among others. The methodology used to collect the information was the literature review, providing theoretical contributions related to the subject of study. The scientific production in the institutions of university education was approached, through research activities and projects carried out by the teaching and research staff together with the students and communities. Recognizing the projects as the most frequent form of research activity, being a mechanism of social transformation linking important sectors of the communities to solve existing problems or needs, which will allow improving the quality of life and socio-economic level of the sector.

Keywords: production; university; research; social change.

How to cite this article:

Flores, E., Meléndez, J., & Mendoza, R. (2019). **Scientific production as a means for social transformation from universities**. *Revista Científica*, 4(14), 62-84, e-ISSN: 2542-2987. Recovered from: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2019.4.14.3.62-84>

Date Received:
17-05-2019

Date Acceptance:
06-08-2019

Date Publication:
05-11-2019

1. Introducción

La producción científica es una actividad realizada en las instituciones de educación universitaria y es un tema imprescindible para el desarrollo de las naciones, ya que está ligada a la posibilidad de dar soluciones al país. En este sentido, el conocimiento es un elemento clave para su funcionamiento en estas casas de estudios, donde se realizan diferentes funciones propias que incluyen la docencia, investigación y extensión, y que buscan promover la creación de nuevos conocimientos a través de la investigación científica, tecnológica, humanista y social.

En el presente artículo abordaremos desde el punto de vista teórico los diferentes planteamientos sobre la “Producción Científica”; sus diferentes concepciones y funciones que complementan el accionar investigativo, de manera que contribuya a redimensionar los saberes, y reorientar esfuerzos a fin de que se gestionen las investigaciones dentro de las universidades, y que se fomente el desenvolvimiento de la tarea científica con la firme convicción de que la ciencia debe estar conectada a la vida social.

En este sentido, las actividades de investigación que se llevan a cabo dentro de las universidades representan un indicador de la producción científica, los cuales deben apuntar a innovaciones del conocimiento, innovaciones de aplicación industrial, generación de productos o procesos científicos y tecnológicos, con el fin de atender problemas y necesidades para la transformación social.

Por su parte, Vargas (2012), plantea que: “en los países latinoamericanos el sector universitario y productivo manejan los conceptos de ciencia, tecnología y innovación como simples enunciados teóricos” (pág. 22). Asimismo, predomina la ausencia de políticas de actualización de los pensum de estudios en las instituciones universitarias, por lo que existe un predominio por las investigaciones no vinculantes con el entorno socio-productivo, lo que trae como consecuencia que los empresarios tengan interés sólo por la

compra de tecnología de países extranjeros en vez de invertir en ciencia e innovación o llegar a acuerdos con el sector universitario nacional.

En Venezuela, en el marco de la transformación universitaria, a través de las nuevas políticas de Estado se estableció el compromiso de las instituciones universitarias a que contribuyan con el desarrollo de la nación, asimismo atender las necesidades, problemas y carencias que enfrenta la sociedad; con el fin de que se transformen las economías y que se facilite el tránsito de una nación rentista a una nación productiva. En este sentido, las universidades están llamadas a articular adecuadamente sus actividades de docencia, investigación y extensión para la transformación de las comunidades; donde los estudiantes, profesores y demás actores participan activamente en el desarrollo social mediante la producción científica.

2. Aspectos teóricos

2.1. Producción científica

La producción científica es el conocimiento generado por un grupo de personas con la finalidad de dar a conocer información general de un tema en estudio; esta se basa de búsquedas donde sus resultados sirven de soportes a otras investigaciones, ya sea en lo teórico, metodológico o práctico. Basado en esto, para Piedra y Martínez (2007a), la producción científica es:

La parte materializada del conocimiento generado, es más que un conjunto de documentos almacenados en una institución de información. Contempla todas las actividades académicas y científicas de un investigador. Este fenómeno se encuentra ligado a la mayoría de los acontecimientos en los que se ven involucradas las personas, atendiendo al resultado de los trabajos de investigación e innovación (pág. 33).

En este mismo orden de ideas, se puede añadir a lo planteado por el autor citado, la producción científica se refiere al resultado en forma de productos tangibles como trabajos especiales de grado (tesis), trabajos de

ascenso, patentes e innovaciones, y otros elementos generados de trabajos de investigación e innovación vinculados a las actividades que realiza el docente universitario. Asimismo, se percibe como un proceso en el que el investigador da a conocer elementos y herramientas necesarias para la resolución de un problema que genera la publicación de artículos o *papers*.

Con referencia a esto, este artículo abordara la producción científica en las universidades de acuerdo a los tópicos que se mostraran en la figura 1, a continuación:

Figura 1. Indicadores de Producción Científica.



Fuente: Las Autoras (2019).

Por otra parte, Ramírez y Salcedo (2016a), plantean: “los rankings que ordenan a los países en función de la producción científica a través de artículos científicos publicados en revistas de alto impacto y reconocidas ante el mundo” (pág. 160); se encuentra que Venezuela ocupa un sexto lugar en la región de América Latina y el Caribe con 31.764 publicaciones registradas en la Base de Datos *Scopus*, la cual alimenta los datos tomados por *Scimago* que van desde el año 1996 hasta el año 2014. Por su parte, el país que ocupa el primer lugar

en cuanto a la producción científica es Brasil, con 598.234 publicaciones, luego siguen México con 210.338, Argentina con 145.416, Chile con 90.216, Colombia con 52.579 y detrás de Venezuela, esta Cuba con 29.514 y Puerto Rico con 13.060.

Los autores antes citados, también plantean según datos aportados por *Scimago* que Venezuela produjo 2.283 publicaciones en el año 2008, siendo el año de mayor producción; además, la dinámica de producción científica iba en un ascenso sostenido, pero a partir del año 2009, se advierte un descenso en la publicación científica. Este descenso en la producción de artículos científicos se debe al escaso presupuesto universitario para financiar proyectos de investigación.

Aunado a esto, la actual crisis económica que atraviesa Venezuela, ha causado la migración del talento humano que ejercían labores y actividades de investigación; los cuales se van a otros países buscando mejores ofertas de empleo, esto ha conllevado de manera sostenida a la caída de la producción científica dentro de las instituciones universitarias.

Desde esta perspectiva, son pocos los que se dedican a investigar dentro de las universidades, los docentes en su mayoría se dedican a transmitir conocimientos, por lo que la actividad de investigación no está generando los productos esperados situación afecta que la productividad en investigación del docente.

En este orden de ideas, la baja productividad del docente está relacionado a restricciones como la disminución del número de horas dedicadas a la investigación, lo cual influye a que el docente dedique mayor carga horaria a la docencia, inclusive los que pertenecen a la categoría titular y/o a la dedicación exclusiva, los cuales cumplen funciones administrativas y dedican menos tiempo a la actividad investigativa, conllevando a incumplir con el importante rol del docente investigador. Asimismo, los docentes se dedican al desarrollo de investigaciones básicas, cuyo alcance metodológico y de

aplicabilidad no cumplen con los requerimientos para la publicación en revistas científicas.

Es motivo de reflexión para las universidades, que se ejecuten acciones concretas para gestionar la labor investigativa, lo cual se traduciría en un mejor posicionamiento de las universidades de la región, dada su pertinencia social, de igual forma, es necesario que se brinde formación a los docentes que lideran las actividades de investigación con el fin de potenciar la producción científica.

2.1.1. Actividades de investigación

Las actividades de investigación son todas aquellas relacionadas con la producción, difusión y aplicación de conocimientos científicos y tecnológicos. Para Jiménez (1994a), citado por Farci (2007), las actividades de investigación son aquellas que: “vinculada a la investigación realizan los docentes universitarios” (pág. 191); entre estas actividades se establecen todas las participaciones que el docente haya tenido en la tarea de investigación y que estén comprendidas durante un período determinado.

Basado en lo anterior, se puede decir que las actividades de investigación, son aquellas relacionadas directamente con la obtención de información realizadas por docentes que se encuentran adscritos a universidades o instituciones de enseñanzas, centros de investigaciones y otros organismos con capacidad para desarrollar trabajos de investigación y producción de conocimiento.

Al respecto, Pereira, Díaz, Pereira y Suarez (2001): plantean que en el contexto de las universidades venezolanas, las autoridades convirtieron a “los profesores en dadores de clases, menospreciando la labor de investigación que requiere de gran dedicación y concentración para producir conocimientos que repercutan de manera directa en la calidad del docente y por ende en la calidad del alumnado” (pág. 474); asimismo, es habitual observar al docente

cargado de actividades rutinarias que no agregan valor al conocimiento y cercenan la iniciativa de hacer investigación, llevándose a cabo normalmente por interés en un trabajo de ascenso para mantenerse dentro de los espacios universitarios.

Por otro lado, es necesario promover dentro de las universidades una cultura investigativa donde la labor social a cumplir tome relevancia, así mismo, los docentes deben poseer competencias para cumplir funciones específicas en tareas investigativas y en proyectos centrados en la solución de los problemas sociales. En este sentido, la universidad debe ser concebida como un proyecto social, generando conocimientos aplicables a la realidad de las comunidades, convirtiendo a estas instituciones en centros académicos comunitarios para la innovación social en el contexto de estudio.

2.1.2. Proyectos de Investigación

Los proyectos de investigación se consideran según Barrios, Reyes y Muñoz (2009a): “actualmente una herramienta para indagar necesidades o problemas concretos que se traducen en alternativas de solución, bienes o servicios” (pág. 232). En este sentido, los proyectos de investigación fomentan la generación de conocimientos científicos y tecnológicos, realizados por investigadores, grupos o comunidades científicas centrados en la solución de problemas en áreas prioritarias de la ciencia, tecnología e innovación.

Por su parte, el Estado Venezolano a través del proceso de transformación educativo enmarcado en la Misión Alma Mater, convirtió los institutos universitarios tecnológicos (IUT) y colegios universitarios (CU) existentes en el país en Universidades Politécnicas Territoriales (UPT) y vinculando a estas nuevas universidades los Programas Nacionales de Formación (PNF). Con el nacimiento de los PNF, surge como eje fundamental del proceso de formación universitaria la Unidad Curricular Proyectos, donde se generan trabajos de investigación aplicables a la realidad del entorno social

y a través de la participación directa con las comunidades, que por una parte buscan dar solución a las problemáticas o necesidades del sector, y por otra, permiten validar los procesos formativos y de investigación.

Dentro de esta perspectiva, el proyecto de investigación es la médula o eje central vinculada a los actuales programas de formación que se imparten en estas universidades, además comprende la integración de distintos saberes y áreas de conocimiento, en atención a la solución de los problemas sociales. Al respecto, en la figura 2, se muestran las características y vinculación de estas nuevas universidades a través de los PNF. Además, se observa los distintos actores que se involucran en el proyecto (estudiantes, docentes y comunidades), los cuales deben estar articulados y en interacción continua para la ejecución exitosa de las tareas relativas a los proyectos.

Figura 2. Características de las Universidades Politécnicas Territoriales.



Fuente: Las Autoras (2019).

Por otra parte, hoy en día muchos de los proyectos que se ejecutan dentro de las universidades hacen poca interacción con los miembros de los Consejos Comunales de las comunidades, solo se involucran a nivel de información, en algunos casos ni siquiera se integra, por lo que el proyecto se ejecuta desde afuera, quedando usualmente en el papel, sin llevarlo a la

práctica.

A pesar de que los proyectos de investigación nacen para atender las necesidades sociales presentes en la población venezolana, actualmente no se generan cambios deseados en el entorno, por lo que los resultados de las labores investigativas no cumplen con el compromiso asumido dentro de las comunidades; solo una minoría ha contribuido al mejoramiento de los problemas o necesidades que tenga el sector.

Los proyectos en su mayoría se realizan con fines académicos durante los estudios de formación universitaria; así mismo las investigaciones permanecen atrapadas en aspectos administrativos y docentes, sin tener el abordaje real para lo que fueron creados, por lo que es necesario convertirlos en proyectos socio-integradores o socio-productivos con impacto social dentro de las comunidades.

Las universidades tienen el gran desafío de asumir las investigaciones y los proyectos como elementos estratégicos, generando tecnologías e innovaciones en las diferentes áreas de conocimiento y de investigación, capaces de abordar los asuntos que atañen al bienestar de la población y que contribuyan al desarrollo y fortalecimiento del aparato productivo nacional. Para esto, es necesario ser creativo, innovadores, generar como institución universitaria, respuestas oportunas y productivas en el ámbito social donde se desenvuelven.

2.1.3. Tutorías en Productos de Investigación

Las tutorías en productos de investigación, no es más que la orientación al estudiante, realizada por los propios docentes en las labores investigativas. Por su parte, Molina (2012a), citado por Carrillo y Ruiz (2017), lo refiere como: “que el docente se vuelva un guía y apoyo en la evolución académica del estudiante” (pág. 41); actividad que permite mejorar el rendimiento y desempeño, solucionar problemas de investigación, desarrollar hábitos de

estudio, trabajo, reflexión, convivencia social, beneficiando la toma de decisiones.

Por otro lado, López y Pérez (2018a), plantean que el docente-tutor de las actividades de investigación debe poseer: “un conjunto de competencias de tipo profesional y personal” (pág. 49); asimismo, la tutoría es una función clave y constante de toda labor investigativa y para poderla realizar el docente debe poseer y desarrollar en los estudiantes competencias propias asociadas al descubrimiento, búsqueda y aplicación científico-tecnológico. Por tanto, la acción tutorial implica la orientación que ofrece el docente a los estudiantes para la elaboración y desarrollo de investigaciones con fines académicos solicitados durante el proceso de formación universitaria (artículos científicos, Proyectos de Trabajo de Grado, entre otros).

De acuerdo con esto, la tutoría es la forma de atención u orientación educativa, donde el docente apoya al estudiante o a un grupo pequeño de estudiantes en la toma de decisiones desde lo académico hasta lo personal, brindando alternativas y aplicaciones prácticas a los diferentes conocimientos que se comparten o se construyen en las actividades de investigación.

Dentro del contexto universitario, y través de las nuevas políticas públicas venezolanas, el proyecto es la unidad curricular que representa el eje central de los Programas Nacionales de Formación (PNF) permitiendo el desarrollo de investigaciones, donde los estudiantes y el docente (tutor-asesor) interactúan constantemente en la actividad investigativa, como un proceso de aprendizaje continuo, participativo y colaborativo entre los distintos integrantes que conforman el accionar investigativo en el contexto de estudio abordado.

Asimismo, en las instituciones universitarias donde se administran los PNF la tutoría de Proyectos es la forma más frecuente de la actividad de investigación. Por otra parte, el docente-tutor es acompañante en la acción investigativa a través de los proyectos realizados por los estudiantes dentro de

su proceso de formación.

Este acompañamiento se inicia desde la primera fase de diagnóstico del proyecto, en la cual se abordan las necesidades, problemáticas y/o potencialidades productivas de las comunidades de estudio; una segunda fase que implica el desarrollo de la documentación técnica conforme a los modelos profesionales apropiados al área de formación. Por su parte, en la tercera fase se realiza la evaluación de impacto ambiental, social y tecnológico y en la última y cuarta fase corresponde la gestión tecnológica para la puesta en marcha del proyecto.

Desde el diagnóstico hasta la puesta en marcha del proyecto existe la participación activa del docente (tutor), el cual de manera conjunta con el estudiante diseña estrategias para recoger la información requerida para la investigación, con la finalidad de identificar desde el primer momento las necesidades de las comunidades, ya que a partir del diagnóstico situacional se establece en gran medida el éxito del proyecto. Asimismo, se genera de manera constante nuevos conocimientos, es decir, cada proyecto genera su propio conocimiento.

Por su parte, cuando se emprende un proyecto se asume un reto, pues al desarrollar un proyecto se está tratando de romper una tradición académica y social, por esta razón el docente-tutor, es el enlace encargado de unir dos escenarios, la comunidad y los estudiantes, la que le permite poder condensar una gran experiencia de la realidad, teniendo en cuenta la importancia del emprendimiento como uno de los pilares donde se sustenta la transformación social.

2.1.4. Participación en Eventos Científicos

La participación en eventos científicos se considera espacios de intercambio y difusión de conocimiento, generados a través de productos de investigación, innovación y tecnología. Al respecto, Ramírez, Martínez y

Castellanos (2012a), la participación en eventos científicos: “son espacios en los que se obtienen conocimientos por parte de personas expertas y con experiencia en temas de profundo interés para quienes desean que sus publicaciones obtengan el posicionamiento deseado por cualquier revista” (pág. 152); también hacen referencia a la participación en artículos, libros, informes, cursos, congresos, seminarios, foros, jornadas, simposios, conferencias, eventos de carácter regional, nacional e internacional.

En consonancia con el autor, son espacios en los que se obtienen conocimientos y experiencias para el desarrollo de la actividad científica, formando parte del proceso de difusión de la investigación. Al respecto, estos eventos pueden ser a nivel regional, nacional o internacional, bajo la modalidad de participación como: ponente, conferencista, invitado u observador.

Dentro del contexto educativo universitario, la actividad menos abordada por los docentes es la participación en eventos científicos en los procesos de investigación. Es importante destacar que la productividad en investigación implica la relación entre de las labores de investigación que ejecutan los docentes y los productos resultantes de dichas actividades, por lo que es importante que dentro de las instituciones universitarias se promueva la participación a este tipo de eventos, ya que estas experiencias propician la capacidad creadora e innovadora de los investigadores, proporcionándoles herramientas epistemológicas y metodológicas para llevar a cabo labores investigativas.

Por su parte, es necesario que las universidades impulsen a los docentes a participar activamente en estos eventos de carácter científico a nivel regional, nacional o internacional; con el fin de promover el intercambio de saberes con investigaciones de alto impacto y pertinencia social, dando a conocer el aprendizaje colectivo donde confluyen varios sectores.

2.2. Transformación Social

La transformación social hace referencia al cambio que se puede apreciar dentro una estructura social; es la constatación de que algo dentro de la sociedad está cambiando y cambia de manera puntual, hace referencia a un cambio en los valores, normas, culturas y formas de comportamiento dentro de la sociedad.

La transformación social según Coraggio (2002a): debe de entenderse como un “proceso donde lo que se busca es cambiar una sociedad” (párr. 6); por su parte el proceso de transformación social es permanente, nunca acaba, debido a que cuando se van logando las metas y se van alcanzando los objetivos, se van proponiendo nuevos retos y nuevas metas por cumplir, cuando se habla de transformación social se debe tener claro los cambios que se tratan de implementar, que políticas públicas promueven ese cambio y que intenciones tienen esas políticas.

En relación con el autor, la transformación dentro de la sociedad está dada por las intenciones del gobierno, es decir, es el gobierno quien propone un cambio a través de la implantación de nuevas políticas, teniendo en cuenta o no las necesidades de una sociedad, en este sentido, la transformación inicia en la política y se materializa en la sociedad.

Desde el contexto universitario y siguiendo nuevas políticas de gobierno, en el año 2009 se crea la Misión Alma Mater, en el cual se propone la transformación social, la esencia de ese cambio radica en un proceso educativo y de impacto en la comunidad, a través los proyectos como principal actividad de investigación, vinculando sectores importantes de la comunidad para la solución de una problemática.

La transformación social implica entender de manera diferente las cosas y más aún el conocimiento, el anterior modelo educativo no contemplaba una educación liberadora al servicio de la comunidad, por lo que este nuevo modelo propone la transformación social a través de la formación de un nuevo

participante crítico y capaz de poner el conocimiento al servicio de los demás.

En este sentido, en la figura 3, se muestra cómo la universidad, espacio de formación y eje principal con el que cuenta el Estado venezolano para lograr la transformación social, en articulación con los diferentes actores (docentes, estudiantes y sector socio-productivo), para generar soluciones pertinentes a la sociedad y contribuyendo en la consolidación del modelo productivo de la nación.

Figura 3. Transformación social desde las Universidades.



Fuente: Las Autoras (2019).

En este orden de ideas, la universidad constituye el escenario para que los participantes trasciendan los espacios y se vinculen con su entorno, lo que va a permitir impulsar el desarrollo económico y social del sector, asignando doble aspecto: elemento formador para el estudiante y transformador para la sociedad.

3. Metodología

La metodología utilizada para la recolección de la información fue la

revisión bibliográfica, proporcionando aportes teóricos relacionados con el tema de estudio. Los documentos analizados se centraron en el tema de estudio “Producción Científica”, lo cual representó la base teórica de la investigación. Los parámetros de búsqueda de los artículos fueron previamente seleccionados, a través de las palabras claves: actividades de investigación, proyectos de investigación, producción en investigación, entre otros.

La revisión bibliográfica involucró un periodo de tiempo donde se reflexionó sobre las posturas de diferentes autores como Piedra y Martínez (2007b); Ramírez y Salcedo (2016b); Jiménez (1994b); Barrios, Reyes y Muñoz (2009b); Molina (2012b); López y Pérez (2018b); Ramírez, Martínez y Castellanos (2012b); Coraggio (2002b); entre otros. Esta situación, permitió conocer las diferentes actividades de investigación que se dan dentro de las instituciones educativas, los cuales muestran la realidad de la producción científica como medio para la transformación social en el contexto universitario.

4. Reflexiones finales

Las universidades tienen la responsabilidad de cumplir funciones investigativas que vayan de la mano con la relación con el entorno social en el cual se desenvuelvan, colocando al servicio de las comunidades los conocimientos que en ella se producen, para darles respuesta a las necesidades o problemas del sector.

Desde esta perspectiva, la práctica de la investigación científica en la actualidad implica un compromiso profundo de las universidades con el bienestar y el desarrollo de la sociedad, todo ello desde la necesidad de crear y difundir el conocimiento humano con principios de respeto a la vida, la cultura y la protección al medio ambiente, así como el fomento de valores sociales y humanos.

Por otra parte, el docente investigador en la educación universitaria es constructor y creador de conocimiento a partir de sus propias investigaciones; asimismo, apoya a los estudiantes en la construcción de proyectos dentro de su formación académica, encaminados a solucionar problemas y desarrollar competencias de saberes en el contexto en el cual se desenvuelven. Aunado a esto, el docente debe desarrollar tanto las actividades de docencia como de investigación, por ser ambas funciones fundamentales dentro de su desempeño en las instituciones de educación universitaria.

Sin embargo, la productividad científica está en riesgo cuando la investigación en las universidades se ve frustrada por factores relacionados a la carencia de recursos económicos y tecnológicos; de igual forma por las limitantes que pueden hacerse presente como parte de la gestión de la investigación, tanto en los aspectos administrativos como académicos.

En consecuencia, es necesario estimular al personal docente y de investigación en la participación de las convocatorias para el Programa de Estímulo a la Investigación e Innovación (PEII) del Ministerio del Poder Popular de Ciencia, Tecnología e Innovación (MPPCTI). Asimismo, las instituciones universitarias deben promover acuerdos con los diferentes entes del Estado, Fondo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (FONACIT), empresas públicas o privadas y todas aquellas instituciones que brindan apoyo a la investigación, a fin de crear alianzas para la obtención de fondos de financiamiento que permitan a los investigadores desarrollar proyectos, participar en eventos científicos, entre otros; ya que negar el apoyo que la ciencia requiere significa un retraso y estancamiento para cualquier país, haciendo una nación con dependencia tecnológica sujeta a los descubrimientos de países extranjeros.

De igual forma, la actualización continua (metodología de investigación, redacción y publicación de artículos científicos, normas de publicación en revistas, entre otros), deben ser dirigidos a los docentes investigadores como

apoyo para el desarrollo de habilidades inherentes a la investigación científica, proporcionando de esta manera experiencias innovadoras y de enriquecimiento de sus actividades de investigación, durante su proceso de formación.

Por último, deben existir líneas de investigación que garanticen la pertinencia y den respuesta a las necesidades y problemas del entorno social, que contribuyan al desarrollo sustentable del país y creen verdaderos vínculos institucionales entre el sector industrial y la universidad. Aun cuando estas instituciones cuentan con especialistas en diferentes áreas del saber, que participan en actividades y aportan información de manera formal e informal, es necesario que estas instituciones exijan a los docentes producciones científicas validas, confiables y acordes al contexto actual del país.

5. Referencias

- Barrios, Z., Reyes, L., & Muñoz, D. (2009). **Desarrollo de competencias a través de proyectos de investigación.** *Telos*, 11(2), 229-243, e-ISSN: 1317-0570. Recuperado de:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99312517007>
- Carrillo, D., & Ruiz, M. (2017). **La tutoría: Una herramienta indispensable para el estudiante universitario.** *Revista Salud y Administración*, 4(10), 41-51, ISSN: 2007-7971; e-ISSN: 2448-6159. Recuperado de:
<https://revista.unsis.edu.mx/index.php/saludyadmon/article/view/33>
- Coraggio, J. (2002a,b). **Una Transformación Social posible desde el Trabajo Social: La necesidad de un enfoque socioeconómico para las políticas sociales.** Jornadas de Investigación “Movimientos Sociales, representación política y transformaciones sociales”. Argentina: Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de:
<https://www.coraggioeconomia.org/jlc/archivos%20para%20descargar/unatrasformacionsocialposible.pdf>

- Farci, G. (2007). **Patrones Metodológicos en la Evaluación de la Productividad y Producción Investigativa.** *Investigación y Postgrado*, 22(1), 187-205, e-ISSN: 1316-0087. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65822108>
- Jiménez, B. (1994a,b). **Elementos para evaluar la productividad individual: investigación del docente universitario.** *Espacios*, 15(3), s.p., e-ISSN: 0798-1015. Recuperado de: <http://www.revistaespacios.com/a94v15n03/40941503.html>
- López, C., & Pérez, M. (2018a,b). **Competencias Tutoriales en los Programas de Postgrado: Una Mirada desde la Experiencia Venezolana.** *Revista Cientific*, 3(9), 39-60, e-ISSN: 2542-2987. Recuperado de: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2018.3.9.2.39-60>
- Molina, I. (2012a,b). **Estado del arte sobre tutorías.** *Civilizar: Ciencias Sociales y Humanas*, 12(22), 167-176, e-ISSN: 1657-8953. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.22518/16578953.98>
- Pereira, L., Díaz, J., Pereira, M., & Suarez, W. (2001). **Reflexiones sobre las universidades autónomas venezolanas y la formación de su personal académico en los noventa.** *Revista Venezolana de Gerencia - RVG-LUZ*, 6(15), 462-478, ISSN: 1315-9984. Zulia, Venezuela: Universidad del Zulia.
- Piedra, Y., & Martínez, A. (2007a,b). **Producción Científica.** *Ciencias de la Información*, 38(3), 33-38, e-ISSN: 0864-4659. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/1814/181414861004.pdf>
- Ramírez, D., Martínez, L., & Castellanos, O. (2012a,b). **Divulgación y difusión del conocimiento: Las Revistas Científicas.** ISBN: 978-958-761-333-9; ISBN: 978-958-761-335-3; ISBN: 978-958-761-334-6. Bogotá: Colombia: Universidad Nacional de Colombia, 186 págs. Recuperado de:

<http://www.bdigital.unal.edu.co/8394/1/9789587613346.pdf>

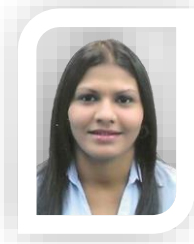
Ramírez, T., & Salcedo, A. (2016a,b). **Inversión y producción científica en Venezuela ¿Una relación inversamente proporcional?**. *Revista de Pedagogía*, 37(101), 147-174, e-ISSN: 0798-9792. Recuperado de:

<http://www.redalyc.org/pdf/659/65950543008.pdf>

Vargas, G. (2012). **Vinculación Universidad - Sector Productivo en la Universidad de los Andes: Caso de la Corporación Parque Tecnológico de Mérida**. Trabajo presentado como credencial de mérito en cumplimiento parcial de los requisitos para ascender a la categoría de Profesor Titular. Mérida, Venezuela: Universidad de los Andes. Recuperado de:

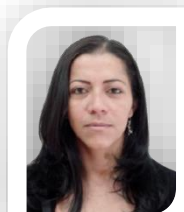
http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/37005/trabajo_ascenso.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Eddymar María Flores Nessi
e-mail: eddymarf.nessi@gmail.com



Nacida en la ciudad de Cabimas, Estado Zulia, Venezuela, el 11 de marzo del año 1984. Ingeniera Química, Universidad del Zulia (LUZ, 2007); Magister en Gerencia de Proyectos de Investigación y Desarrollo, Universidad Dr. Rafael Belloso Chacín (URBE, 2016); Con experiencia docente a nivel universitario desde hace 10 años.

Actualmente Docente a Tiempo Completo en la Universidad Politécnica Territorial del Zulia (UPTZ); Docente de las Unidades Curriculares: Proyectos, Ingeniería de las Reacciones Químicas, Ingeniera Ambiental; Tutora y jurado evaluador de trabajos y proyectos de Investigación; Experiencia en la asesoría y consultoría ambiental referida a la elaboración de estudios de impacto ambiental, diagnósticos ambientales y tramitación de autorizaciones ambientales.



Jenny Macarena Meléndez Mora
e-mail: jmmelendezm@gmail.com

Nacida en la ciudad de Bachaquero, Estado Zulia, Venezuela, el 7 de mayo del año 1977. Máster en Geofísica Aplicada, Mención búsqueda de Petróleo y Gas de la Universidad Tecnológica de la Habana “José Antonio Echeverría”, Convenio Cuba-Venezuela (CUJAE, 2015); Ingeniero de Petróleo de la Universidad del Zulia (LUZ, 2008); Técnico Superior Universitario en Hidrocarburos Mención Petróleo del Instituto Universitario de Tecnología de Cabimas (IUTC, 2001); Con experiencia docente desde hace más de 17 años. Actualmente Docente en la categoría de Agregado a Dedicación Exclusiva en la Universidad Politécnica Territorial del Zulia (UPTZ); Tutora y jurado evaluador de trabajos y proyectos de Investigación del Departamento de Hidrocarburos.

Riczely Lisseth Mendoza Ysea
e-mail: riczelymendoza1@gmail.com



Nacida en la ciudad de Cabimas, Estado Zulia, Venezuela, el 6 de diciembre del año 1985. Magister Scientiarum en Gerencia de Empresas, egresada de la Universidad del Zulia (LUZ); Ingeniero Químico egresada de la Universidad Rafael Urdaneta (URU); Docente Ordinario en Categoría de Agregado, con 10 años de experiencia en la Universidad Politécnica Territorial del Zulia (UPTZ); Investigadora Acreditada del Centro de Investigación y Desarrollo de Bioingeniería de la Costa Oriental del Lago; Representante de las Instituciones Universitarias responsables de la Gestión del Programa Nacional de Formación en Procesos Químicos ante el Comité Interinstitucional; Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela nro. 39.178, de fecha 14 de mayo del año 2009. Línea de Investigación: Biomateriales.

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/)



Los Estudiantes de Pregrado en Ecuador: Un Análisis de Datos

Autor: Efstathios Stefos

Universidad Nacional de Educación, **UNAE**

Proyecto INÉDITA, **SENESCYT**

stefos.efstathios@unaedu.onmicrosoft.com

Azogues, Ecuador

<https://orcid.org/0000-0002-5679-8002>

Resumen

El objetivo del estudio es analizar y presentar características demográficas y sociales de los estudiantes de pregrado en Ecuador, para lo cual se ha realizado un análisis estadístico descriptivo y un análisis estadístico multidimensional utilizando datos de la Encuesta Nacional de Empleo, Desempleo y Subempleo del año 2017. El 86.26% de los estudiantes matriculados en Universidades del Ecuador vive en área urbana y el 13.74% en área rural; el 89.39% se consideran mestizos, el 3.35% indígenas, el 4.25% afroecuatorianos, negros o mulatos, el 1.67% se consideran montubios y el 1.29% blancos; el 66.60% de los alumnos de pregrado en Ecuador estudia en universidades públicas y el 32.54% en universidades particulares; el 8.27% se consideran pobres.

Palabras clave: estudiante; Ecuador; análisis de datos.

Cómo citar este artículo:

Stefos, E. (2019). **Los Estudiantes de Pregrado en Ecuador: Un Análisis de Datos**. *Revista Científica*, 4(14), 85-100, e-ISSN: 2542-2987. Recuperado de: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2019.4.14.4.85-100>

Fecha de Recepción:
13-07-2019

Fecha de Aceptación:
19-09-2019

Fecha de Publicación:
05-11-2019

Undergraduate Students in Ecuador: A Data Analysis

Abstract

The objective of the study is to analyze and present demographic and social characteristics of undergraduate students in Ecuador, for which a descriptive statistical analysis and a multidimensional statistical analysis have been performed using data from the National Survey of Employment, Unemployment and Under-employment of 2017. 86.26% of the students enrolled in Universities of Ecuador live in urban areas and 13.74% in rural areas; 89.39% are considered mestizos, 3.35% indigenous, 4.25% Afro-Ecuadorians, blacks or mulattos, 1.67% are considered montubios and 1.29% are white; 66.60% of undergraduate students in Ecuador study in public universities and 32.54% in private universities; 8.27% consider themselves poor.

Keywords: student; Ecuador; data analysis.

How to cite this article:

Stefos, E. (2019). **Undergraduate Students in Ecuador: A Data Analysis**. *Revista Científica*, 4(14), 85-100, e-ISSN: 2542-2987. Recovered from: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2019.4.14.4.85-100>

Date Received:
13-07-2019

Date Acceptance:
19-09-2019

Date Publication:
05-11-2019

1. Introducción

El objetivo del presente estudio es determinar, a través de un análisis estadístico, y presentar características demográficas y sociales de los estudiantes de pregrado en Ecuador.

De acuerdo con el Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) del Ministerio de Educación (2012a), el nivel de Educación General Básica (EGB) se divide en 4 subniveles (de 5 a 14 años de edad):

1. Preparatoria, que corresponde a 1.º grado de Educación General Básica y preferentemente se ofrece a los estudiantes de cinco (5) años de edad;
2. Básica Elemental, que corresponde a 2.º, 3.º y 4.º grados de Educación General Básica y preferentemente se ofrece a los estudiantes de 6 a 8 años de edad;
3. Básica Media, que corresponde a 5.º, 6.º y 7.º grados de Educación General Básica y preferentemente se ofrece a los estudiantes de 9 a 11 años de edad; y,
4. Básica Superior, que corresponde a 8.º, 9.º y 10.º grados de Educación General Básica y preferentemente se ofrece a los estudiantes de 12 a 14 años de edad (pág. 9).

De acuerdo con el Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural del Ministerio de Educación (2012b): después de la EGB sigue el Bachillerato que tiene 3 niveles y principalmente es ofertado a los estudiantes de 15 a 17 años de edad (pág. 9).

Según López y Tedesco (2002): posteriormente del Bachillerato, siguen los estudios de pregrado que incluyen alumnos de 18 años de edad o más (pág. 56).

El presente estudio analiza y presenta las características demográficas y sociales de los estudiantes de pregrado en Ecuador y los resultados del estudio pueden utilizarse como una herramienta para la formulación de políticas públicas relacionadas con el Sistema Nacional de Educación del país.

2. Metodología

El Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC, 2017a): ofreció los datos de la Encuesta Nacional de Empleo, Desempleo y Subempleo que se utilizaron en el presente estudio (pág. 1). En este estudio se realizó: un análisis descriptivo, en el cual se aplican frecuencias y porcentajes; y además un análisis con estadística multidimensional.

De acuerdo con Athanasiadis (1995): el análisis multidimensional se utiliza con el fin de mostrar, principalmente, criterios de diferenciación y la clasificación en grupos más importantes de las personas investigadas (pág. 53). Los métodos utilizados son: el análisis factorial de correspondencias múltiples para analizar los criterios de diferenciación, y la agrupación jerárquica que propone y además determina grupos de personas por sus características comunes.

Según Morineau (1984): el análisis factorial de correspondencias múltiples se usa para determinar cómo las personas se diferencian según las respuestas dadas a la encuesta analizada. Es decir que el método investiga y da como resultado la correlación de las variables de la encuesta de manera simultánea (pág. 23). Como recomiendan Costa, Beuren, Sarquis y Sampaio (2015): se analizaron indicadores sociales y se definieron los ejes factoriales como los criterios que diferencian a los encuestados y expresan las oposiciones en sus respuestas (pág. 81).

De acuerdo con Olivier (2008): el análisis jerárquico, en cambio agrupa a las personas encuestadas y muestra estos grupos de acuerdo a sus respuestas o características comunes (pág. 86). Este método también presenta un gráfico de clasificación que conecta estos grupos.

3. Resultados del análisis descriptivo

Según los datos de la Encuesta Nacional de Empleo y Subempleo del Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC, 2017b): en las siguientes

tablas se presenta el perfil social de los estudiantes matriculados en las Universidades del Ecuador (pág. 1).

Tabla 1. Área.

	n	%
Urbana	472333	86.26
Rural	75225	13.74
Total	547558	100.00

Fuente: El Autor (2017); Elaboración a partir de la ENEMDU.

El 86.26% de los estudiantes matriculados en Universidades del Ecuador vive en área urbana y el 13.74% en área rural, expuesto en la tabla 1.

Tabla 2. Sexo.

	n	%
Hombre	263527	48.13
Mujer	284031	51.87
Total	547558	100.00

Fuente: El Autor (2017); Elaboración a partir de la ENEMDU.

El 48.13% de los estudiantes son hombres y el 51.87% mujeres, como se observa en la tabla 2.

Tabla 3. Edad.

	n	%
18-22	334764	61.14
23-29	163222	29.81
Igual o mayor que 30	49573	9.05
Total	547558	100.00

Fuente: El Autor (2017); Elaboración a partir de la ENEMDU.

El 61.14% de los estudiantes del pregrado tiene de 18 a 22 años de edad, el 29.81% tiene de 23 a 29 años y el 9.05% es igual o mayor que 30 años de edad, presentado en la tabla 3.

Tabla 4. Estado civil.

	n	%
Casado(a)	40309	7.36
Separado(a)	11384	2.08
Divorciado(a)	3020	0.55
Viudo(a)	411	0.08
Unión libre	37635	6.87
Soltero(a)	454800	83.06
Total	547558	100.00

Fuente: El Autor (2017); Elaboración a partir de la ENEMDU.

El 83.06% de los estudiantes de pregrado en Ecuador son solteros, el 14.23% casados o en unión libre, el 2.63% separados o divorciados y el 0.08% son viudos, mostrado en la tabla 4.

Tabla 5. Asistencia a clases.

	n	%
Si	545398	99.61
No	2160	0.39
Total	547558	100.00

Fuente: El Autor (2017); Elaboración a partir de la ENEMDU.

Únicamente el 0.39% de los estudiantes de pregrado en Ecuador no asiste a clases, indicado en la tabla 5.

Tabla 6. Idioma.

	n	%
Solo lengua indígena	152	0.03
Lengua indígena y español	11102	2.03

Solo español	502438	91.76
Español e idioma extranjero	32461	5.93
Lengua indígena e idioma extranjero	992	0.18
Idioma extranjero	413	0.08
Total	547558	100.00

Fuente: El Autor (2017); Elaboración a partir de la ENEMDU.

El 91.76% de los estudiantes habla solo español, el 5.93% habla español e idioma extranjero y el 0.03% habla solo lengua indígena, como se muestra en la tabla 6.

Tabla 7. Autoidentificación étnica.

	n	%
Indígena	18360	3.35
Afroecuatoriano	8674	1.58
Negro	7749	1.42
Mulato	6840	1.25
Montubio	9152	1.67
Mestizo	489456	89.39
Blanco	7041	1.29
Otro	288	0.05
Total	547558	100.00

Fuente: El Autor (2017); Elaboración a partir de la ENEMDU.

El 89.39% de los estudiantes de pregrado se consideran mestizos, el 3.35% indígenas, el 4.25% afroecuatorianos, negros o mulatos, el 1.67% se consideran montubios y el 1.29% blancos, como se exhibe en la tabla 7.

Tabla 8. Estudiantes matriculados por edad y año de estudios.

	n
18 años / primer año	60112
19 años / segundo año	21215
20 años / tercer año	15797
21 años / cuarto año	11897
22 / 5to año	7630

Fuente: El Autor (2017); Elaboración a partir de la ENEMDU.

Los estudiantes correspondientes al primer año de estudios que tienen 18 años de edad son 60112, de segundo año que tienen 19 años de edad son 21215, de tercer año que tienen 20 años de edad son 15797, de cuarto año que tienen 21 años de edad son 11897 y de quinto año que tienen 22 años de edad son 7630, como se indica en la en la tabla 8.

Tabla 9. El establecimiento donde se matriculó es:

	n	%
Fiscal	364696	66.60
Particular	178415	32.58
Municipal, fiscomisional	4447	0.81
Total	547558	100.00

Fuente: El Autor (2017); Elaboración a partir de la ENEMDU.

El 66.60% de los estudiantes de pregrado en Ecuador estudia en universidades públicas y el 32.58% en universidades particulares, como se presenta en la tabla 9.

Tabla 10. Rama de actividad.

	n	%
Agricultura, ganadería, caza, silvicultura y pesca	11687	2.13
Explotación de minas y canteras	340	0.06
Industrias manufactureras	18379	3.36
Suministros de electricidad, gas, aire acondicionado	1322	0.24
Distribución de agua, alcantarillado	436	0.08
Construcción	4471	0.82
Comercio, reparación de vehículos	45948	8.39
Transporte y almacenamiento	5880	1.07
Actividades de alojamiento y servicios de comida	15007	2.74
Información y comunicación	5060	0.92
Actividades financieras y de seguros	4086	0.75
Actividades inmobiliarias	504	0.09
Actividades profesionales, científicas y técnicas	8412	1.54
Actividades y servicios administrativos y de apoyo	5988	1.09
Administración pública, defensa y seguridad social	7787	1.42

Enseñanza	13469	2.46
Actividades, servicios sociales y de salud	8707	1.59
Artes, entretenimiento y recreación	2326	0.42
Otras actividades de servicios	4705	0.86
Actividades en hogares privados con servicio doméstico	568	0.10
NA	382479	69.85
Total	547558	100.00

Fuente: El Autor (2017); Elaboración a partir de la ENEMDU.

De los estudiantes de pregrado, 45948 trabajan en el comercio o reparación de vehículos, 18379 en industrias manufactureras, 15007 en actividades de alojamiento y servicios de comida, 13469 en actividades de enseñanza, 11687 en agricultura, ganadería, caza, silvicultura y pesca, y 60592 alumnos en otras actividades, como se expone en la tabla 10.

Tabla 11. Pobreza.

	n	%
Pobre	45259	8.27
No pobre	497773	90.91
NA	4526	0.83
Total	547558	100.00

Fuente: El Autor (2017); Elaboración a partir de la ENEMDU.

El 8.27% de los estudiantes de pregrado en Ecuador se consideran pobres, mostrado en la tabla 11.

Tabla 12. Extrema pobreza.

	n	%
Indigente	9968	1.82
No indigente	533064	97.35
NA	4526	0.83
Total	547558	100.00

Fuente: El Autor (2017); Elaboración a partir de la ENEMDU.

El 1.82% de los estudiantes de pregrado se consideran indigentes, como se visualiza en la tabla 12.

4. Resultados del análisis factorial de correspondencias múltiples

El análisis factorial de correspondencias múltiples se usó para poder determinar cómo los ecuatorianos que asisten a clases de pregrado son diferenciados según las respuestas dadas en la encuesta usada para este estudio. Como resultado, los criterios que diferencian a los encuestados son los siguientes:

Primer criterio de diferenciación (inercia 12.13%): En el primer eje, por un lado, hay estudiantes que se consideran pobres e indigentes, tienen de 18 a 22 años de edad, viven en área rural, se consideran indígenas, hablan lengua indígena y español, se encuentran cursando el primer año de estudios en una universidad pública y son solteros. Por otro lado, hay estudiantes que no se consideran pobres, viven en área urbana, se consideran mestizos, estudian en el 4º o 5º año en una universidad particular, tienen 23 y más años de edad, y son casados o en unión libre.

Segundo criterio de diferenciación (inercia 10.64%): En el segundo eje, por un lado, hay estudiantes solteros de 18 a 22 años de edad que se consideran mestizos y hablan solo español, no se consideran pobres, se encuentran en el primer o segundo año de sus estudios en una universidad pública, son hombres y viven en área urbana. Por otro lado, hay estudiantes que se consideran indígenas, hablan lengua indígena y español, tienen 23 y más años de edad, son casados o en unión libre, y están cursando el 4º y 5º año de sus estudios en una universidad particular.

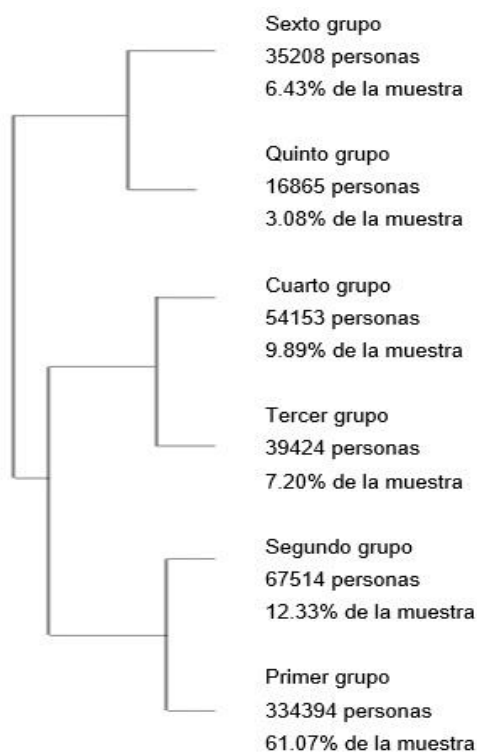
Tercer criterio de diferenciación (inercia 8.19%): En el tercer eje, por un lado, hay estudiantes que tienen 23 y más años de edad, se encuentran en el 4º y 5º año de sus estudios en una universidad pública, se consideran pobres e indigentes, son solteros o en unión libre, y se consideran mestizos. Por otro

lado, hay estudiantes de 18 a 22 años de edad que no se consideran pobres y se consideran indígenas.

5. Resultados del análisis jerárquico

El análisis jerárquico determinó cinco grupos de 547558 personas que se presentan en la Figura 1.

Figura 1. El gráfico de clasificación.



Fuente: El Autor (2017); Elaboración a partir de la ENEMDU.

Primer grupo (334394 personas, 61.07% de la muestra): Los estudiantes de este primer grupo son solteros, hablan solo español, tienen 18 a 22 años de edad, se consideran mestizos, están cursando el primer o el segundo año de sus estudios en una universidad pública, y no se consideran pobres.

Segundo grupo (67514 personas, 12.33% de la muestra): Los estudiantes del segundo grupo están cursando el quinto año de sus estudios en una universidad particular, hablan español e idioma extranjero, tienen de 23 a 29 años de edad, son solteros, y no se consideran pobres.

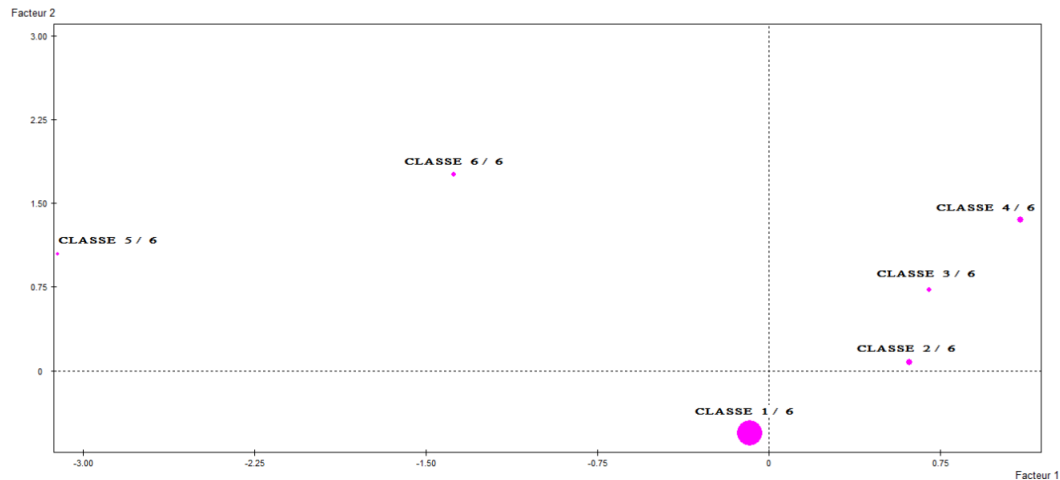
Tercer grupo (39424 personas, 7.20% de la muestra): Los estudiantes del tercer grupo tienen 23 y más años de edad, están en unión libre, son mujeres, están cursando el tercer año de sus estudios, hablan solo español, no se consideran pobres, y viven en área urbana.

Cuarto grupo (54153 personas, 9.89% de la muestra): Los estudiantes del cuarto grupo están estudiando en una universidad particular, la mayoría de ellos están casados, tienen 30 y más años de edad, no se consideran pobres, están cursando el cuarto año de sus estudios, y se consideran mestizos.

Quinto grupo (16865 personas, 3.08% de la muestra): Los estudiantes del quinto grupo se consideran pobres e indigentes, viven en área rural, la mayoría de ellos se consideran indígenas, están estudiando en una universidad pública, y hablan lengua indígena y español.

Sexto grupo (35208 personas, 6.43% de la muestra): Los estudiantes del sexto grupo se consideran mestizos e indígenas, hablan lengua indígena y español, viven en área rural, se consideran pobres, y están cursando el primero y el quinto año de sus estudios.

Las diferencias de los grupos se muestran en la figura 2, en donde el gráfico del Análisis de Correspondencias (nivel factorial 1x2) presenta los centroides de los 6 grupos en dos ejes. También, determina las diferencias y las similitudes entre las personas de los seis grupos.

Figura 2. Análisis de correspondencias.

Fuente: El Autor (2017); Elaboración a partir de la ENEMDU.

6. Conclusiones

En este estudio se analizó y determinó el perfil de los estudiantes de pregrado en Ecuador realizando un análisis estadístico descriptivo y un análisis estadístico multidimensional con el objetivo de mostrar las frecuencias y los porcentajes de las variables y los principales criterios que diferencian y clasifican en grupos las personas investigadas. Los métodos empleados en este estudio fueron dos: el análisis factorial de correspondencias múltiples y el análisis jerárquico.

Los principales resultados que se obtuvieron en el estudio descriptivo y fueron confirmados por el análisis factorial son los siguientes:

De acuerdo con el análisis que se realizó el 86.26% de los estudiantes matriculados en las Universidades del Ecuador vive en área urbana y el 13.74% en área rural; el 48.13% son hombres y el 51.87% mujeres.

El 61.14% de los estudiantes de pregrado tiene de 18 a 22 años de edad, el 29.81% tiene de 23 a 29 años y el 9.05% es igual o mayor que 30

años de edad. El 83.06% son solteros, el 14.23% casados o en unión libre, el 2.63% separados o divorciados y el 0.08% son viudos. El 99.61% de los estudiantes asiste a clases.

El 91.76% habla solo español, el 5.93% habla español e idioma extranjero y el 0.03% habla solo lengua indígena. El 89.39% se consideran mestizos, el 3.35% indígenas, el 4.25% afroecuatorianos, negros o mulatos, el 1.67% se consideran montubios y el 1.29% blancos.

Los estudiantes del primer año de estudios que tienen 18 años de edad son 60112, del segundo año que tienen 19 años de edad son 21215, del tercer año que tienen 20 años de edad son 15797, del cuarto año que tienen 21 años de edad son 11897 y del quinto año que tienen 22 años de edad son 7630. El 66.60% de los alumnos de pregrado en Ecuador estudia en universidades públicas y el 32.54% en universidades particulares.

45948 de los estudiantes del pregrado trabajan en el comercio o reparación de vehículos, 18379 en industrias manufactureras, 15007 en actividades de alojamiento y servicios de comida, 13469 en actividades de enseñanza, 11687 en agricultura, ganadería, caza, silvicultura y pesca, y 60592 alumnos en otras actividades. El 8.27% se consideran pobres y el 1.82% indigentes.

7. Referencias

- Athanasiadis, I. (1995). ***Correspondence Analysis and Hierarchical Classification***. Athens, Greece: New Technologies Editions.
- Costa, P., Beuren, I., Sarquis, R., & Sampaio, G. (2015). Análisis de la **homogeneidad de indicadores sociales de los países de América Latina y el Caribe**. *GCG. Revista de Globalización, Competitividad y Gobernabilidad*, 9(1), 74-96, e-ISSN: 1988-7116. Recuperado de: <https://doi.org/10.3232/GCG.2015.V9.N1.04>
- INEC (2017a,b). **Encuesta Nacional de Empleo, Desempleo y Subempleo**

- ENEMDU.** Quito, Ecuador: Instituto Nacional de Estadística y Censos. Recuperado de: <https://www.ecuadorencifras.gob.ec/enemdu-2017/>
- López, N., & Tedesco, J. (2002). **Challenges for Secondary Education in Latin America.** *CEPAL Review* 76, 55-68. Santiago de Chile: CEPAL - Naciones Unidas. Recuperado de: http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/10862/1/760550681_en.pdf
- Ministerio de Educación (2012a,b). **Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural.** Quito, Ecuador: Dado en el Palacio Nacional por la Dirección Nacional de Normativa Jurídico Educativa del Ministerio de Educación. Recuperado de: <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/02/Reglamento-General-a-la-Ley-OrgAnica-de-Educacion-Intercultural.pdf>
- Morineau, A. (1984). **Note sur la Caracterisation Statistique d'une Classe et les Valeurs-tests.** *Bulletin Technique du Centre de Statistique et d'Informatique Appliquées*, 2(1-2), 20-27. Francia: Association CESIA. Recuperado de: <http://www.deenov.com/Data/Sites/1/docs/Valeur-Test-critere-de-caracterisation-statistique.pdf>
- Olivier, M. (2008). **The analysis of quantitative data.** Athens, Greece: Topos.

Efstathios Stefos

e-mail: stefos.efstathios@unae.edu.ec



Nacido en Volos, Grecia, el 12 de noviembre del año 1967. Profesor Principal Titular, Vicerrector Académico y miembro de la Comisión Gestora de la Universidad Nacional de Educación (UNAE); tiene PhD. en Estudios Pedagógicos; Licenciatura en la Educación; Especialización en Dificultades de Aprendizaje; Maestría en Diseño Ambiental; y Diploma en Ingeniería Eléctrica. Tiene dos vinculaciones con el Proyecto Prometeo, una en el proyecto “El desarrollo de la función de producción educativa ecuatoriana a través de las redes neuronales artificiales” y otra en el proyecto “Desarrollo de capacidades en Biometría”. Ha publicado los resultados de sus investigaciones en revistas científicas indexadas de impacto mundial, libros, capítulos de libros y congresos. Tiene experiencia educativa internacional y experiencia significativa en la gestión como docente e investigador de universidades y centros de investigación de prestigio; Director de Evaluación; editor asociado y miembro de comités editoriales de revistas reconocidas internacionalmente; miembro de consejos regionales de educación; delegado a la Asamblea Nacional para reformas de las leyes orgánicas de educación en Ecuador, etc.

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/)



Psicología Organizacional como Componente Determinante de la Gerencia Interdisciplinaria

Autor: Erivan José Rondón Valero

Universidad de los Andes, ULA

erivan.rondon@gmail.com

Mérida, Venezuela

<https://orcid.org/0000-0002-2170-001X>

Resumen

Los seres humanos, como elemento social, son los responsables de las organizaciones de cualquier tipo a lo largo de la historia, son ellos los protagonistas de su propia evolución originada por sus intereses como necesidades de sobrevivencia. Por lo tanto, el papel protagónico de la Psicología Organizacional, es primordial, por ser la encargada de estudiar tanto el comportamiento individual como el grupal del **SER**. En ese sentido, se presenta como propósito general analizar la Psicología Organizacional como componente determinante de la gerencia interdisciplinaria del siglo XXI con la finalidad de acercarse a la comprensión del papel protagónico del hombre en su respectivo puesto de trabajo y su relación con sus compañeros laborales. En este sentido se considera el estudio desde el diseño de la investigación documental con enfoque cualitativo buscando, aproximarse al acercamiento de la comprensión del principal autor de la película de la evolución del mundo holístico, complejo y globalizado. Por lo tanto, como principal reflexión investigativa se resalta la importancia de no seguir observando al trabajador como máquina, al contrario, es un ser de emociones: tristeza, alegría, las cuales afectan significativamente la productividad y competitividad de las organizaciones. La Psicología organizacional es responsable del logro de las metas organizacionales planificadas.

Palabras clave: psicología; organización; comportamiento; ser humano.

Cómo citar este artículo:

Rondón, E. (2019). **Psicología Organizacional como Componente Determinante de la Gerencia Interdisciplinaria**. *Revista Científica*, 4(14), 101-119, e-ISSN: 2542-2987. Recuperado de: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2019.4.14.5.101-119>

Fecha de Recepción:
11-05-2019

Fecha de Aceptación:
09-08-2019

Fecha de Publicación:
05-11-2019

Organizational Psychology as a Determinant Component of Interdisciplinary Management

Abstract

Human beings, as a social element, are responsible for organizations of any kind throughout history, they are the protagonists of their own evolution caused by their interests as survival needs. Therefore, the leading role of Organizational Psychology is essential, being the one in charge of studying both the individual and group behavior of the **BE**. In that sense, it is presented as a general purpose to analyze Organizational Psychology as a determining component of the interdisciplinary management of the 21st century in order to approach the understanding of the leading role of man in his respective job and his relationship with his coworkers. In this sense, the study from the design of documentary research with a qualitative approach is considered, approaching the approach of the compression of the main author of the film of the evolution of the holistic, complex and globalized world. Therefore, the main research reflection highlights the importance of not continuing to observe the worker as a machine, on the contrary, it is a being of emotions: sadness, joy, which significantly affect the productivity and competitiveness of organizations. Organizational Psychology is responsible for achieving the planned organizational goals.

Keywords: psychology; organization; behaviour; human being.

How to cite this article:

Rondón, E. (2019). **Organizational Psychology as a Determinant Component of Interdisciplinary Management.** *Revista Scientific*, 4(14), 101-119, e-ISSN: 2542-2987. Recovered from: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2019.4.14.5.101-119>

Date Received:
11-05-2019

Date Acceptance:
09-08-2019

Date Publication:
05-11-2019

1. Introducción

El ser humano (Hombre/Mujer), representa el principal activo productivo y competitivo de las organizaciones interdisciplinaria compleja del mundo actual, donde los gerentes modernos deben de brindarle las mejores condiciones laborales que permita lograr los más alto niveles de producción en la organización. Es importante destacar, que la Psicología Organizacional es la encargada de estudiar cuál es la mejor fórmula que permita aumentar el desempeño de los trabajadores, además de permitir la presencia del mejor clima organizacional.

Por lo tanto, es necesario que la gerencia de cualquier empresa bien sea del sector público o privado le otorgue el papel protagónico que representa esta rama de la psicología, la cual se especializa en el comportamiento del ser intrínsecamente en su puesto de trabajo, además en su relación con sus compañeros laborales.

Según Danvila y Sastre (2010), afirman que: “las emociones de los trabajadores pueden influir sobre el rendimiento de su trabajo” (pág. 120). Donde la Psicología Organizacional como factor determinante de las organizaciones complejas, debe de brindar las herramientas necesarias que permita controlar las conmociones de cada uno de los protagonistas en su jornada laboral. Glorifiquemos, que el Hombre es un ser de pasiones y no debe ser tratado como máquina acotando que el creador de todas esas nuevas tecnologías, equipos como maquinaria es el propio ser.

En este mismo orden de ideas, la dinámica global de la productividad y competitividad del mundo económico es marcado por ese fenómeno denominado “globalización” donde el mismo marca el compás de quienes permanecerá en el mundo globalizado y quienes no permanecerá, resaltando que su principal activo, sintiera que pasará a un segundo plano olvidando que sin ellos no existiría nada de lo que hoy podemos observar en este mundo dinámico como complejo.

Se destaca la ineficiencia y las incapacidades para manejar los hechos surgidos de las estructuras y de las organizaciones sociales en la que los gerentes como principales representantes y líderes dentro de los procesos de cambio, podrán solucionar problemas sociales en función de satisfacer las necesidades de una sociedad, cubierta por la complejidad causada por el mismo, es por ello que se plantea: primeramente la implementación de un enfoque psicológico, al estudio de los problemas que existen en el mundo social y que a todos nos envuelve. En ese sentido, para Katz y Kahn (2008), quienes afirman que: “es un hecho elemental que las sociedades, debido a su naturaleza variada, representan agrupamientos organizados de personas cuyas actividades están institucionalmente encauzadas” (pág. 9); y en segundo lugar un enfoque desde la perspectiva de la gerencia interdisciplinaria para la formación y desarrollo gerencial promoviendo y fortaleciendo así el saber integral, a través de la interdisciplinariedad, la cual le permitan a los generes modernos un abordaje significativo y una amplia visión del todo, en función de orientar a la organización hacia horizontes de competitividad.

El propósito de la presente investigación es realizar una articulación crítica de cómo la aplicación adecuada de la Psicología organizacional afecta significativamente en la productividad como la competitividad de las organizaciones complejas interdisciplinaria, por lo que metodológicamente se fundamenta en el enfoque cualitativo con base al diseño de investigación documental realizada por medio de diferentes investigadores que presenta reflexiones o resultados sobre el tema.

2. El Problema

Se ha observado en las organizaciones modernas del siglo XXI la necesidad de contestar a las exigencias competitivas del entorno, originado y marcada por el compás del fenómeno de la globalización que para bien o para mal a todos nos afecta. Dese este criterio de la investigación, se orienta a

reflexionar ¿Cómo y Por qué? la psicología organizacional en el entorno complejo interdisciplinario actual, no se le otorga la credencial protagónica que la misma debería asumir, si por medio de ella se puede acercarse a la comprensión del comportamiento individual como organizacional del ser, además de la penuria en el privilegio del enfoque de trabajo en equipo, el énfasis al clima organizacional, en el manejo en lo que es la gerencia del cambio, el enfoque en la comunicación al desarrollo de la creatividad, la importancia del liderazgo, y en énfasis lo que es la motivación.

Si bien, un factor importante son las necesidades que un individuo necesita cubrir, no solo referida a las necesidades relacionadas a las básicas (alimentación, educación, recreación, habitacional); también aquellas como el respeto, el saludo, reconocimiento en el desempeño laboral del individuo, recibir afecto, y aspectos tanto emocionales como sentimentales que las personas necesitan satisfacer, que de alguna u otra manera pueden estar relacionadas con el comportamiento organizacional, que coadyuvan como herramienta a los logros de los objetivos de la organización.

No obstante, garantizar la mejor comprensión del principal activo productivo y competitivo de las organizaciones complejas interdisciplinaria, garantizará la obtención de las metas planificadas, en el corto, mediano y largo plazo. En ese sentido, se sigue observando la carrera competitiva que existe, pero olvidando a su director de orquesta titular, quien a la final colocará el toque armónico para el mejor cierre de la interpretación de la obra central. El hombre es el creador de su propia complejidad a lo largo de su historia, quizás originada por su propia subjetividad e individualismo que por naturaleza tienen, recordando que la Psicología organizacional es el componente determinante de la gerencia interdisciplinaria.

2.1. Propósito de la Investigación

De acuerdo a la fundamentación del impacto que representa el talento

humano como factor determinante de las organizaciones moderna del siglo XXI y con la intención de realizar aportes significativos al conocimiento, se presenta como propósito de la investigación analizar el papel protagónico de la psicología organizacional como componente determinante de la gerencia interdisciplinaria.

3. Referentes Teóricos

3.1. Psicología Organizacional

La Psicología Organizacional en basé a Rucci (2008), citado por Aamodt (2010): la define como la encargada de “aumentar la dignidad y el desempeño de los seres humanos, así como de las organizaciones para las que trabajan al avanzar en la ciencia y conocimiento del comportamiento humano” (pág. 24). De acuerdo con lo antes planteado por el autor, esta rama de la ciencia de la Psicología se especializa específicamente en el estudio del desempeño de los trabajadores dentro de la organización, además de cómo lograr la mayor integración con la organización para la que trabajan. Queda evidenciado que los seres humanos representan el protagonista de la novela actual de la competitividad como la productividad, donde la comprensión adecuada en su comportamiento dentro de sus puestos trabajo es fundamental. Por lo tanto, la gerencia interdisciplinaria debe de incorporar dentro de sus estudios organizacionales, el papel protagónico que representa la Psicología Organizacional, la cual se encargará de mantener la mejor comunicación, motivación, liderazgo, que permitirá obtener los mejores resultados esperados en el corto, mediano y largo plazo; además de permitir la mejor integración entre los trabajadores y los directivos que ayudará en crear un clima organizacional apropiado.

Derivado de lo antes expuesto, la psicología organizacional es establecida con el propósito de estudiar el comportamiento del individuo y su relación con los compañeros de trabajo, buscando la mayor integración posible

que permita obtener el máximo rendimiento productivo. En este contexto, para el psicólogo organizacional Furnham (2001), citado en Muñoz y Mesa (2017), habla de la Psicología Organizacional como:

El estudio de la forma en que las personas se reclutan, seleccionan y socializan en las organizaciones; de la manera en que son recompensadas y motivadas; de la forma en que las organizaciones están estructuradas formal e informalmente en grupos, secciones y equipos, y de cómo surgen y se comportan los líderes. También analizan la manera en la cual las organizaciones influyen en los pensamientos, sentimientos y comportamientos de todos los empleados a través del comportamiento real, imaginario o implícito de los demás en su organización (pág. 10).

Es menester determinar que la psicología organizacional, es una ciencia que se encarga de estudiar la conducta, el comportamiento y las experiencias del ser humano en un contexto laboral y organizacional, desde una visión tanto individual como colectiva, las cuales aparecen cotidianamente en el ámbito laboral; su propósito fundamental es mejorar sus niveles de desarrollo personal, productividad, eficiencia, desempeño, calidad, mejoramiento continuo, entre los trabajadores y sus gerentes, desde una perspectiva de estudiar la conducta del ser humano y sus experiencias en el contexto laboral y organizacional, pero al mismo tiempo resolver problemas que aparecen bajo este contexto.

Asimismo, destaca la importancia de diagnosticar las diferentes áreas y aspectos que comprende la psicología organizacional como: comunicación, clima, estructura y procesos, condiciones de trabajo, cultura, liderazgo, motivación, negociación, resistencia al cambio (gerencia del cambio), acoso laboral, salud y enfermedades organizacionales, afecciones emocionales, que unen lo social y lo organizacional dentro de su entorno, impactando el desempeño y la satisfacción laboral de los trabajadores en una organización, los cuales son los aspectos que se abordaran en la presente investigación.

Por ello, en una organización todo cambio constituye una modificación en las relaciones laborales e interpersonales cotidianamente, así como los hábitos, actitudes y comportamientos de todas las personas que conforman la organización, este cambio involucra variaciones en el día a día del ambiente laboral, que generalmente pasa inadvertido e ignorados por los trabajadores, sin embargo, cuando se produce un cambio organizacional de gran magnitud, esto es, cuando se sobrepasa el límite de sensibilidad de las personas, atrae su atención y produce cambios a nivel afectivo, emocional y psicológico, causando preocupación, ansiedad, miedo, incertidumbre, aflicción, frente a una situación nueva y desconocida, entonces se origina cierta reacción y resistencia frente a esos cambios que ocurren o deben ocurrir en la organización, los cuales serán parte del estudio del departamento de Psicología Organizacional.

No realizarlo de la manera adecuada, representa sinónimo de fracaso y el no cumplimiento de los objetivos planificados, que en un momento determinado cualquier organización se planté. Por lo tanto, la Psicología Organizacional es la ciencia actual que estudia el **SER** desde lo interno, y como se desempeña en su puesto de trabajo, además de la relación con sus compañeros de trabajo.

En este sentido, se trata de un concepto holístico que recibe aportes de otras áreas de la psicología: psicología clínica, psicología educativa, psicología social, psicología del deporte y actividad física, psicología jurídica y criminológica, neuropsicología, psicología de la salud, entre otros, así como también el aporte de la gerencia interdisciplinaria que comprende la administración de la organización desde distintos ámbitos como la sociología, la ética, la economía.

Del mismo modo, a medida que el ser humano se ha civilizado a través de la historia ha sentido la necesidad de relacionarse con otros seres humanos y por consecuencia ha sentido la necesidad de comunicarse de una forma

apropiada. Actualmente se puede observar como las diferentes organizaciones se comparan con el ser humano, esto es que, las organizaciones tienen una personalidad jurídica, la cual se adquiere debido a su cultura organizacional, sin embargo lo que se correspondería tomar en cuenta principalmente es la necesidad de tener una comunicación eficiente y eficaz para así lograr todos sus objetivos, actividades, tanto organizacionales como de todos aquellos que conforman su recurso más valiosos y fundamental que es el ser humano.

3.2. Organizaciones Complejas

Hay toda una temática a indicar que las organizaciones de cualquier tipo humanas o no son complejas por naturaleza, característica originada por su biósfera tanta externa como interna. Por lo tanto, la complejidad representa una característica fundamental presente a lo largo de la historia de la humanidad, su estudio de forma cuidadosa, permitirá mayor comprensión del ser en su propio ámbito natural, recordando que, por medio de la teoría de las relaciones humanas, teoría de la complejidad y de sistemas abierto, se logrará mayor acercamiento a la comprensión del ser como protagonista de su propia historia este sentido, Rodríguez (2016), expresa:

Mirar a las organizaciones con la visión de la complejidad permite comprender su dinámica y comportamiento. La organización es la emergencia producto de las interrelaciones y retroacciones de los elementos que la compone, y de éstos con el entorno cambiante y dinámico. La organización es caos y orden, es impredecibilidad y estabilidad (pág. 102).

Con respecto a lo antes mencionado, las estructuras de las organizaciones vistas desde la premisa de la complejidad son complejas por naturaleza, la cuál es originada por el propio ser, originado por el comportamiento de las personas y grupos que la conforman. Además, cada uno de ellos por naturaleza son complejos. Por lo tanto, cada organización es

diferente, y puede adoptar la estructura organizacional que se adecue a sus prioridades, necesidades y requerimientos.

No obstante, es importante señalar que el Paradigma de la Complejidad ha sido desarrollado por Edgard Morin entre los años 1976 y 1988, donde el autor desarrolla un estudio titulado Introducción al Pensamiento Complejo. Para Morin (1998): “la complejidad no es una receta para conocer lo inesperado. Pero nos vuelve prudentes, atentos, no nos deja dormirnos en la mecánica aparente y la trivialidad aparente de los determinismos” (pág. 75). Se evidencia, que la complejidad constituye un medio para abordar la creación del conocimiento como la comprensión de los fenómenos de la humanidad, la vida, la existencia, el desarrollo humano, la sustentabilidad del ser humano y por ende del desarrollo organizacional, aunado a esto dentro del pensamiento complejo se rompe con la concepción de un método rígido y racional, establecido en estándares que limitan al ser humano.

Por lo tanto, la presencia de las organizaciones complejas es un hecho real, donde la Gerencia Interdisciplinaria debe tomarla como otro elemento integrador de la comprensión del crecimiento y desarrollo de las organizaciones modernas del siglo XXI. No tomarlo en cuenta, sería sinónimo de fracaso o simplemente se estaría estacionando en la simplificación de la realidad; recordando que ese mismo ambiente organizacional no es estático, al contrario, es dinámico, cambiante, integrador, holístico y complejo.

La visión de organizaciones complejas es causada por el propio ser, el cuál es subjetivo como individualista. En tal sentido, desde los fundamentos teóricos que permitirá la mayor integración holística, es necesario el estudio y comprensión de la teoría del Caos, teoría de las relaciones humanas, teoría de sistemas abierto las cuáles permitirá la integración prospectiva de las organizaciones complejas con enfoque en la gerencia interdisciplinaria en la modernidad del siglo XXI.

3.3. Gerencia Interdisciplinaria

El abordaje teórico, se fundamenta según Rodríguez (2015), en que:

Lo relevante de este planteamiento de la Gerencia está en la posibilidad de que pueda ser abordada desde una perspectiva interdisciplinaria, en la cual el dominio de estudio va más allá del terreno disciplinar hasta ahora reservado exclusivamente a la administración. En tal sentido, de lo que se trata es de organizar una epistemología particular con los conocimientos aportados en este caso por distintas disciplinas y ciencias como la sociología, la psicología, la economía, la política y la administración por su puesto, contemplando en este recorrido como hilo conductor las reflexiones del fundamento ético y moral (pág. 95).

En este contexto, los paradigmas gerenciales se han desarrollado en consonancia con las exigencias y transformaciones del entorno empresarial globalizado, para garantizar la autorregulación de las organizaciones, así como el alcance de una mayor eficiencia de sus objetivos organizacionales estratégicos. Estos cambios y transformaciones del siglo XXI, se caracterizan por el aumento de la competencia, el avance tecnológico, la alta rotación de productos, la evolución constante de las necesidades de consumo, la innovación, las telecomunicaciones, la digitalización, la cibernética, como otros elementos han llevado a las organizaciones a replantear sus objetivos y metas.

No obstante, se ha ignorado un área de gran importancia como lo es la conducta del ser humano en las organizaciones, en base a lo planteado en la teoría de las relaciones humanas. En consecuencia, se ha cambiado supuestos en el medio empresarial, a fin de señalar las distintas perspectivas que pueden adoptar las organizaciones ante procesos de cambio y transformación.

En tal sentido, surge una nueva concepción de la gerencia orientado hacia la formación del gerente, destacando que se debe considerar su visión y prospectiva en el cambiante y competitivo mundo de la gerencia, que es cada

vez más exigente y competitiva; en este enfoque se presenta la perspectiva integradora de una serie de variables y fenómenos sociales, que permiten el estudio de todos los factores que participan en el proceso de formación y desarrollo de gerentes ante los nuevos retos, destacando la importancia de la epistemología en el mencionado proceso, en procuras de lograr una visión global y ampliada, en conjunto con otras ciencias, que proporcionen al gerente de hoy, herramientas que le permitan responder a las exigencias continuas de la organización, por lo tanto, el conocimiento requerido se aprecia de una manera extensa, debido a la transformación de la realidad organizacional, acotando que cada organización responde a un contexto específico.

Consecuentemente, los procesos de cambios, son una respuesta que ofrecen las organizaciones, de forma espontánea a las incertidumbres o transformaciones del entorno, pues debe entenderse que el carácter sistémico de las mismas condicionan también para su supervivencia; deben generar interacciones con el micro y el macro ambiente, obteniendo los recursos idóneos que requieren para el desarrollo de sus productos o servicios los cuales respondan a las expectativas de clientes, consumidores y por ende al de la sociedad.

La gerencia de hoy, implica disponer de las capacidades teórico prácticas con las cuales disponen, para enfrentar los cambios tecnológicos, enfocando todos los esfuerzos en el logro de la integración de los recursos humanos, materiales, tecnológicos y financieros, que permitan la producción de bienes o servicios de calidad, apuntalada primordialmente en herramientas tecnológicas con visión de integración, así como también la capacitación constante del personal encargado de motorizar las áreas que integran la organización.

En este contexto, las organizaciones son integración de los líderes o gerentes con todos los integrantes que conforman la estructura, con la meta de dar cumplimiento a los objetivos planificados de forma conjunta. Es por ello

por lo que, la Psicología Organizacional como elemento determinante en la complejidad de la gerencia interdisciplinaria, los líderes dentro de su distribución deben estar alineados para la toma de decisiones de forma vinculada con toda la planta laboral, con el objetivo de lograr un ambiente armónico.

En este contexto, la gerencia de Cambio, hacia la Perspectiva de la Gerencia Interdisciplinaria del Siglo XXI, representan que las organizaciones cada día apuntan hacia nuevos enfoques en su dirección, planificación y estructuración, debido al fenómeno de la globalización existente, así como al ambiente competitivo en el que se desenvuelven. No obstante, los gerentes toman en consideración un proceso de cambio, de pasar de un estado organizacional a otro, sin embargo, el mismo puede ser positivo o negativo, el cual debe orientar en que se realice un cambio positivo en beneficio de los trabajadores y por ende a la organización. En tal sentido, Chiavenato (2002a), define: “cambio significa pasar de un estado a otro. Es la transición de una situación a otra. El cambio implica transformación, perturbación, interrupción y ruptura, que dependen de su intensidad” (pág. 150).

De acuerdo a lo planteado por el autor, esto nos conlleva a la siguiente interrogante ¿cómo debe ser el cambio gerencial? Debe ser flexible y tranquilo, se considera un cambio en lo externo, como lo es las diferentes políticas, practicas, o estructuras que el líder o gerente este tratando de implementar no autoritario ni acelerado; y un cambio a lo interno, refiriéndose a la reorientación psicológica a la cual se someten los trabajadores antes que el cambio se lleve a cabo. En base a Ivancevich, Konopaske y Matteson (2012a), afirman que: “el cambio es una condición saturante, persistente y permanente de todas las organizaciones” (pág. 579).

En este mismo orden de ideas, los gerentes pueden iniciar el cambio organizacional en diversas formas, como lo expresan Ivancevich, Konopaske y Matteson (2012b), al decir que la:

Administración del cambio por medio del poder: la aplicación del poder para producir el cambio implica coacción. El administrador tiene acceso al poder y con él coacciona para dirigir el cambio como él desea (...) en consecuencia, por su acceso a este poder, los administradores pueden ejercer considerable influencia en una organización. El ejercicio del poder con frecuencia se manifiesta en un liderazgo autocrático, y las organizaciones contemporáneas en general no alientan a los administradores a tener tal comportamiento (...) (pág. 582).

En base a lo anteriormente presentado esto es, la administración de cambio de la gerencia por medio de la reeducación generalmente comprende el desarrollo organizacional, el cual sin duda afirma que es la estrategia normativa, que produce cambio en el proceso cognitivo del individuo, siendo su fin último el agente del cambio, asimismo Ivancevich, Konopaske y Matteson (2012c), expresan que:

El desarrollo organizacional es un proceso que genera el cambio en un sistema social, lo cual plantea la cuestión del agente de cambio (el individuo o grupo que se convierte en el catalizador del cambio (...) se reconoce que el cambio organizacional entraña cambios sustanciales en los pensamientos, creencias y acciones de los individuos (pág. 582).

También para Chiavenato (2002b): “agente de cambio es la persona (de adentro o fuera de la organización) que conduce o guía el proceso de cambio en una situación organizacional. Puede ser un miembro de la organización o un consultor externo” (...) (pág. 151).

En este contexto, es importante, que se produzca el cambio organizacional, debido que se requiere necesariamente involucrar a todas las personas que se debe hacer en equipo tanto las gerencias como todos los trabajadores, para que funcionen como agentes activos y no pasivos del cambio que se pretende impulsar. En opinión de Chiavenato (2002c), afirma: “el cambio organizacional debe ser planeado, organizado, dirigido y controlado

con mucha dirección. En otros términos, debe ser administrado con una visión estratégica que privilegie la totalidad de la organización y el futuro de la empresa y del negocio” (pág. 161).

En relación con los cambios organizacionales, existen cuatro (4) clases, Chiavenato (2002d), establece: 1). Cambios en la estructura organizacional; 2). Cambios en la tecnología; 3). Cambios en los productos o servicios: afectan los resultados o salidas de la organización; y 4). Cambios en las personas o en la cultura de la organización (pág. 159).

Por ello, en una organización todo cambio constituye una modificación en las relaciones laborales e interpersonales cotidianamente, así como los hábitos, actitudes y comportamientos de todas las personas que conforman la organización, este cambio involucra variaciones en el día a día del ambiente laboral, que generalmente pasa inadvertido e ignorados por los trabajadores, sin embargo, cuando se produce un cambio organizacional de gran magnitud, esto es, cuando se sobrepasa el límite de sensibilidad de las personas, atrae su atención y produce cambios a nivel afectivo, emocional y psicológico, causando preocupación, ansiedad, miedo, incertidumbre, aflicción, frente a una situación nueva y desconocida, entonces se origina cierta reacción y resistencia frente a esos cambios que ocurren o deben ocurrir en la organización.

Con respecto a lo antes planteado, el papel protagónico de la Psicología organizacional es fundamental, es ella la encargada de dirigir todos los cambios que son necesarios en las organizaciones, originado por las exigencias cambiantes y permanente que las organizaciones complejas envueltas por el fenómeno de la globalización deben necesariamente realizar para poder permanecer en el campo competitivo y productivo de la gerencia interdisciplinaria moderna del siglo XXI.

4. Referente Filosófico y Epistemológico

La teoría de las relaciones humanas representa el fundamento epistemológico de la Psicología Organizacional, la cual se originó por medio de los estudios desarrollados por Elton Mayo (1880-1949), la cual tiene su plena aplicabilidad y desarrollo en las organizaciones modernas, complejas e interdisciplinarias que conforma la gerencia de hoy. Sus aportes científicos en el factor humano dentro de las organizaciones son fundamental y por medio de ella, se puede obtener una mejor aproximación a la comprensión del ser.

5. Marco Metodológico

El enfoque de la presente investigación está fundamentado en el cualitativo. Para Martínez (2006), afirma: “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). De acuerdo a lo planteado por el autor, la investigación cualitativa está basada en el hecho de que cada ser humano es diferente desde cualquier ámbito en el que se desempeñe llámese social, cultural e ideológico, por tal razón el paradigma cualitativo abarca el estudio de cada ser humano de acuerdo al contexto donde se desenvuelve, tomando en cuenta sus conductas, limitaciones, opiniones, emociones, actitudes e interpretaciones de la realidad y del mundo que los rodea, los cuales determinan su conducta ante la sociedad. En relación a lo antes planteado, el diseño de la investigación corresponde al tipo documental.

6. Reflexiones del Investigador

La Psicología Organizacional es el componente determinante de la competitividad y productividad de las organizaciones interdisciplinarias modernas del siglo XXI, es necesario que los gerentes de hoy le otorguen el papel protagónico que esta ciencia desempeña en su principal activo como lo es el **SER** (hombre/mujer). Recordemos que el creador de todos los grandes

inventos y adelanto que ocurren y han ocurrido en la humanidad es él, quien siente la necesidad como la creatividad de darle respuesta a todas las necesidades que en su evolución experimenta permanentemente. No debemos olvidar que las organizaciones al final de todo están conformado por seres humanos quienes no son máquinas humanas, al contrario, persistentemente experimenta emociones como tristeza, alegría, preocupaciones, temor, duda las cuales afecta directamente en la obtención y el logro que las organizaciones en un tiempo determinado se plantean como meta. El conocimiento es infinito, y solo el protagonista de su propia novela tendrá la respuesta en cada uno de los próximos capítulos que se espera desarrollar en la infinita historia cambiante y prospectiva de la humanidad. La Psicología organizacional es la herramienta principal de la Gerencia moderna, compleja e Interdisciplinaria del mundo globalizado actual, dejarla a un lado es sin duda algún sinónimo de fracaso organizacional.

7. Referencias

- Aamodt, M. (2010). **Psicología Industrial/Organizacional: Un Enfoque Aplicado**. 6ta. Edición, ISBN 10: 607-481-346-9; ISBN 13: 978-607-481-346-3. México, D.F.: Cengage Learning Editores, S.A. de C.V. Recuperado de:
<https://cucionline.com/biblioteca/files/original/a1bdc9466890694ff0a11e937b269278.pdf>
- Chiavenato, I. (2002a,b,c,d). **Administración en los nuevos tiempos**. ISBN 10: 9584103016; ISBN 13: 9789584103017. Bogotá, Colombia: McGraw-Hill.
- Danvila, I., & Sastre, M. (2010). **Inteligencia Emocional: Una revisión del concepto y líneas de investigación**. *Cuadernos de estudios empresariales*, (20), 107-126, e-ISSN: 1131-6985. Recuperado de:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3934705>

- Furnham, A. (2001). **Psicología Organizacional**. El comportamiento del individuo en las organizaciones. México: Editorial Oxford.
- Ivancevich, J., Konopaske, R., & Matteson, M. (2012a,b,c). **Comportamiento Organizacional**. México: McGraw-Hill.
- Katz, D., & Kahn, R. (2008). **Psicología social de las organizaciones**. México, D.F.: Editorial Trillas.
- Martínez, M. (2006). **Ciencia y arte en la metodología cualitativa**. México: Editorial Trillas.
- Morin, E. (1998). **Introducción al pensamiento complejo**. México, D.F.: Multiversidad Mundo Real Edgar Morin. Recuperado de:
http://cursoenlineasincostoedgarmorin.org/images/descargables/Morin_Introduccion_al_pensamiento_complejo.pdf
- Muñoz, J., & Mesa, I. (2017). **Diagnóstico de clima organizacional en una planta de derivados cárnicos**. Trabajo de grado. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia. Recuperado de:
<http://200.24.17.74:8080/jspui/handle/fcsh/840>
- Rodríguez, J. (2016). **Las Organizaciones Complejas**. *Ingeniería e Investigación*, (50), 90-103, e-ISSN: 2248-8723; ISSN: 0120-5609
Recuperado de:
<https://revistas.unal.edu.co/index.php/ingev/article/view/21428>
- Rodríguez, M. (2015). **La gerencia interdisciplinaria. Lo natural y lo humano**. 1ra. Edición, ISBN: 978-980-7453-15-8. Valencia, Venezuela: Instituto de Previsión Social del Personal Docente y de Investigación - IPAPEDI.
- Rucci, A. (2008). **I-O psychology's "core purpose": Where science and practice meet**. *The Industrial-Organizational Psychologist*, 46(1), 17-34.

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



Nacido en Venezuela, el 23 de noviembre del año 1983. Economista de Universidad de Los Andes (ULA); Licenciado en Educación Mención Básica Integral de la Universidad Católica Cecilio Acosta (UNICA); Postgrado en Tributos, Mención Rentas Internas de la Universidad de Los Andes (ULA); Componente Docente Básico, en Educación Superior de la Universidad de Los Andes (ULA); Doctor en Gerencia Avanzada de la Universidad Fermín Toro (UFT); Investigador Activo en la Universidad de Los Andes (ULA); Planificador de la Dirección General de Planificación y Desarrollo en la Universidad de Los Andes (ULA); Profesor Invitado a nivel de pregrado, postgrado y Doctorado de la Universidad Fermín Toro (UFT); Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL); Universidad Nacional Experimental de Los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora (UNELLEZ); y la Universidad Nacional Experimental de la Seguridad (UNES); Asesor y jurado de trabajos de investigación de las universidades ULA; UFT; y UPEL.

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/)



Preconcepción de la Educación Ambiental a través de las Representaciones Sociales del Docente

Autora: Eyra Yraima López López

Universidad Pedagógica Experimental Libertador, UPEL

eyraylopez@gmail.com

Mérida, Venezuela

<https://orcid.org/0000-0002-6857-2422>

Resumen

Se presenta el siguiente artículo, conformado por las fases de ejecución, resultados y evaluación de una experiencia realizada en la Escuela Estatal Teresa Manrique institución educativa del estado Bolivariano de Mérida, Venezuela, durante el año escolar 2018-2019 teniendo como propósito conocer la preconcepción que le otorga el docente de educación primaria a la educación ambiental. La metodología empleada se enmarca en enfoque interpretativo, los análisis se realizan a través de la interpretación discursiva de las opiniones dadas por tres docentes informantes, lo que permitió brindar una visión general de la educación ambiental ante diferentes miradas. Se concluye, que la manera de concebir la educación ambiental va en correspondencia con la pertenencia o no a un grupo determinado, esto posibilita, la toma decisiones y comunicación fluida para prácticas educativas coherentes. Entre las recomendaciones se establece otorgar importancia a la manera de concepción de la naturaleza debido a que ellas repercuten en la episteme que construyen los docentes, además se fundamentan en el uso de códigos y patrones concretos, arrojando que el docente la incluye en su praxis pedagógica, desde significado y significantes que posee desde su formación inicial, religión, hábitat haciendo compartir a sus estudiantes creencias y acciones de interacción social ambiental.

Palabras clave: educación; ambiente; docencia.

Cómo citar este artículo:

López, E. (2019). **Preconcepción de la Educación Ambiental a través de las Representaciones Sociales del Docente.** *Revista Científica*, 4(14), 120-140, e-ISSN: 2542-2987. Recuperado de: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2019.4.14.6.120-140>

Fecha de Recepción:
01-06-2019

Fecha de Aceptación:
05-08-2019

Fecha de Publicación:
05-11-2019

Preconception of Environmental Education through the Social Representations of the Teacher

Abstract

The following article is presented, consisting of the execution, results and evaluation phases of an experience carried out at the Teresa Manrique State School, an educational institution of the Bolivarian State of Mérida, Venezuela, during the 2018-2019 school year with the purpose of knowing the preconception that the teacher of primary education grants environmental education. The methodology used is framed in an interpretative approach, the analyzes are carried out through the discursive interpretation of the opinions given by three informant teachers, which allowed to provide a general vision of environmental education before different perspectives. It is concluded that the way of conceiving environmental education is in correspondence with the belonging or not to a certain group, this makes it possible to make decisions and fluid communication for coherent educational practices. Among the recommendations is to give importance to the way of conception of nature because they affect the episteme that teachers build, also based on the use of specific codes and patterns, showing that the teacher includes it in his pedagogical praxis, from meaning and signifiers that it has from its initial formation, religion, habitat making its students share beliefs and actions of environmental social interaction.

Keywords: education; environment; teaching.

How to cite this article:

López, E. (2019). **Preconception of Environmental Education through the Social Representations of the Teacher.** *Revista Científica*, 4(14), 120-140, e-ISSN: 2542-2987. Recovered from: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2019.4.14.6.120-140>

Date Received:
01-06-2019

Date Acceptance:
05-08-2019

Date Publication:
05-11-2019

1. Introducción

Los docentes van construyendo diferentes significados que los caracteriza, por lo que resulta necesario conocer la preconcepción respecto a la educación ambiental, su relación con la naturaleza y la conciencia ambiental, aspectos que determinan los condicionantes referidos a los procesos axiológicos, formas de organizarse, sistemas de relaciones interpersonales, maneras exitosas de enfrentar problemas socio-naturales, modos de dar a conocer a la colectividad, sentimientos, expectativas, en modelos formativos y en el desarrollo de acciones altruistas.

A tal efecto, este artículo pretende analizar la información por medio de una experiencia dialógica con docentes de educación primaria de la Escuela Estatal “Teresa Manrique” ubicada en la parroquia, El Sagrario del estado Bolivariano de Mérida, correlacionando la significancia de la Educación Ambiental con la teoría de las representaciones sociales. En primer lugar, se presentan aspectos epistémicos sobre representaciones sociales y la educación ambiental; segundo se abordan resultados de entrevistas con los informantes sujetos de estudio para luego presentar conclusiones y recomendaciones generales de la experiencia por medio del análisis del discurso.

2. Teorías y Conceptos

2.1. Preconcepción en la Educación Ambiental

Existe un gran interés por conocer actitudes, conductas, comportamientos, ideas de los profesores ante temas determinados, siendo ello elementos claves en la preconcepción o convicción anterior a un concepto que se puede generar, en este aspecto, es importante la preconcepción para lograr fortalecer la concepción de un conocimiento profesional que sea significativo en relación a las prácticas pedagógicas, el término no es nuevo, si se toman en cuenta los aportes de Piaget (1981), cuando plantea: “los

estadios del desarrollo del aprendizaje” (pág. 10); Ausubel, Novak y Hanesian (1983), señalan: “si yo tuviera que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, enunciaría... averígüese lo que el alumno sabe y enséñese consecuentemente” (pág. 1).

En este orden de ideas, al correlacionar la preconcepción con el ámbito ambiental, se deberá entender que la incorporación formal al sistema educativo implica estudios limitados, tanto en la relación del proceso de enseñanza así como de aprendizaje, aun así, este artículo pretende dar una aproximación desde los conocimientos previos que tiene el docente de educación primaria sobre la educación ambiental pues ello, puede ser un indicio para entender el por qué y para qué de la educación ambiental, debido a que el concepto que cada docente puede adoptar podrá caracterizarlo con los modelos educativos que emplee y características propias de su identidad.

Por lo que la incorporación ambiental en las ideas de preconcepción conlleva a la representación del docente, relacionada con la adopción de una visión que parte desde sus propias experiencias personales y profesionales, para Lozares, Carrasquel y Domínguez (1998), afirman: “las actividades realizadas por las personas es el resultado de sus intenciones, deseos y proyectos” (pág. 131); por ello resulta interesante revisar su preconcepción para establecer las representaciones que hace de la educación ambiental, para revisar las proposiciones institucionales jurídicas que insta en materia ambientalista a cumplirse.

Para ello, inicialmente se realiza una prospectiva histórica ambiental partiendo del Informe sobre el Medio Humano de la Conferencia de las Naciones Unidas (ONU, 1973), exponiendo que: “debe mantenerse y, siempre que sea posible restaurarse y mejorarse la capacidad de la tierra para producir recursos vitales renovables” (pág. 77); manifestando la necesidad de lograr conservar el ambiente desde lo individual a lo colectivo que se traduce en relevancia social desde lo actitudinal.

A partir de esta reunión, se debía crear el programa de educación ambiental, se determinó el papel que podía tener la educación en su resolución, para ello la actitud del docente debía ser de mayor apertura, para ir a la par de esto, se insta a los países a nivel mundial a concebir la educación ambiental como una función permanente del proceso educativo. Luego en el año 1987 aparece el concepto de desarrollo sostenible, con el Informe Brundtland, alertando las consecuencias negativas de la contaminación ambiental, trata de aportar soluciones a través de la educación y el bienestar social. Ambas categorías, pasan a cambiar el concepto, de Educación Ambiental hacia el desarrollo sostenible.

Sin embargo, a pesar de lo esperanzador de la propuesta de transformar la educación ambiental, los problemas de contaminación se profundizaron, Espinoza (1994): “el educador tendrá que iniciar un nuevo proceso de reflexión, que profundice acerca de su autoformación para elevar el nivel de comprensión de la realidad” (pág. 169); todo esto va a develarse cuando el docente se atreva a cuestionar su praxis para transformar, sin embargo el desarrollo y progreso industrial hizo insostenible la vida en el planeta tierra, siendo esto una constatación de muchos científicos, políticos y activistas ambientalistas.

Ahora bien, Venezuela asume la agenda para el año 2030, emitida por la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2015), en el objetivo 4 referido a la educación, señala: “garantizar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, y la adopción de estilos de vida sostenibles” (pág. 15).

Para ello, se hace necesario constatar de acuerdo a opiniones ¿Cómo preconcebe el docente la educación ambiental desde su praxis pedagógica?, explicándose por medio de las representaciones sociales, pues ellas se presentan como una forma de captar la realidad concreta; estas se mezclan con el pensamiento que la gente organiza, estructura y legitima en su vida

cotidiana. Al respecto, Porras, Pérez, Tuay, Alzate, Cuervo y López (2014), señalan que: "...este proceso de construcción de una concepción del ambiente se consolida en la intercepción de diferentes dominios de interacciones que caracterizan la diversidad de los discursos que hacen parte de lo ambiental" (pág. 15); es por ello que los docentes interpretan de manera particular su concepción de ambiente actuando de acuerdo con sus representaciones; por lo tanto, resultan necesarias para el investigador cuando indaga en un estrato determinado.

2.2. Representaciones sociales y Educación Ambiental correlación necesaria.

El docente que parte de sus propias representaciones y las representaciones de los otros en el contexto escolar, puede abordar las problemáticas que se le presenta en el aula en materia ambiental, cuando se da una mayor reflexión individual y colectiva desde su realidad. De ahí, que se genera una cultura ambiental que puede surgir cuando su postura permite comenzar a hacer común las acciones a favor de una visión cada vez más compartida en todos los aspectos válidos de la vida. En ese orden, se reitera que el docente tiene una responsabilidad desde las relaciones interpersonales que establece y comparte, así como apoyo para los estudiantes en su propio proceso de sociabilización, conocimiento y actitud ambientalista.

Sin embargo, existe una realidad educativa que pretende convertir a una educación ambiental en un abordaje sólo del saber científico, lo que deja de lado toda la carga vivencial de prácticas sociales y del saber cotidiano que plantea el problema ambiental que forje una cultura distinta hacia el mundo. Frente a estos referentes empíricos, la labor docente y sus representaciones deben posibilitar que los elementos epistémicos y la práctica educativa permitan elaborar una visión coherente, vivencial de los problemas ambientales. Para Leff (2004):

Al reconocer que las raíces de la crisis ambiental se encuentran en las formas de conocer con las cuales se transforma y se apropia el mundo, es imprescindible la construcción de conceptos capaces de criticar y evidenciar las falencias existentes del conocimiento centrado en el medio ambiente y todas sus aristas (pág. 234).

Lo que puede agregarse, que el autor citado procura en su visión, la conformación de un saber ambiental cuyo significado individual, genere comportamientos con nuevos saberes capaces de aprehender desde escenarios inciertos ambientalistas. Ello puede interpretarse, como la posibilidad de generar cambios individuales y colectivos a favor de un desarrollo consciente de la realidad, siempre que haya un proceder ante el ambiente responsable. Para lo cual, las representaciones sociales del docente, pueden contribuir en la calidad de la educación, el docente ayudará de manera más efectiva a que los procesos de aprendizaje se den en la comprensión y conocimiento de los problemas ambientales para trascender en actitudes y comportamientos de desarrollo de una mejora ambiental y social.

Esto supone un compromiso de mayor magnitud para el maestro de la escuela, pues deberá superar el abismo existente entre los conocimientos teóricos y los llevados en el contexto social existente desde su convicción, permitirse ampliar su rol docente para realmente ser un actor en la superación del mero trato ambiental desde contenidos programáticos hacia una actuación cotidiana favorecedora de una conciencia ambientalistas.

3. Método

El estudio se ubica en el paradigma cualitativo, Martínez (2006), se sostiene en: "...una epistemología post-positivista que considera al ser humano en su totalidad, en su contexto físico y social, en su unidad y diversidad" (pág. 16). Este paradigma permite, indagar, interpretar, comprender y estudiar un acontecimiento en específico, la mejor manera para

hacerlo es mediante la recopilación de información y su análisis. Allí se encuentra la respuesta a las interrogantes que el investigador se hace acerca de un evento o situación que genera la razón del estudio, donde se pretende obtener información relevante y fidedigna, permitiendo dar respuestas sistemáticas a las interrogantes planteadas en el contexto estudiado.

De igual forma se empleó el método hermenéutico, para Dilthey (1997): “el proceso por medio del cual conocemos la vida psíquica con la ayuda de los signos sensibles que son sus manifestaciones” (pág. 119). Para este estudio se revela la capacidad discursiva de los docentes sobre su preconcepción ambientalista, empleando la narrativa oral de la hermenéutica, permite trascender a la dimensión científica abriendo una convicción más amplia de la realidad, al utilizar como instrumento una entrevista espontánea realizada a tres docentes informantes clave, por lo que la investigadora respetará y mantendrá las ideas y opiniones emitidas.

Entonces, la hermenéutica tomará en consideración la actitud, la expresión para que logre involucrar su comprensión, conservando así, su originalidad en el medio en el cual se desenvuelve. Los informantes fueron seleccionados aleatoriamente, conformados por tres (3) docentes integrales, de un total de seis (6) ubicados en el nivel educativo primaria, pertenecientes a la escuela en estudio.

4. Análisis e interpretación de resultados

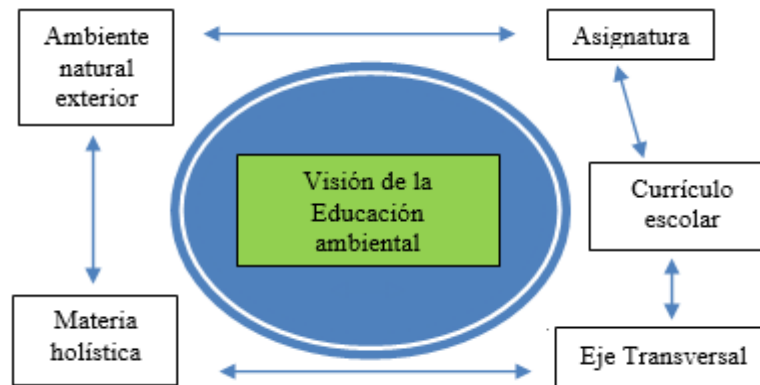
Las derivaciones de la interrogante aplicada se presentan para el artículo solo en tres preguntas consideradas crucial para el propósito del estudio, identificados los informantes docentes con la letra “D-1, D-2, y D-3”. A continuación, se exponen:

4.1. ¿Qué opinión le merece la educación ambiental?

Los docentes entrevistados responden de la siguiente manera: el

docente **D-1** presenta que: la Educación Ambiental es de gran impacto en el ámbito educativo, aportando aspectos positivos al proceso de enseñanza y aprendizaje, porque el estudiante aprende a cuidar el ambiente dentro de la construcción de aprendizaje siendo una **materia** básica aunque debería ser más que eso, ser materia **holística**; **D-2** expone: la Educación ambiental es una **materia muy importante en el currículo** en el que se pueden hacer cosas como **eje transversal**, para que el estudiante valore el ambiente; por otra parte, **D-3** menciona: para mí, **es una asignatura** muy necesaria e importante que se da en educación primaria a fin de conservar el ambiente.

Figura 1. Visión de la educación ambiental.



Fuente: La Autora (2019).

Como se expone en la figura 1, la concepción que tienen los docentes referentes a la educación ambiental, remite a considerarla desde la visión de ambiente natural, como asignatura, materia holística, ella se hace presente en el currículo escolar a través del eje transversal, observándose que se le hace fácil referirla de manera teórica de forma sistémica.

Tabla 1. Presentación de la categoría inicial visión de la educación ambiental y las subcategorías emergentes.

Categoría inicial	Subcategorías emergentes	Propuesta de un concepto integrador
Visión de la Educación ambiental	Ambiente natural Asignatura Currículo Escolar Eje transversal	Existe la necesidad de ampliar el concepto de ambiente dejando de lado el verlo solo como escenario físico, al contrario es interesante la integración de elementos en virtud que el ser humano es parte de la ambiente y de todo el sistema planetario, al igual el dejar de considerarse la educación ambiental como asignatura, pues el sistema educativo venezolano lo presenta desde normativas legales y curriculares en eje integrador que deberá permear todas las áreas del currículo escolar, para ello es fundamental la formación y actualización profesional en materia ambiental.

Fuente: La Autora (2019).

Tomando en consideración las respuestas emitidas por los sujetos en estudio, la tabla 1 toma en cuenta la categoría inicial y la categoría emergente, todos los docentes coinciden en que la educación ambiental es importante y necesaria, desde las ideas de Novo (2003), se plantea: "administrar adecuadamente una institución educativa con la que cuenta una comunidad para su desarrollo deberá tener una base social y ecológica que facilite una verdadera orientación de sostenibilidad ambiental" (pág. 132).

No obstante, las respuestas emitidas conducen a señalar que se sigue dando una educación ambiental centrada en lo anecdótico, ignorando o tapando los problemas de fondo que no termina de asumir la responsabilidad ciudadana en los procesos de degradación humana y ambientalista. En este sentido, solo hacia el amalgamamiento de las visiones compartidas sobre una

práctica relacionada es que emergerá la educación ambiental para el desarrollo sostenible, en tanto que, la educación y en ella su corresponsabilidad social, les confiera protagonismo a todos los actores implicados, en esto resalta el rol del docente, porque su postura ambiental será crucial para poder favorecer la asunción sostenible en los escolares.

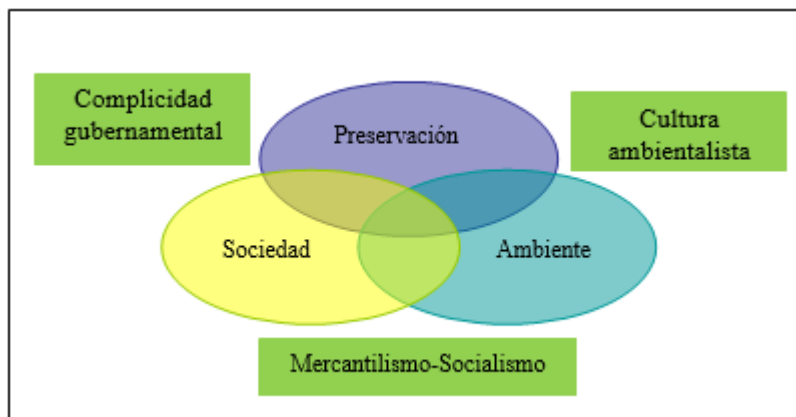
Esto, conduce a pensar la ausencia de identidad docente ambientalista, porque no termina de potenciar en los estudiantes una toma de conciencia sobre los problemas sociales de pobreza hacia la preservación de la naturaleza, no llegando a pensar que todo parte de su experiencia personal y profesional. Además, que desde las representaciones sociales del docente habrá de compartir esa visión, al intentar comprender el significado propio y el de otros. El docente podrá ayudar a la aportación cultural que se requiere sobre el ambiente.

4.2. ¿Considera usted que la educación ambiental brindada desde su práctica escolar, ha dado respuestas ante las necesidades de preservación ambiental?

A esta interrogante, las repuestas fueron las siguientes: el docente **D-1** señala: ...yo lo pongo en duda, puesto que se observa cada día mayor contaminación ambiental sino mira las calles de la ciudad pareciera que existiera una **complicidad gubernamental**; por otra parte, **D-2** exponen: ...realmente es muy básico cada día aquí en Venezuela la educación tiene más debilidades y no está dando respuesta a nada a la **sociedad**, porque cada vez se ve mayor problemas éticos y no solo de corrupción, drogadicción o delincuencia, sino de daño al ambiente y todos los sabemos no se invierte puesto que prevalece es un **mercantilismo** gubernamental disfrazado de **socialismo**, **D-3** manifiesta: como docente con más de 25 años de servicio, considero que la Educación Ambiental en nuestro país, ha tenido un limitado alcance y contribución escasa a la resolución de los problemas, si no es así,

estaría la ciudad falta de **cultura ambientalista**.

Figura 2. Preservación- Sociedad-Ambiente.



Fuente: La Autora (2019).

En la figura 2, se observa que la concepción de preservación ambiental va a depender de la formación de una cultura ambiental, ella no puede aislarse de la sociedad, lastimosamente los informantes consideran que existe la prevalencia de complicidad gubernamental, lo que conlleva a analizar los problemas ambientales desde una óptica mercantilista actualmente amparada desde el sistema socialista político imperante en Venezuela.

Tabla 2. Presentación de la categoría inicial y las subcategorías emergentes.

Categoría inicial	Subcategorías emergentes	Propuesta de un concepto integrador
Preservación, sociedad y ambiente	Complicidad Mercantilismo ambiental Cultura ambientalista	Se hace necesario revisar la relación ambiente, sociedad desde la actitud que asumen los docentes hacia la educación ambiental, que atienda la crítica de la realidad dejando de lado la complicidad, pasividad ante los problemas ambientales, lo que exige una reflexión profunda dada a la

		<p>mercantilización que ha traído consigo el desarrollo industrial y tecnológico que empapa la falta de ciudadanía ética ante la profesión docente, para que toda su praxis repercuta de manera positiva y desarrolle un cambio hacia una cultura ambientalista porque la enseñanza ambiental deberá ir más allá del conocimiento y protección a la naturaleza desde la teoría, está llamada a adentrarse en las dinámicas sociales del ser humano.</p>
--	--	---

Fuente: La Autora (2019).

Las respuestas emitidas por los sujetos en estudio en la tabla 2, consideran la categoría inicial y afirman que el nivel plasmado en el aprendizaje de la educación ambiental desde su praxis no ha dado respuesta satisfactoria a la sociedad, esto lo mide el docente a través del poco compromiso para generar actitudes favorables hacia el ambiente

Es necesaria entonces, la postura de un docente que en primera instancia autoevalúe su práctica de desempeño escolar, sea consecuente ante la problemática ambiental, esté dado en su propio cambio e incentive con su proceder a que cambien sus estudiantes y el colectivo. Al respecto, Bermúdez (2003), expone: “lo ambiental es mucho más complejo, porque involucra a la organización social y la intrincada red de relaciones humanas que los hombres tejen entre sí y con su entorno” (pág. 17).

Las apreciaciones anteriores dejan ver lo imperativo de una transformación ambiental, que si bien se orienta hacia la sostenibilidad, no antepone el ambiente como medio, sino que considera a las personas; es decir, una educación ambientalista que reestructure las prácticas ambientales desde la reflexión colectiva, para incorporarse los docentes, estudiantes en la ciudadanía, es adentrarse a las dinámicas sociales fortalecer las

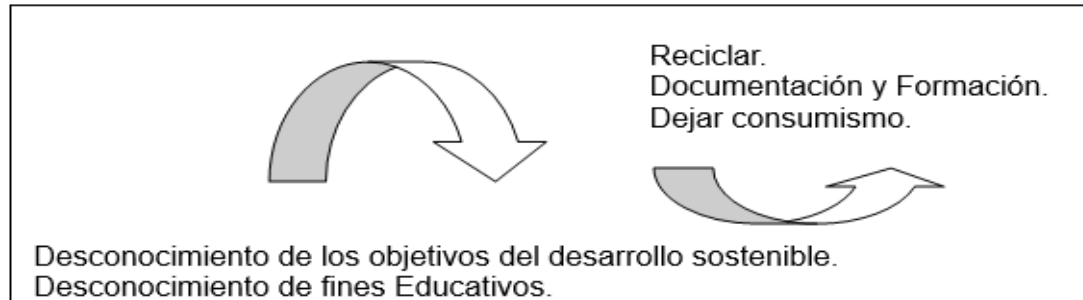
representaciones, desarrollando una didáctica realista desde sus contextos sociales, la reconstrucción del conocimiento, la incertidumbre.

En casos como este en estudio, cabría preguntarse si los docentes de la institución objeto de investigación, rediseña o reajusta el currículo escolar, porque más allá de los contenidos de programas oficiales es la concienciación a los estudiantes sobre temas ambientalistas enfocándose más en la prevención y cuidado de la biodiversidad.

4.3. ¿Practica usted desde su contexto comunitario actitudes ambientalistas?

Respecto a la interrogante responden de la siguiente manera: el docente **D-1** expresa: la verdad es que respeto al ambiente, sin embargo, uno muchas veces no **reciclar**, ni reutilizar el material de desecho; el docente **D-2** señala: para emplear la educación ambiental hay que **documentarse o formarse permanentemente**, yo me informo por mi cuenta a través de documentales de la televisión porque uno toca temas ambientales pero yo pienso que eso va de la casa el respeto incluso por el ambiente, aquí a los niños le dura un tiempo después se olvidan sobre todo cuando van creciendo cuando están en los primeros grados respetan y ayudan a conservar más el ambiente yo trato desde mi contexto pero he observado a personas contaminar y no les digo nada creo que me falta ser más crítica, lo único que no malgasto es el agua; el **D-3** plantea: hay que dejar las actitudes consumista porque genera mucha basura, pienso que no contribuyo del todo a conservar el ambiente también debe ser a lo que vivo y trabajo en sitios tan urbanos uno llega a adaptarse a estas situaciones de contaminación y llega al punto de verlo normal, claro que no es el deber ser, desconozco los **objetivos** del desarrollo sostenible y los **finés de la** educación en Venezuela.

Figura 3. Actitud del docente.



Fuente: La Autora (2019).

De forma breve en la figura 3, se aprecia desconocimiento de los docentes sobre la agenda 21 y los objetivos que se tienen planteados superar para el 2030, de igual forma no se presentan de forma clara la apropiación del docente venezolano sobre los fines educativos contemplados en las normativas jurídicas actuales.

Tabla 3. Presentación de la categoría inicial actitud docente y las subcategorías emergentes.

Categoría inicial	Subcategorías emergentes	Propuesta de un concepto integrador
Actitud Docente	Reciclaje Documentación y formación permanente Objetivos del desarrollo sostenible Fines de la educación	Los actores principales de cualquier sistema educativo son los estudiantes y los docentes, éstos deben tener claro los fines educativos de cada nación, pues ellos son la guía para accionar la calidad de la misma, en este aspecto se observa desconocimiento. En este aspecto es bueno señalar que existen características en ellos fundamentales a ser tomadas en cuenta como es el reciclaje, la formación permanente, conocer los objetivos del desarrollo sostenible de la ONU y los fines de la educación contemplados en la Ley Orgánica de Educación.

Fuente: La Autora (2019).

Como se puede observar en la tabla 3, las opiniones expuestas no son favorables; por cuanto, la mayoría manifiesta no mantener permanentemente actitudes ambientalista; situación contraria que hace suponer que es una arista en la representación social que tiene el docente por la cual no termina de concretarse la educación ambiental al estar incluida desde hace más de cuatro décadas siendo escasas las acciones que dan valor científico a las prácticas ambientalistas del docente.

Sin embargo, la realidad educativa muestra la debilidad que existe en el proceder colectivo hacia el trato ambiental, que pareciera evita en ocasiones algunos docentes, viendo o creyendo sólo culpable al Estado y no estando consciente de sus acciones expresas y su estilo de vida, quedando evidenciado en su quehacer institucional y pedagógico, de las cuales muchas son incompatibles con la sostenibilidad.

Desde esa visión, el docente debe tener un proceso reflexivo que lo lleve a revisar sus representaciones sociales para una cultura ambiental articulada en prácticas educativas, transmitiendo a los escolares valores ambientalistas que transversa todo el proceso educativo, por lo que requiere de una acción con sentido y significación en el bienestar individual y colectivo con el ambiente.

Ante lo cual, el desenvolvimiento que genera esa práctica educativa para que sea eficaz en la cotidianidad tanto escolar como social, implica la toma de decisiones. Ahora bien, las propias representaciones sociales del docente hacen que esas decisiones en muchos casos no se procesen en la acción, su lógica, en las consecuencias son diferidas, en las implicaciones para otros o para el medio ambiente. Desde esa visión, en el ámbito educativo, limita las funciones sociales del docente por ello sería interesante desarrollar una cultura ambiental en el rol formativo del docente hacia su preconcepción ambientalista, puesto que no solo se enfrenta el deterioro del medio, sino que debe desarrollar valores y hábitos de participación en los escolares para su

protección y concienciación en el establecimiento de una relación armónica

5. Conclusiones y Reflexiones Finales

La combinación de categorías emergentes, dadas por los docentes informantes sobre la preconcepción ambiental que tienen, permiten constatar que existen factores sociales, formativos y educacionales de la situación ambiental que se brinda en la Escuela Estatal Teresa Manrique, entre ellos podemos mencionar lo siguiente:

Se constata ausencia de una visión definida ante el concepto de educación ambiental, resaltando la importancia y el valor a los recursos naturales, sin embargo no asumen actitudes ambientalista ante problemas ambientales locales, no manejan información sobre desarrollo sostenible lo que impide incluir una visión más alta de lo que supone una mejor calidad educativa para el año 2030, reconociendo y viviendo su contexto con problemas ambientales no logran brindar conocimientos desde su realidad cotidiana.

En ese entendido, para hacer frente al desafío que implica apropiarse de la educación ambiental, el docente será un ser crítico y reflexivo con interconexión social, al poner en práctica sus propias representaciones, integrando sus aportes, experiencias y saberes, en un marco de sentido común, bien colectivo no sólo siendo parte del problema sino de soluciones emergentes. Situando el contexto del docente, debe referirse que su rol enfrenta el manejo del conocimiento ambiental con su propia concepción ambiental, es por ello, que la episteme se aplica a la reorientación de la visión científica de los problemas ambientales que tiene el docente para proceder y actuar sobre el medio ambiente de forma holista, es decir, que integre saberes científicos, cotidianos, visiones disciplinares y opciones con significatividad en la vida personal tanto del propio docente como en la de los escolares.

Pero esta complejidad va proyectándose a la gestación de una cultura

ambiental que amerita otras formas de conocimiento sobre el mundo que van más allá de lo formativo, porque el docente proporcionará su forma de entender y comprender el mundo, de ahí, la relevancia de sus representaciones sociales, como su forma del conocimiento valorado por el sentido común, porque ese saber se manifestará en las prácticas educativas y de trascendencia social.

Se sugiere que los docentes empleen y conozcan las representaciones sociales que les une para tener un comportamiento cohesionado con el desarrollo de una cultura ambiental, que además sea, la que gire en las actuación desde diferentes contextos social, institucional, familiar, al entender que son modelos para sus estudiantes ello implica asumir la responsabilidad ambiental no sólo desde lo intelectual sino desde su personalidad y realidad, ello implica el desarrollo humano integral pues eso forma parte de la cultura ambiental.

Tal incidencia, puede valorarse desde la postura de Araya (2002), cuando se refiere a la representación social como: “el conjunto de prácticas sociales que se encuentran relacionadas con las diversas modalidades de la comunicación social. Es, en efecto, en los procesos de comunicación social donde se origina principalmente la construcción de las RS” (pág. 34). En ello, las representaciones sociales del docente, podrían permitirle a él mismo, a los escolares y al colectivo institucional, establecer una visión que sume hacia la sostenibilidad, en el entendido que la interacción social que se da en la escuela contrasta con cómo ve el mundo cada quien y hacerlo más común, estable y lógico, le dará sentido social a esa imagen esencial del ambiente para poder así replantear las acciones colectivas en su favor.

Los resultados del estudio aportan información de gran utilidad se pudo tener una idea para evaluar una arista de las políticas de educación ambiental implementadas por el Ministerio del Poder Popular para la Educación en Venezuela, llevadas a cabo, ahora en la Escuela Teresa Manrique.

En resumen, la preconcepción ambiental en los docentes viene a plantear la necesidad de repensar la participación del maestro como líder social de cambios, porque su rol es fundamental desde la visión de corresponsabilidad ecologista, ello implica pensar y sentir el ambiente para transmitir respeto hacia la otredad y el desarrollo en la formación de una cultura ambientalista que se gesta desde las instituciones educativas, desde sus propias convicciones para incentivar el comportamiento de los escolares y del colectivo, compartir significados, esto demuestra la importancia que tiene la educación y el rol docente sus creencias, prácticas, el realce de valores, la visión, ello es lo que permite darle una nueva concepción a la Educación Ambiental.

6. Referencias

- Araya, S. (2002). **Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión.** *Cuaderno de Ciencias Sociales*, (127), 1-84, e-ISSN: 1409-3677. Recuperado de:
<http://www.flacso.or.cr/index.php/publicaciones-jb-br-jb-i-labor-editorial-jb-i/cuadernos/336-cuaderno-no-127>
- Ausubel, D., Novak, J., & Hanesian, H. (1983). **Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo.** 2ª edición, ISBN 10: 9682413346; ISBN 13: 9789682413346. México: Editorial Trillas.
- Bermúdez, O. (2003). **Cultura y ambiente, la educación ambiental, contexto y perspectivas.** 1ra Edición, ISBN: 958-701-291-7. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.
- Dilthey, W. (1997). **Hermenéutica, Filosofía, Cosmovisión.** 1ra. Edición, ISBN 10: 8429743200; ISBN 13: 9788429743203. España: Edicions 62.
- Espinoza, I. (1994). **El Educador y su Acción Comunitaria.** 1ra Edición, ISBN: 980-2324-256. Maracaibo, Venezuela: Editorial Ediluz.
- Lozares, C., Carrasquel, P., & Domínguez, M. (1998). **Las representaciones**

- en el mundo de la vida cotidiana. *PAPERS*, 55, 131-149, e-ISSN: 0210-2862. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.5565/rev/papers.1936>
- Leff, E. (2004). **Racionalidad Ambiental: La reapropiación social de la naturaleza**. Primera Edición, Segunda reimpresión, 2009, ISBN: 978-968-23-2560-1. México: Siglo XXI Editores, S.A. de C.V.
- Martínez, M. (2006). **Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa**. 1ra. Edición, Primera impresión, Colección: Eduforma, ISBN 10: 8466549862; ISBN 13: 9788466549868. México: Editorial Trillas, Editorial Mad, S.L.
- Novo, M. (2003). **La Educación Ambiental: bases éticas, conceptuales y metodológicas**. Edición destacada, ISBN 10: 8479911565; ISBN 13: 9788479911560. España: Editorial Universitas, S.A.
- ONU (2015). **Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible**. Nueva York, Estados Unidos: Naciones Unidas. Resolución aprobada por la Asamblea General: A/RES/70/1. Recuperado de:
https://unctad.org/meetings/es/SessionalDocuments/ares70d1_es.pdf
- ONU (1973). **Informe de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Humano. Estocolmo, 5 a 16 de junio de 1972**. Nueva York, Estados Unidos: Organización de las Naciones Unidas. Recuperado de:
<https://www.dipublico.org/conferencias/mediohumano/A-CONF.48-14-REV.1.pdf>
- Piaget, J. (1981). **Psicología y Pedagogía**. ISBN 10: 8434406764; ISBN 13: 9788434406766. Madrid, España: Editorial Ariel.
- Porras, Y., Pérez, M., Tuay, R., Alzate, M., Cuervo, F., & López, M. (2014). **Retos y Oportunidades de la Educación Ambiental en el Siglo XXI**. ISBN 10: 9588878527; ISBN 13: 9789588878522. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.

Eyra Yraima López López
e-mail: eyraylopez@gmail.com



Nacida en la ciudad de Mérida, Venezuela, el 9 de agosto del año 1972. Licenciada en Letras Mención Literatura hispanoamericana de la Universidad de Los Andes (ULA, 1995); Licenciada en Educación (ULA, 1998); Especialista en Planificación Educacional, Universidad Valle del Momboy (UVM, 2003); Magister en Orientación, Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL, 2010); Doctor en Gerencia Avanzada, Universidad Fermín Toro (UFT, 2019); Doctorando Ciencias de la Educación, Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL); Componente en Investigación de la Universidad de Los Andes (ULA); Docente Activa de la Dirección de Educación, estado Mérida. Tutora y Jurado de trabajos de Investigación de la Universidad Valle del Momboy (UVM) y la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL); Afiliación Educación, Orientación, Literatura y Gerencia.

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/)



Éxodo del docente universitario en Venezuela

Autoras: Gainioska Dairesky Linarez Veloz

Universidad Pedagógica Experimental Libertador, **UPEL**

gainiosk1024@hotmail.com

Caracas, Venezuela

<https://orcid.org/0000-0002-6307-001X>

Gaidibeth Dubraska Linarez Veloz

Universidad Pedagógica Experimental Libertador, **UPEL**

gaidibethlinarez@gmail.com

Caracas, Venezuela

<https://orcid.org/0000-0002-7229-8630>

Resumen

Esta investigación presenta una reflexión relacionada con el éxodo del docente universitario en Venezuela, que ha provocado la migración masiva del profesor universitario, generando preocupación y una crisis que responde al personal de profesores, estudiantes, empleados y trabajadores, quienes se dedican a desarrollar actividades académicas, investigación y extensión, es decir, en el campo científico, cultural y técnico. De esta manera se mantiene la autonomía, libertad de las universidades nacionales y experimentales. Para expresar los problemas causados en el docente universitario, se utiliza una metodología teórica, a través de un enfoque de estudio descriptivo-explicativo para la recopilación de información. La técnica es de tipo documental tomada de los medios y las opiniones de los docentes para la búsqueda de un análisis de la función y situación del profesorado. Los resultados reflejan dicho análisis, las relaciones a nivel conceptual, el aspecto social y económico y sus incidencias en la vida personal de los actores.

Palabras clave: éxodo intelectual; docente; universitario.

Cómo citar este artículo:

Linarez, G., & Linarez, G. (2019). **Éxodo del docente universitario en Venezuela**. *Revista Cientific*, 4(14), 141-162, e-ISSN: 2542-2987. Recuperado de: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2019.4.14.7.141-162>

Fecha de Recepción:
17-05-2019

Fecha de Aceptación:
10-08-2019

Fecha de Publicación:
05-11-2019

Exodus of the university professor in Venezuela

Abstract

This research presents a reflection related to the exodus of the university professor in Venezuela, which has caused the massive migration of the university professor, generating concern and a crisis that responds to the staff of professors, students, employees and workers, who are dedicated to developing academic activities, research and extension, that is, in the scientific, cultural and technical field. In this way the autonomy, freedom of national and experimental universities is maintained. To express the problems caused in the university teacher, a theoretical methodology is used, through a descriptive-explanatory study approach for the collection of information. The technique is of documentary type taken from the media and the opinions of the teachers for the search of an analysis of the function and situation of the teaching staff. The results reflect this analysis, the relationships at the conceptual level, the social and economic aspect and their impact on the personal life of the actors.

Keywords: brain drain; teacher; university.

How to cite this article:

Linarez, G., & Linarez, G. (2019). **Exodus of the university professor in Venezuela.** *Revista Científica*, 4(14), 141-162, e-ISSN: 2542-2987. Recovered from: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2019.4.14.7.141-162>

Date Received:
17-05-2019

Date Acceptance:
10-08-2019

Date Publication:
05-11-2019

1. Introducción

La temática que se aborda apunta a analizar, el éxodo del docente universitario en Venezuela, donde el desarrollo de la academia es el resultado de la relación social conocida como “educación”, y se refiere a crecimiento personal, obtención de título, empleo, liderazgo, desarrollo intelectual, profesión, cambio de status, entre otros; persiguiendo como fin óptimo la felicidad suprema del ser humano, satisfacción integral de sus necesidades.

En relación con los sueldos de los docentes, en estudios realizados por la Federación Venezolana de Maestros (FVM, 2015a), publicado en el periódico El Impulso, se consiguió que: Venezuela: 41,77\$ (SIMADI, Valor referencial 170Bs/\$), SICAD unificado 12.30 Bs/\$: 569,10\$ (Este sistema no ha arrancado su oferta oficial), CENCOEX: 1.111\$ (Especialistas sostienen que esta tasa de 6,30 Bs/\$ no es una referencia real en el país) (pág. 1).

Todas estas referencias con respecto a Venezuela fueron hasta el 17 de febrero del año 2015, ya que el Presidente de la República, estableció una nueva tasa de cambio que afecta aún más el sueldo de un docente universitario en el país. Más aún cuanto, según la misma FVM antes citada, refiere que existe gran desproporción en comparación con los sueldos de otros países tales como: Colombia 600\$, Chile: 700\$, México: 1.340\$, Argentina: 1.375\$, entre otros.

Como se puede observar estos parámetros no están acordes con la realidad del docente venezolano, si no que por el contrario se ha conseguido en la investigación que existen grandes deficiencias, carencias, tanto en el aspecto económico como social, donde se evidencia que la relación educación y el desarrollo no se compagina con la situación actual, donde los sueldos están por debajo de los países más pobres como Haití y República Dominicana, ya que los docentes universitarios devengan un sueldo que está por debajo de los seis dólares (6\$). Dicha situación no solo afecta a las universidades, sino también es un estado de crisis general y global que

produce un alto grado de pobreza en la población.

En este mismo orden de ideas, La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1998), plantea en el art. 16, de la Fuga de Cerebros a su retorno que:

Sería preciso poner freno a la “fuga de cerebros” ya que sigue privando a los países en desarrollo y a los países en transición, de profesionales de alto nivel necesarios para acelerar su progreso socioeconómico. Habría que atender a la creación de un entorno que atraiga y retenga el capital humano cualificado, mediante políticas nacionales o acuerdos internacionales que faciliten el retorno, permanente o temporal, de especialistas e investigadores muy competentes a sus países de origen (pág. 3).

En relación a lo planteado, se puede considerar que a pesar de este planteamiento de la UNESCO, las investigaciones científicas, que se realizan en las universidades con los estudiantes y publicadas mediante la extensión académica, han disminuido notablemente por reducción del presupuesto universitario para infraestructura, equipos y nuevas investigaciones. Aun existiendo todas estas dificultades, las universidades actualmente siguen siendo las que producen mayor cantidad de investigación científica en Venezuela.

Por consiguiente, el cerco económico que existe en las Universidades en Venezuela, obstaculiza su crecimiento, reduce la investigación y extensión, e incrementa la inequidad social, pues sin recursos para becas y ayuda estudiantiles adecuadas, los estudiantes que vienen de los sectores de mayor pobreza no pueden concluir la educación universitaria; y además con insuficiente dotación, no se podrán crear nuevas carreras ni habrá suficiente personal calificado, lo cual imposibilita el aumento de la oferta académica de cupos para cubrir la demanda con una educación de calidad.

Por otro lado, los docentes, manifiestan su malestar por la ausencia de políticas públicas orientadas a mejorar la situación económica y social de este

profesional lo cual los hace sentirse en condiciones indignas por cuanto sus salarios están muy por debajo del sueldo mínimo lo cual no les permite ni siquiera poder obtener la canasta básica para su subsistencia, situación que ha provocado el éxodo o migración de valiosos profesionales a otros países con el fin de garantizar la satisfacción de sus necesidades básicas y académicas.

El éxodo de los docentes universitarios, objeto de este estudio no escapa a los cambios e innovaciones que actualmente presenta el país, para lo cual se hace necesaria una educación cada vez más dinámica, donde se concrete la participación activa de todos los educandos, especialmente de los docentes de esta institución, quienes presentan las mismas necesidades y exigencias, lo cual se detecta a través de la información recogida por la autora en entrevistas informales aplicadas a los docentes de esta casa de estudio.

De aquí se puede inferir que las universidades en Venezuela deben estar comprometidas con la actualización, capacitación y perfeccionamiento del docente, tal como lo indica en su visión y misión.

Derivado de lo anteriormente expresado surgen las interrogantes de la presente investigación: ¿Cuál es la situación social del docente universitario en Venezuela?; ¿Cuál es la situación económica del docente universitario en Venezuela?; ¿Existen motivos para el éxodo del docente universitario en Venezuela?; ¿Existen actualmente estrategias de capacitación y perfeccionamiento que estimulen el crecimiento intelectual del docente universitario en Venezuela?

2. Metodología

En esta investigación se utilizó una metodología teórica, a través de un enfoque de estudio descriptivo-explicativo para la recopilación de información. La técnica es de tipo documental tomada de los medios y las opiniones de los docentes para la búsqueda de un análisis de la función y situación de los

mismos, y en ella se plantea la problemática generada al profesor universitario, debido al éxodo en Venezuela. La recolección de información se obtiene de manera documental proveniente de los medios de comunicación, donde los contenidos de éstos, permitieron hacer un análisis de la función y situación del profesorado, los cuales afrontan circunstancias negativas en cuanto a su situación social y económica.

Al respecto, Sandín (2003), citado por Butrón y Calderón (2012), considera al método fenomenológico-hermenéutico, como: “las descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos observados, incorporando la voz de los participantes, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones, tal como son expresadas por ellos mismos” (pág. 87).

Como se puede observar, esta investigación se fundamentó en el acontecer del profesor universitario relacionado con su comportamiento migratorio tomando en consideración el aspecto social y económico y la situación que prevalece en Venezuela.

En este mismo orden de ideas, se puede indicar que el análisis permitió realizar un intercambio en el desarrollo de la fenomenología educativa, proyectando las impresiones, experiencias y saberes que dan respuesta a las interrogantes que se formularon en relación al éxodo del docente universitario en Venezuela; motivo por el cual, la investigación cualitativa, ayudó a comprender las acciones de vida, la cultura, y el desenvolvimiento, de estos profesionales al interactuar permanente con lo demás.

3. Contexto

El área de estudio se ubicó en los docentes del sector universitario en Venezuela. Fundamentalmente se analizó el sector de los actores relacionados con el éxodo del docente universitario. En relación a esta propuesta de selección de informantes, Martínez (2004), citado por Grimaldo

(2009), quien plantea algunos criterios para la realización de una investigación cualitativa, tales como:

...la información hay que buscarla donde está... la observación no debe deformar, distorsionar o perturbar la verdadera realidad del fenómeno que se estudia. Tampoco debe descontextualizar los datos aislándolos de su entorno natural. Todo esto exige que la información sea recogida en la forma más completa posible... (pág. 4).

Al respecto para este estudio, las fuentes de información estuvieron constituidas por textos especializados, la participación social, reportes de investigación, publicaciones en la red, entre otros, obteniendo mediante esta vía conocimiento sistemático, de la realidad estudiada.

Además, para apoyar el trabajo de campo, se usaron los guiones de entrevista. De igual manera la información recabada se reprodujo fielmente por las investigadoras para darle significado mediante el método hermenéutico elegido para tal fin.

4. Análisis de Información

El análisis se realizó a través de la revisión bibliográfica exhaustiva, entrevistas, entre otros; todo esto relacionado con la fuga del talento humano docente universitario en Venezuela. Posteriormente, ejecutaron la integración de categorías emergentes, producto de la identificación de los elementos, frases o fragmentos importantes de los datos aportados por los actores, los cuales fueron agrupados, conceptualizados y codificados de manera irrefutable a fin de constituir un grupo notorio fabricado por los actores sociales relacionados con el tema investigado.

En lo que respecta a sus beneficios, tanto económicos como sociales, se produce un efecto negativo en la educación universitaria, debido a que toda esta problemática genera desmotivación al momento de seguir ejerciendo su carrera como profesionales, al no tener el derecho de disfrutar de sus

beneficios, por ser mal pagados y más aún que son los menos tomados en cuenta en lo que respecta a sus necesidades.

Así mismo, con todo este tipo de adversidades que se presentan dentro de este ámbito, sino se toman cartas en el asunto para mejorar esta crisis con el paso del tiempo los profesores podrían tomar la decisión de no asistir más a sus puestos laborales porque ellos también son humanos y profesionales, y merecen así como muchos un ritmo de vida justa, donde puedan tener al menos un seguro y un sueldo digno con el que puedan subsistir en la actualidad, ya que se han evidenciado factores que inciden directamente en ellos: bajos salarios, no dignos para el trabajo que realizan, problemas con su seguro social, seguro de hospitalización, cirugía y maternidad (HCM) y contratación colectiva, entre otros.

Todo lo mencionado anteriormente trae como consecuencia el descontento de los educadores universitarios, ocasionando abandono en los puestos de trabajos ya que no se sienten cómodos con los beneficios que se les brinda, y sin su presencia las nuevas generaciones no podrían estar en la capacidad suficiente para desarrollarse, al no recibir la preparación adecuada, ocasionando así un deterioro no solo en la educación si no en la sociedad y ética profesional.

5. Resultados alcanzados

Ante esta situación, en Venezuela, la profesión docente, degradada y mal remunerada, presenta grandes déficits en relación con las necesidades, la falta de reposición oportuna de los cargos y los pésimos salarios, lo que representa la causa de la escasez de docentes calificados. A partir de esta problemática Rachadell (2013): en carta enviada al Prof. Víctor Márquez, Presidente de la Asociación de Profesores de la Universidad Central de Venezuela (APUCV), representante legal y legítimo del profesorado universitario de Venezuela, tratando de reafirmar la validez y vigencia de las

Normas de Homologación (NH); donde se planteó ante el Ministerio de Educación Universitario un petitorio de reivindicaciones ajustadas a dichas NH, las cuales han sido violentas desde el año 2004 (págs. 2-19).

A pesar de que los gremios, representantes de los docentes siguieron ejerciendo acciones, ante las diferentes autoridades del Ministerio de Educación Superior, nunca se ajustó el salario desde el año 2004 hasta el año 2014, no se nombró la comisión del Consejo Nacional de Universidades (CNU-FAPUV), y el salario de los profesores instructores a tiempo completo (primer escalafón de la carrera académica) descendió a nivel del salario mínimo. En el año 2013 se discutió y aprobó la Primera Convención Colectiva del Sector Universitario (ICCU), sin la participación del gremio de profesores universitarios. Se impone un ajuste salarial insuficiente y los derechos del personal jubilado, pensionado y sobreviviente fueron gravemente lesionados, al introducirse el concepto de pensión indivisible para rebajar las pensiones en comparación con el salario del personal en servicio.

Estas violaciones recurrentes a la libertad sindical, a derechos adquiridos y al derecho constitucional de las condiciones de remuneración y trabajo de los profesores universitarios, fue la causa del paro nacional del año 2013, de donde surgió un acuerdo suscrito entre La Federación de Asociaciones de Profesores Universitarios de Venezuela (FAPUV), la Asociación Venezolana de Rectores Universitarios (AVERU) y el Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria, Ciencia y Tecnología (MPPEUCT), donde se reconoció a la Federación como legítima representante de los profesores universitarios; corroborando el avance e inaccessibilidad de los derechos laborales de los profesores universitarios, reconociendo la vigencia de los acuerdos federativos, Normas de Homologación y Actas Convenios Institucionales, suscritas entre las Universidades y sus Asociaciones de Profesores.

Refiere el mismo autor que a pesar de los logros anteriores, en los años

2015-2016, el salario de los dos primeros escalafones de la carrera académica, Instructor, Asistente y de los Auxiliares Docentes, quedó por debajo del salario mínimo. Luego, la FAPUV participó en la discusión de la II Convención Colectiva del Consejo Universitario (IICCU), planteando ésta, que se debían incorporar en la discusión a las autoridades universitarias, en representación de las Universidades Autónomas, y se debían respetar los acuerdos preexistentes y las Normas de Homologación.

De igual manera en la referida convención, hubo un ajuste salarial para el sector universitario por decreto presidencial; quedando la tabla del personal académico con diferencias de apenas 1 y 2% entre los tres primeros niveles del escalafón (Instructor, Asistente y Agregado), dicho ajuste no cubre la canasta alimentaria en ninguno de los cargos, ni garantiza el cumplimiento de la jornada de trabajo en las instituciones.

El criterio para establecer dicho ajuste no fue la inflación acumulada, como establecen las NH, no fue tampoco el costo de la canasta básica, como se establece en el Título III: de los Deberes, Derechos Humanos y Garantías, capítulo V, de los Derechos Sociales y de las Familias de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), la cual reza lo siguiente:

El Estado garantizará a los trabajadores y trabajadoras del sector público y del sector privado un salario mínimo vital que será ajustado cada año, tomando como una de las referencias el costo de la canasta básica. La Ley establecerá la forma y el procedimiento (art. 91).

De igual manera, no hay transparencia en el manejo de los recursos, que no son del gobierno, son de la educación; además las prestaciones sociales por el tiempo de servicio prestado no se cancelan a tiempo, lo cual ocasiona una gran deuda en las Universidades Nacionales. A unos se les deben todas las prestaciones, a otros se les ha pagado la antigüedad y se les

deben los intereses y en cuanto a los fideicomisos que manda la ley no se han creado y al término de la relación laboral hay que esperar muchos años para cobrar.

También, los Institutos de Previsión Social del Profesorado de las Universidades Nacionales, creados para garantizar la seguridad social de los profesores universitarios, presentan déficits crecientes que están debilitando la red de protección que ellos ofrecen, debido a la reducción sistemática de los recursos que deben financiar tan importante derecho y al deterioro del salario real del profesorado que contribuye con su funcionamiento.

Se ha discriminado a los profesores universitarios en cuanto a las asignaciones para HCM, y otros servicios, en relación al resto del personal universitario (administrativos, obreros), usurpando contribución del patrono a los Fondos de Pensiones y Jubilaciones. Además, en algunas universidades no se les permite a los profesores la afiliación al Instituto Venezolano de los Seguros Sociales (IVSS) y la pensión de vejez, porque no fueron inscritos oportunamente por las Universidades y porque no se contempla este concepto en el presupuesto universitario.

Ante esta situación los profesores universitarios en Venezuela confrontan una crisis tremenda en cuanto al éxodo de docentes calificados, ya que esta coyuntura país no satisface sus necesidades básicas y de acuerdo a Márquez (2019), presidente de la Asociación de Profesores de la Universidad Central de Venezuela (APUCV), quien señaló que: “aproximadamente 50% de la población docente de todas las universidades han salido del país, producto de la crisis económica y política” (pág. 1).

Todo esto es debido a que los recursos de las universidades no son suficientes para avalar su crecimiento personal y profesional, de acuerdo a sus aspiraciones individuales en cuanto a seguridad, dificultades socio-económicas, tales como: aumento del costo de la vida, desocupación, entre otros, lo cual se traduce en desesperanza e incertidumbre, obligándolos a ir al

encuentro de opciones superiores en relación a calidad de vida en el exterior.

Todas las razones mencionadas han ocasionado el éxodo masivo del profesor(a) universitario, generando preocupación, y afectando a su vez a una gran comunidad de profesores, estudiantes, empleados y obreros. Dichas dificultades generadas por la problemática-país actual ha sido explosiva en el grupo familiar en el aspecto socio-económico y político, lo cual ha obligado a los docentes a emigrar debido al estado de indefección al que han sido sometidos por parte del gobierno, quien ni remotamente tiene la disposición para solventar estas circunstancias, motivo por el cual a los profesionales jóvenes al graduarse no les queda otra opción que irse del país a buscar otros horizontes seguros con calidad de vida y en general un futuro más promisorio.

Frente a esta perspectiva, el éxodo del docente universitario significa el desafío mayor que tienen las universidades venezolanas actualmente, ya que esto indica la negación del desarrollo científico-tecnológico mundial ocasionando un deterioro al pueblo venezolano irrecuperable en el tiempo.

Al respecto, Ramírez (2015), Coordinador del doctorado en Educación de la Universidad Central de Venezuela (UCV), citado en la Federación Venezolana de Maestros (FVM, 2015b), señala que: en la UCV y la Universidad Simón Bolívar (USB): “se han registrado aproximadamente 600 renuncias” (pág. 1); desde el año 2012, lo cual se debe a que la profesión docente no ha sido valorada en Venezuela en cuanto a ingresos, siendo ésta la principal causa del déficit económico y las pocas opciones de empleo, lo cual provoca la diáspora en las universidades. También afirma Ramírez (2015), citado por la FVM (2015c), que existen otras razones que ocasionan el éxodo del docente universitario; tales como: “no hay posibilidades en el país de intercambio científico a nivel internacional ni la posibilidad de estudios de perfeccionamiento, las universidades han cerrado sus programas de financiamiento, congresos y postgrados, lo cual repercute en una persona proactiva y capacitada” (pág. 1).

Todo esto se refleja en la situación social y económica compleja que confronta el docente universitario al permanecer inmerso en dicha problemática, por cuanto esto repercute en la calidad educativa y seguridad social de dicho profesional, razón por la cual, Pérez (2018), citado por López (2019), en el artículo titulado La Pedagogía del Amor y la Ternura: Una Práctica Humana del Docente de Educación Primaria, donde refiere:

La reconstrucción de Venezuela va a necesitar de educadores corajudos, valientes, creativos, que asuman la educación como un medio fundamental para producir vida abundante para todos. Estamos en la sociedad del conocimiento y hay un consenso generalizado a nivel mundial de que la educación es el medio fundamental para combatir la violencia, construir ciudadanía y lograr un desarrollo humano sustentable (pág. 271).

Aquí se puede inferir, que el docente universitario al emigrar, busca resolver el conflicto en cuanto a calidad de vida, encarecimiento de medicinas, salud, desocupación, riesgo de inseguridad que confronta en el país. Por este motivo, la Asociación de Profesores de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), ante el atropello continuo a los derechos de los docentes universitarios, que actualmente se ha agravado y al no cancelarse puntualmente su salario, porque el ejecutivo nacional no envía regularmente los recursos a la universidad (presupuesto deficiente), dicho gremio ha manifestado un profundo rechazo a esta situación, presentando una serie de acciones adecuadas a fin de defender los derechos de sus afiliados, generando soluciones que impidan el colapso de dicha institución libre, democrática, autónoma y de calidad.

5.1. Análisis de resultados

El siguiente análisis, se refiere a la fase o etapa de desarrollo del diagnóstico de la situación encontrada durante la realización de la

investigación, la misma se genera una vez aplicado el instrumento de recolección de información, el cual tuvo como entre sus principales propósitos determinar el éxodo del docente universitario en Venezuela, para lo cual se utilizó el método estadístico de análisis, por lo que se estableció una frecuencia absoluta y porcentual en la medida que se obtuvieron las respuestas.

Estas opiniones dadas por el personal docente son un indicador del panorama encontrado, después de organizarlas, se procesaron a través del software estadístico SPSS, versión 15, o en su defecto en una hoja de cálculo de Microsoft Excel, después fueron vaciados en cuadros estadísticos y graficas de barras para un mejor manejo visual donde se muestra el estudio de cada indicador. La interpretación de los resultados se hizo de forma descriptiva agrupando algunos ítems relacionados, haciendo énfasis en las alternativas de más altos porcentajes.

En relación a la cantidad de sujetos se aplicó a veinte (20) docentes de la UPEL, quienes son los afectados de la situación problema estudiada en la presente investigación, destacando los siguientes resultados:

Cuadro 1. Valores en frecuencia y porcentaje de los resultados obtenidos en la dimensión Social, indicador: Seguridad Laboral.

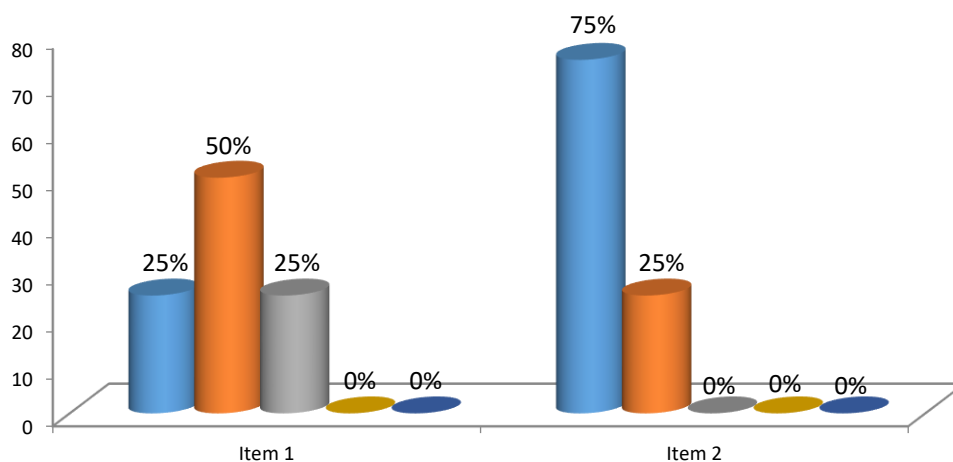
Alternativas Ítem	Totalmente en Desacuerdo		En Desacuerdo		Neutral		De acuerdo		Totalmente De acuerdo	
	f	n	f	%	F	%	f	%	f	%
1.- En la UPEL se cumplen las medidas de seguridad establecidas en cuanto a las condiciones de trabajo y relación laboral del profesor(a).	5	25	10	50	5	25	0	0	0	0
2.- El Profesor(a) de la UPEL dispone de	15	75	5	25	0	0	0	0	0	0

recursos para la
seguridad laboral
ajustados a la
realidad actual.

Promedio	50%	40%	10%	0	0
----------	-----	-----	-----	---	---

Fuente: Las Autoras (2019).

Gráfico 1. Representación del indicador Seguridad Laboral.



Fuente: Las Autoras (2019).

Los datos obtenidos mediante el estudio diagnóstico, referidas a la dimensión Social, indicador: Seguridad Laboral, arrojaron lo siguiente:

En el cuadro 1 y gráfico 1, referido a la información suministrada por los docentes, en el ítem 1, en cuanto al hecho de si en la UPEL se cumplen las medidas de seguridad establecidas en para las condiciones de trabajo y relación laboral del profesor(a), el 50% de los sujetos encuestados, señalaron estar en desacuerdo con esta proposición, el 25% estuvo totalmente en desacuerdo y el otro 25% neutral. Estos resultados evidencian la sentida necesidad por todos los sujetos investigados de que se cumplan cabalmente las condiciones laborales de los mismos en dicha casa de estudio, ya que de

ellas dependen en gran parte el éxito de la praxis docente.

Por su parte el ítem 2, donde se indaga si el Profesor(a) de la UPEL dispone de recursos para la seguridad laboral ajustados a la realidad actual, el 75% de los docentes manifestaron estar totalmente en desacuerdo y el 25% en desacuerdo. En general estas respuestas en promedio se inclinan hacia la tendencia negativa dejando claro que no disponen de salarios ajustados a la realidad que vive Venezuela en todos los ámbitos, lo que genera que el rol del educador se vea perturbado por dicha situación.

Dichos resultados, permitieron deducir que no se están cumpliendo las medidas de seguridad establecidas en relación a las condiciones laborales de los docentes, no contando la institución con los recursos necesarios para garantizar dicha seguridad, lo cual es una debilidad para la institución.

Aquí se observa, que la profesión docente es una de las menos valoradas por el estado venezolano, en lo que a salario se refiere; lo cual constituye el duro escollo de la crisis económica y las reducidas oportunidades de desarrollar el ejercicio docente; posibles causas que han generado el fenómeno del éxodo, en búsqueda de seguridad laboral, motivo por el cual surge la necesidad de que los docentes cuenten con programas que conlleven a brindar respuestas a la realidad de su situación y la educación en sentido general, ya que es importante mantener incentivos justos por la labor que ejercen estos profesionales, recuperando así, gran parte las políticas públicas que no se cumplen actualmente, por falta de recursos presupuestarios.

6. Conclusiones

Se determinó la situación en relación al éxodo de los docentes universitarios los cuales actualmente están atravesando una profunda crisis en todos los ámbitos, producto de la situación que enfrenta Venezuela, requiriendo entonces de nuevas políticas que vayan a la par con la realidad. Asimismo se pudo conocer que no se están cumpliendo las medidas de

seguridad establecidas en relación a las condiciones laborales, igualmente se evidencio que los profesores(as) no disponen de recursos para la movilidad social, ni horarios para asistir a encuentros científicos internacionales, mientras que en cuanto a la previsión social se presenta una debilidad porque el personal docente no tiene garantizado un seguro de hospitalización, cirugía y maternidad que este ajustado a la situación real, quedando desprotegido ante una emergencia de salud; lo cual representa la tendencia menos favorable para mejorar la actuación social de educador universitario.

De igual manera el estudio reveló principalmente el hecho de que los salarios devengados por los docentes no han logrado alcanzar los estándares mínimos como para poder compensar los niveles de inflación en el país. Sin embargo, se pudo observar que existen suficientes factores motivacionales que se traducen en un fuerte compromiso del maestro con su profesión, a pesar de sus elevados niveles de insatisfacción con los salarios y beneficios percibidos.

Por consiguiente, a pesar de que las universidades están comprometidas desde el punto de vista reglamentario con la actualización, capacitación y perfeccionamiento del docente universitario, con una visión prospectiva que contribuya de manera sistemática y eficiente con la formación de formadores, entes transformadores, autores y actores en la búsqueda de la formación de un profesional más eficiente, toda esta reglamentación no es suficiente, pues no se orienta con criterios y lineamientos precisos, relacionados con el cómo se va a realizar esa actualización y perfeccionamiento, que permitiría al docente universitario avanzar en el desarrollo de su carrera académica, ya que no cuenta con los suficientes recursos presupuestarios para cumplir con dicha reglamentación.

Por la razón antes mencionada, no existe un programa de desarrollo profesional que propicie en los docentes universitarios la necesidad de construir un plan de formación, para poder crear y recrear el conocimiento

científico, pedagógico y social, basado en la investigación.

De igual manera, las universidades presentan limitaciones presupuestarias, y más aún ahora cuando el país presenta un déficit económico exponencial y del cual éstas no pueden escapar. Además, carece de una política sistemática y estratégica en materia de recursos humanos, situación que se observa en la apertura de concursos de oposición y cambios de dedicación que no satisfacen las necesidades reales de las instituciones mencionadas.

Ante esta situación se sugiere la realización de estudios especializados e instrucción permanente del docente universitario, lo cual se considera indispensable para alcanzar la excelencia en la educación y la ética científica, por cuanto las universidades requieren de un profesional altamente calificado para que pueda interactuar con su entorno a fin de ser aprovechado por la institución a la cual este adscrito.

A partir de esta premisa, se propusieron estrategias de capacitación y perfeccionamiento dirigidas al crecimiento intelectual de estos profesionales, a través de un programa que tiene como objetivo principal, servir como base para que los docentes puedan modificar los nuevos paradigmas de vida generados por la situación política y social que caracteriza a Venezuela, además de buscar herramientas que sirvan para mejorar el sistema educativo y así dar respuestas a diversos problemas que atraviesan las universidades del país.

Esta investigación es relevante por el hecho de que los resultados obtenidos servirán de ayuda para facilitar la comprensión de lo que significa el éxodo del docente universitario en Venezuela, en cuanto a la excelencia de dichas organizaciones, lo cual incidirá en beneficio de la sociedad, formando profesionales más calificados para los cambios y transformaciones que permitan al mismo tiempo reforzar el desarrollo humano y cultural del país. Por otro lado, este estudio presenta una serie de alternativas que posiblemente

redundarán en beneficio de la situación crítica que confronta el docente universitario en Venezuela en cuanto al éxodo.

7. Referencias

Butrón, M., & Calderón, L. (2012). **El proceder fenomenológico y hermenéutico en la Construcción de Significados. Reflexionando una experiencia.** *Revista electrónica REDINE - UCLA*, 2(7), 84-100, e-ISSN: 2244-7997. Recuperado de:

<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://www.ucla.edu/ve/viacadem/redine/RevistaEREDINE/TrabajosTodos/PRevVol2N72012Doc.doc>

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999). **Título III, de los Deberes, Derechos Humanos y Garantías. Capítulo V, de los Derechos Sociales y de las Familias.** Gaceta Oficial Extraordinaria N° 36.860 de fecha 30 de diciembre. Caracas, Venezuela: Asamblea Nacional Constituyente. Recuperado de:

https://www.oas.org/dil/esp/constitucion_venezuela.pdf

FVM (2015a,b,c). **Docentes emigran a otras latitudes: Fuga de cerebros afecta desarrollo académico.** Barquisimeto, Venezuela: Nota de prensa de la Federación Venezolana de Maestros, publicada en el periódico El Impulso.com. Recuperado de:

<https://www.elimpulso.com/2015/05/03/docentes-emigran-a-otras-latitudes-fuga-de-cerebros-afecta-desarrollo-academico/>

Grimaldo, M. (2009). **Manual de Investigación en Psicología. Capítulo: Investigación Cualitativa.** Lima, Perú: Universidad Nacional Federico Villarreal. Recuperado de:

https://www.researchgate.net/publication/266260101_INVESTIGACION_CUALITATIVA

López, C. (2019). **La Pedagogía del Amor y la Ternura: Una Práctica**

- Humana del Docente de Educación Primaria.** *Revista Scientific*, 4(13), 261-277, e-ISSN: 2542-2987. Recuperado de:
<https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2019.4.13.13.261-277>
- Martínez, M. (2004). **Ciencia y Arte en la metodología cualitativa.** México D.F.: Editorial Trillas.
- Márquez, V. (2019). **50% de profesores universitarios se ha ido del país por sus condiciones críticas.** Caracas, Venezuela: Editorial Contrapunto, C.A. Recuperado de:
<https://contrapunto.com/nacional/victor-marquez-50-de-profesores-universitarios-se-han-ido-del-pais-por-sus-condiciones-criticas/#>
- Pérez, A. (2018). **Educación en tiempos de crisis (I).** Periódico del país, RIF: J-30202528-1. [Documento en línea]. Zulia, Venezuela: Diario Panorama. Recuperado de: <https://www.panorama.com.ve/opinion/Educacion-en-tiempos-de-crisis-I-por-Antonio-Perez-Esclarin-20180628-0100.html>
- Rachadell, M. (2013). **Informe sobre la vigencia de las normas de homologación y sobre la inconstitucionalidad de las cláusulas 5ª y 6ª del proyecto de convención colectiva única para regular las relaciones laborales del personal universitario.** Caracas, Venezuela: Asociación de Profesores de la Universidad Central de Venezuela - APUCV. Recuperado de:
<http://www.ciens.ucv.ve/ciens/wp-content/uploads/2013/06/Carta-a-APUCV.pdf>
- UNESCO (1998). **Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción.** Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y acción, Código del documento: ED.98/CONF.202/3. París, Francia: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado de:
http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm

Gainioska Dairesky Linarez Veloz
e-mail: gainiosk1024@hotmail.com



Nacida en Barquisimeto. Lara. Venezuela, el 24 de octubre 1974. Egresada de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL-IPB, 2004), con Título de Maestro Especialista en Educación Integral; en el año 2007, obtengo el título de Profesora en Educación Integral en la UPEL-IPB; en el año 2012 me gradúo de Magister Scientiarum en Educación Mención Desarrollo Comunitario en la Universidad Nacional Experimental de los Llanos Centrales Rómulo Gallegos (UNERG) de San Juan de Los Morros; en el año 2013 ingrese al programa de Doctorado en Ciencias de la educación en la UPEL-IPC, Caracas; Docente de aula en la Unidad Educativa Ayacucho, Barquisimeto (2004 al 2012); en el año 2012, ingrese a la UPEL-IMPM, Caracas, con el cargo de profesor ordinario a tiempo completo, en la Subdirección de Extensión; Coordinadora del Subprograma de Capacitación y Actualización del Personal Académico "Tutores"; en el año 2014, me traslado a la UPEL-IPB, Barquisimeto, con el Cargo de profesora a tiempo completo, en el departamento de Formación Docente; Reconocimientos y distinciones por destacado desempeño profesional; Curso de Inglés Instrumental para Estudios de Postgrado UPEL-IPB, Barquisimeto en el año 2017; Participación en eventos nacionales e internacionales: 2do Congreso Internacional e Interactivo de Educación, Herramientas Tecnológicas para el personal docente de Ciencias Sociales, entre otros.



Gaidibeth Dubraska Linarez Veloz
e-mail: gaidibeth2014@gmail.com

Nacida en Barquisimeto, estado Lara, Venezuela, el 22 de septiembre, 1973. Profesora Egresada de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL-IPB), Barquisimeto, en Educación Preescolar en el año 1999; Docente II del Ministerio de Educación Superior (1999 hasta el 2006); Magister en Educación Superior, Mención Docencia Universitaria; Egresada de la Universidad Fermín Toro (UFT), Cabudare, estado Lara, en el año 2004; con Estudios Doctorales en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL-IPC), Caracas (2013 al 2018); Me Desempeñé en el cargo de docente ordinario en la Categoría de Agregado a Dedicación Exclusiva en la UPEL-IPB, Barquisimeto; Coordinadora de la Línea de Investigación en Competencias Investigativas en la UPEL-IMPM (2013 al 2017); Tutora Académica de Trabajos de Grado en Especialización en Educación Inicial de la UPEL-IMPM (2009 al 2016); Ponente Internacional en el II Congreso Internacional e Interactivo de Educación (CIEDUC), en el año 2013; Ponente Nacional en la II Jornada de Investigación de la Unidad de Investigación en Ciencias Funcionales “Dr. Haitý Moussatché” (UNIHM) y la Universidad Centroccidental Lisandro Alvarado (UCLA), Barquisimeto, estado Lara, en el año 2012; Revisión de Expedientes en el año 2014; Jurado de los Concurso de Oposición Docente (UPEL-IMPM), en el año 2015; Curso de Inglés Instrumental para Estudios de Postgrado (UPEL-IPB), en el año 2017.

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/)



Prácticas Inclusivas e Interculturales destinadas al Alumnado recién llegado de otros Países a Cataluña

Autora: Giovanna Rosalía Rosado Holguín
Universidad Nacional de Educación, **UNAE**

giovanna.rosado@unae.edu.ec; gioroho90@gmail.com

Cuenca, Ecuador

<https://orcid.org/0000-0002-1011-0145>

Resumen

En este artículo se presentarán fragmentos acerca de una investigación sobre prácticas educativas en relación con la Educación Inclusiva e Intercultural. Concretamente, el objetivo de la investigación es identificar y comparar las prácticas inclusivas e interculturales de dos centros: un Centro de Educación Infantil y Primaria (CEIP) y una Comunidad de Aprendizaje de Infantil y Primaria. Ambos están ubicados en una pequeña localidad de la Provincia de Barcelona. De acuerdo con el propósito mencionado, se tratará de poner de relieve la comparativa entre los dos centros, en los que se aplican prácticas inclusivas e interculturales con el alumnado recién llegado de otros países. La metodología que se utilizó fue la descriptiva-comprensiva y llevada a la práctica desde una perspectiva etnográfica mediante dos técnicas de recogida de información en los centros: entrevistas por un lado y análisis de los documentos oficiales por otro. Se han obtenido unos resultados significativos, dado que la Comunidad de Aprendizaje destaca por el tipo de educación inclusiva que emplea, mientras que, en cambio, la otra escuela no sigue ninguna metodología ni intervención en especial, lo que refleja la carencia de prácticas inclusivas e interculturales.

Palabras clave: educación intercultural; comunidad; aprendizaje; estudiante extranjero.

Cómo citar este artículo:

Rosado, G. (2019). **Prácticas Inclusivas e Interculturales destinadas al Alumnado recién llegado de otros Países a Cataluña**. *Revista Científica*, 4(14), 163-181, e-ISSN: 2542-2987. Recuperado de: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2019.4.14.8.163-181>

Fecha de Recepción:
25-06-2019

Fecha de Aceptación:
23-09-2019

Fecha de Publicación:
05-11-2019

Inclusive and Intercultural Practices for Students who have just arrived from other Countries to Cataluña

Abstract

In this article, fragments about an investigation of educational practices in relation to Inclusive and Intercultural Education will be presented. Specifically, the objective of the research is to identify and compare the inclusive and intercultural practices of two centers: a Center for Infant and Primary Education (CEIP) and a Community for Infant and Primary Learning. Both are located in a small town in the Province of Barcelona. In accordance with the aforementioned purpose, an attempt will be made to highlight the comparison between the two centers, in which inclusive and intercultural practices are applied with newly arrived students from other countries. The methodology that was used was descriptive-comprehensive and put into practice from an ethnographic perspective through two information collection techniques in the centers: interviews on the one hand and analysis of official documents on the other. Significant results have been obtained, given that the Learning Community stands out for the type of inclusive education it employs, while, on the other hand, the other school does not follow any methodology or intervention in particular, reflecting the lack of inclusive practices and intercultural.

Keywords: intercultural education; communities; learning; foreign students.

How to cite this article:

Rosado, G. (2019). **Inclusive and Intercultural Practices for Students who have just arrived from other Countries to Cataluña**. *Revista Científica*, 4(14), 163-181, e-ISSN: 2542-2987. Recovered from: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2019.4.14.8.163-181>

Date Received:
25-06-2019

Date Acceptance:
23-09-2019

Date Publication:
05-11-2019

1. Introducción

Desde hace ya dos décadas los centros educativos catalanes son testigos en primera línea de los cambios sociales, tanto a nivel de alumnado y familia, así como de organización de la comunidad. La causa de estos cambios viene dada por los movimientos migratorios, las crisis económicas, las redes sociales, el poder de los medios de comunicación, entre otros factores que influyen en la convivencia y el aprendizaje de todos; lo que afecta a la manera de alcanzar el éxito escolar.

En esta investigación queremos conocer si las prácticas, metodologías y estrategias de las escuelas, en concreto dos centros de Educación Infantil y Primaria, favorecen a la inclusión de los alumnos recién llegados de otros lugares del mundo y ámbitos culturales. Además, analizaremos si estas intervenciones tienen relación con la educación intercultural e inclusiva, ya que en la actualidad se sigue manteniendo un currículum homogéneo, segregador y elitista, donde la pluralidad cultural está en un segundo plano.

Este estudio descriptivo-comprensivo sigue un enfoque etnográfico y pretende explorar algunos aspectos sobre las prácticas de intervención hacia los alumnos recién llegados, comparándolas y proponiendo unas mejoras que, a través del presente análisis, aparecerán como necesarias. Igualmente, se persigue sensibilizar a la comunidad educativa para proyectar una reflexión sobre qué ciudadanos y ciudadanas queremos formar.

Durante el proceso de recogida de la información se detectó que no existe una suficiencia a la hora de fomentar la educación intercultural e inclusiva. Como dice Sabariego (2009a): no se habilitan con total esmero los espacios comunes donde las relaciones entre iguales se dan de un modo transparente, armonioso, real y sin marcar diferencias y prejuicios (pág. 218). Asimismo, consideramos que las prácticas inclusivas e interculturales ayudan a una mejor integración y adaptación del alumnado migrante y también a la de su familia, porque uno de los objetivos de la escuela inclusiva e intercultural es

la comunicación entre familia, escuela y comunidad, para conseguir el logro escolar de todos los estudiantes independientemente de su etnia y procedencia.

Finalmente, se pudo constatar que los docentes están resueltos a mejorar la enseñanza de los estudiantes y a tener una mayor atención hacia los grupos minoritarios que pueden ser discriminados o excluidos del espacio educativo, pero no siempre los docentes cuentan con la suficiente formación para ello. El objetivo que deberíamos perseguir es formar a futuras ciudadanas y ciudadanos entre los que no se den desigualdades dentro de sus relaciones habituales, que las minorías étnicas o culturales no se hallen en una posición de vulnerabilidad por el hecho de ser diferentes. Si los principios que promueven la interculturalidad y la inclusión fracasan, también fracasa la comunidad educativa. Por lo tanto, no estaríamos trabajando ninguna estrategia y metodología relacionada con la educación inclusiva e intercultural.

1.1. Interculturalidad

La interculturalidad es un concepto diferente al de multiculturalidad, ya que tiene otros principios más allá de la diversidad cultural. Según Carbonell (1999), citado en Essomba (2006a):

La interculturalidad es el modelo de sociedad que promueve tres grandes principios: la igualdad de oportunidades de todas las personas a la hora de compartir un mismo espacio y tiempo, y convivir en él; el respeto a la diversidad y la creación de entornos sociales que posibiliten el intercambio y el enriquecimiento mutuo entre sujetos de orígenes étnicos o culturales distintos (pág. 44).

Estos principios fomentan en la sociedad y en los centros educativos una convivencia basada en el respeto, la igualdad y la tolerancia, donde los ciudadanos aprenden a ser más democráticos, respetuosos, justos y participativos. De igual forma, esta perspectiva intercultural, según Sabariego

(2009b): es una propuesta inclusiva que debería ser aplicada en todos los ámbitos educativos formales y no formales para crear espacios comunes para todos, donde haya interacciones reales, transparentes, sin prejuicios entre nosotros y los “otros”, que sean contextos de convivencia democrática, participativa y cohesionada, y que se fomenten a través de los valores (pág. 243).

Siguiendo esta línea pedagógica, destacamos que la educación intercultural es una propuesta integradora, interaccionista, dialogante, con el objetivo de crear un clima de respeto y tolerancia como valores primordiales para la inclusión e integración de los recién llegados. Asimismo, Pérez (2016), destaca que: “la educación intercultural, surge como la necesidad de lograr desde la escuela actitudes transformadoras en un ambiente de convivencia en la colaboración, la tolerancia y el respeto ante la diversidad” (pág. 178).

1.2. Inclusión

La inclusión está estrechamente ligada a la integración, pero esta va más allá, es decir la diferencia se contempla con normalidad, el enfoque del trabajo no se centra solo en los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino que también tienen en cuenta el contexto y la organización. Asimismo, involucran en los procesos de enseñanza-aprendizaje a todos los agentes educativos (familia, barrio, Ayuntamiento, comunidad, etc.). En vistas a otorgarle una mayor claridad a la concepción que empleamos en referencia a la “inclusión”, término que resulta complejo si atendemos a las distintas perspectivas desde las que es comprendido, conviene hacer presente sobre la definición consensual que le atribuye la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), en la Declaración de Salamanca (1994), citada por Arnaiz (2012), cuando afirma que:

todos los niños tienen derecho a la educación y debe dárseles la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de

conocimientos; cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios; los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades; las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias y las escuelas ordinarias representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos (pág. 32).

Finalmente, lo que la inclusión pretende es evitar barreras en el aprendizaje y participación de las familias migrantes e hijos, y potenciar la unión y los recursos para una mejor adaptación e integración de los recién llegados a la comunidad educativa.

1.3. Educación Intercultural y Escuela Inclusiva (prácticas inclusivas e interculturales)

Las escuelas inclusivas se singularizan por tener como objetivo una educación de calidad para todas y todos sin exclusiones ni barreras. Además, la educación intercultural es uno de los principios de la escuela inclusiva con un enfoque más amplio que incluye la diversidad de las sociedades postmodernas con el propósito de implementar una educación que luche por erradicar las desigualdades sociales y culturales en las aulas.

Seguidamente, destacamos las prácticas propuesta de García (2010), citado por Escarbajal (2014), en relación a la educación intercultural y la escuela inclusiva:

Buscar enfoques afectivo-sociales para que todos los alumnos vivencien situaciones sociales y personales de comunicación intercultural; educar en valores que desarrollen la autonomía moral de los alumnos y el juicio crítico; ello mediante actividades en las que se pongan encima de la mesa casos de dilemas morales, debates, asambleas, etc.; utilizar los enfoques cooperativos, basados en la interdependencia, la

responsabilidad y la ayuda mutua; hacer una exposición crítica de la realidad que sea comprensible por todos los alumnos, para que puedan así actuar responsablemente en la sociedad (pág. 39).

De tal manera es imprescindible en el proyecto educativo intercultural e inclusivo, la gestión democrática del centro, con la participación de las familias, el trabajo en equipo del profesorado y la comunidad, con el objetivo de preparar a sus alumnos para convivir en ambientes heterogéneos y que se encuentran en constante movimiento.

Por consiguiente, este tipo de prácticas ayuda a que los alumnos recién llegados tengan una mayor adaptación durante la acogida. Del mismo modo, es necesario que de parte del profesorado se tenga una conciencia y conocimiento de los estudios previos de estos estudiantes, los motivos de la partida de sus familias al país de acogida, entre otras necesidades, para poder aplicar un plan de actuación adecuado e idóneo, dado que así este tipo de alumnado se sienta seguro, comprendido y aceptado. Además, es imprescindible una gestión de la diversidad cultural a nivel de centro y aula, para conseguir una inclusión exhaustiva y precisa para todos los alumnos y alumnas de diferentes características y en especial los más vulnerables. También el trabajo en red entre los familiares y los agentes educativos contribuye y garantiza la atención, la coherencia y la continuidad de las actuaciones educativas que se les aporta a los estudiantes.

Finalmente, siguiendo los aportes de Porter (2003), citado por Mauri, (2010): destaca que hace falta conseguir que las buenas ideas sobre inclusión lleguen a las personas que tienen autoridad en el sistema educativo; es fundamental un factor que va muy ligado a las políticas educativas, al liderazgo político y administrativo, que tratará de hacer oficial la inclusión (...) (pág. 14). Es decir, si las autoridades no se sensibilizan por las prácticas inclusivas en la educación será difícil cambiar nuestros sistemas educativos y al mismo tiempo

más complicado concientizar a los ciudadanos de la inclusión de los grupos minoritarios y vulnerables.

1.4. Comunidades de aprendizaje: modelo de centro intercultural e inclusivo.

Las comunidades de aprendizajes son escuelas que invitan a la participación y atienden a todos los grupos minoritarios que son excluidos y segregados por la sociedad, como los alumnos que tienen diferentes etnias, idiomas, géneros, costumbres, estilos de aprendizaje, dudas, intereses e inquietudes. También mantienen una comunicación y relación con las familias y comunidad. Según el investigador Essomba (2006b), las CdA son: “una alternativa en el camino de la igualdad de las diferencias. Se basan en el diálogo de toda la comunidad para construir y aplicar un proyecto que incluye las dimensiones comunicativas e instrumentales del aprendizaje (...)” (pág. 96); “la relevancia del respeto a la diferencia (...)” (pág. 96).

Posteriormente, las CdA se caracterizan por utilizar el aprendizaje dialógico que son las interacciones que aportan el diálogo igualitario, es decir, un diálogo en el que diferentes personas aportan argumentos en condiciones simétricas, utilizando la argumentación racional. De esta forma, Márquez, García-Cano, Antolínez, Cid, González, Guzmán y Molina (2012): destaca que lo que se promueve es una interacción equitativa, democrática y horizontal entre profesorado, familias, amistades y otras personas, sin marcar ningún tipo de diferencias entre ellas (pág. 117).

2. Metodología

El método de investigación que realizó para el estudio fue básicamente descriptivo-comprensivo desde un enfoque etnográfico. Con el claro propósito de analizar las prácticas educativas de los centros de educación infantil y primaria.

2.1. Escenario y Participantes

La muestra del estudio se ha obtenido gracias a la colaboración de dos centros de educación infantil y primaria que están ubicados en una pequeña población que pertenece a la Provincia de Barcelona. Una de estas escuelas se caracteriza por su modelo inclusivo de Comunidad de Aprendizaje. Asimismo, las características de la escuela “A” consta de una sola línea educativa por nivel, hay 227 alumnos y el 67,8% son autóctonos y el 32,2% son de origen migrante. La escuela “B” es una Comunidad de Aprendizaje de dos líneas educativas por nivel, hay 338 alumnos y el 51,6% son autóctonos y el 48,4% son de origen migrante.

Para obtener información sobre las prácticas entrevistamos al personal docente de las escuelas, ya que son los agentes más próximos a las prácticas educativas, al día a día de la escuela y a los estudiantes que la componen.

Específicamente los maestros y maestras entrevistadas fueron los siguientes:

- Escuela “A”: la jefa de estudios y los coordinadores de los ciclos de infantil, inicial y medio.
- Escuela “B” (comunidad de aprendizaje): la jefa de estudios, a los coordinadores de los ciclos de infantil, medio y superior, y la Técnica de Integración Social (TIS).

2.2. Técnicas de recogida de la información

Se utilizó dos instrumentos característicos de la metodología etnográfica que son: la entrevista semiestructurada con un guion de preguntas abiertas, para obtener información relacionada con nuestros objetivos de investigación. También empleamos el análisis de documentos para recabar información más objetiva de los documentos oficiales de carácter interno de cada Institución Educativa, específicamente nos centramos en tres categorías,

el modelo de acogida, la gestión de la diversidad cultural y en las metodologías y estrategias. Los documentos que hemos utilizado son: Planes de Acogida, Programa General Anual (E.A.) y Proyecto Educativo de Centro (E.B.).

2.3. Análisis de datos cualitativos

Para analizar la información recogida a través de las entrevistas utilizamos una técnica muy característica de la metodología cualitativa etnográfica, llamada análisis de datos cualitativos. Del mismo modo tuvimos en cuenta el proceso de análisis de datos cualitativos de Miles y Huberman (1984), citados por Dorio, Massot y Sabariego (2004a): Recogida de datos // Reducción de información (categorización y codificación) // Exposición de los datos (representaciones gráficas) // Extracción de conclusiones (pág. 358).

Para profundizar más sobre las fases del análisis de datos cualitativos, después de la recogida de datos procedimos a la reducción de la información que según Dorio, Massot y Sabariego (2004b): “implica seleccionar, focalizar y abstraer los datos brutos en unidades de significado que se denominan categorías de contenido, de acuerdo con unos criterios temáticos determinados” (pág. 339). Consiste en agrupar temas comunes en las transcripciones de las entrevistas y establecer una categorización por cada agrupación. Seguidamente, el sistema de categorización que destacaremos en esta comunicación y que, más específicamente, profundizaremos en nuestros resultados, han sido: el modelo de acogida, la gestión de la diversidad cultural, las metodologías y las estrategias.

Para dar más rigor científico a nuestros resultados se ha utilizado el Software NVIVO 11 Pro, es un programa altamente avanzado para el tratamiento del análisis de datos cualitativos en proyectos de investigación. Esta herramienta nos ha facilitado la comparativa de los dos centros educativos teniendo en cuenta cada categoría, y así seguidamente dar validez a los resultados obtenidos.

3. Resultados

En este apartado expondremos la realidad vivida en cada escuela y si se llevan a cabo prácticas educativas en relación a la educación inclusiva e intercultural. Seguidamente, mostraremos la tabla 1, con las diferentes categorías y definiciones que se formularon mediante el análisis de datos cualitativos.

Tabla 1. Categorías de análisis de datos.

CATEGORÍAS	DEFINICIÓN
1. Modelo de acogida (MA). 1.1. Referentes (R). 1.2. Acogida familiares migrantes (AF).	1. Se relaciona con el modelo de acogida que llevan a cabo con el alumnado recién llegado de otro país de origen. 1.1. Los docentes encargados en la acogida del niño durante la adaptación. 1.2. Cómo se lleva a cabo la acogida a las familias de los niños recién llegados.
2. Gestión de la diversidad cultural (GDC). 2.1. Acción tutorial (AT). 2.2. Participación familias (PF). 2.3. Participación comunidad (PC).	2. Relacionado con la gestión y organización del centro con respecto al alumnado recién llegado. 2.1. Está vinculado con la relación familia-escuela-alumnos. 2.2. Si las familias colaboran en actividades, voluntariado dentro del centro. 2.3. Si la comunidad o vecinos participan dentro del centro.
3. Metodologías y estrategias (ME) 3.1. Objetivos con el alumnado recién llegado (O). 3.2. Sensibilización (S). 3.3. Aula de acogida (AA).	3. Relacionado con las prácticas, las metodologías y estrategias que utilizan para la intervención educativa de este alumnado. 3.1. Se asocia a los objetivos que se marcan los docentes durante la adaptación e integración de los alumnos migrados. 3.2. Vinculado con el ambiente en las aulas y la sensibilización de los maestros con estos alumnos. 3.3. Tiene relación como se trabaja en las aulas de acogida.

Fuente: La Autora (2019).

3.1. Análisis de los documentos oficiales de los centros

Tal como se mencionó con anterioridad, los documentos de ambos centros sirvieron para poder conocer de forma más objetiva las prácticas educativas que se aplican con los alumnos recién llegados.

Tabla 2. Análisis de los documentos oficiales de los centros.

Categorías	Escuela “A”	Escuela “B” (CdA)
Modelo de acogida	<ul style="list-style-type: none"> - Protocolarizado por el Plan de Acogida. - Primera entrevista con los familiares y pactan día para prueba inicial. - Prueba inicial para valorar los conocimientos del alumno recién llegado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Protocolarizado por el Plan de Acogida. - Primera entrevista con los familiares para conocerlos y saber más del niño/a. - Preparan al niño/a recién llegado, a los familiares, a los compañeros de clase y al profesorado.
Gestión de la diversidad cultural	<ul style="list-style-type: none"> - Poca participación de las familias. - Plan de entorno (taller de estudios asistidos y taller de familias). 	<ul style="list-style-type: none"> - Participación de las familias y comunidad. - Comunidad de Aprendizaje, participativa, dialógica, democrática, co-educadora, inclusiva, cohesionadora y educadora en valores. - Comisión Mixta (maestros/as, padres y madres) - Plan de entorno (taller de estudios asistidos y taller de familias).
Metodología y estrategias	<ul style="list-style-type: none"> - Soporte educativo personalizado (SEP) al alumnado que no domina la lengua vehicular del centro. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aprendizaje dialógico. - Métodos educativos (grupos interactivos, tertulias literarias y asambleas grupales). - Setmana cultural.

Fuente: La Autora (2019).

Resumiendo lo destacado en la tabla 2, cabe mencionar que la escuela “A” y la escuela “B” tienen procedimientos claramente protocolarizados y no tan actitudinales. Teniendo en cuenta las aportaciones de Carbonell (2006a): los planes de acogida que se han elaborado desde hace varios años en los centros educativos tendrían que dejar de ser protocolizados y fríos en la recepción administrativa de los recién llegados y transformarse en actitudes y actuaciones más humanizadas (pág. 8). Además, en la escuela “B” se realiza la llamada **Setmana Cultural**, una práctica no intercultural. Según Sabariego (2009c): la semana cultural que imparten algunas escuelas como estrategia de integración de las diversas culturas estaría catalogada en el currículum

multicultural, así, en vez de trabajar las igualdades, más bien, se marcan las diferencias (pág. 240). A través de estas diferencias culturales se ponen de relieve las distancias étnicas, religiosas, gastronómicas, etc., motivo por el que no siempre son prácticas adecuadas para fomentar la interculturalidad como valor en las escuelas.

3.2. Análisis de datos cualitativos (entrevistas)

El análisis de datos cualitativos ha sido elaborado a través de las entrevistas realizadas a los miembros del profesorado (se ha especificado más detalladamente en el apartado 2.1.). En consecuencia, se describirán los resultados teniendo en cuenta las tres categorías (modelo de acogida, gestión de la diversidad cultural, metodologías y estrategias) que se han ido destacando a lo largo del presente artículo.

Tabla 3: Análisis de datos cualitativos (entrevistas).

Categorías	Escuela "A"	Escuela "B" (CdA)
Modelo de acogida	<ul style="list-style-type: none"> - Prueba inicial a partir de 1º - Compañero-guía de bienvenida a los alumnos recién llegados. - Proceso de enseñanza-aprendizaje aplican planes individualizados. 	<ul style="list-style-type: none"> - Prueba inicial a partir de 3º - Fiesta de bienvenida para los alumnos recién llegados de otros países. - Proceso de enseñanza-aprendizaje aplican planes individualizados.
Gestión de la diversidad cultural	<ul style="list-style-type: none"> - Poca participación de las familias - Comisión de atención a la diversidad (maestros/as y especialistas) - Voluntariado de los estudiantes del Instituto de Educación Secundaria. 	<ul style="list-style-type: none"> - Participación de las familias y comunidad - Atención tutorial individualizada (ATI) - Voluntariado de los estudiantes del Instituto de Educación Secundaria. - Participa en el centro educativo, la figura de la Técnica de Integración Social.
Metodología y estrategias	<ul style="list-style-type: none"> - Dosieres especiales. - Primordial el aprendizaje de la lengua vehicular (catalán). - Grupos de conversación para el aprendizaje de la lengua catalana. 	<ul style="list-style-type: none"> - Métodos educativos (grupos interactivos, tertulias literarias y asambleas grupales). - Exámenes especiales y adecuados a sus conocimientos. - Aula de acogida

Fuente: La Autora (2019).

Podemos observar en la tabla 3, que en la escuela “A” la participación y comunicación con las familias y la comunidad es más escueta en comparación al centro “B”, ya que estos destacan por ser una escuela abierta a toda la comunidad, donde la Asociación de Madres y Padres (AMPA), son todos los familiares y donde los vecinos y comunidad pueden ser voluntarios dentro de las aulas.

Durante las cuestiones planteadas a los docentes en relación con las metodologías y estrategias implementadas dentro de los centros cabe comprender cómo se están llevando a cabo, a partir del proceso de enseñanza-aprendizaje con el alumnado recién llegado; aunque hay que destacar que las respuestas no fueron tan profundas respecto al modo en que se trabaja el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Conviene destacar, por tanto, que los maestros de la escuela “A” recalcaron que para ellos era necesario y fundamental que los alumnos aprendieran, ya desde su ingreso al centro, la lengua catalana, debido a que de este modo se facilitaría la comunicación con sus compañeros. Los maestros y maestras del centro “B” no hicieron tanto hincapié en el aprendizaje de la lengua, pero sí afirmaron que este procedimiento debería operarse en el Aula de Acogida. De esta forma, cada escuela adapta los contenidos al nivel del alumnado recién llegado, por ejemplo: en la escuela “A” se imparten dossieres especiales de diversas materias (matemáticas y lengua); en cambio, en el centro “B” se adaptan los exámenes a las dificultades de aprendizaje que presentan sus estudiantes.

Finalmente, conviene destacar que el centro “B” se caracteriza por métodos educativos como son: los grupos interactivos, que consisten en dividir la clase en grupos de 4 o 5 personas y en cada mesa hay un dinamizador que puede ser el maestro, un voluntario, una madre u otra persona que pertenezca a la comunidad educativa. También, en cada grupo se lleva a cabo una actividad relacionada con el temario y cada 20 minutos los alumnos van

rotando. También hay otras actividades como las tertulias literarias y las asambleas de clase.

4. Conclusiones

Los resultados obtenidos después de los análisis de documentos y entrevistas ponen de manifiesto que las prácticas inclusivas e interculturales decaen más en el Centro B (Comunidad de Aprendizaje) que en el A (CEIP). No obstante, cabe señalar que hay una práctica que las dos escuelas tienen en común: la acogida de los alumnos recién llegados mediante un plan de acogida protocolizado. Junto a Carbonell (2006b): cabe afirmar que las acogidas han de ser cálidas y personales, donde la comunidad educativa debe intentar ofrecer un buen recibimiento al estudiante y también a sus familiares, puesto que en muchas ocasiones los parientes de los alumnos son dejados de lado sin tener en cuenta que representan un pilar fundamental para el desarrollo integral de los más jóvenes (pág. 10).

Seguidamente, las prácticas educativas de la escuela “A” están relacionadas con el modelo compensatorio que atiende a las necesidades específicas de soporte educativo vinculadas a situaciones de desventajas educativas (nivel académico de origen, aspectos lingüísticos y comunicativos, habilidades sociales...) para conseguir el éxito educativo. Este tipo de estrategia no favorece a la inclusión de los alumnos recién llegados de otros orígenes, porque lo que consigue es marcar las diferencias entre los autóctonos y los migrantes, y no potencia el trabajo colaborativo y cooperativo del grupo-clase. En la escuela “B” utilizan el aula de acogida, que es un recurso compensatorio, con la finalidad de enseñar y reforzar el aprendizaje de la lengua catalana a los alumnos recién llegados. Autores como Garreta (2011): destacan que el aula de acogida no ha de sustituirse por el aula ordinaria, sino que debe ser algo complementario y a corto plazo (pág. 8). Asimismo, otra práctica enmarcada en el currículum multicultural es la **Setmana Cultural**, que

en vez de crear espacios para que existan relaciones reales y estrechas entre las diversas culturas marca claramente las diferencias de cada referente cultural de manera superficial sin profundizar en las relaciones más humanas.

Por otra parte, el centro “B” se caracteriza por utilizar prácticas inclusivas que favorecen la inclusión del alumnado recién llegado de otros orígenes. Además, dentro de todas sus prácticas llevan a cabo un aprendizaje dialógico, es decir que, a través del diálogo, la reflexión y la comunicación grupales e individuales se puede alcanzar la articulación de importantes enseñanzas. Las Comunidades de Aprendizajes cuentan con métodos muy específicos y particulares, como son las tertulias literarias y los grupos interactivos.

En definitiva, la escuela “B” despunta por la gran participación familia-comunidad en el centro y en las aulas, algo que es contrario a la escuela “A”, que solo mantiene la comunicación con los padres y las madres de sus alumnos sin que estos lleguen a participar y a formar parte de la comunidad educativa de forma directa, se trata de una comunicación procedimental e informativa, pero no participativa. Por este motivo, Aguado, Gil y Mata (2005), señalan que: es imprescindible la dimensión familia-comunidad dentro de las escuelas, para que conjuntamente logremos una igualdad de oportunidades, la superación del racismo y el desarrollo de la competencia intercultural en todas las personas, sea cual sea su grupo cultural (23-150).

En conclusión, Borrero (2012), remarca que: es lícito considerar que debe haber un progreso social a nivel intercultural reconstruyendo el currículum y aplicando una mirada más democrática, abierta, flexible y transparente a las escuelas (pág. 338); para que nadie sea excluido o discriminado en las instituciones educativas y con el claro objetivo de lograr la inclusión escolar exitosa de todas y todos.

5. Referencias

- Aguado, T., Gil, I., & Mata, P. (2005). **Educación intercultural: una propuesta para la transformación de la escuela**. ISBN: 978-84-831-9243-6. Madrid, España: Editorial Los Libros de la Catarata.
- Arnaiz, P. (2012). **Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo**. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 25-44, e-ISSN: 1989-466X. Recuperado de: <https://revistas.um.es/educatio/article/view/149121>
- Borrero, R. (2012). **Educación para todos y todas. Análisis del modelo educativo-social para una educación intercultural**. *Educatio Siglo XXI*, 30(2), 333-364. e-ISSN: 1989-466X. Recuperado de: <https://revistas.um.es/educatio/article/view/160851>
- Carbonell, F. (2006a,b). **L'acollida, acompanyament d'alumnat nouvingut**. Barcelona, España: Eumo Editorial.
- Dorio, I., Massot, I., & Sabarierog, M. (2004). **Métodos de Investigación Cualitativa**. En Bisquerra, R. (coord.). Metodología de la Investigación Educativa. Madrid, España: Editorial La Muralla.
- Escarbajal, A. (2014). **La educación intercultural en los centros educativos**. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)*, 17(2), 29-43, e-ISSN: 1575-0965. Recuperado de: <https://doi.org/10.6018/reifop.17.2.197291>
- Essomba, M. (2006a,b). **Liderar escuelas interculturales e inclusivas**. Barcelona, España, Editorial Graó.
- Garreta, J. (2011). **La atención a la diversidad cultural en Cataluña: exclusión, segregación e interculturalidad**. *Revista de Educación*, 355, 213-233. e-ISSN: 0034-8082. Recuperado de: http://repositori.udl.cat/bitstream/handle/10459.1/44526/re355_09.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Márquez, E., García-Cano, M., Antolínez, I., Cid, R., González, E., Guzmán, R., & Molina, J. (2012). **Educación intercultural y comunidades de**

aprendizaje. ISBN: 978-84-8319-724-0. España: Editorial Los Libros de la Catarata.

Pérez, M. (2016). **La Educación Intercultural.** *Revista Cientific*, 1(2), 162-180, e-ISSN: 2542-2987. Recuperado de:

<https://doi.org/10.29394/scientific.issn.2542-2987.2016.1.2.10.162-180>

Sabariego, M. (2009a,b,c). **La educación intercultural como factor de cambio social: modelos de intervención y acción educativa.** En M. Esteban (Ed.), *El diálogo intercultural en España: un requisito de la educación y cultura de paz*, págs. 193-264. Madrid, España: MEC-CIDE.

Giovanna Rosalía Rosado Holguín

e-mail: giovanna.rosado@unae.edu.ec; gioroho90@gmail.com



Nacida en Guayaquil, Ecuador, el 24 de mayo del año 1990. Graduada en Maestra en Educación Infantil con mención en Medios de Expresión y Comunicación por la Universidad de Barcelona (UB); y Magister en Educación en Valores y Ciudadanía, por la misma Universidad de Barcelona (UB); Mi trayectoria profesional ha estado enfocada en la Educación Formal y No-Formal, en diferentes centros e instituciones de Canovelles, Barcelona, España; Actualmente soy docente-investigadora de la Universidad Nacional de Educación (UNAE), Ecuador.

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/)



Gestión del conocimiento en universidades públicas

Autores: Javier José Castro Capitillo

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

jccapitillo@hotmail.com

Zulia, Venezuela

<https://orcid.org/0000-0002-3946-705X>

Elide del Rosario Castellanos Santiago

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

elidecastellanos255@hotmail.com

Trujillo, Venezuela

<https://orcid.org/0000-0002-0301-0330>

Luz Marina Fonseca Rodríguez

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

luzmfonseca77@hotmail.com

Zulia, Venezuela

<https://orcid.org/0000-0002-4492-3769>

José Luís Lugo Barrios

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

joseluislugo@hotmail.com

Zulia, Venezuela

<https://orcid.org/0000-0003-1315-9486>

Resumen

El estudio se planteó como objetivo general, describir la gestión del conocimiento, desarrollada en las Universidad Nacional Experimental "Rafael María Baralt" (UNERMB). Se fundamentó en los planeamientos de autores, como Canals (2003); Riesco (2006), entre otros. En relación al diseño metodológico, el estudio es de tipo descriptivo, apoyado de un diseño no experimental, transeccional-descriptivo, de campo. Se trabajó con una población de 17 sujetos, a los cuales se les aplicaron un cuestionario de 21 ítems con un escalamiento de cinco alternativas de respuestas. La validez del instrumento se calculó a través de un juicio de expertos; y el coeficiente de Cronbach, el cual alcanzó un valor de 0.87. Para la confiabilidad se utilizó el método de estadística de las dos mitades, arrojando un valor alto de 0.86. Los datos se procesaron a través de la estadística descriptiva, utilizando el promedio y la desviación, valores interpretados por baremos. Se determinó que Gestión del Conocimiento, ha servido como plataforma para la generación de activos intangibles en una moderada proporción, razón por la cual el esquema de producción de activos de conocimientos debe ser evaluado en concordancia con los requerimientos tecnológicos y cambios que caracterizan el entorno actual.

Palabras clave: gestión del conocimiento; información; conocimiento; tecnología.

Cómo citar este artículo:

Castro, J., Castellanos, E., Fonseca, L., & Lugo, J. (2019). **Gestión del conocimiento en universidades públicas.** *Revista Scientific*, 4(14), 182-204, e-ISSN: 2542-2987. Recuperado de: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2019.4.14.9.182-204>

Fecha de Recepción:

30-01-2019

Fecha de Aceptación:

27-06-2019

Fecha de Publicación:

05-11-2019

Knowledge management in public universities

Abstract

The study set out as a general objective, to describe the management of knowledge, developed at the National Experimental University "Rafael María Baralt" (UNERMB). It was based on the plans of authors, such as Canals (2003); Riesco (2006), among others. In relation to the methodological design, the study is descriptive, supported by a non-experimental, transectional-descriptive, field design. We worked with a population of 17 subjects, to which a 21-item questionnaire was applied with an escalation of five response alternatives. The validity of the instrument was calculated through an expert judgment; and the Cronbach coefficient, which reached a value of 0.87. For reliability the statistical method of the two halves was used, yielding a high value of 0.86. Data were processed through descriptive statistics, using average and deviation, values interpreted by scales. It was determined that Knowledge Management has served as a platform for the generation of intangible assets in a moderate proportion, which is why the knowledge asset production scheme must be evaluated in accordance with the technological requirements and changes that characterize the current environment.

Keywords: knowledge management; information; knowledge; technology.

How to cite this article:

Castro, J., Castellanos, E., Fonseca, L., & Lugo, J. (2019). **Knowledge management in public universities.** *Revista Cientific*, 4(14), 182-204, e-ISSN: 2542-2987. Recovered from: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2019.4.14.9.182-204>

Date Received:
30-01-2019

Date Acceptance:
27-06-2019

Date Publication:
05-11-2019

1. Introducción

Las tendencias que caracterizan el complejo entorno organizacional, plantean a la sociedad, y a las organizaciones que la conforman, cuestionamientos al paradigma administrativo-gerencial existente, en consideración a que si desean trascender, deben aprender no solo a mejorar los procesos productivos y de mercadeo, sino también a gestionar de manera urgente, los conocimientos sistematizados a través de la experiencia y el aprendizaje, sobre la base del manejo de las etapas generación, distribución, aplicación, como en la renovación y adaptación de nuevos conocimientos.

Atendiendo a esta realidad, Muñoz en el prólogo de la obra de Riesco (2006a), apunta: “este entorno supone tener el mejor talento, bien formado, motivado y comprometido; bien organizado, con la mejor estrategia y con la mayor capacidad de innovación” (pág. 67). La afirmación del autor, refuerza la importancia del talento humano, resaltado la relevancia de la gestión del conocimiento, como un proceso fundamental para generar ventajas competitivas sostenidas.

En el marco de esa idea central, Michaels, Handfield, Axelrod y Cárdenas (2003): “gestionar el conocimiento, constituye la piedra angular sobre la cual soportan las organizaciones su acción” (pág. 145). Sin embargo, esto no será tarea sencilla, dado que este importante activo intangible es algo abstracto para algunos y demasiado complejo para otros. El conocimiento en este sentido, está dentro de cada uno de quienes conforman la organización, así como, del potencial de cada uno de los miembros de ésta. No obstante, para Canals (2003a):

No existe la posibilidad cierta de gestionar los elementos del conocimiento: personas, tecnologías y contexto, también denominados activos intangibles o de conocimiento, los cuales se generan de forma sistemática y continua, a través de la integración de los nuevos y viejos conocimientos (pág. 121).

En ese orden de ideas, como proceso integral, la gestión del conocimiento, permite crear sistemas para sistematizar bases de datos, dentro de las cuales se integren documentos, competencias, rutinas, procesos, entre otros componentes tangibles e intangibles necesarios para el fiel cumplimiento de las tareas.

Dentro del ámbito de la educación universitaria, este requerimiento supone, el establecimiento de esquemas de actuación que valoren; y aseguren la documentación objetiva de las situaciones sobre las cuales fundamenta la organización su trascendencia y pertinencia: educación, extensión e investigación. Para Riesco (2006b): “diligenciar el conocimiento, en las organizaciones, exige esquema de observación del comportamiento, tanto de clientes como de competidores a fin de potenciar los activos de conocimientos intangibles” (pág. 110). Todo ello, a partir de la asignación de recursos presupuestarios en áreas como la investigación y desarrollo.

Desde esa óptica, la gestión del conocimiento se encuentra estrechamente vinculada con factores de crecimiento económico y social, al generar el potencial tecnológico necesario para crear una plataforma estructural que contribuya con el mejoramiento de la calidad de vida, propósito dentro del cual, la universidad como garante de ese proceso, mediante la existencia de lazos de colaboración e intercambio entre éstas, las empresas e industrias del entorno, se convierte en un actor principal del desarrollo social sostenido.

En ese complejo marco de actuación, la universidad debe jugar un papel extraordinariamente importante, ejemplo de ello lo representan los más avanzados países como Estados Unidos, España, Italia, Francia, China y Japón. Los cuales han articulado su desarrollo y potencial, con las fases que componen el proceso de gestión del conocimiento.

Desde esa óptica, para Canals (2003b): “en las universidades, el campo de la investigación científica ha desarrollado el esquema de gestión del

conocimiento más efectivo de la historia de la humanidad” (pág. 85); al permitir integrar los aportes científicos, tecnológicos necesarios para lograr el avance de la sociedad del conocimiento y la información.

Ahora bien, el problema radica en el hecho que no todas las universidades han logrado tales niveles de excelencia en cuanto al manejo del conocimiento, en este sentido, según algunos autores como Herrera (2019a): “No puede existir una sociedad del conocimiento en la que haya un divorcio entre la universidad, la sociedad, la empresa privada y el sector público” (pág. 392); Por tal motivo la universidad a pesar de ser una institución de conocimiento, no garantiza que lo esté generando correctamente, socializándolo dentro de su seno y menos, difundirlo, transfiriéndolo y compartiendo con los sectores de la sociedad.

No obstante, de acuerdo con Herrera (2019b):

Se dirá que esto hace referencia sobre la forma de gestionar el conocimiento en la educación universitaria, considerando factores de la realidad como la dinámica del entorno interno de la universidad experimental y externo propio del país, así como factores de orden técnico, científico y humanístico dentro del marco de una concepción holística, que permita implementar un modelo de gestión interactivo (pág. 392).

El inconveniente estriba para algunas universidades, especialmente las latinoamericanas, su cuestionamiento en la implementación de las prácticas de la gestión del conocimiento por el uso productivo de éste, dados los resultados mostrados en el desarrollo económico- social de algunos países de la zona (Venezuela, Guatemala, Ecuador, entre otros).

En el caso particular de la universidad venezolana, esta situación se observa probablemente, en las disfuncionalidades generadas por la escasa interrelación entre las instituciones y la sociedad; en consideración a que los intereses gravitan hacia favorecer, aquellas expectativas que mayores beneficios reditúen a quienes en el instante están apoyando o no esa

generación de ideas, conceptos y teorías. Predominan en este sentido, intereses políticos y económicos de las élites, más que las prioridades inherentes al desarrollo social.

Aunado a esta situación, la realidad actual caracteriza un turbulento entorno que plantea demandas sociales, económicas, políticas, culturales, entre otras, las cuales dinamizan la necesidad de replantear sus esquemas de funcionamiento, redefinir los procesos y actividades que contribuyen con el desarrollo de las funciones de docencia, investigación y extensión, y articula y sistematizan las experiencias, producción científica y logros en bases de datos y plataformas para la gestión de la información y la comunicación.

Como parte de ese contexto global, la Universidad Nacional Experimental “Rafael María Baralt” (UNERMB), como parte del subsistema de educación universitaria no se encuentra alejada de tales caracterizaciones. En este sentido, mediante observaciones directas y entrevistas diagnósticas a los miembros de la comunidad universitaria puede advertirse como desde el ámbito de la actividad docente existe precariedad, derivada de la deficiencia en cuanto de los recursos requeridos para la generación de conocimiento, así como para su documentación, seguimiento y evaluación.

Esta ausencia, (en algunos casos y en otros la restricción), en cuanto a la utilización de los adelantos y recursos tecnológicos, de sistemas pertinentes de gestión, tales como: sistemas de información gerencial, control de gestión, estructura de control, entre otros, dificulta no solo la actividad docente, sino que además permite, la realización de actividades no contempladas dentro de la racionalidad organizacional universitaria.

Por otra parte, por estar inmersas dentro de culturas que privilegian los intereses particulares y donde la interacción en equipo, como las reuniones de cátedras, programas o facultad, entre otras, es solo para el cumplimiento de pautas de comportamientos dispuestos por la universidad para posibilitar la programación y el cumplimiento de las actividades académicas y

administrativas, lo cual pudiera derivarse de la alta discrecionalidad, por parte, de quienes son responsables de su aplicación (control de asistencia, programación semestral, entre otros).

Asimismo, se manifiesta la inexistencia, de criterios para la planificación de carrera, de los docentes, dando lugar a una diversidad de especializaciones, maestrías y doctorados, que en el mejor de los casos, contienen ejes de formación relacionados con las áreas de responsabilidad asignada por departamentos, cátedras, centros o líneas de investigación. Pero que no aseguran una completa relación entre el área de formación profesional, área de especialización y área académica.

Quizás el ámbito donde algunos miembros de las universidades públicas de la Costa Oriental del Lago de Maracaibo del Estado Zulia, coincidían notablemente era lo concerniente al espacio físico y la infraestructura (cubículos, bibliotecas, conectividad, salas de baños, entre otros), aspectos que han sido poco considerados al momento de establecer su contribución para la generación de actividad básica: generación de activos intangibles.

Por otra parte, se observa cómo se dificulta, la construcción de nuevos conocimientos, en razón que se encuentran actividades o trabajos que han generado como producto, un conocimiento; y no se comparte, queda en papel sin intención de exteriorizarlo, y también existen conocimientos que no logran diseminarse a otros miembros a fin de ser adoptados, como una forma de ampliar las competencias de sus miembros y las particulares competencias de la organización.

En atención a lo antes descrito, los investigadores se proponen como objetivo de investigación, describir la gestión del conocimiento desarrollada en la UNERMB, de manera de comprender a través de las dimensiones e indicadores considerados en la investigación, los aspectos más resaltantes que conforman este importante proceso y, materializan la generación de

activos propios del quehacer docente, investigativo y de extensión.

2. Metodología (Materiales y métodos)

El abordaje científico-metodológico de la investigación científica, exige establecer claramente los métodos, técnicas e instrumentos como paso previo a la intervención instrumental de la unidad o población objeto de estudio, a fin de determinar a través del procesamiento de los datos y, su análisis respectivo de manera de generar la información pertinente para dar respuesta a los objetivos específicos planteados de estos y, así dar respuestas precisas a los requerimientos de la investigación. En este sentido, este apartado contiene todo lo referido al proceso metodológico descrito conforme a una sistematización clara y sólida sobre los métodos y técnicas de investigación.

Por su propósito, esta investigación se considera descriptiva, dentro de la cuales para Hernández, Fernández y Baptista (2010): “se busca describir situaciones, eventos y hechos, a través de la utilización de instrumentos de medición” (pág. 23); diseñados a partir de un conjunto de aspectos derivados de las teorías que apoyo, operacionados en dimensiones e indicadores. Por otra parte, el diseño de investigación, se caracteriza como “no experimental”, puesto que no se manipuló deliberadamente la variable, sino que solo se recolectaron datos de forma directa, de fuentes de información primaria, utilizando para ello, un cuestionario como instrumento de recolección de datos.

Por otra parte, el diseño es del tipo transeccional descriptivo, al recolectarse los datos un momento único, específicamente vinculado con la aplicación del instrumento. El diseño además es de campo, en razón a que como lo expresa Chávez (2009): “se utilizan fuentes de información primaria, referidas en este caso a la población de estudio” (pág. 135).

Con respecto a la población de estudio, utilizada como fuente de información en la investigación, se consideró a las personas que ocupan cargos de dirección en la estructura organizacional de la universidad

seleccionada para realizar la investigación, las cuales tienen la asignación formal de tareas, actividades y funciones inherentes a la gestión del conocimiento y por tanto, su acción determina en gran medida el desarrollo del conocimiento y por consiguiente la generación de activos intangibles.

En este marco de ideas, de acuerdo a la información suministrada por las unidades de personal en el cuadro 1, se presenta la caracterización de la población de estudio:

Cuadro 1. Caracterización de la población de estudio: Unidad de personal de la UNERMB.

Universidad Nacional Experimental “Rafael María Baralt”	
Rectorado	1
Vice-rectorado académico	1
Vice-rectorado administrativo	1
Secretaría	1
Programa Administración	1
Programa Educación	1
Programa de Ingeniería	1
Programa de Investigación	1
Programa de salud	1
Programa de postgrado	1
Unidad de evaluación institucional	1
Unidad de dirección de planificación	1
Unidad de dirección y gerencia de obras y proyectos	1
Unidad de relaciones institucionales	1
Unidad de relaciones interinstitucionales	1
Unidad de plataforma comunicacional	1
Unidad de servicios estudiantiles	1
Total	17

Fuentes: Los Autores (2018).

Resulta de gran relevancia mencionar que las características de la población son de carácter finito y accesible a la aplicación del instrumento, por lo tanto, no se utilizó una muestra, se trabajó con toda la población, lo cual le da característica de censo poblacional, procedimiento dentro del cual de

acuerdo a Tamayo y Tamayo (2007): “la muestra en la cual entran todos los miembros de la población” (pág. 69); en el caso específico del estudio conformado por 17 sujetos.

Por otra parte, para la recolección de datos, se utilizó como técnica la observación mediante cuestionario y/o encuesta, la cual permitió recabar las respuestas de forma directa de fuentes de información primaria. En este marco de ideas, el cuestionario fue diseñado a través de la coherente relación de objetivos, variables, dimensiones e indicadores, los cuales permitieron operacionalizar la variable y dar condición de consistencia teórica a la investigación. En este marco, el instrumento está conformado por 21 reactivos con respuestas cerradas de 5 alternativas múltiples, a saber: siempre, casi siempre, a veces, casi nunca y nunca.

Antes de su aplicación a las fuentes de información, fue necesario demostrar la validez de contenido del instrumento diseñado. Esto se realizó a través de la técnica de “Juicio de Expertos”, donde, con el apoyo de especialistas en el área cognitiva y metodológica, se evaluaron los ítems o reactivos, para determinar coherencia, consistencia y pertinencia de los mismos; lo cual refiere su capacidad para medir adecuadamente la variable, dimensiones e indicadores.

Una vez determinada la validez de contenido del instrumento, se aplicó una prueba piloto para calcular la validez de constructo; se utilizó en este sentido, una prueba piloto conformada por 10 sujetos, con rasgos similares a la población de estudio, pero que no formaron parte de la misma, lo cual permitió determinar la confiabilidad del mismo. Para determinar el coeficiente de validez, se utilizó el coeficiente de Alpha Cronbach, arrojando un valor de 0.87, indicador de un nivel alto.

Para el procesamiento de los datos, se aplicó estadística descriptiva, utilizando para ello el promedio y la desviación como medidas de análisis, lo cual requirió la construcción de dos cuadros baremos, los cuales se presentan

a continuación. El primer baremo, presentado en el cuadro 2, detalla los rangos, intervalos y categorías consideradas para la interpretación del promedio. El mismo fue construido sobre la base de la valoración cuantitativa asignada a las cinco (5) alternativas de respuestas.

Cuadro 2. Baremo para la interpretación del promedio

RANGO	INTERVALO	CATEGORÍA
1	4.21 – 5	Muy alta
2	3.41 – 4.20	Alta
3	2.61 – 3.40	Moderada
4	1.81 – 2.6	Baja
5	1 – 1.80	Muy baja

Fuente: Los Autores (2018).

El segundo baremo, mostrado en el cuadro 3, se diseñó para interpretar los valores de desviación estándar, los cuales refieren el nivel de confiabilidad de las respuestas. El mismo fue construido sobre la base de la menos (0) y mayor (4) dispersión obtenida con la aplicación del instrumento para cada ítem o reactivo. Al respecto, estadísticamente la desviación es inversa a la confiabilidad, es decir, que mientras mayor dispersión o desviación, menor será la confiabilidad.

Cuadro 3. Baremo para la interpretación de la desviación estándar

RANGO	INTERVALO	CATEGORÍA
1	3 – 4	Baja Confiabilidad
2	2 – 2.9	Moderada Confiabilidad
3	1 – 1.9	Alta Confiabilidad
4	0 – 0.9	Muy Alta Confiabilidad

Fuente: Los Autores (2018).

3. Resultados (análisis e interpretación de los resultados)

Cuadro 4. Variable: Gestión del conocimiento

DIMENSIONES	PROMEDIO	DESVIACIÓN
Elementos clave en la gestión del	3,45	1,00

conocimiento		
Proceso de gestión del conocimiento	3,63	0,99
Resultados generales de la variable	3,54	1,00

Fuente: Los Autores (2018).

En relación a la variable en estudio, referida a la Gestión del Conocimiento y a sus dimensiones, como se observa en el cuadro 4, los resultados generales obtenidos una vez procesados los datos, arrojaron un promedio general de 3,54, indicando una categoría alta, y una desviación estándar de 1,00, ubicándose en la categoría de baja, lo cual refleja una alta confiabilidad de las respuestas.

Tal situación encuentra en el planteamiento de Riesco (2006c): su fundamentación al señalar que: “en las instituciones universitarias, el interés por el conocimiento y por consiguiente de sus elementos clave como su proceso, no es nuevo pues siempre lo han examinado, aplicado y valorado” (pág. 123); pero su importancia como aspecto imprescindible para la efectividad organizacional es actualmente punto de gran relevancia en el paradigma gerencial aplicado en la UNERMB.

Igualmente, es relevante destacar los valores obtenidos por las dimensiones de la variable Gestión del Conocimiento específicamente los valores que obtuvieron los elementos clave, cuyo promedio fue de 3,45 y desviación 1,00 permiten sobre la base de los baremos empleados señalar que la categoría en la cual se ubican ambos estadígrafos es alta respectivamente (Alta dispersión/Alta confiabilidad). Este desempeño indica que en la UNERMB existe un marcado esfuerzo por operar de forma efectiva los elementos clave en la gestión del conocimiento.

Los resultados permiten comprender, la importancia de los factores motivacionales en el proceso de gestión del conocimiento y el despliegue

efectivo de cada uno de sus procesos, en relación a la intención y energía puesta por los actores responsables de su desarrollo. Al mismo tiempo, la importancia de los factores condicionales en el mismo proceso, relacionados con infraestructura, equipos e instrumentos necesarios para cumplir con los propósitos de este importante proceso.

Con relación a la dimensión proceso de gestión del conocimiento, el procesamiento arrojó un promedio de 3,63 y una desviación de 0,99, lo cual la ubica dentro la categoría alta, con una baja dispersión, siendo este dato muy revelador de la uniformidad de las opiniones de los encuestados.

En el marco de esos resultados, el proceso de gestión del conocimiento en la UNERMB, se desarrolla con altos niveles de eficacia, al constituirse en parte esencial de su modelo de racionalidad organizacional ya que la participación de sus miembros es fundamental para la creación y trasmisión del conocimiento. Esta situación se encuentra reflejada en el planteamiento de Canals (2003c), cuando señala que:

El modelo de gestión del conocimiento ha de procurar la calidad e importancia del capital humano en la generación de la información que estos individual y grupalmente requieran para asegurar de forma confiable que esta sea de utilidad para alcanzar los objetivos compartidos entre estos y las universidades (pág. 112).

Atendiendo a estos planteamientos, el proceso de gestión del conocimiento exige sincronía, organización y una visión compartida, que permita dirigir el proceso hacia el logro de los más altos niveles de eficiencia. Entre estos factores se materializa la necesidad del trabajo de equipo de alto desempeño, para el alcance efectivo y continuo de los objetivos del proceso de gestión del conocimiento, y, por consiguiente, la conformación de equipos humanos de naturaleza y áreas de especialización diversas, a fin de posibilitar el intercambio entre quienes tienen conocimientos específicos y especializados, con quienes requieren de ellos para el logro de las actividades

y objetivos universitarios. Todo ello, dentro del paradigma de gestión del conocimiento.

Existe en ese sentido, dentro de la UNERMB, de acuerdo a los resultados arrojados, un alto énfasis en el manejo adecuado de los diferentes componentes o elementos que los conforman, pues para organizaciones como las universidades donde la producción de conocimiento es parte esencial de su esquema de actuación, es indispensable que sus miembros y responsables generen las acciones necesarias para asegurar la función y la actividad básica de estas instituciones. Desde esa óptica, Canals (2003d): “si la globalización, la extensiva utilización de los adelantos tecnológicos, sobre todo a nivel de la informática, competencia, entre otros aspectos del entorno impulsan a las organizaciones y en especial a las universidades a competir con y por conocimiento” (pág. 116).

Esos valores y categorías reflejan dentro de la gestión del conocimiento, un moderado esfuerzo por exteriorizar la experiencia y conocimientos de sus miembros, quienes al mismo tiempo manifiestan según los resultados obtenidos por el indicador que la producción científica ha facilitado la sistematización del conocimiento generado dentro de la universidad objeto de estudio, al propiciarse la confianza como valor cultural de apoyo para la gestión del conocimiento.

El generar confianza dentro del contexto universitario de las organizaciones universitarias donde egos, prejuicios, entre otros aspectos, propios de la naturaleza humana es tarea que demanda gran atención, para ellos, Davenport y Prusak (2001), proponen: “la creación de medios y acciones que faciliten la confianza necesaria para compartir el conocimiento” (pág. 33). Creación de páginas amarillas, bases de datos o mapas de conocimientos, representan opciones válidas para que las universidades allanen el camino hacia la interacción entre sus miembros.

En términos generales, la gestión del conocimiento ha sido desarrollada

de forma altamente satisfactoria. En este sentido, sus miembros afirman, que con un elevado nivel se ejecuta la gestión de los elementos clave requeridos para gestionar el conocimiento, en lo que respecta al compromiso que reviste para la institución.

Evidentemente, estos elementos clave presentan resultados homogéneos, con relación al promedio general de la mayoría, el cual está por encima del promedio general de la variable gestión del conocimiento. No obstante, indicadores como las tecnologías y contexto evidencian áreas de interés para la universidad objetos de estudio si requieren consolidar su paradigma de gestión del conocimiento.

Con relación a la segunda dimensión, referida al Proceso de Gestión del Conocimiento, el promedio alcanzado fue de 3,63, y la desviación de 0,99 y considerando las categorías de los baremos establecidos para estos estadígrafos, la dimensión se ubica en la categoría alta para el promedio y muy alta para desviación, esto evidencian un alto compromiso en la gestión de los procesos creación y transmisión del conocimiento por quienes conforman esa organización universitaria.

Esa tarea esencialmente complicada, según Canals (2003e): “depende del conocimiento al cual se hace referencia y del agente que lo produce (personas, organizaciones, redes, comunidades, entre otras)” (pág. 118); por lo cual, es conveniente a los intereses de las universidades objeto de estudio sopesar la idea del autor citado en relación al concepto evolutivo de las especies, es decir, al mecanismo de variación ciega y retención selectiva que permite comprender mejor este proceso de creación. Esto supone estar pendiente de la creación de conocimiento en función de retener aquel que permita accionar sobre la realidad subyace en este planteamiento del autor Canals (2003f): “un criterio de productividad en cuanto a objetivos, misión y visión de las instituciones universitarias pues hay conocimiento producido cuya aplicabilidad es difícil de determinar en un momento dado” (pág. 133).

4. Reflexiones finales

El interés por el conocimiento o su gestión, no es nuevo en la mayoría de las organizaciones, lo han evaluado, aplicado y valorado pero su importancia como activo corporativo es totalmente novedosa, así como la complejidad presente en el entorno actual donde los requerimientos de creatividad e innovación son esenciales para lograr una gestión eficaz de tan importante activo intangible el cual está en las personas, lo cual hace más imperiosa su adecuada gestión derivada de la naturaleza humana cambiante y compleja.

Situación ardua y de gran dificultad, si se trata de universidades donde la diversidad de perfiles de formación, experiencia, experticia y especialización de sus recursos humanos y estructuras organizacionales altamente burocratizadas, hacen más urgente la aplicación de un paradigma de gestión del conocimiento que facilite su entrada y difusión, porque son por excelencia instituciones donde es imprescindible la producción de activos de conocimiento para alcanzar sus objetivos generales de creación, difusión de conocimientos que permitan a la sociedad afrontar en mejores condiciones los retos que implica esta sociedad basada en el conocimiento.

En ese sentido, en cuanto a la dimensión referida a los elementos clave requeridos para la captura, procesamiento y utilización de datos para convertirlos en información, bases de datos, sistemas y procedimientos que contribuyen con la gestión del conocimiento, desarrollada en la UNERMB, las respuestas de los encuestados permiten concluir que su manejo ha sido altamente adecuado a los fines establecidos por estas instituciones, especialmente lo concerniente a su participación en la generación de activos intangibles.

Por otra parte, la configuración de este esquema de gestión sustancialmente caracterizado por una dirección altamente comprometida con el uso intensivo del conocimiento, se ve reflejado en la facilidad que estas

organizaciones universitarias al articular el conocimiento tácito y el explícito. Compaginar ambos tipos de conocimientos, es difícil si se considera que el tácito cuya naturaleza individual y personal dificultan su exteriorización por reticencia entre las personas que lo poseen, bien por la falta de medios para tales fines o bien por los recelos propios de la complejidad de la naturaleza humana, esto encuentra en el modelo de gestión aplicado en la institución, condiciones que propician en gran medida su interacción lo cual refleja que egos, prejuicios y estimaciones de costos no son de relevante incidencia en estas organizaciones.

Para esta universidad objeto de estudio, el conocimiento tácito y explícito son complementarios, lo cual es tarea clave dentro del esquema de gestión del conocimiento. De allí, que se resalte en estas organizaciones la confianza como valor cultural, la cual es condición sine qua non para la exteriorización del conocimiento como parte esencial en la generación de activos intangibles propios del ejercicio personal, la integración de los aspectos personales, emocionales y sociales, propios del quehacer profesional universitario.

Los niveles de conocimiento como elemento clave en la institución, presenta también un elevado margen de efectividad en su manejo, puesto que para las organizaciones analizadas el agente independientemente si son sus recursos humanos, bases de datos, plataformas o unidades organizacionales en esencia las asumen como conjunto de probabilidades acerca de la realidad lo cual permite accionar en consecuencia.

Por lo tanto, ubicar el nivel de análisis no es problema, ya que desde su perspectiva holística su talento humano representa el nivel inferior aspecto básico y la organización universitaria como un todo representa el nivel superior lo cual permite evitar irracionalidades al instante de buscar y encontrar la información requerida para el desarrollo de las actividades.

Se infiere de forma general un alto y adecuado manejo de los elementos

clave requeridos para gestionar el conocimiento en la institución, lo cual determina que esta dimensión propia de la gestión del conocimiento ha sido asumida como básica dentro de este esquema de acción orientado a la generación de activos de conocimientos. Sin embargo, es necesario mencionar como parte de esta conclusión que las categorías asignadas a cada indicador de esta dimensión representan el umbral, por lo cual la atención hacia las categorías muy altas representa el punto ideal de actuación de los elementos clave.

En relación a la dimensión referida a las actividades vinculadas con la creación y utilización del conocimiento en estas instituciones, son altamente eficaces para gestionar este activo intangible, donde la demanda de razonamientos sobre aspectos de difícil cuantificación como la identificación y reorganización de patrones de relación de variables así como de significados que las personas asignan al conjunto de experiencias sobre las cuales sustentan su conocimiento, han sido asumidos de manera efectiva.

Sobre este particular, los resultados obtenidos de los encuestados establecen que el indicador proceso de creación sigue en las universidades analizadas, un mecanismo de variación ciega y retención selectiva, es decir, es análogo al proceso evolutivo de las especies, ya que en estas organizaciones la producción de ideas, investigaciones o eventos académicos, desarrollados para generar experiencias acerca de determinadas variables u objetos de estudios en contextos diversos, solo se retienen aquellos que por consiguiente posibilitan actuar sobre la realidad.

5. Referencias

- Canals, A. (2003a,b,c,d,e,f). **Gestión del Conocimiento**. ISBN: 9788480888448. Barcelona, España, Ediciones Gestión 2000, S.A.
- Chávez, N. (2009). **Introducción a la investigación Educativa /por Nilda Chávez Alizo**. 1era edición, ISBN: 980-295-068-8. Venezuela,

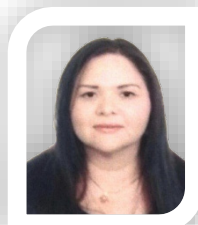
- Maracaibo: Gráfica González, S.A.
- Davenport, T., & Prusak, L. (2001). **Conocimiento en acción. Cómo las organizaciones manejan lo que saben.** ISBN: 9789879460290. Argentina: Editorial Prentice Hall Argentina.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). **Metodología de la investigación.** ISBN: 978-607-15-0291-9. México, D.F.: McGraw-Hill / Interamericana Editores, S.A. de C.V.
- Herrera, Z. (2019a,b). **La Gestión del Conocimiento en las Universidades experimentales de Venezuela.** *Revista Cientific*, 4(11), 380-395. Recuperado de:
<https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2019.4.11.20.380-395>
- Michaels, E., Handfield, H., Axelrod, B., & Cárdenas, J. (2003). **La guerra por el talento. Principios para atraer, desarrollar y retener a gerentes altamente talentosos.** ISBN: 9580474397. Bogotá, Colombia: Norma, S.A. Editorial, 2003.
- Tamayo & Tamayo, M. (2007). **El Proceso de la Investigación Científica.** 4ta. edición, ISBN: 978-968-18-5872-8. México, D.F.: Editorial Limusa.
- Riesco, M. (2006a,b,c). **El Negocio. Es el Conocimiento.** ISBN: 84-7978-748-1. España: Editorial Díaz de Santos.

Javier José Castro Capitillo
e-mail: jccapitillo@hotmail.com



Nacido en Cabimas, Estado Zulia, Venezuela, el 10 de abril del año 1973. Licenciado en Administración, Mención Gerencia Industrial en el año 1999 en la Universidad Nacional Experimental “Rafael María Baralt” (UNERMB); Magister Scientiarum en Gerencia de Recursos Humanos (UNERM, 2010); Especialización de Docencia Universitaria en el año 2012; y Doctor en Ciencias Gerenciales en el año 2016 en la Universidad “Dr. Rafael Beloso Chacín”; Formación Docente para Egresados - Componente Docente (UNERMB, 2017). Actualmente me desempeño en la UNERMB, como Docente de las Materias: Gerencia de Mercado, Taller de Acción Profesional I y II, Matemáticas II, Estrategias Gerencial. Finanzas de la Empresa, Fundamentos Matemáticos y Aritmética I.

Elide del Rosario Castellanos Santiago
e-mail: elidecastellanos25@hotmail.com



Nacida en Valera, estado Trujillo, Venezuela, el 20 de julio del año 1975. Lcda. en Educación Integral; MSc. en Docencia para Educación Superior; Dra. en Educación. Docente en el Ministerio del Poder Popular para la Educación, N.E.R. 233; Profesora en la Misión Sucre Aldea Universitaria “Cruz Carrillo”; Profesora Asesora del Programa Nacional de Gestión Social, en Sabana de Mendoza.



Luz Marina Fonseca Rodríguez.
e-mail: luzmfonseca77@hotmail.com

Nacida en Cabimas, estado Zulia, Venezuela, el 4 de febrero del año 1972. Lcda. en Administración, Mención Gerencia Industrial; MSc. en Gerencia de Recursos Humanos; Doctorante en Educación. Personal Administrativo (contratada); Jefe de la Unidad de Almacén en el Instituto Universitario de Tecnología Cabimas.



José Luís Lugo Barrios
e-mail: joseluislugo@hotmail.com

Nacido en Cabimas, estado Zulia, Venezuela, el 8 de marzo del año 1981. Ing. Mecánico; MSc. en Gerencia de Empresas, Mención Gerencia de Operaciones. Doctorante en Educación. Docente Contratado con categoría de Instructor a Tiempo Completo en el Instituto Universitario de Tecnología Cabimas.

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



El conectivismo y las TIC: Un paradigma que impacta el proceso enseñanza aprendizaje

Autores: Jorge Luis Cueva Delgado
Universidad Nacional de Educación, **UNAE**
cueva8387@gmail.com
Azogues, Ecuador
<https://orcid.org/0000-0001-8760-6854>

Arellys García Chávez
Universidad Nacional de Educación, **UNAE**
arelys.garcia@unae.edu.ec
Azogues, Ecuador
<https://orcid.org/0000-0003-3730-0499>

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

Resumen

El artículo es resultado de una tarea del Grupo de Investigación en educación y tecnología, desarrollado en la Universidad Nacional de Educación de Ecuador (UNAE), específicamente de la Línea de investigación Tecnología e innovación Educativa, del grupo de investigación en Educación y Tecnología (GIET); en el artículo se evidencian los fundamentos didácticos del uso de las TIC en el proceso de enseñanza aprendizaje; se asumen posturas teóricas que permiten asirse de los elementos esenciales del conectivismo como enfoque pedagógico para el uso de las TIC en el proceso de enseñanza aprendizaje. En este trabajo se analizan diferentes concepciones sobre el aprendizaje y se presenta una propuesta fundamentada en el conectivismo y la teoría de la actividad. Se propone un modelo de la influencia del conectivismo para el uso de las TIC en el proceso de enseñanza aprendizaje, en el que se establecen nuevas relaciones entre los elementos que componen el conectivismo y las categorías del proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador, en el marco del buen vivir, así como, que se describen los nuevos rasgos que caracterizan al modelo y se define como cualidad resultante entre las relaciones de los componentes del modelo pedagógico de Aprendizaje Emprendedor.

Palabras clave: tic; enseñanza; aprendizaje.

Cómo citar este artículo:

Cueva, J., García, A., & Martínez, O. (2019). **El conectivismo y las TIC: Un paradigma que impacta el proceso enseñanza aprendizaje**. *Revista Científica*, 4(14), 205-227, e-ISSN: 2542-2987. Recuperado de: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2019.4.14.10.205-227>

Fecha de Recepción:
13-07-2019

Fecha de Aceptación:
30-09-2019

Fecha de Publicación:
05-11-2019

Connectivism and ICT: A paradigm that impacts the teaching-learning process

Abstract

The article is the result of a task of the Research Group in education and technology, developed at the National University of Education of Ecuador (UNAE), specifically of the Research Line Technology and Educational Innovation, of the research group in Education and Technology (GIET); The article demonstrates the didactic foundations of the use of ICT in the teaching-learning process; Theoretical positions are assumed that allow us to grasp the essential elements of connectivism as a pedagogical approach to the use of ICT in the teaching-learning process. In this work, different conceptions about learning are analyzed and a proposal based on connectivism and activity theory is presented. A model of the influence of connectivism for the use of ICT in the teaching-learning process is proposed, in which new relationships are established between the elements that make up the connectivism and the categories of the developer-learning teaching process, within the framework of good living, as well as, that the new features that characterize the model are described and defined as the resulting quality between the relationships of the components of the pedagogical model of Entrepreneurial Learning.

Keywords: ict; teaching; learning.

How to cite this article:

Cueva, J., García, A., & Martínez, O. (2019). **Connectivism and ICT: A paradigm that impacts the teaching-learning process**. *Revista Científica*, 4(14), 205-227, e-ISSN: 2542-2987. Recovered from: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2019.4.14.10.205-227>

Date Received:
13-07-2019

Date Acceptance:
30-09-2019

Date Publication:
05-11-2019

1. Introducción

La concepción de las sociedades desarrolladas con alta demanda en el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) que hoy se divisa, es producto del acelerado desarrollo y explosión de la evolución de la ciencia; la que está sustentada en las ansias del saber, conocer, dominar y buscar mejores resultados en los procesos productivos y sociales del hombre a lo largo de la historia.

El desarrollo de las TIC impulsado por la era digital produce cambios crecientes en las sociedades, varió la forma de las personas relacionarse, de comunicarse, de realizar las gestiones, de comportarse y hasta de divertirse, estos cambios imperantes en el contexto de la sociedad actual, demandan de la educación nuevos retos para enfrentar este fenómeno tecnológico, debido a que los niños de hoy desde que nacen están bajo la influencia directa de las enseñanzas de los medios tecnológicos, influencia que en el mejor de los casos es adecuada, pero que en otros, es nociva para el desarrollo psicosocial.

Se evidencian casos de niños y adolescentes que no se relacionan presencialmente con sus familiares y compañeros, nos les interesa el desarrollo de una vida en la que se intercambien informaciones, ideas, conocimientos, valores, afectos o simplemente los juegos de forma presencial, sino que están influenciado por las informaciones que son transmitidas por el uso de los diferentes medios tecnológicos.

Los investigadores de este artículo consideran que la educación desempeña una dinámica importante en la preparación de estudiantes para un adecuado uso de las TIC en el proceso de enseñanza aprendizaje, y por ende, lograr mayores resultados cognitivos y un adecuado desarrollo de la personalidad, con el fin de prepararlos desde la vida, para la vida y en la vida. Por tal motivo es que los docentes deben tener una adecuada preparación en el uso de las TIC para el desarrollo de un proceso de enseñanza aprendizaje de calidad.

En este sentido, autores como Castellanos, Castellanos, Llivina, Silverio, Reinoso y García (2002); Zilberstein (2012); Rico y Silvestre (2003); Rico, Santos y Martín-Viaña (2004); Silvestre (2012); Santos (2013): plantean rasgos esenciales para lograr un aprendizaje desarrollador en los estudiantes, que les permita el constante autodesarrollo, regulación e independencia cognoscitiva como muestra de un verdadero proceso de enseñanza aprendizaje en el que se empleen diferentes medios tecnológicos.

Por otro lado, en el Manual de Metodología Didáctica de la Unidad de promoción y Desarrollo (2013), se plantea que:

El aprendizaje es un proceso y tiene lugar cuando la persona en virtud de determinadas experiencias que incluyen necesariamente interacciones con el entorno, produce: respuestas nuevas, o modifica las ya existentes, o cuando algunas actividades ya existentes se emiten con relación a aspectos nuevos del contexto, es decir, cuando el individuo establece nuevas relaciones entre su actividad y el entorno (pág. 6).

Otra definición importante de aprendizaje, es la aportada por Keller (2013), al plantear que: “el aprendizaje es visto como un proceso que ocurre al interior de ambientes difusos de elementos centrales cambiantes, que no necesariamente están bajo control del individuo” (párr. 5).

Al analizar la definición antes mencionadas se infiere que el aprendizaje es influenciado por el entorno y los ambientes de aprendizaje que influyen sobre el sujeto, no siempre estos están controlados por el aprendiz, las dificultades que se le presentan crean situaciones que obligan a buscar soluciones que le permitan la adquisición de un nuevo conocimiento.

Para los autores de este artículo el proceso de enseñanza aprendizaje se desarrolla gradualmente cuando las necesidades en base a las experiencias de los sujetos y mediante la interacción constante y directa con el medio que lo rodea, y la influencia del contexto le exige buscar respuestas

y soluciones a las problemáticas que se les presentan en la dinámica del desarrollo, para lograr la transformación del entorno y de su situación, ya sea personal o social.

El objetivo es proponer un modelo de la influencia del conectivismo para el uso de las TIC en el proceso de enseñanza aprendizaje, en el que se establecen nuevas relaciones entre los elementos que componen el conectivismo y las categorías del proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador, en el marco del buen vivir.

2. Desarrollo

El proceso de enseñanza aprendizaje es vital para lograr el desarrollo de la personalidad de los estudiantes, para la formación de la sociedad a la que se aspira, es por ello, que es una categoría polisémica y de mucho interés para los pedagogos, tal es el caso de Reinoso, Ballester, González, Torres y Ribot (2013), al decir que:

El aprender a conocer implica apropiarse de procedimientos y estrategias cognitivas, metacognitivas y motivacionales que permitan producir el saber, resolver problemas, aprender a aprender de manera permanente, a lo largo de toda la vida en diferentes contextos y situaciones. Presuponen que los niños, adolescentes y jóvenes se apropien de los instrumentos intelectuales necesarios para pensar, reflexionar, buscar información, valorarla y utilizarla en un mundo en constante cambio. Todo esto forma parte de procesos que están en la base de aprendizajes desarrolladores (pág. 33).

Para este autor en el proceso de adquisición del conocimiento el estudiante debe apropiarse de las herramientas intelectuales y de los medios que tiene a su disposición para resolver las dificultades que se les presentan en el desarrollo de su vida, por lo que los docentes deben centrar el proceso de enseñanza-aprendizaje en buscar cómo formar estudiantes con las habilidades necesarias para que mediante el empleo de las TIC y otros medios

gestionen sus propios conocimientos, que les permitan la solución de sus necesidades tanto cognitivas como afectiva motivacionales.

Para los autores de este artículo el proceso de enseñanza aprendizaje activo y desarrollador es aquel que ofrece la posibilidad a los estudiantes de ser creativos, dinámicos, que gestionen sus propios conocimientos, que se motiven y le impregnen significado al proceso mediante el cual los sujetos se aprehenden de los conocimientos, sentimientos y valores que la sociedad en contextos históricos concretos les ha legado, este proceso es influenciado por leyes y por la constante interacción y retroalimentación social que permite el crecimiento personal, espiritual y social.

En tal sentido se infiere que la tarea de aprendizaje debe estar estructurada con un fin y propósito para que se logren los objetivos planteados y brindarles a los estudiantes las herramientas necesarias para desarrollarse y enfrentarse a las diferentes problemáticas en el ámbito educativo y social.

El proceso de aprendizaje ocurre a lo largo de la vida, desde que el niño nace comienza a aprender, unas veces por instinto, otras por imitación, cuando juegan aprenden rápidamente imitando a las personas mayores, desarrolla el juego simbólico y empieza a desarrollar la creatividad, imaginación y la formación de la personalidad entre otros procesos importantes.

Al interactuar y palpar los objetos recibe una información que le permite realizar representaciones mentales y conocer el medio en el que se desarrolla, es por ello que varios autores le atribuyen gran importancia a los medios de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de los niños y niñas,

2.1. El conectivismo una teoría para enriquecer el proceso de enseñanza aprendizaje.

Desde que las sociedades evolucionaron centraron la atención en la educación con intereses propios influenciados por los contactos y modos de vida de cada sociedad en una época precisa, con el objetivo de formar

personas que las sociedad necesitaba, evolucionan los diferentes enfoques educativos, pero en las últimas décadas con el desarrollo constante y a ritmo creciente, se crean y desarrollan las Tecnologías de la Información y la Comunicación, dando paso a una nueva tendencia o sociedad del conocimiento, sociedad de la información o era digital como algunos investigadores refieren.

Sin ánimo de entrar en elementos esenciales de conceptualización en este artículo se asevera desde las experiencias e investigaciones de los autores que la sociedad del conocimiento entendida según Pedraja (2017), citado por Pérez, Mercado, Martínez, Mena y Partida (2018), impone:

Exigencias crecientes para las naciones, las organizaciones y las personas. En efecto, cada vez se torna más elevada la preparación intelectual necesaria para desempeñarse con eficacia social en una sociedad digital y de redes que interactúan de manera sistemática e ininterrumpida (pág. 6).

Según la definición antes citada las organizaciones y las personas deben tener una eficiente preparación para desempeñarse adecuadamente en la sociedad, las TIC son herramientas que facilitan el acceso al conocimiento ubicuo y optimizan los procesos de adquisición de la información, estas tecnología modificaron las relaciones humanas, sus ambientes amenos y acogedores invitan a su uso, despiertan el interés y la motivación, las conexiones que se establecen en las diferentes redes y nodos acortan las barreras de tiempo y espacio.

A consideración de los autores de este artículo el conectivismo es un enfoque pedagógico que sí se aplica consecuentemente y de forma organizada, permite el empleo de las tecnologías en el proceso de enseñanza aprendizaje, para obtener excelentes resultados, sin perder el horizonte de que el rol protagónico es de los estudiantes, las TIC solo son los medios o recursos que facilitarán y mediarán el acceso al conocimiento.

El conectivismo, para Siemens (2004a): es “la integración de principios explorados por las teorías del caos, redes, complejidad y auto-organización” (pág. 6); Según esta definición el conectivismo asume las complejidades que se desarrollan constantemente en todos los procesos, es decir, la educación es un proceso complejo en el que se presentan constantes barreras a superar, además, la teoría del caos considera que las objetos y fenómenos están interconectados entre sí, elementos que evidencian el carácter sistémico de las categorías de la didáctica, las que se deben desarrollar mediante el uso de las redes del conocimiento que propician los medios tecnológicos, elementos que permiten el desarrollo de la organización y autoorganización tanto de las instituciones como de los agentes que se desarrollan en ellas.

El conectivismo se basa en los siguientes principios desarrollados por Siemens (2004b):

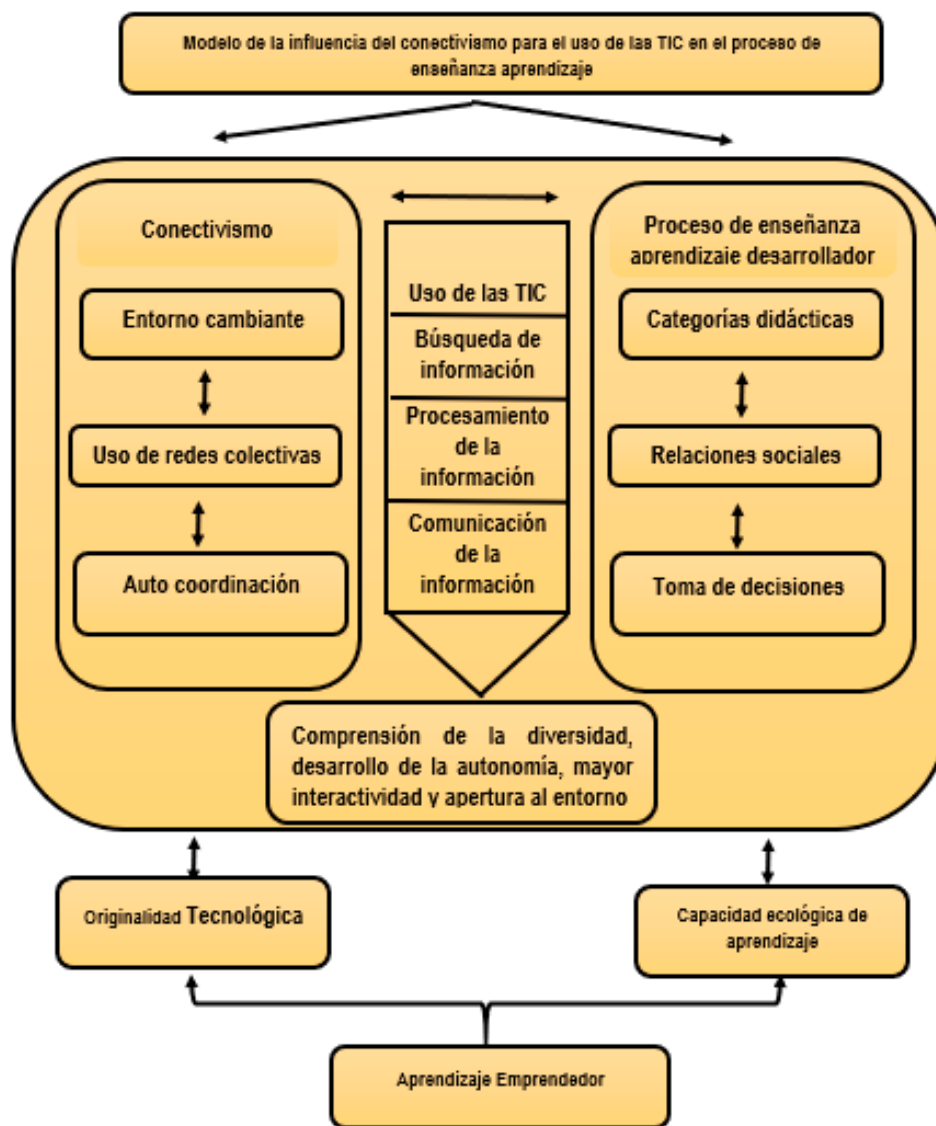
El aprendizaje y el conocimiento dependen de la diversidad de opiniones; El aprendizaje es un proceso de conectar nodos o fuentes de información especializados; El aprendizaje puede residir en dispositivos no humanos; La capacidad de saber más es más crítica que aquello que se sabe en un momento dado; La alimentación y mantenimiento de las conexiones es necesaria para facilitar el aprendizaje continuo; La habilidad de ver conexiones entre áreas, ideas y conceptos es una habilidad clave; La actualización (conocimiento preciso y actual) es la intención de todas las actividades conectivistas de aprendizaje; La toma de decisiones es, en sí misma, un proceso de aprendizaje (pág. 7).

Para aplicar un adecuado uso de las TIC en el proceso de enseñanza aprendizaje y obtener los resultados esperados es necesario tener en cuenta la correcta aplicación de los principios antes mencionados, porque los resultados dependerán de su correcta aplicación.

Es importante que tanto el docente como los estudiantes comprendan que para tener un adecuado aprendizaje se necesita interpretar la riqueza que contiene la diversidad de criterios, que es necesario facilitarles a los

estudiantes las herramientas para que puedan interconectar las diferentes fuentes de conocimientos que propicien su desarrollo.

Figura 1. Modelo de la influencia del conectivismo para el uso de las TIC en el proceso de enseñanza aprendizaje.



Fuente: Los Autores (2019).

A continuación, en la figura 1, se procede a explicar la esencia de los componentes del modelo y las relaciones que se establecen entre ellos; para

eso es necesario comprender qué es un modelo; asumiendo la definición aportada por Valledor et al. (2009), citado por Cueva (2016), al exponer que:

Un modelo es una representación (gráfica, teórica, matemática o material) de un objeto real mediante un análogo y, al mismo tiempo, es el conjunto de ideas que se va conformando el investigador del objeto, ideas que se integran, incrementan, perfeccionan y enriquecen. Pero dicha representación se engendra en un proceso de abstracción-concreción, que parte de la información que dispone el investigador para concebir y modelar bien una concepción empírica o teórica del objeto (pág. 14).

Mediante la aplicación del modelo antes graficado se pretende elevar la preparación de los estudiantes para el uso de las TIC en el proceso de enseñanza aprendizaje, y así obtener mejores resultados académicos, además, se propicia el desarrollo de destrezas, habilidades, acciones, valores y emociones que le permiten desarrollarse con éxito en la vida. Para ello es necesario que al implementar el modelo se tenga en cuenta el componente del conectivismo (**entorno cambiante, uso de redes colectivas y la autodeterminación**).

A través de la incidencia del entorno cambiante se modifican las formas de solucionar los problemas y aparecen otros, a los que nunca nos habíamos enfrentados, estas entropías que se presentan en las relaciones sociales y en los procesos, además, se concretan en el proceso de enseñanza aprendizaje dando origen a nuevas dificultades y barreras, elementos que condicionan la constante preparación de los docentes y estudiantes para emplear nuevos métodos en aras de brindar soluciones a las necesidades de aprendizajes y en la búsqueda activa del conocimiento.

El contexto cambiante influye proporcionalmente en la calidad del aprendizaje, pues obliga a los sujetos del proceso de enseñanza aprendizaje a desarrollarse, a evolucionar, a buscar nuevas herramientas que le permitan el desarrollo de sus capacidades cognitivas, elemento que favorece la

formación de una cultura investigativa con habilidades que le permite la búsqueda activa de la información para solucionar sus necesidades, sustentado en los diferentes estilos de aprendizaje.

El uso de las redes colectivas propicia el desarrollo de estrategias de aprendizaje, el empleo de recursos tecnológicos para la búsqueda activa del conocimiento que le permita solucionar las entropías a las que se enfrentan los estudiantes en el actuar cotidiano, con el desarrollo de las TIC y su empleo en el proceso de enseñanza aprendizaje se crean redes colectivas de conocimiento, se desarrollaron las fuentes de la información mediante las que los estudiantes se nutren del conocimiento que necesitan.

Las redes colectivas les brindan la posibilidad a los estudiantes de crear y comunicar su conocimiento, así como, interactuar de forma virtual o en línea con la comunidad tecnológica que se encuentra interactuando con la información, así como, establecer ambientes de aprendizajes; elementos que le permiten a los estudiantes trazar su propia trayectoria de aprendizaje según sus necesidades.

Estas redes colectivas permiten acceder de forma inmediata a la información, así como, comprender y valorar que el aprendizaje colectivo es más rico que el individual, además, les posibilitan interiorizar y experimentar que el aprendizaje individual enriquece al aprendizaje colectivo.

Mediante el intercambio en estas redes se crea una cultura tecnológica y una identidad digital que los caracteriza como usuarios digitales, se apropian de las habilidades y estilos de buscar y crear conocimientos, desarrollan la ética digital que les permite reconocer el aporte colectivo a su crecimiento personal, aprender a respetar los criterios y la sapiencia de los demás, así como, enriquecer y argumentar sus puntos de vistas, posiciones y creencias, elementos que evidencian un crecimiento cognitivo y afectivo motivacional.

La auto coordinación es el proceso mediante el cual los estudiantes como producto de su metacognición planifican y aplican acciones que les

permiten la búsqueda del conocimiento en los diferentes redes y fuentes para la satisfacción de sus necesidades educativas, o para la solución de las dificultades a las que se enfrentan en el actuar cotidiano tanto educativo como de relaciones sociales.

Este componente permite a los estudiantes desarrollar habilidades y destrezas para realizar acciones para valorar si la información que obtienen es útil o no, así como, el análisis de sus modos de actuación con la información y el conocimiento que adquieren y construyen.

Mediante la auto coordinación los estudiantes planifican su trayectoria de aprendizaje, así como, las acciones que le permiten un análisis y procesamiento de alto vuelo teórico para planificar y evaluar las acciones que realizan en aras de la búsqueda activa del conocimiento para su autonomía y enriquecimiento espiritual.

El proceso de auto coordinación le posibilita a los estudiantes seleccionar la secuencia de acciones a seguir para interactuar en las diferentes redes colectivas de aprendizaje, en aras de solucionar sus inquietudes, así como, la lógica a emplear para construir y comunicar el conocimiento, elementos que le permiten un desarrollo digital para enriquecer su cultura en escenarios y contextos digitales, como evidencia del crecimiento profesional que responde a las exigencias de la sociedad contemporánea del conocimiento.

El componente conectivismo, antes descrito, establece relaciones de coordinación, subordinación y complementariedad recíproca con el proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador para el logro de las aspiraciones de formar escolares preparados integralmente para la transformación positiva de la sociedad en la que se desarrollan.

Las categorías de la didáctica se enriquecen y complementan con los elementos esenciales del conectivismo, al lograrse a mayor escala los objetivos propuestos tanto a nivel curricular como general, debido a que los

estudiantes interactúan en las redes colectivas de conocimiento nutriéndose y aportando nuevas ideas en las diferentes áreas del conocimiento en la que gestionan sus aprendizajes, elemento que propician el cumplimiento de las aspiraciones sociales con mayor calidad, calidez y solidez.

El empleo de métodos creativos y activos basados en las tecnología posibilita la búsqueda activa del conocimiento, brindándole la posibilidad a los estudiantes de gestionar sus conocimientos de forma amena y emocionante, que invita al estudio, el descubrimiento de nuevas técnicas y estrategias de aprendizaje les permite el desarrollo de la metacognición, la independencia en la búsqueda del conocimiento, posibilita el desarrollo de habilidades para establecer la auto coordinación en espacios de aprendizajes virtuales y tecnológicos.

El entorno cambiante les posibilita el empleo de nuevos métodos de enseñanza aprendizaje para solucionar las entropías que se les presentan a los estudiantes en el proceso del desarrollo cognitivo, así como, la organización creativa e innovadora de espacios y ambientes que permiten la interacción dinámica con el contenido a aprender, les posibilita mayor fijación del conocimiento, espacios de aprendizajes que le añaden una valor agregado al proceso de enseñanza aprendizaje, al brindar la posibilidad de la enseñanza en ambientes virtuales y semipresenciales; el empleo de herramientas tecnológicas que acortan las barreras del tiempo y el espacio, así como, la interacción directa y personalizada con el contenido sustentado en los estilos de aprendizajes de los estudiantes.

Al interactuar los elementos del conectivismo con las categorías del proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador que se integran en un sistema propicia que al enriquecerse uno muestra ventajas y resultados positivos en los otros, los medios de enseñanza y aprendizaje se fortalecen a medidas que se les atribuye esa función a herramientas y productos tecnológicos que no fueron diseñados para ello, al emplearlos para la

búsqueda activa del conocimiento y la apropiación de los contenidos se desarrollan creativamente, enriquecen el proceso de aprendizaje, se innova en el uso y se desarrolla la creatividad.

Los estudiantes y profesores al emplear las tecnologías desarrollan habilidades y se convierten en creadores de medios de enseñanza aprendizaje, retroalimentando las funciones de cada agente del proceso de enseñanza aprendizaje.

Estos elementos posibilitan emplear creativamente la evaluación, ya sea en su dimensión diagnóstica, formativa o sumatoria, posibilita la comprensión y seguimiento no solo del desarrollo cognitivo de los estudiantes, además, brinda seguimiento a la formación de valores, sentimientos, creatividad, originalidad, flexibilidad de los estudiantes en sus modos de actuación, para elaborar y comunicar sus resultados y conocimientos.

Permite constatar el proceso de crecimiento personal de los estudiantes, así como, emplear nuevos instrumentos de evaluación, como son la observación del desempeño de los estudiantes en línea, mediante la realización de una actividad, o el análisis mediante la aplicación de test virtuales a los estudiantes para constatar cómo reaccionan ante un estímulo o situación determinada.

Además, propicia que los estudiantes presenten el conocimiento de diferentes formas creativas e innovadoras, se brinda la posibilidad a los estudiantes para que se autoevalúen; creando una verdadera participación activa en este proceso.

La interacción directa y consciente de los estudiantes con los elementos e influencia del conectivismo en el proceso de enseñanza aprendizaje, propicia el desarrollo de habilidades, actitudes, emociones y valores para el desarrollo social, les permite establecer mejores relaciones sociales tanto en los pequeños grupos como en el salón de clases, además, desenvolverse en los diferentes contextos de la vida.

Les posibilita el desarrollo de nuevas relaciones sociales en grupos interconectados tecnológicamente, la creación de amistades, permite el intercambio de ideas, costumbres, valores, culturas, experiencias y emociones que contribuyen a la formación de la personalidad de los estudiantes.

Se crean nuevas formas y métodos de establecer relaciones sociales que enriquecen el proceso de enseñanza aprendizaje, se eleva el nivel de individualización de los estudiantes, así como, la trasmisión del aprendizaje individual y colectivo posibilita la objetivación de los conocimientos y socialización de experiencias y vivencias.

En estas nuevas y creativas formas de relaciones sociales propicia el intercambio de cultura, códigos lingüísticos, conocimientos, sentimientos y valores que posibilitan el desarrollo tanto cognitivo como afectivo motivacional de los agentes del proceso de enseñanza aprendizaje.

Las relaciones sociales que se establecen mediante las redes colectivas y el empleo de las tecnologías enriquecen las funciones de las agencias educativas, así como, que los agentes del aprendizaje pasan de ser objetos de aprendizaje a sujetos activos, desarrollando la creatividad y la imaginación, al emplear formas novedosas e innovadoras para establecer relaciones sociales y el intercambio de experiencias, información, conocimiento y valores; elementos que le atribuyen un nuevo valor agregado a las instituciones educativas y enriquecen el proceso de enseñanza aprendizaje al desarrollarse una pedagogía activa centrada en el estudiantes y los nuevos contextos de aprendizaje para preparar a la sociedad del futuro.

Estas interacciones entre los componentes del modelo establecen nuevas relaciones que le permiten a los estudiantes la toma de decisiones consciente, comprenden el contexto en el que se desarrollan, adquieran las habilidades y capacidades para analizar y comprender las causas y efectos que originan en las sociedades y las diferentes organizaciones, en las que interactúan los contextos cambiantes y las complejidades a las que se

enfrentan.

Estos elementos mediante el empleo de las redes, brindan la posibilidad de interactuar con los medios tecnológicos humanizando y optimizando el proceso de búsqueda de información que les propicia el análisis consciente y crítico de las situaciones para tomar las decisiones correctas en el momento oportuno.

Las nuevas relaciones que se establecen en el modelo contribuyen a formar en los estudiantes la capacidad de análisis, propiciando el desarrollo de la metacognición, al facilitar que los estudiantes comprendan sus potencialidades y vulnerabilidades para enfrentarse y resolver las diferentes entropías a las que se enfrentan en la dinámica de la sociedad. Estas esencias los pone en capacidad de realizar análisis profundos para tomar las decisiones que le permitan el planeamiento de acciones que posibiliten resolver sus necesidades, tanto académicas como personales, brindándole la posibilidad de mantener una participación activa y consciente en el proceso de enseñanza aprendizaje.

La toma de decisiones conscientes es una habilidad que desarrollan los estudiantes mediante la interacción con los componentes del modelo, elementos que evidencian un verdadero aprendizaje desarrollador, al preparar a los estudiantes con las herramientas necesarias para establecer acciones como entes activos en el proceso educativo, superándose a sí mismos en cada momento, estableciendo metas y proyectos de vida, desarrollando la creatividad y la capacidad de innovar al buscar nuevas soluciones a dificultades que exige de ellos el desarrollo cognitivo para transformar la realidad en beneficio propio y de la sociedad.

Según lo planteado el proceso antes mencionado posibilita la conexión entre los estudiantes y las redes en las que están interconectados, se transmiten nuevos códigos, informaciones, experiencia, vivencias significativas, surgen formas de transmitir y consolidar conocimientos;

elementos que le propician a los estudiantes una conexión directa con el medio social, expresar sus individualidades y la forma de interpretar los procesos y fenómenos para transformar la sociedad en la que se desarrollan, como muestra de un crecimiento tanto cognitivo como afectivo profesional.

Los procesos antes descritos contribuyen a que los estudiantes comprendan la diversidad, en un mundo cambiante, así como, que aprenden a valorar la riqueza cultural que propicia la diversidad. Además, posibilita el desarrollo de la autonomía mediante una mayor interactividad con el empleo de las TIC, aspecto que le permiten desarrollar habilidades para la apertura al entorno que los rodea, elementos que posibilitan la expresividad, la interconectividad, la exploración y enriquecimiento del entorno, la solidez de los argumentos y el desarrollo cognitivo para la toma de decisiones sustentadas en sus principios, valores y la influencia del entorno.

Las interacciones realizadas entre el componente del conectivismo (entorno cambiante, uso de redes colectivas y la auto coordinación); el componente del proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador (categorías didácticas, relaciones sociales y toma de decisiones) y los procesos que se encuentran en la base el uso de las TIC (búsqueda de información, procesamiento de la información y la comunicación de la información) se establecen relaciones de retroalimentación y sinergia que facilitan el desarrollo de rasgos esenciales que personalizan el proceso modelado, los mismos son:

Originalidad tecnológica: capacidad que desarrollan los estudiantes para interpretar, procesar y comunicar la percepción de los diferentes contextos en los que interactúan ante una situación dada, individualidad con la que aplican los conocimientos adquiridos mediante las TIC y desde las TIC.

Capacidad ecológica de aprendizaje: habilidades que adquieren los estudiantes para identificar su trayectoria de aprendizaje, así como, para analizar y reconocer qué información necesitan, en qué fuente buscarla, cómo acceder a ella, cuándo gestionarla y para qué; además, de emplear los medios

tecnológicos mediante los que se sientan identificados para aplicar los conocimientos aprendidos.

Los rasgos antes mencionados establecen relaciones dialécticas en su constante interacción permitiendo que la originalidad tecnológica les posibilite a los estudiantes aplicar significativamente según sus experiencias, vivencias e interpretación del conocimiento mediante el uso de los medios tecnológicos, para resolver sus principales necesidades, desarrollando un estilo propio de aprendizaje mediante la capacidad ecológica de aprendizaje.

Luego del análisis del proceso modelados se llega a la conclusión de que el aumento del consumo de las TIC en todas las esferas de la vida social impone la necesidad de transformar los sistemas educativos en aras de elevar la calidad de la educación, donde los estudiantes sean los principales protagonistas, esta aspiración se puede lograr con la aplicación consciente del proceso modelado.

3. Conclusiones

Con el presente artículo no se pretende brindar recetas acabadas sobre el uso de la TIC en el proceso de enseñanza aprendizaje, solo se propone un modelo de la influencia del conectivismo en la educación, se establecen las nuevas relaciones ente los componentes del modelo y los rasgos fundamentales que lo caracterizan.

La teoría propuesta posibilita implementar un proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador y activo, en el que los estudiantes son los protagonistas por excelencia, elevando sus niveles de motivación, interés por la investigación, así como, las destrezas para interactuar con las tecnologías en busca de la información útil para solucionar sus inquietudes, así como, la comunicación de la misma mediante las redes colectivas, elementos que le permiten la interacción activa y la toma de decisiones acertadas.

4. Referencias

- Castellanos, D., Castellanos, B., Llivina, M., Silverio, M., Reinoso, C., & García, C. (2002). **Aprender y enseñar en la escuela**. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- Cueva, J. (2016). **Las Tecnologías de la Información y la Comunicación para la Gestión del conocimiento en la Educación Primaria**. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Cuba: Universidad de las Tunas.
- Keller, J. (2013). **Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital**. Estados Unidos: Infogram. Recuperado de: <https://infogram.com/conectivismo-una-teoria-de-aprendizaje-para-la-era-digital-1g6qo2qvwqvyp78>
- Pérez, R., Mercado, P., Martínez, M., Mena, E., & Partida, J. (2018). **La sociedad del conocimiento y la sociedad de la información como la piedra angular en la innovación tecnológica educativa**. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8(16), 1-24, e-ISSN: 2007-7467. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.23913/ride.v8i16.371>
- Reinoso, C., Ballester, S., González, C., Torres, Y., & Ribot, G. (2013). **El aprendizaje desarrollador. Teoría y práctica en la formación de educadores**. Curso 31, ISBN: 978-959-18-0865-3. La Habana, Cuba: Educación Cubana.
- Rico, P., Santos, E., & Martín-Viaña, V. (2004). **Proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador en la escuela primaria. Teoría y Práctica**. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- Rico, P., & Silvestre, M. (2003). **Proceso de enseñanza-aprendizaje**. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- Santos, E. (2013). **Categorías del proceso de enseñanza aprendizaje**. En: *Proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador en la escuela*

primaria. Teoría y Práctica. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.

Siemens, G. (2004a,b). **Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital**. Chile: Ministerio del Interior y Seguridad Pública SENDA - Consorcio de Universidades del Estado de Chile. Recuperado de: https://www.comenius.cl/recursos/virtual/minsal_v2/Modulo_1/Recursos/Lectura/conectivismo_Siemens.pdf

Silvestre, M. (2012). **Exigencias didácticas para dirigir un proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador y educativo**. 1ra edición. [CD-ROM]. La Habana, Cuba: Ministerio de Educación de la República de Cuba.

Unidad de promoción y Desarrollo (2013). **Manual de Metodología Didáctica**. Almería, España: Junta de Andalucía - Diputación de Almería. Recuperado de: https://issuu.com/verocedillo/docs/curso_de_metodologia_didactica

Zilberstein, J. (2012). **Tendencias en la Didáctica. Sus categorías en una concepción desarrolladora de la escuela primaria**. 1ra edición. [CD-ROM]. La Habana, Cuba: Ministerio de Educación de la República de Cuba.



Jorge Luís Cueva Delgado
e-mail: cueva8387@gmail.com

Nacido en Las Tunas, Cuba, el 7 de marzo del año 1983. Licenciado en Educación. Especialidad Informática; ostenta el Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas; Comencé la vida profesional en el año 2000, en la Escuela Primaria Argentina, Cuba; Director de la Escuela Primaria Osvaldo Herrera; Jefe de Departamento de la Educación Primaria de la (DME); Subdirector General de Educación; Docente Investigador en la Universidad Nacional de Educación (UNAE); Tengo varios artículos publicados sobre Educación, Didáctica, Pedagogía, TIC y Tecnología Educativa; participé en varios eventos nacionales e internacionales; Participé en varios proyectos de Investigación e innovación educativa; He impartido conferencias y seminarios sobre Tecnología Educativa.



Arelys García Chávez
e-mail: arelys.garcia@unae.edu.ec

Nacida en Matanzas, Cuba, el 20 de febrero del año 1976. Doctorada en Ciencias Pedagógicas; Especialista de Postgrado en Trabajo Social Comunitario en la Mención Dirección; Máster en Ciencias de la Educación en la Mención Secundaria Básica y graduada con Título de Oro de la Licenciatura en Educación en la Especialidad Informática; Es docente investigadora de la Universidad Nacional de Educación (UNAE), en Ecuador; Profesora en la empresa de desarrollo de productos informáticos y audiovisuales (CINESOFT), del Ministerio de Educación (MINED), de la República de Cuba; Es autora de publicaciones vinculadas con la Educación; He dirigido proyectos educativos y tesis en esta área.

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



Nacido es San Cristóbal, estado Táchira, Venezuela, el 12 de octubre del año 1952. Residenciado en Cuenca, Ecuador. Licenciado en Educación Mención Orientación Educativa y Profesional en la Universidad de Los Andes (ULA), Extensión Táchira; Magíster en Ciencias de la Educación Superior, Mención Andragogía en la Universidad Nacional Experimental de Los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora (UNELLEZ); Doctor en Educación Mención Summa Cum Laude en la Universidad de Málaga (UMA), España; Postdoctor en Estudios Libres de la Universidad Fermín Toro (UFT); Diplomado en Educación Abierta y a distancia en la Universidad Fermín Toro (UFT); 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 (UNA); Categoría Académica de Titular; Director de tesis doctorales y de maestría; Representante del convenio Editorial Académica Española-COBAIND; Coordinador de la línea de investigación en Educación en la Universidad Nacional Experimental Politécnica de la Fuerza Armada Bolivariana (UNEFA), Barinas; Presidente y Fundador del COBAID; Profesor investigador del Programa de Estímulo a la Innovación e Investigación en categoría "A-2"; Docente investigación de la Universidad Nacional de Ecuador (UNAE), de Ecuador.

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/)



Discurso del Docente como Líder Transformacional

Autora: Karen Tatiana Quintero Gutiérrez

Universidad Pedagógica Experimental Libertador, **UPEL**

tatica37@hotmail.com

Mérida, Venezuela

<https://orcid.org/0000-0002-2426-4348>

Resumen

El presente artículo pretende edificar un constructo teórico sobre el discurso del docente como líder transformacional y por ello persigue como propósitos conceptualizar el discurso docente como líder transformacional, analizar sus particulares, categorizar y describir sus elementos característicos. La investigación se realizó dentro del enfoque epistémico cualitativo, bajo el método hermenéutico, de tipo descriptivo y documental, haciendo uso de la abstracción crítica de la temática. Dentro de los hallazgos se desarrollaron constructos teóricos sobre el docente como líder transformacional, el discurso del docente como líder transformacional, sus particularidades y elementos característicos. La intencionalidad del artículo se basa en provocar reflexiones teóricas y acciones prácticas con la intención de vincular a los docentes con las nuevas teorías gerenciales, a fin de mejorar la praxis rutinaria en que se encuentra inmersa la educación.

Palabras clave: discurso; docente; liderazgo.

Karen Tatiana Quintero Gutiérrez. Discurso del Docente como Líder Transformacional.

Cómo citar este artículo:

Quintero, K. (2019). **Discurso del Docente como Líder Transformacional**. *Revista Científica*, 4(14), 228-248, e-ISSN: 2542-2987. Recuperado de: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2019.4.14.11.228-248>

Fecha de Recepción:
20-05-2019

Fecha de Aceptación:
09-08-2019

Fecha de Publicación:
05-11-2019

Teacher's Speech as Transformational Leader

Abstract

This article aims to build a theoretical construct on teacher discourse as a transformational leader and therefore pursues as purposes conceptualize teacher discourse as a transformational leader, analyze their particulars, categorize and describe their characteristic elements. The research was carried out within the qualitative epistemic approach, under the hermeneutical method, descriptive and documentary, making use of the critical abstraction of the subject. Within the findings, theoretical constructs were developed about the teacher as a transformational leader, the teacher's discourse as a transformational leader, its particularities and characteristic elements. The intention of the article is based on provoking theoretical reflections and practical actions with the intention of linking teachers with new management theories, in order to improve the routine practice in which education is immersed.

Keywords: speech; teacher; leadership.

How to cite this article:

Quintero, K. (2019). **Teacher's Speech as Transformational Leader**. *Revista Científica*, 4(14), 228-248, e-ISSN: 2542-2987. Recovered from: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2019.4.14.11.228-248>

Date Received:
20-05-2019

Date Acceptance:
09-08-2019

Date Publication:
05-11-2019

1. Introducción

La sociedad actual se encuentra sumergida en una vorágine de transformaciones sociales complejas que se incrementan a un ritmo apresurado y hacen imposible la renovación en todos sus ámbitos (políticos, económicos, sociales, entre otros), evidenciándose cierto rezago para solventar los problemas que le atañen y la educación no escapa de ello, tal y como lo plantea Morín (1999), cuando señala:

A este problema universal está enfrentada la educación del futuro porque hay una inadecuación cada vez más amplia, profunda y grave por un lado entre nuestros saberes desunidos, divididos, compartimentados y por el otro, realidades o problemas cada vez más polidisciplinarios, transversales, multidimensionales, transnacionales, globales, planetarios (pág. 15).

Esta complejidad social ha causado que los actores educativos, sobre todo los docentes, se enfrenten a nuevos escenarios ante los cuales no cuentan con las herramientas necesarias para afrontarlos, limitando su accionar, condicionando la praxis pedagógica y anclándose a modos de actuar que evaden la realidad contextual a la que se enfrentan diariamente.

Del mismo modo, el acontecer político-social que vive nuestro país, Venezuela, en los actuales momentos ha creado escenarios confusos y en el ámbito educativo las tribulaciones organizacionales se han hecho cada vez más evidente, exigiendo una renovación urgente en sus pilares gerenciales, de allí que se haga necesario implementar nuevas estrategias obligando a los actores del sistema educativo y específicamente a los docentes a salir del status quo en el cual permanecen.

Tal situación queda en certidumbre al evaluar la funcionalidad del sistema educativo y evidenciar como existen docentes que aún se encuentran anclados a discursos conductistas y tradicionales, convirtiéndose en simples transmisores de información, sin una visión prospectiva, entrópicos, apócrifos,

indiferentes e insensibles, de aquellos que ven a los estudiantes como meros receptores.

Lo anteriormente expuesto, constituye una situación que ha de ser atendida, pues se ha observado como los docente exteriorizan la necesidad de un liderazgo competente, auténtico, innovador y transformador, que les permita transfigurar la praxis educativa, que lo convierta en un docente autocrático, proactivo, dinámico y capaz de influir psicológica e intelectualmente en sus estudiantes a través de un discurso resonante, carismático, motivador y transformador, idóneo para liderar el cambio en la práctica educativa.

En tal sentido, la labor pedagógica demanda el desarrollo de un liderazgo eficaz para promover el acto educativo, el cual, de acuerdo a los planteamientos de López (2019), corresponde: “con la vocación de servicio en el docente, en su naturaleza de ser, existir y coexistir con los demás en su labor de educar con amor al servicio superando los obstáculos o dificultades que surjan en su trayectoria” (pág. 246).

Así mismo, cabe destacar que toda práctica educativa se desarrolla a través de un proceso de interacción social, por ende la comunicación es un aspecto de gran relevancia en el quehacer educativo, de allí que la relación discursiva entre docente-estudiantes promueva el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, encausando la praxis educativa hacia el logro de los objetivos planteados y convirtiéndose en un factor influyente que anclado a las características de líder transformacional puede ser una herramienta importante para desmontar la práctica pedagógica conductista que se viene llevando a cabo en los recintos educativos.

Bajo estas consideraciones, surgieron las siguientes interrogantes respecto al discurso del docente como líder transformacional: ¿Cómo se ha instrumentado ese discurso en las aulas?; ¿Cuáles son los elementos que definen el discurso del docente como líder transformacional?; y en aras de dar

respuesta a estos enigmas se plantearon como propósitos de investigación: (1) Conceptualizar el discurso docente como líder transformacional y (2) Determinar los elementos que caracterizan el discurso del docente como líder transformacional.

Finalmente, se determinó que el discurso del docente como líder transformacional se concibe como una acción comunicativa y herramienta pedagógica que permite regular el proceso de enseñanza y aprendizaje a través de los actos del habla: locucionario (lo que se dice), ilocucionario (la intencionalidad de lo que se dice) y perlocucionario (la reacción que provoca lo dicho). Del mismo modo se han podido determinar los elementos característicos del mismo entre los cuales se observa que es estimulante, motivacional, persuasivo, connotativo, performativo, asertivo, declarativo, orientador, proactivo y coherente.

2. Conceptos y teorías

2.1. Discurso

Al referirnos al discurso nos encontramos ante un término polisémico, sin embargo, existe una acepción general que lo considera como el uso del lenguaje y por ende una acción comunicativa que más allá de transmitir algún tipo de información, se emplea como una comunicación intersubjetiva que recae en intenciones de influir o convencer a los oyentes. Al respecto, Urra, Muñoz y Peña (2013): señalan que el discurso más “que el lenguaje oral o escrito, se refiere a cómo se usa el lenguaje en la realidad de los contextos sociales” (pág. 50).

Así pues, el discurso, además de establecer una relación con el contexto, instaura un razonamiento sobre la realidad social a través de la conversación espontánea en los encuentros cotidianos y promueve el aprendizaje. Esta relación dialéctica se ha instituido en la praxis docente como expresión y creación de significados sociales y organizacionales en el contexto

educativo, promoviendo un acto pedagógico cargado de símbolos sociales y lenguaje que propician la transformación del conocimiento a través de los actos del habla.

2.2. Discurso del Docente

El discurso docente se concibe como el proceso comunicativo que regula la interacción docente-estudiantes a través de una secuencia coherente de enunciados que se adaptan a la situación contextual que se vive dentro del aula de clase y que persigue un objetivo intencional.

Al respecto, Diazgranados y Pastrana (2017a), señalan que el discurso docente, se concentra especialmente en: “producir en el estudiante una transformación, un cambio y una mejor adecuación o disposición para el aprendizaje” (pág. 27); en conclusión, se puede describir el discurso docente como el conjunto de mensajes orales a través de los cuales se manifiestan ideas, opiniones, sentimientos, que facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje y por ende tiene una connotación social.

Ante esta interpretación social que se le da al discurso docente, es importante que el profesor tome conciencia de la importancia que tiene y la influencia que ejerce sobre los estudiantes y su proceso pedagógico, de allí que se convierta en un líder que promueve la transformación del aprendizaje en las aulas de clases a través de su discurso y hacia el logro de objetivos comunes, pero con gran repercusión individual.

2.3. Líder

El líder es considerado como aquella persona que ejerce la autoridad para orientar y dirigir un grupo a fin de alcanzar metas u objetivos que satisfagan las necesidades de una organización y alcanzar la efectividad de la misma a través del desarrollo continuo, generando el compromiso de los demás miembros de la organización a través de la motivación. Al respecto,

Vázquez, Bernal y Liesa (2014): plantean que el líder, es un “orientador y guía que muestra el camino a seguir a sus colaboradores, proporcionándoles el apoyo y los recursos necesarios para que no se dispersen...” (pág. 82); en concordancia, la relación del líder se forja desde la confianza compartida con sus seguidores y siempre con el propósito de mejorar el desempeño organizacional y alcanzar la satisfacción personal.

Así mismo, un líder debe ser capaz de adecuarse a las situaciones que se le presente y en función de ello podrá asumir diferentes tipos de liderazgo, sin embargo, la praxis educativa vigente demanda patrones de liderazgo transformacional, a partir de los cuales los docentes como líderes sean capaces de motivar a los individuos a hacer más de lo que ellos mismos creen que pueden lograr, promoviendo cambios en los estudiantes y por ende generando la transformación en la práctica educativa.

2.4. Líder Transformacional

El líder transformacional es aquella persona que ejerce la autoridad más como un orientador que como un autócrata, pues, motiva y orienta a sus seguidores con el fin de alcanzar los objetivos propuestos a través de estrategias establecidas con rigurosidad y perspicacia, tal y como lo plantean Meza y Flores (2014a), cuando señalan, que el líder transformacional: “da sentido a lo que se hace e inspira a las personas a trascender sus propios intereses por un bien mayor” (pág. 103).

En correspondencia, el líder transformacional es aquel capaz de desarrollar preceptos organizacionales innovadores, adaptarse a situaciones de cambio y mantener una visión que favorezca las transformaciones necesarias, así mismo, se rige por una serie de cualidades, habilidades, destrezas y actitudes que definen sus características principales, las cuales de describen a continuación:

a). *Carisma*: atributo que permite establecer una vinculación emocional

entre el líder y sus seguidores, permitiendo que se sientan motivados para el logro de los objetivos comunes, al respecto Meza y Flores (2014b): imprimen que el líder transformacional, tiene la “capacidad de entusiasmar, transmitir confianza, generar respeto, sentido de finalidad y orgullo por la tarea realizada” (pág. 104).

b). Proactividad: se refiere al comportamiento anticipado, orientado al cambio, es decir, que actúa ante una situación futura tomando el control y haciendo que las cosas sucedan en lugar de convenir ante la misma. El líder transformacional demuestra características de proactividad, de acuerdo a Meza y Flores (2014c), autores previamente citados: “cuando dirige su influencia a potenciar en el alumnado el interés hacia logro, la apertura continua al aprendizaje y les anima a trascender su interés individual con miras a un bien común” (pág. 103).

c). Creatividad: Representa la capacidad del líder para enfrentarse ante nuevos escenarios y actuar de forma estratégica e intencional para buscar la solución más adecuada. Para Meza y Flores (2014d): es la característica donde el líder “potencia los deseos de los seguidores, que logran metas y un desarrollo continuo, al mismo tiempo que promueve la mejora de los grupos y la organización” (pág. 104).

d). Sinergia e Interactividad: Se refiere a la relación de participación de los seguidores y atiende a la sincronía entre los miembros de la organización, en este sentido, Conger y Riggio (2006), añaden que para el líder transformacional: “los seguidores son personas de importancia, que son considerados en una relación de permanente interacción, con el fin de motivarlos e incentivarlos a lograr los objetivos propuestos” (pág. 2).

e). Ética y Coherencia: Se refleja cuando el líder mantiene la armonía entre el pensamiento, la palabra y la acción y actúa de forma correcta, adherido a los valores sociales y morales, en palabras de Riggio y Reichard (2008), el líder transformacional: se rige por un conjunto de valores claramente

establecidos, los promueve, los defiende y los comparte como parte de su integridad (pág. 174).

f). Motivación: implica la capacidad del líder para estimular a los seguidores con el propósito de provocar el accionar para alcanzar los objetivos establecidos. Está relacionado con el nivel en que el líder articula una visión, haciéndola atractiva y vivificante.

Estas características son particularidades que identifican al líder transformacional en cualquier tipo de organización, incluso en el sistema educativo, donde se evidencia la urgencia de un cambio que obliga a los docentes a ejercer un liderazgo que le permita demostrar carisma para relacionarse con los estudiantes, creatividad en el desarrollo de los procesos académicos, motivación para la promoción del aprendizaje y coherencia entre el deber ser y su praxis cotidiana, demostrando así una disposición ética, que lo caracterice como un líder transformacional en el aula.

2.5. Postulado Teórico. Teoría de los Actos del Habla

Dentro de los postulados teóricos que sustentan la investigación encontramos la teoría de los actos del habla expuesta por Austin (1982) y Searle (2017): que en la esfera del discurso, conservan como pilares primordiales la intención y la acción del acto comunicativo, constituyendo uno de principios fundamentales de la pragmática, pues considera que hablar es hacer, que cada enunciado emitido repercute en la audiencia a través de un significado literal o proposicional y además posee una intencionalidad.

De acuerdo a esta teoría, los aspectos pragmáticos del discurso permiten al orador dar sentido al mismo tomando en cuenta el orden de las palabras, la entonación, el énfasis, el contexto, entre otros, y de este modo transmitir la fuerza comunicativa del discurso.

En tal sentido, esta teoría distingue tres actos del habla: (a) el acto

locucionario que refiere a lo que se ha dicho; (b) el acto ilocucionario relacionado con la intención, el propósito o fin de la comunicación; y (c) el acto perlocutivo que hace énfasis en el efecto que el acto lingüístico produce. Por tanto, cada acto aporta una parte significativa al discurso, pero cada una mantiene relación con la otra y en suma permiten que el mismo mantenga un significado literal, una intencionalidad y una repercusión en el resto de las personas.

Desde esta perspectiva, el discurso docente como líder transformacional, se ancla en los postulados encontrados en la teoría del habla puesto que el mismo, debe atender a la intencionalidad motivacional, creativa y proactiva para lograr la transformación de la praxis educativa desde los aspectos epistemológicos que rigen el liderazgo transformacional, en este orden de ideas, la distinción entre lo que se dice, la intención con la cual se manifiesta y el efecto que causa, será trascendental, ya que sitúa el discurso docente (acto lingüístico) como parte vital para desarrollar sus características como líder y lograr una transformación en el proceso formativo de los estudiantes y en su manera de actuar.

3. Metodología

La investigación se realiza dentro del enfoque epistémico cualitativo, bajo el método hermenéutico, de tipo descriptivo y documental, haciendo uso de la abstracción crítica de la temática, por cuanto se analizaron algunos textos y publicaciones científicas que abordaron el discurso docente y el liderazgo transformacional.

Con relación a lo anterior, se consideraron el Discurso Docente y el Liderazgo Transformacional como unidades de análisis, describiendo sus principales características a través de la revisión bibliográfica documental. En este orden de ideas, Sabino (2006a), plantea que: “las investigaciones descriptivas se proponen conocer grupos homogéneos de fenómenos para

establecer una descripción de sus características” (pág. 222). Del mismo modo, la investigación es del tipo documental por cuanto se apoya en el estudio de diversos documentos y publicaciones en las que sus autores presentan las bases teóricas de sus hallazgos, tal y como lo señala, Arias (2012): es “un proceso basado en la búsqueda, recuperación, análisis, crítica e interpretación de datos secundarios” (pág. 28).

Asimismo, el diseño de investigación se apoyó en la revisión de bibliografía pertinente al área, a través de la cual se seleccionaron distintas publicaciones científicas y artículos indexados, como punto de origen para la edificación de un constructo teórico emergente sobre el Discurso del Docente como Líder Transformacional, así como sus características. En concordancia, con Sabino (2006b), manifiesta que: “se fundamenta en la recopilación y análisis de contenidos documentales, los cuales se analizan mediante técnicas documentales” (pág. 30).

4. Hallazgos

4.1. Docente como líder transformacional

El docente en el ejercicio de sus funciones requiere desarrollar variadas características que son vitales para el desarrollo del proceso educativo, entre ellas se encuentra la necesidad de desarrollar un liderazgo transformacional que le permita orientar e influir en sus estudiantes adecuadamente para potenciar el interés hacia el aprendizaje y alcance de los objetivos personales y colectivos.

De este modo, el docente como líder transformacional y transaccional, de acuerdo con Mendoza, Ortiz y Parker (2017): es aquel que en “el liderazgo transaccional se refiere a la relación de intercambio entre el líder y sus seguidores con la finalidad de que sus intereses coincidan” (pág. 27). En este sentido debe promover el cambio más allá de los paradigmas establecidos, para lo cual es necesario generar ideas que sean del agrado de todos,

fomentar la colaboración en el aula, incentivar la creatividad y mantener una visión de futuro, pero sobre todo debe motivar a sus estudiantes para que demuestren compromiso para con su proceso de aprendizaje.

Por consiguiente, el docente como líder transformacional debe tener la cualidad de comunicar, informar y orientar a sus estudiantes para que identifiquen y ponga en práctica los valores, promoviendo la comunicación, el respeto, la voluntad personal, y la interacción para el alcance de objetivos individuales y grupales.

4.2. Discurso del docente como líder transformacional

El discurso del docente se concibe como una herramienta pedagógica, pues a través del lenguaje se puede fomentar el desarrollo integral del educando, tal y como lo plantea Martínez-Otero (2007): cuando señala que puede “promover el desarrollo intelectual, emocional, moral y social del educando, según los objetivos que persiga” (pág. 3); por ello, la acción comunicativa que ejerce el docente a través de su discurso puede generar grandes transformaciones en la práctica pedagógica del aula.

En tal sentido, el discurso del docente como líder transformacional se concibe como la acción comunicativa que regula el proceso pedagógico a través de los actos ilocucionarios, locucionarios y perlocucionarios de habla, generando una intencionalidad transformadora, así como una reacción productiva en sus estudiantes hacia el alcance de nuevos conocimientos.

En este mismo orden de ideas, el discurso del docente como líder transformacional mantiene su acto locucionario (lo que dice) plagado de una pragmática motivadora, carismática, proactiva, creativa e interactiva enlazando los elementos esenciales del discurso con gran coherencia a fin de influir, inducir y animar a los estudiantes a transformar el aprendizaje partiendo siempre desde su connotación social. En consecuencia, y en atención con los planteamientos de Diazgranados y Pastrana (2017b): el docente a través de

su discurso, debe tener la capacidad de: “aplicar las técnicas y orientaciones que conlleven al estudiante a un aprendizaje donde pueda dar testimonio sobre la capacidad de sacar o generar conclusiones” (pág. 27); es decir, transformar su propio aprendizaje, construir un nuevo conocimiento de manera auténtica, adjudicando un significado propio a su proceso educativo y estimulando la autorrealización.

Finalmente, a través del discurso del docente como líder transformacional se puede generar un vínculo emocional entre el docente y sus estudiantes, motivando el alcance de objetivos comunes y desarrollando la autoestima, la seguridad personal, la capacidad productiva originando una reacción positiva ante el proceso pedagógico, así como un mayor desempeño de los estudiantes.

4.3. Particulares del discurso docente como líder transformacional

El discurso docente como acto comunicativo, se ancla a los planteamientos de la teoría de los actos del habla, en tal sentido una de las principales particularidades del discurso del docente como líder transformacional se basa en los actos locucionarios, ilocucionarios y perlocucionarios del discurso, los cuales consisten en:

Acto locucionario: corresponde a lo que se dice, es decir, la emisión literal de las palabras, en tal sentido en el discurso del docente como líder transformacional estas palabras están caracterizadas por ser motivadoras, estimulantes, alicientes, atractivas, alentadoras. Frases como: se puede, podemos lograrlo, excelente, muy bien, demuestran como el docente, incentiva y ejerce influencia sobre sus estudiantes.

Acto ilocucionario: se refiere a la intencionalidad con la que se habla, el propósito que se desea alcanzar con el discurso, por consiguiente, el discurso del docente como líder transformacional debe mantener una fuerza intencional cargada de estímulo intelectual, motivación, carisma, inspiración, y

reconocimiento individual, inspirando el alcance de objetivos tanto individuales como comunes, promoviendo la transformación del conocimiento e indicando la ruta hacia el éxito.

Acto perlocucionario: es el efecto o reacción que el acto ilocucionario produce en los estudiantes. En el discurso del docente como líder transformacional, este acto debe promover reacciones emocionales y psicológicas en los estudiantes, así como mejor desempeño académico permitiendo maximizar la eficacia y efectividad de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En definitiva, a través del discurso del docente como líder transformacional se logra que los estudiantes se sientan capaces de aprender de manera autorregulada, tomando sus propias decisiones cognoscitivas y aplicando las estrategias que considera más pertinente en su proceso de aprendizaje. Asimismo, permite establecer relaciones interpersonales eficaces y una comunicación efectiva entre los miembros del grupo, construyendo excelentes relaciones personales y permitiendo la fácil solución de conflictos.

Recíprocamente, el docente como líder transformacional a través de su discurso se muestra como guía y motivo de inspiración para sus estudiantes gracias a su personalidad entusiasta, carismática, proactiva, empática, innovadora, democrática, y optimista; en tal sentido, su discurso se manifiesta en dos dimensiones: la enseñanza y el aprendizaje.

De acuerdo a Diazgranados y Pastrana (2017c): la enseñanza, está orientada a instruir, “comprender y manejar aquellos procesos que de una u otra forma contribuyen en la construcción de significados” (pág. 34). La segunda dimensión, el aprendizaje, está relacionada con la capacitación y la autorrealización, es decir, como señalan Diazgranados y Pastrana (2017d): “la aprehensión de los conocimientos, integrado al desarrollo de aquellas habilidades y capacidades de acción en el contexto donde ejecuta su tarea”

(pág. 34). En definitiva, el discurso del docente como líder transformacional permite impulsar, facilitar y coordinar los procesos de transformación, pero para ello es necesario que el docente posea la capacitación adecuada y serio compromiso tanto con la educación como con la sociedad, permitiéndole ponerse a la cabeza del proceso de cambio.

4.4. Elementos que caracterizan el discurso del docente como líder transformacional.

El docente como líder transformacional a través de su discurso promueve relaciones definidas por la confianza y el respeto, aspectos que favorecen la praxis pedagógica tanto en lo individual como en lo colectivo, apoyando a los estudiantes en su crecimiento académico a través de un clima escolar armonioso y empático. Así mismo, a través del discurso el docente transformacional incita, estimula y motiva a sus estudiantes a tomar conciencia de la importancia que tiene el trabajo en equipo dentro del aula, desarrollando en los mismos, lo planteado por Omar (2011), citado por Lugo (2015), donde exponen: “el sentido de colaboración, participación, pertenencia y servicio, hacia la búsqueda de los objetivos institucionales en beneficio a la colectividad” (pág. 32).

Por consiguiente, a continuación, se mencionan los elementos fundamentales que caracterizan la teoría del discurso del docente como líder transformacional:

a). Estimulación: proporciona a los estudiantes las condiciones adecuadas para mejorar las oportunidades de desarrollo físico, intelectual y social, además incita a los mismos para que sus capacidades y habilidades les permitan ser mejor.

b). Motivación: impulsa el comportamiento de los estudiantes con el propósito de alcanzar los objetivos propuestos.

c). Persuasión: destinado a modificar la actitud de los estudiantes hacia el aprendizaje y todo lo que el mismo compete. A través del mismo el docente guía a sus estudiantes hacia la adopción de una idea, o una actitud mediante significados racionales y simbólicos.

d). Connotación: utiliza frases con sentido agrupado, expresivo o adicional, a fin de adecuarse al contexto del estudiante y atribuirle un sentido social y real a su manifestación verbal.

e). Performativo: capacidad que tiene el docente para convertir sus expresiones verbales en acciones y transformar el contexto, enseñando con el ejemplo, de acuerdo a Diazgranados y Pastrana (2017e): “remite a la idea de que todo discurso tiene una dimensión social, en la que al producir un acto de habla se cumplen condiciones de adecuación, intenciones, conocimientos y opiniones insertas en el contexto del hablante” (pág. 26); y que pueden ser representadas.

f). Asertivo: capacidad que tiene el docente como líder transformacional para expresar adecuadamente sus opiniones, deseos y sentimientos en su discurso. De este modo, según Giraldo, Rubio y Fernández (2009): “el docente mediante los actos de habla asertivos propone una tarea semi- definida, con la intencionalidad de obtener respuestas motrices creativas” (pág. 29).

g). Declarativo: a través del mismo el docente pretende representar situaciones posibles para sus estudiantes, incentivándolos para la transformación de los conocimientos y el alcance de resultados.

h). Orientador: de acuerdo a Meza y Flores (2014e): el discurso del docente como líder transformacional, tiene “la capacidad para orientar y apoyar el logro de metas de cada persona, haciéndolas agentes de su propia formación” (pág. 108).

i). Proactividad: crea acciones discursivas que generen un comportamiento anticipatorio y previsorio orientado al cambio o a la

transformación del proceso de enseñanza.

j). Coherencia: capacidad de articular ordenadamente las ideas del discurso en un contexto y en momento determinado, procurando la armonía entre lo que piensa, dice y hace.

k). Flexibilidad: se adapta a las situaciones que se presentan, demostrando seguridad y originando confianza.

En tal sentido, el docente como líder transformacional debe utilizar su discurso para animar, entusiasmar y crear confianza en sus estudiantes para que persigan sus ideales educativos y construyan una visión de futuro con proyectos realizables y estrategias que le permitan alcanzar sus objetivos, para ello debe proveer una visión clara de los mismos. De igual modo debe estar dirigido a persuadir a los individuos, reconocer en los mismos sus necesidades individuales y atenderlas, con el propósito de guiarlos de acuerdo a sus capacidades y habilidades, para abrir oportunidades en el aprendizaje autorregulado, sin dejar de prestar orientación, como se puede observar en la tabla 1.

Tabla 1. Discurso del docente como líder transformacional.

Elementos	Características
Acto locucionario.	Estimulante; Motivador; Persuasivo.
Acto ilocucionario.	Connotativo; Performativo; Asertivo; Declarativo.
Acto perlocucionario	Orientador; Proactivo; Coherente; Flexible.

Fuente: La Autora (2019).

5. Referencias

- Arias, F. (2012). **El proyecto de investigación: Introducción a la metodología científica.** 6ta edición, ISBN: 980-07-8529-9. Caracas, Venezuela: Editorial Episteme, C.A.
- Austin, J. (1982). **Cómo hacer las cosas con palabras.** Colección Básica, ISBN 10: 8475091415; ISBN 13: 978-8475091419. España: Ediciones

- Paidós, 224 págs.
- Conger, J., & Riggio, R. (2006). ***The Practice of Leadership: Developing the Next Generation of Leaders***. ISBN: 978-0-787-98305-5, San Francisco, EE. UU.: Editorial Jossey-Bass, 432 págs.
- Diazgranados, H, & Pastrana, E. (2017a,b,c,d,e). **Influencia del discurso docente en las actitudes violentas de los niños de grado tercero de la Institución Mercedes Ábrego de la ciudad de Montería**. Bogotá, Colombia: Universidad Santo Tomás. Recuperado de: <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/9322/PastranaErika2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Giraldo, L., Rubio, E., & Fernández, J. (2009). **Caracterización del discurso pedagógico del docente de Educación Física e identificación de los actos de habla que estimulan la creatividad motriz**. *Agora para la educación física y el deporte*, (11), 25-41, e-ISSN: 1578-2174. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3116435.pdf>
- Lugo, B. (2015). **Visión Holística del Gerente como Líder Transformador en el contexto educativo**. Bárbula, Carabobo, Venezuela: Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo. Recuperado de: <https://studylib.es/doc/1198651/blugo.pdf>
- López, C. (2019). **El Liderazgo y la Axiología del Docente en la Educación Primaria**. *Revista Cientific*, 4(12), 240-253, e-ISSN: 2542-2987. Recuperado de: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2019.4.12.240-253>
- Martínez-Otero, V. (2007). **Modelo pedagógico del discurso educativo y su proyección en la calidad docente, discente e institucional**. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43(2), 1-11, e-ISSN: 1681-5653; ISSN 1022-6508. Recuperado de:

- <https://rieoei.org/RIE/article/view/2334>
- Mendoza, I., Ortiz, M., Parker, H. (2017). **Dos décadas de investigación y desarrollo en liderazgo transformacional.** *Revista del Centro de Investigación*, 7(27), 25-41, e-ISSN: 1405-6690. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34202702>
- Meza, M., & Flores, I. (2014a,b,c,d,e). **El liderazgo transformacional en el trabajo docente: Colegio Mier y Pesado, un estudio de caso.** *Revista Educación*, 38(1), 101-115, e-ISSN: 2215-2644. Recuperado de: <https://doi.org/10.15517/revedu.v38i1.14380>
- Morín, E. (1999). **La cabeza bien puesta: repensar la reforma: reformar el pensamiento.** ISBN: 978-950-602-395-9. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Nueva Visión, 143 págs.
- Omar, A. (2011). **Liderazgo transformador y satisfacción laboral: El rol de la confianza en el supervisor.** *Liberabit. Revista de Psicología*, 17(2), 129-137, e-ISSN: 1729-4827. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/686/68622584003.pdf>
- Riggio, R., & Reichard, R. (2008). **The emotional and social intelligences of effective leadership: An emotional and social skill approach.** *Journal of Managerial Psychology*, 23(2), 169-185, e-ISSN: 0268-3946
Recuperado de: <https://www.semanticscholar.org/paper/The-emotional-and-social-intelligences-of-effective-Riggio-Reichard/3db13dc6c7e5d39f114744f9f4212fd76366bd28>
- Sabino, C. (2007a,b). **Los Caminos de la Ciencia: una introducción al método científico.** Colección Lumen, ISBN: 978-987-00-0616-9. Argentina: Editorial Lumen.
- Searle, J. (2017). **Actos de habla: ensayo de filosofía del lenguaje.** Colección Teorema: Serie mayor, ISBN 10: 8437636817; ISBN 13: 9788437636818. Madrid, España: Ediciones Cátedra, S.A., 245 págs.

- Urra, E., Muñoz, A., & Peña, J. (2013). **El análisis del discurso como perspectiva metodológica para investigadores de salud.** *Enfermería Universitaria*, 10(2), 50-57, e-ISSN: 2395-8421. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-70632013000200004&script=sci_abstract
- Vázquez, S., Bernal, J., & Liesa, M. (2014). **La conceptualización del liderazgo: una aproximación desde la práctica educativa.** *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(5), 79-97, e-ISSN: 1696-4713. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/551/55132460004.pdf>

Karen Tatiana Quintero Gutiérrez
e-mail: tatica37@hotmail.com



Nacida en Mérida, Venezuela, el 31 de diciembre del año 1978. Profesora en Educación Integral de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL); Postgrado en Planificación y Evaluación de la Educación en la Universidad Santa María (USM); Doctorando en Ciencias de la Educación de la UPEL; Docente de educación primaria; Docente de pregrado y postgrado en la UPEL.

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/)



Indicadores ambientales para la formación inicial docente en la Universidad Nacional de Educación

Autores: Luís Enrique Hernández Amaro
Universidad Nacional de Educación, **UNAE**
luis.hernandez@unae.edu.ec
Azogues, Ecuador
<https://orcid.org/0000-0003-4777-0590>

Ana Mari Pimentel Garriga
Universidad Nacional de Educación, **UNAE**
ana.pimentel@unae.edu.ec
Azogues, Ecuador
<https://orcid.org/0000-0003-4368-4863>

Resumen

La necesidad de contar con un conjunto de indicadores ambientales para su contextualización en la formación inicial de docentes que se desarrolla en la Universidad Nacional de Educación es el fundamento esencial del presente trabajo de investigación; por ello se plantea como objetivo general proponer un conjunto de Indicadores para la gestión del eje de ambiente en la formación inicial docente de la Universidad Nacional de Educación (UNAE) de Ecuador. La investigación utilizó una metodología cualitativa basada en la aplicación de técnicas e instrumentos tales como el análisis documental, los grupos de discusión y el criterio de expertos y su procesamiento a través del Método Delphi. En todo el proceso investigativo primó el muestreo de participantes voluntarios y de expertos. Como resultado se lograron identificar aquellos indicadores ambientales cuya utilización es más pertinente en el proceso formativo: Consumo anual de energía eléctrica, Consumo anual de agua, Consumo anual de papel, Residuos sólidos anuales, Precipitación total anual, Temperatura máxima media anual, Temperatura media anual, Temperatura mínima media anual, Concentración de CO₂ en entornos abiertos o cerrados, Concentración de oxígeno en el aire, Contaminación acústica, Proporción de hogares y personas que utilizan combustibles sólidos para cocinar.

Palabras clave: indicadores ambientales; relación profesor-alumno; formación de docentes; formación de docentes de secundaria.

Cómo citar este artículo:

Hernández, L., & Pimentel, A. (2019). **Indicadores ambientales para la formación inicial docente en la Universidad Nacional de Educación**. *Revista Científica*, 4(14), 249-270, e-ISSN: 2542-2987. Recuperado de: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2019.4.14.12.249-270>

Fecha de Recepción:
17-07-2019

Fecha de Aceptación:
28-09-2019

Fecha de Publicación:
05-11-2019

Environmental indicators for initial teacher training at the National University of Education

Abstract

The need to have a set of environmental indicators for contextualization in the initial teacher training that is developed at the National University of Education is the essential foundation of this research work; Therefore, the general objective is to propose a set of Indicators for the management of the environment axis in the initial teacher training of the National University of Education (UNAE) of Ecuador. The research used a qualitative methodology based on the application of techniques and instruments such as documentary analysis, discussion groups and expert criteria and their processing through the Delphi Method. Throughout the research process, sampling of voluntary participants and experts prevailed. As a result, those environmental indicators whose use is most relevant in the training process were identified: Annual electricity consumption, Annual water consumption, Annual paper consumption, Annual solid waste, Annual total precipitation, Average annual maximum temperature, Annual average temperature, Average annual minimum temperature, CO₂ concentration in open or closed environments, Oxygen concentration in the air, Noise pollution, Proportion of households and people using solid fuels for cooking.

Keywords: environmental indicators; student teacher relationship; teacher education; secondary teacher education.

How to cite this article:

Hernández, L., & Pimentel, A. (2019). **Environmental indicators for initial teacher training at the National University of Education.** *Revista Científica*, 4(14), 249-270, e-ISSN: 2542-2987. Recovered from: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2019.4.14.12.249-270>

Date Received:
17-07-2019

Date Acceptance:
28-09-2019

Date Publication:
05-11-2019

1. Introducción

Ecuador es considerado un país mega diverso. Entre las razones para tal afirmación están la cantidad de especies de aves que habitan el territorio nacional y las que son endémicas, las plantas endémicas; el sitio web Vive Nuestro Mundo (2019), considera que: “(...) es el hogar de un total de 350 especies de reptiles y 400 especies de anfibios” (pág. 1); además “se estima que en las áreas con mayor biodiversidad de la jungla ecuatoriana, un solo acre puede contener hasta 70000 especies de insectos” (pág. 1); y “sólo la cantidad de especies de mariposas se calcula que esté alrededor de las 6000 (pág. 1).

La constitución de la República del Ecuador, en la Asamblea Nacional (2008a), en su artículo 71, reconoce los derechos de la naturaleza, así se expresa: “la naturaleza o Pacha Mama, donde se reproduce y realiza la vida, tiene derecho a que se respete integralmente su existencia y el mantenimiento y regeneración de sus ciclos vitales, estructura, funciones y procesos evolutivos” (pág. 33); en la que “toda persona, comunidad, pueblo o nacionalidad podrá exigir a la autoridad pública el cumplimiento de los derechos de la naturaleza. Para aplicar e interpretar estos derechos se observarán los principios establecidos en la Constitución, en lo que proceda” (pág. 33); y “el Estado incentivará a las personas naturales y jurídicas, y a los colectivos, para que protejan la naturaleza, y promoverá el respeto a todos los elementos que forman un ecosistema” (pág. 33).

En la búsqueda del respeto a este derecho, el país tiene el 20% de su territorio como áreas protegidas. De ahí la importancia que debe ser concedida a la educación ambiental de los ciudadanos.

Políticas erradas del pasado como la imposición de explotar al menos el 80% de un terreno, con riesgo de expropiación en caso de no cumplirse dictaminado en la Ley de Reforma Agraria, Pallares (1999), citado por Herdoiza (2015a): presenta que la concesión de millones de hectáreas de

bosque amazónico a campesinos sin tierra, traen secuelas irreversibles para el ambiente (pág. 129). No fue hasta la década del 90 del siglo pasado que se dieron las primeras acciones en el ámbito de la conservación y se crea el Ministerio de Ambiente (MAE).

El reconocimiento de la naturaleza como sujeto de derecho se da en la Constitución de la República aprobada en el año 2008 por la Asamblea Nacional (2008b), en su artículo 71, expone que: “la naturaleza o Pacha Mama, donde se reproduce y realiza la vida, tiene derecho a que se respete integralmente su existencia y el mantenimiento y regeneración de sus ciclos vitales, estructura, funciones y procesos evolutivos” (pág. 33).

La clasificación de los problemas ambientales en el país se ha realizado y se actualiza a través de los indicadores ambientales en las áreas de atmósfera y clima, suelos, ecosistemas, dinámica socioambiental y recursos marítimos y costeros. Para Herdoiza (2015b): “la definición de indicadores ambientales, recolección de información y monitoreo es un área importante de trabajo en el ámbito nacional” (pág. 132). Los indicadores ambientales tienen un seguimiento a través del Sistema único de información ambiental.

El sistema de Educación Superior ecuatoriano, compuesto por un total de 60 universidades y escuelas politécnicas y 241 Institutos técnicos y tecnológicos a los que asisten en total más de 700 000 estudiantes y alrededor de 40 000 docentes, es un elemento de importancia para considerar la inclusión en sus aulas (o fuera de ellas) de los ejes de igualdad y ambiente definidos por la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en el texto Construyendo Igualdad en la Educación Superior. Fundamentación y lineamientos para transversalizar los ejes de igualdad y ambiente de la investigadora Magdalena Herdoiza.

La Universidad Nacional de Educación (UNAE), constitutiva de este

sistema, nace del espíritu de la Constitución del año 2008, la Asamblea Nacional (2008c), dice que para la transformación del sistema educativo ecuatoriano: “existirá una institución pública, con autonomía, de evaluación integral interna y externa, que promueva la calidad de la educación” (pág. 107). En ella es una prioridad la contextualización de los ejes de igualdad y ambiente en el proceso de formación inicial docente que se desarrolla.

Sin embargo, el análisis de documentos tales como sílabos de diferentes carreras e Informes de Proyectos Integradores de saberes, entrevistas realizadas a docentes y estudiantes, registros anecdóticos de reuniones con docentes de carrera para el tratamiento del tema evidencian falencias en dicha contextualización al no utilizar indicadores cualitativos y cuantitativos de la problemática ambiental, lo que permitiría análisis concretos de esta realidad en el país que permitan llevarlo a la práctica a través de diferentes contextos educativos.

Lo anteriormente expuesto permite plantear como contradicción fundamental, que aunque se reconoce la necesidad del tratamiento de la problemática ambiental en el proceso formativo del docente ecuatoriano no se utilizan indicadores cualitativos y cuantitativos de la misma, a partir de lo cual se identifica el siguiente problema de investigación: ¿Qué indicadores ambientales pueden ser utilizados en los procesos de formación inicial docente que se llevan a cabo en la Universidad Nacional de Educación (UNAE) de Ecuador?

En correspondencia se precisa como objetivo de la investigación proponer un conjunto de Indicadores para la gestión del eje de ambiente en la formación inicial docente de la Universidad Nacional de Educación (UNAE) de Ecuador.

El proceso de investigación se orientó por medio de las preguntas, ¿Qué indicadores ambientales son usados en el país por el Ministerio del Ambiente (MAE)?; ¿Cuáles son usados en otros países con fines

formativos y científicos?; ¿Cuáles son adecuados para el contexto formativo en la Universidad Nacional de Educación (UNAE)?; ¿por qué son estos los adecuados a partir del criterio de expertos y de los estudiantes? A continuación, las respuestas a estas preguntas.

2. Metodología

La investigación se enmarca dentro de la línea de investigación Didácticas de las materias curriculares y la práctica pedagógica de la Universidad Nacional de Educación (UNAE, 2019): donde se incluyen aquellas relacionadas con las didácticas de cada una de las materias del currículum, el estudio de buenas prácticas pedagógicas y temas relacionados con los métodos de enseñanza aprendizaje y el empleo de recursos (pág. 1).

Para el autor las técnicas e instrumentos de la investigación cualitativa se pueden clasificar atendiendo a cuatro técnicas fundamentales: la observación participante, el análisis documental, las entrevistas y los grupos focales y grupos de discusión. En este caso particular se utilizaron los grupos de discusión y el análisis documental; este último permitió la búsqueda de indicadores ambientales en diferentes fuentes bibliográficas pertinentes para su utilización en los procesos de formación docente.

El grupo de discusión, según Krueger (1991a): es “una conversación cuidadosamente planeada diseñada para obtener información de un área definida de interés” (pág. 24). Para Gutiérrez (2010): “es una técnica muy valiosa para obtener material cualitativo, pues se generan una serie de interacciones entre las personas que forman el grupo y permite extraer una información diferente a la que se obtendría de manera individual” (pág. 4)

Para Krueger (1991b): “el grupo de discusión presenta un clima de naturalidad en el que los participantes son influidos” (pág. 35); por “el resto de los participantes, al igual que sucede en la vida real” (pág. 35). También fue utilizado el criterio de expertos y su procesamiento a través del Método Delphi.

En todo el proceso investigativo primó, el muestreo de participantes voluntarios y de expertos como lo expresan Hernández, Fernández, y Baptista (2010): en el que “las personas se proponen como participantes en el estudio” (pág. 387); o porque “son comunes cuando se pretende mejorar un proceso” (pág. 387); luego de valorar quienes serían los que más pueden aportar atendiendo a la experiencia en el tema y los resultados de sus investigaciones.

3. Resultados

Según datos recabados en el proceso de investigación, un indicador ambiental puede definirse como una medida física, química, biológica, social o económica, que reporta información importante sobre un factor ambiental particular. Los indicadores ambientales pueden ser cuantitativos o cualitativos, dependiendo de la naturaleza de la medición o apreciación. Un indicador cuantitativo es un parámetro o un valor calculado a partir de un conjunto de parámetros, que sirve para medir y ofrecer información sobre un fenómeno.

Las ventajas de usar indicadores cuantitativos correctamente diseñados, son las siguientes:

- a. Sirven para valorar magnitudes, evaluar objetivos de un proyecto, describir impactos y efectos de alguna acción de múltiples variables.
- b. Facilitan medidas estandarizadas.
- c. Permiten la comparación de manera objetiva.

Por otra parte, los indicadores cualitativos también son muy usados y suelen basarse en las percepciones, las impresiones de los encuestados. Por ejemplo; la observación de que un bosque tiene zonas que se han transformado en sabana, indicando degradación ambiental, sería un indicador. En la tabla 1, se evidencian los indicadores ambientales que se proponen.

Tabla 1. Indicadores ambientales propuestos.

Indicadores ambientales	
Indicador	Simbología
Consumo anual de energía eléctrica.	CAEE
Consumo anual de agua.	CAA
Consumo anual de papel.	CAP
Residuos sólidos anuales.	RSA
Precipitación total anual.	PTA
Temperatura máxima media anual.	T _{máx} MA
Temperatura media anual.	T _m A
Temperatura mínima media anual	T _{mín} MA
Concentración de CO ₂ en entornos abiertos o cerrados.	[CO ₂]
Concentración de oxígeno en el aire.	[O]
Contaminación acústica.	CA
Proporción de hogares que utilizan combustibles sólidos para cocinar.	PHCS

Fuente: Los Autores (2019).

3.1. Indicadores ambientales, definición y método de cálculo.

3.1.1. Consumo anual de energía eléctrica (CAEE): es la cantidad de energía eléctrica (MWh) consumida en el período de un año.

$$CAEE = \sum_{i=1}^{12} CMEE$$

$$CMEE = \sum_{i=1}^n CDEE$$

CDEE: Consumo diario de energía eléctrica.

n: número de días del mes.

3.1.2. Consumo anual de agua (CAA): es la cantidad de energía eléctrica (m³) consumida en el período de un año.

$$CAA = \sum_{i=1}^{12} CAM$$

$$CAM = \sum_{i=1}^n CAD$$

CAD: Consumo diario de agua.

n: número de días del mes.

3.1.3. Consumo anual de papel (CAP): es la cantidad de papel consumida en un año (unidad de masa o millares de hojas).

$$CAP = \sum_{i=1}^{12} CMP$$

CMP: Consumo mensual de papel.

3.1.4. Residuos sólidos anuales (RSA): es la cantidad de residuos sólidos que se generan en el período de un año, no referido a los procesos inversionistas.

$$RSA = \sum_{i=1}^{12} RSM$$

$$RSM = \sum_{i=1}^n RSD$$

RSM: cantidad de residuos sólidos mensuales.

RSD: cantidad de residuos sólidos diarios.

n: número de días del mes.

3.1.5. Precipitación total anual (PTA): cantidad de precipitación acumulada durante un año en un punto de observación.

$$PTA = \sum_{i=1}^{12} PTM$$

$$PTM = \sum_{i=1}^n PTD$$

PTM: cantidad de precipitación acumulada diariamente durante un día en un punto de observación. Es la sumatoria de la precipitación registrada entre las 07h00 horas locales del día considerado y las 0700 horas locales del siguiente día en un punto de observación.

n: número de días del mes con precipitación.

3.1.6. Temperatura máxima media anual ($T_{m\acute{a}xMA}$): promedio de la temperatura máxima del aire registrada a la sombra durante un año de observación.

$$T_{m\acute{a}xMA} = 1/N \sum_{i=1}^{12} T_{m\acute{a}xMM}$$

$$T_{m\acute{a}xMM} = 1/n \sum_{i=1}^n T_{m\acute{a}xAd}$$

$T_{m\acute{a}xMM}$: temperatura máxima media mensual.

$T_{m\acute{a}xAd}$: temperatura máxima absoluta diaria.

n: número de días del mes.

La temperatura se medirá con un termómetro o sensores de temperatura expuestos al aire y sin incidencia directa de la radiación solar, como se puede apreciar en la figura 1.

Figura 1. Sensor para la medición de temperatura y alguna de sus características.



Este sensor duradero, inalámbrico, de alta resolución cuenta con una sonda de temperatura de acero inoxidable para las aplicaciones más exigentes. Se puede usar en una amplia gama de experimentos y actividades, ya que mide cambios de temperatura pequeños pero significativos producidos por reacciones químicas, corrientes de convección e incluso temperaturas de la piel.

Fuente: Los Autores (2019).

El sensor de temperatura inalámbrico se puede usar en cualquier lugar donde se use un termómetro digital, pero hace mucho más para conectar a los estudiantes directamente a los datos en tiempo real.

3.1.7. Temperatura media anual (T_{mA}): Es el promedio de la temperatura del aire registrada a la sombra durante un año de observación.

$$T_{mA} = 1/N \sum_{i=1}^{12} T_{mM}$$

$$T_{mM} = 1/n \sum_{i=1}^n T_{md}$$

T_{mM} : es la temperatura media mensual e igual al promedio de la temperatura media diaria.

T_{md} : es el promedio de los valores de temperatura registrados durante el día a las 07h00, 13h00 y 19h00.

3.1.8. Temperatura mínima media anual ($T_{m\acute{a}xMA}$): promedio de la temperatura mínima del aire registrada a la sombra durante un año de observación.

$$T_{m\acute{a}xMA} = 1/N \sum_{i=1}^{12} T_{m\acute{a}xMM}$$

$$T_{m\acute{a}xMM} = 1/n \sum_{i=1}^n T_{m\acute{a}xAd}$$

$T_{m\acute{a}xMM}$: temperatura mínima media mensual.

$T_{m\acute{a}xAd}$: temperatura mínima absoluta diaria.

n: número de días del mes.

La temperatura se medirá con un termómetro o sensores de temperatura expuestos al aire y sin incidencia directa de la radiación solar

3.1.9. Concentración de CO₂ en entornos abiertos o cerrados [CO₂]: Se utilizará para ello un sensor inalámbrico, representado en la figura 2, que sirve para medir la concentración de gas de dióxido de carbono en un sistema cerrado o en un entorno abierto. Permite el estudio de temas principales (incluida la fotosíntesis, la respiración y los ciclos del carbono) con esta sonda versátil.

Figura 2. Sensor para la medición de la concentración de CO₂ en el aire y algunas de sus características.



Especificaciones:
Distancia: 0 a 100,000 ppm.
Resolución: 2 ppm.
Exactitud: 0 a 1000 ppm: ± 100 ppm; 1000 a 10,000 ppm: ± 5% de lectura + 100 ppm; 10,000 ppm a 50,000 ppm: ± 10% de la lectura; 50,000 - 100,000 ppm: ± 15% de lectura.
Conexión: USB; Bluetooth® 4.
Duración de la batería: 18-24 horas de uso continuo ya sea cuando está conectado a dispositivos o en modo de registro.
Ambiente de trabajo: 0-50 ° C; 0-95% de humedad relativa.
Tiempo de calentamiento: 180 segundos.
Tiempo de respuesta: 90% en 30 segundos.

Fuente: Los Autores (2019).

3.1.10. Concentración de oxígeno en el aire [O]: se mide mediante sensores de oxígeno disuelto y libre que permiten determinan la concentración de oxígeno, así como la humedad y la temperatura del aire, expresado en la figura 3.

Figura 3. Sensores para la medición de la concentración de oxígeno en el aire y algunas de sus características.



Miden la concentración de O₂ gaseoso, así como la humedad y la temperatura del aire para una amplia gama de actividades de biología, ciencias ambientales y fisiología.

Es perfecto para estudiar la fotosíntesis, la respiración y el ciclo del oxígeno en el medio ambiente. Con el registro remoto, los experimentos pueden ir más allá del período de laboratorio y darles a los estudiantes horas o días de datos para su análisis. También contiene sensores para medir la temperatura ambiente y la humedad, así como los niveles de gas oxígeno.

Características:

Bluetooth® y conectividad USB.

Concentración de gas oxígeno 0-100%

Oxígeno ± 1% a temperatura y presión constantes.

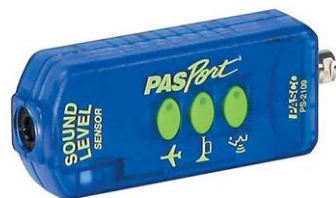
También informa la temperatura ambiente y la humedad.

Vida útil de 2-3 años con elemento sensor reemplazable.

Fuente: Los Autores (2019).

3.1.11. Contaminación acústica (CA): así se nombra al exceso de sonido que altera las condiciones normales del ambiente en una determinada zona. Puede ser medida con sensores acústicos que miden el nivel sonoro y la contaminación acústica, como se pueden apreciar en la figura 4.

Figura 4. Sensor acústico para la medición del nivel sonoro y la contaminación acústica y algunas de sus características.



Mide tanto el nivel de sonido como la intensidad del sonido.

Muestra tanto dBA (coincide con la sensibilidad del oído) como dBC (responde por igual a todas las frecuencias).

Aplicaciones Típicas.

Explora los niveles de sonido fuera del aula.



Descubre la relación logarítmica entre el nivel de sonido y la intensidad del sonido.

Especificaciones:

Rango de nivel de sonido.

Voz: 30 - 70 dBA / dBC

Cuerno: 50 - 90 dBA / dBC

Plano: 70 - 110 dBA / dBC

Rango de intensidad de sonido

Voz: 10 -3 $\mu\text{W} / \text{m}^2$ - 10 $\mu\text{W} / \text{m}^2$

Bocina: 1 $\mu\text{W} / \text{m}^2$ - 1000 $\mu\text{W} / \text{m}^2$

Plano: 10 $\mu\text{W} / \text{m}^2$ - 10,000 $\mu\text{W} / \text{m}^2$

Frecuencia de muestreo máxima: 20 Hz

Exactitud: ± 2 dB a 94 dB (o dBC) a 1000 Hz

Resolución: 0.1 dB

Repetibilidad: 0.1 dB

Fuente: Los Autores (2019).

3.1.12. Proporción de hogares que utilizan combustibles sólidos para cocinar (PHCS): es la relación (expresada en porcentaje) entre la sumatoria de hogares que cocinan con leña, carbón, astillas o serrín en un tiempo t y el total de hogares de un área determinada en el mismo tiempo t.

$$\text{PHCS} = \left(\frac{\sum X}{Y} \right) * 100\%$$

$\sum X$: es la suma de todos los hogares que cocinan con leña, carbón, astillas o serrín en un tiempo t.

Y: cantidad total de hogares de un área determinada en el tiempo t.

3.1.13. Valoración de indicadores utilizando métodos cualitativos de investigación: el método de la consulta a expertos y la discusión grupal.

La utilización del método de Consulta a Expertos en la investigación tiene como objetivo la valoración de los indicadores ambientales seleccionados para su uso en la formación docente de la UNAE. Partiendo de la metodología utilizada en otras investigaciones del autor Hernández (2010a), inicialmente se determinó la cantidad posible de expertos entre docentes investigadores, con que cuenta la universidad "(...) lo que posibilitó

confeccionar un listado con nombres de las personas que al parecer cumplían los requisitos y se obtuvo su consentimiento por diferentes vías” (pág. 97). Este proceso permitió contar con 13 posibles expertos.

Luego, fueron convocados a un proceso para determinar el coeficiente de competencia sobre el tema a partir de su propia autovaloración (Kc) y la argumentación que aporta de dicha autovaloración (Ka). De acuerdo con Hernández (2010b), “se calculó en cada caso el coeficiente de competencia K a partir de la semisuma de los coeficientes de conocimiento y argumentación” (pág. 98). Sus valores se reflejan en la siguiente tabla 2.

Tabla 2. Coeficiente de competencia de los posibles expertos consultados

Posible experto	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
kc	0.50	0.90	0.80	0.70	0.80	0.80	0.30	0.40	0.70	0.90	0.80	0.60	0.90
ka	0.50	0.90	0.80	0.90	0.90	0.80	0.40	0.60	0.80	0.90	0.80	0.60	0.90
k	0.50	0.90	0.80	0.80	0.85	0.80	0.35	0.50	0.75	0.90	0.80	0.60	0.90

Fuente: Los Autores (2019).

A partir de este momento, no se tuvieron en cuenta las aportaciones de los investigadores 1, 7, 8 y 12, ya que parafraseando a Hernández (2010c): “su autovaloración fue clasificada como baja y se consideró que sus aportaciones sobre el tema de investigación que se aborda no serían significativas” (pág. 98). Tienen un coeficiente de competencia alto 8/10 y medio 1/10; los criterios de estos últimos serán usados pues sus puntuaciones están por encima de la media del coeficiente de competencia de los posibles expertos (0.74).

De este modo fueron seleccionados 9 expertos, a los cuales se les entregó un documento que contenía los indicadores ambientales definidos para el trabajo en la formación docente de la UNAE y un cuestionario donde, a partir de determinadas dimensiones que están a la vista en la tabla 3, se somete a análisis la propuesta a partir de las categorías (muy adecuado, bastante adecuado, adecuado, poco adecuado y nada adecuado).

Tabla 3. Dimensiones para la valoración de los indicadores ambientales y sus categorías.

Nro.	Dimensiones	C ₁	C ₂	C ₃	C ₄	C ₅
1	Nomenclatura para el indicador.					
2	Definición del indicador.					
3	Método de cálculo o medición del indicador.					
4	Pertinencia como indicador ambiental.					
5	Pertinencia del indicador ambiental para su uso en la formación docente.					

Fuente: Los Autores (2019).

Posteriormente se elaboraron las tablas de frecuencias absolutas, frecuencias acumulativas y frecuencias relativas acumulativas. Finalmente, se busca la imagen de cada uno de los valores en la tabla de áreas de la curva normal y se determinan los puntos de corte; los expertos otorgaron la categoría de muy adecuados a la Nomenclatura para el indicador, Método de cálculo o medición del indicador, Pertinencia como indicador ambiental y bastante adecuado a la Definición del indicador.

Para el autor los resultados obtenidos con la utilización del método de Consulta a Expertos en el proceso para la determinación de indicadores ambientales, para su uso en el proceso de formación docente en la Universidad Nacional de Educación, constatan el grado de viabilidad que tienen los mismos sin embargo, también se utilizó un grupo de discusión con 32 estudiantes de las carreras presenciales de la UNAE seleccionados voluntariamente de una muestra intencional inicial teniendo en cuenta su consentimiento, sus incursiones en el tema a través de sus Proyectos Integradores de Saberes o Trabajos de titulación (estudiantes de la carrera de educación Básica).

Previo a la sesión de trabajo, como a los expertos, se les entregó un documento que describía la necesidad de contar con indicadores ambientales para la formación docente, los indicadores en sí mismo y un cuestionario que

serviría de base a la discusión. Se utilizó un espacio físico abierto dentro de la propia UNAE para el desarrollo de la actividad.

A partir de la sistematización de las opiniones manifestadas por los estudiantes se pudieron organizar las siguientes regularidades:

- Las indicaciones con que se cuenta desde la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT), el Consejo de Educación Superior (CES), el Ministerio de Ambiente y de la propia universidad, son insuficientes para realizar análisis contextualizados sobre la problemática ambiental nacional y regional.
- Los indicadores ambientales seleccionados permiten hacer análisis, no solo cualitativos, de la realidad ambiental de un área seleccionada.
- Son útiles para fomentar los procesos de investigación inherentes a la problemática ambiental, tanto en la formación docente como en el ejercicio de la profesión.
- Respecto a las actividades que desarrollan en la práctica preprofesional, la asignatura de ciencias naturales puede y debe tenerlos en cuenta para el desarrollo de los procesos formativos. De la misma forma también los consideran importantes para el ejercicio profesional futuro.
- El indicador Proporción de hogares que utilizan combustibles sólidos para cocinar sería más abarcador y pertinente si se tiene en cuenta la cantidad de personas que utilizan combustibles sólidos para cocinar, ya que serían proporcionales obviamente.

Dicha reflexión, con las que estuvieron de acuerdo los integrantes del grupo y los autores de la investigación, condujeron a tener en cuenta este elemento dentro del propio indicador, quedando expresado el mismo de la forma siguiente:

Proporción de hogares y personas que utilizan combustibles sólidos para cocinar (PHCS): es la relación (expresada en porciento) entre la sumatoria de hogares que cocinan con leña, carbón, astillas o serrín en un tiempo t y el total de hogares de un área determinada en el mismo tiempo t.

$$PHCS = \left(\frac{\sum X}{Y} \right) * 100\%$$

$\sum X$: es la suma de todos los hogares que cocinan con con leña, carbón, astillas o serrín en un tiempo t.

Y: cantidad total de hogares de un área determinada en el tiempo t.

$$PPCS = \left(\frac{\sum p}{P} \right) * 100\%$$

$\sum p$: es la suma de todas las personas que cocinan con leña, carbón, astillas o serrín en un tiempo t.

P: cantidad total de personas en un área determinada en el tiempo t.

Las discusiones se dieron por terminadas luego de casi dos horas; finalmente se agradeció a los estudiantes por la participación activa y la madurez profesional con que se había dado la sesión.

Tabla 4. Indicadores ambientales para el proceso de formación docente en la Universidad Nacional de Educación (UNAE).

Indicadores ambientales	
Indicador	Simbología
Consumo anual de energía eléctrica.	CAEE
Consumo anual de agua.	CAA
Consumo anual de papel.	CAP
Residuos sólidos anuales.	RSA
Precipitación total anual.	PTA
Temperatura máxima media anual.	T _{máx} MA
Temperatura media anual.	T _m A
Temperatura mínima media anual.	T _{mín} MA
Concentración de CO ₂ en entornos abiertos o cerrados.	[CO ₂]
Concentración de oxígeno en el aire.	[O]
Contaminación acústica.	CA
Proporción de hogares y personas que utilizan combustibles sólidos para cocinar.	PHCS

Fuente: Los Autores (2019).

El uso de métodos cualitativos de pronósticos y comprobación como el de la Consulta a Expertos y los grupos de discusión permitió conformar el conjunto de indicadores ambientales para su uso en el proceso de formación docente en la UNAE, quedando expresado del siguiente modo, en la tabla 4.

Las mallas curriculares de las diferentes carreras que oferta la UNAE se han organizado atendiendo a tres núcleos fundamentales de integración:

- Unidades de formación: Básica (abarca los primeros tres ciclos académicos), profesional (abarca los ciclos entre el cuarto y el séptimo) y la unidad de titulación que comprende los ciclos octavo y noveno.
- Los núcleos problémicos: Se consideran ejes dinamizadores en la formación por competencias; se han considerado como tal los siguientes.
- Campos de formación: sostienen la organización del perfil profesional teniendo en cuenta la formación integral del sujeto. Son campos de formación Fundamentos teóricos, Praxis preprofesional, Epistemología y metodología de la investigación, Integración de saberes, contextos y culturas y Comunicación y lenguajes.

Adicionalmente se han organizado conjuntos de asignaturas atendiendo a su campo de acción dentro de las Ciencias de la Educación a los que se les ha denominado constructos.

Para la eficaz utilización de los indicadores ambientales y teniendo en cuenta los criterios de Montesinos de Rodríguez (2017): es necesario “asegurar el espacio de la interconexión entre las disciplinas, lo que exige un pensamiento transdisciplinar, transversal, una reflexión que relacione la parte y el todo, el micro y el macro, lo singular y lo universal” (pág. 95); cuestión que justifica la asunción de los constructos como ejes para la integración

transdisciplinar.

Los constructos en los que el trabajo con indicadores ambientales tiene una mayor significación, es la Enseñanza aprendizaje del medio natural, la Sociedad contemporánea y política educativa, la Práctica preprofesional, la Cátedra integradora y Metodología de la investigación.

4. Conclusiones

Al término de la investigación se pueden realizar las siguientes conclusiones:

En el proceso de formación inicial de docentes que se desarrolla en la Universidad Nacional de Educación (UNAE) de Ecuador, se hace necesario la utilización de indicadores para la contextualización del eje de ambiente en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Luego de realizado el análisis documental correspondiente y la aplicación de otras técnicas e instrumentos de la investigación cualitativa se logró identificar aquellos indicadores ambientales cuya utilización es más pertinente en el proceso formativo: Consumo anual de energía eléctrica, Consumo anual de agua, Consumo anual de papel, Residuos sólidos anuales, Precipitación total anual, Temperatura máxima media anual, Temperatura media anual, Temperatura mínima media anual, Concentración de CO₂ en entornos abiertos o cerrados, Concentración de oxígeno en el aire, Contaminación acústica, Proporción de hogares y personas que utilizan combustibles sólidos para cocinar.

5. Referencias

- Asamblea Nacional (2008a,b,c). **Constitución de la República**. Ecuador: Constitución de Montecristi.
- Gutiérrez, B. (2010). **Introducción a los métodos cualitativos: El grupo de discusión**. Barcelona, España: Universitat Politècnica de Catalunya.

Recuperado de:

https://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2117/12384/Report1_BlancaGuti%C3%A9rrez.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Herdoiza, M. (2015a,b). **Construyendo Igualdad en la Educación Superior. Fundamentación y lineamientos para transversalizar los ejes de igualdad y ambiente.** Quito, Ecuador: SENESCYT/UNESCO.

Hernández, L. (2010a,b,c). **Modelo didáctico dirigido a la preparación de los estudiantes de la carrera de Licenciatura en Educación.** Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, ISBN 13: 978-84-694-7200-2. Pinar del Río, Cuba: Universidad de Ciencias Pedagógicas "Rafael María de Mendive". Recuperado de: <http://www.eumed.net/tesis-doctorales/2011/leha/index.htm>

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). **Metodología de la Investigación.** Quinta edición. México: McGraw-Hill.

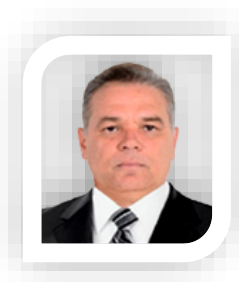
Krueger, R. (1991a,b). **El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada.** Madrid, España: Ediciones Pirámide.

Montesinos de Rodríguez, E. (2017). **Planeación de la Educación Ambiental en el Ámbito Universitario: Una Mirada Transdisciplinaria.** *Revista Científica*, 2(6), 92-112, e-ISSN: 2542-2987. Recuperado de: <https://doi.org/10.29394/scientific.issn.2542-2987.2017.2.6.5.92-112>

Vive Nuestro Mundo (2019). Diez razones que avalan a Ecuador como un país mega-diverso. Ecuador: vivenuestromundo.com. Recuperado de: <https://www.vivenuestromundo.com/2012/12/04/diez-razones-que-avalan-a-ecuador-como-un-pais-mega-diverso/>

Pallares, A. (1999). **Construcciones raciales, reforma agraria y movilización indígena en los años setenta.** Quito, Ecuador: FLACSO.

UNAE (2019). **Líneas de investigación.** Azogues, Ecuador: Universidad Nacional de Educación. Recuperado de: <https://www.unae.edu.ec/lineas-de-investigacion>



Luis Enrique Hernández Amaro
e-mail: luis.hernandez@unae.edu.ec

Nacido en Pinar del Río, Cuba, el 29 de noviembre del año 1966. Licenciado en Educación Especialidad Física Astronomía; Máster en Psicología Educativa y PhD. en Ciencias Pedagógicas; Personal Académico Principal de la Universidad Nacional de Educación (UNAE), Ecuador; Me he desempeñado como miembro de la Comisión Nacional de la carrera de Ciencias Exactas en Cuba y como docente investigador en universidades de Cuba y Ecuador; Poseo experiencia en tutoría de tesis en el área de la Didáctica General y de las Ciencias Naturales y las Matemática; He participado en diversos eventos internacionales como ponente y conferencista; He publicado artículos en revistas de impacto; Soy árbitro de revistas indexadas en bases de datos internacionales.

Ana Mari Pimentel Garriga
e-mail: ana.pimentel@unae.edu.ec



Nacida en Pinar del Río, Cuba, el 23 de junio del año 1967. Licenciada en Educación, Especialidad Física y Astronomía; Máster en Ciencias de la Educación, mención Educación Técnica y Profesional; En este momento soy Personal Académico Agregado de la Universidad Nacional de Educación (UNAE), Ecuador; Me he desempeñado como miembro de la Comisión Nacional de la carrera de Ciencias Exactas en Cuba y como docente de pregrado y postgrado en universidades de Cuba y Ecuador; Poseo experiencia en tutoría de tesis de licenciatura y maestría en el área de la Didáctica General y de las Ciencias Naturales; He participado en diversos eventos internacionales como ponente y conferencista; He publicado artículos en revistas de impacto.

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/)



Habilidades Pedagógicas del profesor universitario como tutor mediador del servicio comunitario

Autores: Nellys Josefina Pitre Lugo

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

nellyspitre77@hotmail.com

Altigracia, Venezuela

<https://orcid.org/0000-0003-2032-7564>

Julio Rafael Pire Morales

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

juliopire@hotmail.com

Altigracia, Venezuela

<https://orcid.org/0000-0002-4674-887X>

Daniela del Valle Díaz Piña

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

lcdanieladiaz@gmail.com

Altigracia, Venezuela

<https://orcid.org/0000-0003-0815-0970>

Resumen

El presente estudio se realizó con el propósito de examinar las habilidades pedagógicas desarrolladas por el profesor universitario como tutor mediador del servicio comunitario. La investigación es de tipo analítica, diseño no experimental, de campo, transaccional. La población estuvo conformada por 10 profesores tutores de servicio comunitario y 50 estudiantes prestadores del servicio, programa Administración en la Universidad Nacional Experimental "Rafael María Baralt" (UNERMB), sede Los Puertos. La técnica de recolección de datos fue la observación y un cuestionario con 45 ítems y cinco (5) alternativas de respuesta, el cual fue validado a través del juicio de cinco (5) expertos, la confiabilidad se determinó mediante el coeficiente de Alfa Cronbach arrojando un 98,9%. Los resultados indicaron que los docentes no poseen las habilidades pedagógicas requeridas para el desarrollo exitoso del servicio comunitario, pese a que algunos casos articulan las actividades y logran en cierta medida la dirección de líderes comunitarios, se consideró debido a los porcentajes obtenidos que no es suficiente para garantizar la presencia de las habilidades asociadas al diseño e implementación de estrategias de aprendizaje que conlleven al logro de los objetivos del servicio comunitario.

Palabras clave: comunidad; pedagogía; profesor; tutoría; universidad.

Cómo citar este artículo:

Pitre, N., Pire, J., & Díaz, D. (2019). **Habilidades Pedagógicas del profesor universitario como tutor mediador del servicio comunitario.** *Revista Científica*, 4(14), 271-285, e-ISSN: 2542-2987.

Recuperado de: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2019.4.14.13.271-285>

Fecha de Recepción:
27-05-2019

Fecha de Aceptación:
03-08-2019

Fecha de Publicación:
05-11-2019

Pedagogical skills of the university professor as a mediator tutor of the community service

Abstract

The present study was carried out with the purpose of examining the pedagogical skills developed by the university professor as a mediator tutor of the community service. The research is analytical, non-experimental, field, transactional. The population was made up of 10 community service tutors and 50 service providers, Administration program at the "Rafael María Baralt" National Experimental University (UNERMB), Los Puertos headquarters. The data collection technique was the observation and a questionnaire with 45 items and five (5) response alternatives, which was validated through the judgment of five (5) experts, the reliability was determined by the alpha Cronbach coefficient throwing 98.9%. The results indicated that teachers do not possess the pedagogical skills required for the successful development of community service, although some cases articulate the activities and achieve the leadership of community leaders to some extent, it was considered due to the percentages obtained that it is not enough to ensure the presence of the skills associated with the design and implementation of learning strategies that lead to the achievement of the objectives of the community service.

Keywords: communities; pedagogy; teacher; tutoring; universities.

How to cite this article:

Pitre, N., Pire, J., & Díaz, D. (2019). **Pedagogical skills of the university professor as a mediator tutor of the community service.** *Revista Científica*, 4(14), 271-285, e-ISSN: 2542-2987. Recovered from: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2019.4.14.13.271-285>

Date Received:
27-05-2019

Date Acceptance:
03-08-2019

Date Publication:
05-11-2019

1. Introducción

Las instituciones universitarias desarrollan y aplican programas educativos con el propósito de formar profesionales con ética, afianzados en valores y con conocimientos técnicos, humanísticos y científicos, capaces de transformar la sociedad y transitar por el camino de la pluralidad, sin descuidar sus objetivos personales.

Para Terán y Araujo (2016), se destacan que:

Los organismos educativos sobresalen por su función modeladora de individuos que se integrarán y convivirán en las sociedades; de manera especial hay que mencionar las universidades, las cuales poseen los recursos técnicos y gnoseológicos para mejorar las condiciones de vida de la colectividad” (pág. 57).

Cabe enfatizar que la Ley de Universidades (1970), en su artículo 1, reza que: “la universidad es fundamentalmente una comunidad de intereses espirituales que reúne a profesores y estudiantes en la tarea de buscar la verdad y afianzar los valores trascendentales del hombre” (pág. 3). En este sentido es necesario que los docentes posean el perfil idóneo para administrar su cátedra, pero además es importante que den cumplimiento sus funciones de docencia, investigación y extensión, además de atender su responsabilidad como tutor de servicio comunitario, la cual permitirá fortalecer los valores comunitarios en los estudiantes de pregrado.

Lo anteriormente expuesto, implica el conocimiento de la Ley de Servicio Comunitario del Estudiante de Educación Superior (LSCEES), la cual lo define como una actividad que deben realizar los estudiantes de educación superior en las comunidades, con el fin de aplicar los conocimientos adquiridos durante la carrera, todo en función de cooperar con el bienestar social. Para que esto se cumpla es fundamental el apoyo del docente, es por ello que la presente investigación pretende analizar el rol del profesor en su faceta como tutor de servicio comunitario.

La educación tiene la doble finalidad, de preparar a las personas para enfrentarse a la vida en procesos cambiantes, vertiginosos y tremendamente palpables; así como, convertirlos en fuentes de progreso, desarrollo y transformaciones sociales que le permitan mejorar su condición humana. En efecto, en el artículo 1 el cual contempla las Misiones y Funciones de la Educación Superior según la Organización Internacional para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1998): indica que tiene como misión formar profesionales altamente capacitados, ciudadanos responsables, competentes y comprometidos con el desarrollo social, alejados de postulados centrados en enseñanzas tradicionales, en la atención del docente como transmisor de conocimientos y valores reproducidos por los estudiantes (pág. 1).

Con base a esa referencia, se inicia la exposición con postulados que hablan del necesario protagonismo que los estudiantes universitarios han de tener ante currículos integrados al saber comunitario, asumiendo como problemática el planteamiento de Figueroa (2006): quien revela procesos de enseñanza en las instituciones de educación superior caracterizados por complejos e imprevisibles eventos que indican reformas en la labor cumplida por los profesores, evidenciando el reconocimiento de una tarea compleja cuando éstas hacen referencia a la formación de educandos como ciudadanos responsables, competentes y comprometidos con la sociedad actual, al igual sucede cuando se trata de una nueva concepción del docente universitario el cual requiere involucrarse en procesos de acompañamiento estudiantil (pág. 55).

Tal es el caso venezolano, en el cual a partir de la implementación de la Ley de Servicio Comunitario del Estudiante de Educación Superior en el año 2005, se convierte en un tema de gran interés para la formación universitaria, en tanto la ley busca potenciar prácticas y el modelaje de valores en un currículo contextualizado, flexible, para la producción social, incorporando profesionales y estudiantes críticos al saber comunitario, esto se asocia a lo

planteado por González (2004), quien asegura que: “la concepción del profesor como persona que acompaña al estudiante en el proceso de enseñanza- aprendizaje exige nuevas funciones que se expresan en la consideración del profesor como modelo educativo” (pág. 1).

En consecuencia, puede decirse que la labor tutorial del docente universitario será la de un experto en materia comunitaria con dominio sobre los conocimientos adquiridos por cada asignatura administrada, normativas propuestas, reformas y cambios gestados en el ámbito universitario. Es decir, una labor superior a la gestión de información para actuar como transmisor de conocimientos, compartirlos y vivenciarlos en experiencias enriquecedoras, para lo cual han de desarrollarse debates reflexivos sobre contenidos de enseñanza en ambientes democráticos motivadores para desarrollar actitudes positivas con pertinencia en el entorno social.

Por lo tanto, no es suficiente contar con un docente universitario conocedor de la materia, es necesaria una formación pedagógica que posibilite la utilización de metodologías para el aprendizaje mediador, idoneidad para estimular a los estudiantes, disposición e interés como prestadores del servicio comunitario. Es necesario profesores que entiendan la tutoría del servicio comunitario como una función intrínseca de la función docente regulada por la legislación educativa insertándolos (con suficiente disposición), hacia el desarrollo de proyectos comunitarios significativos, con conocimientos sobre su área de actuación y los diferentes procedimientos requeridos para cumplir satisfactoriamente con el trabajo comunitario.

Ahora bien, en el nuevo contexto educativo latinoamericano, puede señalarse que en Venezuela el Ministerio de Educación Universitario ha generado importantes y novedosas estrategias para el desarrollo del sector educativo presumiéndose una estructuración del mismo con miras a elevar la calidad académica de estas instituciones, mejorar la calidad de acceso y desempeño estudiantil para lograr una mayor pertenencia social con las

mismas, vincularse con distintos sectores de la sociedad, sobre todo promoviendo y fortaleciendo la participación comunitaria plasmada por el Ministerio del Poder Popular para alcanzar cooperaciones permanentes entre estas instituciones y las comunidades donde se insertan apoyando continuamente los espacios locales.

Tal iniciativa pudiera suscribirse en Venezuela a formar estudiantes con actitudes, disposición y compromiso social, profesores con capacidad para contribuir desde el seno universitario con el fortalecimiento de valores sobre calidad, equidad social y cooperación, es decir hacia una participación activa, protagónica y corresponsable con el entorno sobrepasando la educación tradicional que pareciera haber imperado en las aulas universitarias durante muchísimo tiempo.

Sin embargo, llevar a cabo la toma de decisiones sobre estos aspectos pudiera ser algo complejo, dado que acercarse al cumplimiento de la Ley de Servicio Comunitario desde la universidad se ha convertido en un aparente problema para los profesores quienes muchas veces se niegan a asumir la responsabilidad tutorial, alegando su alto compromiso por grandes cantidad de tareas para cumplir la función de docencia e investigación, así como dificultades financieras para responder satisfactoriamente con los recursos requeridos para la movilización organizada del servicio comunitario.

De acuerdo con lo anterior se demuestra que el éxito de la participación social enunciada mediante la ley de servicio comunitario para el estudiante universitario dependerá del rol que como tutor realice el docente para lograr actitudes favorables hacia este propósito. Sobre el particular, es oportuno apuntar que las evidencias anteriores revelan poca disposición del profesor para alcanzar éxitos en la labor tutorial, ya que la sistematización de esta práctica requiere orientación pedagógica en el área comunitaria y actualmente evidencia la ausencia de planes formales sobre aspectos teóricos prácticos dispuestos en la ley. Con ese planteamiento, queda reflejado que el tutor debe

ser el nexo para unificar e integrar estudiantes a las comunidades.

Por otra parte, Ramírez (2005), el conjunto de habilidades pedagógicas del docente, implican actividades para:

a. Apoyarse en una planificación curricular donde se alineen los objetivos curriculares del servicio; b. Dar acompañamiento, crear condiciones entre docentes instrucciones de servicio público comunitario; c. Acompañar, motivar el desarrollo de los cursos; incorporando metodologías; d. Fomentar el reconocimiento y los incentivos para el desarrollo de iniciativas; e. Promover el fomento al desarrollo de la docencia para que profesores desarrollen cursos de servicio comunitario; f. Promover la investigación, la generación de conocimientos y la planificación de calidad en torno al servicio comunitario; g. Fomentar el desarrollo e impacto de las iniciativas en los distintos actores participantes; h. Desarrollar publicaciones que profundice en los aspectos del servicio comunitario; i. Velar por el cumplimiento del servicio comunitario; j. Crear un sistema de monitoreo que permita la retroalimentación del servicio comunitario; k. Fomentar el establecimiento de redes universitarias que permitan compartir aprendizajes y experiencias (pág. 56).

Lo referido por el autor evidencia que las habilidades de los profesores universitarios son necesarias para lograr procesos humanos integradores comunitarios, conocimientos y experiencias que redunden en su capacidad para planear, coordinar, ejecutar actividades de servicio comunitario en forma sistemática y efectiva.

El objetivo de la investigación está referido a examinar las habilidades pedagógicas desarrolladas por el profesor universitario como tutor mediador del servicio comunitario.

2. Metodología

La presente investigación se catalogó como analítica de enfoque proyectivo, utilizando el método de investigación cuantitativo (positivista), de acuerdo con sus características metodológicas corresponde a un diseño no

experimental de campo documental, transversal. Se trata de una investigación de campo, debido a que los datos serán obtenidos en el sitio en el cual por naturalidad lo hechos se suceden de forma cotidiana, en este caso particular en la Universidad Nacional Experimental "Rafael María Baralt", (UNERMB), sede Los Puertos de Altagracia.

En esta ocasión la población objeto de estudio está comprendida por dos grupos, uno por el conjunto de Profesores que laboran en el Programa Administración de la Universidad Nacional Experimental "Rafael María Baralt", que fungen como tutores y 50 estudiantes cursantes del servicio comunitario.

La forma en que los investigadores asumieron la selección de la misma fue a través de un censo, por cuanto se acudió a la revisión de las nóminas de personal docente de la Secretaria de dicho Programa y con la Coordinación de Servicio Comunitario así como a las planillas de registros de los estudiantes cursantes del servicio comunitario.

Para orientar la búsqueda de recolección de información necesaria para profundizar en la problemática estudiada se procedió a utilizar técnicas de observación directa a los profesores, la técnica utilizada fue la encuesta mediante la aplicación de un cuestionario, para tal fin se elaboró un cuestionario con alternativas de respuestas: Frecuentemente (5), A menudo (4), A veces (3), Rara vez (2) y nunca (1), es decir en una escala de actitudes.

Una vez elaborado el instrumento para la recolección de datos, se sometió a la comprobación de dos aspectos fundamentales la validez y la confiabilidad. En efecto la validez del contenido de los cuestionarios se realizó a través del juicio de cinco (5) expertos, doctores en Ciencias de la Educación y especialistas en el área de investigación, a quienes se les solicito el apoyo y consideración respectiva.

Luego de haber obtenido la validez del contenido de los instrumentos se aplicó una prueba piloto a veinte (20) sujetos. Esta prueba fue necesaria para calcular la confiabilidad del mismo. La confiabilidad se calculó utilizando

el coeficiente de Alfa de Cronbach, empleando para ello el software estadístico SPSS, Versión 20.0, para Ciencias Sociales, el cual arrojó un 98,8%

Para la interpretación y análisis de los datos se construyó un baremo a propósito de realizar el análisis basado en el método de la estadística descriptiva procesada en relación a técnicas de relación porcentual (%); para expresar los aspectos valorados en categorías el cual se encuentra detallado en la tabla 1.

Tabla 1. Baremo para el análisis de los resultados.

Escala	Escala (Valoración cualitativa)	Porcentaje (%)
Frecuentemente (F)	Totalmente Eficiente	81 – 100
A Menudo (AM)	Eficiencia Aceptable	61 – 80
A veces (AV)	Medianamente Eficiente	41 – 60
Rara Vez (RV)	Deficiente	21 – 40
Nunca (N)	Totalmente Deficiente	0 – 20

Fuente: Los Autores (2019).

3. Procedimiento de la Investigación

1. Se seleccionó el tema, tomando en cuenta la necesidad de los investigadores de realizar un estudio sobre el rol desempeñado por el profesor universitario como tutor del servicio comunitario.
2. Se indagó la bibliografía relacionada con el estudio y los antecedentes que sirvieron como punto de referencia para que la presente investigación se lleve a cabo.
3. Se elaboró el instrumento pertinente, el cual fue sometido al proceso de validez y confiabilidad.
4. Se aplicó el instrumento inicialmente en la prueba piloto y posteriormente a la población objeto de estudio.
5. Los resultados obtenidos se codificaron y tabularon, los cuales fueron analizados e interpretados.

6. Con base a los resultados obtenidos, se elaboraron las conclusiones.
7. Posteriormente se realizaron las recomendaciones que surgieron luego del cotejo entre las conclusiones y los objetivos específicos de esta investigación.
8. Finalmente se realizó un plan de acciones pedagógicas.

Tabla 2. Resultados.

Indicador	%	Interpretación	Promedio	Interpretación
Articulación de las actividades del Servicio Comunitario al plan de estudio.	43,33	MEDIANAMENTE EFICIENTE	40,00	DEFICIENTE
Aplicación de estrategias instruccionales	30,00	DEFICIENTE		
Dirección de líderes para el trabajo comunitario.	46,67	MEDIANAMENTE EFICIENTE		

4. Conclusiones

Los resultados presentados en la tabla 2, permitieron desarrollar conclusiones en cuanto las habilidades pedagógicas desarrolladas por el profesor universitario como tutor mediador del servicio comunitario, en lo que respecta a la articulación de las actividades del servicio comunitario al plan de estudio, se determinó que el docente en algunas ocasiones relaciona los contenidos de su asignatura con los propósitos que establece legalmente el servicio comunitario, algunas veces exterioriza sus experiencias de servicio comunitario en las cátedras que imparte e intercambia dichas prácticas con profesores de otras asignaturas.

Gracias a la información suministrada por ambas poblaciones (docentes

y estudiantes), se pudo comprobar que el rol del docente en este aspecto es deficiente, es decir, el tutor no posee las habilidades requeridas para el desarrollo exitoso del servicio comunitario, pese a que algunos casos articulan las actividades y logran en cierta medida la dirección de líderes comunitarios, se consideró debido a los porcentajes obtenidos que no es suficiente para garantizar la presencia de las habilidades asociadas al diseño e implementación de estrategias de aprendizaje que conlleven al logro de los objetivos del servicio comunitario.

Es evidente entonces, que el profesor para ejecutar su rol de tutor mediador amerita la integración de conocimientos, estrategias didácticas y el intercambio de experiencias que fomenten la empatía y el deseo de los estudiantes de incorporarse a las comunidades y contribuir en la búsqueda de soluciones a los problemas que les aqueja.

5. Referencias

- Figuerola, L. (2006). **Formación docente: Complejidad y profesionalización.** *ETHOS Educativos*, 35, 19-39, e-ISSN: 1405-7255. Recuperado de: <http://imced.edu.mx/Ethos/Archivo/35-19.htm>
- González, V. (2004). **El profesorado universitario: su concepción y formación como modelo de actuación ética y profesional.** *Revista Iberoamericana De Educación*, 34(1), 1-11, ISSN: 1022-6508; e-ISSN: 1681-5653. Recuperado de: <https://rieoei.org/RIE/article/view/2934>
- Ley de Universidades (1970). **Título I. Artículo 1.** Gaceta Oficial No. 1429, Extraordinario, del 8 de septiembre. Caracas, Venezuela: Consejo Nacional de Universidades. Recuperado de: <http://www.unimet.edu.ve/unimetsite/wp-content/uploads/2013/02/Ley-de-Universidades-1970.pdf>
- Ramírez, T., & Pizarro, B. (2005). **Aprendizaje Servicio: Manual para Docente U.C.** Santiago, Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.

Recuperado de: <http://www.zerbikas.es/producto/aprendizaje-servicio-manual-para-docentes-uc/>

UNESCO (1998). **Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción.** Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y acción, Código del documento: ED.98/CONF.202/3. París, Francia: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado de: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm

Terán, C., & Araujo, W. (2016). **El Servicio Comunitario, Una Mirada Teórica.** *Revista Cientific*, 1(2), 54-74, e-ISSN: 2542-2987. Recuperado de: <https://doi.org/10.29394/scientific.issn.2542-2987.2016.1.2.4.54-74>

Nellys Josefina Pitre Lugo
e-mail: nellyspitre77@hotmail.com



Nacida en Maracaibo, estado Zulia, Venezuela, el 20 de septiembre del año 1977. Doctora en Educación; Magister Scientiarum en Gerencia de Recursos Humanos; Licenciada en Administración, egresada de la Universidad Nacional Experimental “Rafael María Baralt” (UNERMB); con Diplomados en Coaching para Docentes (Aulaciete); y Facilitación en Entornos Virtuales de Aprendizaje de la Universidad Dr. José Gregorio Hernández (UJGH); Docente Universitario en categoría de Agregado en el programa de Administración en la UNERMB; Cátedras Gestión de Personal, Estructura Organizacional, Estrategia y Política Gerencial; Profesora invitada de Postgrado de la UNERMB, la Universidad Nacional Experimental Politécnica de la Fuerza Armada Bolivariana (UNEFA) y la Universidad Privada Dr. Rafael Beloso Chacín (URBE); Directora Académica y Coach E-learning en Llanosoft Systems; Tutora de tesis, pasantías y servicio comunitario; Experiencia en cargos administrativos; Acreditada como Investigadora B en el Programa de Estímulo a la Innovación e Investigación (PEII).

Julio Rafael Pire Morales
e-mail: juliopire@hotmail.com



Nacido en Carirubana, estado Falcón, Venezuela, el 18 de febrero del año 1957. Doctor en Ciencias Gerenciales; Magister en Gerencia de Empresas, mención Gerencia de Mercadeo; Ingeniero Industrial, egresado de la Universidad del Zulia (LUZ); Docente Universitario, categoría Asociado en el programa Administración en la Universidad Nacional Experimental “Rafael María Baralt” (UNERMB), con 23 años de experiencia, administrando las cátedras Matemáticas, Métodos Cuantitativos, Toma de Decisiones, Estrategia y Política Gerencial; Profesor invitado en Postgrado de la Universidad Nacional Experimental Politécnica de la Fuerza Armada Bolivariana (UNEFA) y la Universidad Privada Dr. Rafael Belloso Chacín (URBE); Tutor de tesis, pasantías y servicio comunitario; Experiencia en docencia virtual y en la industria petrolera; Acreditado como Investigador A en el Programa de Estímulo a la Innovación e Investigación (PEII).

Daniela del Valle Díaz Piña
e-mail: lcdadanieladiaz@gmail.com



Nacida en Coro, estado Falcón, Venezuela, el 14 de noviembre del año 1987. Magister Scientiarum en Gerencia Financiera; Licenciada en Administración, egresada de la Universidad Nacional Experimental “Rafael María Baralt” (UNERMB); con Diplomados en Gerencia de RRHH (CEFIMAR) y Administración Tributaria de la Universidad Privada Dr. Rafael Beloso Chacín (URBE); Componente Docente Nivel 9 de Inglés en el Centro Venezolano Americano del Zulia (CEVAZ); Docente Universitario, categoría Asistente en el programa Administración en la UNERMB; Cátedras Gestión de Personal, Estructura Organizacional y Planificación Tributaria; Tutora de tesis, pasantías y servicio comunitario. Experiencia en docencia virtual y cargos gerenciales.

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/)



Estimulación neurocognitiva y aprendizaje de la lengua ancestral Kichwa

Autores: Raymy Rafael Chilingua Masaquiza
Universidad Nacional de Educación, **UNAE**
llaquina@yahoo.es
Azogues, Ecuador
<https://orcid.org/0000-0002-6370-9151>

Margarita Rosa Masaquiza Masaquiza
Centro Neuropsicólogo **Inkarte-Yachay**
kushita22@hotmail.com
Ambato, Ecuador
<https://orcid.org/0000-0002-0782-7380>

Resumen

El presente artículo es un trabajo establecido en una Institución Educativa Intercultural Bilingüe de la zona rural de Tungurahua, con el objetivo de realizar un estudio, sobre la incidencia de la estimulación neurocognitiva en niños y niñas preescolares de 3, 4 años en el aprendizaje de la lengua ancestral Kichwa, desde una etapa fundamental caracterizada de: la poda sináptica, la interconexión neuronal, plasticidad cerebral, importante para el aprendizaje de una lengua. Para la presente investigación fue necesario realizar un análisis comparativo de dos grupos de estudiantes, partiendo desde una valoración diagnóstica con la matriz Valoración del Aprendizaje de la Lengua Kichwa (VALK), y con un proceso de intervención de estimulación neurocognitiva, la muestra total fueron 40 entre niños y niñas de zonas rurales, segmentados en dos grupos, de las cuales un 90% de infantes del grupo con intervención neurocognitiva evidenciaron aprendizaje progresivo y el segundo grupo sin intervención presentaron un grado mínimo de progresión en el aprendizaje de la lengua Kichwa lo que permite explicar en esta investigación, cómo el proceso de intervención en estimulación neurocognitiva encaminó a potenciar el aprendizaje de la lengua ancestral Kichwa.

Palabras clave: neuropsicología; aprendizaje; cognición; proceso cognitivo.

Cómo citar este artículo:

Chilingua, R., & Masaquiza, M. (2019). **Estimulación neurocognitiva y aprendizaje de la lengua ancestral Kichwa**. *Revista Científica*, 4(14), 286-307, e-ISSN: 2542-2987. Recuperado de: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2019.4.14.14.286-307>

Fecha de Recepción:
04-07-2019

Fecha de Aceptación:
27-09-2019

Fecha de Publicación:
05-11-2019

Neurocognitive stimulation and learning of the ancestral language Kichwa

Abstract

This article is a work established in a Bilingual Intercultural Educational Institution in the rural area of Tungurahua, with the objective of carrying out a study, on the incidence of neurocognitive stimulation in preschool children of 3, 4 years in the learning of Kichwa ancestral language, from a fundamental stage characterized by: synaptic pruning, neuronal interconnection, brain plasticity, important for learning a language. For the present investigation it was necessary to perform a comparative analysis of two groups of students, starting from a diagnostic assessment with the Kichwa Language Learning Assessment (VALK) matrix, and with a neurocognitive stimulation intervention process, the total sample was 40 among children in rural areas, segmented into two groups, of which 90% of infants in the group with neurocognitive intervention showed progressive learning and the second group without intervention had a minimum degree of progression in learning the Kichwa language, which allows to explain in this investigation, how the process of intervention in neurocognitive stimulation aimed at promoting the learning of the ancestral language Kichwa.

Keywords: neuropsychology; learning; cognition; cognitive processes.

How to cite this article:

Chiliquinga, R., & Masaquiza, M. (2019). **Neurocognitive stimulation and learning of the ancestral language Kichwa**. *Revista Científica*, 4(14), 286-307, e-ISSN: 2542-2987. Recovered from: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2019.4.14.14.286-307>

Date Received:
04-07-2019

Date Acceptance:
27-09-2019

Date Publication:
05-11-2019

1. Introducción

El Ecuador siendo un país pluricultural y multiétnico comprendido de 14 nacionalidades y 18 pueblos indígenas con rasgos culturales y lingüísticas únicas con sistema de Educación Intercultural Bilingüe, currículo propio determinado en el Modelo de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB) orientado a propiciar una educación con peripeca cultural encaminado fortalecer, rescatar los saberes y conocimientos ancestrales, es decir enseñar a que las nacionalidades y pueblos ancestrales amen su propia forma de vida su propia manera de hablar.

En estas últimas décadas se ha evidenciado la desvaloración cultural en especial en hablar la lengua Kichwa, evidencia clara sucede en niños y niñas preescolares de 3 a 4 años en los centros educativos Intercultural Bilingüe, donde se vivencia una mezcla de expresiones castellanas en diálogo Kichwa.

Otro aspecto importante que se evidencia en las/los educadores preescolares es la falta de empoderamiento de la lengua Kichwa a pesar de ser indígenas nativos lo que encamina a no cumplir la realidad pedagógica del desarrollo de la lengua en Educación Infantil Familiar Comunitaria (EIFC). Como lo propone el Ministerio de Educación (MINEDUC, 2013): en el artículo 3 del Modelo de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB) el desarrollo de la lengua de la nacionalidad en un 100% (pág. 6). Estas realidades encaminó a diseñar y aplicar un programa de estimulación neurocognitiva centrado en la estimulación de la lengua de la nacionalidad en preescolares a favor del convenio del Centro Educativo Comunitario Intercultural Bilingüe (CECIB), iniciando con la aplicación de una evaluación diagnóstica del nivel de conocimiento de la lengua Kichwa y la observación del desarrollo de la clase de los docentes de Educación Infantil Familiar Comunitaria (EIFC) para conocer el nivel de generación de actividades de estimulación lingüística.

2. Desarrollo

2.1. Neurocognición

Según Daza y Manrique (2012): la Neurocognición es un conjunto de procesos mentales que tiene lugar entre la recepción de los estímulos y la respuesta de estos, es decir, como recibimos y como damos la respuesta a los estímulos (pág. 164). Esto implica especificar que todo proceso de aprendizaje inicia en el cerebro, aprehender lo nuevo con nuevas didácticas, métodos, estrategias, técnicas y recursos, esto implica necesariamente que el docente se actualice en conocimiento básico de las neurociencias y se abra a los avances de la tecnología e innovaciones.

2.2. Cognición, cognitivo(a)

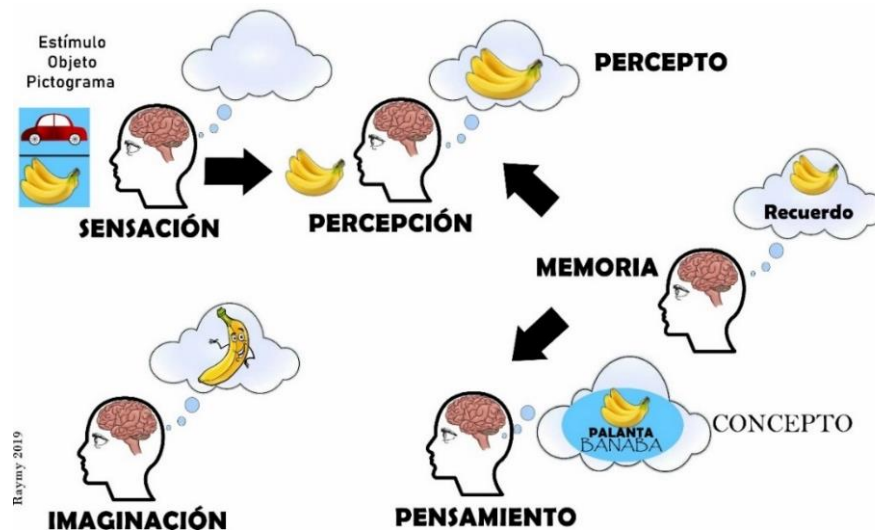
Se refiere al conocimiento y cognitivo(a) es el estudio de los procesos mentales relacionados con la percepción, memoria, lenguaje, etc., es decir, analiza los procedimientos de la mente relacionados a la construcción del conocimiento (cognición) a través de los procesos de aprendizaje. El cerebro percibe ondas a través de los sentidos, y se transforma en impulsos neuronales para generar un significado dentro del cerebro, información que se pueda reconocer, interpretar, recuperar y usarla en relación a una información previa.

2.3. Procesos cognitivos

Para comprender como funciona el proceso de estimulación neurocognitivo en el aprendizaje de nuevos conocimientos, en especial una lengua ancestral, apoyándose de imágenes y otros recursos, se presenta la figura 1 y 2 de secuencia lógica neurocognitiva, pero antes de ello es importante conocer algunos conceptos que propone Coello (2008): **Perceptual**, es una representación o descripción provisional interna de un objeto de un estímulo externo, **Percepción**, primer conocimiento generado por

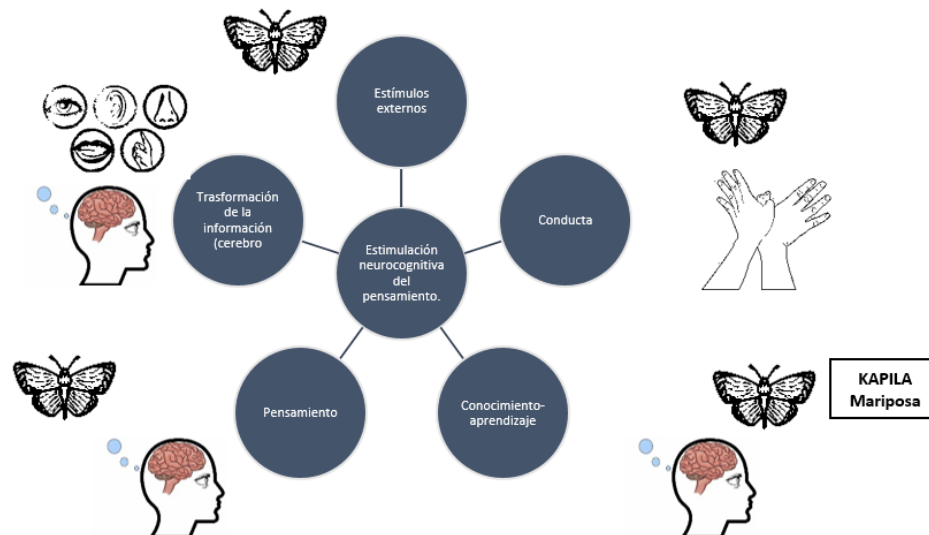
las impresiones que comunican los sentidos, **Percerción**, proceso de aprehender o manipulación de objetos o sucesos del ambiente (pág. 5); es decir que son procesos de sentir, entender, identificar y reaccionar.

Figura 1. Proceso Cognitivo.



Fuente: Los Autores (2019).

Figura 2. Proceso de estimulación neurocognitiva del pensamiento.



Fuente: Los Autores (2019).

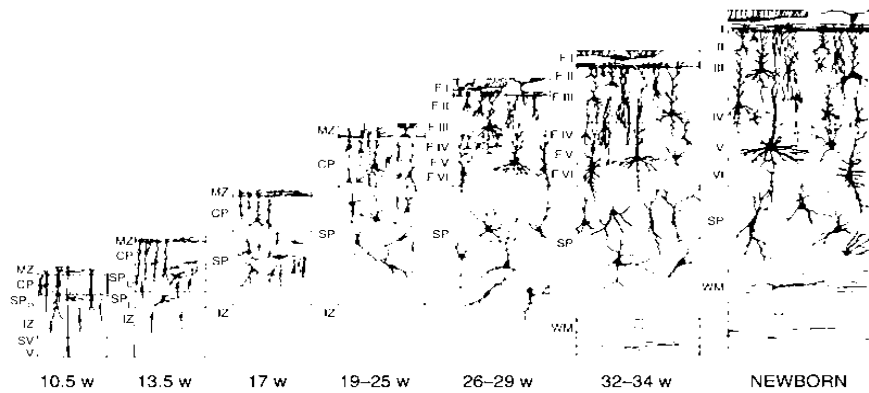
Es importante asociar las emociones, motivación, expresiones verbales, sonidos, movimientos psicomotores, ambiente de confianza, imaginación, asociación, gusto, y el tacto con una variedad de elementos o recursos estimuladores enfocados a la conciencia lingüística en este caso a la lengua de la nacionalidad Kichwa.

2.4. Red Neuronal

Para Fuster (2014a): se sostiene que la red neuronal en un conjunto de neuronas conectadas entre sí, base de todo el conocimiento y de toda la memoria (pág. 1). Esto permite procesar y comprender mejor la información, recordemos que tenemos tres tipos de células: musculares, óseas y neurales, estas células si no se ejercita o se estimulan se mueren, un ejemplo práctico sería, el músculo al no realizar ejercicio físico se atrofia, de igual manera sucede con las neuronas, al no ser estimuladas se verán empobrecidas a la vez sufrirán un proceso de envejecimiento prematuro, que a futuro posiblemente generará Alzheimer, demencia, otros, por ello es necesario establecer procesos neurocognitivos lineados a potenciar la red neuronal a través de actividades como: retos intelectuales y cognitivos, entrenamiento cerebral, lectura, escritura, manipulación de objetos, asociación de imagen y sonido, videos, cambio de hábitos, en si actividades que generen múltiples procesos de aprendizaje, recordemos que el único alimento del cerebro es el aprendizaje y esto genera múltiples conexiones sinápticas.

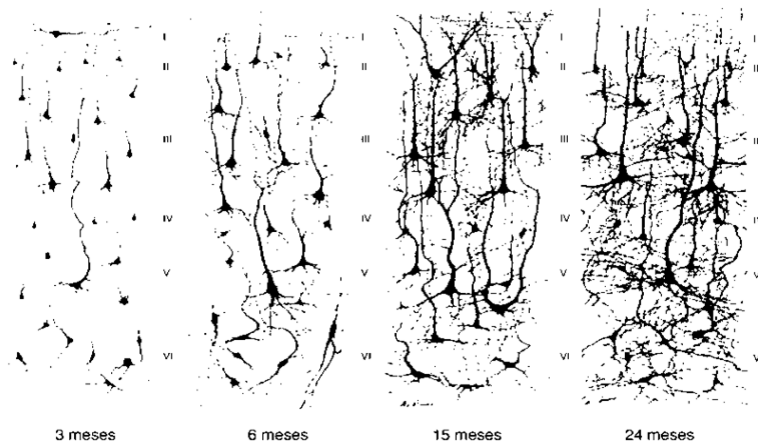
La mielinización es la base fundamental de la generación de redes neuronales como también de las nuevas conexiones sinápticas lo que genera nuevos aprendizajes y nuevos conocimientos duraderos. De esta manera se explica en la figura 3 y 4.

Figura 3. Desarrollo de las neuronas, periodo prenatal, de 10,5 semanas hasta el nacimiento.



Fuente: Mrzljak et al. (1990), citado por Fuster (2014b).

Figura 4. Periodo posnatal, a los 3, 6, 15 y 24 meses.



Fuente: Conel (1963), citado por Fuster (2014c).

2.5. Poda neural

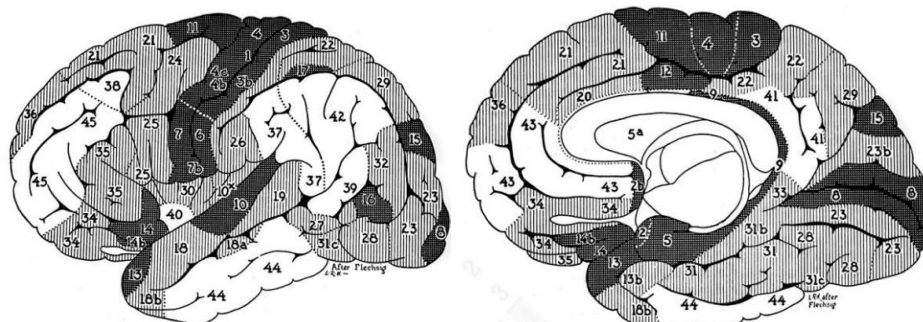
La comunidad neurocientífica considera la poda neural al proceso por el cual se destruyen los axones y dendritas de las sinapsis neurales, con el propósito de eliminar las neuronas que están de más, con el objetivo que encamine a la eficiencia de las transmisiones neuronales, este proceso es

denominado sinaptogénesis ocurrida desde la etapa embrionaria hasta los 24 meses de nacido, da lugar a la formación de nuevas neuronas y nuevas conexiones sinápticas, pero Peter Huttenlocher en el año 1979 comprobó que este proceso continua hasta la adolescencia, este proceso en el mundo andino se conoce como proceso Amawtiki.

2.6. Mielinización

Flechsig en el año 1901, sostuvo que la mielinización cortical seguó un orden de desarrollo diferencial e individual en cada ser, primero se mielinas las áreas sensoriales y motoras de la corteza. Lo último sucede en las cortezas de asociación posterior y frontal, en la actualidad los científicos han evidenciado que la corteza prefrontal no alcanza la plena mielinización hasta la tercera o cuarta década de vida por ello es importante comprender que el desarrollo y la madurez cognitiva es relativo, depende del grado y la intensidad de la estimación en especial en la infancia y la adolescencia, para lograr una adecuada mielinización, la madures neural y la madures psicológico. En la figura 5 se presenta el orden numérico de la mielinización según Flechsig las áreas motoras y sensoriales primarias (en negro) son las primeras en malignizarse; las áreas de asociación (en blanco) son las ultimas.

Figura 5. Mielinización de las áreas del cerebro.



Fuente: Bonin (1950), citado por Fuster (2014d).

2.7. C3gnito

Seg3n Fuster (2014e): C3gnito es una red de neuronas corticales que se han legado entre s3 en la formaci3n de conocimientos y de memoria, cuando se activa llega a un estado consiente (p3g. 103). Esto es la raz3n de la estimulaci3n neurocognitiva lo que modifica la conducta, los saberes y los conocimientos en este caso del proceso de aprendizaje de la lengua ancestral Kichwa, en ocasiones sucede de modo intuitivo, es decir la intuici3n sale de all3 en buena parte, tambi3n se determina como el razonamiento inconsciente, podemos decir que es all3 donde sucede la activaci3n del significado y conocimiento ling33sticos de las cosas o de los est3mulos lo que permite englobar, fortalecer, y dar significado verbal es decir la expresi3n de las palabras.

2.8. Importancia de la primera infancia

Seg3n Bretel (2015), se sostiene que: en la primera infancia la velocidad de aprendizaje es mucho mayor. Es decir que, en los 3 primeros a3os se desarrolla el 95% de conexiones sin3pticas, enfocados para toda la vida, en adelante comienza podar las conexiones sin3pticas no utilizados (p3g. 56). Esto da entender que el cerebro preescolar que no recib3 adecuada estimulaci3n neurocognitiva tiende a podarse las neuronas por su limitada utilizaci3n o uso, esto genera posibles limitaciones en el proceso de aprendizaje y almacenamiento de la informaci3n.

Pero Trister y Heroman (1999): indican que, entre la sexta semana y el quinto mes de embarazo, 3l bebe nace con 100 mil millones de neuronas, de entre ella con pocas conexiones neurales, casi con la misma cantidad que tendr3 en la vida adulta (p3g. 3). Si es as3. Se pregunta; ¿porque no tienen las destrezas, habilidades de un adulto?, es importante aclarar que las destrezas y habilidades no depende del n3mero o cantidad f3sica, sino de la cantidad de conexiones sin3pticas que se generan en aquellas neuronas entre s3, para ello

es importante potenciar con experiencias placenteras, estimulantes visuales, auditivas, olfativas, gustativas, sensoriales, e intuitivas, también con oportunidades de confianza, seguridad es decir con mayor cantidad de estímulos vivenciados a través de los 5 sentidos, y el sexto sentido como es la intuición o la activación de la glándula pineal, por lo que es imprescindible el contacto físico con los estímulos, recursos, objetos, etc.

2.9. Educación infantil y la emociones

Según los autores da Silva y Calvo (2014): las emociones del ser humano se componen de una base biológica y los componentes socioculturales presentes en el trascurso del desarrollo del individuo (pág. 19). Esto permite comprender que el proceso de estimulación neurocognitiva debe estar involucrado con gran intensidad en la vivencia de las propias emociones. De esta manera, Retana (2012): destaca que la educación consiste en un proceso cognitivo basado en un procesamiento de información adquirido en la etapa preescolar (pág. 17). Es decir, la función de los docentes en educación infantil es de suma importancia porque depende de ello la construcción del hilo del conocimiento lingüístico en sentido no escolarizado más bien en línea lúdica de estimulación integral denominado en la filosofía andina como *Atikay*. Como dice Espinoza (2019): que de allí que todo lo negativo encaminado a proceso de aprendizaje no adecuados puede generar retrasos en el proceso educativo (pág. 40).

2.10. Memoria

Según Lomelí (2017): la neurociencias te da 3 informaciones claras, el ser humano posee memoria corto plazo de 30 segundo luego se olvida todo si no hacemos algo, retenemos aproximadamente 7 piezas de información, el ser humano pone atención por 8 segundo, esto lleva a manifestar que tenemos mala memoria, las memorias a ser estimulados son: visual, auditiva,

sensoriales, gustativas, olfativas, lo Intuitivo, fuente de conocimiento valorado para la generación de la ciencia o el conocimiento (pág. 1). Para ellos puede valerse de actividades como: seguir órdenes, presentar dos imágenes con pequeñas diferencias, para que las encuentren, observación de la ejecución de una función (apagar, prender), presentar palabras y que hagan una oración o una frase, otros. Sostiene Kaku (2017), que: “el niño nace siendo científico, pero son aplastados por la sociedad y la educación” (pág. 1). Donde sostiene a los años peligrosos a la etapa escolar primaria y secundaria fundamentada en la memorización encaminada al aplastamiento de la curiosidad.

2.11. Desarrollo del lenguaje y el conocimiento

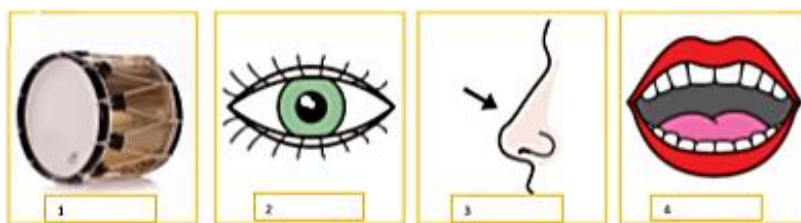
Según Woolfolk (2014): Los niños aprenden el lenguaje mientras desarrollan otras habilidades cognitivas al tratar de dar sentido a lo que escucha, así como el buscar patrones y reglas para armar rompecabezas del lenguaje, y que a los 2 a 3 años pueden usar alrededor de 550 palabras (pág. 24). Es decir, desarrollan un vocabulario expresivo, a pesar que su cerebro está apto para escuchar más estímulos que enriquezcan el vocabulario receptivo. Como dice Feldman (2007): El proceso de adquirir el lenguaje es de los sonidos a los símbolos (pág. 17). Por ello propiciar una secuencia sistemática de símbolos es la base en el desarrollo del lenguaje, relacionando con varias características consecuentes como la fonología que son los sonidos básicos, los morfemas que es la mínima unidad del lenguaje con significado y relacionado a la semántica que son las reglas del significado del sonido, palabras, oraciones, es decir desarrollar la sutileza de comprender como está coordinada una expresión o palabra. Expresa Ortiz (2014): que la relación entre pensamiento y lenguaje es algo íntimo de ello depende el desarrollo del léxico (pág. 65).

3. Metodología

La investigación se sustentó en el método cualitativo y cuantitativo, cualitativo porque se partió de la observación del desarrollo didáctico en el aula de clase por parte de la docente, actividad que se realizó con el apoyo de la guía de observación de enfoque neurocognitiva, de tal manera que permitió analizar y determinar varias dificultades en la implementación de técnicas, estrategias, actividades y recurso de estimulación neurocognitiva para el aprendizaje de la lengua Kichwa, el método cuantitativo se realizó a través del método científico experimental aplicado a dos grupos de 20 niños y niñas en total 40 preescolares que fueron estudiados al inicio a través de la Matriz de Valoración de la Lengua Kichwa (VALK).

La figura 6.1 y 6.2, representa la matriz de valoración VALK que es un instrumento pictográfico que consta de 80 palabras de diversos objetos relacionados para la edad de 3 y 4 años, enfocado a determinar el nivel de conocimiento de la lengua Kichwa, de aplicación con el apoyo de una persona adulta de manera individual a través de la lectura pictográfica (utilizable para cualquier idioma) según el número de imágenes expresados en Kichwa arroja el nivel de diagnóstico que puede ser: 80 palabras equivale Muy alto, 70 Influyente, 60 Medio Influyente, 50 Promedio, 40 Medio bajo, 30 Limítrofe, 20 Deficiente. En el cuadro 1.1 y 1.2, se establece el programa de intervención neurocognitiva.

Figura 6.1. Matriz: Valoración del conocimiento de la lengua Kichwa (VALEK).



Fuente: Los Autores (2019).

Figura 6.2. Matriz: Valoración del conocimiento de la lengua Kichwa (VALEK).



Fuente: Los Autores (2019).

Cuadro 1.1. Programa de estimulación neurocognitiva.

Neurocognitivas Funtion	Área Brodmann	Actividades	Asociación	Recurso	Tiempo				
					i	m	f	Mts	Hora semana
Cognición	9,10,11 y 12 Lóbulo Frontal	Armar cubos, bloque de madera, rompecabezas, figuras ambiguas	Estimulación audio	Audio Kichwa 80 palabras	x			12	1
Lenguaje: Receptivas Expresivas	41, 42, 22 Lenguaje y Auditiva	Lectura pictográfica. Primero el docente luego el estudiante	Lugar donde se encuentran (casa, campo, otro)	Jardín, campo, cocina, pictogramas		x		12	1
Memoria: Corto plazo largo plazo	24 y 25 Hipocampo S- límbico	Explicación de pictogramas.	Imágenes, objetos animados e inanimados	Pictogramas, Juguetes, frutas, objetos, otro.			x	12	1

Fuente: Los Autores (2019).

Cuadro 1.2. Programa de estimulación neurocognitiva.

pensamiento discriminación auditiva. Motricidad Ubicación espacial Clasificación	Interacción de áreas.	"Busco el sonido" sigue el sonido, entona, expresa. Colocar adentro y fuera los objetos. Escoge objetos completos e incompletos	Sonidos, golpes, juegos, emiten con el cuerpo. Orden de voz constante. Identifica otros objetos	Instrumentos musicales, Tambor, guitarra, voz. Pictosonidos. Juguetes sanos y dañados. Objetos					
Atención: Visual, Auditiva, Selectiva, Sostenida, Dividida	22 y 42 Psico auditiva, Comprensión verbal 17,18,19 visual.	Observación de pictovideo	Selección de 80 cartillas mezcladas de 150	150 cartillas.	x		x	10	50mts
Motricidad: -Destreza manuales -Orientación derecha izquierda -Praxias -Control verbal de la motricidad.	Área 5 y 7 Psicosomestésica (Área sensitiva secundaria)	- Juegos infantiles - Dinámicas Dramatización Títeres -Gym Brain	Sectorización de los elementos Sonidos andinos	Manual de juegos, títeres, escenario. CD de Música andina		x		30	2,5
Percepción: Visual Auditiva Táctil o háptica.	Área 6 motora suplementaria	Colorear mándalas Construcción con plastilina	Estimulación audio	Mándalas Colores Audio en Kichwa			X	60	5
Emocional	23, 24, 29, 30, 35, 28 Sistema límbico	Selección de pictogramas e imitación asociando las emociones	Imitación asociando las emociones	Pictogramas, Cartillas de las emociones	x			12	1

Fuente: Los Autores (2019).

4. Resultados

Se parte de resultado obtenido de la evaluación diagnóstica de la Matriz VALK donde los 40 preescolares obtuvieron resultados de deficiencia en el aprendizaje o expresión de la lengua Kichwa al reconocer de 8 a 12 palabras de 80 establecida en la matriz VALK (test pictográficos para preescolares) después con estos resultados se divide en dos grupos de 20 estudiantes, el primer grupo de preescolares fueron intervenido con el programas de estimulación Neurocognitivo dentro y fuera del aula, un programa que incluye sesiones de estimulación con diversos materiales como: pictogramas,

pictovideo, pictosonido, imágenes de perfil, figura fondo, masa de cerámica, dátilo pintura, mándalas, retahílas, fabulas, canciones infantiles, entonación de instrumentos musicales, dinámicas, emociones vivenciados, proyección de videos, todo estas actividades durante 30 días, en los 5 días de la semana establecido al inicio, intermedio y finalización de la jornada académica en un tiempo de 30 minutos, mientras que el segundo grupo continuaron insertados en el desarrollo del aula con normalidad.

Luego de los 30 días finalizado la intervención, se volvió aplicar la misma Matriz de Valoración de la Lengua Kichwa (VALK) y se evidenció que el segundo grupo progreso en un 10% del desarrollo de la lengua Kichwa en relación al segundo grupo que alcanzaron el aprendizaje en un 80%. A continuación, se detalla la información en el cuadro 2.1 y 2.2.

Cuadro 2.1. Matriz de análisis VALK. 3 a 4 años.

Estudiantes	Grupo	Palabras reconocidas	Diagnostico	Resultado final	Diagnostico	Rango Aumentativo
1	Aplicado	10	Deficiente	60	Influyente	50
2	Aplicado	15	Deficiente	65	Influyente	50
3	Aplicado	16	Deficiente	66	Influyente	50
4	Aplicado	15	Deficiente	68	Influyente	53
5	Aplicado	12	Deficiente	62	Influyente	50
6	Aplicado	16	Deficiente	65	Influyente	49
7	Aplicado	17	Deficiente	66	Influyente	49
8	Aplicado	16	Deficiente	65	Influyente	49
9	Aplicado	15	Deficiente	67	Influyente	52
10	Aplicado	16	Deficiente	60	Influyente	44
11	Aplicado	17	Deficiente	65	Influyente	48
12	Aplicado	15	Deficiente	63	Influyente	48
13	Aplicado	15	Deficiente	67	Influyente	52
14	Aplicado	14	Deficiente	62	Influyente	48
15	Aplicado	12	Deficiente	63	Influyente	51
16	Aplicado	15	Deficiente	66	Influyente	51
17	Aplicado	16	Deficiente	67	Influyente	51
18	Aplicado	15	Deficiente	65	Influyente	50
19	Aplicado	16	Deficiente	68	Influyente	52
20	Aplicado	15	Deficiente	67	Influyente	52
Total	20	15 =19%	Promedio	65=81%	Promedio	50=63%

Fuente: Los Autores (2019).

Cuadro 2.2. Matriz de análisis VALK. 3 a 4 años.

1	No	10	Deficiente	16	Deficiente	6
2	No	15	Deficiente	18	Deficiente	3
3	No	16	Deficiente	19	Deficiente	3
4	No	15	Deficiente	20	Limítrofe	5
5	No	12	Deficiente	21	Limítrofe	9
6	No	16	Deficiente	18	Deficiente	2
7	No	17	Deficiente	17	Deficiente	0
8	No	16	Deficiente	18	Deficiente	2
9	No	15	Deficiente	20	Limítrofe	5
10	No	16	Deficiente	23	Limítrofe	7
11	No	17	Deficiente	24	Limítrofe	7
12	No	15	Deficiente	19	Deficiente	4
13	No	15	Deficiente	17	Deficiente	2
14	No	14	Deficiente	18	Deficiente	4
15	No	12	Deficiente	18	Deficiente	6
16	No	15	Deficiente	20	Limítrofe	5
17	No	16	Deficiente	21	Limítrofe	5
18	No	15	Deficiente	18	Deficiente	3
19	No	16	Deficiente	20	Limítrofe	4
20	No	15	Deficiente	19	Deficiente	4
Total	40=100%	15 =19%	Promedio	19=24%	Promedio	5=6%

Fuente: Los Autores (2019).

A continuación, en el cuadro 3 se presenta lo logros después de la aplicación del programa neurocognitiva.

Cuadro 3. Características de logros.

Características de logro		Eva- inicial		Evaluación final
40 niños	100%	Expresan-10 palabras=deficiente	Población total	
20 niños	50%	Expresan-10 palabras=deficiente	Con intervención	Expresan de 60 A 72, equivale medio influyen e influyente
20 niños	50%	Expresan-10 palabras=deficiente	Sin intervención	Expresan - 15 palabras=deficiente

Fuente: Los Autores (2019).

El grupo de 20 niños que equivale al 50% luego de un mes de intervención neurocognitiva lograron aprender en una media de 50 palabras que equivale al 62% de progreso en relación al segundo grupo de 20 que equivale el 50%, desarrollan en una media de 4 palabras que equivales al 5%

en relación al grupo de niños con intervención, es decir después de un mes el primer grupo de niños presentan un rango de logro 57% de progresión neto mientras que el segundo grupo presenta un estancamiento de 95% en el desarrollo del lenguaje Kichwa. A continuación, se describe la característica según la muestra y según el tiempo de aplicación, expresado en el cuadro 4.

Cuadro 4. Características.

Característica	Muestra (niños)	%	N-P-S al inicio	%	Tiempo Intervención	(Media) N-P-S al final	Logro
Tota	40	100%	-10 de 80	16%			
Intervención	20	50%	-10 de 80	16%	30 días	+50	62%
Sin intervención	20	50%	-10 de 80	16%	0 días	-5	5%

Fuente: El Autor (2019).

En el cuadro 5, se presenta los datos ingresados en el software para análisis estadístico InfoStat, se concreta que el valor de pes 0,0001 menor que 0,05 valor o rango de comprobación de hipótesis, lo que permite sostener que la estimulación neurocognitiva en preescolares de 3 a 4 años enfocado al aprendizaje de la lengua ancestral Kichwa es evidentemente potencial es de ir favorece desarrollar la lengua Kichwa en niños y niñas preescolares de esta manera fortalecer la recuperación de la lengua ancestral.

Cuadro 5. Resultados de InfoStat.

Prueba T para muestras Independientes

Clasific	Variable	Grupo 1	Grupo 2	n(1)	n(2)	Media(1)	Media(2)
Estudiantes	Mejora	{A}	{B}	20	20	49,95	4,30
<hr/>							
Media(1)-Media(2)	LI(95)	LS(95)	pHomVar	T	p-valor	prueba	
45,65	44,55	sd	0,8899	69,67	<0,0001	UnilatDer	

Fuente: Los Autores (2019).

5. Conclusiones

- Los niños que recibieron un mes de estimulación neurocognitiva, del 19% del aprendizaje de la lengua Kichwa en el inicio, logran superar el aprendizaje en un 81% esto determina que hay un progreso de aprendizaje real de 63%
- El grupo de niños que no recibieron la intervención, del 19% de logro en el inicio, enfocaron a un 24% luego un mes insertados en el aula regular sin en programa neurocognitivo, esto permite evidenciar 6% de avances.
- La estimulación neurocognitiva de manera multifacética dentro y fuera del aula permite cimentar la noción, la expresión, la vocalización.

6. Referencias

- Coello, F. (2008). **Procesos cognitivos, sensación, percepción, imaginación, pensamiento.** Ecuador: Universidad Tecnológica ECOTEC. Recuperado de: <https://slideplayer.es/slide/5841018/>
- Bretel, L. (2015). **¿Cómo aprende el cerebro? Aprende con Neuroeducación por Luis Bretel.** Miami, Estados Unidos: BiiA Lab. Recuperado de: <https://www.automatizaymonetiza.com/como-aprende-el-cerebro-aprende-con-neuroeducacion-por-luis-bretel/>
- Daza, M., & Manrique, D. (2012). **Neurocognición y Educación: Una Aproximación Necesaria.** *Hacer y Saber*, (1), 153-172. Táchira, Venezuela: Biblioteca Digital de Universidad de los Andes. Recuperado de: <http://bdigital.ula.ve/documento/24945>
- Trister, D., Heroma, C. (1999). **Cómo estimular el cerebro infantil, una guía para padres de familia.** Washington, Estados Unidos: Teaching Strategies, LLC.
- Espinoza, M. (2019). **Factores exógenos: Incidencia en el rendimiento**

- académico.** *Revista Cientific*, 4(Ed. Esp.), 38-53, e-ISSN: 2542-2987.
Recuperado de:
<https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2019.4.E.2.38-53>
- Feldman, R. (2007). **Desarrollo Psicológico**. México: Editorial Pearson Educación.
- Fuster, J. (2014). **Cerebro y Libertad: Los cimientos cerebrales de nuestra capacidad para elegir**. Primera edición, ISBN: 978-84-344-1783-0. Barcelona, España: Editorial Planeta, S.A. Recuperado de:
https://www.planetadelibros.com/libros_contenido_extra/29/28556_Cerebro_y_libertad.pdf
- Kaku, M. (2017). **Los niños nacen siendo científicos pero son aplastados por la sociedad y la educación**. España: Red Iberoamericana de comunicación y divulgación científica – IBERDIVULGA. Recuperado de:
<https://www.oei.es/historico/divulgacioncientifica/?Michio-Kaku-Los-ninos-nacen-siendo-cientificos-pero-son-aplastados-por-la>
- Lomelí, P. (2017). **El arte de actividad tu memoria**. New York, Estados Unidos: TED Conferences, LLC. [Vídeo en línea]. Recuperado de:
https://youtu.be/XnPk9_z6Oa8
- MINEDUC (2013). **MOSEIB Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe**. Quito, Ecuador: Ministerio de Educación del Ecuador. Recuperado de:
<https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/03/MOSEIB.pdf>
- Ortiz, A. (2014). **Educación Infantil. Como estimular y evaluar el desarrollo cognitivo y afectivo de los niños y niñas desde el aula de clases**. Bogotá, Colombia: Ediciones de la U.
- Retana, J. (2012). **La Educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje**. *Educación*, 36(1), 1-24, e-ISSN: 0379-7082. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/440/44023984007.pdf>

- da Silva, R., & Calvo, S. (2014). **La actividad infantil y el desarrollo emocional en la infancia.** *Revista Internacional de Psicología y Educación*, 16(2), 9-30, e-ISSN: 0187-7690. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/802/80231541002.pdf>
- Woolfolk, A. (2014). **Psicología Educativa.** México: Editorial Pearson Educación.

Raymy Rafael Chilibingua Masaquiza
e-mail: llaquina@yahoo.es



Nací en Salasaka Ecuador, el 1 de enero del año 1979. Actualmente me desempeño como docente investigador de la Universidad Nacional de Educación (UNAE); Mis estudios académicos son: Doctor(hc) en Psicología Transpersonal LAND-EE-UU; Doctorando (PhD.) en Humanidades y Arte mención Educación de la Universidad Nacional de Rosario (UNR), Argentina; Maestrante en Neuropsicología y Educación de la Universidad Internacional de la Rioja (UNIR), España; Master en Educación Especial de la Universidad Tecnológica Equinoccial (UTE), Ecuador; Diplomado en Psicología Clínica en la Infancia y Adolescencia del Centro Técnico de Formación Colombiano (CENTEFOC), Colombia; Psicólogo Educativo Orientador Vocacional de la Universidad Técnica de Ambato (UTA), Ecuador; Ingeniero en Administración de Empresas Turísticas de la Universidad Regional Autónoma de los Andes (UNIANDES), Ecuador; Tecnólogo en Administración Turística y Hotelera de la Universidad Regional Autónoma de los Andes (UNIANDES), Ecuador; Técnico Ejecutivo Guía Nacional de Turismo de la Universidad Regional Autónoma de los Andes (UNIANDES), Ecuador; He publicado dos libros en el Ecuador, como también he dictado conferencias en congresos tales como: Música andina y estimulación Neurocognitiva” IV Congreso Internacional de Neurociencias aplicada a la Salud y Educación, Quito, Ecuador; “Aula Multisensorial y desarrollo de la cognición” en el V Congreso Internacional de Psicología, Educación Popular y Práctica Liberadora, Cusco, Perú; entre otros.

Margarita Rosa Masaquiza Masaquiza
e-mail: kushita22@hotmail.com



Nacida en Salasaka Ecuador, el 22 de febrero del año 1988. Actualmente me desempeño como Profesor investigador y Directora (E) del Centro Neuropsicológico e Investigación Científica Inkarte-Yachay, Ecuador; Mis estudios académicos parten como Licenciada en Parvularia de la Universidad Técnica de Ambato (UTA), Ecuador; Con una trayectoria muy amplia de participación en congresos nacionales e internacionales, con temas relacionados al aprendizaje de la lengua ancestral Kichwa con pictogramas; además, experiencias en el MIES en CIVB en relación al desarrollo integral y aprendizaje de la lengua Kichwa en niños y niñas preescolares indígenas.

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/)



El Proyecto Pedagógico de Simón Rodríguez para la Educación en Ecuador

Autor: Silverio Jesús González Téllez
Universidad Nacional de Educación, **UNAE**
silverio.gonzalez@unae.edu.ec
Azogues, Ecuador
<https://orcid.org/0000-0002-2004-4372>

Resumen

El presente trabajo analiza los aportes de Simón Rodríguez (1771-1854) al proyecto pedagógico de la educación en Ecuador. Para ello, se empleó el análisis y revisión bibliográfica de su obra titulada Consejos de amigo dados al Colegio de Latacunga del año 1851, para comprender sus propuestas para la educación en Ecuador. Se identificó que su proyecto concibe a la escuela y a la educación social como espacio de creación de una nueva autoridad para una nueva sociedad.

Palabras clave: proyecto de educación; sociedad; educación; historia.

Cómo citar este artículo:

González, S. (2019). **El Proyecto Pedagógico de Simón Rodríguez para la Educación en Ecuador.** *Revista Cientific*, 4(14), 308-327, e-ISSN: 2542-2987. Recuperado de: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2019.4.14.15.308-327>

Fecha de Recepción:
06-07-2019

Fecha de Aceptación:
18-09-2019

Fecha de Publicación:
05-11-2019

The Simón Rodríguez Pedagogical Project for Education in Ecuador

Abstract

This paper analyzes the contributions of Simón Rodríguez (1771-1854) to the educational project of education in Ecuador. For this, the analysis and bibliographic review of his work entitled Friend's advice given to the College of Latacunga in 1851 was used to understand his proposals for education in Ecuador. It was identified that his project conceives school and social education as a space for creating a new authority for a new society.

Keywords: educational project; society; education; history.

How to cite this article:

González, S. (2019). **The Simón Rodríguez Pedagogical Project for Education in Ecuador.** *Revista Científica*, 4(14), 308-327, e-ISSN: 2542-2987. Recovered from: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2019.4.14.15.308-327>

Date Received:
06-07-2019

Date Acceptance:
18-09-2019

Date Publication:
05-11-2019

1. Introducción

Simón Rodríguez (1771-1854), salió de Caracas, su ciudad natal, a los 28 años, para no regresar nunca más. Como lo expone su biógrafo ecuatoriano Rumazo (2006a), Rodríguez lo hizo por consecuencias de su participación en la revuelta independentista fracasada de Gual y España en el año 1797 (págs. 28-29). Su regreso a Sudamérica sólo ocurre después de 26 años, luego de un amplio periplo internacional, cuando desembarcó en el puerto de Cartagena en el año 1823. Su motivo de regreso fue participar de la fundación de la nueva República de Colombia. De Cartagena remontó a Bogotá en búsqueda del otro Simón (Bolívar). Pero éste se había ido a la campaña del sur por la independencia de Perú.

Poco tiempo demoró en Santa Fe de Bogotá. A los meses embarcó hacia Guayaquil, desde Panamá, en respuesta al llamado de Bolívar, quien ya lo sabía en tierra colombiana. Al entrar al océano Pacífico navegó por el mar que nunca más dejaría, según Uslar-Pietri (1981a): su “mar final” (pág. 185). Y Guayaquil, fue su centro, puerto y escala de tantas idas y venidas a la sierra andina y a otras ciudades de la costa americana, desde su arribo a esa ciudad, en el año 1824. Eran las vísperas de la batalla de Ayacucho. Le tocó saborear desde allí el triunfo republicano sobre las tropas del Virrey La Serna. Ese tiempo de gloria fue la oportunidad de Rodríguez para encontrarse con El Libertador. De acuerdo con Uslar-Pietri (1981b): ocurrió en Lima. Allí Rodríguez, ratificó a Bolívar una de sus máximas sentencias: en nuestra América, las repúblicas están establecidas, pero no fundadas, hay que formar republicanos sobre una herencia de despotismo y monarquía (págs. 197-198). Plantea Grases (1981): que Rodríguez propone una emancipación ya no militar y política, sino social y económica (pág. 57); donde, según Paladines (2008a): la escuela primaria sería el centro de esa formación (pág.163).

Rodríguez fue nombrado por orden de Bolívar, Director General de Educación en Chuquisaca, en el Alto Perú, Bolivia, el año 1826. Pero los

desencuentros con el Mariscal Sucre culminan con su salida del cargo en el año 1827.

Se marcha a vivir y trabajar por años en Arequipa, Concepción y Valparaíso, hasta que remonta a Quito en el año 1842. De acuerdo con Uslar-Pietri (1981c): fue cuando le ofrecieron una cátedra de agricultura y botánica en el Colegio de San Vicente de Latacunga, al sur de Quito. Pero de nuevo, los revuelos de las guerras internas y los cambios de gobierno terminaron su primera experiencia en ese colegio (pág. 319). Los últimos diez años de su vida los pasó de una ciudad a otra en Ecuador y cercanías. En realidad, señala Uslar-Pietri (1981d): “nada había conocido tanto como Ecuador” (pág. 34). Llegó hasta la frontera norte con Colombia y finalmente murió en Amotape, en Perú, cerca de la frontera sur del Ecuador con Perú. Su última década de vida está marcada por ese ir y venir en la geografía andina, en torno a su obra, y en su visión ya madurada sobre la educación social. Para Rumazo (2006b): “los Consejos de amigo dados al Rector del Colegio de Latacunga” (pág. 127); fue su última obra orgánica escrita en su segunda estadía en esa ciudad.

El texto, con el mismo nombre, fue escrito entre los años 1850 y 1851, cuando ya el autor tenía 80 años, y, según Cúneo (1981a): fue descubierto un siglo después por Aureliano Espinosa en la Biblioteca de la Universidad Católica del Ecuador de Cotacollao, y del cual una selección fue publicada en el libro “Inventamos o Erramos” (pág. 199). Es ese texto el que se propone analizar aquí.

De la dilatada actividad de Rodríguez se puede rescatar la influencia educativa que tuvo en el niño y en el joven Bolívar, siendo su momento culminante el acompañamiento a Bolívar en su juramento en el Monte Sacro de Roma. Allí Rodríguez fue inspirador del viaje a Italia, y único testigo de la expresión de la voluntad y el compromiso del joven Simón Bolívar por la libertad de América del imperio español. Para Bolívar (1824a), Rodríguez es: “Sócrates de Caracas... mí Sócrates” (pág. 172); y le da la bienvenida a la

Gran Colombia, diciéndole “no he podido borrar siquiera una coma de las grandes sentencias que Ud. me ha regalado” (pág. 172).

Otro gran aporte de Rodríguez, fue su obra escrita, que la maduró y atesoró a lo largo de tantas reflexiones, encuentros, viajes, penurias y experiencias difíciles. Lamentablemente sólo conocemos una parte de ella, por cuanto, tal y como manifiestan Calderón y Fierro (2013a): el incendio de Guayaquil en el año 1896, acabó con manuscritos y textos del autor (pág. 23). En síntesis, la obra de Rodríguez ha sido valorada por García-Bacca (1990a), en los siguientes términos:

El Sócrates de Caracas fue realmente filósofo cosmopolita. Cosmopolita geográficamente, por de pronto: Jamaica, Estados Unidos, Francia, Suiza, Austria, Polonia, Rusia, Italia, Prusia, Inglaterra; y en América, Venezuela, Colombia, Ecuador, Perú, Chile, Bolivia. Y no de espectador curioso, sino de conviviente en vida, lengua, magisterio, penurias, goces, acontecimientos históricos en muchas de tales Naciones; más de ciudadano en otras, sobre todo y ante todo en la Gran Colombia (págs. XVI-XVII).

Sus experiencias prácticas y políticas en la creación de un nuevo sistema educativo fueron puntuales y difíciles, desde Caracas hasta Latacunga. Sin embargo, a pesar de ser un hombre de reflexión y acción, con propuestas muy concretas, no pudo superar los inmensos obstáculos políticos, culturales y económicos que enfrentó su visión de la educación como fundadora de otra sociedad. El presente trabajo propone rescatar el valor y significado de la visión social y educativa de Rodríguez en Consejos de Amigo..., conceptualizada por Paladines (2008b): en términos de “proyecto pedagógico específico” (pág. 167).

2. Metodología

Para Prieto (1987): concuerda que la obra de Rodríguez es un esfuerzo comunicativo pedagógico particular que denuncia tempranamente el

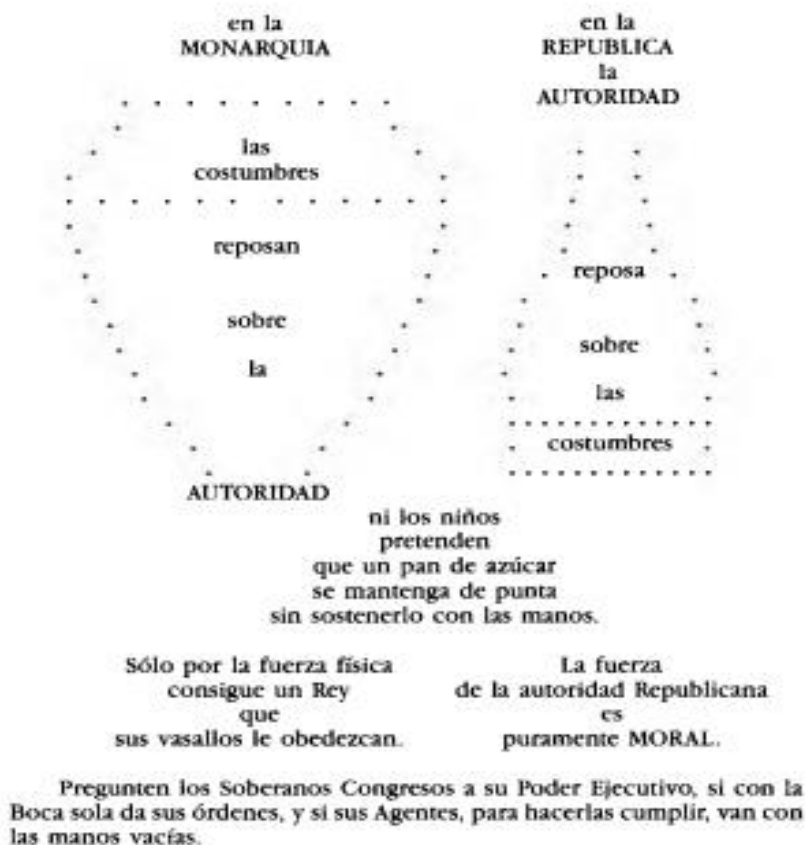
neocolonialismo (págs. 27-28). Para Rodríguez la forma es muy importante en la pedagogía y por tanto también en su comunicación. Señala Alfaro (1999): señala que en esto se adelantó a propuestas innovadoras de “hablar con imágenes” (pág. 17); que relaciona la educación y la comunicación para la creación de “sujetos de aprendizaje” (pág. 18). La escritura de Rodríguez es logo-gráfica, con expresión de sensibilidad y emoción, en el sentido mencionado por Rotker (1995): en el cual se trata de “pintar las ideas”, a manera de resaltarlas, o de “resucitar ideas sepultadas en el papel” (pág. 162). En tanto que para Urosa (2015): concuerda en que se trata de revivir los significados muertos de las palabras a través de una escritura de intensidades (pág. 219). Y al mismo tiempo, afirma Gutiérrez (2011): Rodríguez parte siempre de la razón, para “la aplicación de esquemas de razonamiento lógico-matemáticos... acudiendo a procedimientos tales como: paralelismos, analogías, series, progresiones, operaciones aritméticas, inversiones, condicionales, equivalencias, asociaciones transitivas, etc.” (pág. 31). Para lo cual las reglas ortográficas, los espacios y los tamaños de las letras son alterados. Por ello Paladines (2008c), afirma que: “la semiótica adquirió en Rodríguez un determinado estatuto epistemológico, que permite hablar de él como un precursor de dicha ciencia” (pág. 162).

3. Análisis e Interpretación de resultados

El presente trabajo mantiene, en lo posible, parte del formato original a través de una citación gráfica de su obra, así como con la misma ortografía utilizada. Se escogen varios segmentos textuales, los cuales se consideran claves en la obra final de Rodríguez que se propone analizar aquí, a fin de identificar las principales categorías de análisis de su propuesta educativa (resaltadas en mayúsculas, itálicas y negritas), las cuales se discuten y analizan a través de una triangulación de sus significados con otros importantes análisis de su obra escrita y existencial. A manera de ejemplo, la

figura 1, muestra una página de Rodríguez seleccionada por García-Bacca, para sustentar este punto tan relevante de la obra a analizar.

Figura 1. Ejemplo de escritura logo-gráfica de Simón Rodríguez titulada: La fuerza de la autoridad.



Fuente: García-Bacca (1990).

El texto que aquí se analiza (Consejos de Amigo...) comienza con una ponderación del valor de la escuela para la sociedad. En un estilo directo hacia el Rector Quevedo, del Colegio de San Vicente en Latacunga, le recomienda que si no quiere perder su esfuerzo se concentre en una premisa clave de la realidad contextual de la sociedad andina: su población indígena. Para esto, Rodríguez (1982a), exterioriza **LOS DUEÑOS DEL PAÍS:**

Emprenda su Escuela con... INDIOS!!! Bien merecen los DUEÑOS DEL PAÍS – los que mantienen el Gobierno i la Iglesia con su DINERO, i a los Particulares con su Trabajo, que enseñen a sus hijos a Hablar, a Escribir, a llevar Cuentas, i a tratar con DECENCIA... (pág. 203).

Él funda la base del contrato social republicano, asociativo e incluyente, en la primera escuela (o escuela básica), y en la sociabilidad que ella debe practicar. Los hijos de quienes sostienen el país merecen recibir de la escuela su incorporación a la sociedad. Y esos que sostienen el país son los ciudadanos de la república, mayormente indígenas, en el Ecuador del año 1850. De allí que Rodríguez (1982b): propone no cualquier escuela a la europea, sino una escuela reformada, una “ESCUELA SOCIAL”, que sea suplente de “la potestad paterna en la labor de enseñar” (pág. 205); por lo cual, la enseñanza es primero que nada de “lo que es derecho y deber, en Sociedad” (pág. 206). Punto fundamental en la complementación de la familia en la fundación republicana y asunto muy delicado en la sociedad de la época. En esa misma línea de reflexión propone formar maestros antes de abrir escuelas. Para Rodríguez (1982c), **PRIMERO SON LOS MAESTROS**: “formar maestros, ántes de abrir Escuelas... así serán las Escuelas, i así saldrán los Niños de ellas” (pág. 208).

A partir de esas premisas lanza varias sentencias teóricas y dos consejos, para enmarcar y fundamentar una propuesta de escuela con aspectos curriculares, fondo productivo en tierras cultivables, maestranza, contratación de maestros y principios de rectoría del colegio. Comenzaremos por las sentencias. La primera tiene que ver con la formación de la vida social. A este argumento, Rodríguez (1982d), presenta **LA RESISTENCIA INSTINTIVA A LA VIDA SOCIAL**:

La Vida no es más que hábitos i costumbres... todos los movimientos, todos los actos, vienen a ser...con el tiempo.... INSTINTIVOS... no obstante como NADA es CONSTANTE, en

el mundo, sino la VARIACIÓN, puede esperarse de ella, una MUDANZA favorable a la VIDA SOCIAL (pág. 209).

La segunda sentencia indica que tal cambio o mudanza puede ocurrir porque las personas no somos eternas, y los niños y jóvenes podrían aprender costumbres diferentes, cónsonas a la vida social. En cuanto a la tercera y cuarta sentencias, éstas se refieren a la sostenibilidad y legitimidad de la autoridad republicana. Según Rodríguez (1982e): **PARA UNA AUTORIDAD CONSTANTE UNA EDUCACIÓN SOCIAL:** "...No habrá JAMAS! verdadera sociedad, sin Educación Social ni Autoridad constante, sin Costumbres Liberales. ¡Si queremos hacer REPÚBLICAS! ¡Debemos emplear medios...TAN NUEVOS! ¡Como es NUEVA! La Idéa de VER por el BIEN de TODOS" (pág. 210).

Rodríguez muestra con sencillez y contundencia el papel de la educación social y la escuela como lugar de creación de la nueva sociedad y sede de un movimiento de creación de nuevos valores y tratos, distintos a la tradición y a la imitación sumisa, pero basados en un principio jerárquico de interdependencia de las capacidades humanas, por encima de privilegios, autoridades y costumbres. Ese principio máximo se encuentra en una sentencia de otra obra de Rodríguez (1982f), llamada: "Luces y Virtudes Sociales" (pág. 67); el cual puede llamarse principio jerárquico de interdependencia de facultades y vale la pena referirlo aquí. Expone Rodríguez (1982g), que su **PRINCIPIO JERÁRQUICO DE INTERDEPENDENCIA DE FACULTADES:** "no hay facultad propia que pueda ejercerse sin el concurso de facultades ajenas" (pág. 82). Tal fórmula de asociación, de libertad complementada, de autonomía agradecida, debe practicarse y aprenderse en la escuela. Y son los niños y jóvenes, con maestros formados, quienes lo aprenderían más fácil y rápido.

Luego de las premisas fundacionales antes señaladas el autor entra a

desarrollar sus consejos. Éstos tienen que ver en cómo convertir el Colegio Latacunga en ejemplo para ese cambio. Recomienda que el Rector y sus amigos influyan en una Ley en favor del sostén económico y propagación sostenible de la Escuela Social. Porque la escuela debe asegurar fondos en fincas rurales. En otro consejo propone que el Congreso del Ecuador pueda imponer una contribución especial para el financiamiento de tales escuelas, sus infraestructuras y pago de maestros.

En materia curricular Rodríguez (1982h): propone abrir cátedras de Castellano y “Quichua”, en vez de latín. Debe abrir cátedras de Física, Química e Historia Natural, en vez de Teología, Derecho y Medicina. Y propone que la escuela debe contar con dos fábricas de loza y vidrio y una maestranza de albañilería, carpintería y herrería (pág. 211). A favor del “Quichua”, argumenta con fuerza: “¿Es posible? Que vivamos con los Indios, sin entenderlos?!” (pág. 114); y con “Ciencias Exactas i de Observación, los jóvenes aprenderían a apreciar lo que PISAN, i se abrirían MUCHAS CARRERAS” (pág. 215).

La idea de una maestranza en el colegio es muy relevante. Se trata para Rodríguez (1982i): de una unidad de práctica de oficios y de economía dentro del colegio, en la que se enseña a producir con recursos locales, se recolectan fondos para el colegio y se presta servicio a las comunidades de la ciudad. Los jóvenes pasan dos años de instrucción en carpintería, herrería y albañilería. El régimen de enseñanza es intensivo e interno, trabajando y viviendo en la maestranza, con maestros especialistas contratados de otras ciudades, incluso extranjeros, con todos los gastos pagados por el colegio. Una vez terminado el período de aprendizaje de los dos años de estudio, los tres mejores alumnos pasan a substituir a los maestros traídos de otras partes. En ese momento el colegio puede plantearse “cederles la propiedad” de la maestranza; bajo la condición que mantenga su propósito, y la mitad de las utilidades sean del colegio, por un plazo de cinco años. Tal porcentaje bajaría de cincuenta a diez, en los siguientes diez años (pág. 221).

Se trata de una perspectiva de autofinanciamiento y de producción dentro del sistema educativo, en la medida en que se enseña artesanías con sentido práctico, productivo y de integración social de niños y jóvenes excluidos. Tareas útiles y económicas, todas ellas unidas a las labores de la enseñanza que complementan su propuesta de la escuela social. Al tiempo que incuba asociaciones para la producción y el emprendimiento, basadas en el talento popular.

Rodríguez se detiene en consideraciones muy concretas para el plan de operaciones de la maestría. Hace recomendaciones sobre la madera y su tratamiento, sobre las casas de Latacunga y la posibilidad de mejorarlas; así como en materia de prevención de los estragos de los temblores, a través de mejores reforzamientos de las construcciones. En otras palabras, se plantea poner en concurso facultades ajenas, con facultades propias creadas por la escuela. Los servicios y productos de buena calidad y costos justos satisfacen solicitudes de la comunidad y se crea aprendizaje y trabajo desde la escuela. Concretamente, para Rodríguez (1982j), **LA SOCIABILIDAD AMERICANA** consiste en que:

La Escuela Primaria dará REGLAS DE CONDUCTA...en JENERAL... la Maestría PONDRÁ en PRÁCTICA... las que le TOQUEN, i el Colejio habrá dado en lo que NADIE! hasta aquí, que es, en hacer ver... que en toda OCUPACIÓN...EN TODA EMPRESA...ha de rejir la Idea de la SOCIABILIDAD.” Ya que si la Primera Escuela fuese pensada así por todos: no habría AMOS, porque no habría ESCLAVOS... LOS AMERICANOS estarían viendo el Suelo que pisan, no mirando las Estrellas, esperando lo que está en el Orden, nó que el Olmo dé Peras buscando su vida en el trabajo, no rezando el padre nuestro, para pedir que almorzar, contando con lo que tienen, nó con lo que les promete, el que no tiene que dar (págs. 222-225).

4. Discusión

La propuesta de Rodríguez en “Consejos de amigo, dados al Colegio

Latacunga” conforma la línea de un proyecto pedagógico fundamentado, articulado y detallado, que fue elaborado hacia el año 1850 para la institucionalidad educativa de la sierra ecuatoriana. Puede decirse que se trata de la proyección de las principales experiencias de invención institucional de Rodríguez en América, llevadas adelante en Caracas en el año 1794, en Bogotá en el año 1823, y en Chuquisaca en el año 1826, esta vez pensadas para el contexto de la sierra andina ecuatoriana de Latacunga.

En este proyecto la educación no es enseñanza ni instrucción solamente, es social, es decir, sobre todo construcción social republicana. La educación es la estrategia institucional republicana para crear la asociatividad o sociabilidad requerida de la autoridad republicana. Una asociación donde lo principal es la relación de interdependencia entre las “facultades” o capacidades de los asociados para sustituir la dependencia de la monarquía, la colonia y los nuevos amos. Por esta misma razón el enfoque que se enfatiza busca romper cierta educación testamentaria y conservadora para incluir a los auténticos “dueños del país”. Es decir, la educación está centrada en un nuevo sujeto histórico: el pueblo y no la casta de los viejos y nuevos amos. Y en un sistema de acceso a todos desde la escuela primaria para impedir que el sistema testamentario, basado en la herencia, siguiese reproduciendo las desigualdades coloniales de la tradición colonial y clerical. Solo así, interpreta Paladines (2008d): se puede fundar una república y convivir sin guerras (pág. 160).

La más clara demostración de este argumento se encuentra en su primer consejo: quienes ante todo deben ir a la escuela son los indígenas. Son ellos quienes constituían la mayor población popular de ese tiempo en la sierra ecuatoriana. Y se propone incorporarlos a través de su propia lengua el Kichwa, y del Castellano (Quichua en el texto de Rodríguez), no para adoctrinarlos en una religión como ya lo hacía la Iglesia, sino para acogerlos como ciudadanos de plenos derechos, para entenderse en esta nueva relación

propuesta por la república, que comienza por reconocer la lengua y la cultura de los asociados. Una relación que podría haberse llamado -intercultural bilingüe-. Pero que no la llamó así Rodríguez, sino social, porque la propuso en tanto sentido de asociación entre personas y grupos de diferentes culturas, estratos, procedencias y capacidades, unidos en una conciencia republicana.

Así concebida, la educación no podía ser sino laica y pública. Principios que hoy pueden parecer normales pero que, en el contexto de las sociedades recién liberadas militarmente de la monarquía, donde la educación era clerical y reservada para la casta de grandes propietarios y sus herederos, resultaron cuando menos disruptivos y escandalosos. Por lo cual se entendía que su cabal implementación exigía una alta prioridad política que nunca se alcanzó.

De manera que la transformación social para fundar las repúblicas apenas establecidas militarmente se planteaba a través de la educación en la escuela primaria. La primera escuela es la que debe, ante todas las cosas, ocupar la atención de un gobierno. Preparar a los niños para vivir en sociedad y sin pobreza económica ni cultural y con participación de sus padres. La transformación de la sociedad comienza en una escuela primaria que corte la dependencia colonial que persistía en las costumbres, tradiciones y formas de trabajo. La escuela debe crear y enseñar autonomía. Por eso se propone también enseñarlos a trabajar.

Esto tiene otro propósito: el sostenimiento mismo del sistema escolar, lo cual le permitiría ser menos oneroso para la República. Por esas razones su proyecto se visualiza mucho mejor en el campo que en la ciudad, ya que el propósito fundador debe estar más cerca de la gente indígena y pobre (que en ese tiempo era fundamentalmente rural) y de la agricultura y de las tierras cultivables.

Es una forma también de distanciarse del sistema testamentario que rige la ciudad. A este respecto ha sido señalado que la utopía en Rodríguez adquiere una dimensión de aislamiento para la invención social, ya que se trata

de realizarse a través de sus habitantes en “colonias” dentro de su propio territorio. Una colonización con sus propios habitantes a los fines de hacerse dueños de sí mismos y de su país a través del estudio y del trabajo. La finalidad es aislarse de la imitación del mundo europeo para crear desde la experiencia contextual y propia de los americanos. Para lo cual viene muy a colación la sentencia “inventamos o erramos”, refrendada en el título del libro de compilaciones de Cúneo (1982b): que nos ha servido para el estudio (pág. 5).

En cuanto a la forma de enseñar, Rodríguez postula la tesis de que sin formar buenos maestros no vale la pena crear escuelas. No pueden seguir siendo los maestros unas bocinas y sus alumnos unos loros. Propone maestros que tengan una pedagogía ligada al arte, a la atención lúdica de los niños en búsqueda del interés de los alumnos por los temas, a la práctica de oficios y labores en maestranza, a la combinación equilibrada entre disciplina, al juego y al trabajo. Todo ello, como lo remarca Paladines (2008e): desde la experiencia de los alumnos, en un proceso de enseñanza que privilegie el aprendizaje con una metodología de experimentación y reflexión (págs. 165-166). De hecho, el investigador Kohan (2013): cree que Paolo Freire pudo muy bien haber leído a Rodríguez, por la cercanía en varios de los planteamientos (pág. 122); o en todo caso, refiere Paladines (2008f): lo antecede en tierras americanas en la denuncia de la educación bancaria (pág. 163).

Para Calderón y Fierro (2013b): Rodríguez formula un enfoque educativo “negativo” (pág. 27); ya que de lo que se trata no es de ofrecer a los alumnos un conocimiento de sus deberes a manera de envoltura o barniz, sino de perfeccionar sus facultades propias para hacer florecer su naturaleza humana Una postura probablemente inspirada en “Emilio o de la Educación” de Rousseau.

La idea del “buen salvaje” está presente en su acercamiento a una educación cercana a la naturaleza, al campo, a la agricultura, a la pobreza de recursos, a los oprimidos. En efecto, Uslar-Pietri (1981e): interroga la

interpretación de Rodríguez, así “era el hombre bueno por naturaleza o había que enseñarlo a ser bueno” (pág. 40). Pregunta a la que se responde con la confianza puesta en los menos formados por la educación tradicional y colonial.

5. Conclusiones

El texto analizado de Rodríguez confirma su visión secular y social, frente al predominio de la familia patriarcal, la Iglesia y la tradición colonial en la sociedad de repúblicas establecidas, pero no fundadas, como le gustaba decir. Lo cual explica, en parte, que sea tan desconocido su aporte y que haya recibido tanto rechazo en su época y aún en la actualidad. Si bien el cristianismo católico en América abrió las puertas de su templo a todos los grupos sociales colonizados y buscó su integración, lo hizo en función de una jerarquía clasificadora de la diversidad. Había que someterse a la jerarquía de un dogma, una sola lengua y una sola raza. Rodríguez propone formalmente, como se ha mostrado, y por primera vez a mediados del siglo XIX, según lo expuesto por Paladines (2008g): romper con esa “educación testamentaria” (pág. 162); e incorporar las lenguas indígenas en la escuela. Vale notar que un autor muy importante como Martín-Barbero (2012): propuso ese mismo camino de: no inferiorizar al “otro”, para lograr la comunicación a través de la cultura (págs. 80-81); pero lo hace siglo y medio después de “Los Consejos de Amigo”.

Rodríguez propone también medios de producción en la escuela, para garantizar mayor autonomía y utilidad de la escuela popular, como aprendizaje de una nueva sociedad. Aprendizaje que se basa en un principio fundacional asociativo y no de agregados individuales, fundado en la interdependencia de las capacidades o facultades humanas (hoy llamadas también competencias), donde para ejercer las propias, se requiere el concurso de las ajenas. Principio valorado, aplicado y practicado en su propuesta de organización, currículo,

didáctica y producción de una Escuela Social.

Tiene mucho sentido entonces que Bolívar (1824b): haya llamado a Rodríguez el “Sócrates de Caracas, mí Sócrates” (pág. 172). Para García-Bacca (1990b), de formación filosófica, ese símil de Sócrates con Rodríguez, tiene mucho sentido ya que una de las acusaciones en el juicio contra Sócrates, el de Atenas, fue: “no creer en los dioses en que cree la ciudad” (pág. XIII); y eso mismo ocurrió con el Sócrates caraqueño.

En su lecho de muerte, en una vivienda mísera de Amotape, a finales de febrero del año 1854, su acompañante Camilo Gómez, y fuente de este testimonio, cree que le hace falta un cura para confesar al maestro. Cuando el cura llegó y requirió su confesión, Rodríguez le dijo según Rumazo (2006c): que “no tenía más religión que la que había jurado en el Monte Sacro” (pág. 133).

Ciertamente, Rodríguez creía firmemente en la razón y en la libertad. Para Paladines (2008h): era un hombre de la Ilustración más romántica (pág. 161). Creía además que nacemos con grandes bondades y potencialidades pero que las tradiciones, herencias y costumbres nos vuelven repetitivos, rutinarios, instintivos, lo cual tiene una clara resonancia de la idea del “buen salvaje”. Por eso su insistencia en alumbrar, dar luces y resucitar las palabras muertas.

Pero su relación con la alteridad siempre fue problemática. Se cambió su nombre por Samuel Robinson cuando vivió en Norteamérica y en Europa y luego volvió a retomar su nombre de Simón Rodríguez al regresar a Suramérica. Un juego de espejos e identidades que también atraviesa la cultura latinoamericana. Pero este Robinson no logra, a su regreso, su proyecto de colonizar la isla, como si lo hizo Crusoe. A Rodríguez no le queda más que, aislarse del mundo o vagar eternamente de un lado a otro, convirtiéndose él mismo en una isla, en un naufragio. A lo que Calderón y Fierro (2013c): llamaron la “quijotización de Robinson” (pág. 32). Ante los

poderosos mostró desconfianza, terquedad y distancia, y ante los indígenas oprimidos, reconocimiento, comunicación e incomprensión. Simón Rodríguez quedó aislado, como las tierras imaginarias de la utopía, como lo estuvo Robinson en su isla.

A más de siglo y medio de su propuesta para el Colegio Latacunga su rescate como el pionero de una educación pública y republicana ecuatoriana y americana sigue pendiente, puede que este estudio contribuya a ubicarlo adecuadamente en la historia de la educación andina y ecuatoriana.

6. Referencias

- Alfaro, R. (1999). **Comunicación y Educación: una alianza estratégica de los nuevos tiempos.** *Signo y Pensamiento*, 18(34), 9-18, ISSN: 0120-4823; e-ISSN: 2027-2731. Recuperado de:
<http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view/2849>
- Bolívar, S. (1824a,b). **Doctrina del Libertador.** Madrid, España: Fundación Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Recuperado de:
http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/doctrina-del-libertador--0/html/ff6f5f94-82b1-11df-acc7-002185ce6064_30.html#l_57
- Calderón, T., & Fierro, J. (2013a,b,c). **Robinson, Rousseau y Rodríguez: el naufragio de la utopía latinoamericana en La Isla de Robinson de Arturo Uslar Pietri.** *Revista Chilena de Literatura*, (83), 5-34, e-ISSN: 0718-2295. Recuperado de:
<https://revistaliteratura.uchile.cl/index.php/RCL/article/view/26975>
- Cúneo, D. (1981a,b). **Aproximación a Simón Rodríguez.** En Rodríguez, S. (1982). *Inventamos o erramos*, págs. 11-34. Caracas, Venezuela: Monte Ávila Editores.
- García-Bacca, J. (1990a,b). **Prólogo.** En Rodríguez, S. (1990). *Sociedades Americanas*, págs. XI-XLIII. Caracas, Venezuela: Biblioteca Ayacucho.

- Grases, P. (1981). **La Tradición Humanística. Obras de Pedro Grases.** Barcelona, España: Ediciones Seix Barral.
- Gutiérrez, A. (2011). **Simón Rodríguez, América en los sueños de su razón.** *Anales de Literatura Chilena*, (16), 13-38, e-ISSN: 0717-6058. Recuperado de:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4239322>
- Kohan, W. (2013). **El maestro inventor. Simón Rodríguez.** Buenos Aires, Argentina: Editorial Miño y Dávila.
- Martín-Barbero, J. (2012). **De la comunicación a la cultura: perder el “objeto” para ganar el proceso.** *Signo y Pensamiento*, 30(60), 76-84, ISSN: 0120-4823; e-ISSN: 2027-2731. Recuperado de:
<http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view/2412>
- Paladines, C. (2008a,b,c,d,e,f,g,h). **Simón Rodríguez: El Proyecto de una Educación Social.** *Educere*, 12(40), 159-169, e-ISSN: 1316-4910. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35604020>
- Prieto, D. (1987). **Utopía y comunicación en Simón Rodríguez.** Quito, Ecuador: Centro Internacional de Estudios Superiores de Comunicación para América Latina - CIESPAL.
- Rodríguez, S. (1982a,b,c,d,e,f,g,h,i,j). **Inventamos o erramos.** Caracas, Venezuela: Monte Ávila Editores.
- Rotker, S. (1995). **Simón Rodríguez, tradición y revolución.** En González Stephan, J. Lasarte, G. Montaldo, M. Daroqui (Eds.) *Esplendores y miserias del siglo XIX. Cultura y Sociedad en América Latina*, págs. 161-182. Caracas, Venezuela: Monte Ávila Editores.
- Rumazo, A. (2006a,b,c). **Simón Rodríguez maestro de América.** Biografía breve. Caracas, Venezuela: Publicación digital del Ministerio de Comunicación e Información. Recuperado de:
<http://www.fundayacucho.gob.ve/2017/11/14/simon-rodriguez-maestro->

[de-america/](#)

Urosa, N. (2015), **Simón Rodríguez y la capacidad transformadora del Arte Social**. *Tiempo y Espacio*, (63), 211-230, e-ISSN: 1315-9496.

Recuperado de: <http://www.scielo.org.ve/pdf/te/v25n63/art12.pdf>

Uslar-Pietri, A. (1981a,b,c,d,e). **La Isla de Robinson**. Barcelona, España: Editorial Seix Barral.

Silverio Jesús González Téllez
e-mail: silverio.gonzalez@unae.edu.ec



Nací en Valencia, Venezuela, el 23 de abril del año 1956. Soy sociólogo, con doctorado interdisciplinario en el área de las Ciencias Sociales; Fui profesor en la Universidad Simón Bolívar (USB) de Caracas, por veinte años donde ejercí la docencia e investigación como profesor Titular, Jefe de departamento, Director de carrera, Director de instituto de investigaciones y miembro del Consejo Superior; Actualmente soy profesor Titular Principal 1, y docente de Enseñanza y Aprendizaje del Medio Social en la Universidad Nacional de Educación de Ecuador (UNAE); He sido Coordinador Académico de Postgrados en la misma universidad y coordino para la UNAE, la participación en el proyecto internacional Erasmus, titulado de la Formación tradicional a la innovación en la formación de maestros, en convenio con la Universidad de Barcelona (UB), y más de veinte academias europeas y latinoamericanas.

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/)



Práctica en las Líneas de Investigación y su Importancia para la Educación Universitaria

Autora: Yolanda del Carmen Díaz de Salas
Universidad Nacional Experimental “Rafael María Baralt”, **UNERMB**
ydiazdesalas@yahoo.es
Trujillo, Venezuela
<https://orcid.org/0000-0002-4785-2396>

Resumen

Las Líneas de Investigación pertenecientes a la Universidad Nacional Experimental “Simón Rodríguez” (UNESR), Núcleo Valera, estado Trujillo, Venezuela corresponden a un área del conocimiento extensa, relacionada a un tema de interés, constituidas por el esfuerzo de un grupo de docentes, que se inclinan a investigar temas asociados, edificar conocimientos, tópicos conceptuales y hasta metodológicos. El propósito de este artículo, es interpretar las competencias investigativas del estudiante de educación avanzada en las Líneas de Investigación como espacios para la articulación, en torno a los ejes temáticos de los proyectos de indagación, individual o colectiva. Metodológicamente, la información se sustenta en el Paradigma Interpretativo, adoptando el Enfoque Cualitativo, con la aplicación de Entrevistas en Profundidad, dirigidas a cuatro (4) Informantes claves pertenecientes a cuatro Líneas de Investigación de la UNESR, Núcleo Valera. Dichas Líneas de Investigación reconocidas por las siguientes siglas: Fortalecimiento de la Educación Inicial (LinFEI); Gerencia y Tecnología (LinGERTEC); Centro de Investigación en Pobreza (CEDIPEPO); Lengua y Literatura y Arte (ILLA). Como resultado, se observó, que las Competencias Investigativas, surgen luego del proceso de comprensión, reflexión, intuición, creatividad adquirido en las Líneas de Investigación; Asimismo, de manera concluyente las evidencias, fueron la esencia del estudio y las actividades de las Líneas de Investigación donde deben posibilitar un trabajo cooperativo, basado en la episteme, articulado con los aspectos psicológicos, afectivos, culturales, científicos, éticos, ambientales y sostenibles en el tiempo.

Palabras clave: investigación; rendimiento de la educación; enseñanza superior.

Cómo citar este artículo:

Díaz de Salas, Y. (2019). **Práctica en las Líneas de Investigación y su Importancia para la Educación Universitaria**. *Revista Científica*, 4(14), 328-346, e-ISSN: 2542-2987. Recuperado de: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2019.4.14.16.328-346>

Fecha de Recepción:
12-06-2019

Fecha de Aceptación:
23-09-2019

Fecha de Publicación:
05-11-2019

Practice in Research Lines and its Importance for University Education

Abstract

The Research Lines belonging to the National Experimental University “Simón Rodríguez” (UNESR), Núcleo Valera, Trujillo, Venezuela state correspond to an area of extensive knowledge, related to a topic of interest, constituted by the effort of a group of teachers, who are inclined to investigate associated issues, build knowledge, conceptual and even methodological topics. The purpose of this article is to interpret the research competencies of the advanced education student in the Research Lines as spaces for articulation, around the thematic axes of research projects, individual or collective. Methodologically, the information is based on the Interpretive Paradigm, adopting the Qualitative Approach, with the application of Interviews in Depth, addressed to four (4) Key informants belonging to four Research Lines of the UNESR, Nucleus Valera. Said Research Lines recognized by the following acronyms: Strengthening Initial Education (LinFEI); Management and Technology (LinGERTEC); Poverty Research Center (CEDIPEPO); Language and Literature and Art (ILLA). As a result, it was observed that the Investigative Competences arise after the process of understanding, reflection, intuition, creativity acquired in the Research Lines; Likewise, the evidence conclusively was the essence of the study and the activities of the Research Lines where they should enable a cooperative work, based on the episteme, articulated with the psychological, affective, cultural, scientific, ethical, environmental and sustainable aspects in the time.

Keywords: research; educational output; higher education.

How to cite this article:

Díaz de Salas, Y. (2019). **Practice in Research Lines and its Importance for University Education.** *Revista Científica*, 4(14), 328-346, e-ISSN: 2542-2987. Recovered from: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2019.4.14.16.328-346>

Date Received:
12-06-2019

Date Acceptance:
23-09-2019

Date Publication:
05-11-2019

1. Introducción

Las Líneas de investigación pertenecen a la Universidad Nacional Experimental “Simón Rodríguez” (UNESR), permiten a los estudiantes egresados, adquirir habilidades, destrezas, conocimientos, para solucionar problemas de índole pedagógico, comunitario, personales y por ende, profesionales, desde una concepción científica e investigativa. Además, su formación y desarrollo se encuentra condicionado por los programas curriculares de las carreras a nivel universitario, guardando correspondencia con las políticas y demandas de la sociedad actual.

Respecto, al término de competencia en educación, Adla y Barraza (2011), argumentan:

El término competencia se ha vuelto una palabra omnipresente en el discurso educativo actual, sin embargo, su popularización académica no siempre ha sido acompañada de una teorización seria o responsable al respecto. Más allá de esta característica estructural del campo de estudio, que define y configura al término competencia, es posible observar dos indicadores que se entrelazan y nos hablan de su importancia para el pensamiento educativo contemporáneo: su multipresencia y su heurística (pág. 8).

Exponen estos autores, que la visión mostrada asume variados tipos inherentes a la educación, sin pretensiones de incumbirse en el sistema educacional. Con esto quiero decir, que en las competencias pensadas como modelo subyacen todos los elementos concordantes en la formación del individuo. Ante esta experiencia, de querer transformar la calidad en la enseñanza de la Educación Universitaria, urge innovar para que los actores implicados, sean capaces de participar y adquirir compromisos efectivos, en las políticas educativas actuales pensando en optimar el desarrollo de pueblos y conocer más a fondo los momentos históricos que ha vivido la humanidad.

Por ende, el caso educativo, que admite los procesos de investigación, donde se captan las creencias, conocimientos, valores y normas, tanto

personales como grupales, circunda al investigador en pro de la realidad en su praxis investigativa. No obstante, juegan un papel predominante sus interacciones en grupos académicos, favorecedores de herramientas y elementos, que intervienen sobre el campo de conocimiento. Se observa entonces, la praxis educativa supeditada a las líneas de investigación, debido a la razón de ser de estas líneas donde se encierra el conocimiento, porque son considerados contextos de academia constantes, nutridos por las sapiencias, el intelecto y lo institucional.

Asimismo, para garantizar la educación, investigación y aprendizaje en las Universidades, se expone lo aludido por González, Zerpa, Gutiérrez y Pirela (2007):

En el ámbito educativo, cualquier profesional de la docencia vinculado al mundo de las instituciones, está llamado a desempeñar un papel clave como investigador de su propia práctica con la finalidad de mejorar su formación, su desempeño en el aula, escuela y comunidad en la búsqueda de un cambio organizacional hacia una transformación sociocultural (pág. 280).

Es decir, el rol de investigador, es misión fundamental de todo docente porque de él depende el incentivo que pueda ofrecer a los estudiantes para lograr aprendizajes óptimos en pro de la investigación y, por ende, en la formación de competencias investigativas. No obstante, si miramos la trayectoria histórica de la educación enfocada desde el progreso y motor de todo proceso desarrollista que involucre a la sociedad, donde se observe la vuelta de valores, que incentiven resguardar paralelismos culturales y ciudadanos se podría decir que constituyen el cimiento para formar y preparar recursos humanos, tan necesarios para una sociedad. Desde esta perspectiva, las instituciones educativas se convierten, en el lugar para la formación desde la adquisición, difusión de conocimientos relevantes, aunado al desarrollo de las capacidades intelectuales y productivas.

En este sentido, se plantea la formación de profesionales, como eje central del desenvolvimiento universitario, en pro del desarrollo de un país, donde la educación sea reconocida como el pilar fundamental del desarrollo de éstos. Sin embargo, pese a este reconocimiento, la educación actual es cuestionada en sus resultados y procesos que lo conforman, sobre todo, la universitaria, a la cual se le reclama el seguir reproduciendo un desarrollo inadecuado en cuánto, a las competencias que deben alcanzar un docente frente a las expectativas y demandas de una sociedad cambiante.

Ahora bien, para ser competente, una manera de propiciarlo sería favorecer contextos que abarquen la investigación, entre estudiantes y profesores. Tomando en cuenta que, para ser un sujeto calificado de tener competencias, no significa tener que demostrar lo que conocemos, sino más bien diría tener la capacidad de hacer algo con lo que ya conocemos.

Asiduamente, como profesores queremos depositar en los receptores, en este caso los estudiantes un bagaje de conocimientos que han sido almacenados por la humanidad y luego, es fácil hacerles pruebas para evidenciar “si realmente conocen” lo que se les transmitió, pero eso no transfiere ser competente. Por ende, toda competencia acarrea conocer, tener habilidad, actitud y claro está valores, lo que implica la dualidad del pensamiento y acción.

En ese orden de ideas, el proceso de investigar sea cual sea el enfoque que sirva de soporte, significa documentarse respecto a lecturas, estudio y análisis de escritos, además de reflexionar e interpretar lo cotidiano, que nos lleve a resolver adecuadamente, problemas del ámbito al cual pertenecemos y del contexto al que dependemos.

Considerando que, las estrategias podrían ser parte en el desarrollo de la praxis investigativa porque hacen adentrarse en un mundo mágico que es la indagación, pudiendo hacer entre otras cosas: crítico en la lectura de generalizaciones de investigaciones, que sean armónicas con igual temática o

de áreas afines, desde perspectivas de lectura, escritura o entelequia investigadora.

Algo semejante ocurre con estrategias, enfocadas en la revisión de proyectos de exploración, observar sus resultados preliminares con sentido crítico y de cientificidad, reflexionar sobre los propósitos que posea tal indagación, revisar ponencias, artículos, ensayos y conferencias publicadas en extensos, además de sinopsis de algunas notas acreditadas.

Por ello, una de las alternativas de solución ante estos síndromes está, el compartir la investigación en espacios académicos e investigativos, en grupo, en equipo que apoyen la reflexión, la exploración, en si todo lo que involucra en el aprendizaje relacionado a la investigación. El cual deben ser lugares constituidos en armonía, sustentados en la academia, el profesionalismo, la innovación y estar actualizados. Llegando a convertirse en comunidades de investigación, que se apropian de cultura, basada en diversas experiencias, lo que marca las diferencias en grupos académico.

Por consiguiente, estos grupos académicos son denominados Líneas de Investigación, sugiriendo por Chacín y Briceño (2001):

Al iniciar la planificación de una Línea de investigación, se hace necesario propiciar u nivel de discusión que permita establecer estrategias, parámetros o referentes que las identifiquen y caractericen en el contexto de su implantación. Así mimo, es imprescindible precisar el concepto con miras a organizar la investigación en las instituciones, justificando así la actividad que se realiza en las líneas en términos de su actividad y de los recursos en los que se apoya (pág. 46).

Por tanto, la razón de agruparse en Línea, es voluntario, con intereses temáticos comunes, que involucren profesores y estudiantes interesados en la investigación, capaces de insertarse en proyectos ofrecidos por la Línea de investigación. Sobre la base de estas ideas, el Sistema Educativo de Nivel Universitario cumple un rol esencial, al convertir a la propia educación en

formación de factores precisos para el incremento de las competencias investigativas a favor, de darle solución a problemas y pretensiones que atribuyen las complejas decisiones del orden cultural, social y tecnológico.

Partiendo de esta aseveración y posicionados en la reflexión, mejorar la disposición de la educación universitaria, se ha convertido en un desafío que se debe tomar como un deber. Responsabilidad en la que indiscutiblemente, nos involucramos todos, para poderlo llevar a la práctica en mejora de nuestra calidad de la educación, protagonizando en un futuro inmediato, la originalidad y la investigación. De ahí, la relevancia de la investigación donde se buscó interpretar las competencias investigativas del estudiante de educación avanzada en las Líneas de Investigación de la Universidad Nacional Experimental “Simón Rodríguez” (UNESR), Núcleo Valera.

2. Marco Referencial

El Marco Referencial creado en la presente investigación, efectúa un papel fundamental, porque permite, una clara y fácil comprensión del tema. En esta sección, se buscó información teórica, pertinente al estudio atendiendo la actitud de diferentes autores y fuentes bibliográficas, que sirven de concreción precisa, para definir aspectos esenciales tomados como posturas referentes a la investigación.

2.1. Educación

La concepción de la educación se impone por sí misma, como consecuencia de los cambios que se han manejado en la situación socio-histórica de la humanidad. La educación en este siglo XXI, debe proporcionar el aprendizaje de conocimientos teóricos y técnicos, adaptados a producción de conocimientos, ya que son las bases de la competencia del futuro.

En el Informe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación Científica y Cultural (UNESCO, 1998), enfatiza en los cuatro pilares

de la educación, referidos a: “Aprender a Conocer, Aprender a Hacer, Aprender a Convivir y Aprender a Ser” (pág. 91). Estas bases, pueden dirigirse para dar oportunidad al estudiante y así, desenvolverse en la complejidad del mundo y a la vez, entenderlo debido a que se encuentra en permanente dinamismo, en lo concerniente al conocimiento y competencias que se pueden aplicar en los diferentes contextos: social, académico y comunitario.

De este planteamiento, es prioridad resaltar el **Aprender a Conocer**, como vía de desarrollo de herramientas o habilidades para la investigación, interpretar la situación próxima adquiriendo al mismo tiempo, las competencias para investigar. El **Aprender a Hacer**, está unido a la alineación profesional, aspecto curricular que amerita que las instituciones formadoras tomen conciencia que la educación es un servicio que se presta a la sociedad, por la necesidad de un profesional dotado de aspectos integrales, que pueda ejercer en su contexto laboral. De hecho, parte del aprender a conocer, mediante el conocer, el hombre se hace lucrativo a sus similares por la obra que realiza, y así solucionar la carencia del medio.

Dentro de la formación, se dibuja el **Aprender a Vivir Juntos**, visto desde la perspectiva de construir una plataforma social. Aprender a vivir juntos es educar, para las acciones envueltas en los valores de tolerancia, respeto, solidaridad, entre otros. En el **Aprender a Ser**, convergen los tres anteriores, es el esfuerzo por el desarrollo integral, armónico, donde emerja el equilibrio entre pensar, sentir y actuar.

2.1.1. Educación Universitaria

La Educación Universitaria, libera nuevas pautas para interrelacionarse estableciendo concordancia y tendencia de ausencia de los ambientes del desarrollo científico, caracterizados por la pérdida de condiciones de las universidades. En vista de esto, nosotros como seres humanos tenemos compromisos como profesionales, universitarios, intelectuales, con enormes e

inevitables responsabilidades, no sólo de buscar el conocimiento, andar en la inquebrantable búsqueda de él, al tiempo de practicar nuestras profesiones de forma honesta, sino que tenemos el deber de establecer las nuevas circunstancias que nos brinden los ambientes, donde encienden abundantemente nuestros sueños.

De la misma forma, dialogar respecto a la universidad conduce a lo aludido por Tünnermann (2013), citado en García (2019), donde visualiza la universidad del futuro como: "...una universidad donde las ciencias, las humanidades y las artes encuentren un alero propicio; la innovación, la imaginación y la creatividad su morada natural" (pág. 248); de manera análoga, la universidad no solamente tiene el compromiso con profesionales y egresados sino ante servir a la comunidad, propiciando el desarrollo de una sociedad más justa y de confort donde el sujeto sea partícipe de una mejor calidad de vida para que pueda cumplir sus responsabilidades y deberes como ciudadano. Aunado a esto, su misión y visión deben estar dirigidas al desarrollo humano, donde todos sus actores sean parte de ella a la vez, que inserten avances culturales, científicos y de tecnología representantes actuales de la Educación Superior en nuestro país.

2.2. Investigación

La función Investigativa, se fundamenta en cuatro grandes temas: 1. los problemas centrales cuando se investiga; 2. las concepciones fundamentales para describir los procesos de investigación; 3. el debate epistemológico; y 3. la estructura de los procesos de indagación. En lo que respecta, a los problemas actuales de la investigación en cualquier área, podemos afirmar que existen muchas nuevas propuestas, así como múltiples puntos de vista divergentes.

Los conceptos esenciales, permiten describir los procesos de investigación para diferenciarlos de otros distintos, parten de una serie de

relaciones entre el conocimiento y sus características, la acción, investigación y el individuo; relaciones que explica Padrón (1999), afirmando que: “la investigación es un proceso típico y específico de producción de conocimiento sistemático-socializado, orientado a apoyar el éxito de las acciones educativas” (pág. 33).

En lo que se refiere, al debate epistemológico, postula que los enfoques epistémicos se pueden agrupar sobre la base de dos criterios: la concepción del conocimiento y la idea de métodos válidos para producirlo, criterios que permiten distinguir tres enfoques: 1. Empirista-inductivo; 2. Racionalista-deductivo; y 3. El fenomenológico-introspectivo. Todos los tres, constituyen la base de la investigación disciplinaria, pluridisciplinaria e interdisciplinaria y se complementan en la transdisciplinariedad.

Por ende, los estilos de pensamiento del investigador, reflejan una estrecha relación con los enfoques epistemológicos mencionados, porque van a incidir en las perspectivas sobre el proceso investigativo, donde se evidencian por medio de las creencias personales, el abordaje social y su visión de la realidad, en su práctica investigativa.

2.3. Competencias Investigativas

Referirse al término de competencias, alude concebir el conjunto de conocimientos, destrezas y aptitudes del sujeto para enfrentar los problemas de cualquier índole. Al respecto, Zabala y Laia (2008), citados por Trujillo-Segoviano (2014):

El desarrollo por competencias en las universidades son una alternativa a la formación conceptual, centrado y reducido a unos aprendizajes de unos conocimientos, por encima de las habilidades para el desarrollo de la profesión... las pruebas y los criterios de evaluación de la mayoría de los exámenes y oposición propician el carácter dissociado entre teoría y práctica, ya que el alumno memoriza el temario, con el fin de desarrollar los conocimientos adquiridos en una prueba, y no para poder

aplicarlos (pág. 310).

Al respecto, los autores suponen, formar en competencias, es un proceso articulado, entre la triada del conocer y el hacer, para llegar al ser donde el individuo esté apto para actuar, basándose en sus potencialidades logradas, lo cual garantizaría el éxito en su actuar, con ética, conocimiento y un excelente hacer, relacionado por el conocer y el ser.

Respecto, a las competencias investigativas se corresponden con las habilidades, conocimiento, actitud y experiencia que debe poseer el investigador cuando desea realizar una indagación. Además, alcanzar la competencia investigadora significa tener capacidad de corregir problemas en el proceso de investigación sobre la base de la variabilidad y elasticidad metodológica, conociendo posibilidades y restricciones de cada estrategia metodológica, que se crea pertinente desarrollar.

Por ende, para entender el término investigación, debemos estar conscientes de la magnitud de su relevancia en cuanto, a descubrir otras formas de conocer, llenas de curiosidad, es decir, se debe descubrir lo que se desconoce, para sobre esto ir indagando acerca de problemas que aún, omitimos en ciertos momentos, por no poseer un lugar privilegiado en nuestras mentes en lo que a investigación se refiere.

Para fomentar las competencias investigativas en los estudiantes de la Educación Superior, es recomendable ofrecerles recursos para que puedan crear, planear y diseñar proyectos dirigidos a la indagación donde sean capaces de acuerdo a sus resultados, poder orientarse para tomar decisiones acertadas, a favor de solucionar problemáticas inherentes e inmediatas, además se deben construir teorías con originalidad para realimentar su praxis como profesional dirigidas al bien social.

2.4. Líneas de Investigación

En términos generales, corresponden a un área del conocimiento generalmente, extensa relacionada a un tema de interés. Están constituidas por el esfuerzo de un grupo de docentes, que se inclinan a investigar en temas asociados, construir conocimientos, por inclinación disciplinaria, temática, conceptual y hasta metodológica, la validación de las mismas, es decisión de las autoridades de las universidades.

En el caso, de las líneas de investigación de la Universidad Nacional Experimental “Simón Rodríguez” (UNESR, 2011), éstas se rigen por el Reglamento General de Educación Avanzada, en el que se expone en su Artículo 100: “las líneas de investigación adscritas a programas de investigación serán instancias operativas garantes de la realización de diversas fases de los proyectos de investigación, que deben cursar los participantes como unidades curriculares obligatorias de los respectivos planes de estudio...” (pág. 29). Con esto quiero decir que, los maestrantes deben asistir a las líneas con obligatoriedad y allí, ir construyendo su Trabajo de Grado el cual se desarrolla con una investigación educativa.

3. Metodología

3.1. Paradigma Epistemológico de la Investigación

Toda indagación, responde filosóficamente según, Pasek y Matos (2006): “pues postulan variadas opciones con implicaciones ontológicas, epistemológicas, axiológicas y metodológicas diferentes” (pág. 119).

Ante el planteamiento ontológico, la concepción del hombre para el estudio, es considerado como el ser que construye y reconstruye en su interacción social, cuya reconstrucción se da desde lo exterior a lo interior. Por su parte, la relación sujeto-objeto en el conocimiento (epistemológica) está centrada en que el conocimiento y la subjetividad surgen de y en la interpretación y descripción de los fenómenos entre los sujetos de estudio. De

allí, el propósito de develar, predecir, interpretar y dar significado a la vida de las unidades sociales.

Es así como la ontología y epistemología depende la metodología, la cual permitió llegar a la construcción y reconstrucción de significado a partir de los actores con la aplicación de métodos y técnicas basados en procesos hermenéuticos, diálogos que suceden intentando sacar sentido de sus expresiones desde la interpretación de los significados que tiene para las personas implicadas.

Por lo antes expuesto, se consideró el enfoque cualitativo como la vía que orienta este trabajo, por cuanto permite comprender la completa y subjetiva realidad de los actores educativos. Así, a la luz de este enfoque, donde el objeto de estudio es interpretar las competencias en el campo de la investigación del estudiante de educación avanzada en las Líneas de Investigación de la UNESR, Núcleo Valera.

3.2. Método: Fenomenológico

El enfoque cualitativo, bajo el método fenomenológico, se origina en la antropología que para Goetz y LeCompte (1988): “consiste en una teoría de la descripción; concepción que reafirma la percepción de que la fenomenología es el reflejo de la realidad, producto de la interacción humana” (pág. 115). Para reafirmar lo expuesto por los citados autores, se considera en forma analítica, que la investigación fenomenológica es interpretativa, con valor al protagonismo humano para crear interpretaciones significativas, en el entorno social y físico; por ende, las interacciones humanas deben ser valoradas en su magnitud, porque de ello depende la dimensión de la realidad.

De acuerdo con lo antes expuesto, los actores clave (egresados de la Maestría Ciencias de la Educación de la UNESR), aportaron una serie de cualidades en forma de descripciones completas de acontecimientos, interacciones y actividades que llevaron a la autora, al descubrimiento de

categorías y relaciones que ayudaron a la interpretación de dichos datos.

3.3. Recorrido Metodológico

De manera que, el proceso o recorrido metodológico utilizado por la investigadora para producciones inductivas, analítica, en pro de la generación de teoría que caracteriza a los estudios doctorales se fundamentó en el recorrido metodológico planteado por Rodríguez, Gil y García (1996), son: “cuatro fases fundamentales en el proceso de investigación cualitativa: Preparatoria, Trabajo de Campo, Analítica, Informativa” (pág. 3). Estos procesos son originados por la relación entre componentes de una realidad social, presentada en este estudio en categorías emergentes. Luego, se constituyeron en una construcción dialéctica que generó un producto intelectual, basado en la comprensión de su totalidad.

4. Análisis e interpretación de los resultados

Los resultados obtenidos, se abordaron aplicando Entrevistas en Profundidad, realizada a cuatro Informantes Clave pertenecientes a cuatro Líneas de Investigación de la UNESR, Núcleo Valera. Dichas Líneas de Investigación reconocidas por las siguientes siglas: Fortalecimiento de la Educación Inicial (LinFEI); Gerencia y Tecnología (LinGERTEC); Centro de Investigación en Pobreza (CEDIPEPO); Lengua y Literatura y Arte (ILLA). Todas las entrevistas a las cuatro (4) maestrantes se grabaron con una duración de aproximadamente (20) veinte minutos, en otras (30) treinta minutos, todo dependiendo de la espontaneidad de cada uno de ellas. Dicha interactividad con los maestrantes egresados, se mantuvo en un clima de confianza y ameno.

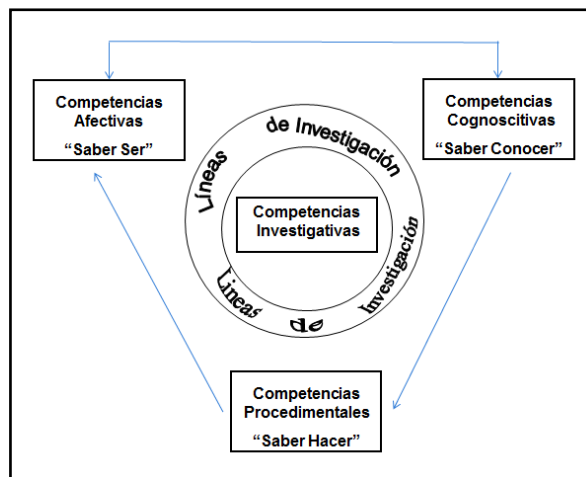
Una vez finalizada cada una de las entrevistas, la investigadora procedió a la transcripción de la conversación, tal y como se llevó a efecto, para luego someterlas a la interpretación. Por consiguiente, para lograr el

resultado de las categorías halladas la autora hizo una clasificación de las expresiones de las informantes claves, de manera de lograr la extracción de competencias.

Respecto, a, los hallazgos generados surgen: la Categoría de **Competencias Afectivas “Saber Ser”**, está inmersa en el cuarto pilar de la educación, observando que el acto educativo debe ayudar al desarrollo integral de cada persona. Seguidamente, la autora obtiene la segunda categoría denominada Categoría de **Competencias Cognoscitivas, “Saber Conocer”** relacionadas al conjunto de conocimientos y a sus procesos de desarrollo. Por último, la Categoría de **Competencias Procedimentales “Saber Hacer”** la cual se enfocó en este estudio, en habilidades, destrezas y procedimientos.

En conclusión, se pudo develar que las actividades realizadas en las Líneas de Investigación de la UNESR, posibilitan un trabajo de investigación, que permite una construcción individual y colectiva de conocimientos. A continuación, se presenta la figura 1, que refleja los hallazgos y el proceso de Triangulación, desde la óptica de la autora.

Figura 1. Representación Gráfica de los Hallazgos y el Proceso de Triangulación, desde la Óptica de la Autora.



Fuente: La Autora (2018).

5. Consideraciones Finales

Las consideraciones finales que sintetizo, van de acuerdo con el objetivo del artículo y la temática tratada: Las Competencias Investigativas, surgen luego de un proceso de comprensión, reflexión, intuición, creatividad que se adquieren o desarrollan en las Líneas de Investigación, se entiende que no es solamente la temática cognoscitiva, son otros temas culturales que integran o complementan las competencias para aprender a investigar.

A través, de las interrogantes efectuadas por la investigadora, en las Entrevistas en Profundidad las evidencias fueron, la esencia del estudio y las respuestas acordes, que se convirtieron en el brillo para interpretar y llegar a consideraciones propias del contexto de estudio. Además, de la colaboración y participación de las egresadas de Maestría en Ciencias de la Educación de la UNESR, que también asistieron a las Líneas de Investigación para adquirir los conocimientos en Competencias Investigativas.

En el ámbito de las líneas de investigación, en su cotidianidad van conociendo cada vez que comparten actividades grupales, en equipo en situaciones de riesgo, de dificultades. En tal sentido, es necesario que en las líneas de investigación de hoy día, se pueda proveer de actividades que permitan el fomento de las relaciones interpersonales óptimas, que permitan el trato social cotidiano, donde se establezcan reglas y normas que cumplir en pro de dicho desarrollo de las competencias investigativas.

Fue muy enriquecedor llegar a teorizar, como producto del pensamiento creativo, ingenio, pensar de manera divergente, donde expresé mi subjetividad basada en los actores claves, pues entendí la intersubjetividad. Es elogioso, el rol de integrantes de Líneas de Investigación, profesores, estudiantes, que se rigen por un plan, que al ejecutarlo aparecen aspectos no precisados en el papel, como es la parte afectiva.

6. Referencias

- Adla, J., & Barraza, J. (2011). **Competencias y Educación. Miradas múltiples de una Relación.** Primera Edición, ISBN: 978-607-9003-01-2. México: Instituto Universitario Anglo Español, A.C.; Red Durango de Investigadores Educativos, A.C. Recuperado de:
https://redie.mx/librosyrevistas/libros/competencias_y_educacion.pdf
- Chacín, M., & Briceño, M. (2001). **Cómo Generar Líneas de Investigación: Sugerencias Prácticas para Profesionales y Estudiantes.** Segunda Edición, ISBN: 980-6230-04-3. Caracas, Venezuela: Publicaciones del Decanato de Postgrado de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. Recuperado de:
http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.DescargaArticuloIU.descarga&tipo=PDF&articulo_id=10187
- García, S. (2019). **La Gerencia de las Direcciones de Cultura y la Responsabilidad Social Universitaria desde una Cosmovisión Integrativa.** *Revista Científica*, 4(11), 239-259, e-ISSN: 2542-2987. Recuperado de:
<https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2019.4.11.12.239-259>
- Goetz, J., & LeCompte, M. (1988). **Etnografía y Diseño Cualitativo en Investigación Educativa.** ISBN 10: 847-1123-20-7; ISBN 13: 978-84-7112-320-6. Madrid, España: Editorial Morata.
- González, N., Zerpa, M., Gutiérrez, D., & Pirela, C. (2007). **La investigación educativa en el hacer docente.** *Laurus*, 13(23), 279-309, e-ISSN: 1315-883X. Recuperado de:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76102315>
- Padrón, J. (1999). **La estructura de los Procesos de Investigación.** *Revista de Educación y Ciencias Humanas*, Año VII(15), 33-48, ISSN: 1315-1762. Venezuela: Decanato de Postgrado de la Universidad Nacional

- Experimental Simón Rodríguez.
- Pasek, E., & Matos, Y. (2006). **Cinco paradigmas para abordar lo real.** *Telos*, 8(1), 106-121, e-ISSN: 1317-0570. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99318655008>
- Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1996). **Metodología de la Investigación Cualitativa.** Granada, España: Ediciones Aljibe. Recuperado de: https://cesaraguilar.weebly.com/uploads/2/7/7/5/2775690/rodriguez_gil_01.pdf
- Trujillo-Segoviano, J. (2014) **El enfoque en competencias y la mejora de la educación.** *Ra Ximhai*, 10(5), 307-322, e-ISSN: 1665-0441. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46132134026>
- Tünnermann, C. (2013). **Diez respuestas de la educación superior a los desafíos contemporáneos.** *Universidades*, (56), 5-14, ISSN: 0041-8935. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37331245002>
- UNESCO (1998). **Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción.** Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y acción, Código del documento: ED.98/CONF.202/3. París, Francia: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado de: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm
- UNESR (2011). **Reglamento General de Educación Avanzada de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.** Aprobado por el Consejo Directivo en la sesión nº 473, de fecha 26 de julio. Venezuela: Decanato de Postgrado de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. Recuperado de: <http://www.espadultos.org.ve/doc/REGLAMENTO.pdf>
- Zabala, A., & Laia, A. (2008). **11 ideas clave: Cómo aprender y enseñar competencias.** ISBN: 978-84-7827-500-7. España: Editorial Graó.

Yolanda del Carmen Díaz de Salas
e-mail: ydiazdesalas@yahoo.es



Nacida en la ciudad de Valera, estado Trujillo, Venezuela, el 21 de noviembre del 1956. Profesional universitaria en el área de Gerencia de Recursos Humanos; Doctora en Ciencia de la Educación, egresada de la Universidad Nacional Experimental “Rafael María Baralt” (UNERMB); He participado como Docente Contratada en la Universidad Nacional Experimental Politécnica de la Fuerza Armada (UNEFA), Betijoque, estado Trujillo; Desempeño el cargo de docente de aula, en la Universidad Bolivariana de Venezuela (UBV), Municipio Valera, estado Trujillo. Además, poseo conocimientos avanzados en cuanto al manejo de Windows XP; Microsoft Office (Word, Excel, PowerPoint); Lulo Software; AutoCAD Avanzado 2D e Internet.

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/)



Identidad Corporativa y los Valores Organizacionales, desde un Liderazgo de Avanzada

Autora: Yoxi Beatriz Carrero Morales
Universidad Fermín Toro, UFT
yoxib5@gmail.com
Mérida, Venezuela
<https://orcid.org/0000-0003-4498-9992>

Resumen

En la actualidad, las organizaciones siempre están en la búsqueda de transformaciones que permitan llegar al logro del alcance de los objetivos y metas como al éxito de las mismas en todas sus áreas y funciones, junto con los elementos más importantes, el conjunto de seres humanos que hacen vida activa dentro de las respectivas organizaciones. En este sentido, se hace necesario fortalecer la identidad corporativa y los valores organizacionales desde un liderazgo de avanzada, donde el mismo, representa una influencia interpersonal relevante. La presente investigación establece como propósito principal: generar un análisis teórico reflexivo en cuanto a la identidad corporativa y los valores organizacionales desde un liderazgo de avanzada. El estudio se sustentó en un enfoque cualitativo por medio de una metodología documental de carácter bibliográfico, la obtención de la información se efectuó por medio la revisión bibliográfica con su respectiva organización y análisis, los resultados se obtuvieron por medio de triangular los preceptos presentados por los diferentes autores y la opinión reflexiva de la investigadora. En este sentido, la identidad de toda organización se encuentra reforzada por los valores presentes en la empresa, por medio de las creencias, filosofía y cultura de las personas que la integran, todo esto orientado por un liderazgo de avanzada que promueva los cambios para el éxito de la misma.

Palabras clave: diversidad cultural; sistema de valores; organización.

Cómo citar este artículo:

Carrero, Y. (2019). **Identidad Corporativa y los Valores Organizacionales, desde un Liderazgo de Avanzada.** *Revista Cientific*, 4(14), 347-366, e-ISSN: 2542-2987. Recuperado de: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2019.4.14.17.347-366>

Fecha de Recepción:
07-06-2019

Fecha de Aceptación:
25-09-2019

Fecha de Publicación:
05-11-2019

Corporate Identity and Organizational Values, from an Advanced Leadership

Abstract

At present, organizations are always in search of transformations that allow them to reach the achievement of the objectives and goals as well as their success in all their areas and functions, together with the most important elements, the set of human beings. that make active life within the respective organizations. In this sense, it is necessary to strengthen corporate identity and organizational values from advanced leadership, where it represents a relevant interpersonal influence. The present research establishes as its main purpose: to generate a reflexive theoretical analysis regarding corporate identity and organizational values from advanced leadership. The study was based on a qualitative approach through a documentary methodology of a bibliographic nature, the information was obtained through the bibliographic review with their respective organization and analysis, the results were obtained by triangulating the precepts presented by the different authors and the thoughtful opinion of the researcher. In this sense, the identity of any organization is reinforced by the values present in the company, through the beliefs, philosophy and culture of the people who integrate it, all this guided by an advanced leadership that promotes changes for the success of it.

Keywords: cultural diversity; value systems; organization.

How to cite this article:

Carrero, Y. (2019). **Corporate Identity and Organizational Values, from an Advanced Leadership.** *Revista Scientific*, 4(14), 347-366, e-ISSN: 2542-2987. Recovered from: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2019.4.14.17.347-366>

Date Received:
07-06-2019

Date Acceptance:
25-09-2019

Date Publication:
05-11-2019

1. Introducción

Actualmente las organizaciones están orientándose a ritmos rápidos de transformaciones paradigmáticas hacia lo humano lo intangible, donde la gerencia se afianza hacia el incremento de las habilidades, fortalezas y conocimiento existente dentro de la organización con el fin de enfrentarse a un entorno tan complejo y competitivo como el actual. En esta medida la ética se ha hecho más necesaria como fuente de autoorganización.

Desde el paradigma actual, en el cual se pretende reconstruir el modelo de organización que se requiere y para garantizar la supervivencia, sana convivencia, donde se permita establecer de un modo compartido y participativo los principios básicos en los cuales se fundamenta para cobrar sentido de vida; se hace necesario que la organización desarrolle una Identidad Corporativa fuerte, coherente y distintiva que le permita tener herramientas gerenciales positivas en todos los procesos de gestión. Al respecto a Hofstede (2001), expresa que:

La identidad es un potencial de desarrollo inscrito en los cromosomas de la organización, que le son transferidos por sus fundadores emprendedores, y el cual debe concretarse y materializarse mediante la gestión de la cultura, con el fin de edificar una personalidad exclusiva (pág. 69).

Por lo tanto, la identidad de la empresa basada en una personalidad definida permite mejorar las relaciones sociales. humanas y políticas de la organización.

Del mismo modo, Duque y Carvajal (2015), establecen que: “la identidad organizacional está basada en las percepciones, los sentimientos y los pensamientos de los diferentes miembros de la organización” (pág. 116). En tal sentido, es el elemento que une lo actual de la organización con su pasado, su desarrollo histórico hasta su presente; representando la cultura organizacional todo lo relacionado con las creencias, valores y

comportamientos conductuales, por las que se orientan los integrantes de la organización, y que se reflejan en sus respectivas actuaciones.

En tal sentido, la cultura organizativa es una unidad esencial para la corporación, debido a que los parámetros conductuales y los valores establecidos tendrán gran influencia en la manera de actuar e integrarse de los empleados con la institución. Por ello, la importancia de establecer una conducción ética en la empresa, la cual llevará a reforzar los valores organizacionales, así como también lograr una mejor imagen y en consecuencias altos y favorecidos resultados económicos

Por otra parte, los valores organizacionales afloran desde lo interno de la empresa, específicamente, por medio de las personas, es decir, a través de sus creencias, pensamientos percepciones, cultura entre otros, que conforman la organización, donde se desarrolla un comportamiento específico basado en el valor por sí mismo, que permitirá conducirlo a la excelencia humana, para ser una persona de bien, y de esta forma, alcanzar, aunque de manera inconsciente, la felicidad o *eudaimonia* de la cual se refería Aristóteles en su tiempo, como objetivo primordial del ser humano. Por lo tanto, cuando un ser humano toma conciencia de este camino, se vuelve positivo tanto para él como para la organización donde actúa.

De acuerdo a Palomo (2007): “el liderazgo constituye un fenómeno de un nivel de complejidad establecido desde diferentes aproximaciones teóricas orientadas por corrientes epistemológicas reinantes en determinados momentos y por medio de los distintos cambios históricos como culturales” (pág. 65). En este sentido, la definición de liderazgo, la finalidad de la formación de líderes con visión de avanzada y el concepto en si de lo que significa ser un líder se ha ido modificando de acuerdo a los cambios e intereses que presenta la sociedad actual; donde la ética y la responsabilidad como el sentido humano de su accionar, se han convertido en los elementos indispensables para el líder de hoy dentro de las organizaciones.

Es por ello, que en el siglo XXI todo apunta hacia la construcción del liderazgo y del líder desde una visión amplia, sistemática e integral, quedando atrás las orientaciones del pasado en cuanto a las connotaciones lineales y excluyentes de estos dos términos, que tantos problemas han generado dentro de los procesos humanos como operativos de las organizaciones, ante la complejidad de las relaciones entre los seres que hacen vida activa en las mismas.

Por lo antes establecido se generan las siguientes interrogantes que marcan la intensión y el sentido investigativo del presente estudio:

¿Cuáles son los fundamentos teóricos filosóficos en cuanto a la identidad y los valores organizacionales desde un liderazgo de avanzada?; ¿Cuáles son los elementos que sustentan la identidad corporativa, y los valores dentro de las organizaciones en vías de su fortalecimiento general?; ¿Cuáles son los postulados característicos de un liderazgo de avanzada que permitan las transformaciones dentro de una organización?; ¿Cómo se desarrollaría una teoría sobre identidad corporativa, y los valores organizacionales desde un liderazgo de avanzada?

La presente investigación tiene como orientación primordial: Generar un análisis teórico reflexivo en cuanto a la identidad corporativa, y los valores organizacionales desde un liderazgo de avanzada. Asimismo, se establecen los siguientes propósitos específicos: Analizar los fundamentos teóricos filosóficos de los elementos que sustentan la identidad corporativa, y los valores dentro de las organizaciones en vías de su fortalecimiento general; Descubrir los postulados característicos de un liderazgo de avanzada que permitan las transformaciones dentro de una organización; Develar una teoría sobre la identidad corporativa, y los valores organizacionales desde un liderazgo de avanzada.

En la actualidad, las organizaciones siempre están en la búsqueda de

cambios transformaciones que permitan llegar a lograr el alcance de los objetivos y metas como al éxito de la mismas en todas sus áreas y funciones, de la mano con la herramienta más importante como es todo el conjunto de seres humanos que hacen vida activa dentro de las respectivas organizaciones. En este sentido, se hace necesario fortalecer la identidad corporativa, y los valores organizacionales desde un liderazgo de avanzada, donde el mismo representa una influencia interpersonal relevante, que por medio del proceso de la comunicación efectiva permitirá el triunfo de todos en general.

Es por ello, que el presente estudio se justifica desde la perspectiva que las organizaciones actuales deben afianzarse al fortalecimiento de valores, con el propósito de reforzar la identidad corporativa, como el comportamiento armónico de todos los actores que hacen vida dentro de ella de esta manera beneficiar a la empresa o institución como a la sociedad en general. En tal sentido, se hizo necesario reforzar el conocimiento sobre la identidad corporativa, y los valores organizacionales desde un liderazgo de avanzada con el fin de conseguir favorablemente los objetivos y las metas establecidas.

Por otra parte, la presente investigación se encuentra estructurada de la siguiente manera: Introducción: donde se establece aspectos iniciales del estudio, el planteamiento del problema, las interrogantes relacionadas con el objeto de estudio, los propósitos generales y específicos, los enfoques teóricos de forma sintetizada, resumen de la metodología y la justificación. Antecedentes y supuestos teóricos: sustentados por los antecedentes históricos e investigativos, los supuestos teóricos de los constructos estudiados. Por otra parte, con respecto a los aspectos metodológicos se plantean de forma detallada en el respectivo estudio investigativo. A su vez, se estiman los resultados desde los análisis descriptivos de los mismos obtenidos durante el desarrollo de la investigación. Por último, se presentan las reflexiones finales respaldadas en las conclusiones que surgieron de los

resultados alcanzados y analizados dentro de dicho trabajo indagativo.

2. Teoría y Conceptos

2.1. Estudios Relacionados con la Temática

De acuerdo a Ramírez, Sánchez y Quintero (2005): en su trabajo doctoral titulado Rol de los Valores en el Progreso de la Identidad Organizativa en la Universidad del Zulia, establece que en la actualidad son pocas las instituciones donde los gerentes toman conciencia de la importancia de desarrollar una identidad corporativa fuerte, lo que representa una gran debilidad relacionada con la falta de valores que se necesitan como elementos forjadores de sus principios básicos (PBO). En tal sentido, la identidad corporativa, establece una dimensión ética que oriente un sentido de permanencia en donde se integran valores sociales, valores deontológicos, organizacionales e individuales (pág. 36). Sin embargo, las distintas tipologías sobre valor presentadas con llevan a un estudio analítico para aflorar lo que se entiende por valor y el rol que representan en el desarrollo de la identidad corporativa. La investigación planteada se basó en una revisión de carácter bibliográfico documental sustentada en el paradigma cualitativo, como conclusión se determinó que los valores son aforos comportamentales originados por el origen de los seres humanos que se van reforzando o no por medio de su crecimiento y su interacción con el entorno, los cuales se manifiestan en todo contexto como el organizacional de la mano de los gerentes para el fortalecimiento de la identidad de la empresa en general.

De acuerdo a Palomino, Espinoza y López (2012a): en su trabajo doctoral Valores Organizacionales en las MIPYMES, establecen desde el paradigma cualitativo como influyen los valores organizacionales dentro del desempeño organizacional de las MIPYMES como fuentes relevantes para elevar el funcionamiento empresarial de las mismas. Asimismo, los resultados del estudio arrojaron la necesidad que tiene la gerencia de brindar acciones

de fortalecimiento de los valores desde la identidad y cultura de su personal en vías de estrechar los lazos de fraternidad como de trabajo en equipo para el logro de los objetivos de las empresas (págs. 29-36); lo cual conlleva a describir el desarrollo empresarial de las MIPYMES, asumiendo los valores de las organizaciones como una herramienta indispensable para el éxito de las mismas. Asimismo, Yaniv y Farkas (2005), citados por Palomino, Espinoza y López (2012b), concluyen: “que cuando los valores de los empleados son compatibles con los valores de la organización, esto resulta en numerosos beneficios tanto para los empleados como para la empresa” (pág. 38). En este sentido, en el futuro otras investigaciones analizarán los valores empresariales en distintos tiempos y desde otras visiones que permitan tener una visión de avanzada dentro del ámbito gerencial.

Por último, Pérez-Ortega, Jiménez-Valdés y Romo-Morales (2016a): en el presente trabajo doctoral titulado Caracterización del liderazgo transformacional de los directivos de instituciones de educación superior en Antioquia, Colombia. El mismo tuvo como objetivo de estudio, analizar la posibilidad que tiene un gerente como líder en los cambios que surjan en los comportamientos individuales, transformándolas en refuerzos para el beneficio de la empresa y su permanencia en el tiempo (págs. 49-50). En la actualidad la universidad se enfrenta a fuertes retos, para continuar en su papel relevante de cambios en la sociedad, desde todos sus procesos y funciones tanto académicos como administrativos.

Es por ello, que para Pérez-Ortega, Jiménez-Valdés y Romo-Morales (2016b): el rol del Liderazgo Transformacional dentro de la gestión universitaria, influye en los cambios de la institución permitiendo decisiones asertivas para la solución de problemas o situaciones conflictivas de carácter económico, gerencial y humano (pág. 57). Es por ello, que el presente estudio investigativo, brinda un aporte valioso, en cuanto que visualiza desde la teoría la relevancia del Liderazgo Transformacional para los cambios necesarios ante

situaciones comprometidas a las que se enfrenta la organización en este siglo XXI.

3. Referentes Teóricos

3.1. La Identidad Corporativa, como elemento Fundamental en el Desarrollo Organizacional

La sociedad actual, en su constante movimiento y cambio ha elevado la forma en que las organizaciones deben comunicarse tanto internamente como con su entorno inmediato; de tal manera, que aspectos como identidad o imagen se han relacionado fuertemente con el ser y sentir de la organización, dependiendo por supuesto de la manera cómo son empleados.

En tal sentido, para Caldevilla (2009), la identidad corporativa en la actualidad: “gestiona la comunicación y el paisaje visual, y es considerada en su globalidad la marca visual del poder” (pág. 3). Por lo tanto, la imagen corporativa se convierte en una fuerte herramienta no solo para dar a conocer la esencia de la empresa en cuanto a marca o producción, sino también para lograr la identificación de los integrantes de la organización con la misma como de los clientes en general.

A su vez, Goffee y Jones (2001), establecen que: “la identidad de una organización está sustentada en la personalidad que tiene la misma” (pág. 104); donde esta personalidad está relacionada con su historia, filosofía, valores éticos y culturales como la comunicación efectiva que exista entre el talento humano y sus gerentes, por supuesto esto se convierte en un proceso que se mueve de acuerdo a como sea manejada dentro de la entidad y con las estrategias adecuadas para su fortalecimiento en beneficio del desarrollo exitoso en general, de lo contrario podría tardar mucho tiempo el afianzamiento de la identidad o ser sometida la organización a cambios profundos que la orienten al establecimiento del mismo.

3.2. Los valores organizacionales, elementos transformadores en la cultura organizacional.

El concepto de valor, a través del tiempo ha presentado distintas acepciones dependiendo del área de estudio, Ballvé y Debeljuh (2006): los define como “la constelación de gustos, aversiones, puntos de vista, suposiciones, insinuaciones internas, juicios racionales, prejuicios y patrones que determinan un punto de vista de la persona acerca del mundo” (pág. 89).

Para Kinicki y Kreitner (2003), valores: “son lineamientos de comportamiento por medio de las cuales los seres humanos se desarrollan e interactúan con su entorno, dando la pauta de lo que se quiere y debe ser” (pág. 66); por tanto, lo antes planteado conlleva que la persona indague que se debe hacer y lo que se acepta. Por lo tanto, cuando una organización es manejada bajo una crisis de valores y fundamentos morales, es probable que se desvirtúe la razón de ser de la organización, y en consecuencia las acciones, toma de decisiones, participación y la interacción, se hagan desde un espacio sin orientación ética, moral y con ausencia de los mismos.

Por otra parte, se encuentran dos importantes conjuntos de valores: los finales, que están relacionados al alcance de objetivos, y los instrumentales, en cuanto a los instrumentos prácticos que ayudan a lograr los objetivos finales, relacionadas con la manera de planear y actuar, con los cuales la empresa se sustenta para darle frente a que la organización pretende afrontar los requerimientos de su contexto inmediato. Estas virtudes proporcionan los cimientos en toda cultura, que en ocasiones responden a diferentes intensidades y alcances, permitiendo en situaciones de crisis sociales o económicas que resurjan los valores como herramientas esenciales en vías de lograr el éxito de la organización.

De acuerdo a Barrios (2018): “los valores organizacionales proporcionan desarrollo del talento humano, creando sentido de pertenencia, integración y cohesión” (pág. 221). Por lo tanto, los valores se encuentran

encaminados a infundir cambios de comportamiento para mejorar el actuar y visión general del ser humano; además de fortalecer la salud y manejo emocional, que de manera conjunta con los valores éticos, convergen a un conjunto de valores de alto nivel de transformación en la globalidad de los contextos de vida de las personas. Sin embargo, en la actualidad, a pesar de los esfuerzos de muchos líderes por sostenerlos firmes dentro de las organizaciones, existen todavía debilidades emocionales en las empresas tradicionales, asociadas a problemas de carácter motivacional y de falta de creatividad que impiden en muchos casos el éxito de la misma.

3.3. Liderazgo Transformacional de Avanzada

El liderazgo transformacional, orienta un tipo de liderazgo que no solo se conforma con alcanzar los propósitos y fines de la empresa, sino también cambiar aquellos esquemas mentales de las personas que lideriza, con el fin de fortalecer el desarrollo personal como profesional de los mismos en beneficio de la entidad en general.

Para Bracho y García (2013), este liderazgo: “implica un enfoque hacia la visión para impulsar la conducta efectiva de los seguidores, motivando la capacidad de asumir los aspectos que determinan la cultura organizacional, favoreciendo el cambio organizacional” (pág. 167); en tal sentido, se podrá crear compromisos e identificación con los objetivos propuestos. Así como también con las estrategias de cambio de la misma.

Por otra parte, un líder transformacional con visiones de avanzada debe poseer las herramientas necesarias como habilidades propias, para dar inicio a los cambios, reconocer las oportunidades para la organización como para todos sus integrantes; además de tener la valentía de asumir riesgos e impulsar que otros miembros lo asuman. Asimismo, este liderazgo debe tener la capacidad de orientar una visión compartida, es decir, agrupar al personal a un sueño común, con visión de futuro para en un trabajo en equipo avanzar

firmemente hacia el mismo.

Es por ello, que los líderes transformadores ejercen efectos positivos en las organizaciones y en los integrantes de las mismas, según Bass (1985), citado por Mendoza y Ortiz (2006), estos estilos de liderazgo: “motiva a las personas a hacer más de lo que ellas mismas esperan y como consecuencia, se producen cambios en los grupos, las organizaciones y la sociedad” (pág. 120). En tal sentido, el compromiso con la cultura organizacional de la empresa; se refuerza por medio de una comunicación efectiva y de la planificación de estrategias donde participan todos los actores que hacen vida activa en la misma.

En tal sentido, los efectos que los líderes puedan establecer dentro de sus respectivas organizaciones, van a estar relacionadas con la forma de liderazgo que se desarrolle en estas, donde los mismos, con pensamientos de avanzada sembrarán efectos positivos en las empresas e instituciones, como en las personas que en ellas laboran; debido a que este tipo de liderazgo tienen las herramientas para cambiar o transformar valores y demás elementos de la cultura organizacional en vías de su eficacia y eficiencia.

4. Abordaje Metodológico

El rumbo de la investigación estuvo sustentado dentro de la naturaleza del paradigma Postpositivista, enmarcada en una investigación cualitativa que de acuerdo a Martínez (2013a): “esta investigación, se concentra en el estudio de un todo integrado que constituye una respectiva unidad de análisis logrando que algo sea lo que es: una persona, una organización un grupo social entre otros” (pág. 102). Es por ello, que la investigación cualitativa busca establecer la naturaleza de las realidades en su profundidad, además de su estructura dinámica, la cual aflora la razón plena de su comportamiento y manifestaciones.

En base a lo anterior, este tipo de enfoque investigativo conlleva a que

los investigadores cualitativos van con la intencionalidad de estudiar la realidad desde su entorno natural, sin interpretación del fenómeno sino como este se presenta dentro de la misma y con la conexión que poseen con las personas que actúan en el respectivo espacio.

Con respecto al método de investigación, estuvo basada en un estudio de tipo documental que según Martínez (2013b): “es un método investigativo sustentado en la revisión de textos, artículos, bibliografías, videos, películas entre otros, ya presentes sobre un tema, los cuales se utilizan para develar un tema ya expuesto” (pág. 66); de tal manera que el respectivo método representa un soporte bibliográfico con documentos que contribuyen a estudiar e indagar sobre los aspectos conceptuales que forman parte del tema del presente artículo.

En lo que respecta a la población, la misma estuvo conformada por las distintas referencias bibliográficas, como de otras investigaciones que permitieron el estudio reflexivo del contexto investigativo. En cuanto a la técnica de investigación utilizada se seleccionó la revisión bibliográfica como principal fuente de obtención de información para el desarrollo del estudio.

La validación del presente estudio, fue realizada por medio de la triangulación de acuerdo a Ruíz (2012): es una construcción de conjunto donde se produce un contraste entre la teoría, el hecho investigado y otras investigaciones, incluyendo la indagación del investigador (pág. 88); por lo tanto, se busca por medio de la combinación de los aspectos ya antes mencionado una búsqueda más aproximada a la solución del problema o fenómeno investigativo.

A partir de la triangulación, se devela por medio de la revisión efectuada en distintos contextos teóricos de diferentes autores la necesidad de encontrar herramientas que ayuden a fortalecer la identidad y los valores organizacionales, sustentado por supuesto desde un liderazgo de avanzada, donde el gerente desde su realidad establezca conexión y comunicación con

la realidad del contexto de su entorno inmediato, para de esta forma de manera conjunta con todos los integrantes de la organización, lograr alcanzar los objetivos y metas propuestas.

Desde la realidad de las organizaciones en la actualidad, la identidad y los valores organizacionales son elementos claves, que manejan las personas que actúan como trabajadores que laboran unidos para poder lograr un mismo propósito. Estos valores en logro de su efectividad, deben ser ejercidos por su internalización y no por imposiciones, es decir, todo ser humano debe sentirse seguro de que su actuar se sustenta en lineamientos de conducta provechosos para él como para los demás. Dentro de estas virtudes, se tiene la responsabilidad, el respeto, compromiso, honestidad integridad, entre muchos otros, que junto a la misión y visión construyen los mismos teniendo como meta su apropiación y fortalecimiento.

Como investigadora se coincide con lo antes planteado, debido, a la relevancia que tiene el reforzamiento por parte en primer lugar de las personas que dirigen una organización como gerentes, directivos coordinadores entre otros, hacia ellos mismos y hacia todas las personas que dirigen, en cuanto al conocimiento e internalización de la identidad y valores organizacionales con el fin de alcanzar todos como un solo equipo los objetivos y metas, además, las transformaciones indispensables para el triunfo de la misma, todo esto llevado de la mano por líderes transformacionales que orienten y abran los caminos para el bienestar de todos en general.

En lo que concierne al análisis de los resultados, estos fueron realizados de forma cualitativa, sobre la base de la descripción de los mismos por medio de la información recogida en el presente estudio y la revisión bibliográfica de la realidad existente en los constructos establecidos para el presente artículo.

5. Presentación de los Hallazgos

Luego de la revisión desde los aspectos teóricos y filosóficos se logra

establecer como resultados que la identidad corporativa u organizacional sienta sus bases como una estrategia que permite posicionar a la organización dentro del contexto empresarial., por medio, de la identificación y definición de los rasgos de identidad los cuales deben sustentar la estrategia programada de forma eficiente. Asimismo, esta identidad debe ser transmitida por medio de cualquier forma de comunicación que exista en la organización, debido a la presencia de una gran ventaja, si la empresa o corporación tiene bien definida la estrategia de identidad, permitiendo que los actores que hacen vida activa en ella estrechen lazos de identificación con la misma, logrando así mejorar sus procesos productivos, relaciones interpersonales, como demás aspectos de la organización tanto en el área gerencial como humana.

Por lo tanto, de acuerdo a lo analizado se debe establecer la identificación y definición de los rasgos de identidad, con el propósito de integrarlos y conducirlos a la estrategia planteada de manera contundente, debido que aplicada o no de forma consciente, toda empresa o institución tiene una personalidad o identidad corporativa; la cual es transmitida por medio de cualquier acto de comunicación de la empresa.

De allí, que una organización al poseer una estrategia definida, le ayuda a aumentar las posibilidades de que la identidad de la misma, sea percibida de forma más precisa, en menos tiempo y con menor inversión económica, permitiendo además el reforzamiento de los valores organizacionales en vías de alcanzar el éxito de la misma.

Las organizaciones en la actualidad, se encuentran sometidas independientemente de su naturaleza a diferentes cambios, sometidas a demás a situaciones conflictivas donde la manera en que las enfrente estará sustentada en los valores, creencias y normas que conformen su cultura. Es por ello, que radica la importancia para toda empresa o corporación contar con la información sobre como los valores están siendo asumidos por el talento humano que allí labora, a partir de su comportamiento o conducta que conlleve

al progreso de la misma.

En base a lo anterior, se hace relevante como resultado del análisis establecer la necesidad que tienen las organizaciones de un liderazgo de avanzada que permita desde los siguientes aspectos afianzar la identidad junto con los valores que la componen, con líderes que permitan estrategias para que sus talentos o personal a su cargo aprenda, crezca tanto a nivel personal como profesional; un liderazgo desde el ojo de la mente, es decir, líderes que aprenden a manejar sus cuerpos y emociones para obedecer la mente y así podrán obtener mejor desempeño que los demás. Asimismo, un liderazgo que se construya por medio de relaciones básicas y seguras, donde se brinde protección y se oriente acciones positivas en momento de estrés o situaciones conflictivas.

6. Conclusiones

En las organizaciones del siglo XXI, se observa cada día una mayor exigencia debido a los cambios y transformaciones de la realidad circundante, de allí la necesidad de buscar herramientas que les permitan estar en niveles óptimos en la funcionalidad, productividad y competitividad de la organización. En este sentido, surge la relevancia de generar un análisis reflexivo en cuanto a la relevancia de la identidad en la organización, además, de los valores en la empresa, desde un liderazgo de avanzada, de esta manera el presente estudio permitió hacer un recorrido analítico de preceptos conceptuales de diferentes autores donde develan los factores precisos de la identidad la cual es vista como la representación misma de la organización, es decir, todo lo que conforma su esencia interna y que la diferencia de las demás.

Por otro lado, es realmente importante que los integrantes de la organización conozcan con claridad la identidad de la que forman parte dentro de la misma, con la finalidad de fortalecer de manera conjunta la imagen que esta proyecta entre las otras corporaciones y en la sociedad en general. Cabe

destacar, que en la actualidad existe una multiplicidad de organizaciones con sus propias identidades funcionando de diferentes formas, lo que conlleva a que cada una posea una identidad compleja única conformada por factores diversos asociados a su filosofía, valores y liderazgo, constituida por un constructo independiente generando distintas relaciones e interrelaciones que van a estar sujetas a sus propias características y estructuras organizacionales.

En base a lo anterior, los valores organizacionales constituyen como ya se ha aflorado en este estudio, un cimiento sólido para el fortalecimiento de la identidad en la organización generando importantes beneficios para la empresa y para cada uno de sus integrantes. Asimismo, la cultura organizacional representa un concepto formado por las creencias, los patrones de comportamiento y los valores que van a darle la identificación de la organización y su diferencia con otra como ya sea estipulado, por medio de estrategias con lineamientos motivadores y positivos que reflejan sus objetivos y valores fundamentales, sustentados en la misión, visión, filosofía, y por supuesto por los valores.

Es por ello, que el fortalecimiento de los valores dentro de una organización tendrá un papel relevante en su desempeño en aspectos claves como: poseer una base sólida que permita toma de decisiones acertadas y la ejecución de acciones de forma conjunta en vías de mejorar la atención a los clientes como los demás procesos de la empresa.

Por lo tanto, para que todo esto se concrete dentro de una organización, se hace necesario que la misma cuente con un liderazgo de avanzada con base y sentido transformacional, que oriente estrategias para el cambio, para una comunicación efectiva, donde se planifiquen actividades que permitan el progreso individual y grupal del conjunto de individuos que conforman la organización, que sea capaz de manejar sus emociones con sentido de fortalecer sus relaciones con su talento humano y entre ellos mismos, que

busque formas de reforzar la identidad de la empresa basada en los valores para un óptimo desarrollo de la cultura organizacional en beneficio de todos sus integrantes como de ella misma.

7. Referencias

Ballvé, A., & Debeljuh, P. (2006). **Misión y valores. La empresa en busca de su sentido.** Argentina: Editorial Gestión 2000, págs. 23-99.

Barrios, R. (2018). **Cultura y Valores Organizacionales Emergentes en la Gerencia Transcompleja.** *Revista Cientific*, 3(9), 214-232, e-ISSN: 2542-2987. Recuperado de:

<https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2018.3.9.11.214-232>

Bracho, O., & García, J. (2013). **Algunas consideraciones teóricas sobre el liderazgo transformacional.** *Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 15(2); 165-177, e-ISSN: 1317-0570. Recuperado de:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4451074>

Caldevilla, D. (2009). **Importancia de la Identidad Visual Corporativa.** *Vivat Academia*, (103), 1-26, e-ISSN: 1575-2844. Recuperado de:

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=525752966001>

Duque, E., & Carvajal, L. (2015). **La identidad organizacional y su influencia en la imagen: una reflexión teórica.** *Suma de Negocios*, 6(13), 114-123, ISSN: 2215-910X; e-ISSN: 2027-5692. Recuperado de:

<https://doi.org/10.1016/j.sumneg.2015.08.011>

Goffee, R., & Jones, G. (2001). **El carácter organizacional. Cómo la cultura corporativa puede crear o destruir negocios.** ISBN: 84-7577-863-1. Barcelona, España: Ediciones Juan Granica, págs. 66-117.

Hofstede, G (2001). **Cultura y Organizaciones.** Madrid. España: Alianza Editorial, págs. 10-113.

Kinicki, A., & Kreitner, R. (2003). **Comportamiento organizacional.** México:

- Editorial McGraw-Hill, págs. 55-99.
- Martínez, M. (2013a,b). **Epistemología y metodología cualitativa en las ciencias sociales**. México: Editorial Trillas, págs. 55-108.
- Mendoza, M., & Ortiz, C. (2006). **El Liderazgo Transformacional, Dimensiones e Impacto en la Cultura Organizacional y Eficacia de las Empresas**. *Revista de la Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y Reflexión*, XIV(1), 118-134, e-ISSN: 0121-6805. Recuperado de: <http://www.redaluy.org/articulo.oa?id=90900107>
- Palomino, J., Espinoza, J., & López, R., (2012a,b). **Valores Organizacionales en las MIPYMES**. *Revista Internacional Administración & Finanzas*, 5(2), 29-41, ISSN: 1933-608X; e-ISSN: 2157-3182. Recuperado de: <ftp://ftp.repec.org/opt/ReDIF/RePEc/ibf/riafin/riaf-v5n2-2012/RIAF-V5N2-2012-3.pdf>
- Palomo, M. (2007). **Liderazgo y motivación de equipos de trabajo**. Madrid, España: Esic Editorial, págs. 25-100.
- Pérez-Ortega, G., Jiménez-Valdés, G., & Romo-Morales, G. (2016a,b). **Caracterización del liderazgo transformacional de los directivos de instituciones de educación superior. Caso de estudio en una universidad del departamento de Antioquia (Colombia)**. *Entramado*, 13(1), 48-61, ISSN: 1900-3803; e-ISSN: 2539-0279. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.18041/entramado.2017v13n1.25137>
- Ramírez, F., Sánchez, M., & Quintero, H. (2005). **El papel de los valores en el desarrollo de la identidad corporativa**. *Revista Negotium*, 1(1), 35-54. Recuperado de: <http://www.revistanegotium.org.ve/pdf/1/1Art3.pdf>
- Ruíz, J (2012). **Metodología de la Investigación Cualitativa**. Bilbao, España: Ediciones Deusto, S.A., págs. 78-85.

Yoxi Beatriz Carrero Morales

e-mail: yoxib5@gmail.com



Nacida en Valera, estado Trujillo, Venezuela, el 23 de diciembre del año 1965. Licenciada en Educación Integral, egresada de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (UNESR), Núcleo Valera, estado Trujillo; Magister en Gerencia Educacional en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), Núcleo Valera, estado Trujillo; Coaching Ontológico de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), Mérida, estado Mérida. Jefe del Departamento de Investigación, Postgrado y Producción del Instituto Universitario Politécnico “Santiago Mariño” (IUPSM), Mérida, docente de postgrado en la Universidad Fermín Toro (UFT), Mérida, estado Mérida.

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

REVISTA **Scientific**

REVISTA ARBITRADA MULTIDISCIPLINARIA DE INVESTIGACIÓN SOCIO EDUCATIVA

ENSAYOS



UMC
UNIVERSIDAD
MIGUEL DE CERVANTES



Principios Holísticos y los Docentes en el Contexto de Educación Primaria

Autor: César Enrique López Arrillaga

Universidad Latinoamericana y del Caribe, **ULAC**

prof.cesarlopez@gmail.com

Caracas, Venezuela

<https://orcid.org/0000-0002-2926-8508>

Resumen

El presente ensayo realizará un recorrido teórico de la educación, la escuela y los docentes como elementos del quehacer educativo del contexto de educación primaria relacionados con los principios de la holística postulados por Barrera (2010); y otros referentes teóricos como Freire (1977); Calvo (2015); y Delors (1996), desarrollan el análisis desde la premisa de un contexto holístico para la formación de los estudiantes orientado por la mirada holística en comprender la diversidad, integralidad, unicidad y complejidad de la realidad de los educandos en su proceso de aprendizaje y enseñanza en la educación primaria desde las premisas de la holística en el campo educativo.

Palabras clave: educación; docente; pedagogía; afectividad; docente de escuela primaria.

Cómo citar este ensayo:

López, C. (2019). **Principios Holísticos y los Docentes en el Contexto de Educación Primaria.** *Revista Científica*, 4(14), 368-389, e-ISSN: 2542-2987. Recuperado de: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2019.4.14.18.368-389>

Fecha de Recepción:
15-07-2019

Fecha de Aceptación:
30-09-2019

Fecha de Publicación:
05-11-2019

Holistic Principles and Teachers in the Context of Primary Education

Abstract

This essay will conduct a theoretical tour of education, school and teachers as elements of the educational task of the context of primary education related to the principles of holistics postulated by Barrera (2010); and other theoretical references such as Freire (1977); Calvo (2015); and Delors (1996), develop the analysis from the premise of a holistic context for the formation of students guided by the holistic view of understanding the diversity, integrality, uniqueness and complexity of the reality of students in their learning and teaching process in primary education from the premises of holistics in the educational field.

Keywords: education; teacher; pedagogy; affectivity; primary school teacher.

How to cite this essay:
López, C. (2019). **Holistic Principles and Teachers in the Context of Primary Education.** *Revista Científica*, 4(14), 368-389, e-ISSN: 2542-2987. Recovered from:
<https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2019.4.14.18.368-389>

Date Received:
15-07-2019

Date Acceptance:
30-09-2019

Date Publication:
05-11-2019

1. Introducción

Al hablar de educación se hace alusión a la transformación de la vida de los seres humanos, en vista que los aprendizajes se construyen de manera colectiva. En tal sentido la educación está orientada a la integración de los miembros de una comunidad de la cual hacen parte, dando lugar a un ambiente de cooperación, lleno de armonía, en el que surgen relaciones interpersonales sanas, que conllevan al cumplimiento de los pilares de la educación sustentados por Delors (1996): quien señala como Aprender a Conocer (lo que supone aprender a aprender); Aprender a Hacer (Adquirir una competencia para capacitarlo para enfrentar situaciones en la vida); Aprender a Vivir (comprensión del otra y aceptación de las diferencias) y Aprender a Ser (que florezca lo mejor de la personalidad en el marco de valores) (pág. 34).

Cabe destacar que se habla de una educación que forma a un individuo de manera natural, que hace parte de un contexto que influye de manera directa, es aquella, sobre la cual muchos autores a lo largo del tiempo al hecho importantes aportaciones, por lo tanto, para Freire (1977a), sostiene que: “la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo” (pág. 135). En efecto, la educación no puede ser un espacio ajeno al contexto y la realidad social sino abierta a recoger las necesidades, inquietudes, sentimientos y vivencias de las comunidades y familias.

Es oportuno destacar, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Tecnología (UNESCO, 2016), cuando indica que: “la educación transforma vidas y ocupa el centro mismo de la misión de la UNESCO, consistente en consolidar la paz, erradicar la pobreza e impulsar el desarrollo sostenible” (párr. 1). Bajo las premisas anteriores, el presente ensayo versará sobre el recorrido teórico en cuanto a la educación y el docente del siglo XXI y su vinculación desde el contexto de educación primaria con los Principios de la Holística para desarrollo de un proceso de enseñanza y

aprendizaje holístico desde la diversidad y comprensión los intereses, necesidades del estudiante.

2. Desarrollo

2.1. La Educación y la Escuela como espacios de intercambio de conocimientos.

La educación es un contexto que permite a los actores educativos transformar sus vidas con herramientas y elementos de desarrollo social, económico y comunitario en su comunidad educativa desde una perspectiva colectiva en sociedad. Es importante tomar en cuenta lo planteado en el Foro Mundial de la Educación realizado por la UNESCO (2015a), al señalar que: “transformar las vidas mediante la educación, reconociendo el importante papel que desempeña la educación como motor principal del desarrollo y para la consecución de los demás ODS propuestos” (pág. 2).

Bajo esta perspectiva del foro, la UNESCO (2015b), plantea: “una educación de **calidad** y con la mejora de los resultados de aprendizaje, para lo cual es necesario fortalecer los insumos, los procesos y la evaluación de los resultados y los mecanismos para medir los progresos” (pág. 3). Ciertamente, la educación como proceso social se involucra con las características de cada actor educativo y responde al momento histórico que vive la sociedad, significa entonces que desde las políticas públicas de cada país y los esfuerzos colectivos en el fortalecimiento de una educación de calidad para todos. En relación con Camacaro (2017), sugiere:

La educación debe desplegar las posibilidades para los educandos se conviertan en hombres y mujeres responsables en la toma de decisiones, capaces de formarse juicios correctos ante la realidad, respetuosos de los demás, dotados de una sana autoestima y bien posesionados de sus derechos y deberes sociales para el ejercicio de la democracia (pág. 376).

Sobre la base de lo anteriormente señalado, la educación se fundamenta en ampliar sus horizontes para la formación integral y holista en función de transformar la sociedad en el ejercicio de sus deberes y derechos como comunidad, de esta manera consolidar la construcción de personas con principios y valores. En consecuencia, Freire (1977b), sugiere que: “la Educación es un acto de amor, por tanto, un acto de valentía” (pág. 92). Ciertamente se considera la educación un continuo acto de amor en permanente desarrollo que debe orientarse en el cultivo del amor en todos los actores educativos de las escuelas, una comunidad educativa para el amor, que impulse a seres humanos amorosos para una sociedad de amor. Es decir, los docentes en el contexto de educación primaria en la orientación de atender al estudiante desde sus necesidades e intereses de formación bajo la mirada holística.

De allí, los docentes relacionados con la escuela de educación primaria son propicia como un entorno que va forjando a los estudiantes y docentes en sus relaciones con los demás participantes del contexto educativo que influyen en su actuar diario en el presente y futuro, cultivando en ellos los valores, habilidades y destrezas, que lo coadyuvaran en la práctica futura en los ámbitos de la vida de cada educando. Del mismo modo, se manifiesta el rol y la función de la escuela en el contacto educativo, como en efecto Freire (1977c), indica que:

La escuela es la institución donde ocurre la acción profesional del maestro. Esta escuela que ahora conocemos tiene apenas unos doscientos años que se institucionalizó. La institución escolar es la célula básica del sistema educativo, como la familia lo es a la sociedad. Comprender su origen y gestación ayudará a identificar sus enormes potencialidades, así como sus limitaciones frente a una sociedad definida hoy día por el conocimiento y el aprendizaje (pág. 10).

Desde las consideraciones anteriores, es importante señalar lo

planteado por el Informe Nacional de la República Bolivariana de Venezuela (2004a), referente a Políticas, Programas y Estrategias de la Educación Venezolana, emitido por el Ministerio de Educación y Deportes de Venezuela en el cual se señala la escuela como: “la escuela venezolana tiene un propósito transformador de la sociedad, pues la práctica educativa es una dimensión necesaria de la práctica social al formar al ciudadano en el ejercicio de sus derechos” (pág. 9).

En consecuencia, el Informe Nacional de la República Bolivariana de Venezuela (2004b), señala que: “la escuela juega un papel preponderante en el resguardo de la identidad nacional al atender la diversidad e incentivar la productividad y el desarrollo sustentable en las comunidades” (pág. 11). Hecha la observación anterior, la escuela posee un rol protagónico en la consolidación de la identidad local y nacional dado su vinculación la familia y comunidad, en el contexto del quehacer educativo.

2.2. El Docente como guía del proceso educativo.

Los docentes de educación primaria se desarrollen en la motivación principal en el ejercicio de su rol como mediador de los aprendizajes en pro de una educación integral que responda a las necesidades de cada participante del hecho educativo, En este mismo sentido, para Freire (1993a) “enseñar es una tarea profesional que exige amor, creatividad” (pág. 26). Cabe destacar, los docentes en el nivel primaria son los principales agentes de la transformación del proceso de enseñanza y aprendizaje que propicie la ética y humanización cotidiana en las escuelas. Así mismo, el autor Freire (1993b), sugiere:

El aprendizaje del educador, el enseñar, no se da necesariamente a través de la rectificación de los errores que comete el aprendiz. El aprendizaje del educador al educar se verifica en la medida en que éste, humilde y abierto, se encuentre permanentemente disponible para repensar lo

pensado, para revisar sus posiciones: se percibe en como busca involucrarse con la curiosidad del alumno (pág. 45).

Desde esta perspectiva, los docentes de educación primaria dentro de su práctica educativa deben incluir todos los factores e indicadores que se relacionan con los estudiantes, en estrecha relación con su entorno social y la comunidad educativa. De igual manera, Freire (1993c), plantea:

El papel del docente es fundamental en el desarrollo personal de sus estudiantes, la transparencia del trato, del contenido de sus lecciones y la actitud frente a lo que enseña, son una garantía para contribuir a la formación de un ser humano que se perciba integralmente y se asuma como gestor social (pág. 24).

Por lo tanto, el docente de educación primaria en el planteamiento de conocer el entorno social de los estudiantes, como premisa vigente para la consolidación de la calidad educativa en el aula y para impulsar un hecho educativo más humano y consciente de las necesidades de formación de sus estudiantes. Así mismo, los docentes en la educación primaria juegan un papel protagónico en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes en el contexto de la escuela como espacio generador de relaciones interpersonales que se construye en experiencias significativas en la vida colectiva de todos los actores participantes, lo cual consolida la identidad y personalidad de los niños como esencia de actos humanos.

De acuerdo con lo anterior, los docentes en su perspectiva educativa como agente mediador y formador en el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus estudiantes, le da la oportunidad de aprender y desaprender en la medida que sea flexible en el intercambio de saberes, conocimientos y experiencias de los participantes en el aula y fuera de ella. Desde la praxis o acción pedagógica de los docentes, cabe agregar lo planteado por Argyris y Schön (1978), quienes sostienen que:

Los actores sociales construyen una teoría para sus acciones intencionales, y que el comportamiento desplegado, responde, por tanto, a esas construcciones, que en las personas son modelos mentales, mientras que en las organizaciones son los compromisos colectivos expresados en sus propósitos, funciones y actividades organizacionales (pág. 114).

De este modo, la Teoría de la Acción concibe al hombre como un ser vinculado en sus interrelaciones con lo demás, en función a la intencionalidad de modificar su realidad actual, en el marco del entendimiento de las dificultades mediante la construcción del conocimiento colectivo en la educación primaria a través de la acción educativa del docente en las aulas, con la participación activa de los estudiantes, cada actor educativo cumple con funciones y actividades para la consolidación de una formación holística del ser social.

Por ello, el dinamismo de la acción educativa puede proceder de la cultura popular o del ámbito académico. Permitiendo al docente sea más integral, correspondiendo a los intereses de formación de los estudiantes en sus diversas etapas de vida. De allí que, el docente como agente de motivación, es un elemento que impulsa a los estudiantes al descubrimiento de sus sentimientos, ideas y pensamientos para la construcción y consolidación de su propio aprendizaje en la configuración de su personalidad y adquisición de habilidades y destrezas en el marco de una disciplina propia y autónoma. De acuerdo con, McLaren (2005a):

Los maestros necesitan comprender como las experiencias producidas en los diferentes dominios de la vida diaria producen a su vez las distintas voces que los estudiantes emplean para dar significados a sus mundos y por consiguiente, a su existencia en la sociedad (pág. 322).

Por lo tanto, los maestros de la educación primaria mediante la amplitud de su perspectiva y visión holística podrán escuchar y atender las diversas y

complejas situaciones que presentan los estudiantes en la escuela y aulas de clases. En concordancia con lo anterior, los docentes en la educación primaria en práctica educativa deben alinearse desde una perspectiva amorosa, con una expresión de aceptación y tolerancia de los estudiantes como seres humanos diversos, que permita una convivencia sana en el contexto educativo. Además, McLaren (2005b), expresa que: “la voz del maestro refleja los valores, ideologías y principios estructurales que emplean los maestros para comprender y mediar las historias, las culturas y las subjetividades de sus estudiantes” (pág. 326). El docente desarrolla la capacidad de entendimiento, tolerancia a la diversas de sus estudiantes, rompiendo las barreras de complejos, en función del desarrollo de la personalidad.

Por lo anteriormente descrito se deduce que la problemática del nivel de educación primaria, en cuanto al desempeño del personal docente en relación a la formación holística del estudiante. Así como la integración activa y responsable de los actores del hecho educativo. Ante esta problemática se hace necesario dar respuesta a las aportaciones de los diferentes autores descritos en líneas precedentes. Por lo que es importante que la escuela cuente con la presencia de docentes que den apertura a los cambios que se vienen planteando para el logro de la participación e integración, con visión holística, que sean responsables de las transformaciones que puedan generarse en beneficio de la educación del país en la que se promueva la interacción entre el grupo de informantes clave. Desde esta perspectiva el docente es un factor determinante, que debe estar capacitado para la proyección de la escuela hacia la comunidad, para el logro de una mayor productividad y, por ende, una mayor eficacia.

Desde la experiencia del autor en el ámbito de la escuela primaria, se observa que el funcionamiento de la misma está orientado hacia los procesos de planificación, evaluación, seguimiento y control, no obstante, se deja de lado la vinculación directa con la comunidad. Se identifica la necesidad de una

escuela que se integre con el resto de las instituciones que funcionan en el entorno, lo que pudiera estar afectando sustantivamente las políticas de implementación del modelo educativo actual y por ende del avance del proceso educativo venezolano.

Se puede apreciar, que los docentes de educación primaria en la actualidad y producto del proceso de postmodernidad y la globalización, lo que han abrumado en su visión y percepción del hecho educativo, siendo más mecanicista y tomar a los estudiantes como recipientes de conocimientos y repetidores de contenidos. Después de las consideraciones anteriores, es importante señalar que los docentes no se encuentran vinculados con los intereses de los educandos, en su práctica educativa es mecánica solo cumplen lo pedagógico, sin embargo, desestiman la integralidad de los estudiantes.

En cuanto al docente como figura central del quehacer educativo en los sistemas de educación relacionado estrechamente con el proceso de enseñanza y aprendizaje de seres humanos para la consolidación de ciudadanos impregnados de valores éticos, sociales y espirituales correlacionados con la integración de la sociedad. En consecuencia, la labor docente considerada como un trabajo, sin embargo, es necesario trascender de la idea laboral, sino visualizar la importancia de la educar a otras personas desde la pasión, dedicación, esmero, concentración, ternura, sensibilidad y amor como educadores en el forjamiento de nuevo ciudadano, cabe destacar lo planteado por Rivas (2000):

Entender la actividad del docente como trabajo nos remite a las condiciones laborales y de producción en que tiene lugar y se aleja, por tanto, de la tradicional comprensión de la actividad docente como un servicio, una actitud de entrega (pág. 145).

Es así que, el docente hace entrega en el servicio a educar y educarse en el proceso del hecho educativo, siendo un elemento de propiciar las

experiencias de aprendizaje en común permitiendo el valor por la dignidad humana y el mundo que rodea al estudiante, Resulta oportuno considerar, Calvo (2015a):

El profesor es un diseñador de experiencias de aprendizaje. Organiza el contenido de acuerdo al orden que logra una mayor implicación de los alumnos, negociando tiempos, modos y herramientas en un proceso puesto al servicio del desarrollo integral, del aprendizaje a lo largo de toda la vida y de la pasión por estar vivo y descubrirte a ti mismo y al mundo en la escuela. (pág. 47).

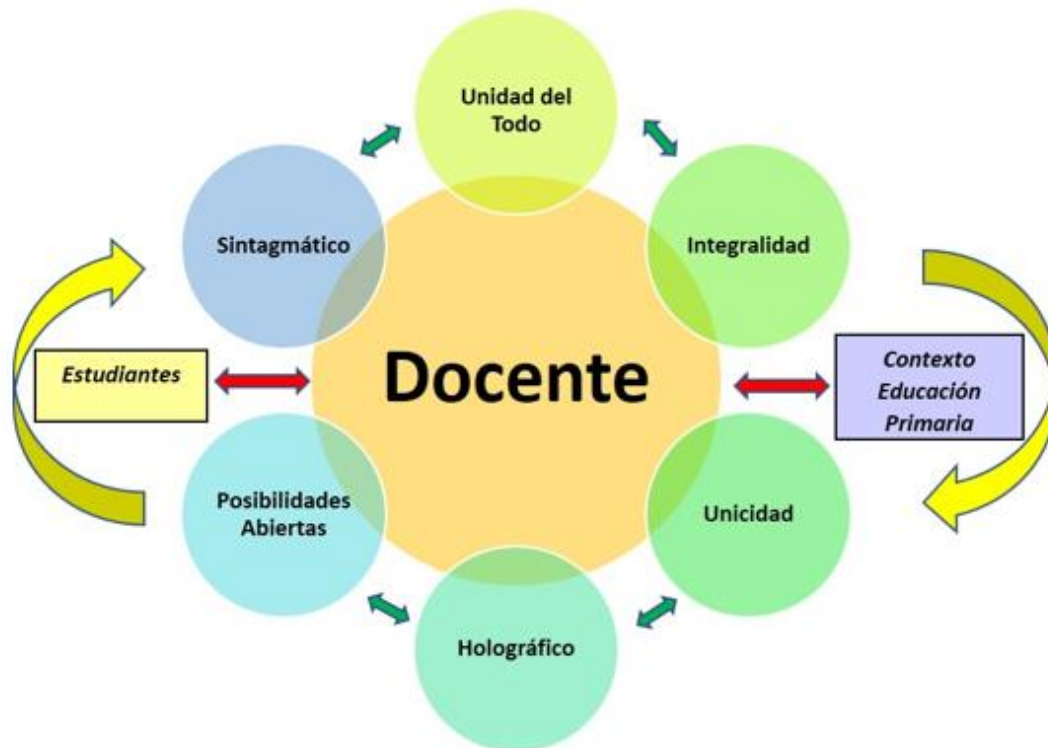
En ese mismo sentido, es importante señalar el docente de educación primaria juega un papel importante en el proceso de formación de los estudiantes relacionado al desarrollo de la innovación, creatividad entre otros aspectos que consolidan una visión holística dirigida a comprender la integridad y diversidad compleja de los seres humanos que participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en otras palabras, una educación humanista y solidaria de las distintas etapas de vida de cada educando, superando los límites establecidos para concretar una educación de la hologogía como un todo desde las cosmovisión amplia de la concepción de los profesionales de la docente en el contexto de educación primaria.

2.3. Principios de la Holística vinculada a la Praxis Docente en el contexto de Educación Primaria.

Al hacer referencia a los Principios de la Holística, cabe destacar, Barrera (2010a): señala que la holística que se orienta en los hechos desde diversos puntos de vista, además integra todos los aspectos de las realidades, una manera de comprender la integridad de los holos, para ello planteó los principios de la holística: Principio de la Unidad del Todo, Principio de la Integralidad, Principio de la Unicidad, Principio Holográfico, Principio de Posibilidades Abiertas y Principio Sintagmático vinculados a la concepción del

docente y su relación con los estudiantes en el contexto de educación primaria (pág. 33); como se ilustra en la figura 1.

Figura 1. Principios de la Holística y el Docente en el contexto de Educación Primaria.



Fuente: El Autor (2019).

El docente en su concepción y visión en la labor educativa en función de aplicar los principios de la holística en el contexto de educación primaria con relación a reconocer que las realidades en el proceso educativo fluye, existiendo una continuidad permanente en las interrelaciones de los actores en las instituciones educativas, identificando la integralidad de los educandos desde su diversidad compleja en cada etapa de formación, siendo únicos como seres humanos participes en eventos y manifestaciones que expresan el todo en varios instantes de la realidad particular de persona. Además, en el

proceso de aprendizaje-enseñanza, suelen suceder múltiples situaciones, en las cuales el docente ampliará su percepción del proceso educativo, desarrollados por lo planteado, según Barrera (2010b), en los siguientes principios: Principio de la unidad del todo, Principio de integralidad, Principio de unicidad, Principio holográfico, Principio de posibilidades abiertas, y Principio sintagmático (págs. 33-48).

2.3.1. Principio de la unidad del todo

La relación del principio de la unidad del todo y el docente en el contexto de educación primaria se desarrolla en cuanto, se reconoce que el proceso educativo se materializa en la formación de los estudiantes desde la unicidad de su personalidad como seres humanos en el marco de los principios de los eventos en continuidad dentro del valor circunstancial reiniciándose la realidad desde un inicio que deviene de múltiples versiones. Es allí que, la comprensión del profesional de la docencia es desde la continuidad educativa del devenir del proceso de enseñanza y aprendizaje desde la dignidad humana en el aspecto espiritual desde una metodología metafórica, metodológica y didáctica que permita una interacción docente-estudiante-escuela primaria. En conciencia, con lo planteado por Barrera (2010c):

El principio de unidad lleva a reconocerla continuidad. En un todo que deviene, que ocurre, que fluye, la precisión de límites es irrelevante y tiene valor circunstancial, a veces técnico, en oportunidades metafóricas y en otras metodológico y didáctico. Aquello que pareciera un fin se constituye en el principio de algo: toda conclusión es punto de partida. Los límites son conexiones. Las barreras constituyen fuentes de comprensión (pág. 36).

Partiendo de los anterior, el principio de la unidad del todo se relaciona con la concepción hologógica del docente, desde el reconocimiento del proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes desde su unidad como

seres humanos que conviven con el exterior (contextos: social, educativo, emocional, entre otros) se desarrolla desde la continuidad que ocurre y confluye en las vivencias individuales de cada ser, a pesar que durante el proceso del quehacer educativo surjan barreras, que impidan el normal desenvolvimiento de las metas, el docente ante la realidad compleja se aplica la comprensión de las necesidades y requerimientos de sus educandos en la formación holística en la concreción de la dignidad humana, al respecto, Barrera (2010d):

El principio de unidad lleva a reconocerla continuidad. En un todo que deviene, que ocurre, que fluye, la precisión de límites es irrelevante y tiene valor circunstancial, a veces técnico, en oportunidades metafóricas y en otras metodológico y didáctico. Aquello que pareciera un fin se constituye en el principio de algo: toda conclusión es punto de partida. Los límites son conexiones. Las barreras constituyen fuentes de comprensión (pág. 36).

2.3.2. Principio de integralidad

El docente en el contexto de la educación primaria se orienta a valorar desde su praxis educativa una concepción de integralidad de los estudiantes que se expresan en distintas formas, maneras y dimensiones de sus etapas de desarrollo humano, de allí, la importancia de brindar las oportunidades en las relaciones de los profesionales de la docencia y sus educandos en el quehacer educativo en la complejidad de los seres humanos en formación, para lo cual, Barrera (2010e): “se entiende que la realidad expresa diversas dimensiones y puede ser percibida de distintas maneras, pero dicha percepción es. en oportunidades, anticipo del descubrimiento de relaciones profundas, complejas y a veces paradójicas, en contextos dinámicos” (pág. 38).

2.3.3. Principio de unicidad

Desde la praxis educativa de los docentes en la educación primaria, se hace necesario vincularla con la perspectiva de reconocer la unicidad de los estudiantes desde su totalidad para comprender la diversidad dentro de las manifestaciones únicas de cada uno como ser humano que se encuentra construyendo sus saberes, conocimientos, habilidades y destrezas en la relaciones dinámicas y complejas de forma colectivo, como lo plantea, Barrera (2010f): “el pensamiento holista enfatiza la importancia de entender que la condición de totalidad se expresa de manera particular, como manifestación única e irrepetible” (pág. 39)

En consecuencia, la unicidad de los estudiantes vistos desde la labor de los docentes en las escuelas primarias surge desde la valoración e importancia de comprender la diversidad de seres humanos únicos. De acuerdo con, Barrera (2010g): “el de unicidad alude a la importancia de entender que los seres, así como los hechos, son únicos e irrepetibles” (pág. 39). Al respecto, el docente de educación primaria desde la perspectiva como diseñador de aprendizajes, experiencias y vivencias orientado al proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes desde la evaluación participativa, protagónica de cada educando, en la construcción y colaboración de los conocimientos desde lo individual y colectivo, cabe agregar, Calvo (2015b):

El profesor diseña experiencias donde expone los objetivos a alcanzar, las herramientas de evaluación y los productos para cada actividad, pero concede al alumno la autonomía de elegir su propio itinerario de aprendizaje compartiendo decisiones educativas del día a día en el aula (pág. 47).

En relación con lo anterior, la concepción hologógica del Docente vinculada al principio de la unicidad se orienta a comprender el todo desde sus múltiples realidades, desde una visión de la complejidad de las personalidades de los estudiantes en el marco de la labor del maestro dirigida al diseño de

didácticas, estrategias y experiencias de aprendizajes relacionada con las necesidades, requerimientos de cada estudiante en su entorno social, escolar y espiritual en proceso de formación diferenciado de la etapa de vida en se encuentre en la actualidad.

2.3.4. Principio holográfico

El principio holográfico se relaciona con la concepción hologógica del docente en cuanto a las capacidades y posibilidades investigativas que posee en la labor educativa del contexto escolar, desde el planteamiento de Barrera (2010h): es inagotable la condición integrativa relacionada con el origen holista, siendo posible conocer la condición de la materialidad del proceso educativo y la construcción del conocimiento desde el movimiento holístico de los participantes del proceso de formación de manera continua e infinita desde un despliegue, pliegues de realidades diversas, complejas y únicas (pág. 41).

Al respecto, Barrera (2010i): “plantea que el evento contiene el todo, pues este evento, llámese hecho, situación, cosa, expresa en su constitución vestigios de una totalidad que justifica su existencia” (pág. 40). En efecto las características holográficas se orienta a la percepción de los eventos desde sus manifestaciones y rasgos que lo identifican en el marco del contenido relacional, por lo cual, se vincula con la concepción del docente de educación primaria en función de la realidad en el contexto educativo es variada, compleja, múltiple y vinculante, es preciso destacar lo planteado por Morín (1974): “la complejidad es, efectivamente, el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico” (pág. 87). En este contexto, la concepción hologógica del docente se integra a los hechos, vivencias y realidades en el hecho educativo desplegado desde lo holográfico, expresa las posibilidades de la conexión infinita de los eventos desplegados siendo únicos, originales e irrepetibles relacionado con el principio de unicidad, ubicándose en el valor

creativo del principio holográfico.

2.3.5. Principio de posibilidades abiertas

Al respeto del Principio de posibilidades abierta se vincula con la concepción del docente, en referencia del orden en el escolar refleja la disciplina, estructura, sistema que limita la creatividad, las posibilidades de innovar en la escuela primaria, abriendo la oportunidad del Caos se conforma como la posibilidad, apertura, creación de nuevas experiencias, vivencias, aprendizajes teniendo en cuenta el caos está inmerso en el orden, asimismo, y el orden se incluye en el caso, teniendo en cuenta que el caos sin orden sería una anarquía en los procesos. En consecuencia, Barrera (2010j):

El caos, visto como contexto dinámico de múltiples interacciones abiertas, paradójicas, evidentes y trascendentes, se confluye en matriz generadora de ideas, de experiencias, de órdenes sociales y políticos, de estructuras formales y de relaciones también transitorias. El Principio de Posibilidades Abiertas crea opciones para nuevos descubrimientos. Así como también oportunidades para comprender las cosas desde múltiples vertientes. Desde el caos, el equilibrio se ve como las posibilidades que presenta el desequilibrio; la quietud desde la turbulencia (pág. 42).

La afirmación anterior, se orienta a la consideración del caos como proceso dinámico de múltiples relaciones abiertas que se desarrollan paradójicas, evidentes y trascendentes relacionado con la labor educativa del docente de educación primaria inmersa en la concepción holográfica, es identificar la fluidez en las matrices de ideas, vivencias, experiencias, ordenes sociales y políticos, de estructuras formales, relaciones humanas permanentes o transitorias, creando opciones para nuevas oportunidades y descubrimientos en función del entendimiento de los hechos, cosas o vivencias desde múltiples versiones y vertientes, manteniendo la tranquilidad desde la problemática en turbulencia, dentro de este contexto identificar las posibilidades que podrá

estabilizar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

2.3.6. Principio sintagmático

En la concepción holográfica del docente, se orienta en procesos holísticos de comprensión integral, hilado con el principio sintagmático, en función de los sintagmas definidos por Barrera (2010k): “los sintagmas son procesos de investigación, de indagación y de creación abiertos hacia interacciones permanentes, de carácter novedoso” (pág. 45). De esta manera, surge la diversas vías de conocer en el contexto de educación fundamentado con la manera sintagmática, mediante el proceso educativo de forma integral y holística en el cual se confluye conocimientos a partir de la comprensión de los actores del hecho educativo, desde la manera que ocurren los hechos en la interacción entre seres humanos, con la determinación de establecer la dinámica comprensiva que considere las posibles relaciones e identificar el sentido de las cosas en consideración a los aspectos del ser humano, de allí que Barrera (2010l), expresa que:

Alude a la comprensión integrativa del conocimiento derivada de los procesos mediante los cuales se accede a niveles de complejidad producto de procesos iterativos, como también de condiciones lógico abstractivas, y de efectos propios de la actividad perceptual. Como la realidad se presenta como un todo, el efecto de apreciación y de comprensión del todo ocurre gestálticamente, pero gracias a efectos de acercamiento a ese todo según los recursos de la integralidad se pueden efectuar "abstracciones" de la totalidad que justifican la percepción, permiten la orientación y facilitan el conocimiento (pág. 43).

Por todo lo dicho, en la concepción holográfica del docente relacionadas con los planteamientos de Barrera se vinculan estrechamente con la metáfora filosófica del sintagma como consecuencia de la sincronía y de simultaneidad de los hechos y realidades que convergen en el contexto de educación primaria en el marco de la diversidad de aspectos, con característica dinámico

vinculado con el principio de integralidad.

3. Reflexiones Finales

Al respecto, desde la concepción y praxis de los docentes en la educación primaria y los principios de la holística son elementos importantes para que surja un proceso educativo integral en el reconocimiento de la diversidad en la realidad compleja de los estudiantes en función del reconocimiento como seres humanos, en garantía de un hecho educativo humanista, espiritual con la generación de conocimientos de manera colectiva desde la individualidad.

Finalmente, se requiere en el contexto de educación primaria, desde la práctica educativa del docente procesar en el esquema de los procesos de enseñar, educar y generación de conocimientos, destrezas, habilidades en los estudiantes que le sean de interés para su formación en el marco de los Principios de la Holística, de tal manera que desde la importancia que les asigne, significará un aprendizaje valioso para sus vidas, de allí que el maestro oriente su acción a propiciar espacios de construcción e intercambio de aprendizaje mediante las estrategias que motive y anime a los participantes del hecho educativo, cumpliendo así un proceso de desarrollo de los aprendizajes desde su significado e importancia, donde interviene el docente como mediador del proceso de enseñanza y aprendizaje holístico.

4. Referencias

- Argyris, Ch., & Schön D. (1978). **Organizational Learning: A Theory of Action Perspective**. Chicago, EE. UU.: Publisher Dryden Press.
- Barrera, M. (2010a,b,c,d,e,f,g,h,i,j,k,l). **Holística**. Segunda Edición, Caracas, Venezuela: Ediciones Quirón.
- Camacaro, Y. (2017). **Los Valores del Docente Coligados a la Ética y Postmodernidad**. *Revista Científica*, 2(3), 362-379, e-ISSN: 2542-

2987. Recuperado de: <https://doi.org/10.29394/scientific.issn.2542-2987.2017.2.3.20.362-379>
- Calvo, A. (2015a,b). **Viaje a la Escuela del Siglo XXI: Así trabajan los colegios más innovadores del mundo**. Depósito Legal: M-30107-2015, ISBN: 978-84-15282-14-3. Madrid, España: Ediciones Fundación Telefónica.
- Delors, J. (1996). **La Educación encierra un Tesoro**. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. París, Francia: Ediciones UNESCO. Recuperado de: http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF
- Freire, P. (1977a,b,c). **La Educación como práctica de la libertad**. Biblioteca Clásica del Siglo Veintiuno, 3ra edición, 1ra reimpresión. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1993a,b,c). **Cartas a quien pretende enseñar**. Biblioteca Clásica del Siglo Veintiuno, 2da edición, 3ra reimpresión. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Informe Nacional de la República Bolivariana de Venezuela (2004a,b). **Políticas, Programas y Estrategias de la Educación venezolana**. Caracas, Venezuela: Ministerio de Educación y Deportes. [Documento en línea]. Recuperado de: https://www.oei.es/historico/quipu/venezuela/Pol_Estrategias_Educ.pdf
- McLaren, P. (2005a,b). **La vida en las escuelas, una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación**. Coyoacán, México: Siglo XXI editores, S.A. de C.A.
- Morín, E. (1974). **El paradigma perdido**. Barcelona, España: Editorial Kairós.
- UNESCO (2016). **La Educación Transforma vidas**. París, Francia: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Tecnología. Recuperado de: <https://es.unesco.org/themes/%C3%A9ducation>

UNESCO (2015a,b). **Declaración de Incheon: Educación 2030: Hacia una Educación Inclusiva y Equitativa de Calidad y un Aprendizaje a lo Largo de la Vida para Todos**. ED/WEF2015/MD/3. Incheon, Korea: World Education Forum. Recuperado de:

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_spa

Rivas, J. (2000). **Profesorado y reforma, ¿un cambio de las prácticas de los docentes?** ISBN: 84-95212-74-9. Málaga, España: Ediciones Aljibe.

César Enrique López Arrillaga
e-mail: prof.cesarlopez@gmail.com



Nací en La Guaira, estado Vargas, Venezuela, el 7 de mayo del año 1985. Licenciado en Educación de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (UNESR); Magister Scientiarum en Educación Superior de la Universidad Nacional Experimental de la Fuerza Armada Bolivariana (UNEFA); Doctorante en Ciencias de la Educación de la Universidad Latinoamericana y del Caribe (ULAC); Participante de la carrera de Derecho en la Universidad Bicentenario de Aragua (UBA); Comisionado Municipal de la Oficina Antidrogas del municipio Independencia; Director de Recursos Humanos de la Alcaldía del municipio Independencia; Jefe de Personal de la Policía Municipal Independencia; Director de Administración, Finanzas y Presupuesto de la Contraloría del municipio Simón Bolívar; Tutor de Trabajos Especiales de Grado (Especializaciones y Maestrías) en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) y la Universidad Nacional Experimental de la Fuerza Armada Bolivariana (UNEFA); Docente de Educación Media General en la Unidad Educativa Nacional 28 de Marzo; Coordinador de Control de Estudios de la Unidad Educativa Privada Coronel Antonio Nicolas Briceño; Docente de Educación Primaria de la Unidad Educativa Nacional Bolivariana Guaicaipuro. Arbitro Calificado de la Revista Scientific (e-ISSN: 2542-2987).

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/)



Recapitulando la historia de la ciencia: de la atomización a la complejización

Autor: Héctor de León Bedoya Leguizamón
Universidad de los Llanos, **UNILLANOS**
hbedoya@unillanos.edu.co
Villavicencio, Colombia
<https://orcid.org/0000-0002-3631-1973>

Resumen

El problema ancestral de las divisiones disciplinares en el que algunas ciencias han venido siendo erigidas como superiores en detrimento de otras, aún continúa haciendo presencia en distintos ámbitos y niveles académicos e investigativos, creando bandos, relaciones de poder y subordinaciones. Pero, ¿cuándo y cómo empezó a fragmentarse la ciencia? ¿Cuál es la naturaleza de estas diferencias y aislamientos? ¿En qué medida el desconocimiento de las inflexiones, sinuosidades y mitos que subyacen la historia tradicional de la ciencia han contribuido a estos distanciamientos y desmembramientos disciplinares? ¿Qué aporte puede hacer el pensamiento complejo frente a estas disyuntivas en un futuro próximo? Razones por las cuales se ha hecho preciso trazarse el objetivo de remontarse en la noche de los tiempos para identificar algunos prejuicios y estereotipos históricos que han alcanzado a las comunidades académicas y científicas presentes, dificultándoles la gestión e interrelación del conocimiento, así como la consideración de lógicas de pensamiento distintas a las clásicas.

Palabras clave: historia de la ciencia; ciencia y sociedad; estructura del conocimiento.

Cómo citar este ensayo:

Bedoya, H. (2019). **Recapitulando la historia de la ciencia: de la atomización a la complejización.** *Revista Cientific*, 4(14), 390-410, e-ISSN: 2542-2987. Recuperado de: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2019.4.14.19.390-410>

Fecha de Recepción:
11-07-2019

Fecha de Aceptación:
28-09-2019

Fecha de Publicación:
05-11-2019

Recapping the history of science: from atomization to complexization

Abstract

The ancestral problem of the disciplinary divisions in which some sciences have been erected as superiors to the detriment of others, still continues to be present in different fields and academic and research levels, creating sides, power relations and subordinations. But when and how did science start to fragment? What is the nature of these differences and insulations? To what extent the ignorance of the inflections, sinuosities and myths that underlie the traditional history of science have contributed to these distancing and disciplinary dismemberment? What contribution can complex thinking make in the face of these dilemmas in the near future? Reasons why it has become necessary to trace the objective of going back in the night of time to identify some historical prejudices and stereotypes that have reached the academic and scientific communities present, making it difficult for them to manage and interrelate knowledge, as well as the consideration of logical thinking different from the classic.

Keywords: history of science; science and society; structure of knowledge.

How to cite this essay:

Bedoya, H. (2019). **Recapping the history of science: from atomization to complexization.** *Revista Scientific*, 4(14), 390-410, e-ISSN: 2542-2987. Recovered from: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2019.4.14.19.390-410>

Date Received:
11-07-2019

Date Acceptance:
28-09-2019

Date Publication:
05-11-2019

1. Introducción

Las divisiones que aún persisten entre las ciencias son cada vez más frecuentes, distantes e irreconciliables. Se trata de un fenómeno disgregativo de vieja data que ha obstaculizado las asociaciones disciplinares hasta llevar a sus pensadores a padecer toda serie de prejuicios bipolarizadores que restringen el avance de la ciencia. Por eso es habitual encontrar a muchos intelectuales y científicos preocupados por saber qué ha venido propiciando estas segregaciones, antagonismos, discriminaciones y escisiones en los ámbitos académicos e investigativos. Al respecto, Cavada (2004): analizó con preocupación que la ciencia, a medida que ha tratado de extender su alcance desde los fenómenos naturales a los problemas humanos y sociales, ha ido perdiendo su unidad epistemológica, es decir, el carácter universal de abordar y de concebir toda la variedad de fenómenos que pueden ser objetos de estudio; de ahí que se hable más bien de “las ciencias” que de la “ciencia”, ya que subsiste una división que parece irreconciliable; teniendo así, de un lado las ciencias naturales que estudian lo material y del otro las ciencias sociales que estudian el comportamiento humano y social (pág. 3).

Empero, ¿cuál es la naturaleza de las oposiciones entre los partidarios de paradigmas científicos como las ciencias exactas, las naturales y las humanas y sociales? ¿A qué se deberá la marcada profundidad de estos deslindes? ¿Qué impide que se asocien? ¿Cuándo y cómo empezó a segmentarse la ciencia? ¿Acaso las radicales divisiones disciplinares son condición *sine qua non* para el progreso de la ciencia? Inquietudes que alimentaron en estas líneas el propósito de identificar algunos de los prejuicios y estereotipos históricos que han ralentizado el desarrollo de las dinámicas académicas y científicas, haciendo que la gestión e interrelación del conocimiento, así como la consideración de lógicas de pensamiento distintas a las clásicas, sea más tensa, dificultosa y lejana.

2. Desanudando algunas memorias de la ciencia

Aunque se pueden reconocer varios factores influyentes en dichos fraccionamientos (de orden cultural, biológico, lingüístico, político, económico, epistemológico, psicológico, entre otros), hay un elemento que puede inicialmente arrojar luces fundamentales sobre este asunto, y es la historia de la ciencia misma. Pero antes de abrir algunas ventanas temporales es preciso agregar desde Alonso (2004): que, si bien “no hay un acuerdo general lo suficientemente consolidado sobre qué es la ciencia” (pág. 32); es importante partir de alguna consideración elemental sobre lo que es ella. Al respecto, la Real Academia Española (2014): la definió como un “conjunto de conocimientos obtenidos mediante la observación y el razonamiento, sistemáticamente estructurados y de los que se deducen principios y leyes generales con capacidad predictiva y comprobables experimentalmente” (pág. 549).

Significado básico en el que se pueden reconocer algunas etapas clásicas del método científico (observación, experimentación, conclusión, etc.) que se han venido presentado de manera paulatina y configuradora en la historia de la ciencia, yendo del saber crédulo y corriente al conocimiento escéptico y científico. Y aunque, como lo señaló García (2008a): el saber cotidiano es el modo común, corriente y espontáneo de conocer que se adquiere en el trato directo y cotidiano con los hombres y con las cosas, esto no significa que esté claramente diferenciado del saber culto, por el contrario tiene numerosas interrelaciones con el saber científico (pág. 203); de hecho, como lo señaló Bunge (1983), citado por García (2008b), la ciencia crece a partir del conocimiento común y le rebasa con su crecimiento (pág. 20).

En este prudente orden de ideas se puede reconocer que la historia de las ciencias ha sido un proceso de discernimiento lento, complejo y prolongado que ha dado lugar a muchas sentencias que han modelado su cuerpo doctrinal. Y entre ellas hay una afirmación que ha estado en boga durante

mucho tiempo en su “historia oficial” y a partir de la cual se dará inicio a algunos cuestionamientos, y es aquella tendencia común de remontarse tajantemente al siglo XVII para referirse al nacimiento de la ciencia y sus disciplinas. Verbigracia: Delgado (2011): indicó que “la ciencia emergió de la modernidad en el siglo XVII” (pág. 4); y Hernández (2014): afirmó que “la figura del especialista y las especializaciones científicas son un producto de la modernidad” (pág. 170); entre otros. No obstante, es preciso apuntar que estas declaraciones tradicionales no solo son históricamente deterministas sino que incurren en la consabida cronología lineal, gradual, acumulativa, reductora y continuativa que siempre se ha asumido, y en esto la historiografía científica también ha caído, la cual procede según Kuhn (2004a): “como un proceso comparado a la adición de ladrillos a un edificio, [donde] los científicos han ido añadiendo uno por uno hechos, conceptos, leyes y teorías al caudal de información que proporciona el libro de texto científico contemporáneo” (pág. 219).

En este mismo sentido es válido considerar que el proceso disyuntor que han sufrido las ciencias puede remontarse hasta la Antigüedad, es decir, desde aquellas difusas fronteras en las que el conocimiento se perdía entre la cotidianidad y la experimentación metódica, el mito y el logos, la irracionalidad y la racionalidad, lo sensible y lo abstracto, el sentido común y los hechos, en medio de cambios, permanencias, disociaciones, rupturas y alianzas; todos ellos fenómenos propios de la naturaleza polidimensional, multivariable y multifocalizada de todo proceso histórico; hasta consolidarse progresivamente en una manera de razonar que fue cada vez menos impresionable y más rigurosa que terminó dando a luz a la filosofía. Alumbramiento que suele situarse con gran unanimidad en el Siglo VI a.E.C. en Jonia, Grecia. ¿Grecia? Esto no deja de ser también una adjudicación simplista, helenocentrista y equivocada, puesto que Jonia está situada en la costa egea de la península de Anatolia (en Asia Menor, No en Europa), es decir, atiéndase bien a Dussel

(2006): “apareció el pensamiento presocrático en la actual Turquía o en el sur de Italia y no en Grecia” (pág. 15); en otras palabras, eminentes filósofos de la antigua Grecia como Tales, Anaximandro, Anaxímenes, Heráclito, Jenófanes y Pitágoras fueron emigrados jonios; y añádase a esta refutación que, en esta transición *in illo tempore*, entre lo inverosímil y lo real, lo intuitivo y lo experimental, hubo otros pueblos que desde mucho antes ya venían haciendo adelantos científicos.

Basta con repasar, la historia de los egipcios y los caldeos para advertir el notable impulso que le concedieron a la ciencia occidental transmitiéndoles su patrimonio intelectual en medio de especulaciones extravagantes y convicciones esotéricas; de hecho son los registros científicos más antiguos de los que se tiene hoy noticia, hallados en papiros, jeroglíficos y escritos cuneiformes; y es que ya los egipcios hacían experimentos químicos, cálculos matemáticos y geométricos: fueron los primeros en conocer la duración del año solar, medir el área del rectángulo, resolver ecuaciones, hacer farmacopea, procedimientos quirúrgicos, medicina primitiva, construcción de arquitecturas monumentales, etc.; y los caldeos se entregaron a los estudios astronómicos: predijeron cambios meteorológicos y eclipses haciendo el calendario lunar, ideándose la medición angular y el sistema especial de 360° con fracciones sexagesimales, etc.

Por tanto, muchas de aquellas prácticas pueden calificarse de científicas a la luz de la definición de ciencia que se citó al principio, puesto que en ellas hay claramente componentes esenciales del método científico clásico, por ejemplo, Schneider (2005a): reportó que “para Bertrand Russell, la afirmación [hecha por Anaximandro] de que todo estaba hecho de agua se debe considerar una hipótesis científica, ya que se podía demostrar empíricamente con la observación” (pág. 11); y páginas adelante, Schneider (2005b): recupera una admisión de Popper, señalando que “se puede describir la teoría de Parménides diciendo de ella que es la primera teoría hipotética-

deductiva del mundo” (pág. 17). E incluso se puede rescatar que muchos de ellos fueron adelantados para su época: Tales de Mileto demostró teoremas geométricos que Euclides codificó tres siglos después; Anaximandro, Demócrito y Empédocles ya tocaban en sus discursos (dos mil años antes que Darwin) algunos conceptos adaptativos relacionados con la selección natural de especies; y Russell (2013a), observó que: “la teoría de los atomistas, estaba más próxima a la ciencia moderna que cualquier otra de la antigüedad” (pág. 20); Pitágoras por su parte dedujo que el planeta Tierra era una esfera (antes que Magallanes y Elcano lo aseveraran entre los años 1519 y 1521); Aristarco afirmó (1800 años antes que Copérnico) que el centro del sistema planetario es el Sol y no la Tierra, y sospechó (antes que Giordano Bruno) que las estrellas eran soles lejanos; entre otros adelantos.

No obstante, es justo agregar que la filosofía, sus escuelas de pensamiento y la ciencia no son invenciones eminentemente jónico-griegas, de hecho, como Dussel (2009a), atinó a decir:

El mismo Aristóteles reconocerá, como en la República Platón (en la que éste describe idealmente una aldea egipcia, después de su viaje a Sais, la gran metrópoli de Atenas en el delta del Nilo), que las comunidades de sabios egipcios son el origen de la sabiduría de los mismos griegos: Aquellas ciencias que no van encaminadas ni a los placeres de la vida ni a atender sus necesidades, vieron entonces la luz primera y precisamente en aquellos lugares donde podía dedicarse al ocio (*eskhólasan*). Así ocurrió con las matemáticas en Egipto, porque en aquel país las comunidades de sabios (*hiréon éthnos*) estaban libres de todo trabajo manual (*skholázein*) (pág. 6).

Los egipcios a su vez fueron influenciados por los pueblos bantúes del sur del Sahara; y siglos antes de que se creara la *academia* de Platón ya habían existido otras escuelas de sabios como el *calmecac* en México y la *edduba* en Mesopotamia. En fin, hubo diversas expresiones precientíficas y prefilosóficas que se pierden en la noche de los tiempos y que, incluso, se

pueden reconocer a comienzos de la hominización; al respecto, Lévi-Strauss (1984), concluyó: el hombre del neolítico o de la protohistoria resulta ser el heredero de una larga tradición científica (pág. 33).

De forma que otorgarle la invención de la duda sistemática a jonios y griegos es tan mítico como fijar el primer científico en la historia de la humanidad, pues, como advirtió Schneider (2005c), aunque:

El primer científico del mundo, se nos dice, fue Tales (640-546 a.C.). Esto es tan poco probable como probable es que podamos descubrir quién fue el primer científico en rigor de verdad. Pero esto carece de mayor sentido. Lo importante es que Tales fue el primer hombre del que sabemos e intuimos, a juzgar por lo que sabemos de él por terceros, que puede llamarse científico (pág. 11).

Asimismo, atribuirle el surgimiento de la ciencia al siglo XVII en Europa también es un dislate, pudiéndose mencionar varios casos científicamente meritorios en la restrictiva Edad Media y en otros puntos geográficos: Jean Buridán ya había creado la teoría del ímpetu para explicar el movimiento de proyectiles (concepto inercial clave con el que se anticipó a Newton); Nicolás Oresme descubrió el cambio de dirección de la luz a través de la refracción atmosférica (adelantándose a Robert Hooke); los matemáticos Richard Swineshead, William Heytesbury y John Dumbleton elaboraron el teorema de la velocidad media (le serviría a Galileo para desarrollar su Ley de la caída de los cuerpos); y sobre el particular Dussel (2009b), aportó que:

En el 820 d.C.: se publica un tratado de álgebra de Mohammed Ibn-Musa (que traducido en Europa en el siglo XVI significó todavía un adelanto sobre el tema en las matemáticas de ese tiempo). En óptica, astronomía, química, farmacia, medicina, el mundo musulmán estuvo unos 400 años adelantado a la periférica Europa (pág. 25).

Sin embargo, lo que sí puede reconocerse con Schneider (2005d), como hecho notable, es que:

En Grecia [es] donde se produce un cuello de botella sin precedentes, donde se amontonan ideas y escuelas lideradas por aquellos que habían pensado en esas nuevas ideas, y surge un debate y contrapunto entre ideas disímiles, todo lo cual genera un efecto derrame positivo sobre otros hombres y escuelas y así sucesivamente, permitiendo una evolución explosiva del conocimiento (pág. 5).

Pudiendo entonces decirse que se trató del epicentro a partir del cual se desarrolló con mayor fuerza el fenómeno de la especialización que siglos más tarde mutaría en la hiperdisciplinarietà y la hiperespecialización, y el asignaturismo en el que el sistema educativo común ha venido cuadrículando estudiantes con mentalidad convergente; fenómenos radicales que hoy el pensamiento complejo busca reencauzar hasta su completa disolución para crear en su lugar puentes transdisciplinarios que, como advirtieron en el Convento de Arrábida (1994): “no excluye[n] la existencia de un horizonte transhistórico” (art. 6).

Siguiendo el curso de esta historia de agrietamientos ilustrativos y entrecruzamientos entre lo vulgar y lo selecto, se debe adicionar que la filosofía y la ciencia, que durante los últimos siglos se han venido reconociendo como áreas y campos de saberes distintos, era en tiempos antiguos un cuerpo indivisible, es decir, apuntó Russell (2013b): habían nacido juntas (pág. 32). Indivisibilidad que lentamente se fue difuminando hasta alcanzar un punto de inflexión notable a principios de la Edad Moderna sin que el resquebrajamiento se detuviera, llegando a obtener las comprometedoras fisuras que hoy continúan profundizándose. Desde luego, la filosofía Occidental (que deba decirse, muchas de sus antiguas escuelas fueron inicialmente movimientos políticos, morales y religiosos) tendría que recorrer un largo camino de especulaciones y experiencias para desprenderse de las fantásticas deducciones del Oriente Próximo.

Los filósofos de la Antigüedad, por ejemplo, en medio de sus profundos

pensamientos le atribuyeron durante largo tiempo un gran poder cosmogónico a elementos como la tierra, el agua, el fuego y el aire por considerarlos decisivos para vivir. Por eso Morin (2003): apuntó con razón suficiente que “la filosofía griega empieza como una magia grandiosa. Esta magia se hace filosófica en el instante en que se hace laica, se intelectualiza, se ordena, y no sólo en símbolos sino en ideas” (pág. 237). Asimismo, las creencias religiosas han permeado muchas posturas memorables a lo largo de la historia de la ciencia; al respecto, Hawking y Mlodinow (2010a), dieron algunos ejemplos:

Anaximandro escribió que todas las cosas surgieron de una sustancia primordial y a ella retornarán, ‘a menos que paguen pena y castigo por su inequidad’. Y según el filósofo jonio Heráclito (535-475 a.C.) el sol se comporta como lo hace porque de otro modo la diosa de la justicia lo expulsaría del cielo (pág. 29).

Párrafos adelante la dupla Hawking y Mlodinow (2010b), refieren que: “incluso tan tarde como el siglo XVI, el gran astrónomo alemán Johannes Kepler (1571-1630) creyó que los planetas tenían percepción sensorial y seguían conscientemente leyes de movimiento captadas por su ‘mente” (pág. 30).

Era entonces común a principios de la historia que la ciencia empírica se mezclara con reflexiones filosóficas, incluso con las especulaciones más supersticiosas. Eran épocas de la historia antigua en la que no existía diferencia entre las matemáticas y el estudio de la historia, la poesía o la política, era ni más ni menos la sabiduría misma, la totalidad del saber humano en su momento; solo que más adelante algunos individuos curiosos indagarían la realidad material desde las ciencias naturales (como Leucipo, Demócrito y Aristóteles); otros en la forma y el número en el marco de las ciencias exactas (Pitágoras y Euclides, por ejemplo); y algunos con la metafísica en el interior del sujeto y en la sociedad, el ser, el devenir (con Sócrates, Platón, Aristóteles, entre otros).

Pero, ¿cómo y cuándo empezó a fracturarse este acervo sapiencial? Bueno, de nuevo debe decirse que precisar algo así es imposible puesto que se trató de un proceso complejo y no teleológico en el que las divisiones disciplinares se presentaron en diferentes grados, momentos y circunstancias. Sin embargo, una primera división o separación filosófica destacable que dio lugar a diferentes ramas fue la que llevó a cabo Aristóteles cuando clasificó una diversidad de objetos de estudio que hicieron brotar varias ciencias, lo que propició una rivalidad sobre cuál modo de conocer respondía mejor a la cuestión de la realidad, si las creencias razonables o la episteme, la interpretación o la explicación, lo sensible o lo inteligible, lo abstracto o lo determinado (todo ello en el periodo alejandrino: cerca del 400 a.E.C. al 100 d.E.C.) iniciándose así la llamada época de los especialistas.

Con respecto a la jerarquización de los saberes, Pitágoras jugó un papel decisivo al introducir las matemáticas (*dianoia*) como argumento deductivo-demostrativo por excelencia; y Platón las consideró antesala de las ideas; las matemáticas ocuparían entonces un lugar preponderante en las demás Edades de la historia gracias al reconocimiento, hiperbolizado en la mayoría de casos, que harían de ellas muchos pensadores. Por ejemplo, como rescataron Hernández y Salgado (2010): Galileo aseguró que la naturaleza estaba escrita en el lenguaje de las matemáticas, Spinoza pretendió ordenar geoméricamente la razón ética y Descartes consideró que el principio del conocimiento deja de ser el objeto y pasa a ser el sujeto, quedando los sentidos como criterios de conocimiento de clara inferioridad y desprestigio (pág. 7).

Así, a partir del siglo XVII las fracturas de la filosofía empiezan a agudizarse mucho más, a ramificarse en ciencias más específicas que buscaban su propia identidad y autonomía; especialmente las naturales, que venían haciendo investigación empírica desde la baja Edad Media. Ya en el Siglo XVIII era prácticamente imposible reconocer el conjunto de

conocimientos que los griegos asumían como una unidad, como un tronco común (concepción monista de la ciencia). Posteriormente, hacia la segunda mitad del Siglo XIX se instauran “formalmente” las ciencias sociales, es en este siglo cuando, según Morin (2010a): la organización disciplinaria fue instituida, particularmente con la formación de las universidades modernas, y luego se desarrolló en el Siglo XX con el impulso de la investigación científica (pág. 1).

Entre tanto, los movimientos positivistas y materialistas, que no solo se limitaron a estudiar lo físico sino que optaron también por las consideraciones abstractas que venían promoviendo los círculos dialécticos e idealistas, se convirtieron en una tendencia científica que se fue sedimentando con mayor fuerza debido a que los objetos de estudio eran considerados como algo ajeno al sujeto, dando lugar al proceso de objetivización, es decir, incentivó la conquista por el objeto puro, por conocer de qué está hecha la realidad, cómo funciona el mundo y cuáles son sus leyes y estructuras; un fenómeno que contribuyó de manera importante a la parcelación disciplinaria, a los fraccionamientos teóricos y metodológicos, trayendo consigo sus propias formalizaciones y fronteras, distanciándose aún más de las especulaciones de la filosofía natural antigua. Para esta época empieza a robustecerse la hiperdisciplinaria, haciéndose cada vez más rígida y custodiada por sus adeptos, quienes se apropiaban de “sus” saberes (y aún muchos lo hacen) como sus parcelas privadas, impidiendo la interacción con otras disciplinas, es decir, el edificio de la ciencia se había convertido en una ‘propiedad horizontal’ ocupada por una suerte de terratenientes del saber.

En consecuencia, las disciplinas se fueron distanciando entre ellas en su carrera por conocer el funcionamiento exacto y esencial de las cosas, y darle así alcance a la objetividad plena, a la realidad última. Y es como el positivismo o materialismo lógico fue erigido como el modelo científico por excelencia, reconociéndose como sinónimo absoluto de ciencia, es decir, como el único método seguro para obtener conocimiento válido mediante la

supuesta posesión de un conjunto de reglas objetivas y universales; modelo cientificista que aún continúa vigente y venerado en muchos escenarios académicos e investigativos hasta el punto de menospreciar, o sepultar, a su propia madre: la filosofía. Pongamos por cosa la declaración de Hawking y Mlodinow (2010c): quienes ante las preguntas ¿cómo podemos comprender el mundo en que nos hallamos? ¿Cómo se comporta el universo? ¿Cuál es la naturaleza de la realidad? ¿De dónde viene todo lo que nos rodea? ¿Necesitó el universo un Creador? Afirmaron que tradicionalmente esas son cuestiones para la filosofía, pero que la filosofía ha muerto, puesto que ella no se ha mantenido al corriente de los desarrollos modernos de la ciencia, en particular de la física (pág. 11).

En este aparte debe decirse que la ignorancia que evidenciaron estos destacados físicos teóricos sobre los aportes que le ha dispensado la filosofía a la ciencia (mediante neología, antropología biológica, antropoética, naturalismo epistemológico, filosofía de la mente, etc.), ha sido supina. Añádase a esta réplica la tesis de Bunge (2005a): que sostiene que en realidad la filosofía y la ciencia nunca se dividieron sino que se han venido traslapando parcialmente, puesto que siempre han compartido conceptos, principios y problemas claves muy generales, incluyendo conceptos universales como 'todo', 'y', 'algunos' 'son' y 'o' (incluyendo el signo de la coma) que la lógica los ha estudiado, así como 'acerca de' e 'inexacto' que pertenecen a la semántica (emparentada con la lógica), y que finalmente forma parte de la filosofía y de las matemáticas (pág. 13); rematando, Bunge (2005b), en esta defensa:

Los conceptos de materia, proceso, naturaleza, espacio, tiempo, sistema, historia, sociedad y artefacto son muy generales; no son propiedad exclusiva de una ciencia particular y su análisis y sistematización están a cargo de la ontología (o metafísica), una de las ramas más antiguas de la filosofía. Los conceptos de conocimiento, ciencia, modelo y contrastabilidad pertenecen a la gnoseología (teoría del conocimiento), otra rama de la filosofía (pág. 14).

Pero lo más curioso es que el mismo positivismo fue el que impulsó el desarrollo de las “ciencias sociales ‘positivas’” en el Siglo XVIII con el propósito de estudiar la realidad sociohumana desde la experimentación para comprobar hipótesis y obtener conocimientos objetivos. Surgen entonces, con Augusto Comte en el Siglo XIX, desde la perspectiva mecanicista de las ciencias naturales y físicas: la economía, la antropología y la sociología como ciencias autónomas; luego aparecería la psicología y después la pedagogía... En síntesis, en palabras de Wallerstein (2006a), sucedió que:

En el curso del siglo XIX las diversas disciplinas se abrieron como un abanico para cubrir toda una gama de posiciones epistemológicas. En un extremo se hallaba primero la matemática (actividad no empírica), y a su lado las ciencias naturales experimentales (a su vez en una especie de orden descendente de determinismo, física, química, biología) (pág. 12).

¿Pero qué ocurrió en este episodio transicional con las humanidades y las ciencias sociales? Sobre el rumbo o posicionamiento de estos saberes en la academia, Wallerstein (2006b), relató:

En el otro extremo estaban las humanidades (o artes y letras), que empezaban por la filosofía (simétrica de la matemática como actividad no empírica) y junto a ella el estudio de prácticas artísticas formales (literatura, pintura, escultura, musicología) y llegaban a menudo en su práctica muy cerca de la historia, una historia de las artes. Y entre las humanidades y las ciencias naturales así definidas quedaba el estudio de las realidades sociales con la historia (idiográfica) más cerca de las facultades de artes y letras, y a menudo parte de ellas, y la “ciencia social” (nomotética) más cerca de las ciencias naturales (pág. 12).

No obstante, es válido agregar que se pueden identificar muchos brotes de ciencias sociales siglos antes del XIX, ya que durante los Siglos XVI y XVII estos saberes ya venían cobrando gran fuerza en Europa, especialmente en la economía con escritores importantes como Raymond de Quesnay y Adam

Smith, y en la política con Maquiavelo, Juan Bodino y Thomas Hobbes, entre otros; e incluso mucho antes se pueden identificar tratados sociales como las obras de Platón como la República, Político, Las leyes y el Banquete (Siglo III a.E.C.); la Política de Aristóteles (Siglo IV a.E.C.) y el Código de Hammurabi (Siglo XVIII a.E.C.).

Ya en el siglo XX, paralelo al desmoronamiento del positivismo, iniciado por agudos filósofos de la ciencia como Kuhn, Popper, Lakatos y Feyerabend, surge la necesidad de desarrollar nuevos modelos y metodologías de investigación para abordar la realidad humana, puesto que se trataba de un fenómeno muy dinámico y contingente, con altos grados de incertidumbre, difícil de reglar y de predecir; en el que el investigador no está separado del objeto de estudio (objetividad) sino que forma parte de él (subjetividad), y en el que la misma ciencia es considerada un producto social e histórico; en consecuencia, aparecen nuevas propuestas científicas: la hermenéutica con Heidegger, Gadamer, Dilthey, Weber; la teoría crítica en la Escuela de Frankfurt con Adorno, Horkheimer, Habermas, Marcuse y Fromm; la etnometodología, la fenomenología y la teoría fundamentada con la escuela de Chicago; la etnografía de la mano de Boas, Malinowski, Hammersley, Atkinson, y demás personajes y ciencias que concurrieron e iniciaron la legitimación de sus saberes con diversas teorías, metodologías e instrumentos (la investigación acción participativa, las historias orales, el principio sistémico ecológico y las teorías de la acción comunicativa, de la investigación educativa, de la complejización de las ciencias, etc.) que hasta el día de hoy han hecho contribuciones esenciales en el esclarecimiento de las distintas realidades culturales, antropológicas, políticas, lingüísticas y demás dimensiones individuales, colectivas y contextuales.

Hasta aquí, las ciencias en mención se hallan en el marco de lo que Kuhn (2004b): calificó de “ciencia normal” (pág. 32); es decir, una estructura rígida, lineal y cerrada; a partir de la cual se empezó a gestar el pensamiento

complejo y las ciencias de la complejidad como modos subversivos y sintetizadores de examinar la realidad y de ayudar a resolver problemas contraintuitivos y de frontera, constituyéndose así en una revolución filosófico-científica sin parangón que ha venido tratando de trascender los propios campos y áreas de investigación junto con sus objetos de estudio para terminar concentrándose en la resolución de los problemas propiamente dichos, haciendo de la ciencia una estructura abierta y horizontal. Afortunada conmoción paradigmática de la cual surgieron enfoques sistémicos que inicialmente fueron abanderados por pensadores como Heinz von Foerster, Ludwig von Bertalanffy, Magoroh Maruyama, Jay Forrester, Gregory Bateson, Illya Prigogine, Isabelle Stenger, Humberto Maturana y Francisco Varela, e impulsados por pensadores como Edgar Morin, Niklas Luhmann, Mauro Ceruti, Basarab Nicolescu y Jean Louis Le Moigne, entre otros complejólogos. Lo que dio lugar a institutos de investigación en los que hoy confluyen diversos lenguajes, enfoques filosóficos, posturas científicas, metodologías y tradiciones.

No obstante, aún la propuesta organizacional de la clasificación de las ciencias continúa haciéndole creer a muchos expertos que la realidad está en verdad segmentada, y que por ende debe ser estrictamente abordada de forma sectorizada, uniprofesional y unidireccional; acuartelando así a las comunidades académicas y científicas en sus áreas, campos, programas y objetos de estudio; al punto que aún dentro de las mismas ciencias sociales y humanas también se presentan ópticas disciplinares deseslabonadas e independentistas. Sobre esta limitada posición, la de comprender la realidad de manera unidimensional, Morin (1988), manifestó:

La visión no compleja de las ciencias humanas, de las ciencias sociales, implica pensar que hay una realidad económica, por una parte, una realidad psicológica, por la otra, una realidad demográfica más allá, etc. Creemos que esas categorías creadas por las universidades son realidades, pero olvidamos

que, en lo económico por ejemplo, están las necesidades y los deseos humanos (pág. 100).

3. Conclusiones abiertas

Si bien las actuales sociedades del conocimiento y de la información nos sitúan en una época privilegiada de la historia, aún muchos académicos e investigadores desconocen que en la historia de la razón científica las ideas, conceptos, concepciones, teorías, leyes y metodologías de los respectivos campos del conocimiento tienden entre ellos mismos a migrar, filtrarse y entremezclarse con gran fecundidad, proclives a la simbiosis, la metamorfosis y la interdependencia. No obstante, la mayoría de currículos oficiales siguen hoy anclados en apelotonamientos unidisciplinarios y, como lo advierte Maldonado (2015), aún continúan prevaleciendo congresos exclusivos sobre disciplinas en particular, ejemplo de ello: “los economistas se reúnen en congresos de economía hablan de ésta y publican en revistas de economía. Y así, sucesivamente, para los físicos, los matemáticos y demás” (pág. 46).

Por ello, para Morin (2010b), es importante reconocer que:

La historia de la ciencias no es solamente la de la constitución y de la proliferación de las disciplinas sino también aquella de la ruptura de las fronteras disciplinarias, de la usurpación de un problema de una disciplina sobre otra, de circulación de conceptos, de formación de disciplinas híbridas que van a terminar por atomizarse, en fin, es también la historia de la formación de complejas y diferentes disciplinas que van a ir sumándose a un tiempo que aglutinándose, dicho de otro modo, si la historia oficial de la ciencia es la de la disciplinariedad, otra historia ligada e inseparable, es la de la Inter-trans-poli-disciplinariedad (pág. 3).

De allí la necesidad de que los pensadores, tanto los convergentes como los divergentes, eleven su nivel de conciencia emocional y transdisciplinaria, de tal forma que puedan entregarse con mente abierta a dinámicas académico investigativas solidarias y autocríticas, con la capacidad

de compartir, replantear y crear métodos, conceptos y lenguajes que les permitan redescubrirse y profundizar aún más en los diversos matices, interfaces y niveles multirreferenciales de la realidad. Y en esto, el alma máter, como apunta Agüero (2019), puede aportar: “abriendo espacios para la emergencia de posturas heurísticas y creativas que intenten modelar pensamientos, sin pretender convertirse en nuevos dogmas, sino que constituyan otra manera de repensar en escenarios complejos y múltiples, no de forma aislada, unívoca, reductiva” (pág. 160). Total, la filosofía de la ciencia, la historia de la ciencia y el pensamiento complejo son fuentes de conocimiento de las que las comunidades educativas e investigativas deberían surtir siempre para elevar aún más su alfabetización científica y maximizar sus procesos creativos.

4. Referencias

- Agüero, M. (2019). **La Transcomplejidad como Agente Integrador de las Tecnologías de Información y Comunicación**. *Revista Cientific*, 4(11), 156-176, e-ISSN: 2542-2987. Recuperado de: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2019.4.11.8.156-176>
- Alonso, C. (2004). **La agonía del cientificismo. Una aproximación a la filosofía de la ciencia**. Navarra, España: Eunsa Ediciones.
- Bunge, M. (1983). **La ciencia: su método y su filosofía**. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Bunge, M. (2005a,b). **Buscar la filosofía en las ciencias sociales**. 2^{da} Edición. México: Siglo XXI Editores.
- Cavada, D. (2004). **Las ciencias naturales y las ciencias sociales: un debate sobre su acercamiento interparadigmático**. Tesis para optar al título de Sociólogo. Chile: Universidad de Chile. Recuperado de: <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/106411>
- Convento de Arrábida (1994). **Carta de la Transdisciplinariedad**. Setúbal,

Portugal: Primer Congreso Mundial de Transdisciplinariedad.
Recuperado de:

<http://redcicue.com/attachments/article/137/2.0%20CARTA%20DE%20LA%20TRANSDISCIPLINARIEDAD.pdf>

Delgado, C. (2011). **Hacia un nuevo saber. La bioética en la revolución contemporánea del saber.** La Habana, Cuba: Editorial Acuario.

Dussel, E. (2006). **Filosofía de la liberación.** 4^{ta} Edición. Bogotá, Colombia: Editorial Nueva América.

Dussel, E. (2009a,b). **Ética de la liberación: historia mundial de las eticidades.** Madrid, España: Editorial Trotta, 661 págs.

García, E. (2008). **Aproximación epistemológica al concepto de ciencia: una propuesta básica a partir de Kuhn, Popper, Lakatos y Feyerabend.** *Andamios. Revista de Investigación Social*, 4(8), 185-212, e-ISSN: 1870-0063. Recuperado de:

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=62811458008>

Hawking, S., & Mlodinow, L. (2010a,b,c). **El gran diseño.** Barcelona, España: Editorial Crítica.

Hernández, F., & Salgado, S. (2010). **El racionalismo de Descartes: La preocupación por el método.** *DUERERÍAS - Cuadernos de Filosofía*, 1-19, e-ISSN: 1989-7774. Recuperado de:

<http://guindo.pntic.mec.es/~ssag0007/filosofica/Descartes.pdf>

Hernández, L. (2014). **La formación integral desde lo curricular en los ingenieros agrónomos en la FUM Manatí.** *Revista semestral de investigación de la Corporación Internacional para el Desarrollo Educativo - CIDE*, 1(14), 168-174, e-ISSN: 1909-955X. Recuperado de:

<http://cide.edu.co/investigacion/images/revista14/15.SI.%20La%20formaci%C3%B3n%20integral%20desde%20lo%20curricular%20fun%20manati.pdf>

Kuhn, T. (2004a,b). **La Estructura de las Revoluciones Científicas.** 8^{va}

- Reimpresión. México: Fondo de Cultura Económica, 318 págs.
- Lévi-Strauss, C. (1984). **El pensamiento salvaje**. México: Fondo de Cultura Económica.
- Maldonado, C. (2015). **Introducción al pensamiento científico de punta, hoy**. Bogotá, Colombia: Ediciones Desde Abajo.
- Morin, E. (2003). **El hombre y la muerte**. 4^{ta} Edición. Barcelona, España: Editorial Kairós.
- Morin, E. (1988). **El Paradigma de Complejidad**. De Culture, signes, critiques. Colección Symbolique et idéologie, nro. S 16. Canadá, Estados Unidos: Presses de L'Université de Québec. Recuperado de:
http://www.pensamientocomplejo.org/docs/files/MorinEdgar_Introduccion-al-pensamiento-complejo_Parte2.pdf
- Morin, E. (2010a,b). **Sobre la interdisciplinariedad**. Boletín No. 2. París, Francia: Centre International de Recherches et Etudes Transdisciplinaires (CIRET). Recuperado de:
http://www.pensamientocomplejo.org/docs/files/morin_sobre_la_interdisciplinariedad.pdf
- Real Academia Española (2014). **Diccionario Real Academia Española**. Edición 23^a. Madrid, España: Editorial Espasa.
- Russell, B. (2013a,b). **Historia de la Filosofía Occidental**. Tomo I. Madrid, España: Grupo Editorial Planeta.
- Schneider, J. (2005a,b,c,d). **El Nacimiento de la Ciencia en los Presocráticos**. Buenos Aires, Argentina: Universidad del CEMA. Recuperado de:
<https://ucema.edu.ar/publicaciones/download/documentos/304.pdf>
- Wallerstein, I. (2006a,b). **Abrir las ciencias sociales**. 9^{na} Edición, Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales. México: Siglo XXI Editores.

Héctor de León Bedoya Leguizamón
e-mail: hbedoya@unillanos.edu.co



Oriundo de Villavicencio, Meta, Colombia, nacido el 17 de septiembre del año 1973. Licenciado en Educación física y deportes de la Universidad de los Llanos (UNILLANOS); Magister en educación de la Universidad Santo Tomás (UST); Doctorando en Pensamiento complejo en la Multiversidad Mundo Real; Docente de la Universidad de los Llanos; Publicaciones: Los vaivenes del clima institucional (2011), en la Revista Ímpetus; Revista Kinesis; La subjetividad, un arroyo insalvable (2012), en la Revista Educación física y deporte de la Universidad de Antioquia (UdeA); Carranza (Editorial Entreletras, 2013); Cuerpos sin alma; Cuerpos sin Dios (2018), editorial Unillanos; De excursión por la geografía de la libertad (2018), editorial Unillanos; entre otras.

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/)



Sherlock Holmes y el razonamiento abductivo: Una mirada semiótica al discurso científico

Autor: Yohan Ramón Godoy Graterol
Universidad de Los Andes, ULA
johannsmat@gmail.com
Trujillo, Venezuela
<https://orcid.org/0000-0003-1236-4744>

Resumen

Este ensayo presenta una mirada semiótica al discurso científico. Para su interpretación se procedió realizar un análisis a la enunciación discursiva de la serie de ficción “El Signo de los Cuatro” de Sherlock Holmes, donde el actor semiótico representa a un detective privado, el cual adopta el método abductivo para esclarecer los diferentes casos. El director cinematográfico impulsa al espectador entrar en un mundo posible con elementos de drama y suspenso, para que mantenga su atención en todo el filme. La investigación encuentra su soporte en los trabajos del filósofo y lógico Charles Sanders Peirce (1893-1914), en su mayoría utilizaron el razonamiento abductivo como método para la búsqueda de la verdad a través de conjeturas bien realizadas. Los resultados obtenidos demuestran que el objeto semiótico empleado para su análisis, desde la noción peirceana, está orientado a establecer una semiosis vinculante entre los casos detectivescos y los diagnósticos de un médico, y que el escritor escocés Arthur Conan Doyle (1859-1930), dejó para la posteridad a un héroe prefigurado en los personajes ficticios de Sherlock Holmes y el Dr. John H. Watson.

Palabras clave: razonamiento; discurso; ciencia ficción; semiología.

Cómo citar este ensayo:

Godoy, Y. (2019). **Sherlock Holmes y el razonamiento abductivo: Una mirada semiótica al discurso científico.** *Revista Scientific*, 4(14), 411-425, e-ISSN: 2542-2987. Recuperado de: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2019.4.14.20.411-425>

Fecha de Recepción:
10-07-2019

Fecha de Aceptación:
26-09-2019

Fecha de Publicación:
05-11-2019

Sherlock Holmes and abductive reasoning: A semiotic look at scientific discourse

Abstract

This essay presents a semiotic look at scientific discourse. For its interpretation, an analysis was made of the discursive enunciation of Sherlock Holmes' fictional series "The Sign of the Four", in which the semiotic actor represents a private detective, who adopts the abductive method to clarify the different cases. The film director encourages the viewer to enter a possible world with elements of drama and suspense, in order to keep his attention throughout the film. The investigation finds its support in the works of the philosopher and logic Charles Sanders Peirce (1893-1914), most of whom used abductive reasoning as a method for the search for truth through well-executed conjectures. The results obtained show that the semiotic object used for its analysis, from the Peircean notion, is aimed at establishing a binding semiosis between detective cases and the diagnoses of a doctor, and that the Scottish writer Arthur Conan Doyle (1859-1930) left for posterity a hero prefigured in the fictitious characters of Sherlock Holmes and Dr. John H. Watson.

Keywords: reasoning; speech; science fiction; semiology.

How to cite this essay:

Godoy, Y. (2019). **Sherlock Holmes and abductive reasoning: A semiotic look at scientific discourse.** *Revista Scientific*, 4(14), 411-425, e-ISSN: 2542-2987. Recovered from: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2019.4.14.20.411-425>

Date Received:
10-07-2019

Date Acceptance:
26-09-2019

Date Publication:
05-11-2019

1. Introducción

Hasta la presente, el cine ha vuelto a resignificar las aventuras de Sherlock Holmes en las películas protagonizadas por Robert Downey Jr., por su originalidad con una estética más cercana a su realidad y contexto social. Sin embargo, no dejan de impactar a los espectadores esos relatos seriados por el actor Jeremy Brett (1933-1995) que ha dejado una imagen pintoresca de héroe en la personalidad de Holmes. Esta ficción seriada “Signo de los Cuatro” de Sherlock Holmes, se enmarca como unos de los iconos de la televisión que ha permeado en la comunidad científica donde críticos isotópicamente aseguran que su narrativa se basa en hechos científicos tanto reales como ficticios para esclarecer algún caso detectivesco.

Como lo titula el libro de Konnikova (2013): ¿Cómo pensar como Sherlock Holmes? realmente es como pensaría un científico de laboratorio a través de un método para poder estudiar un fenómeno, el cual debe observarlo para establecer una serie de hipótesis, luego recoge los resultados para realizar un análisis de los resultados obtenidos y finalmente realizar las inferencias pertinentes. La misma autora se hace la siguiente interrogante: ¿Es posible habitar nuestra mente al pensamiento holmesiano? (pág. 13)

Es notable recalcar, que para Peirce la abducción es una parte natural del ser humano, en palabra de Peirce (1958a): “la mente humana tiene una natural capacidad para imaginar correctamente algunas teorías” (pág. 692). Es decir, teorías o hipótesis bien realizadas que los lleva a obtener un aprendizaje que se adquiere en el día a día. Lo anterior, nos recuerda cuando vamos al médico y nos empieza a diagnosticar los posibles signos que aportan información de nuestro estado de salud. Y fue este tipo de proceder que llevó a Arthur Conan Doyle (1859-1930) a escribir la mayoría de sus novelas detectivescas, esto porque uno de sus metas era ser médico, sin embargo, uno de sus profesores le sirvió de inspiración por sus experiencias médicas.

La metodología que se propone para estudiar la abducción de Sherlock

Holmes, se enmarca en la ficción seriada del “Signo de los Cuatro”, donde el actor semiótico representa a un detective privado, el cual adopta el método abductivo para esclarecer los diferentes casos. El director cinematográfico impulsa al espectador entrar en un mundo posible con elementos de drama y suspenso, para que mantenga su atención en todo el filme. La investigación encuentra su soporte en los trabajos del filósofo y lógico Charles Sanders Peirce (1893-1914), los cuales se dedicaron en el uso del razonamiento abductivo como método para la búsqueda de la verdad a través de conjeturas bien realizadas.

Se ha mencionado a Charles Sanders Peirce como filósofo y lógico norteamericano con una gran trayectoria en la concepción de la semiosis y sus atributos lingüísticos, la cual llamó tríadica del signo (primeridad, segundidad y terceridad). Por este hecho, es que se le conoce mayormente a Peirce, pero muy poco por su método abductivo o acuñado por el mismo Retroducción (deducción hacia atrás), que simplemente se parte de una conclusión y se busca a través de hipótesis la premisa correcta para comprobar los resultados.

En el capítulo II, del libro “Signo de los Tres”, con respecto a la abducción, Eco y Sebeok (1989a): “Peirce es el más osado de los pioneros o descubridores” (pág. 74). Cabe destacar que la atribución personal que le hacen a Peirce, se debe a que él en una ocasión tuvo que actuar de víctima y detective a la vez. Es decir, conforme a Eco y Sebeok (1989b): Peirce tuvo que lidiar con un ladrón, el cual le había robado un reloj en un crucero y él mismo dio con el ladrón hasta su casa para recuperar lo que le había robado (pág. 35). Estos mismos autores aseguran que Peirce en el año 1879, procedió como Holmes para resolver su caso, ya que contemporáneamente Conan Doyle era reconocido por sus obras literarias.

¿Cómo logró Doyle, de la realidad, llevar su imaginación al mundo de la ficción? Pues sencillamente hubo una influencia de la literatura policiaca para su época de Allan Poe (1809-1849). Dentro de un plano comparativo, se

puede establecer una semiosis vinculante entre los personajes creados por Doyle y Poe. Por ejemplo, Chevalier Auguste Dupin es el arquetipo de Holmes que personifica al profesor médico Joseph Bell, mientras el narrador anónimo de Dupin, sería el arquetipo de Watson quien complementa en todo caso el conocimiento de la medicina y biográfico de las aventuras de Holmes.

Al declarar la abducción como un método desconocido o que tiene poca utilidad dentro de la metodología científica, es porque no existe una demostración matemática y lógica de sus premisas y conclusiones. Los modos de razonamiento y pensamientos que se conocen de su aplicación dentro de la investigación científica, según Maita (2018), son: a). Inducción: Fundamentado en el enfoque epistemológico del Empirismo, el cual se basa en la experiencia controlada y en la explicación. Su objeto de estudio se basa en las relaciones de causa y efecto; b). Deducción: Fundamentado en el enfoque epistemológico del Racionalismo, el cual se basa en la modelación lógica y explicación. Su objeto de estudio se basa en las relaciones generativas; c). Abducción: Fundamentado en el enfoque epistemológico del vivencialismo, el cual se basa en la experiencia vivida y comprensión. Su objeto de estudio se basa en el simbolismo sociocultural (pág. 384).

Es por ello, que a través de este ensayo, se propone dar una mirada semiótica al discurso científico, con el objetivo de realizar un análisis a la enunciación discursiva de la serie de ficción “El Signo de los Cuatro” de Sherlock Holmes, y reconocer las propiedades demostrativas del razonamiento abductivo, sea para dar un veredicto o establecer conjeturas bien realizadas que permita la iniciación de una investigación científica o detectivesca.

2. Desarrollo

En el desarrollo del tema se abordará los fundamentos de la abducción desde el pensamiento peirceano y la semiótica, de la siguiente manera:

2.1. Una mirada semiótica a la estructura narrativa de Sherlock Holmes

La tarea principal de un semiótico es analizar. Según Casetti y Di Chio (1990a): analizar es como jugar a los LEGO, desarmar el juguete, pieza por pieza, y luego reconstruirlo (pág. 17). Así mismo debe ser el semiótico con el cine, como espectador puede pasar muchas cosas por alto, sin embargo, al analizar con detalle un filme, conseguirá elementos y signos importantes que apunta hacia una lógica de sentido. Ese discurso fílmico, construido con ciertas reglas y unidades (como imágenes, planos, escenas, voces y ruidos), que vienen a representar según Casetti y Di Chio (1990b):

Los significantes visuales y los significantes sonoros. Los primeros se refieren, evidentemente, a todo aquello relativo a la vista, y que por ello se basa en juego de luces y sombras; a su vez pueden dividirse en dos categorías, las imágenes en movimiento y los signos escritos (relacionados no sólo con la visión, en sentido estricto, sino también con la escrita). Los segundos se refieren a todo lo relacionado al oído, y que por ello se basa en un juego de ondas acústicas: se subdividen a su vez en tres categorías, respectivamente las voces, los ruidos y la música (pág. 75).

Por eso, anteriormente se hizo referencia al tipo de género que pertenece la serie de ficción, de drama y suspenso (elementos muy particulares del cine clásico). Con respecto al cine clásico, según Zavala (2005), es: “aquel que respeta las convenciones visuales, sonoras, genéricas e ideológicas cuya naturaleza didáctica permite que cualquier espectador reconozca el sentido último de la historia y sus connotaciones” (pág. 1). Pues su propósito es entretener y llamar la atención del espectador con dichas convenciones, logrando que el espectador se fije en los acontecimientos de la próxima escena.

Para un semiótico, dichas convenciones no los distrae porque los separa de la trama, es decir, en el proceso de lectura e interpretación, el semiótico no se deja influenciar por parámetros contextuales e intertextuales,

y así logra hacer una lectura de la intencionalidad del guionista y del director, que por razones subjetivas dichas intencionalidades no coinciden; aun cuando el director tiene la responsabilidad final de la construcción del discurso fílmico. Ante la situación planteada, Casetti (2005), al referirse a Barbaro (1953): “(...) aunque insista con mayor tesón en la fantasía y la imaginación del director como elementos constitutivos del filme, y sobre el montaje como principio de construcción estética” (pág. 40).

Sabiendo que el sentido textual del filme, se establece por la producción y circulación de significados que cada elemento y signo sigue través de una regla, que según Carmona (1991a), es un conjunto de: “reglas morfológicas y sintácticas que provienen del estatus inherente al film en cuanto producto sometido a las vicisitudes de un contexto (tipo de producción, género, nacionalidad, estilemas autorales, etc.” (pág. 55). Con lo anteriormente expuesto, se pretende crear un fundamento sólido para el análisis, partiendo de la descripción de los signos y elementos presentados en la trama o filme, para así dentro de la red intersubjetiva que se produce entre el objeto, sujeto y su contexto, reconstruir todos los elementos textuales o significantes dotados de sentido para su interpretación adecuada.

Con todo esto, hace falta afirmar según Casetti y Di Chio (1990c), que el: “cine es un lenguaje abigarrado que combina diversos tipos de significantes y diversos tipos de signos” (pág. 80). Con respecto a la interpretación o explicación que puede dar el espectador a un filme del cine clásico, debe ser capaz de manejar algunas teorías ontológicas, ya que este cine se encuentra fuertemente codificado, incluso en sus productos anómalos, así mismo, Bordwell (1955), lo deja estipulado de la siguiente manera:

Es posible que el espectador intente construir significados implícitos cuando no puede encontrar un modo de reconciliar un elemento anómalo con un aspecto referencial o explícito del trabajo; o se puede introducir el «impulso simbólico» para garantizar que cualquier elemento, anómalo o no, pueda servir

como base para los significados implícitos (pág. 7).

En torno al análisis del texto fílmico de la serie de ficción “Signo de los Cuatro” de Sherlock Holmes, se especifica de la siguiente manera, sus elementos y convenciones:

- I. La película en un plano general, da entrada de la Srta. Morstan, la cual de alguna forma es involucrada en el caso a través de una herencia recibida por su padre.
- II. Uno de los gemelos, Thaddeus Sholto, no confía en la policía y sus detectives, y es el responsable de enviar unas perlas con el signo de los cuatro.
- III. El otro gemelo Bartholomew Sholto, es asesinado en su laboratorio, el cual no estaba de acuerdo con su hermano gemelo, en entregar el tesoro que tenían en ese momento en su poder.
- IV. Entra en escena Sherlock Holmes, descartando inmediatamente la hipótesis de la policía, y empieza a estudiar el caso con su método abductivo.
- V. El Dr. Watson, siente una atracción por la Srta. Morstan y colabora con la investigación, apoyando a su mejor y fiel amigo Holmes.
- VI. Un grupo de niños callejeros, llamados los irregulares, sirven de agentes secretos para proveer de información a Holmes sobre el caso en cuestión.
- VII. El antagonista Jonathan Small, buscaba vengarse del Mayor Sholto, el cual no fue el culpable directo de la muerte del Mayor Sholto.
- VIII. Tanto el Mayor Sholto, el Sargento Morstan y Small, habían hecho un pacto en la cárcel de una Isla en la India, llamando ese pacto El Signo de los Cuatro que contenía el mapa donde se encontraba el tesoro con joyas y perlas.
- IX. El mayor Sholto los traiciona y roba el tesoro, llevando todo esto a la

trama con la hija de Morstan y los gemelos de Sholto (herederos).

2.2. Deconstrucción de la condición semiótica en el texto fílmico

El drama o misterio que se desarrolla en el filme, es producido a partir de la recepción de una carta que contiene el signo de los cuatro, el cual representa el pacto de cuatro personas para resguardar y mantener en silencio el escondite de un tesoro. Esa carta representaría la condición semiótica necesaria para producir un sentido textual al filme, la cual permite la acumulación de elementos perturbadores que hacen que el espectador entre en suspenso. Si nos remontamos al guion clásico, tiene aspectos muy parecidos en su estructura como la situación inicial o exposición, la acción a partir de una perturbación del orden inicial, la entrada del héroe para reparar la situación, la presencia de obstáculos y el cumplimiento de la misión por parte del héroe.

En el cuadrado semiótico de Greimas, se representa según Quezada (1991), citado en García (2011a): “las relaciones y operaciones principales a las cuales las unidades de significación están necesariamente sometidas, para poder engendrar un universo semántico capaz de ser manifestado” (pág. 29). En términos generales, según García (2011b): el cuadrado semiótico, para este trabajo, representa un instrumento lógico muy importante para todo análisis semiótico. Dicho cuadrado consiste de una representación gráfica de la articulación lógica que tiene como fin dar una explicación del funcionamiento y circulación del sentido en un texto (pág. 37).

Haciendo referencia al cuadrado semiótico de Greimas, la condición semiótica se compone de la relación entre dos términos (ser-no parecer), los cuales se complementa para guardar un secreto como la carta con el signo de los cuatro. Cuando la carta, es asociada con un asesinato, este opuestamente al secreto, viene a representar un misterio (no parecer-ser). Sin embargo, Holmes para poder esclarecer el caso entre el secreto y el misterio, debe

juzgar entre la verdad y falsedad para así poder someter a juicio los elementos de la contrariedad (ser-no ser) y (parecer-no parecer). De acuerdo con esto, Carmona (1991b), expone que:

Todo film puede considerarse como un acto de hacer parecer verdad, que solicita que el espectador crea verdad a partir a partir de un contrato de veridicción que se establece de manera implícita entre autor y espectador sobre la base de la verosimilitud de la propuesta, documental y ficción (pág. 37).

De algún modo, Holmes tenía éxito en sus estudios detectivescos, porque se enfocaba más que todo en el misterio, más no en el asesinato. Este es el caso de los detectives policiacos, que según Peirce (1958b): “la policía sólo se enfoca en el asesinato/asesino, conformándose en buscar a algún culpable para cerrar el caso” (pág. 353). Como en las películas de Cantinflas de algún modo se denunciaba alguna injusticia (económica, política, social) que ocurría en la época del actor. Asimismo, Doyle para su época, estaba denunciando con sus relatos, la poca efectividad de la policía a la hora de dictaminar una sentencia ante un asesinato o crimen.

2.3. El razonamiento abductivo en el discurso científico

Conforme a Peirce (1958c), la abducción se comporta como un argumento lógico con características similares al *Modus ponendo ponens*, por ejemplo: “el hecho sorprendente C, es observado. Pero si A fuera verdad, C sería aceptado como algo evidente. Por lo tanto, hay razón para sospechar que A es verdad” (pág. 189). Citando a Peirce (1958d), diríamos: “el conjunto de síntomas C es observado en el paciente; pero si el paciente tuviera la enfermedad A, los síntomas C serían esperables; por tanto, hay razones para sospechar que el paciente tiene la enfermedad A” (pág. 191). Aplicando el silogismo hipotético a la escena del episodio de Sherlock Holmes, donde se encuentra Holmes con Watson en la habitación de la víctima. Según Doyle

(1890a), tenemos: Observamos que el asesino no entró por la puerta y ventana. Supongamos que entró por el hueco del techo, entonces lo observado es evidente. Por lo tanto, hay razones para sospechar que el asesino entró por el hueco del techo (pág. 28).

Cabe mencionar que las razones que usó Holmes fueron la creosota y las huellas de la pata de palo que consiguió en el techo y luego cerca de la ventana. El silogismo hipotético de Holmes, termina con declarar que el asesino entró por el hueco del techo, porque simplemente descartó la puerta y la ventana. Como lo expresa el mismo Holmes en la escena anterior según Doyle (1890b): “tengo una vieja máxima, cuando se ha excluido lo imposible, lo que queda, aunque improbable, tiene que ser la verdad” (pág. 28). Era la misma máxima de Peirce (1958e): “los hechos no pueden explicarse por una hipótesis más extraordinaria que ellos mismos” (pág. 320).

3. Conclusiones

El análisis semiótico aplicado al texto fílmico ha demostrado que el pensamiento holmesiano como una forma de esclarecer y resaltar la verdad en un caso detectivesco, elementalmente parte de una hipótesis bien planteada; donde las premisas son confirmadas con los hechos. Dentro de la narrativa de Sherlock Holmes, su análisis se vuelve riguroso, dado que la serie de ficción esconde elementos importantes para el espectador, pues la misma contiene una carga subjetiva por parte del director y en este caso del escritor, que le corresponde al semiótico desnudar todo ese discurso basado en lo imaginario y llevarlo al plano de lo real.

De este modo, la comunidad científica ha encontrado tanto en la ficción seriada de Sherlock Holmes como en otras series televisadas sean Dr. House y Bones, una manera de analizar el discurso científico basado en un razonamiento muy poco peculiar para la investigación científica. Hoy se conoce las aplicaciones del pragmatismo en los estudios detectivesco con el

objetivo de encontrar rastro y huellas que les ayude a resolver cualquier caso. Es por eso que la semiótica como método está presente en todos los aspectos del lenguaje, y el lenguaje científico tiene una connotación bastante significativa al cual se debe estudiar y analizar a través de canales y medios semióticos.

En este punto, mi llamado se remite a los investigadores y estudiosos de la Ciencia, en que adopten y arropen el método abductivo para sus investigaciones, el cual les permitirá crear nuevas ideas, cercanas a la realidad, cuyas conclusiones no son simples inferencias sino el producto de un nuevo conocimiento. Para esto, según Riofrío (2015): “cada escuela de pensamiento tiene sus métodos de obtención del conocimiento. Un cambio de método implica un cambio de escuela, y viceversa” (pág. 5).

Personalmente me he dado cuenta que en el discurso científico no puede existir ambigüedad, semánticamente no puede contaminarse. Por ejemplo, en las matemáticas, cuando se trabaja con algebra, se utiliza una serie de símbolos que solo corresponde a un significado donde la suma, la resta, multiplicación y división tiene su propia nomenclatura y estructura semántica para expresar un resultado diferente. Para nuestra época, la pseudociencia está ganando terreno y audiencia, donde cualquiera pretende hacer ciencia, pero con un discurso pobre y sin una estructura o método que verifique su contexto real o mundo posible.

En cuanto, a otras aplicaciones de las ciencias, los profesores de biología, generan en sus clases una serie de combinaciones semióticas llenas de significado haciendo del contexto social y materiales dentro del aula, una alternativa de enseñanza que permite al estudiante a pensar en términos de causa y efecto para explicar procesos naturales desde la perspectiva científica. Igualmente ocurre en la Química, puesto que su recurso semiótico también se fundamenta en la simbología y abstracción de ciertos fenómenos químicos como el Ácido Desoxirribonucleico (ADN), las estructuras químicas, que se

ilustran a través de imágenes y figuras para su comprensión.

Finalmente, puedo asegurar que la figura heroica formada por Holmes y Watson ha llevado al cine y la televisión a expresar lo más notable de sus personalidades. Un héroe que para los ingleses representó una forma de resolver los diferentes casos de corrupción generadas por sociedades secretas e intentos de robos a grandes dignatarios de la época. Holmes representaba para los ingleses, ese Superman para los norteamericanos, donde las víctimas o cercanos a ellos, encontraban un apoyo y una salida para sus problemas, como la Srta. Morstan que le tocó acudir a Holmes para esclarecer la situación que la agobiaba por un signo que desconocía su significado y procedencia.

4. Referencias

- Bordwell, D. (1995). **El significado del filme: Inferencia y retórica en la interpretación cinematográfica**. Barcelona, España: Ediciones Paidós.
- Carmona, R. (1991a,b). **Cómo se comenta un texto fílmico**. Madrid, España: Ediciones Cátedra.
- Casetti, F., & Di Chio, F. (1990a,b,c). **Cómo analizar un film**. Barcelona, España: Ediciones Paidós.
- Casetti, F. (2005). **Teorías del Cine**. Madrid, España: Ediciones Cátedra.
- Doyle, A. (1890a,b). **El signo de los Cuatro**. Londres, Inglaterra: Heinemann Educational Books.
- Eco, U., & Sebeok, T. (1989a,b). **El signo de los tres: Dupin, Holmes y Peirce**. Barcelona, España: Editorial Lumen.
- García, J. (2011a,b). **Manual de Semiótica: Semiótica narrativa, con aplicaciones de análisis en comunicaciones**. Lima, Perú: Instituto de Investigación Científica de la Universidad de Lima. Recuperado de: https://www.academia.edu/23247505/Manual_de_semi%C3%B3tica.

[Semiótica greimasiana narrativa con aplicaciones y ejemplos en medios masivos de comunicación](#)


- Konnikova, M. (2013). **¿Cómo pensar como Sherlock Holmes?** Barcelona, España: Ediciones Paidós Ibérica.
- Maita, M. (2018). **Estilos de Pensamiento y Enfoques Epistemológicos.** *Revista Cientific*, 3(7), 374-393, e-ISSN: 2542-2987. Recuperado de: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2018.3.7.19.374-393>
- Peirce, C. (1958a,b,c,d,e). **Collected Papers of Charles Sanders Peirce.** Cambridge, Inglaterra: Harvard University Press.
- Riofrío, J. (2015). **La selección del método en la investigación jurídica. 100 métodos posibles.** *Revista de Educación y Derecho*, (12), 1-27, ISSN: 2013-584X e-ISSN: 4885. Recuperado de: <http://revistes.ub.edu/index.php/RED/article/view/14402/17642>
- Zavala, L. (2005). **Cine Clásico, Moderno y Posmoderno.** *Razón y Palabra*, (46), 1-11, e-ISSN: 1605-4806. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199520647003>

Yohan Ramón Godoy Graterol
e-mail: johannsmat@gmail.com



Nacido en Trujillo, Venezuela, el 12 de octubre del año 1981. Docente en el área de Física y Matemática, egresado de la Universidad de los Andes (ULA); He laborado en diferentes instituciones a nivel de educación Media General y Universitaria; con trabajos de investigación publicados en revistas indexadas de la Universidad de los Andes (ULA) y otras instituciones a nivel internacional. Actualmente estoy coordinando la línea de Investigación Semiótica y Discurso Científico del Laboratorio de Investigaciones Semióticas y Literarias del Núcleo Universitario “Rafael Rangel” de la Universidad de los Andes (ULA).

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/)

	NORMATIVA EDITORIAL	
	Macroproceso: Investigación	Proceso: Difusión de conocimiento

Misión

La **Revista Cientific (e-ISSN: 2542-2987)**, es una publicación multidisciplinaria arbitrada de carácter trimestral (febrero-abril), (mayo-julio), (agosto-octubre), (noviembre-enero), del **Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo (INDTEC)**, editada desde el año 2016 de forma ininterrumpida, que puede ser canjeada con otra revista. En ella se publican artículos y ensayos científicos en el área de Ciencias Sociales y disciplinas como Ambiente, Comunicación, Educación, Gerencia, Información, Sociología y Tecnología, entre otras. 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 Cientific** 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 Cientific**, 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

El contenido de este documento es de propiedad y de uso exclusivo del **Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo INDTEC**


Depósito Legal: BA2016000002, **ISSN:** 2542-2987, **ISNI:** 0000 0004 6045 0361

Registro de Propiedad Intelectual, código **Safe Creative:** #1608062119921

Venezuela: Teléfonos: +58(0412)5250699, +58(0416)1349341 - Internacional: Ecuador: +593995698654

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

e-mail: indtec.ca@gmail.com

	NORMATIVA EDITORIAL	
	Macroproceso: Investigación	Proceso: Difusión de conocimiento

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.

Alcance

La **Revista Cientific**, está dirigida a investigadores, docentes, estudiantes y a la audiencia académica en sus diferentes niveles (Inicial, Básica, Universitaria), así como también, a la comunidad científica en general y demás personas involucradas en el hecho educativo.

Con el fin de mantener la calidad de la publicación y la imparcialidad y ética de la misma, los artículos o ensayos recibidos, son evaluados por dos revisores externos (*peer-review*) considerados expertos en la temática por la **Revista Cientific: revista arbitrada multidisciplinaria de investigación socio educativa**, que acredita como tales a aquellos colaboradores seleccionados, teniendo lugar una revisión de doble ciego, (autor/es-evaluadores). En caso de discrepancia, se recurrirá a una tercera evaluación, igualmente en un proceso de doble ciego y siguiendo las normas de publicación de la revista. Los evaluadores actuarán bajo los criterios de competencia, confidencialidad, imparcialidad y honestidad, diligencia, respeto y cortesía.

La **Revista Cientific** se encuentra indizada en **LATINDEX** (Directorio - Catálogo v2.0), Sistema Regional de información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM); en **CLASE**, base de datos bibliográfica de revistas de ciencias sociales y humanidades de la UNAM; forma parte de **DOAJ**, Directorio de revistas de acceso abierto; en **OAJI**, Índice de revistas académicas abiertas; pertenece a la Red Iberoamericana de

El contenido de este documento es de propiedad y de uso exclusivo del **Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo INDTEC**


Depósito Legal: BA2016000002, **ISSN:** 2542-2987, **ISNI:** 0000 0004 6045 0361

Registro de Propiedad Intelectual, código **Safe Creative:** #1608062119921

Venezuela: Teléfonos: +58(0412)5250699, +58(0416)1349341 - Internacional: Ecuador: +593995698654

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

e-mail: indtec.ca@gmail.com

	NORMATIVA EDITORIAL	
	Macroproceso: Investigación	Proceso: Difusión de conocimiento

Innovación y Conocimiento Científico **REDIB**, Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal; indexada en **REVENCYT**, Índice y Biblioteca Electrónica de Revistas Venezolanas de Ciencia y Tecnología de la Universidad de los Andes (ULA); en **MIAR**, Matriz de Información para el Análisis de Revistas de la Universidad de Barcelona; en **Crossref**, agencia oficial de registro de identificador de objetos digitales (DOI) de la Fundación DOI Internacional; y en repositorios, bibliotecas y catálogos especializados de Iberoamérica.

****La revista se edita en versión electrónica (e-ISSN: 2542-2987) en idioma español. Cada artículo se identifica con un DOI (Digital Object Identifier System). Todos los artículos en versión on-line, son accesibles digitalmente a texto completo y de forma gratuita para la comunidad científica e investigadores de todo el mundo.***

Presentaciones en línea

Directrices para autores/as

- *Sección Investigación*
- *Lista de comprobación para la preparación de envíos*
- *Extensión, formato y estructura*
- *Aspectos que debe contener el artículo*
- *Aceptación de originales*
- *Criterios de dictaminación*
- *Tiempo estimado de Publicación*
- *Ética de Publicación y Declaración de Negligencia*
- *Declaración de Acceso Abierto (Open Access)*
- *Políticas de Preservación Digital*
- *Sobre la Licencia Creative Commons (CC)*
- *Aportes administrativos para la publicación*
- *Formatos complementarios para el sometimiento de artículos*

Aviso de derechos de autor/a

Declaración de privacidad

El contenido de este documento es de propiedad y de uso exclusivo del **Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo INDTEC**


Depósito Legal: BA2016000002, **ISSN:** 2542-2987, **ISNI:** 0000 0004 6045 0361

Registro de Propiedad Intelectual, código **Safe Creative:** #1608062119921

Venezuela: Teléfonos: +58(0412)5250699, +58(0416)1349341 - Internacional: Ecuador: +593995698654

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

e-mail: indtec.ca@gmail.com

	NORMATIVA EDITORIAL	
	Macroproceso: Investigación	Proceso: Difusión de conocimiento

Presentaciones en línea

¿Ya tiene un nombre de usuario y contraseña para la Revista Cientific?

[Ir a Iniciar Sesión](#)

¿Necesita un nombre de usuario y contraseña?

[Ir a Registro](#)

****Se requiere el registro y el inicio de sesión para enviar artículos en línea y para verificar el estado de las presentaciones actuales.***

Directrices para autores/as

NORMAS GENERALES DE PUBLICACIÓN

(Actualizadas al 01 de abril del 2019)

El Comité Editorial de la **Revista Cientific** ha establecido las siguientes **normas para los artículos que serán sometidos al arbitraje para su publicación.**

La **Revista Cientific**, acepta revisar artículos científicos relacionados con el enfoque y el alcance de la revista.

Sección Investigación

- Los trabajos enviados deben ser Artículos de investigación científica originales e inéditos, resultado o avances de un proceso de investigación o de una reflexión teórica profunda que constituya un aporte significativo al desarrollo del conocimiento en el área humanística, educativa, gerencial y tecnológica.
- Adicionalmente, la última sección de la revista está destinada a la publicación de contribuciones y ensayos sobre temas vinculados al área académica o social.

El contenido de este documento es de propiedad y de uso exclusivo del **Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo INDTEC**


Depósito Legal: BA2016000002, **ISSN:** 2542-2987, **ISNI:** 0000 0004 6045 0361

Registro de Propiedad Intelectual, código **Safe Creative:** #1608062119921

Venezuela: Teléfonos: +58(0412)5250699, +58(0416)1349341 - Internacional: Ecuador: +593995698654

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

e-mail: indtec.ca@gmail.com

	NORMATIVA EDITORIAL	
	Macroproceso: Investigación	Proceso: Difusión de conocimiento

- Al inicio de cada año, se publicará el índice correspondiente a los artículos y ensayos publicados en el último año.

Lista de comprobación para la preparación de envíos

1. Como parte del proceso de envío, se requiere que los autores verifiquen el cumplimiento de presentación con todos los elementos siguientes:

- 1.1. Para la presentación de manuscritos, se exige que todo artículo sea **original e inédito** y que no esté postulado simultáneamente en otras revistas u órganos editoriales para su publicación, ni en español ni en ningún otro idioma, hasta que se tome una decisión final (o se ha proporcionado una explicación al respecto en los **Comentarios para el editor/a**).
- 1.2. El archivo de envío está en formato: Microsoft Word (*.doc, *.docx), OpenOffice (*.odt), o formato de texto enriquecido (*.rtf).
- 1.3. Se ha utilizado la **plantilla** proporcionada por la **Revista Cientific** para enviar la presentación (plantilla para **Artículos**; plantilla para **Ensayos**).
- 1.4. El manuscrito cuenta con un Título en **letra Arial**, en **tamaño de doce (12) puntos**; **Centrado**; en **ortografía normalizada** (no se aceptan los que estén en mayúsculas) **y negrita** (máximo 15 palabras). Este debe ser conciso, fácil de entender y corresponder estrictamente a lo que se presenta en el Artículo.
- 1.5. El nombre del autor o de los autores debe aparecer justificado al margen derecho de la página. Debe incluirse los siguientes datos para cada autor, de manera completa: nombres y apellidos, afiliación institucional (sin abreviaciones), correo electrónico (en minúscula), ubicación geográfica (ciudad, país) y registro **ORCID** (<https://orcid.org>).
- 1.6. El resumen tendrá como **máximo 200 palabras** (en español y en inglés).

El contenido de este documento es de propiedad y de uso exclusivo del **Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo INDTEC**


Depósito Legal: BA2016000002, **ISSN:** 2542-2987, **ISNI:** 0000 0004 6045 0361

Registro de Propiedad Intelectual, código **Safe Creative:** #1608062119921

Venezuela: Teléfonos: +58(0412)5250699, +58(0416)1349341 - Internacional: Ecuador: +593995698654

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

e-mail: indtec.ca@gmail.com

	NORMATIVA EDITORIAL	
	Macroproceso: Investigación	Proceso: Difusión de conocimiento

- 1.7. Las **palabras clave** deben ser entre **tres y cinco**, separadas utilizando el signo ortográfico y de puntuación, **punto y coma “;”** y en minúsculas, entre ellas pueden incluirse frases cortas que describan tópicos significativos del manuscrito (utilizando para ello los términos del [Tesauro de la UNESCO](#) por área de conocimiento).
- 1.8. El manuscrito se remitirá en **tamaño carta**, por una sola cara, el texto **tendrá interlineado de 1,5**; se utilizará el tipo de **letra Arial**, en **tamaño de doce (12) puntos**; se utiliza **márgenes: 4 cm (superior e izquierdo) y 3 cm (inferior y derecho)** y todas las ilustraciones, figuras y tablas se encuentran colocadas en los lugares del texto apropiados, en vez de al final.
- 1.9. Las secciones del artículo deberán estar organizadas utilizando el sistema decimal: Ej.: **1.** Introducción, **2.** Teoría y conceptos, **2.1.** Sistema integrado, **2.2.** Teorías de contingencias, **3.** Metodología, etc.
- 1.10. Las expresiones en idioma distinto al español, deberán presentarse en *letra cursiva* y **no deberán superarlas veinticinco (25) palabras en todo el artículo.**
- 1.11. Cuando se utilicen acrónimos, en el nombre correspondiente deberá escribirse *inextenso* la primera vez que aparezca, seguido del acrónimo entre paréntesis.
- 1.12. Las **citas** y **referencias** cumplen con los criterios establecidos en las **Normas APA** para autores de la revista.
- 1.13. Siempre que sea posible, **se proporcionarán direcciones URL** para las referencias. **(Los links o hipervínculos deben funcionar correctamente y contener la información citada).**
- 1.14. El autor(a) o los autores(as) deberá incluir al final del trabajo **una breve reseña de la trayectoria profesional del autor**, la cual **no debe exceder las 100 palabras, con foto digitalizada en formato de alta**

El contenido de este documento es de propiedad y de uso exclusivo del **Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo INDTEC**


Depósito Legal: BA2016000002, **ISSN:** 2542-2987, **ISNI:** 0000 0004 6045 0361

Registro de Propiedad Intelectual, código **Safe Creative:** #1608062119921

Venezuela: Teléfonos: +58(0412)5250699, +58(0416)1349341 - Internacional: Ecuador: +593995698654

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


e-mail: indtec.ca@gmail.com

	NORMATIVA EDITORIAL	
	Macroproceso: Investigación	Proceso: Difusión de conocimiento

definición PNG o JPG, en fondo blanco tipo carnet a color, que incluya: nombres y apellidos completos, correo electrónico, ciudad y país de nacimiento.

- 1.15. El texto **se adhiere a los requisitos estilísticos y bibliográficos** resumidos en las **Directrices del autor/a**, que aparecen en **Acerca de la revista**.
- 1.16. Los autores han seguido las instrucciones incluidas en la sección **Garantizar una revisión por pares ciegos**.
- 1.17. Ya realizado los ajustes necesarios de su artículo o ensayo, proceda a enviar: la **Carta de Originalidad**, la **Carta de Cesión de Derechos** llenadas y firmadas, la **Declaración de conflicto de interés**, la **Hoja de vida** del/los autor/es y coautor/es del manuscrito, la **imagen digital del documento nacional de identidad** (a color) y el documento adaptado a la plantilla de la **Revista Cientific**, cumpliendo con las **Directrices del autor/a**. (En caso de Programa o Proyecto, se debe llenar el **Formato de Declaración de programa o proyecto**).
2. La revista no cobra a los autores por enviar artículos, ni por publicarlos una vez aceptados. Tampoco a los lectores por acceder a sus contenidos.
3. He leído y acepto las **responsabilidades del autor** que garantizan los principios éticos de la publicación científica.
4. Todos los autores y sus metadatos **se incluirán durante el proceso de envío**. También declaro, como responsable de la presentación, que este documento no tiene más autores. **(En el proceso de edición no se pueden agregar más autores)**.

***La revista no es responsable de los autores omitidos durante el proceso de envío.**
5. Debe entenderse que, a lo largo del proceso de revisión, **está prohibido que la contribución siga un proceso de revisión paralelo en otra revista**.

	NORMATIVA EDITORIAL	
	Macroproceso: Investigación	Proceso: Difusión de conocimiento

6. **Los textos que no cumplan con los lineamientos** de las presentes orientaciones **serán rechazados** sin que medie ninguna evaluación académica. Se notificará a los autores el motivo del rechazo, y éstos podrán reenviar el texto, una vez que hayan realizado los cambios pertinentes para adecuarlo a los términos de las presentes orientaciones.

Extensión, formato y estructura

- El artículo/ensayo tendrá una extensión **mínima de diez (10) y máxima de veinte (20) páginas** escritas, incluyendo las notas, cuadros y referencias.
- Cuando se requiera el apoyo de **gráficos, tablas, cuadros, fotos o mapas, sin excederse de dos**, el autor deberá enviarlo por internet al correo electrónico señalado anteriormente, (sin impórtalos desde Word; los gráficos, tablas y cuadros en el formato original y las fotos o mapas, en formato PNG o JPG, manteniendo la estructura del documento) e indicando el lugar y la página donde serán colocados, o si estos van a ser incluidos como anexo o apéndice del artículo. En cualquier caso, deberán ser de calidad suficiente y legible como para permitir su óptima reproducción.

Aspectos que debe contener el artículo

- **Resumen:** Los trabajos llevarán un resumen en **español e inglés (abstract)**, de tipo informativo, donde se plantee el problema estudiado, el objetivo, los métodos usados y los principales resultados y conclusiones, con una extensión no mayor de (200) palabras y en un sólo párrafo **a un solo espacio**. Debajo de ambos resúmenes y en el idioma respectivo, se deben indicar no menos de tres descriptores **(03) o palabras clave y un máximo de (5) palabras clave** del

El contenido de este documento es de propiedad y de uso exclusivo del **Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo INDTEC**


Depósito Legal: BA2016000002, **ISSN:** 2542-2987, **ISNI:** 0000 0004 6045 0361

Registro de Propiedad Intelectual, código **Safe Creative:** #1608062119921

Venezuela: Teléfonos: +58(0412)5250699, +58(0416)1349341 - Internacional: Ecuador: +593995698654

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

e-mail: indtec.ca@gmail.com

	NORMATIVA EDITORIAL	
	Macroproceso: Investigación	Proceso: Difusión de conocimiento

artículo/ensayo (utilizando para ello los términos del [Tesauro de la UNESCO](#) por área de conocimiento).

****El Abstract debe ser una traducción coherente, no producto de un traductor de internet.***

- **Introducción:** Debe contener el planteamiento claro y sencillo del problema, las referencias previas de abordaje de este, las posibles 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.

****No se harán conclusiones prematuras de trabajos todavía en curso.***

- **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

El contenido de este documento es de propiedad y de uso exclusivo del **Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo INDTEC**


Depósito Legal: BA2016000002, **ISSN:** 2542-2987, **ISNI:** 0000 0004 6045 0361

Registro de Propiedad Intelectual, código **Safe Creative:** #1608062119921

Venezuela: Teléfonos: +58(0412)5250699, +58(0416)1349341 - Internacional: Ecuador: +593995698654

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

e-mail: indtec.ca@gmail.com

	NORMATIVA EDITORIAL	
	Macroproceso: Investigación	Proceso: Difusión de conocimiento

primera y última, págs. xx-xx. **(Los links o hipervínculos deben funcionar correctamente y contener la información citada).**

Todo artículo debe contar con **Introducción, Metodología, Resultados, Conclusiones y Referencias.*

Todo ensayo debe contar con **Introducción, Desarrollo, Conclusiones y Referencias.*

Aceptación de originales

- Todos los textos propuestos serán sometidos a una revisión preliminar por parte de la **Comisión Editorial**, la cual determinará si cumplen con los lineamientos aquí señalados; igualmente, se someterán al sistema anti-plagio por medio del programa **Turnitin**, sólo aquellos textos que satisfagan las normas establecidas y cumplan con el 90% de originalidad, serán remitidos a los árbitros para los dictámenes correspondientes. En caso contrario, serán devueltos a los autores con los señalamientos pertinentes para que puedan hacer las adecuaciones necesarias y enviar de nueva cuenta su colaboración.

***Parágrafo:** Los artículos o ensayos que no cumplan con los **Criterios de valoración del porcentaje de similitud de contenido** y que posean (40%) o más de similitud en contraste con otros documentos, serán motivo de anulación inmediata.

- Las colaboraciones aceptadas se someterán a corrección de estilo y de contenido, y su publicación estará sujeta a la disponibilidad de espacio en cada número. El envío de cualquier colaboración a la revista, implica no solo la aceptación de lo establecido en este documento, sino también la autorización del Comité Académico Editorial de la **Revista Cientific** para incluirlo en su página electrónica.
- Los textos propuestos que cumplan con las orientaciones anteriores

El contenido de este documento es de propiedad y de uso exclusivo del **Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo INDTEC**


Depósito Legal: BA2016000002, **ISSN:** 2542-2987, **ISNI:** 0000 0004 6045 0361

Registro de Propiedad Intelectual, código **Safe Creative:** #1608062119921

Venezuela: Teléfonos: +58(0412)5250699, +58(0416)1349341 - Internacional: Ecuador: +593995698654

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

e-mail: indtec.ca@gmail.com


	NORMATIVA EDITORIAL	
	Macroproceso: Investigación	Proceso: Difusión de conocimiento

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 o ensayo, conjuntamente con la Constancia de Publicación.
- Los artículos que obtengan un dictamen favorable podrán ser calendarizados para su próxima publicación en cuanto se emita la Carta de aceptación y publicación (La presentación debe cumplir con las fases señaladas en el **Proceso de edición y publicación**: 1. Cola de envíos; 2. Revisión del envío; 3. Edición del envío; 4. Gestión del número; y 5. Publicación).

Criterios de dictaminación

- Los dictaminadores serán investigadores y académicos Internacionales, con estudios de Maestría o Doctorado, de reconocido prestigio cuyas líneas de trabajo coincidan con el tema abordado en cada texto. **En todo momento se conserva el anonimato de evaluadores y autores.**
- Se garantiza que los revisores no tienen ninguna relación con el autor o con la institución a la que pertenece.

	NORMATIVA EDITORIAL	
	Macroproceso: Investigación	Proceso: Difusión de conocimiento

Los criterios de evaluación sugeridos a los dictaminadores serán los siguientes:

- **Atención a su contenido.** Considerar la originalidad, el rigor, el interés y la actualidad de los planteamientos, con un máximo de (5) años de los documentos utilizados, así como su pertinencia para el campo de la educación.
- **Atención a la estructura general del trabajo.** La exposición se debe hacer con una **lógica coherente** y que logre su **cohesión analítica**.
- **Atención a la redacción.** Calidad expositiva, **cuidado en la redacción y la ortografía**.

El dictamen final podrá ser:

1. **Publicable con correcciones de fondo.** En este caso se le indicará al autor qué modificaciones profundas deberá hacerle al trabajo para poder publicarlo en la revista. El autor(a) o los autores(as) tendrá un plazo de **7 días**, contados a partir de la fecha de devolución, para presentar la versión corregida de su texto, el cual se enviará de nueva cuenta a los dictaminadores, para que determinen la pertinencia de la nueva versión.
2. **Publicable con revisión.** En este caso se le informará al autor(a) o los autores(as) si el trabajo necesita modificaciones menores, las que se indicarán con exactitud. El autor tendrá un plazo de **7 días**, contados a partir de la fecha de devolución, para presentar la versión corregida de su texto, el cual se enviará de nueva cuenta a los dictaminadores, para que determinen la pertinencia de la nueva versión.
3. **Publicable sin objeciones.** El texto pasará automáticamente a ser calendarizado para su publicación en la revista.
4. **No es publicable.** Aquí el dictaminador expondrá claramente las

El contenido de este documento es de propiedad y de uso exclusivo del **Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo INDTEC**


Depósito Legal: BA2016000002, **ISSN:** 2542-2987, **ISNI:** 0000 0004 6045 0361

Registro de Propiedad Intelectual, código **Safe Creative:** #1608062119921

Venezuela: Teléfonos: +58(0412)5250699, +58(0416)1349341 - Internacional: Ecuador: +593995698654

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

e-mail: indtec.ca@gmail.com

	NORMATIVA EDITORIAL	
	Macroproceso: Investigación	Proceso: Difusión de conocimiento

razones por las cuales considera que el texto no puede ser publicado. Los artículos o ensayos que sean considerados como **NO PUBLICABLES**, por el Comité Académico Editorial o en su caso la máxima autoridad del área requirente de la **Revista Científic**, no hará ajustes y acuerdos de ningún tipo.

***La resolución de los dictaminadores es inapelable.**

Tiempo estimado de Publicación

***El tiempo que transcurre entre la recepción del artículo y la primera respuesta de los árbitros, es de un (1) mes a dos (2) meses; y el tiempo entre la recepción y el tiempo que se estima para su publicación, es de tres (3) meses a seis (6) meses. Una vez que el artículo es finalmente aceptado se les envía a los autores una carta de aceptación de su artículo con la fecha en la que se publicará.**

- Los fascículos de la **Revista Científic**, se publican de forma periódica (trimestralmente) el día 05 (hábil) del mes de febrero, mayo, agosto y noviembre de cada año.

Ética de Publicación y Declaración de Negligencia

- La **Revista Científic**, se dedica a la publicación de artículos bajo los más altos estándares de **calidad y ética**. Mantenemos estos estándares de comportamiento ético en todas las etapas de publicación y con todos los miembros de nuestra revista, entre ellos: el autor, el editor de la revista, el revisor y la editorial.

***El plagio o cualquier otro comportamiento no ético está estrictamente prohibido.**

El contenido de este documento es de propiedad y de uso exclusivo del **Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo INDTEC**


Depósito Legal: BA2016000002, **ISSN:** 2542-2987, **ISNI:** 0000 0004 6045 0361

Registro de Propiedad Intelectual, código **Safe Creative:** #1608062119921

Venezuela: Teléfonos: +58(0412)5250699, +58(0416)1349341 - Internacional: Ecuador: +593995698654

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

e-mail: indtec.ca@gmail.com

	NORMATIVA EDITORIAL	
	Macroproceso: Investigación	Proceso: Difusión de conocimiento

Declaración de Acceso Abierto (Open Access)

- La **Revista Cientific**, provee **acceso libre inmediato** a su contenido bajo el principio de poner a disposición del público de manera gratuita, la investigación y reflexión teórica, favoreciendo de esta manera el intercambio de conocimientos a través de la revista.

***La revista se encuentra incluida en el Directorio de Revistas de Acceso Abierto DOAJ.**

Políticas de Preservación Digital

- El **Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo INDTEC, C.A.**, patrocinador de la **Revista Cientific**, a través de métodos de **preservación digital**, asegura el contenido intelectual de los documentos electrónicos de archivo, por largos periodos de tiempo, manteniendo sus atributos como integridad, autenticidad, inalterabilidad, originalidad, fiabilidad y accesibilidad.

Sobre la Licencia Creative Commons (CC)

- Los usuarios pueden mezclar, transformar y crear a partir del contenido de nuestra publicación para fines no comerciales, bajo la condición de que toda obra derivada de la publicación original sea distribuida bajo la misma licencia **CC-BY-NC-SA**. La **Revista Cientific**, deberá ser claramente identificada como propietaria de los derechos de autor de la publicación original. Cualquier utilización comercial del contenido de nuestra publicación necesitará la autorización previa y por escrito del Editor.

***La Revista Cientific se publica bajo una [Licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).**

El contenido de este documento es de propiedad y de uso exclusivo del **Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo INDTEC**


Depósito Legal: BA2016000002, **ISSN:** 2542-2987, **ISNI:** 0000 0004 6045 0361

Registro de Propiedad Intelectual, código **Safe Creative:** #1608062119921

Venezuela: Teléfonos: +58(0412)5250699, +58(0416)1349341 - Internacional: Ecuador: +593995698654

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

e-mail: indtec.ca@gmail.com

	NORMATIVA EDITORIAL	
	Macroproceso: Investigación	Proceso: Difusión de conocimiento

Aportes administrativos para la publicación

- Publicar en la **Revista Cientific**, no involucra costos para el autor(a) o los autores(as) que someten a consideración sus trabajos (la revista se financia con el aporte del **Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo INDTEC, C.A.**). El manuscrito debe ser enviado al correo electrónico: indtec.ca@gmail.com, junto con los documentos solicitados al autor (tales como; la **Carta de Originalidad**, la **Carta de Cesión de Derechos** llenadas y firmadas, la **Declaración de conflicto de interés**, la **Hoja de vida** del/los autor/es y coautor/es del manuscrito, la imagen digital del documento nacional de identidad (a color) y el Artículo o Ensayo adaptado a la plantilla de la **Revista Cientific**, cumpliendo con las **Directrices del autor/a**. (En caso de Programa o Proyecto, se debe llenar el **Formato de Declaración de programa o proyecto**).
- La **Revista Cientific**, es una revista de acceso abierto enteramente gratuita para lectores y autores, que favorece la reutilización y el auto-archivado de sus artículos en bases de datos, repositorios, directorios y sistemas de información internacionales, lo cual fomenta un mayor intercambio de conocimiento global. Esto quiere decir, que la revista no cobra a los autores por enviar artículos, ni por publicarlos una vez aceptados. Tampoco a los lectores por acceder a sus contenidos. **(De acuerdo con decisión asumida por la directiva del Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo INDTEC, C.A., en fecha 01 de abril del año 2019).**

El contenido de este documento es de propiedad y de uso exclusivo del **Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo INDTEC**


Depósito Legal: BA2016000002, **ISSN:** 2542-2987, **ISNI:** 0000 0004 6045 0361

Registro de Propiedad Intelectual, código **Safe Creative:** #1608062119921

Venezuela: Teléfonos: +58(0412)5250699, +58(0416)1349341 - Internacional: Ecuador: +593995698654

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

e-mail: indtec.ca@gmail.com

	NORMATIVA EDITORIAL	
	Macroproceso: Investigación	Proceso: Difusión de conocimiento

Formatos complementarios para el sometimiento de artículos

Para completar la documentación para sometimiento del artículo, se deben descargar los siguientes formatos que deben ser enviados completa y correctamente diligenciados a través de la plataforma **Open Journal Systems (OJS)** de la revista, siguiendo los pasos dados en la [Lista de comprobación para la preparación de envíos](#). Adicionalmente, a través del correo de la revista indtec.ca@gmail.com.

- [Formato Carta de Originalidad](#)
- [Formato Carta de Cesión de Derechos](#)
- [Formato Declaración de conflicto de Intereses](#)
- [Formato Hoja de vida autores](#)
- [Formato Declaración de programa o proyecto](#)
- [Formato Lista de revisión para sometimiento del artículo](#)
- [Normas APA para autores de la revista](#)

Aviso de derechos de autor/a

- El/los Autor/a/es/as cede (ceden) los derechos de publicación al **Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo INDTEC, C.A.**, para que reproduzca, edite, publique, distribuya y ponga a disposición a través de intranets, internet o CD dicha obra, sin limitación alguna de forma o tiempo y con la obligación expresa de respetar y mencionar el crédito que les corresponde en cualquier utilización que se haga de la misma. (El artículo no puede aparecer en ningún medio masivo de comunicación sin la autorización expresa del **INDTEC**).
- Los autores aceptan los términos de este [Aviso de derechos de autor](#), que se aplicará a este envío siempre y cuando sea publicado por esta revista.

El contenido de este documento es de propiedad y de uso exclusivo del **Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo INDTEC**


Depósito Legal: BA2016000002, **ISSN:** 2542-2987, **ISNI:** 0000 0004 6045 0361

Registro de Propiedad Intelectual, código **Safe Creative:** #1608062119921

Venezuela: Teléfonos: +58(0412)5250699, +58(0416)1349341 - Internacional: Ecuador: +593995698654

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

e-mail: indtec.ca@gmail.com

	NORMATIVA EDITORIAL	
	Macroproceso: Investigación	Proceso: Difusión de conocimiento

Declaración de privacidad

- Los nombres y las direcciones de correo electrónico introducidos en esta revista se usarán exclusivamente para los fines establecidos en ella y no se proporcionarán a terceros o para su uso con otros fines.



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

P.D. Para más información consulte: www.scientific.com.ve



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/)



INSTITUTO INTERNACIONAL
DE INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO
TECNOLÓGICO EDUCATIVO

INDTEC

REVISTA Scientific

REVISTA ARBITRADA MULTIDISCIPLINARIA DE INVESTIGACIÓN SOCIO EDUCATIVA

La enseñanza que deja huella
no es la que se hace de cabeza a cabeza,
sino de corazón a corazón

Howard Hendricks (1924-2013)



UMC
UNIVERSIDAD
MIGUEL DE CERVANTES

ISSN 25422987



9 772542 298047