



Universidad Nacional Experimental
Francisco de Miranda



VOL. VII
Nro. 4

REVISTA CIENCIAS SOCIALES Y EDUCATIVAS



ISSN: 1690-7647 | Depósito legal: pp200302FA1634

RCSE

Revista Ciencias Sociales y Educativas

Vol. VII, Nro. 4

ISSN: 1690-7647

Depósito legal: pp200302FA1634

Indizada en REVENCYT bajo el nro. RVR043

Registro FONACIT bajo el nro. 2008000002

Indexada en LATINDEX bajo el folio nro. 14837

Código RNRC (ONCTI) 2RCSE247

rcse@correo.unefm.edu.ve

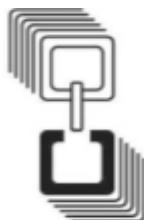
rcseunefm@gmail.com

Centro de Investigaciones Sociales y Educativas

cise@correo.unefm.edu.ve

Disponible en la Web: <http://rcseunefm.wordpress.com>

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL
"FRANCISCO DE MIRANDA"
VICERRECTORADO ACADÉMICO
DECANATO DEL ÁREA DE INVESTIGACIÓN
CENTRO DE INVESTIGACIONES SOCIALES Y EDUCATIVAS



AUTORIDADES UNIVERSITARIAS

Rubén Perozo
Rector

Miguel Perozo
Vicerrector Académico

Mayuli Brett
Vicerrectora Administrativa

Freddy Rodríguez
Decano del Área de Investigación

Ángela Inciarte
Jefa Centro de Investigaciones Sociales y Educativas



La Revista Arbitrada e Indizada Ciencias Sociales y Educativas (RCSE), del Centro de Investigaciones Sociales y Educativas (CISE) de la Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda (UNEFM), es una publicación semestral y tiene como objetivo principal la difusión de la producción científica y humanística, generada por docentes e investigadores en las áreas del conocimiento social, educativo, humanidades, letras y artes.

ISSN: 1690-7647

Depósito legal: pp200302FA1634

Dra. Ángela Inciarte

Directora – Editora

COMITÉ EDITORIAL

MSc. Aurimar Rosendo

Dra. María Duno

Dr. Linoel Leal

Dra. Mahly Martínez

MSc. Onás Yoris

RESÚMENES Y ABSTRACT

Dr. Linoel Leal

Dra. Mahly Martínez

COMITÉ DE ÁRBITROS

Dra. Ada Espinoza

Dra. Adriana Díaz

MSc. Ana Cristina Chirinos

Dra. Daliher Villasmil

MSc. Darwin Paredes

Dra. Devirmar Pernalete

MSc. Freddy Rodríguez

MSc. Indiana Vera

Dra. Lolynn Primera

Dra. María Eugenia García

MSc. Maricarmen Gamero

Dr. Nohé Gilson

MSc. Nolis Martín

Dr. Onás Yoris

Lcda. Solangel Cabello

Dra. Yoneida Laguna

Dra. Yosselis González

Diseño, edición, montaje y diagramación:

Dra. Ángela Inciarte

CONTENIDO

Acacio, Noel; Colónico, Gina; Reyes, José y Sánchez, Yoel: ALGUNAS NOTAS SOBRE LA EVALUACIÓN DEL PROGRAMA DE POSTGRADO MAESTRÍA EN GERENCIA DE CALIDAD Y PRODUCTIVIDAD DE LA UNIVERSIDAD FRANCISCO DE MIRANDA.....6-11

Aldana, Julio y Colina, Félix: REINGENIERÍA DE LOS PROGRAMAS DE TURISMO DE POSTGRADO DE LA UNEFM...12-23

Campbell, Yilmar y Pinto, María: ETNOMITOS Y ETNORRACIONALIDADES ACERCA DEL ANÁLISIS DEL DISCURSO EN INVESTIGACIONES FENOMENOLÓGICAS Y ETNOMETODOLÓGICAS.....24-31

Colina, Félix y Aldana, Julio: TRANSFORMANDO EL ACCIONAR DE LA PRAXIS DOCENTE. PROCESOS DE TRANSCENDER LO TRANSMISIONISTA Y ATROFIAR LO PROCEDIMENTAL.....32-38

De La Hoz, Juan y Hard, Edilberto: LAS SALIDAS DE CAMPO ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS EN EL ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES.....39-48

Franco, Juana Yaneida y Pineda, Carla: EL PÁRRAFO: LA ESTRUCTURA COGNOSCITIVA CONCEPTUAL PREEXISTENTE Y SU TEXTUALIZACIÓN.....49-63

Humbría, Cinthia: LA ESCUELA VENEZOLANA PARA LA ENSEÑANZA DE LA MATEMÁTICA Y SU TRAYECTORIA EN LA FORMACIÓN DOCENTE.....64-75

Leal, Evelín y Lamus, Tibisay: FORMACIÓN PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA GESTIÓN COMUNITARIA EN EL CONSEJO COMUNAL "SANTA PAULA UNIDA".....76-85

Molina, Silvana: RESILIENCIA Y ESTRÉS EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS.....86-95

Pacheco, Omaira; Sánchez, Ma. Concepción y Sánchez, Álvaro: TEORÍA FUNDAMENTADA: ¿MÉTODO O TEORÍA?.....96-103

Romero, María: LA PROSPECTIVA COMO MÉTODO EN EL PROCESO DE DISEÑO DE POLÍTICAS PÚBLICAS....104-109

Romero, María: UNA POLÍTICA PÚBLICA EDUCATIVA CONSCIENTE PARA LAS PERSONAS CON DIVERSIDAD FUNCIONAL EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA.....110-116

Túa, José: ESTADO DEL ARTE DE LAS COMPETENCIAS INFORMACIONALES: UN RECORRIDO HISTÓRICO CERCANO.....117-123

Ysea, Yvelisse: LA ENSEÑANZA SIGNIFICATIVA EN LA PRODUCCION DE TEXTO ARGUMENTATIVOS.....124-132

Índice acumulado de autores.....133

ALGUNAS NOTAS SOBRE LA EVALUACIÓN DEL PROGRAMA DE POSTGRADO MAESTRÍA EN GERENCIA DE CALIDAD Y PRODUCTIVIDAD DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL “FRANCISCO DE MIRANDA” (UNEFM)

SOME IDEAS ON THE EVALUATION OF THE POSTGRADE MASTER PROGRAM IN QUALITY AND PRODUCTIVITY MANAGEMENT OF FRANCISCO DE MIRANDA UNIVERSITY (UNEFM)

Acacio, Noel noelacacio@gmail.com

Universidad Nacional Experimental “Francisco de Miranda”

Colónico, Gina colonicog@gmail.com

Universidad Nacional Experimental “Francisco de Miranda”

Reyes, José fundadref@gmail.com

Universidad Nacional Experimental “Francisco de Miranda”

Sánchez, Yoel yoelsanchez9903@gmail.com

Universidad Nacional Experimental “Francisco de Miranda”

Recibido: 31/10/2017

Aceptado: 01/12/2017

RESUMEN

La experiencia presentada muestra el resultado de la evaluación académica del Programa de Maestría en Gerencia de Calidad y los requerimientos de la evaluación de los postgrados del Área de Tecnología enmarcada en el plan estratégico de la Universidad Francisco de Miranda (UNEFM) 2016-2020. En función a ello se utilizó el instrumento propuesto por la Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado AUIP sexta edición (2014) con la finalidad de verificar el cumplimiento de los requerimientos mínimos de calidad del programa de maestría para establecer procesos de ajuste, mejora y seguimiento y control. Se conformaron tres mesas de trabajo integradas por estudiantes, profesores, egresados y empleadores en donde se evaluaron las variables: estudiantes, profesores, plan de formación, investigación, gestión, entorno y pertinencia, egresados e impacto y evaluación y mejora continua. Los resultados preliminares arrojados por la evaluación evidencian que no todas las variables cumplen estándares formulados por la asociación, con mayor impacto en las variables estudiantes, investigación, egresados e impacto y evaluación y mejora continua, por lo que no se alcanzó la calificación de excelencia establecida. Entre las recomendaciones concretas de mejora se tienen la estandarización de procesos académicos del postgrado, actualización de las líneas de investigación, el fomento en la divulgación con publicaciones científicas y participación de profesores en redes y sociedades científicas y proyectos, así como la vinculación del programa con otras instituciones, como base para formular propuestas de intervención que permitan obtener el reconocimiento de la calidad del programa de postgrado.

Palabras clave: Postgrado, evaluación, maestría, calidad, productividad.

ABSTRACT

This work shows the result of the academic evaluation of the Postgrade Master Program in Quality and Productivity Management of Francisco de Miranda University (UNEFM), as a part of the general evaluation of the postgraduate programs of its Faculty of Technology. This evaluation is framed in the Strategic Plan for UNEFM 2016-2020. Based on this context, the instrument proposed by the Iberoamerican Postgrade University Association (AUIP), Sixth edition 2014, was applied to verify the accomplishment of all minimum quality requirements of this master program to lead adjustment, improvement, supervision and control processes according to AUIP. Three working groups were integrated by students, teachers, graduates and potential employers. The variables evaluated were: students, teachers, training plan, research, management, context and pertinence, graduates, impact and evaluation and continuous improvement. The preliminary results from the evaluation evidences that not all the variables accomplish standards formulated by the AUIP, with larger impact on the variables: students, research, graduates and impact, evaluation and continuous improvement, for the established excellence qualification. Among the concrete improvement recommendations: the standardization of the postgrade academic processes, the upgrade of the research lines, the stimulation of the scientific socialization with scientific publications and participation of teachers in nets, groups and scientific societies, and in the leadership of research projects, as wells as the alliance and communication of this postgrade program with other institutions, as a base to create intervention proposals that allow the recognition of the quality of this program.

Keywords: Postgraduate, assessment, master, quality, productivity.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

El Programa de Maestría en Gerencia de Calidad y Productividad, tiene como objetivo fundamental formar profesionales de alto nivel, capaces de generar la investigación de los procesos productivos en busca del mejoramiento continuo en las pequeñas, medianas y grandes empresas de la región y del país en general, con la visión de hacer bien las cosas desde la primera vez, sostenido por los principios teóricos en el área de la calidad y la productividad, aplicables a todas las organizaciones y situaciones de las empresas con la finalidad de mejorar la calidad del trabajo. (UNEFM, 2007)

La Maestría en Gerencia de Calidad y Productividad constituye uno de los productos educativos de mayor

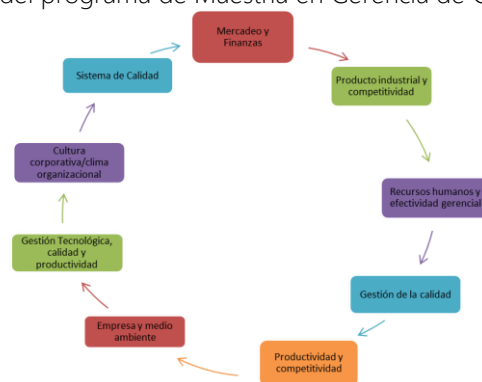
necesidad y pertinencia profesional que en el área de la Gerencia, oferta la Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda. Tal afirmación, está basada en la evidencia que se tiene sobre como la deficiencia de conocimientos y herramientas para la toma de decisiones, en la ejecución eficiente, y en la falta de control de los procesos vienen afectando la productividad y la calidad en las organizaciones, tanto públicas como privadas.

El programa busca la formación de un experto de alto nivel con conocimientos, competencias, habilidades y destrezas para el análisis y estudio del problema y sus soluciones científico-técnicas.

Las líneas de investigación establecidas desde la creación del programa y que son la base de los trabajos de investigación son las siguientes:

Figura 1

Líneas de investigación del programa de Maestría en Gerencia de Calidad y Productividad.



Fuente: UNEFM, (2007)

Una revisión de los trabajos de grado presentados durante los años 2010 – 2016 en la Maestría en Gerencia de Calidad y Productividad–Coro permitieron establecer que la maestría apunta a las líneas de investigación referidas a la gestión de la calidad (modelos de gestión, indicadores de gestión); gestión tecnológica, calidad y productividad (estrategias, planes y lineamientos estratégicos en las organizaciones) y sistemas de calidad (sistemas de indicadores de gestión, sistemas de información gerencial, modelos de gestión), donde a su vez el componente medular de la maestría conformado por la productividad, competitividad y producción industrial es escasamente abordado.

Los cambios propios de la dinámica del país, ha conllevado a una serie de transformaciones en las instituciones, en donde la Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda UNEFM no escapa a ello, y desde el 2013 a la par del Plan

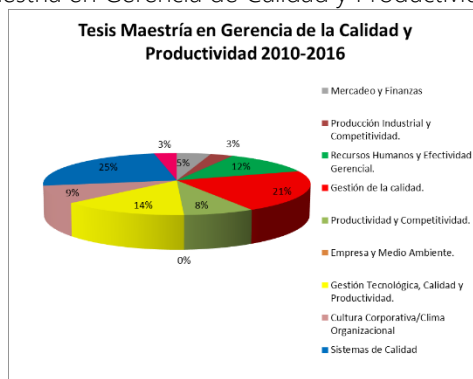
Socialista de Desarrollo Económico y Social de la Nación, se presenta el Plan Estratégico Institucional 2016-2020.

Para el desarrollo de este Plan Estratégico Institucional 2016-2020 se consideraron los vertiginosos cambios que se han producido en el macro entorno de la educación universitaria venezolana en los últimos años; y como éstos afectan a las universidades, de modo especial a las universidades públicas. Las orientaciones estratégicas que se desprenden de este plan se hacen cargo de estos nuevos retos, donde destacan, por un lado la consolidación de un sistema universitario democrático, incluyente y pertinente a los nuevos desafíos del país.

Este Plan Estratégico Institucional 2016-2020 se estructura en base a cinco focos estratégicos de desarrollo, los cuales a su vez orientan un conjunto de objetivos y sus respectivas estrategias específicas que van a constituir el mapa de carretera que determinará el rumbo de nuestra institución en los próximos años.

Figura 2

Resultados del estudio bibliométrico de los trabajos de grado presentados durante los años 2010 – 2016 en la Maestría en Gerencia de Calidad y Productividad – Coro



Fuente: Elaboración propia (2016)

En base al foco estratégico 01: *Formación académica socialmente pertinente, integradora, de excelencia y calidad, orientada al desarrollo de un sistema de saberes universitario revolucionario, que conjugue el pensamiento científico y los saberes del pueblo*. De allí el objetivo estratégico 1.1 implica Fortalecer los programas académicos de pregrado y postgrado de la universidad de manera que contribuya al cumplimiento de la misión institucional, las necesidades de desarrollo del país y del conocimiento, enmarcadas en el Plan Socialista de Desarrollo Económico y Social de la Nación 2013-2019. Y entre sus estrategias: 1.1.1. Evaluar y actualizar los programas académicos y procesos formativos con las demandas concretas del Plan Socialista de Desarrollo Económico y Social de la Nación 2013-2019 en tanto sectores de desarrollo de la economía y la sociedad; garantizando su calidad y pertinencia.

Por evaluación, se entiende el proceso a través del cual se recoge y se interpreta, formal y sistemáticamente, información sobre un programa de formación, se generan juicios de valor a partir de esa información y se toman decisiones para revisarlo, ajustarlo, mejorarlo, fortalecerlo o consolidarlo (Abreu, Martos y Cruz, 2009).

Al referirse a la evaluación de la calidad de los programas de maestría y doctorado en América Latina, es un tema relativamente nuevo e incluso en algunos países no existe evidencia de experiencias de evaluaciones de calidad en educación superior. Cardona y Martos (2010) destacan los esfuerzos que realizan muchos países para asegurar y acreditar la oferta académica de sus programas de postgrado. Destacan el esfuerzo importante por vincularse a procesos de desarrollo de la oferta académica de postgrado, y que a pesar de que se han hecho avances importantes en

la definición de sistemas y modelos de evaluación de la calidad del postgrado no es posible aún establecer cuál es el impacto real que todo este movimiento ha tenido en la formación universitaria avanzada en general y en los índices de empleabilidad de los egresados como consecuencia de esa toma de conciencia o de la aplicación de esos sistemas y modelos de evaluación de la calidad.

Estos autores también hacen referencia a que en Iberoamérica existen diferencias significativas en las áreas de conocimiento, evidenciándose una predominancia en los egresados en los estudios en ciencias sociales, lo cual guarda relación con las tendencias en América Latina y que le otorga pertinencia a este tipo de evaluación de programas de postgrado.

Desde hace más de veinte años, la AUIP: Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado se ha enfocado en mantener y mejorar la oferta académica de postgrado a disposición de la comunidad internacional. Los procesos de evaluación y autoevaluación propuestos por esta asociación conforman un sistema de gestión de la calidad ya que permiten realizar ajustes y mejoras a los programas de postgrado.

El instrumento ofrecido para evaluar y medir la calidad lo constituye la Guía de Autoevaluación de los Programas de Postgrado (2014), el cual es un instrumento de carácter conceptual y metodológico que identifica un conjunto de indicadores y criterios de evaluación y ofrece pautas metodológicas para poner en marcha procesos de autoevaluación, verifica el cumplimiento de los requerimientos mínimos de calidad del programa de maestría para establecer procesos de ajuste, mejora y seguimiento y control.

Una vez autoevaluado el programa mediante el cuadernillo de trabajo y asignadas las puntuaciones los resultados se califican según la escala siguiente:

Tabla 1
Reconocimiento de la calidad en los programas de postgrado

Escala	Ponderación
Bueno	60-74
Muy Bueno	75-90
Excelente	91-100

Fuente: Guía de Autoevaluación (AUIP, 2014)

Para el logro de la evaluación es necesario cumplir con los siguientes objetivos:

- Precisar los aspectos en los cuales el programa cumple o excede los estándares establecidos por la asociación.
- Determinar los aspectos que no alcanzan los estándares deseables y que, por consiguiente, deben ser mejorados.
- Formular recomendaciones concretas sobre acciones prioritarias para introducir ajustes y correctivos.

De lo anterior se desprenden tres fases que son:

Inducción. Esta fase consiste en una ponencia informativa sobre las variables a evaluar y la metodología a emplear. Se plantea un control del tiempo para garantizar la productividad del proceso.

Análisis diagnóstico. Se construyen grupos de trabajo conformados por maestrantes, docentes y empleadores respectivamente.

Sesión plenaria. En esta fase se reportará lo que se obtenga de las mesas de trabajo.

Tabla 2
Variables objeto de evaluación y su ponderación.

VARIABLES	1. Estudiantes [5]	5. Gestión [5]
	2. Profesores [20]	6. Entorno y pertinencia [10]
	3. Plan de formación [25]	7. Egresados e impacto [15]
	4. Investigación científica, desarrollo tecnológico, innovación y desempeño profesional de alta calidad. [15]	8. evaluación y mejora continua [5]

Fuente: Guía de Autoevaluación (AUIP, 2014)

Tabla 3
Metodología de trabajo para evaluar el programa de postgrado.

Estrategia Metodológica		
Análisis	Síntesis	Conclusiones
Trabajo en pequeños grupos, cada grupo asume variables a evaluar y lo reporta a los relatores.	Sesión plenaria, cada relator reporta sobre los aspectos evaluados, conclusiones.	El coordinador ofrece la perspectiva técnica del proceso de autoevaluación

Fuente: Adaptado de AUIP (2014)

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Una vez realizada la puntuación de cada uno de los indicadores por variable en el cuadernillo de trabajo, se formularon observaciones en los casos donde se aprecian

deficiencias que afectan la variable evaluada, se tiene el siguiente cuadro resumen de ponderación y total de la evaluación del programa de postgrado.

De acuerdo a la escala definida por la Asociación Universitaria Iberoamericana de postgrado (AUIP) (2014), y en función del

total del puntaje obtenido para la evaluación de la Maestría en Gerencia de Calidad y Productividad Coro de la UNEFM, no alcanzó la calificación de excelencia establecida. El total

puntaje obtenido en la autoevaluación fue 32,77, de lo cual puede deducirse que existen deficiencias y fallas considerables dentro del programa de maestría. (ver tabla 4)

Tabla 4

Subtotales por Variables derivados de la autoevaluación de la maestría en Gerencia de la Calidad y Productividad-Coro. Derivado del cuadernillo de trabajo AUIP. Autoevaluación UNEFM (2016)

	Variables	Ponderación	Resultado	%
1	Estudiantes	5	1,37	27,33%
2	Profesores	20	8,30	41,50%
3	Plan de formación	25	10,77	43,07%
4	Investigación	15	2,10	14,00%
5	Gestión	5	1,77	35,33%
6	Entorno y Pertinencia	10	4,20	42,00%
7	Egresados e Impacto	15	3,77	25,11%
8	Evaluación y mejora continua	5	0,50	10,00%
	Total evaluación	100	32,77	

Fuente: Elaboración propia (2016)

REFLEXIONES FINALES

Las variables con mayores deficiencias se corresponden a: Estudiantes, Investigación, Egresados e Impacto y Evaluación y Mejora continua, seguidas por Profesores, Plan de Formación, Gestión y entorno y pertinencia.

Es necesario formular propuestas de intervención que permitan obtener el reconocimiento de la calidad del programa de postgrado, así como su propuesta de acreditación ante el consejo consultivo nacional de postgrado (CCNPG)

RECOMENDACIONES

- Diseñar y documentar el proceso de selección de estudiantes.
- Revisar y actualizar el procedimiento del proceso de admisión.
- Incluir profesionales con grado académico de doctorado para impartir las unidades curriculares medulares de la maestría, con participación en sociedades científicas, grupos de investigación y publicaciones en el área de gerencia, calidad y productividad, sistemas de gestión de la calidad.
- Mantener en los convenios de la UNEFM con las industrias la participación de profesores para la formación en áreas específicas.

- Incentivar a los profesores de la universidad para su formación en estudios de cuarto nivel en las áreas o líneas de investigación donde se cuente con pocos profesores preparados.
- Fomentar en los profesores el apoyo institucional para el desarrollo de Trabajos de Grado y Proyectos Especiales en áreas prioritarias para el país y la región.
- Integrar las líneas de investigación del programa con de los centros de investigación y las de los departamentos buscando permear la investigación hacia pregrado.
- Actualizar el marco histórico-filosófico y contextual del programa. Diseñar la visión, misión, políticas y valores que respondan a planes nacionales y regionales.
- Realizar un diagnóstico de necesidades de formación en las áreas y líneas de investigación que sean pertinentes para el país y para la región tomando la experiencia de profesores de la UNEFM y profesionales externos.
- Fomentar desde los consejos de postgrado la organización de eventos de carácter científico como espacios de divulgación de los resultados de las investigaciones realizadas por profesores y maestrantes.
- Diseñar y documentar estrategias que permitan disminuir los porcentajes de deserción para aumentar la eficiencia del programa de maestría.
- Promover la adscripción de las investigaciones aplicadas en los Centros de Investigación e institutos relacionados al ámbito de la maestría.

- Promover y generar en el maestrante la competencia investigativa.
- Implementar mecanismos de evaluación de los egresados.
- Generar programas de investigación que promuevan al egresado a mantener relación con el programa de maestría.
- Crear la comisión de evaluación permanente del programa de maestría en gerencia de calidad y productividad.

REFERENCIAS CONSULTADAS

- Abreu, L.F, Martos, F.J. y Cruz, V. (2009). Guía de Autoevaluación de Postgrados 5ta edición. Salamanca: Ediciones de la Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado AUIP.
- Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado (AUIP) (2014). Guía de Autoevaluación de Postgrados 6ta edición. Salamanca: Ediciones.
- Cardona V. y Martos F. (2010). Evaluación de la Calidad de los Programas de Maestría y Doctorado en Iberoamérica. Revista Digital Universitaria. Volumen 11 Número 5. ISSN: 1067-6079. Mayo 2010.
- Plan Socialista de Desarrollo Económico y Social de la Nación 2013-2019. República Bolivariana de Venezuela. 2007. Caracas: Presidencia.
- Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda UNEFM. (2015). Plan Estratégico Institucional 2016-2020. Documento elaborado en la Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda. Revisado y Aprobado por el Consejo Universitario N.- CU-795 de fecha 29 octubre de 2015.
- Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda UNEFM. (2007). Programa de Postgrado Maestría en Gerencia de Calidad y Productividad. Dirección de Postgrados del Área de Tecnología.

AUTORES

Acacio, Noel

Ingeniero Químico (UNEFM), Magíster Scientiarum en Gerencia de Calidad y Productividad (UNEFM), Máster en Análisis de Procesos de la Industria Química, (U.C.), Especialista en Ingeniería de Procesos (UNEFM), Profesor Asistente del Área de Tecnología de la UNEFM, Investigador PEII categoría B. Jefe del Programa de Maestría en Gerencia de Proyectos de Ingeniería. Responsable de la Maestría en Gerencia de la Calidad y Productividad, UNEFM - Venezuela.

Colónico, Gina

Ingeniero Civil (UNEFM), Magíster Scientiarum en Gerencia de Calidad y Productividad (UNEFM), Profesora Asistente del Departamento de Estructuras del Área de Tecnología de la UNEFM - Venezuela.

Reyes, José

Licenciado en Educación Física, Especialista en Gerencia Deportiva, Magíster Scientiarum en Gerencia de Calidad y Productividad (UNEFM). Creador del Programa de Maestría en Gestión y Planificación Deportiva. Responsable del Programa de Maestría en Gestión y Planificación Deportiva.

Sánchez, Yoel

Ingeniero Industrial (UNEFM), Magíster Scientiarum en Gerencia de Calidad y Productividad (UNEFM). Doctorando en Ciencias Gerenciales (UNEFA). Profesor del Departamento de Estructuras del Área de Tecnología de la UNEFM - Venezuela.

REINGENIERÍA DE LOS PROGRAMAS DE POSTGRADO EN TURISMO DE LA UNEFM

REINGENEERING OF UNEFM POSTGRADE PROGRAMS IN TOURISM

Aldana, Julio julioaldanazavala@gmail.com

Universidad Nacional Experimental "Francisco de Miranda"

Colina, Félix felixcolina260@hotmail.com

Universidad Nacional Experimental "Francisco de Miranda"

Recibido: 02/11/2017

Aceptado: 08/12/2017

RESUMEN

Este ensayo tiene como finalidad generar una reflexión sobre la necesaria reingeniería de los Programas de Postgrado en Turismo de la Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda (UNEFM), por cuanto el sector turismo en Venezuela representa una opción al modelo económico basado en el rentismo petrolero. Para esto es necesario contar con profesionales formados en estudios de postgrado a nivel de especialidades, maestrías y doctorados, afines al turismo, ante lo cual, surge la necesidad de reestructurar los programas académicos de postgrado que en esta disciplina posee la UNEFM, todo esto proyectado con un enfoque curricular basado en el aprendizaje por proyectos, centrado en la investigación, en concordancia con las líneas de investigación UNEFM, y con aquellas establecidas para el sector turismo desde las políticas del Estado venezolano. Desde esa perspectiva, la universidad tendría la oportunidad de promover el aprendizaje pertinente a la resolución de problemas en el área del turismo, siendo trabajado desde la multidisciplinariedad científica. Por tanto, urge construir una política académica institucional que permita la formación de los investigadores sociales en el área del turismo, los cuales podrían aportar en el corto – mediano plazo al desarrollo de los programas de postgrado orientados desde procesos formativos centrados desde la investigación, generando así con pertinencia científica progreso integral para la nación.

Palabras clave: Reingeniería curricular, programas de postgrado, turismo, desarrollo económico.

ABSTRACT

The essay presents a reflection about the necessary reengineering of the Postgraduate Programs in Tourism from the Francisco de Miranda University (UNEFM), since the tourism sector is nowadays in Venezuela recognized as an alternative to the oil-based economic model, for this it is necessary to have professionals trained in diverse postgraduate programs, either in specialization, Master or PhD, related to tourism. Hence, from this context, arises the need to restructure the postgrade academic programs of tourism from the UNEFM, towards a curricular approach based on a learning model by project and focused on research, in accordance with the research lines established in this specific area both by the UNEFM, and the government. From this perspective, the university would have the opportunity and responsibility to promote relevant learning to solve problem in the tourism areas, being worked from the scientific multidisciplinary. For that, it is urgent to build an institutional academic policy that allows the training of social researchers in the tourism area, which could contribute in the short - medium term with the development and integral progress of the nation, through this postgrade programs leading to training processes centered on research.

Keywords: Curriculum reengineering, postgrade programs, tourism, economic development.

FUNDAMENTACIÓN

El turismo representa un sector socio productivo de interés para los países no petroleros y agrícolas, por cuanto permite desarrollar integralmente la sociedad por medio de la prestación de servicios al turista, por solo citar a Cuba que para el año 2016 había logrado captar en el primer semestre \$1200 millones de dólares, según la Oficina Nacional de Estadística e Información (ONEI: 2016).

Esto implica que el turismo se constituye en una actividad económica importante para trascender modelos de generación de ingreso como el rentista petrolero, diversificando la economía para el progreso integral del Estado venezolano. En ese sentido, Venezuela cuenta con bellezas naturales que posibilitan el interés de inversión de los turistas en conocer y disfrutar tales atractivos, sin embargo es necesario contar con el talento humano formado para prestar servicios turísticos de calidad en concordancia con los estándares internacionales, posibilitando así, competir en el mediano plazo con los paraísos caribeños donde la empresa turística se encuentra en mayor desarrollo en cuanto al oferta que ofrecen.

El gobierno venezolano ha visualizado la premisa de formar al talento humano para ser competente en la prestación de servicios turísticos, para esto ha creado la Universidad Nacional del Turismo y el Ministerio del Poder Popular para el Turismo en alianza con el Ministerio del Poder Popular para Educación, Ciencia y Tecnología, creando además líneas de investigación para el fomento científico del turismo. Desde esa perspectiva la Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda (UNEFM), como institución con la responsabilidad de velar por el cumplimiento de las Políticas de Estado para el fortalecimiento y progreso de la sociedad venezolana, cuenta desde los estudios de postgrado con una serie de programas que coadyuvan en formar al talento humano en competencias para el ejercicio turístico con pertinencia al progreso de la nación.

Desde lo planteado, la UNEFM podría vincularse con la naciente Universidad Nacional del Turismo y lograr acuerdos que permitan en una relación ganar – ganar; ofertar los programas de postgrados en turismo con la finalidad de formar en el corto – mediano plazo al talento humano necesario para redefinir al turismo como una alternativa productiva no petrolera y dar cumplimiento a las recientes políticas de desarrollo socio productivo por medio del Plan de los 14 motores productivos (2016), donde el “Turismo: Tendrá la labor de velar por la Infraestructura Turística y servicios Turísticos”. Ante tal situación, la UNEFM

se encuentra en el reto de asumir un rol protagónico en la construcción de la nueva economía no petrolera, generando alternativas desde lo turístico para el emprendimiento productivo nacional. Entre los programas de postgrados que pueden contribuir al desarrollo estatal, se encuentran:

- Maestría en planificación turística
- Maestría en museología
- Maestría en gerencia hotelera
- Maestría en ecoturismo y ambiente
- Maestría en preservación de edificaciones históricas
- Especialización técnica en administración de empresas turísticas
- Especialización técnica en operaciones hoteleras y clubes recreacionales

De ese modo, los programas brindan una diversidad de opciones para la formación el talento humano en turismo gerencial, recreacional, cultural, ecológico, tanto para técnico superior universitario, licenciados o equivalentes. Sin embargo, en la actualidad la UNEFM no cuenta con la planta docente e investigativa necesaria para abordar cada uno de los programas mencionados, debido que no ha existido una política institucional para formar la generación de relevo pertinente para atender los programas de postgrados de turismo a nivel de docencia e investigación.

Ante la emergencia eminente en contribuir con la formación del talento humano para el desarrollo del sector turismo en el país, se hace pertinente la creación de un programa de formación del docente UNEFM con pertinencia hacia el turismo, para que en el corto – mediano plazo, se pueda contar con equipos de docentes investigadores al servicio de los diversos programas de postgrado de turismo, iniciando progresivamente con un proceso de reingeniería de los programas de postgrado de turismo, teniendo formado al talento humano pertinente que se pueda comprometer en ejercicio de la investigación, la docencia y la extensión, desde el plano del turismo. Además, implícitamente el currículo de los programas de postgrados actuales debe girar hacia la consolidación de una política económica no petrolera propulsada desde la UNEFM como epicentro para la transformación socio cultural del país en alianza con otros sectores e instituciones de educación formal y no formal en la materia.

ESTADO DEL ARTE

El turismo sostenible como alternativa económica no petrolera

Las alianzas geopolíticas y económicas de los países emergentes con visión de trascender el modelo rentista

petrolero, encontrándose en una fase crítica por sobrevivir y mantenerse a costa de perspectivas sustentables, hacen posible que el turismo sea visibilizado como una opción “sostenible”, entendida como una empresa comprometida con el mínimo impacto ecológico – cultural de los pueblos en donde se ejecuta la actividad turística, asimismo, procura generar ingresos económicos a tal población. Esto se contraponen al turismo “convencional o masivo”, el cual es explotado por las empresas turísticas sin importar cuál es el trato que brinda el turista a la ecología – cultura del pueblo receptor.

Entonces, se contraponen dos posiciones sobre el cómo hacer turismo; es indudable que la acción sostenible fecunda en el ser humano la conciencia planetaria para actuar según cánones de sostenibilidad de la madre tierra, implicando que en el largo plazo este será de mayor provecho para la humanidad. En ese sentido, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO: 2013) proyecta el turismo sostenible mediante

El programa de patrimonio mundial y turismo sostenible”, el cual “representa un nuevo enfoque basado en el diálogo y la cooperación entre partes interesadas, donde la planificación del turismo y la gestión del patrimonio se integra en un nivel de destino, se valoran y protegen los activos naturales y culturales y se desarrolla un turismo apropiado. (p.1).

La planificación del turismo mediante el diálogo y la cooperación, para fusionar lo patrimonial y turístico con conciencia sostenible, permea la vigencia de programas de postgrado en *planificación turística, gerencia hotelera, preservación de edificaciones históricas, museología*, como pioneras en apalancar la formación en turismo del talento humano de la UNEFM relacionado directa e indirectamente con el área. El reto que debe asumir la UNEFM, es promover en el corto - mediano – largo plazo, la posibilidad de contar con currículos en los programas de turismo, acordes a las necesidades planteadas del entorno falconiano, venezolano, latinoamericano, con visión internacional, sustentado en las ideas impulsoras por la UNESCO de cara a una nueva visión de operacionalizar el turismo como actividad económica de los países.

Desde esa perspectiva, el currículo que actualmente soporta los programas de postgrado de turismo en la UNEFM, debe trascender y posesionarse en la formación de los participantes mediante “la resolución de problemas”, siendo este sustentado desde el “aprendizaje por proyectos”, lo

cual implica conocer las áreas problemas de desarrollo estratégico del turismo en el país y consolidar así, acciones pertinentes desde los estudios de postgrado para la transformación de tales focos. Para esto es necesario tener la certeza de percibir el turismo como una organización empresarial al servicio del ser humano y de la madre tierra, es decir, desarrollar la visión sostenible. Por consiguiente, el programa planteado por la UNESCO (2013) tiene como misión

Facilitar la gestión y el desarrollo del turismo sostenible en las propiedades del Patrimonio Mundial mediante el fomento de una mayor conciencia, capacidad y participación equilibrada de todas las partes interesadas a fin de proteger las propiedades y su Valor Universal Excepcional (p.1).

El área de acción inmediata de la UNEFM, se encuentra enmarcada en Coro y La Vela como patrimonio cultural de la humanidad, además de que la región falconiana goza de escenarios para el desarrollo sostenible del turismo, siendo estas las aristas perfectas para consolidar el turismo sostenible como alternativa económica no petrolera. Además, la formación en los programas de postgrado podría desarrollarse como se ha mencionado con anterioridad, basado en el *aprendizaje por proyectos*, articulando así la significatividad de investigar desde los postgrados en la consolidación de áreas turísticas no solo en el radio de acción inmediato a la UNEFM, sino en el resto del país, por cuanto los participantes de otros estados, podrían fomentar proyectos significativos a su región. En este sentido, la UNESCO (2013) señala que “muchos lugares están desarrollando activamente sus activos culturales como un medio para desarrollar ventajas comparativas en un mercado turístico cada vez más competitivo, y para crear un carácter distintivo local frente a la globalización” (p.1).

El reto es repensar la humanidad desde el turismo, brindando así, la oportunidad a los pequeños empresarios a desarrollar su potencialidad en unificar lo cultural – económico como estrategia para el fomento de una economía sustentable ante la vorágine competitividad del mercado globalizado, ante esto la UNESCO (2013) plantea en el marco de su programa piloto en Europa

Crear un turismo basado en el patrimonio que estimule la inversión en la cultura y las industrias creativas centradas en la comunidad y que ofrezcan productos sostenibles y de alta calidad que aprovechen las ventajas comparativas de Europa y la diversidad de sus bienes culturales. (p.1).

Prosiguiendo con lo expuesto, la región del Caribe ha sido tradicionalmente un atractivo turístico para los europeos. En ese sentido, Venezuela, en especial la región falconiana debe revertir las debilidades que pueda tener para el fomento de un turismo sostenible, entendiéndose esto como un fenómeno social complejo en donde diversas aristas fecundan para que pueda existir un turismo de calidad y sostenible, siendo una de ellas, la gestión del conocimiento, así como la formación continua, de los actores que hacen vida directa e indirectamente en el área turismo. Por consiguiente, la UNEFM como institución del colectivo falconiano tiene la responsabilidad histórica de llevar la iniciativa de promover en la sociedad civil organizada, la consolidación del país como atractivo turístico desde los ambientes de aprendizaje de postgrado, siendo así, esta universidad una aliada en la consolidación de las políticas públicas que impulsan una economía alterna a la petrolera.

Así mismo, se estaría en sintonía con lo planteado por la Organización Mundial del Turismo (OMT) quien en 1999 declara el “código ético para el turismo”, el cual se sintetiza en

- Artículo 1: Contribución del turismo al entendimiento y al respeto mutuo entre hombres y sociedades
- Artículo 2: El turismo, instrumento de desarrollo personal y colectivo
- Artículo 3: El turismo, factor de desarrollo sostenible
- Artículo 4: El turismo, factor de aprovechamiento y enriquecimiento del patrimonio cultural de la humanidad
- Artículo 5: El turismo, actividad beneficiosa para los países y las comunidades de destino
- Artículo 6: Obligaciones de los agentes del desarrollo turístico
- Artículo 7: Derecho al turismo
- Artículo 8: Libertad de desplazamiento turístico
- Artículo 9: Derechos de los trabajadores y de los empresarios del sector turístico
- Artículo 10: Aplicación de los principios del Código Ético Mundial para el Turismo

Desde lo planteado, se visualiza un panorama óptimo para el fomento de un turismo sostenible desde los programas de postgrado de la UNEFM, permeando en la formación de profesionales con conciencia planetaria en pro de fortalecer la cultura y potencialidades locales como atributos al visitante que se interesa por conocer las bellezas naturales de nuestro país. Es una oportunidad para adecuar los currículos hacia la investigación como centro de la construcción del conocimiento pertinente a las necesidades

sociales y a su propia transformación para trascender hacia un modelo económico alterno al petrolero.

Líneas de investigación del turismo en Venezuela

Las líneas de investigación en turismo, fueron diseñadas por el Ministerio del Poder Popular para el Turismo (MINTUR) en conjunto con el Ministerio del Poder Popular para Educación Universitaria, Ciencia y Tecnología en el 2014, con la visión de generar la uniformidad científica necesaria para investigar en el área turismo en el país. Es así que la investigación turística será entendida de acuerdo a la Organización Mundial de Turismo (2001), como

La formulación de preguntas, la sistemática colección de información para responder esas preguntas y análisis de los datos con el fin de obtener pautas de comportamiento, relaciones y tendencias que ayuden al entendimiento del sistema, a la toma de decisiones o a la construcción de predicciones bajo el abanico de varios escenarios alternativos del futuro. (P. 23).

Complementando lo planteado, MINTUR (2013) replantea tal premisa al “Concebir la actividad turística mediante un abordaje sistémico y multidisciplinario, **desde el conocimiento científico y el desarrollo tecnológico e innovador...**”; or consiguiente la investigación en turismo no se concibe desde una dimensionalidad investigativa, sino desde la multidisciplinariedad, esto implica trabajar desde los diferentes enfoques del pensamiento epistémico – metodológico en pro de generar los conocimientos e innovaciones pertinentes al progreso del turismo nacional, por cuanto MINTUR (2013) señala que se concibe la investigación en turismo “para incentivar un modelo complementario de producción no petrolera, enmarcado en las estrategias de geopolítica internacional y diversificación de la economía”. Así mismo MINTUR (2013) establece por qué investigar en el turismo, justificándose en tres dimensiones:

1. **Transformación del modelo socio productivo:** Pasa necesariamente por la transformación del talento humano hacia el fomento de una cultura turística, que se evidencie en la valoración del ocio como elemento esencial del desarrollo humano, el buen trato hacia el turista y la calidad del servicio.
2. **Generación de capacidades para el desarrollo sustentable del sector turístico:** con calidad para el turista, la comunidad y los trabajadores, preservando nuestro patrimonio natural y cultural.

3. **Visión integral de las políticas públicas:** Fomentar una visión integral en la aplicación de políticas públicas relacionadas al sector turismo.

Desde las dimensiones planteadas, se hace pertinente estructurar una política investigativa – curricular en los programas de turismo de la UNEFM, lo cual pasa por tener en consideración la formación continua de los profesionales docentes en la conformación de investigadores con visión multidisciplinar para el abordaje del turismo como eslabón para trascender el modelo de sociedad rentista, es fomentar una nueva cultura hacia el emprendimiento sustentando desde la investigación científica, esto permitirá asesorar los proyectos pertinentes para el desarrollo de temas prioritarios declarados por MINTUR (2014), entre las cuales se encuentran:

1. Producto turístico: Caracterización de los destinos turísticos.
2. Destino turístico: Capacitación, formación y desarrollo de los prestadores de servicios turísticos.

3. Educación turística: Identidad cultural y desarrollo turístico.
4. Formación turística: Modelos de capacitación y formación del personal de talento humano para el servicio de turismo con discapacidad.
5. Cultura turística: Estudios de los factores que inciden en la actitud del venezolano hacia el turista.
6. Calidad turística: Sistema de calidad y procesos de certificación en el sector turístico.
7. Gestión turística: Cultura organizacional de los entes responsables en la toma de decisión en materia de turismo.
8. Patrimonio turístico: Rescate y difusión de los valores culturales en turismo.

En función de lo propuesto por MINTUR, surgen posibilidades para que los investigadores desarrollen investigaciones relacionadas al turismo con pertinencia hacia lo sustentable, de ese modo MINTUR gestiona diez áreas prioritarias para el 2014, las cuales se muestran en la siguiente figura:

Figura 1
Áreas estratégicas de investigación en turismo

N°	Sub-áreas	Líneas estratégicas	Necesidad de investigación
1	Producto turístico	Destino turístico	Metodología para la caracterización de los destinos turísticos.
2	Educación turística	Formación turística	Abordaje del turismo en el currículo educativo nacional que propicie la sensibilidad y conciencia en lo social y económico para el desarrollo sostenible.
3	Educación turística	Formación turística	Diagnóstico de las necesidades de capacitación, formación y desarrollo de los prestadores de servicios turísticos.
4	Educación turística	Identidad cultural	Identidad cultural y desarrollo turístico.
5	Educación turística	Cultura turística	Estudios de los factores que inciden en la actitud del venezolano hacia el turista.
6	Educación turística	Formación turística	Modelos de capacitación y formación del personal de talento humano para el servicio de turismo con discapacidad.
7	Calidad	Gestión de calidad	Sistema de calidad y procesos de certificación en el sector turísticos.
8	Gestión	Talento humano	Sistemas para la certificación por áreas de desempeño en el sector turismo.
9	Gestión	Cultura corporativa	Cultura organizacional de los entes responsables en la toma de decisión en materia de turismo.
10	Patrimonio Turístico	Gestión del patrimonio	Rescate y difusión de los valores culturales en turismo.

Fuente: MINTUR (2014)

Las áreas propuestas guardan estrecha relación con los programas de postgrado de turismo de la UNEFM, evidenciándose la necesidad de fomentar una cultura investigativa en este sector, debido que según los datos aportados por el Observatorio Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (2013), para ese año solo existían en sus registros 41 proyectos de investigación asociados al turismo, representando el 0,35% de los proyectos a nivel nacional, cifra alarmante si se tiene en consideración que no trasciende el 1% de la totalidad de proyectos de

investigación. Esto denota la necesidad de ampliar esfuerzos por formar investigadores en el área turismo que puedan desarrollar trabajos de investigación cónsonos con las necesidades de desarrollo estratégico del país, siendo la UNEFM un ente propicio para tener la vanguardia, elevando la calidad investigativa en el sector turismo. Sin embargo, a las negativas cifras planteadas, MINTUR en conjunto con el Ministerio del Poder Popular para Educación Universitaria, Ciencia y Tecnología en el 2014, diseñan líneas de investigación que permiten orientar el trabajo de los

investigadores, a la consolidación de las áreas declaradas como prioritarias para el fomento del turismo.

Es de destacar que fueron diseñadas ochenta y dos (82) líneas de investigación por parte de MINTUR - Ministerio del Poder Popular para Educación Universitaria, Ciencia y Tecnología, ante lo cual, priorizaron diez (10) líneas para desarrollar en el 2015. Las líneas tienen relación con las diez áreas prioritarias declaradas por MINTUR en 2014, siendo este el punto de referencia actual para el abordaje de investigaciones con pertinencia en el sector turismo nacional, por ende los programas de postgrado deben girar su mirada investigativa no solo en base a las diez líneas prioritarias, sino al resto que se encuentran en documento de MINTUR como alternativas para el fomento de una gestión con base del turismo sustentable y alterno al modelo rentista petrolero. Asimismo, es de destacar la necesidad de formación y la educación turística, situación que permite deducir el gran vacío existente en esa dimensión, siendo esta prioritaria porque no se puede lograr un turismo de calidad sin que los actores que operacionalizan el mismo, no tengan la debida formación científica para innovar a modelos que permitan la eficacia de la prestación de servicios con visión sostenible. Surge así, la posibilidad de que desde la UNEFM en convenio con MINTUR y otras instituciones públicas o privadas, se cree e institucionalice un centro de investigación en turismo para investigar desde los postgrados en la pertinencia de la transformación social – turística – económica del país.

En concordancia con lo expuesto hasta ahora, la UNEFM actualmente tiene vigente las líneas de investigación "desarrollo turístico", conceptualizada como una "Línea orientada a fomentar y modelar el desarrollo de las potencialidades turísticas, a través de la gestión crítica, coherente y aplicable, de modelos, teorías y reflexiones, con investigaciones de alto nivel". Así mismo, se correlaciona con la sublínea "gestión del turismo", sustentada como un "Enfoque que gira en torno a las acciones investigativas concretas, aplicables y reflexivas, para la praxis gerencial coherente a las realidades locales, regionales, nacionales e internacionales, del sector turismo". Por otro lado, la institución cuenta con la línea de investigación "Gestión social del patrimonio cultural y natural", la cual procura "Desarrollar acciones que conlleven a la preservación, conservación y defensa de los bienes patrimoniales, así como también fomentar actividades para salvaguardar el patrimonio natural y cultural, a través del tiempo" (Tomado de líneas de investigación UNEFM, 2016).

Queda evidenciada la interrelación entre el planteamiento de la UNESCO sobre el turismo sostenible, MINTUR y la UNEFM, conformándose así una triada institucional en procura de fomentar el turismo como actividad económica – científica alterna a la economía petrolera. Es menester efectuar un proceso de reingeniería de los programas de turismo UNEFM, con sustento en el currículo centrado en la investigación desde el enfoque de "aprendizaje por proyectos", mediante la resolución de problemas del sector turismo y patrimonial de la nación.

Referentes socio políticos del turismo en Venezuela

El referente marco del turismo en Venezuela se encuentra consagrado en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999) en el título VI del sistema socio económico, específicamente el artículo 310 donde se señala que

El turismo es una actividad económica de interés nacional, prioritaria para el país en su estrategia de diversificación y desarrollo sustentable. Dentro de las fundamentaciones del régimen socioeconómico previsto en esta Constitución, el Estado dictará las medidas que garanticen su desarrollo. El Estado velará por la creación y fortalecimiento del sector turístico nacional.

Se consagra al turismo como actividad de prioridad para el desarrollo económico del país, mediante un modelo sustentable que armonice con el medio ambiente, cultura, de los pueblos y así mismo apoye el fomento de la pequeña y mediante empresa (artículos 308 – 309), además de la artesanía e industrias populares de la nación. De ese modo, se hace necesaria desde la UNEFM, promover la formación del turismo sostenible y sustentable como alternabilidad al turismo masivo, el cual como se ha mencionado en líneas anteriores, se basa en el consumo sin contar con la conciencia sobre la transgresión cultural del pueblo visitado. Es de resaltar la visión constitucional originaria al impregnar en las líneas del artículo 310, la esencia del valor del turismo como actividad alternativa al rentismo petrolero, aprovechando las capacidades que posee el país tanto en lo natural y cultural, gastronómico como en artístico, entre otros, para conjugar desde los estudios de postgrado UNEFM, la posibilidad de brindar a los profesionales del turismo formación digna y con la calidad necesaria para cumplir con los preceptos constitucionales de salvaguardar

la soberanía nacional mediante la prestación de servicios turísticos sostenibles, en aras de configurar un nuevo modelo económico – social en pro de la transformación del país. El Plan de la Patria 2013 – 2019 postula en el tercer gran objetivo histórico,

Convertir a Venezuela en un país potencia en lo social, lo económico y lo político dentro de la Gran Potencia Naciente de América Latina y el Caribe, que garantice la conformación de una zona de paz en Nuestra América, se orienta hacia la consolidación del poderío político, económico y social para lo cual se requiere, entre otras metas, la definitiva irrupción del Estado democrático y social, de derecho y de justicia, y el fortalecimiento de la estabilidad y la paz de la nación.

Desde el eje social y económico, el turismo representa uno de los medios con los cuales cuenta el país para edificarse como potencia, pero esto no puede lograrse por el azar, la improvisación, o por el simple hecho de que Venezuela es un paraíso de atractivos turísticos, los cuales atraen a los turistas. Por el contrario, debe contarse con la planificación pertinente, con la ciencia – tecnología sustentada en la investigación desde los ambientes de aprendizaje de las instituciones educativas, con énfasis en la UNEFM desde los programas de postgrados, mediante los cuales se forman los planificadores turísticos y gerentes hoteleros que el país demanda, solo por mencionar dos de los programas existentes hasta ahora. Complementando lo expuesto, en el Plan de la Patria 2013 – 2019, el quinto de los grandes objetivos históricos se erige en la

Necesidad de construir un modelo económico productivo ecosocialista, basado en una relación armónica entre el hombre y la naturaleza, que garantice el uso y aprovechamiento racional y óptimo de los recursos naturales, respetando los procesos y ciclos de la naturaleza.

Entre los programas con los que actualmente cuenta la UNEFM para trabajar el precitado objetivo histórico, se encuentran la maestría en ecoturismo y ambiente, maestría en museología, entendida la última no solo la gerencia de museos bajo la concepción tradicional, sino, a cielo abierto, comunitaria, en donde se hace menester formar sobre la importancia que pueda tener una determinada comunidad o sistema ecológico para el beneficio integral del ser humano. Esto hace posible el acercamiento e intercambio científico de la UNEFM con la comunidad, en donde además

otras disciplinas científicas podrían coadyuvar en la consolidación del quinto objetivo histórico, mediante la interconexión del objetivo nacional 1.5. Desarrollar nuestras capacidades científico-tecnológicas vinculadas a las necesidades del pueblo. Así mismo, el objetivo 5.1.3.4., señala la necesidad de Promover el desarrollo de actividades de turismo sustentable y sostenible para el disfrute de la población.

En otro orden de ideas, la UNEFM en su plan estratégico 2016 – 2020, proyecta una Formación Académica socialmente pertinente, integradora, de excelencia y calidad, mediante el Objetivo Estratégico 1.1., se establece

Fortalecer los programas académicos de pregrado y postgrado de la universidad de manera que contribuya al cumplimiento de la misión institucional, las necesidades de desarrollo del país y del conocimiento, enmarcadas en el Plan Socialista de Desarrollo Económico y Social de la Nación 2013-2019.

De ese modo, existe obligatoriedad por parte de la UNEFM, de generar una política académica institucional sobre la reingeniería de los programas de postgrado turismo, con la finalidad de formar de modo inmediato a los investigadores docentes para abordar en el corto - mediano – largo plazo, los programas de postgrado con la pertinencia necesaria a las necesidades del sector turismo, coadyuvando así de modo significativo en la transformación de una sociedad no dependiente exclusivamente del petróleo como fuente primigenia económica. Por consiguiente, la actual propuesta tiene pertinencia histórica para el fomento científico del turismo sustentable y sostenible desde los ambientes de aprendizaje de la UNEFM, en contribución con una sociedad basada en la ciencia para su progreso integral.

Aprendizaje basado por proyectos

El aprendizaje basado por proyectos es una vertiente curricular del constructivismo, en donde el participante se constituye en el constructor de su conocimiento mediante la interacción socio cultural, lo cual implica que a partir de los intereses, motivaciones, experiencias previas, el participante interactúa para establecer nuevas categorías mentales en la medida que combina con sus vivencias, generando nuevos esquemas cognitivos que son considerados como “conocimiento”.

De ese modo, partiendo de un problema de interés de los participantes, el aprendizaje basado por proyectos, plantea la necesidad de diseñar una ruta de trabajo en donde se

pueden interconectar diversas perspectivas disciplinarias para apoyar en la solución de tal foco problemático; en tal sentido, el participante no solo obtiene conocimientos, sino también competencias para realizar una determinada actividad, todo lo cual lo posiciona como un modelo de aprendizaje en el que los estudiantes planean, implementan y evalúan proyectos que tienen aplicación en el mundo real más allá del aula de clase” (Blank, 1997; Dickinson, et al, 1998; Harwell, 1997).

Como complemento a lo planteado, desde los programas de postgrado de turismo de la UNEFM, se puede trabajar con el aprendizaje basado en proyectos, por cuanto esto permitirá tener la posibilidad de contar con profesionales investigadores docentes formados en diversas disciplinas científicas con intención de contribuir en promover el turismo como alternativa a un nuevo modelo económico en el país. De ese modo, economistas, administradores, contadores, médicos, arquitectos, educadores, sociólogos, filósofos, estadísticos, ingenieros, entre otros profesionales, con los cuales cuenta la UNEFM, podrían formarse en turismo y desde allí promover el aprendizaje basado por proyectos, debido que cada programa de postgrado presenta una estructura curricular semestral en donde el participante según una problemática previamente seleccionada, trabaje cooperativamente en la solución del mismo, ante lo cual, cada período académico representaría un avance del proyecto.

Los diversos cursos que conforman un período académico aportarían en la construcción del proyecto, de allí se obtendría la visión multidisciplinar necesaria para trabajar en el aprendizaje por proyectos; en este sentido, Maldonado (2008: 160) señala que

El aprendizaje basado por proyectos (ABP) implica formar equipos conformados por personas con perfiles diferentes, áreas disciplinares, profesiones, idiomas y culturas que trabajan juntos para realizar proyectos con el propósito de solucionar problemas reales. Estas diferencias ofrecen grandes oportunidades para el aprendizaje y preparan a los estudiantes para trabajar en un ambiente y en una economía cambiante.

En función de lo planteado, los programas de postgrado de turismo tendrían pertinencia con el progreso socio económico de la nación, así como también brindarían a los participantes mayor oportunidad de formarse profesionalmente en concordancia con su área de trabajo, debido que los “problemas” a abordar en los estudios de

postgrado mediante el aprendizaje basado por proyectos, provendrían de la vida real, es decir, de las empresas públicas – privadas, comunidades, operadores turísticos, articulándose así, la triada docencia – investigación – extensión, desde la UNEFM por cuanto los postgrados podrían ser operacionalizados en las propias organizaciones en donde se desarrolle el proyecto por parte de los participantes.

Las áreas problemáticas serían trabajadas en articulación con las líneas de investigación vigentes para el turismo en Venezuela (MINTUR – UNEFM), de ese modo, existirá la sistematicidad científica pertinente al progreso socio económico del país, siendo así que asesores – participantes (docentes – estudiantes), conformarían equipos de trabajo por líneas de investigación afines, con el propósito de solucionar un determinado problema. Esto implica una intensa actividad investigativa por parte de los involucrados en el proceso de aprendizaje, debido que deben estar al día con los conocimientos para que estos sean pertinentes a la construcción del proyecto, en este sentido, la universidad politécnica de Madrid (2008: 2) señala que

Con este método los alumnos tienen que trabajar en equipo desde el principio y desarrollar un proyecto que solucione la situación presentada planificando la actuación, distribuyendo tareas, investigando, analizando los contextos involucrados, desarrollando el plan establecido, evaluando las posibles consecuencias, previendo los éxitos, etc. Exige, el AOP (aprendizaje orientado por proyectos), en todo momento que el alumno esté activo, interactuando con sus compañeros, contrastando opiniones, ideas, teorías, aplicaciones para llegar a consensos fundamentados y justificados, etc. La reflexión sobre el conocimiento con el fin de generar nuevo conocimiento es un eje central de esta metodología.

La generación de nuevos conocimientos resultantes del proceso investigativo desarrollado por el aprendizaje basado en proyectos, brindará pertinencia a los programas de postgrado de turismo de la UNEFM, por cuanto estos se encontrarán en capacidad de responder a las diversas exigencias del sector turismo. Esto además permitirá trascender desde los ambientes de aprendizaje al campo real donde se desarrollan los eventos inherentes a las organizaciones turísticas, situación pertinente para estrechar alianza entre la UNEFM y ellas, para así fortalecerse

mutuamente en aras de generar la sinergia necesaria para la consolidación del turismo como economía alterna al rentismo petrolero.

EL PROCESO DE REINGENIERÍA DE LOS PROGRAMAS DE POSTGRADO DE TURISMO EN LA UNEFM

Se hace referencia al término reingeniería en el sentido de que los programas de postgrado en turismo, fueron diseñados para un momento histórico, los cuales tuvieron el realce nacional e internacional pertinente, colocando en alto el nombre de la UNEFM como institución pionera en Venezuela en el dictado de dichos programas en el área turística. Para la época se contaba con docentes de alto nivel, los cuales administraban académicamente los diversos programas, estableciendo alianzas con otras instituciones con la finalidad de brindar la capacitación de cuarto nivel a los diversos profesionales que así lo requerían.

Pero muy a pesar del éxito de los programas de turismo a nivel de postgrado, la UNEFM no generó un plan generacional de relevo en su planta docente para asistir académica e investigativamente los diversos programas, generándose así una progresiva pérdida del talento humano necesario para afrontar con pertinencia el llamado a nuevas cohortes de participantes. Sin embargo, hoy día el turismo representa una opción económica al rentismo petrolero, siendo así una oportunidad para renovar sobre la estructura existe, los diversos programas de postgrado de turismo, tanto a nivel curricular como de la planta de investigadores docentes, de allí que el término reingeniería corresponda al repensamiento del nuevo andamiaje sobre los cimientos de los programas de turismo en concordancia con las tendencias internacionales – nacionales que invitan hacia la sustentabilidad de esta actividad.

En este sentido, en aras de optimizar los recursos humanos y materiales con los cuales cuenta la UNEFM, surge la necesidad de formar a los docentes de planta que tengan la visión estratégica de laborar en el área del turismo, a pesar de que este no sea necesariamente su formación de base, esto implica captar a profesionales con estudios de postgrado (independientemente si no es en turismo) con la finalidad de brindarles la formación necesaria en turismo para que puedan conectar con su área natural de formación, generándose la posibilidad de reestructurar los programas de postgrado de turismo, haciéndolos operativos con la calidad pertinente a los desafíos del país y a las exigencias de los participantes que aspiran formarse en la UNEFM

como institución pionera en el dictado de postgrados de turismo.

Para esto es necesario estrechar alianzas con MINTUR – INATUR como instituciones regentes del turismo en Venezuela para contar con el personal especializado en el área, así como tener acceso a las instalaciones turísticas de orden público para generar desde allí, el aprendizaje pertinente en los participantes. Así mismo debe generarse los convenios con la empresa privada, pues esto permitirá contar con la alternabilidad necesaria para propiciar una formación mixta de cara a los nuevos desafíos del país en materia socio económica.

La UNEFM está llamada a generar una política institucional que permita la formación de sus docentes en el área del turismo, generándose progresivamente en efecto cascada la reingeniería de los programas de postgrado en turismo, pues serían los propios docentes quienes generarían las transformaciones curriculares para el desarrollo de programas pertinentes a los desafíos formativos del turismo como alternabilidad al rentismo petrolero. En este sentido, la vía para lograr lo planteado, es la formación continua del docente con interés de ejercer la docencia, investigación, extensión, en estos programas, lo cual a su vez generaría las bases para diseñar nuevos programas tanto en pre y postgrado, ligados al turismo, para lograr lo planteado, se propone inicialmente un plan de formación, el cual se describe a continuación:

Plan de formación docente e investigativo para los programas de turismo

El programa viene a representar una alternativa para generar una política institucional que permita en el corto plazo incorporar docentes con estudios de cuarto nivel en la formación específica de un programa de postgrado de turismo, por ejemplo, un profesional con conocimiento especializado en planificación, podría dictar en la maestría de planificación turística, el “seminario teoría de la planificación”, así mismo, otro profesional en mercadeo, podría dictar el “taller en mercadeo turístico”. Solo por citar dos unidades curriculares que se encuentran en la maestría de planificación turística.

De lo que se trata es de ubicar al personal docente especializado con el cual cuenta la UNEFM, conformar equipos de trabajo (según las características de las unidades curriculares) de cada programa de postgrado y brindarles formación para que pueda asumir con pertinencia, una determinada unidad curricular o seminario. Esto a su

vez contribuiría en generar una base investigativa en concordancia con las líneas de investigación que tiene el Ministerio de Turismo y la UNEFM, de ese modo, en el mediano plazo se podría contar con equipos de docencia e investigación, al servicio de los programas de postgrados.

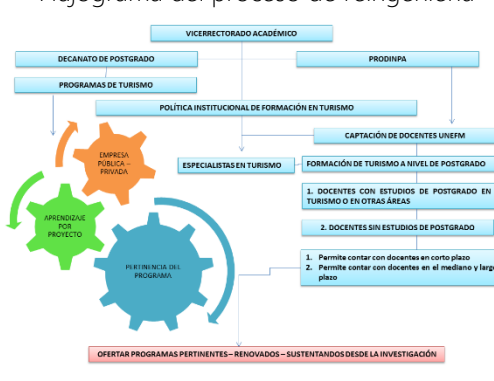
Para la formación se contaría con especialistas en turismo internos o externos a la UNEFM, quienes deben dirigir en una primera instancia el proceso formativo hasta consolidar los nuevos equipos de trabajo. Para este fin es necesario ofertar vía curso no conducente a grado académico, las unidades curriculares, talleres, seminarios, según la naturaleza curricular del postgrado. De ese modo, se podrá acreditar no solo al docente UNEFM, sino también a participantes externos que a posteriori decidan convalidar el mérito obtenido para la prosecución de estudios de postgrado. Así, la UNEFM se beneficiará en la formación de su personal, así como también económicamente podrá sustentar la inversión de asesores externos que fortalezcan con sus conocimientos y experiencias, el proceso formativo. Es primordial generar alianza con el programa de desarrollo integral del personal académico (PRODINPA) y Vicerrectorado Académico de la UNEFM, para establecer este plan emergente como una política institucional que permita captar al personal docente idóneo para tal fin, así como otorgar los permisos necesarios para cumplir con lo establecido en la formación inherente a la cual opta el candidato (a). En síntesis, el plan constaría de los siguientes pasos:

1. Crear alianza estratégica entre decanato del Área de postgrado y vicerrectorado académico para el establecimiento institucional del plan de formación docente en el sector turismo,

2. Desde PRODINPA establecer la permisología necesaria a los docentes para integrarse al plan de formación en turismo,
3. Establecer alianza entre la UNEFM – MINTUR – Universidad Nacional del Turismo, a fin de contar con los especialistas necesarios que guíen la formación por medio de cursos no conducentes a grado académico,
4. Ofertar las unidades curriculares, talleres, seminarios, de cada programa de postgrado, como cursos no conducentes a grado académico, pudiendo participar personal UNEFM como foráneos en aras de cubrir los gastos de inversión que puedan desarrollarse durante el plan de formación,
5. Exonerar del pago en el plan de formación al personal UNEFM.
6. Una vez formado el personal docente, contar con el recurso humano necesario para impulsar los programas de turismo y generar desde la UNEFM el cumplimiento de las Políticas Públicas que establece el Estado Venezolano para trascender a un modelo económico no petrolero,
7. Contar con programas de postgrados renovados curricularmente desde el enfoque basado por proyectos, generando así la pertinencia necesaria para enfocar un aprendizaje pertinente al progreso del turismo como área prioritaria para el país,
8. Establecer los vínculos necesarios para trabajar mancomunadamente con la empresa pública – privada, lo cual favorece a la UNEFM, por cuanto permite optimizar recursos durante el proceso formativo – investigativo del postgrado.

Figura 2

Flujograma del proceso de reingeniería



Fuente: Elaboración propia (2017)

REFLEXIONES FINALES

La reingeniería de los programas de postgrado en turismo de la UNEFM, permitirá diseñar una ruta de trabajo para el reimpulso científico – académico de los estudios en especialidades técnicas y maestrías, las cuales tienen pertinencia en el desarrollo del sector turismo como alternativa económica no petrolera. Mediante una política institucional deben en primer lugar estructurarse equipos de investigadores docentes para el abordaje investigativo – formativo de los diversos programas con los cuales cuenta la UNEFM actualmente, situación que permitirá con la base profesional necesaria sustentar el andamiaje operativo de una Cohorte de postgrado, en donde se pueda trabajar con líneas de investigación – currículo actualizado por los propios actores docentes protagonistas del proceso de reingeniería, para esto se ha propuesto el “aprendizaje basado por proyectos”, debido que esta metodología permite trabajar en la triada “conocimientos – investigación – experiencia laboral”.

De ese modo, los participantes tendrán la oportunidad a lo largo de su proceso formativo, de obtener nuevos conocimientos en la medida que investigan constantemente y a su vez, resuelven una problemática de la vida real en el sector turismo, siendo esta la esencia del “aprendizaje basado por proyectos”. Esto implica optimizar el talento humano de la UNEFM, por cuanto el equipo investigador docente, deberá planificar en conjunto el período académico a ser cursado y generar la entrega de avance del proyecto por parte de los participantes al finalizar el tiempo correspondiente. Para esto es necesario contar con “problemas” a ser resueltos en las organizaciones turísticas, para lo cual es necesario generar convenios con la empresa pública – privada a fin de gestionar el proyecto en tales instituciones.

En complemento de lo expuesto, el investigador docente se constituye en un asesor multidisciplinario, que brindará: 1. Formación a lo largo de la vida. 2. Acompañamiento Pedagógico. 3. Investigará en conjunto con los participantes. Lo cual se traduce en:

1. Formación a lo largo de la vida: Desarrollada en los ambientes de aprendizaje y en las múltiples realidades socio-turística, mediante encuentros de socialización de los actores involucrados del proceso, con la finalidad de fijar la ruta a seguir durante el trayecto investigativo – académico,
2. Acompañamiento Pedagógico: Se generará el intercambio de saberes y conocimientos pertinentes para consolidar la estructura cognitiva de los participantes en temas que sean coherentes – necesarios de ser abordados para tener la base epistémica consolidada en el trabajo de campo,
3. Investigará en conjunto con los participantes: Es el trabajo de campo en donde se trabajará progresivamente en la resolución de un determinado “problema o foco”, en una institución u organización turística, lo cual permite abordar en la vida real, los conocimientos generados en el punto 2. De ese modo, cada investigador docente se constituye en un asesor del proyecto durante un período académico, esto permitirá entregar avances en cada trayecto formativo. Así al finalizar la etapa formativa, el participante tendrá la oportunidad de “aprender haciendo” en la medida que cuenta con los insumos necesarios para estructurar el trabajo especial de grado, mientras que en el caso de los docentes por su carácter de acompañamiento, estarán una constante investigativa, la cual permitirá generar nuevos conocimientos científicos.

Con una ruta de trabajo estratégico establecida, en el corto – mediano - largo plazo, se podrá contar con los investigadores docentes necesarios para afrontar la operatividad de los programas de turismo de la UNEFM, de ese modo, se estará cumpliendo con la premisa de la “universidad para el desarrollo integral del estado Falcón”, “hacia una universidad inclusiva, de calidad y pertinente”, debido que los diversos programas de turismo estarán nuevamente en la vanguardia formativa en el país, en aras de consolidar al turismo como alternativa no petrolera en la economía de la nación.

REFERENCIAS CONSULTADAS

- Blank, W. (1997). Authentic instruction. In W.E. Blank & S. Harwell (Eds.), Promising practices for connecting high school to the real world (pp. 15–21). Tampa, FL: University of South Florida. (ERIC Document Reproduction Service No. ED407586)
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999). Título VI del sistema socio económico. Documento en línea. Disponible en http://www.asambleanacional.gob.ve/documentos_archivos/constitucion-nacional-7.pdf [Consultado el 23-7-2017]

- Ley del Plan de la Patria 2013 – 2019. Objetivos históricos. Documento en línea. Disponible en <http://www.onapre.gob.ve/index.php/publicaciones/descargas/viewcategory/36-ley-del-plan-de-la-patria-2013-2019> [Consultado el 23-7-2017]
- Maldonado, M. (2008). Aprendizaje basado en proyectos colaborativos. Una experiencia en educación superior. Laurus [en línea] [Fecha de consulta: 24 de noviembre de 2017] Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111716009>> ISSN 1315-883X
- MINTUR (2014). El turismo como área estratégica de investigación. Documento en línea. Disponible en <http://www.mintur.gob.ve/mintur/>. [Consultado el 23-7-2017]
- OMT (2013). La OMT y la UNESCO se unen para promover el turismo sostenible. Documento en línea. Disponible en <http://media.unwto.org/es/press-release/2013-12-03/la-omt-y-la-unesco-se-unen-para-promover-el-turismo-sostenible> [Consultado el 23-7-20167]
- OMT (1999). Código ético mundial para el turismo. Documento en línea. Disponible en <http://ethics.unwto.org/es/content/codigo-etico-mundial-para-el-turismo>. [Consultado el 23-7-20167]
- Plan de los 15 motores productivos (2016). Motor turismo. Documento en línea. Disponible en <http://www.vicepresidencia.gob.ve/index.php/tag/15-motores-productivos/> [Consultado el 23-7-2017]
- UNESCO (2013). Turismo sostenible. Documento en línea. Disponible en: <http://whc.unesco.org/en/tourism/#strategy>. [Consultado el 23-7-20167]
- Universidad politécnica de Madrid (2008). Aprendizaje orientado por proyectos. http://innovacioneducativa.upm.es/guias/AP_PROYECTOS.pdf [Consultado el 23-7-20167]
- UNEFM (2016). Plan estratégico institucional. Documento en línea. Disponible en <http://www.unefm.edu.ve> [Consultado el 23-7-2017]
- UNEFM (2016). Líneas de investigación. Documento en línea. Disponible en <http://www.unefm.edu.ve> [Consultado el 23-7-2017]

AUTORES

Julio Juvenal Aldana Zavala

Docente agregado de la UNEFM, adscrito al Departamento de Ciencias Pedagógicas del Área Ciencias de la Educación. Licenciado en filosofía, con maestría en orientación para padres egresado del CIPPSV. Doctor en Educación (UPEL). Certificación Postdoctoral en Política Pública, Estado y Paz Social (URBE). Cursante del postdoctorado en Integración y Desarrollo de América Latina (URBE). Actualmente, Director del Fondo Editorial de la UNEFM.

Félix José Colina Ysea

Docente agregado de la UNEFM, adscrito al Departamento de Ciencias Pedagógicas del Área Ciencias de la Educación. Licenciado en Educación (UNEFM), con maestría en orientación de la conducta (CIPPSV). Doctor en Ciencias de la Educación (URBE). Certificación Postdoctoral en Política Pública, Estado y Paz Social (URBE). Cursante del postdoctorado en Integración y Desarrollo de América Latina (URBE). Ha sido tutor a nivel de pre y postgrado.

ETNOMITOS Y ETNORRACIONALIDADES ACERCA DEL ANÁLISIS DEL DISCURSO EN INVESTIGACIONES FENOMENOLÓGICAS Y ETNOMETODOLÓGICAS

ETHNOMITHS AND ETHNORATIONALITIES ON THE DISCOURSE ANALYSIS IN PHENOMENOLOGICAL AND ETHNOMETHODOLOGICAL RESEARCH

Campbell, Yilmar yilmar01@hotmail.com

Universidad de Carabobo

Pinto, María mpinto.ve@gmail.com

Universidad de Carabobo

Recibido: 20/10/2017

Aceptado: 28/11/2017

RESUMEN

El ensayo busca develar los etnomitos y las etnorrazionalidades acerca del análisis del discurso en investigaciones fenomenológicas y etnometodológicas. Su cimientto teórico y epistemológico se basa en los planteamientos de Van Dijk (1989, 2002, 2015), de Geertz (2003), de Garfinkel (2006) y de Husserl (2012). El texto presenta, en primer lugar, las definiciones de etnomitos y etnorrazionalidades; en segundo lugar, se describen los etnomitos y las etnorrazionalidades que poseen los científicos sociales en torno del análisis del discurso en estudios de corte cualitativo; y en tercer lugar, se explicitan los rasgos diferenciadores del análisis del discurso en los métodos de investigación, mencionados. En fin, se trata de desmitificar la concepción teórica y epistémica que se tiene de esta técnica de análisis de la información.

Palabras clave: Etnomitos, etnorrazionalidades, análisis del discurso, investigaciones fenomenológicas y etnometodológicas.

ABSTRACT

The essay seeks to unveil the ethnomiths and the ethnorationalities surrounding the application of discourse analysis in ethnomethodological and phenomenological researches. It is based on the ideas of Van Dijk (1989, 2002, 2015), Geertz (2003), Garfinkel (2006) and Husserl (2012). The text shows, first, the definitions of ethnomiths and ethnorationalities; second, describes the ethnomiths and ethnorationalities ideas that social scientists carry about discourse analysis on qualitative researches; and third, portrays some specific features of discourse analysis in the research methods listed. In short, it is about the need to unveil the epistemic conception that social researchers have about this analysis technique for data.

Keywords: Ethnomiths, ethnorationalities, discourse analysis, phenomenological and ethnomethodological research.

INTRODUCCIÓN

Si existe algún referente extensible a las vivencias del hombre cuyo ejercicio lo describe con intencionalidad y verdadera sabiduría, es el lenguaje. Su naturaleza recursiva, su especial modo de organizar la cosmovisión de cada grupo social, la peculiar disposición para la designación de innovaciones hace de él la capacidad humana *par excellence*, el *súmmum* de todas las capacidades cognitivas del hombre. Representa, además, el elemento configurador y transformador de la realidad social pues son los miembros de un grupo -en su acción discursiva cotidiana- los responsables de su construcción. La realidad no es un factor independiente del actor social: constituye la resultante de su accionar vital.

Tal es la razón por la cual la investigación cualitativa le da su sitio de honor, como garante de la comprensión de la realidad al configurar su lógica subyacente. Muy bien lo explicita Damiani (2009:32) cuando dice que:

...ya en el siglo III A.C los griegos estaban conscientes de que el lenguaje es un instrumento indispensable para la actividad científica y que, evidenciadas las características del lenguaje ordinario, se hacía ineludiblemente necesario edificar racionalmente otro lenguaje más riguroso.

El enfoque investigativo mencionado se hace eco de dicha reflexión al concebirse como una exploración del lenguaje, pero es también, según Castillo y Villarroel (2006:28) "una indagación de lo espiritual, del sentir y el hacer de los sujetos sociales, para determinar un particular modo de vida donde se comprenda la actuación y el manejo de sus vidas cotidianas a partir de los significados encontrados". Se cree fervientemente que todo lo anterior conduce *al resplandecer teórico de las ideas genuinas*, que en su relación transdisciplinar se convierten en descripciones y comprensiones para que el mundo social internalice sus propios saberes y actuaciones.

En investigaciones cualitativas el lenguaje resulta imprescindible tanto para el investigador como para el informante, al ser la palabra la única vía de acceso a la subjetividad e interioridad del actor social. Si no es a través del discurso, no hay manera de que el primero de ellos comprenda el significado otorgado por el segundo a su *mundo de vida*, a su realidad inmediata.

Desde la perspectiva del investigador el lenguaje deviene en esencial en dos dimensiones metodológicas: tanto para la recolección de la información como para su análisis. Es en este escenario donde el Análisis del Discurso (en lo sucesivo,

AD) cumple un rol protagónico: permite a cualquier estudioso conocer, comprender e interpretar los significados y los sentidos otorgados por los sujetos clave a las *acciones sociales latentes o manifiestas*, a decir de Schutz (2008). Por tal razón, constituye una vía para develar lo no explicitado y, además, para entender el mundo simbólico de los individuos. Sin embargo, lo anterior no siempre se comprende de esta manera. En general, los investigadores en Ciencias Sociales y en Ciencias Humanas, en particular, en el ámbito de las Ciencias de la Educación, -caso al cual se hace referencia aquí- suelen manifestar ciertos etnomitos y etnorrazionalidades evidenciadores de un débil conocimiento acerca del AD como procedimiento de interpretación y comprensión en investigaciones cualitativas. Igualmente se observa un acusado distanciamiento y un rechazo al mismo. Llegados a este punto, es necesario definir en este contexto discursivo qué se entiende por etnorrazionalidad y qué por etnomito. El primer término alude a la forma particular de gestionar el conocimiento compartido por el *etno*; el segundo remite a las concepciones epistémicas en torno a un área del saber en dichos grupos. Resulta muy común oír en el contexto académico expresiones tales como: "...eso del análisis del discurso resulta fácil para el especialista en Lengua y Literatura", "... Yo no apliqué el análisis del discurso porque no lo sé hacer", "...Me parece menos complicado aplicar el análisis de contenido", entre otras. Las expresiones anteriores resultan difíciles de discernir puesto que el AD equivale *-lato sensu-* a una actividad no consciente realizada cotidianamente por el individuo en los procesos de intercambio comunicativo: los hablantes suelen, de manera asistemática, interpretar (y ya esto último consiste en un AD) los signos lingüísticos producidos por su interlocutor.

Este ejercicio hermenéutico pretende describir algunos etnomitos y etnorrazionalidades tanto en investigaciones fenomenológicas como en etnometodológicas, dos corrientes o planteamientos teóricos y filosóficos afincados en el AD. La acción comunicativa de las autoras aspira desmitificar tales concepciones epistémicas.

LA APLICACIÓN DEL ANÁLISIS DEL DISCURSO: ETNOMITOS Y ETNORRAZIONALIDADES

Cada método de investigación exige un protocolo de trabajo específico: la fenomenología analiza el texto, el discurso o la palabra para llegar a la conciencia e interioridad del sujeto que vive un fenómeno. Por el contrario, la etnometodología considera las cadenas lingüísticas para estudiar sus signos en

el contexto, e interpretar el sentido asignado por el actor social, y solo se ocupa de lo expresado en el acto locutivo, sin buscar algo que esté más allá de las cadenas oracionales contextualizadas. Se trata de indagar y estudiar los métodos empleados por ellos para darle significado a su *mundo de vida*.

La experiencia académica y particularmente investigativa en las Casas de Estudios Superiores -escenarios naturales del trabajo docente y de investigación- da cuenta de la presencia de ciertos etnomitos y etnorrazionalidades en torno de la aplicación del análisis de la información en cuestión, pero además -y correlativamente- también son muchos los etnomitos sobre la etnorrazionalidad de los investigadores. En este discurso se sigue a Habermas (2000), para quien la racionalidad no es el conocimiento del cual dispone el sujeto, sino la forma de administrar y disponer de él. Esta definición apalanca el concepto de etnorrazionalidad, en discusión, en tanto dimensión metódica al suministrar un formato de procedimientos generadores de ciertos etnomitos o concepciones epistemológicas carentes de científicidad, acerca del AD.

Algunos etnomitos se resumen en concepciones epistemológicas que consideran el AD como una técnica de interpretación demasiado complicada, propia de especialistas y estudiosos del lenguaje. Debido a su grado de complejidad existe cierta preferencia de los investigadores por el análisis de contenido, al cual consideran más sencillo de comprender y aplicar. Otro etnomito lleva a pensar al lenguaje como un simple medio de información y comunicación, y se le resta importancia a su naturaleza generativa (Echeverría, 2010). Deriva tal etnomito de la idea según la cual cuando se analiza el discurso solo se estudia a un individuo y no su dimensión social, con lo cual se minimiza el poder de la palabra para construir y modificar realidades, una de ellas lo supraindividual. Se obvia, entonces, la asunción del lenguaje como el principal medio de socialización y de intercambios subjetivos, y el discurso como práctica social constructora de la vida colectiva de sus hablantes.

DE LA MÉTODICA DE LAS ETNORAZIONALIDADES A LOS ETNOMITOS

La propiedad fundamental de todo etnogrupo es la de poseer formas compartidas de pensar y de entender el entorno cotidiano. Todo colectivo usufructúa *etnométodos* o modos implícitos no conscientes de darle sentido a su realidad o *mundo de vida*. (Léase concepciones

conformadoras de sus múltiples racionalidades). Estas últimas -las racionalidades- se pluralizan, pues son multifacéticas al adoptar diferentes formas según el contexto e intencionalidad del investigador, con lo cual no existe una sola o única racionalidad. El científico social se ajusta a las exigencias y demandas de su proceso investigativo, de los hallazgos y emergencias de dicho proceso.

La capacidad de simbolización y significación del lenguaje potencia la etnorrazionalidad del individuo, y le otorga su naturaleza semántica. Constituye lo que Geertz (2003:52) ha denominado *estructura cultural*, para referirse a "...un sistema organizado de símbolos significativos". Estos últimos incluyen toda una serie de recursos semióticos utilizados por el hombre para comunicarse, sean estos palabras, gestos, dibujos y sonidos.

De más está decir que todo científico social es hechura de la cultura académica en la cual está inmerso. Conocimientos, costumbres, creencias y valores definen su pensamiento, su manera de interpretar el mundo. Su integración en el etnogrupo le permite desenvolverse exitosamente en su actuación pedagógica e investigativa y, además, desarrollarse en su contexto cultural y socio-educativo. Muy bien lo señala Palmer (2000:77), "...la cultura es adaptativa". El educador/investigador "aprende" de ese modo las reglas no escritas asumidas por estos subgrupos, y que tanto peso tienen en los procesos de socialización. Es así como se teje la realidad: intersubjetivamente a través del sistema simbólico edificado por el lenguaje, junto con todo el andamiaje paralingüístico adosado a él (gestos, ademanes, señas, silencios). Se puede aseverar que son los significados convenidos en el etnogrupo los orientadores de las acciones y comportamientos sociales en su escenario académico.

Este conjunto de relaciones entre el lenguaje y el desenvolvimiento social proviene de su naturaleza "étnica": comportamientos comunes, historias compartidas, experiencias vitales rutinarias que dan sentido al mundo existencial del etnogrupo. Así definida, la etnorrazionalidad implica una actuación cultural, un *ethos* (Hurtado 1998) identificador de un grupo -aquí, los investigadores de Ciencias Sociales- en particular, los docentes universitarios.

Los pensamientos de los educadores no son solo "sucesos que ocurren en la cabeza" (Geertz, 2003:52). Se niega aquí una orientación mentalista del lenguaje; más bien se acepta como el flujo y circulación de signos y *símbolos* dinámicos y retroalimentables modeladores la etnorrazionalidad de los investigadores en Ciencias de la Educación, por ejemplo. El acervo de conocimiento cultural para darle sentido a su

práctica pedagógica o investigativa se construye de esa manera.

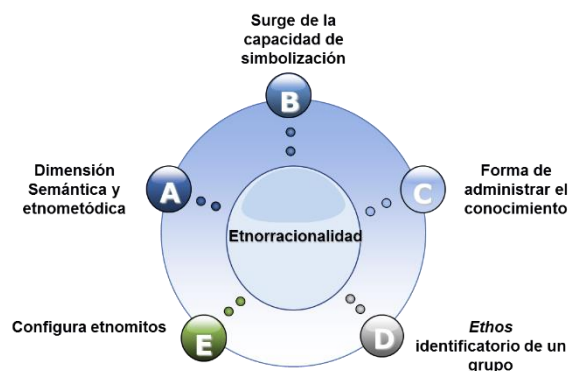
Por lo antes expuesto en este ensayo se afirma lo siguiente: los investigadores comparten racionalidades coincidentes, o etnorrazionalidades, en relación con la concepción epistemológica en torno *del* AD. Prueba de ello se constata en sus expresiones cuando creen en la "dificultad de la técnica", o que "exige un conocimiento especializado propio

de personas del área lingüística", o que es "demasiado complicada de desarrollar".

Todo esto evidencia el rol jugado por la etnorrazionalidad como configuradora de ciertos etnomitos por ser esta una dimensión cognitivo-metodológica, es decir, un formato para proveer al sujeto de métodos y procedimientos interpretativos para orientarse en su mundo.

Gráfico 1

Hitos identificatorios de la etnorrazionalidad.



Fuente: Campbell y Pinto (2017).

DE LA CIENTIFICIDAD DEL ANÁLISIS DEL DISCURSO A LOS ETNOMITOS

Este trabajo no pretende ni aspira profundizar acerca de la naturaleza y multiplicidad de acepciones del término mito. Se remite al lector a la bibliografía especializada si su intencionalidad es tal. Baste decir que para efectos de este discurso se entiende por etnomitos aquellas concepciones epistemológicas, bloqueos o miedos compartidos por un *ethnos*, los cuales son expresados por investigadores noveles o expertos en torno del AD para la interpretación de la información. Según lo anterior, el etnomito materializa un conocimiento desacertado y disminuido en cientificidad, el cual genera rechazo y distanciamiento por parte del intérprete a la hora de seleccionar al AD como recurso técnico de análisis de la información.

El etnomito forma parte de una cultura académica, con la cual se identifican un grupo de docentes/investigadores, de allí el uso del prefijo "*ethnos*". Ellos representan el resultado de racionalidades y estilos de pensamientos afines o comunes orientadores de ciertas acciones sociales. Específicamente de maneras particulares de realizar el análisis del discurso en estudios de naturaleza cualitativa.

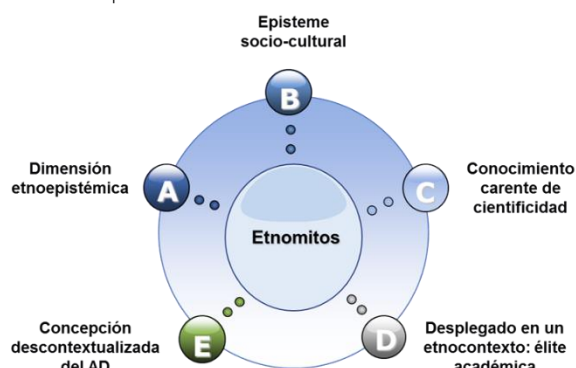
La génesis de los etnomitos se manifiesta en los intercambios discursivos orales, en contextos comunicativos formales y no formales compartidos en la academia con los pares u otros científicos sociales, quienes en un afán de simplificación generalizan erróneamente su valor metódico. Los rasgos caracterizadores de los etnomitos se pueden resumir en:

1. Su naturaleza etnoepistémica, con lo cual se resalta la convencionalidad entre los miembros de un grupo o subgrupo socio-cultural.
2. La preeminencia de un aprendizaje no hologramático de la realidad, o sea, la escasa solidez de un aprendizaje lingüístico sistémico y transdisciplinario. Esto hace ver o entender al AD como descontextualizado del mundo cotidiano.
3. El desarrollo cognitivo basado en la dimensión racional, "lineal", segmentada y determinista del lenguaje, al considerársele un simple medio de información y como tal debe ser comprendido. Se deja de lado la interpretación del texto como una unidad macrocomunicativa compleja y holística, transmisora de información tanto individual como social. La preeminencia metódica recaerá, entonces, en microunidades lingüísticas, o en la dimensión gramatical.

Los rasgos de los etnomitos mencionados hacen que la concepción epistémica acerca del AD sea limitada y desvinculada de la naturaleza viva, dinámica y real del lenguaje. Considerados de esta manera, los signos poseen una carga sémica estática, petrificada, alejada de un significado contingente, según el contexto y las intencionalidades comunicativas de los enunciadores.

Constituye un análisis circunscrito a los límites de la palabra, de su estructura superficial, sin adentrarse en lo sensible, profundo y humano del hombre. El etnomito no permite rebasar el aspecto estructural del lenguaje. Su papel consistirá en bloquear la comprensión/interpretación de una genuina intersubjetividad. Sirva el siguiente gráfico para compilar las propiedades de los etnomitos

Gráfico 2
 Principios caracterizadores de los etnomitos.



Fuente: Campbell y Pinto (2017)

EL ANÁLISIS DEL DISCURSO FENOMENOLÓGICO: UN ACERCAMIENTO A LA CONCIENCIA DEL HOMBRE

Un despliegue total de interiorización y de conciencia, desde los aportes de Edmundo Husserl (2012). Así puede concebirse a la fenomenología. Ella viene a esta contemporaneidad, donde la pedagogía del conectivismo empieza a hacer auge, el tiempo real discurre rápidamente, la neurociencia sale al encuentro del hombre, la violencia se filtra entre los grupos humanos; pero también donde la espiritualidad busca su lugar, a darle al individuo nuevamente una oportunidad de reflexión para repensarse y comprenderse, y así mantener el mejor de los dones en contexto: la vida y su relación sistémica con la otredad.

El método fenomenológico se define como un formato de análisis del modo como los fenómenos ocurren en la conciencia del sujeto cognoscente, de un análisis del mundo de la inteligibilidad pura (León, 2012).

Estas investigaciones se ocupan de las vivencias de la gente, y se interesan por la forma como ellas experimentan su mundo. Sostiene Leal (2009:126) "...qué es lo significativo para ellos y cómo comprenderlos. Estudia la forma de convivir en el mundo histórico-social-cultural".

La perspectiva fenomenológica tiene implicaciones en el AD. El científico social busca en la palabra el sentir de su

informante, cómo experimenta su mundo, sus vivencias, lo realmente significativo en su contexto cotidiano. Lo sustantivo consiste en llegar a la cima de los significados, a la *estructura profunda* vivencial del lenguaje. Se trata de develar lo oculto, lo no dicho, lo no explicitado de manera clara y evidente. Se trata también de indagar, no en el intelecto sino en la esfera de las emocionalidades y los sentimientos, donde habita el verdadero ser del fenómeno estudiado.

Para extraer el *core value* significativo escondido en la afectividad del informante no es necesario ser uno más del grupo, o formar parte del *etnos*. Cualquier persona está en capacidad de comprender desde su mismidad a la otredad, para lograr un genuino proceso de intersubjetividad, entendimiento y consenso. La fenomenología trata de abrir espacios a través del proceso de *epojé* para no emitir juicios, y captar la esencia prístina ofrecida por el poder de la palabra, tras la búsqueda de una verdadera empatía con el "otro".

EL ANÁLISIS DEL DISCURSO ETNOMETODOLÓGICO: EL SENTIDO Y EL SIGNIFICADO DE LAS ACCIONES SOCIALES

La etnometodología (en lo sucesivo ETN) destaca el estudio del lenguaje como elemento configurador de la realidad social. Valga, entonces, su interés por abordar el estudio del

signo, el significado y el sentido en el plano lingüístico de la vida cotidiana. Comprender el significado y el sentido otorgado por los actores sociales a los signos pasa por estudiar el discurso. No hay manera de conocer y entender la significación de sus experiencias y acciones, si no es a través del lenguaje.

La proposición de la ETN implica comprender cómo se hacen las cosas, o sea, cómo los sujetos de estudio le dan sentido y significado a sus acciones sociales. Se apela aquí a lo dicho por Íñiguez (2006:78) cuando afirma que para la ETN: "...no hay nada oculto, no hay nada que esté detrás, sino que, más bien lo que hay es sólo y exclusivamente aquello que está cuando se está diciendo o haciendo algo".

Todo etnometodólogo requiere de una *metodología profana* integradora de ciertos procedimientos, reglas y principios usados para darle sentido a sus actividades diarias (Coulon, 1995). Su primera tarea busca "describir lo que hacen los miembros" (Garfinkel, 2006); sus actividades cotidianas y repetitivas. La segunda, asumir el carácter deíctico o contextual de todo fenómeno social (Coulon, 1995.). Todo fenómeno de estudio se interpreta en su ambiente discursivo y social de aparición. Su interpretación es indesligable de tales contextos. La tercera, apunta a considerar que los hechos sociales no son objetos, sino realizaciones prácticas ejecutadas por las personas en su día a día.

Con estas tareas busca en el discurso del sujeto los significados y el sentido otorgados a los signos lingüísticos. Se trata de interpretar los métodos usados para darle sentido a las acciones cotidianas: el investigador no busca lo implícito o subyacente en el texto. Al contrario, trata de observar lo manifestado con el lenguaje en el acto comunicativo para conocer los métodos con los cuales organiza su vida o realidad social. Este rasgo contrasta con el método fenomenológico, el cual busca lo subyacente, lo no evidente. Para alcanzar el fin arriba mencionado el etnometodólogo no se ocupa del mensaje, del qué de la comunicación, sino del cómo, de la forma en la cual asigna significado a sus

actos. Por eso, examina los signos en contextos al considerar la indexicalidad del lenguaje. No existen significados fijos, ellos dependen de su particular contexto (socio-lingüístico) de realización.

El etnometodólogo debe ser miembro del grupo investigado (la membresía *garfinkeliana*) para poder interpretar y comprender los signos usados por sus sujetos de estudio. El vocablo miembro tiene aquí sentido etnometodológico, según lo define Coulon, (1995:175): "...el dominio del lenguaje natural..." y no en el sentido etimológico de la palabra, como: "Individuo que forma parte de una comunidad, sociedad o cuerpo" (Nuevo Larousse Básico, 2000:368).

El dominio del lenguaje natural, además de remitir a la apropiación del mismo código lingüístico y a la disposición de un léxico común, también abarca el aprendizaje convencional de una serie de reglas socioculturales, comunicativas y lingüísticas. Todas ellas necesarias para indexicalizar los acontecimientos de la vida, para otorgar significados en una realidad contingente y dinámica, dada la fragilidad y permeabilidad de la cotidianidad, pues el actor social se desenvuelve en muchos escenarios sociales, y una realidad puede influir en otra.

Por todo lo explicitado hasta aquí se puede aseverar que un AD etnometodológico centra su foco de atención en el discurso mismo, en los procedimientos usados por los participantes para asignar significación a sus acciones rutinarias.

Como puede verse, la valoración metodológica del lenguaje y su concreción como AD resulta disímil, según sea el planteamiento teórico seleccionado para el estudio de la sociología de la educación. Cada corriente investigativa indaga un aspecto particular de su fenómeno de estudio con el lenguaje como recurso; y según sea la naturaleza del método, el AD se orienta de una particular manera.

A manera de ilustración, se ofrece un cuadro comparativo contentivo de algunos hitos diferenciales entre ambas investigaciones.

Tabla 1

Cuadro comparativo entre investigación fenomenológica y etnometodológica

Estudio fenomenológico	Estudio etnometodológico
<ul style="list-style-type: none"> Comprende al ser humano en su conciencia, en su <i>mundo de vida</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> Interpreta la metódica usada por el individuo para darle sentido a su vida.
<ul style="list-style-type: none"> Lenguaje: vía para comprender la conciencia y el sentir del informante. Emplea la entrevista a profundidad. 	<ul style="list-style-type: none"> Destaca en el lenguaje signos, significados y sentido. Hace uso de entrevistas y observaciones.

<ul style="list-style-type: none"> • Lo sustantivo: llegar a la <i>sima</i> de los significados, a su estructura profunda. 	<ul style="list-style-type: none"> • Asume el carácter deíctico del lenguaje: <i>signos en contexto</i>.
<ul style="list-style-type: none"> • Busca develar lo oculto, lo no explicitado, Lo intuitivo. 	<ul style="list-style-type: none"> • No hay nada oculto. No busca lo implícito o subyacente.
<ul style="list-style-type: none"> • El fenomenólogo debe cumplir un genuino proceso de "epojé". 	<ul style="list-style-type: none"> • El etnometodólogo requiere tener <i>membresía</i>.

Fuente: Campbell y Pinto (2017)

DISCURSO CONCLUSIVO

De todo el ejercicio hermenéutico bosquejado en el presente trabajo se extraen las reflexiones enumeradas a continuación:

1. Los etnomitos pueden definirse como los nuevos "mitos" de la postmodernidad en la cultura letrada, producto de una peculiar etnorracionalidad preponderantemente instrumental y tradicionalista. Por lo tanto, resultan en oportunidades y aciertos para pasar de ella a una etnorracionalidad comunicativa, y aún más a una eco-socio-afectiva. También, para adentrarnos al mundo de la complejidad con principio dialógico-recursivo.
2. La etnorracionalidad se visualiza como la génesis de los etnomitos. Se describe como lineal y centrada en medios y fines, lo cual significa que el discurso se asume como un recurso para estudiar el lenguaje, y descifrar lo emitido por el enunciador, desestimándose su ponderación como práctica social modeladora y definitoria de grupos y subgrupos sociales.
3. Urge aunar y desarrollar el pensamiento sistémico necesario para abordar el AD para contrarrestar la concepción disciplinar y parcelada de la ciencia. Tal epistemología permite ver las interrelaciones y conexiones entre los elementos discursivos y, por extensión, de los hechos del *mundo de vida* del sujeto de estudio.
4. Se propone la desmitificación del AD como una alternativa para derrumbar los etnomitos que se ciernen sobre él, y entrar en su potencialidad sistémica para ver el tejido semiótico configurador de la vida simbolizada en palabras.
5. La metodología a seguir para cristalizar el AD está determinada por la naturaleza de la investigación propuesta, y por las coordenadas investigativas trazadas en el itinerario indagatorio. Así, un estudio de naturaleza fenomenológica precisa develar lo subyacente e implícito en el discurso. Si tiene orientación de corte etnometodológico, por el contrario, el AD busca el significado y el sentido de los signos usados por los sujetos clave. No se ocupa de lo que está detrás de las

palabras; antes bien, se interesa por estudiar cómo se ejecutan esos actos comunicativos para entender al *etnos*, al grupo a partir de lo manifestado tanto de manera verbal como no verbal (recursos paralingüísticos, entonación, acentos, gestos).

6. El AD no es patrimonio exclusivo de los especialistas del lenguaje o de alguna otra área conexas. Ciertamente, su praxis demanda del investigador sistematicidad y rigurosidad en su aplicación. Sin embargo, no se debe obviar su cercanía con la cotidianidad. Como recurso interaccional, actúa como fenómeno y medio de estudio. El lenguaje moldea el mundo experiencial y sensible del hombre. No hay nada más humanamente específico que él; por eso nuestras actividades más triviales e inmediatas exigen el uso e interpretación de la palabra, llámese discurso o texto.
7. La aptitud para llevar a cabo el AD forma parte de la impronta sociocultural del individuo. Todo investigador está facultado para interpretar las acciones de sus congéneres. Como *homo lingüístico* está en capacidad de configurar e interpretar el mundo circundante mediante procesos de simbolización a través de la palabra.
8. El AD representa un excelente potencial lingüístico de análisis de la información. Con los signos verbales el ser humano interpreta, evalúa, recrea y modifica su realidad social. Acceder a los significados y elaborar representaciones sígnicas permite al intérprete/investigador entender el mundo simbólico de sus sujetos de estudio, como una vía para comprender la realidad social estudiada.
9. Todo análisis de la palabra funciona recursivamente, al no seguir un orden lineal o secuencial. Esto se corresponde con la praxis interpretativa diaria del actor social, quien analiza, reevalúa y conforma su realidad inmediata a través de diversos acercamientos a un significado (o a muchos) congruentes con su *acervo de conocimiento a mano* y sus *tipificaciones* (Schutz, 2008).
10. Se requiere, para una sólida y vigorosa comprensión del AD, pasar de una lectura simple y superficial de la epistemología del discurso a lecturas reflexivas, críticas y

profundas de su onto-epistemología como práctica social que trasciende lo meramente lingüístico y gramatical. Solo entendiendo la ontología del lenguaje y, en consecuencia, del discurso el investigador logrará un

auténtico proceso de intersubjetividad con su interlocutor, fin último de todo paradigma interpretativo de investigaciones cualitativas.

REFERENCIAS CONSULTADAS

- Castillo, M. y Villarroel, R. (2006). Características de la investigación cualitativa. En Esté de Villarroel, M. (Comp.). (2006). *Tópicos de investigación cualitativa*. Venezuela: Creces Publicidad.
- Coulon, A. (1995). *Etnometodología y educación*. Barcelona: Paidós.
- Damiani, L. (2009). *Epistemología y ciencia en la modernidad*. Caracas: Ediciones FaCES- UCV.
- Echeverría, R. (2010). *Ontología del lenguaje*. Buenos Aires: Granica.
- Garfinkel, H. (2006). *Estudios de etnometodología*. Colombia: Anthropos.
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. (12ª ed.). Barcelona: Gedisa. (Título original: *The Interpretation of Cultures*. Nueva York, 1973).
- Habermas, J. (2000). *Teoría de la acción comunicativa I*. España: Taurus.
- Hurtado, S. (1998). *Matrisocialidad*. Caracas: Ediciones de la Biblioteca de la UCV.
- Husserl, E. (2012). *La idea de la fenomenología*. Barcelona, España: Herder.
- Fríguez, L. (editor) (2006). *Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales*. (2da ed.) Barcelona: UOC.
- Leal, J. (2009). *La autonomía del sujeto investigador*. Valencia: Azul intenso.
- León, F. (2012). *Teoría del conocimiento*. Valencia: Universidad de Carabobo. Disponible en: <https://pacotraver.wordpress.com/2008/03/09/los-qualia/> [Consultado: enero, 23 de 2017]
- Palmer, G. (2000). *Lingüística cultural*. Madrid: Alianza.
- Nuevo Larousse Básico (2000)*. (7ª ed.). Argentina: Ediciones Larousse S.A.
- Schutz, A. (2008). *El problema de la realidad social*. Argentina: Amorrortu.
- Van Dijk, T. (1989). *Estructuras y funciones del discurso*. (5ta ed.). México: Siglo XXI.
- Van Dijk, T. (2002). (comp.). *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona: Gedisa.
- Van Dijk, T. (2015). Cincuenta años de estudios del discurso. *Sociedad y Discurso*. Vol. 9 (1-2): 15-32.

AUTORAS

Campbell, Yilmar

Doctora en Educación. Magister en Lectura y Escritura. Licenciada en Educación, Mención Lengua y Literatura. Miembro acreditado del PEII. Docente titular de la FaCE- UC. Coordinadora de investigación del Departamento de Lengua y Literatura de la FaCE- UC. Autora del libro *Nociones Básicas de Lingüística* (2010) y coautora del libro *Para Comprender el texto escrito* (2003).

Pinto, María

Doctora en Educación. Magister en Lectura y Escritura. Licenciada en Educación, Mención Lengua y Literatura. Docente del área de Pre y Postgrado de la FaCE- UC. Coordinadora Pedagógica de la Asociación Venezolana de Educación Católica. Seccional Carabobo. Directora de Sistémica de Formación e Investigación Educativa. Miembro de la Academia de la Lengua. Capítulo Carabobo.

TRANSFORMANDO EL ACCIONAR DE LA PRAXIS DOCENTE. PROCESOS DE TRANSCENDER LO TRANSMISIONISTA Y ATROFIAR LO PROCEDIMENTAL

TRANSFORMING THE ACTION OF THE TEACHING PRAXIS.
ON THE TRANSCENDENCE OF THE TRANSMISSION OF KNOWLEDGE AND THE ATROPHY
OF THE PROCEDIMENTS

Colina, Félix felixcolina260@hotmail.com

Universidad Nacional Experimental "Francisco de Miranda"

Aldana, Julio julioaldanazavala@gmail.com

Universidad Nacional Experimental "Francisco de Miranda"

Recibido: 31/10/2017

Aceptado: 06/12/2017

RESUMEN

La planificación docente articulada a la investigación representa una estrategia problematizadora que dinamiza la acción educativa, de la cual se originan procesos reflexivos, críticos y emancipadores en la construcción del saber. La investigación tuvo como propósito general construir los elementos teóricos producto de la planificación docente y la investigación, como elementos articuladores del proceso de enseñanza y de aprendizaje en la gestión del conocimiento de la unidad curricular Orientación Educativa del Programa de Educación de la UNEFM. La reflexión teórica siguió los postulados de Kaufman (2007) sobre planificación educativa; Flórez (2005) sobre los modelos pedagógicos de planificación docente; Martínez (2008) y Sandín (2003) sobre la relación a investigación educativa y la pedagogía crítica de Freire (1989). Epistemológicamente se rigió por el paradigma interpretativo; por la metodología cualitativa, y como método la teoría fundamentada. El contexto fue el ámbito universitario y el escenario lo representó la UNEFM. Se asevera la formulación emergente de una teorización que sustentó la articulación de la investigación y la planificación docente, como actividad del quehacer educativo, transformado la praxis docente en el accionar pedagógico, permitiendo esa sinergia de saberes entre educando-contexto-mediador y gestando nuevas formas de adquirir el aprendizaje desde la vivencialidad.

Palabras clave: Planificación docente, investigación, producción de conocimiento, orientación educativa, contexto universitario.

ABSTRACT

The teaching planning, articulated to research represents a challenging strategy that dynamizes the educational action, originating reflective, critical and emancipatory processes in the construction of knowledge. The general purpose of the research was to construct the theoretical elements that are the products of the teacher's planning and research, as articulating elements of the teaching and learning processes in the knowledge management of the Educational Guidance Curricular Unit of the UNEFM Education School. The theoretical reflection was founded on the postulates of Kaufman (2007) in educational planning; Flórez (2005) in pedagogical models of teaching planning; Martínez (2008) and Sandín (2003) related to educational research and Freire's critical pedagogy theory (1989). Epistemologically it was based on the interpretative approach, symbolic interactionism proper of the qualitative methodology, and the grounded theory as method, with an emerging and flexible field research design. The context was centered in the university environment and the scope was oriented towards UNEFM. The emergent formulation of a theorization that supported the articulation of research and teaching planning is asserted, as an activity of educational work, transformed the teaching practice in the pedagogical action, allowing that synergy of knowledge between educating-context-mediator and developing new forms of acquiring the learning from experience.

Keywords: Teacher planning, research, knowledge production, educational guidance, university context.

INTRODUCCIÓN

Comprender la educación como una de las vías para que la sociedad avance a la par de los cambios tecnológicos, sociales, culturales, políticos, entre otros, del mundo postmoderno, es una tarea y responsabilidad de todos y todas en pro del desarrollo humano integral sostenible de la nación. De esa forma, la educación se convierte en un pilar fundamental en la formación académica, personal y profesional del nuevo republicano, asociado con su contexto social, resaltando su cultura y valores axiológicos propios del ser humano.

Entonces, la articulación entre la enseñanza, la investigación y el contexto social, debe ser un elemento neurálgico del proceso, a fin de formar a un individuo, que más allá de obtener informaciones y datos, pueda internalizar y exteriorizar ese saber, para su vida personal y su colectivo. En consecuencia, la educación es una acción transformadora, y a la vez, pilar clave para que las naciones avancen al ritmo del mundo postmoderno.

En relación a lo mencionado, se presenta la teoría que emergió producto de la investigación doctoral titulada "la planificación docente y la investigación como elementos articuladores en la gestión del conocimiento". Por lo que este artículo, constituye un aporte científico a la educación, pues enfatiza en la contrastación como proceso de cotejamiento de los hallazgos encontrados con las investigaciones previas, coadyuvando a una teoría como aporte sustancial a la educación.

ORIENTACIONES METODOLÓGICAS

Un paradigma representa la concepción epistemológica de ver la cosmovisión del mundo, es decir, la matriz epistémica de percibir e interpretar la realidad vivida, los esquemas mentales determinando la visión investigativa para comprender las realidades humanas. Desde este aspecto el paradigma que rigió el proceso fue el interpretativo, bajo el método teoría fundamentada para comprender e interpretar los significados. Para el análisis de la información se recurrió al microanálisis sobre el tema abordado, permitiendo develar

los hallazgos encontrados, sustentadores de la teoría que emergió.

CONTRASTACIÓN

En este apartado se realizó el contraste de información de los hallazgos encontrados con investigaciones que se han realizado y que guardan nexos significativos con el contexto de estudio, los informantes clave, el grado de profundidad de los fenómenos de estudios, el referente teórico utilizado, entre otros. En este sentido, Martínez (2006), sostiene que la contrastación:

Consistirá en relacionar y contrastar sus resultados con aquellos estudios paralelos o similares que se presentaron en el marco teórico referencial, para ver como aparecen desde perspectivas diferentes o sobre marcos teóricos más amplios y explicar mejor lo que verdaderamente el estudio significa. (p. 43).

A juicio del autor, la contrastación establecer un cotejamiento entre los estudios científicos que guardan relación con la investigación, analizándolos desde diferentes perspectivas de interpretar la información, con el propósito de sustentar los hallazgos encontrados. De esta forma, el estudio de Reyes (2007), permite contrastar los resultados, pues ambos estudios se realizaron en contexto universitario desde las realidades vividas por las universidades venezolanas. Este elemento permite afirmar que en el contexto de la educación universitaria la postura rígida de concebir el aprendizaje prevalece en la formación académica del nuevo profesional que demanda la sociedad, manteniéndose vigente los dogmatismos de la enseñanza transmisionista.

Las universidades en Venezuela, deben iniciar procesos de transformación en el accionar de los docentes, en el paradigma que lo sustenta, en la matriz epistémica de pensamiento, que lleve a deslastrarse de praxis educativa transmisionista. Es menester una redefinición de la concepción docente, de los modelos pedagógicos de formación, de la acción educadora, del estudiante como ente biopsicosocial-espiritual-ecológico, coadyuvando la contextualización del saber, teniendo como eje medular estrategias investigativas, colaborativas, problematizadoras,

que despierten el pensamiento divergente, crítico, reflexivo, del estudiante y el docente, atrofiando la concepción tradicionalista de la educación y trascendiendo la inercia mental.

En tal sentido, el estudio de González (2005), permite realizar una contrastación desde las categorías centrales del estudio, enmarcado en la investigación como elemento de formación y transformación educativa en el quehacer diario de la labor docente. De allí que la investigación recobra importancia dentro de planificación docente como estrategia de aprendizaje que dinamiza la acción educativa del estudiante y del docente en construcción colectiva e individual del saber. Para eso el docente desde el ambiente de aprendizaje debe fomentar el aprecio, disfrute, placer por indagar las múltiples realidades humanas.

La investigación en los espacios de aprendizaje debe comprenderse como actividades enriquecedoras que estimulen las bases neurales e integradoras del pensamiento creador, innovador, emancipador, del educando con su realidad y experiencias vividas. La posición del docente del siglo XXI, en relación a la investigación, es hacer de sus praxis pedagógicas espacios de confrontación y construcción del saber, avivando pasiones, sentimientos y emociones por explorar realidades humanas.

Urge entonces, una nueva posición paradigmática en la formación docente, pues Torres (2003), en su estudio determinó la carencia que tiene el docente universitario, en la apropiación de métodos y enfoques que permitan la comprensión del hombre desde sus ambientes naturales y la articulación a los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Si el docente del siglo XXI, no ha entendido la urgencia de transformación que amerita la educación en la operacionalización del acto didáctico centrado en el accionar, más que en la producción escrita de realizar procedimientos o asignaciones establecidas en estructuras rígidas de abordar el contenido, entonces se seguirá arrojando un enfoque transmisionista en el mundo postmoderno que marca la sociedad.

Torres (2003), en su investigación plantea elementos negativos a superarse en el contexto de la educación universitaria, en atención a la investigación, pues la investigación no se puede comprender como proceso de capacitación procedimiento por procedimiento para tener un dominio cognitivo de ella, sino más bien, las transformaciones deben iniciar en la matriz epistémica de cada docente, para eso, el facilitador o mediador debe reconocerse bajo que paradigma opera y cómo genera el conocimiento con sus educandos.

La investigación en la planificación docente se comprende desde el devenir histórico en la producido en conocimiento, adaptada a los diferentes contexto sociohistóricos que la ha determinado. Por lo tanto, debe estar en constante renovación ontoepistemológica-metodológica concatenada a las realidades humanas, y no anclada en un momento dado de su historia.

Camacho (2000), establece con perspicacia la manera cómo el proceso epistemológico ha estado presente en la producción del conocimiento de acuerdo a las comunidades científicas, determinado una postura de comprender el mundo, marcado el nuevo pensamiento del saber en las generaciones futuras, no respondiendo a las necesidades del hombre actual.

Desde esta perspectiva, es inevitable proceso de transformación en la educación y en la formación académica del nuevo ciudadano, en correspondencia al paradigma epistemológico, a la concepción del hombre y al contexto social, en la producción del saber, debido a que Camacho (2000), sostiene es perentorio el rediseño de los planes y currículos de formación de investigadores en consonancias a las necesidades del mundo postmoderno.

Si la investigación subyace para dar respuesta a las diferentes problemáticas sociales en donde se encuentra inmerso el hombre, de esa dinámica cambiante, emergen nuevas posturas paradigmáticas que permiten comprender al individuo como una entidad compleja. Por lo tanto, los procesos investigativos no son asignados a una comunidad científica, sino más bien, renacen de la liberación y principios colectivos en donde hace vida el ser biopsicosocial-espiritual-ecológico.

Lo planteado hasta acá, sustenta sus bases en las ideas de Colina e Ianni (2010), que consideran la investigación como procesos didácticos de aprehensión del conocimiento en la praxis liberadora, crítica, participativa de los ambientes de aprendizaje, además de elementos indagatorios de las realidades educativas en relación a las dinámicas cambiantes de los entornos sociales, las necesidades emergentes de los educandos y la reorientación del acto educativo.

Desde esta postura la investigación asume doble propósito en la acción educativa, en donde la dialéctica por un lado, se convierte en una herramienta recurrente de afrontar esquemas teóricos con la realidad y experiencias previas del educando, y por otro lado, en una estrategia evaluativa de la praxis docente en atención a las realidades emergentes producto de esa dinámica interactiva de los actores socioeducativos.

Al confrontar los hallazgos encontrados con los resultados de las investigaciones presentes, se deduce el vacío epistemológico que existe en la labor docente, la carencia de abordar procesos investigativos en la acción educativa y la necesidad imperiosa de rediseñar los planes de formación docente en correspondencia a la postura ontoepistemológica-metodológica de comprensión del ser humano, teniendo a la investigación como eje neurálgico en la producción del saber.

Una de las acciones para iniciar ese sendero de transformación lo representa el docente desde su matriz epistémica de comprender el mundo, reconociendo que la praxis pedagógica se renueva para dar respuestas a las necesidades del mundo contemporáneo. Por lo tanto, la planificación docente centrada en la investigación representa una alternativa pedagógica y estrategia dinamizadora de la acción educativa, que atrofia la praxis transmisionista de contenidos, renaciendo una concepción liberadora, reflexiva, crítica, emancipadora, en la internalización y exteriorización del saber de manera individual y colectiva en los espacios de aprendizaje, contextualizada con los contextos sociales en donde se encuentra el educando.

TEORIZACIÓN

Para Strauss y Corbin (2002), la concepción de teoría es comprendida como una actividad mental de esquemas complejos que pueden emerger en tiempo duradero, puesto que:

...construir teoría es una actividad compleja. Usamos el termino teorizar para denotar esta actividad, porque construir teoría es un proceso y a menudo muy largo. Teorizar es un trabajo que implica no solo concebir o instruir ideas (conceptos), sino también formularlos en un esquema lógico, sistemático y explicativo. (p.24).

A juicio de los autores, la noción de teoría, radica en la teorización de cómo el investigador comprende, interpreta, y exterioriza los fenómenos del estudio en un pensamiento creativo que origina la explicación de los mismos. Para Martínez (2006), esta actividad es percibida como “el fruto de un salto de la imaginación, de la inspiración, de la inducción o de la conjetura” (p.28), es decir, la creación de una nueva postura epistémica germina en el pensamiento creativo, ideológico y visionario del investigador.

En la investigación, el proceso creador de concebir una teorización, se abordó a partir del análisis de los datos, las

categorías centrales y los hallazgos que develan el fenómeno de estudio, vislumbrando una postura ontoepistemológica de comprender la planificación docente centrada en la investigación como un eje medular que articula la acción educativa en la producción de los saberes. Desde esta visión, renace una perspectiva docente ajustada a las realidades sociales, al valor humano, a discernir el aprendizaje desde un acto reflexivo, emancipador, colectivo, que origine la confrontación de los procesos y trascienda la enseñanza de los contenidos.

La teorización en la investigación emergió de la realidad de los docentes encargados de facilitar la Unidad Curricular Orientación Educativa de la UNEFM, en comprender el fenómeno de estudio, su composición, relación, reciprocidad, conexión, desde el contexto de la educación universitaria. De allí que, el eje de teorización se centre sobre la Planificación Docente, la Investigación, la Perspectiva del Docente, como factor tríadico que permite integral sustancialmente un nuevo enfoque pedagógico, didáctico e investigativo sobre la praxis docente. A continuación, se presenta la teoría sustancial, con su referido título, producto de los hallazgos emergidos:

TRANSFORMANDO EL ACCIONAR DE LA PRAXIS DOCENTE. PROCESOS DE TRANSCENDER LO TRANSMISIONISTA Y ATROFIAR LO PROCEDIMENTAL

*Una postura liberadora e investigativa de comprender el
 saber desde los ambientes de aprendizaje*

La planificación docente centrada en la investigación, se comprende un como el eje neurálgico que coordina sistemáticamente las acciones didácticas, constituyendo el eje medular del quehacer educativo y la primera función esencial del mediador en la socialización de los saberes. El acto didáctico de planeación docente debe asumir nuevos enfoques en su diseño, coadyuvado las diferentes perspectivas de obtener el aprendizaje, las múltiples realidades humanas, la diversidad de estrategias colaborativas, interactivas e investigativas, en donde mediador-educando y educando-mediador, comprendan las necesidades educativas, estableciendo de manera colectiva el proceso de planificación docente.

La contextualización que asume la planificación docente articulada a la investigación, es entendida desde las múltiples visiones de comprender el hombre en su contexto, en donde la mayéutica, el pensamiento divergente, la dinámica cambiante del saber y las necesidades de indagar, se convierten en eje medular hologramático de organizar sistemáticamente el aprendizaje. La planificación docente por

su principio colectivo centrada en la investigación, planea la acción didáctica en conjunto con los actores socioeducativos, emergiendo una forma organizada de abordar el aprendizaje, respondiendo a las particularidades e individualidades, fragmentando la enseñanza generalizada. Este enfoque de planificación docente equidistado a la investigación, sustenta sus premisas en el principio de colectividad, en la dialéctica, en los contextos de aprendizajes, en la investigación cualitativa, en el educando como ser biopsicosocial-espiritual-ecológico, en las estructuras epistémicas de aprendizaje, asumiendo un carácter dinámico, flexible, cíclico, desde una visión sistémica y compleja.

Por lo tanto, el paradigma que guía esta postura como médula neurálgica de transformación, interpretación, comprensión, de las necesidades del educando y del mediador, es el sociocrítico, por su elemento recursivo perenne de revisión sobre la praxis, centrado en la dialógica, el pensamiento creador, reflexivo, emancipador y crítico de comprender las realidades humanas.

La investigación en la planificación docente representa un acto recursivo de constante revisión de su proceso, pues el mediador por medio del *Diagnóstico* recurre a determinar las necesidades tanto de los educandos y de la asignatura en sí. En este sentido, el *Diagnóstico* que se elabora desde la perspectiva del estudiante, corresponde a las necesidades sentidas, las potencialidades, las debilidades, las barreras en el aprendizaje, el dominio de métodos de investigación, modulándose como eje neurálgico y sistémico constante, armonizándose para dar respuestas satisfactorias al proceso educativo. Y, desde la asignatura, por medio de un estudio analítico, metódico y sistemático, direccionando la pertinencia de las estructuras epistémicas, la modificación de estrategias didácticas, y el desarrollo de competencias investigativas.

El *Diagnóstico* cimentado la investigación en la planificación docente constituye un punto neural de revisión incesante que coadyuva la labor educativa, detecta las necesidades inherentes del proceso, convirtiéndose en una técnica recursiva de investigación, tanto de la praxis docente como del participante inmerso en ella. Esta postura que todo facilitador debe realizar en los ambientes de aprendizaje converge en el *Diseño de las Actividades*.

El *Diseño de las Actividades* tiene su fundamento en el principio de construcción colectiva, en lo dialógico, hologramático; recursivo, con una visión compartida del equipo de mediadores, debido a que se trabaja la planificación docente desde el proyecto de aprendizaje y el

desarrollo de competencias investigativas. En virtud a esto, se organiza el aprendizaje en función a las estrategias investigativas, a las estructuras epistémicas de la asignatura y las particularidades de cada grupo de estudiantes.

El *Diseño de las Actividades*, representa el plan operativo de *Ejecución de las Actividades*, en cuanto a los procesos, técnicas, estrategias, contextos, de abordar el aprendizaje desde la investigación. La investigación es la estrategia que dinamiza todo el proceso, articulando las estructuras epistémicas, los contextos socioeducativos, el área de disciplinar de los participantes, como un elemento trídico, coadyuvando a confrontar teorías mentales, la realidad y la cosmovisión de interpretar el mundo.

Esta triada insoluble de abordar el proceso didáctico, ha originado en el participante un conflicto cognitivo de su formación docente, llevándolo a discernir perennemente sobre la manera de concibe el aprendizaje, la realidad indagada, y, él como sujeto activo en sociedad, suscitando un reconocimiento de la función educadora y un ser biopsicosocial-espiritual-ecológico autocrítico de su propia formación.

El participante o equipo investigador, inicia su proceso investigativo al comienzo de cada periodo académico, en donde va mostrando sus competencias investigativas articulada a la par con las estructuras epistémicas de la asignatura. El realizar investigaciones en contextos reales, origina en el participante o equipo investigador elegir el escenario de acción y necesidad social a trabajar, considerándose un elemento de libre decisión.

Este aspecto se considera positivo, pues el espacio de aula trasciende en múltiples contexto de aprendizaje, tomando relevancia que el saber no radica en repetir conocimientos disciplinarios, sino en la manera en cómo el participante internaliza, problematiza, contextualiza, exterioriza y socializa los saberes, apropiándose de ellos. El acompañamiento del mediador en este proceso es imprescindible, puesto que se les ofrecen las orientaciones ontológicas, epistemológicas y metodológicas que guía el hecho investigativo, clarificando postura, el reconocimiento paradigmático y la manera de presentar la información en un discurso escrito.

La metodología que orienta los procesos de comprensión del hombre, su interpretación y transformación social, es la *Investigación Cualitativa*, como método científico de explorar las múltiples complejidades del ser humano, su percepción, visión de ver el mundo, idiosincrasia y valores arraigados en su matriz epistémica. Por lo tanto, los paradigmas que se acercan a esta realidad son el interpretativo y sociocrítico. Perspectivas de análisis, interpretación y reflexión sobre el

quehacer investigativo, originado en el participante o equipo investigador, una nueva óptica de comprender la investigación como un factor flexible.

La producción del conocimiento producto de la praxis investigativa de orden reflexiva e interpretativa, es comprendida como métodos aproximatorios de la realidad, considerando que el tiempo estipulado del lapso académico aminora el desarrollo de la investigación cualitativa. Lo substancial de los métodos aproximatorios es conceder al participante una cosmovisión de comprender el mundo desde diferentes alternativas de investigación, reafirma la parte axiológica, praxiológica, ontológica como persona, modula los enfoques teóricos con la realidad, y sobre todo, consolida su formación docente.

Desde este aspecto, la *Ejecución de la Actividades*, en la planificación docente articulada a la investigación, va a estar concatenada al principio de incertidumbre siendo muy latente a ella, lo que acarrea la revisión continúa de las estrategias didácticas y de investigación en los contextos reales, en virtud de las diferentes amenazas tanto interna como externa de lo que acontecer en el quehacer educativo. La *Evaluación* en la planificación docente, asume evaluar por proceso como un factor determinante permitiendo verificar en qué medida el participante va adquiriendo las competencias, el desempeño sobre su actuación y la valoración que él haga sobre el proceso. Para eso, los instrumentos de evaluación, deben estar en concordancia a la metodología cualitativa, a las diferentes percepciones del proceso, a los registros continuos de información, conllevando a la triangulación y sistematización del proceso. Desde esta perspectiva, la evaluación obtenida de diferentes fuentes constituye un punto central dentro del proceso, permitiendo el cotejamiento de información en relación a los actores sociales que evalúan al participante en los contextos socioeducativos, teniendo relevancia la percepción del evaluador externo. Este proceso no es exclusivo del mediador, es decir, convergen la apreciación del estudiante, el asesor externo, el grupo de participantes y el facilitador responsable de la asignatura.

Vincular la planificación docente y la investigación en los escenarios educativos actuales, es menester una Nueva Perspectiva Docente, que comprenda el acto educativo, como herramienta para desarrollar el pensamiento creativo,

reflexivo, crítico del educando, y la formación de un ciudadano generador de saberes productivos a la sociedad. Es necesario *Proceso de Transformación* de la praxis docente, de los esquemas mentales del facilitador, de las estrategias de aprendizaje, que coadyuven a fragmentar los procesos mecánicos, procedimental, lineal de concebir el aprendizaje, la desconstrucción de las estructuras mentales (docente) y reconstrucción del acto educativo de todos los actores implicados.

Urge una renovación de la praxis docente, de su acto educativo y de los actores involucrados en el proceso. En estos momentos de cambio, se necesita un docente *Gestor de Conocimiento*, comprometido con su función vocacional de educar ciudadanos, de cultivar una cultura investigativa desde la praxis pedagógica, de accionar el componente del ejercicio docente trascendiendo lo procedimental, parcelado y transmisionista del saber e iniciando procesos de transformación con valores humanos arraigados en su estructura anatómica. Un docente que a la luz de los nuevos cambios sea emprendedor, sensible, establezca la empatía para comprender al otro, y sobre todo, que su palabra tenga poder reflexivo, transformacional y emancipador.

REFLEXIONES EN TORNO A LA INVESTIGACIÓN

Se formuló una teorización que sustentó la articulación de la investigación y la planificación docente, como actividad del quehacer educativo, que transforma la praxis docente en el accionar pedagógico, permitiendo esa sinergia de saberes entre educando-contexto-mediador y gestando nuevas formas de adquirir el aprendizaje desde la vivencia de los diferentes actores de los procesos de aprendizaje.

Para lograr la sinergia de estos procesos, se necesita de una nueva perspectiva docente, vislumbrando procesos didácticos innovadores, creativos, emancipadores, complejos, sistémicos, holísticos, centrado en la autocrítica, crítica, reflexión y en el eje neural de la dialéctica propiciando saberes desde los diferentes ambientes de aprendizaje en donde el educando se inserta a investigar. Es menester, que el facilitador se empodere de la investigación para gestar cambios significativos en la praxis educativa, en la estructura cognitiva de los educandos, transformando realidades humanas y trascendiendo los espacios de aprendizaje en saberes.

REFERENCIAS CONSULTADAS

- Camacho, H. (2000). "Enfoque epistemológico y secuencias operativas de investigación". Tesis Doctoral presentada ante la Universidad Privada Doctor Rafael Beloso Chacín. Doctorado en Ciencias Mención Investigación. Maracaibo, estado Zulia. Venezuela.
- Colina, F., Ianni, C. (2010). "La Investigación Acción Participativa como estrategia de mediación y formación docente, para el fortalecimiento de los proyectos de aprendizajes. Escuela Bolivariana "Emilia Rosa Molina" Falcón-Venezuela". Trabajo de ascenso presentado en la Universidad Nacional Experimental "Francisco de Miranda". Santa Ana de Coro, estado Falcón. Venezuela.
- Colina, F. (2015). Planificación docente e investigación. Agentes articuladores en la gestión del conocimiento. Editorial inver-e-group Venezuela C.A Maracaibo – Venezuela. ISBN: 978-980-7723-08-4. Depósito Legal: lfi06120153702444. LIBRO EN LINEA https://inveregroupve.files.wordpress.com/2015/08/plani_docente.pdf.
- Corbin, J y Strauus, A. (1990). Grounded theory method:procedures, canons and evaluative procedures. Qualitative Sociology.
- González, N. (2005). Formación docente centrada en investigación. Una aproximación al cambio. Tesis Doctoral presentada ante la Universidad del Zulia. Facultad de Humanidades y Educación. División de Estudios para Graduados. Doctorado en Ciencias Humanas. Maracaibo, estado Zulia. Venezuela.
- Martínez, M. (2006). Ciencias y Arte en la Metodología Cualitativa. Editorial Trillas. México.
- Reyes, W. (2007). Epistemología y Pedagogía en los Modelos de Formación Docente. Tesis Doctoral presentada ante la Universidad del Zulia. Facultad de Humanidades y Educación. División de Estudios para Graduados. Doctorado en Ciencias Humanas. Maracaibo, estado Zulia. Venezuela.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). Bases de la Investigación Cualitativa. Técnicas y Procedimientos para Desarrollar la Teoría Fundamentada. Editorial Universidad de Antioquia. Colombia.
- Torres, V. (2003). "El componente de investigación en el diseño curricular y su enseñanza – aprendizaje en la Universidad Centroccidental "Lisadro Alvarado". Tesis Doctoral presentada ante la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Doctorado en Educación. Barquisimeto, estado Lara. Venezuela.

AUTORES

Félix José Colina Ysea

Docente agregado de la UNEFM, adscrito al Departamento de Ciencias Pedagógicas del Área Ciencias de la Educación. Licenciado en Educación (UNEFM), con maestría en orientación de la conducta (CIPPSV). Doctor en Ciencias de la Educación (URBE). Certificación Postdoctoral en Política Pública, Estado y Paz Social (URBE). Cursante del postdoctorado en Integración y Desarrollo de América Latina (URBE). Ha sido tutor a nivel de pre y postgrado.

Julio Juvenal Aldana Zavala

Docente agregado de la UNEFM, adscrito al Departamento de Ciencias Pedagógicas del Área Ciencias de la Educación. Licenciado en filosofía, con maestría en orientación para padres egresado del CIPPSV. Doctor en Educación (UPEL). Certificación Postdoctoral en Política Pública, Estado y Paz Social (URBE). Cursante del postdoctorado en Integración y Desarrollo de América Latina (URBE). Actualmente, Director del Fondo Editorial de la UNEFM.

LAS SALIDAS DE CAMPO: ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS EN EL ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES. EXPERIENCIA SIGNIFICATIVA DESDE MADRE MARCELINA Y HOGAR MARIANO

FIELD OUTPUT: A TEACHING STRATEGY FOR THE DEVELOPMENT OF INVESTIGATIVE
COMPETENCES IN THE AREA OF SOCIAL SCIENCES SIGNIFICANT EXPERIENCE FROM
MADRE MARCELINA Y HOGAR MARIANO

De La Hoz, Juan delacienjuan@hotmail.com
Universidad del Atlántico

Hard, Edilberto edilberto1217@hotmail.com
Universidad del Atlántico

Recibido: 31/05/2017

Aceptado: 14/11/2017

RESUMEN

Es una reflexión sobre las experiencias vivenciadas en la realización de salidas de campo con las estudiantes de las instituciones educativas distritales Madre Marcelina y Hogar Mariano de la ciudad de Barranquilla-Colombia. Esta reflexión se realiza desde la didáctica como disciplina pedagógica que reflexiona y hace suyo el proceso de enseñabilidad. Las salidas de campo se asumen como estrategia didáctica que da respuesta a los fines que se quieren alcanzar como sociedad a través del proceso educativo y a las intencionalidades de carácter formativo que desde el horizonte institucional se plantean las dos organizaciones escolares. Se parte de una conceptualización del campo pedagógico de la didáctica, de las condiciones de enseñabilidad de las ciencias sociales y las salidas de campo como estrategias didácticas para el desarrollo de competencias investigativas en el sujeto educable. Es un trabajo cualitativo descriptivo que recoge más de diez años de experiencia en la realización de este tipo de estrategia didáctica y las apreciaciones de las directamente beneficiadas en el proceso formativo como son las estudiantes.

Palabras clave: Salidas de campo, didáctica, ciencias sociales, pedagogía, competencias investigativas.

ABSTRACT

It is a reflection about experiences in the realization of the field output with the students at Madre Marcelina and Hogar Mariano schools in the city Barranquilla-Colombia. This reflection is made from didactics as a pedagogical discipline that reflects and endorses the teaching process. Field trips are assumed as a didactic strategy that responds to the goals that are to be achieved as a society through the educational process and the intentionalities of a formative character that from the institutional horizon are raised by both school organizations. It starts from a conceptualization of the pedagogical field of didactics, the conditions, teaching of the social sciences and the field trips as didactic strategies for the development that investigative competences in the educable subject. It is a qualitative descriptive work that includes more than ten years of experience in the realization of this type of didactic strategy and the appreciations of those directly benefited in the formative process as the students.

Keywords: Field trips, didactics, social sciences, pedagogy, investigative skills.

INTRODUCCIÓN

La educación es una práctica social situada, mediante la cual se materializa los principios y fines de una sociedad en lo relativo a la construcción del tipo de hombre y mujer que se exige históricamente. El momento histórico de la sociedad colombiana del siglo XXI reclama de la educación, para el desarrollo en el campo de la Investigación y la Ciencia la formación de un ser humano que tenga:

Acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica y demás bienes y valores de la cultura, el fomento de la investigación y el estímulo a la creación artísticas en sus diferentes manifestaciones. El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de la vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país. La promoción en la persona y en la sociedad de la capacidad para crear, investigar, adoptar la tecnología que se requiere en los procesos de desarrollo del país y le permita al educando ingresar al sector productivo. (Ley general de la educación artículo 5 incisos 7. 9 y 12).

La escuela como el escenario natural, más no único en realizar procesos de formación, la sociedad le asigna la responsabilidad de materializar los fines educativos; la escuela a diferencia de las otras instituciones que también desarrollan esos procesos [la iglesia, la familia, los medios de comunicación, la barriada etc] su quehacer se realiza o debe realizarse de manera intencional más no difuso. Los esfuerzos de los docentes y directivos docentes deben orientarse a esa consecución. Por ello, le corresponde a la escuela desplegar todas las estrategias pedagógicas y didácticas para hacer realidad en la práctica lo que teóricamente se plantean los fines de la educación.

Los incisos señalados hacen referencia a las capacidades que en el campo de la investigación y la ciencia deben poseer los hombres y las mujeres de la sociedad colombiana, para el desarrollo de una cultura científica. Por consiguiente, este artículo busca aportar luces que permitan a los docentes del área de ciencias sociales, afrontar de manera consciente el reto de realizar procesos de enseñanza que contribuyan a la obtención de este fin.

Es una reflexión desde la didáctica, las ciencias sociales y las salidas de campo, la primera como la disciplina pedagógica que le otorga intencionalidad a los actos de enseñabilidad de los docentes, la segunda como el saber que aborda el estudio del hombre y sus relaciones con los otros seres humanos, la tercera como la estrategia didáctica que facilita la generación de procesos de aprendizajes significativos acorde a la necesidad y requerimientos del desarrollo de competencias investigativas que contribuyan a forjar en los niños (as) y jóvenes un espíritu científico.

Al ser una reflexión desde la didáctica como una disciplina pedagógica, las salidas de campo como estrategia didáctica, no se asumen desde una mirada instrumental, responde a las intencionalidades de carácter formativo de los fines y el horizonte institucional de las organizaciones escolares. Se parte de una conceptualización del campo pedagógico de la didáctica y los componentes fundamentales que hacen parte de su reflexión, primero, las condiciones de enseñabilidad de cada disciplina, -para este estudio las Ciencias Sociales- segundo, el enfoque o teoría pedagógica que inspira el diseño de la enseñanza; tercero, las estrategias didácticas, -para este artículo, las salidas de campo- cuarto, las condiciones Biopsiconeurosocioculturales de la mentalidad del alumno, para el desarrollo de las competencias investigativas.

El campo de referencia empírica son las Instituciones educativas Madre Marcelina y Hogar Mariano, las cuales están ubicadas en la ciudad de Barranquilla, Distrito Especial, Industrial y Portuario del Departamento del Atlántico, costa caribe colombiana. Estas instituciones tienen en común que son instituciones de carácter público pertenecientes al estado, su población estudiantil está constituida por estudiantes que residen en el centro, sur occidente y la periferia urbana; ambas instituciones tienen un perfil femenino y una fuerte orientación espiritual, su accionar educativa gravita en la formación de mujeres competentes y competitivas para la vida, mediante procesos pedagógicos, humanos y científicos coherentes con sus horizontes institucionales, ambas instituciones, desde hace más de diez años dentro de sus lineamientos curriculares en el área de ciencias sociales implementan las salidas de campo como estrategia didácticas y sus docentes han tenido la oportunidad de intercambiar experiencias significativas que hoy queremos dar a conocer.

EL CAMPO PEDAGÓGICO DE LA DIDÁCTICA

La Pedagogía es una reflexión sobre el hecho social llamado Educación, le otorga la fundamentación teórica científica al quehacer educativo del maestro, convirtiéndose en el saber fundante de la profesión docente; por consiguiente, es un saber teórico – práctico construido por los pedagogos (as) a partir de la reflexión sobre su práctica. Este saber, orienta toda la labor del educador, permitiéndole un accionar plenamente consciente debido que pone en el centro de su reflexión al tipo de hombre, mujer y sociedad que se quiere formar, asumiendo la escuela como el escenario natural para la obtención de estos fines. “La pedagogía no es solamente un dispositivo de enseñanza ni de aprendizaje ella está más orientada al sentido de la Educación” (Zambrano, 2009:12). “Hay pedagogía cuando se reflexiona sobre la Educación, cuando el saber educar implícito, se convierte en un saber sobre la educación sobre sus cómo, sus por qué, sus hacia dónde” (Lucio, 1989: 32).

Si la pedagogía es el saber teórico-práctico sobre todo el acto educativo, la didáctica construye su campo desde la dimensión práctica de ese acto educativo, sustentado en un fundamento teórico que le otorga la pedagogía. La didáctica es el saber pedagógico que se ocupa específicamente de la enseñanza, es el saber que tematiza sobre el proceso de instrucción, orienta sus métodos, sus estrategias; direccionado por un pensamiento pedagógico que se concretiza en el aula, orienta un aspecto de la labor del educador la docencia. La labor del educador se concretiza en varias dimensiones, siendo una de ellas la dimensión didáctica, que hace referencia: “al papel del maestro como agente que, a través de los procesos de enseñanza, orienta, dirige, facilita y guía la interacción de los alumnos con el saber colectivo culturalmente organizado, para que ellos, los alumnos construyan su propio conocimiento” (Fierro, Fortoul y Rosas, 1999: 34).

Enseñar didácticamente, es decir bien, implica tener conciencia hacia donde están dirigidos los esfuerzos, saber cuáles son los fines y metas a conseguir, desde que fundamentos pedagógicos se sustentan los procedimientos, técnicas, recursos, estrategias que faciliten la incorporación en el sujeto educable de esas metas y fines planteados; Por lo anterior, La didáctica no puede reducirse al método de enseñar, a procedimientos y técnicas instrumentales que deslegitiman la reflexión pedagógica sobre la enseñanza de los saberes,

No habrá enseñanza verdaderamente formativa si el profesor experto en una disciplina no se

ocupa y reflexiona al menos intuitivamente sobre que se propone con su enseñanza, cómo es que sus alumnos crecen y avanzan en su formación, cuáles serán las reglas que presidan su relación con los alumnos, cuales experiencias y contenidos son más jalonadores e importantes para su desarrollo y con qué técnicas es mejor enseñar cada contenido según su especificidad. (Flórez, 2002: 81).

De lo anterior, se infiere que el campo pedagógico de la Didáctica es la enseñanza, cimentado desde:

Los fines y metas que se quieren alcanzar con el proceso de enseñanza.

Las condiciones de enseñabilidad de la disciplina objeto de la enseñanza.

La teoría pedagógica que sustenta el proceso de enseñanza. El desarrollo Biopsiconeurosociocultural del sujeto educable.

LA ENSEÑABILIDAD DE LAS CIENCIAS SOCIALES

La enseñabilidad de las Ciencias Sociales, es la condición pedagógica mediante el cual se asume el proceso de enseñanza desde su estatuto epistemológico específico, que la hace distinta a las demás Ciencias, tiene que ver con su racionalidad, formas de abordar su objeto de estudio, su lenguaje, es decir todas sus características. Este proceso “compromete el interés formativo del pedagogo, para identificar rutas y caminos alternos, definir secuencias, los énfasis, la manera de abordar los problemas y los contenidos prioritarios para formar a los alumnos” (Flórez, 2002: 82). Por consiguiente, la enseñabilidad es la acción que realiza el docente en el proceso de enseñanza de una disciplina [las Ciencias Sociales] con la intención de hacer realidad en el sujeto educable los fines educativos que se plantea la sociedad y el horizonte institucional de la organización escolar, por tal motivo, el proceso debe ajustarse a las necesidades de aprendizaje del sujeto educable, que le permita construir, comprender, recrear lo aprendido; con la intencionalidad de ser un sujeto activo al interior de la sociedad que sea capaz de abordar y dar solución a los problemas que se le presentan en su vida cotidiana.

En este orden de ideas, el proceso de enseñabilidad conlleva una fundamentación teórica pedagógica de la enseñanza por parte del docente, brindándole las herramientas necesarias para jerarquizar y secuencializar contenidos acordes a las intencionalidades, necesidades y desarrollo de ese sujeto educable; de igual forma, establecer el tipo de relación alumno- maestro-saber, definir las estrategias,

técnicas y recursos didácticos en armonía a los postulados pedagógicos que sustenta el proceso de enseñanza y aprendizaje.

El profesor es un diseñador de ayudas oportunas, de preguntas y cuestionamientos que generen el conflicto cognitivo, de secuencias de pasos previsibles de mapas de caminos posibles en los que el alumno probablemente encontrará encrucijadas y tomará decisiones más o menos plausibles que el profesor necesita reconocer, no para remplazar al alumno con su búsqueda sino para darle la mano cuando se encierre en un callejón sin salida. (Flórez, 2002: 82).

Se hace necesario precisar, que con el solo fundamento pedagógico - didáctico el docente, no podrá desarrollar un proceso de enseñabilidad de las ciencias sociales o cualquier otra disciplina, necesita conocer la esencia, naturaleza y desarrollo epistemológico de este saber, dominarlo, saber cuáles son sus interrogantes, sus problemas, hipótesis; sin su dominio no puede haber enseñanza, por más que se conozcan los métodos de enseñanza o la psicología individual. "un factor desencadenante, imprescindible para la pedagogía, es la reflexión sobre las condiciones de enseñabilidad de cada saber, y sobre los obstáculos epistemológicos que se oponen a su aprendizaje" (Flórez, 1994:85).

Interrogantes como: ¿Cuál es el objeto de estudio de las ciencias sociales? ¿Por qué y para qué enseñar ciencias sociales? ¿Cuál es el sentido de la enseñanza de las ciencias sociales? ¿Cómo se aprenden las ciencias sociales? ¿Qué estrategias pedagógicas didácticas son más pertinentes para la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales? ¿Qué valores se desarrollan en el ser humano con la enseñanza de las ciencias sociales? ¿Cómo desde las ciencias sociales se pueden desarrollar competencias investigativas que contribuyan a una cultura científica acorde a las exigencias de nuestra sociedad? Son unas de las tantas preguntas que el docente del área debe responder para un proceso de enseñabilidad significativa.

Establecer el objeto de estudio del área del conocimiento que se va a enseñar es de suprema importancia debido que permite diferenciarla de las demás, definir sus contenidos, estrategias, fines, valores, métodos acorde a su esencia y naturaleza, su relación con las otras disciplinas.

Las Ciencias Sociales estudian al hombre en sociedad, el fenómeno u hecho social, aborda la realidad social para explicarla, analizarla, interpretarla, comprenderla, transformarla

La realidad social está constituida por grupos humanos, con todo aquello que pueden aportar de historia, de cultura, ritos, tradiciones...las infraestructuras materiales construidas por el hombre, los rendimientos de producción y los sistemas institucionales que el hombre ha elaborado (políticos, económicos, organizativos). La realidad social testimonia la manera en que las sociedades humanas se organizan y funcionan para satisfacer, en primer lugar, las necesidades de alimentación, de refugio, de salud, de educación y de trabajo (Alderoqui y otras, 1995: 21, Citado por Siede, 2010: 32).

Del anterior concepto, se puede inferir que la realidad social se desarrolla en un espacio o paisaje geográfico determinado, es en él, en donde se desarrolla la vida de los grupos humanos, la cultura material e inmaterial. La realidad Social es cambiante y se mueve en el tiempo "una cualidad de lo social es su perfil cambiante. La humanidad cambia, crece, decrece, retrocede. Hoy las preocupaciones y problemas a resolver, si bien tienen la misma base, son diferentes y se nos presentan con aristas que nunca antes han tenido" (Alvarez, 2006: 152). La realidad Social tiene un carácter colectivo producto de las interacciones de los seres humanos, que construye la organización social desde distintas dimensiones, lo político, económico, social, demográfico, cultural, jurídico etc, de ahí su carácter complejo. La realidad social es conflictiva, producto de su permanente cambio y la tensión dialéctica que se ejerce entre los miembros de la sociedad "admite coherencias temporarias e inestables entre una y otra etapa, pero las pugnas y contradicciones motorizan el pasaje hacia estadios que expresen la resolución de las tensiones previas y el surgimiento de otras nuevas, en unas pugnas incesante" (Siade, 2010: 33).

Con la enseñanza de las Ciencias Sociales se persigue que el niño(a) adolescente y joven, se inserte a la vida social, comprendiendo el mundo de hoy como una construcción permanente que ha realizado la humanidad a lo largo de la historia, como producto de las tensiones dialécticas entre los sujetos, que han generado los cambios que se expresan en los distintos momentos históricos, caracterizados por las formas de relación con el espacio físico, los modos de producción económica, las formas de organización social y política, las construcciones culturales materiales e inmateriales que le otorgan identidad y diferencia.

La enseñanza de las ciencias sociales debe generar un acto de "reflexión ordenada que le permita al individuo, por la vía del entendimiento racional, intervenir como persona y como colectividad en la modificación de las condiciones de vida heredadas culturalmente con el fin de ser protagonista activo y responsable en la construcción de nuevos modelos de sociedad y de cultura (Cajiao, 1.999). Por tanto, a través de la enseñanza de las ciencias sociales se busca formar una conciencia histórica social, que le permita al estudiante ubicarse y comprenderse como un sujeto histórico capaz de utilizar sus saberes para interpretar, explicar e intervenir los fenómenos sociales actuales. Generar un proceso identitario desde la diversidad existente, reconociéndose como un sujeto producto de la cultura; pero de igual forma reconociendo a los diferentes a los otros como producto también de la cultura. Ejercitar la democracia como un ciudadano activo y empoderado capaz de dar a conocer su voz al resto, a partir de argumentos sólidos sustentados en el saber.

Las ciencias Sociales al centrar su atención en la dimensión social y colectiva de la vida humana y esta al complejizarse por las mismas características de la sociedad actual, por sus múltiples problemas configurados por situaciones variadas, le establecen el desafío de incorporar nuevas dimensiones de la vida de los seres humanos: fenómenos como la violencia con todos sus matices, los problemas ambientales, los problemas de la cultura y la globalización, el fenómeno de la crisis y la incertidumbre, los efectos del desarrollo constante y permanente de la tecnología, son factores que se interrelacionan y que desbordan los marcos interpretativos de las disciplinas; por tanto requieren de la integración de saberes, miradas inter y transdisciplinarias, que ofrezcan respuestas contextualizadas a los problemas y exigencias de la sociedad.

Las características de la sociedad actual le impone el reto a las ciencias sociales y a su proceso de enseñanza abordar desde una mirada holística la realidad social, para comprender todos sus matices, pensar los fenómenos sociales desde una perspectiva global y localmente, asumir lo humano desde lo multicultural y lo intercultural, asumir el reto de pensar en el futuro, las utopías. Por tanto, "se reclama de las ciencias sociales cambios profundos que permitan la comprensión de un mundo, fragmentado pero globalizado; rico y productivo pero empobrecido; plural y diverso pero intolerante y violento; con una gran riqueza ambiental, pero en continuo deterioro" (Lineamientos curriculares Ciencias Sociales: 22).

Estos desafíos que le impone la realidad social actual a las ciencias sociales para su estudio, interpretación, comprensión y transformación se tiene que ver reflejado de igual forma en su proceso de enseñabilidad, debido que la enseñanza anecdótica, ritualista, descontextualiza, llena de personajes, héroes, relatos monolíticos separados de realidades políticas, económicas, sociales, culturales, ambientales sin significado para los estudiantes, que ven esta enseñanza como un simple proceso de fechas, sitios geográficos, batallas que hay que recordar para cuando el docente le pregunte, que concibe el aprendizaje como un acto mecánico, memorístico, repetitivo donde el estudiante es un receptor y el docente un depositador de saberes para que en los procesos de evaluación sean derramados sin que medien procesos de pensamientos como: la interpretación, el análisis, la argumentación y mucho menos la proposición, tiene que dar paso a procesos de enseñabilidad con sentido y significado para el sujeto educable.

Un proceso de enseñabilidad con sentido y significado para el estudiante acorde a las exigencias de la sociedad y las características de la realidad social actual incita a una ruptura con la perspectiva anterior, el maestro debe concentrar toda su atención en la tarea indelegable de construir con los estudiantes una red de conceptos significativos, que pasa ineludiblemente por la experiencia de la ciencia y la apropiación crítica de saberes científicos, estéticos, éticos, filosóficos, religiosos, económicos, antropológicos, políticos, etc. Dejar de lado el enfoque memorístico que hoy es totalmente anacrónico, y asumir al alumno "no como un ser carente de luz o que ha de ser insuflado de alimento, sino un sujeto informado biológica y culturalmente que posee un saber de vida, intuitivo, digno de ser interpretado y enriquecido". (Restrepo, 2003: 35 Citado por De la Hoz (2016: 185). Interpretar el saber cotidiano, el sentido común, el saber popular, las nociones precientíficas, el saber juvenil, el saber callejero, y el saber virtual, con el fin de encontrar el medio más expedito que lleven de allí a un saber más universal, sin olvidar que estos saberes que consideramos universales no son en modo algunos absolutos.

Por tanto, hay que generar espacios para que el joven y la joven se eduquen, la clase debe abrirse al más profundo diálogo, propio de la más virtuosa filosofía, donde predomine la interpretación, el análisis, la argumentación y el sentido propositivo que surja del debate producto de la dialéctica, llevar la clase a la vida cotidiana y traer la vida cotidiana a la clase; las Ciencias Sociales deben servirle a los estudiantes para interpretar, comprender transformar, su vida y el mundo. Para posibilitar esa realidad es necesario que la

relación maestro y alumno este mediada por el respeto a la diferencia, la pasión, la ternura, la comprensión, el afecto y la complicidad en el saber, entendiendo que este es inacabado y que admite múltiples posturas (De la hoz, 2016).

El uso de estrategias didácticas que se armonicen a los argumentos expuestos, hacen de las salidas de campo una estrategia idónea en el proceso de enseñabilidad de las Ciencias Sociales ya que se convierten en mediaciones, ayudas para una enseñanza que genera un aprendizaje con sentido y significado acorde a las necesidades de un mundo que exige de sus niños (as) adolescentes y jóvenes la capacidad de observar, abstraer, problematizar, interpretar, argumentar y proponer con el objeto de hacerlos sujetos activos al interior de una realidad social cambiante, llena de incertidumbre y crisis permanente que tiene que ser comprendida y muchas veces transformada.

LAS SALIDAS DE CAMPO: UNA ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS EN EL ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES

Las salidas de campo es la estrategia didáctica mediante el cual los (as) estudiantes construyen su aprendizaje en contacto directo con el objeto de enseñanza, en los escenarios donde se desarrollaron o se están desarrollando los hechos, a través de estas actividades el sujeto educable experimenta y vivencia de manera natural y directa el proceso de enseñanza- aprendizaje, los espacios geográficos, los escenarios culturales e históricos, se convierten en el aula de clase donde se experimenta los procesos de interacción social a través de las actividades económicas, las expresiones humanas, la relación hombre medio ambiente, las tradiciones etc.

La salida de campo entendida como una estrategia que acerca de manera consciente al individuo con la realidad, es una oportunidad de enseñanza y aprendizaje valioso para el maestro y el estudiante, al potenciar el proceso de observación, recolección de información, interpretación, planteamiento de conjeturas, explicaciones y proyecciones que les posibilitan leer, pensar y reconstruir su entorno social (Perez y Rodríguez, 2006: 1).

Al decir de Díaz y Rodríguez (1998:141) las estrategias de enseñanza son las ayudas ajustadas a la actividad constructiva de los alumnos.... son procedimientos que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los

alumnos...las estrategias de enseñanza son medios o recursos para prestar la ayuda pedagógica, en este orden de ideas, las salidas de campo en el área de ciencias sociales se constituyen en una mediación para el desarrollo de aprendizajes significativos acerca de la realidad social, coloca al alumno de frente a esa realidad, la cual se convierte en el aula de clase, en este sentido, el aula no es el entorno físico de las cuatro paredes, es un escenario vivo donde el estudiante puede problematizar la realidad social mediante procesos de observación que estimule la capacidad de asombro necesaria para el desarrollo de competencias investigativas, que estimulen la mente de nuestros jóvenes en la búsqueda de nuevos conocimientos para afrontar los requerimientos de nuestra sociedad y el mundo de hoy.

Las competencias son las capacidades reales del individuo relacionadas con el desempeño efectivo, para resolver problemas a partir de un conocimiento, "se puede entender por competencia el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que se aplican en el desempeño de una función productiva o académica" (Muñoz y otros, 2005: 15). El actuar competente no es resultado de un conocimiento mecánicamente transmisible, requiere de la contextualización y concientización de los aprendizajes y de la apropiación, junto con las habilidades básicas asociadas a una actividad, de la capacidad de captar y de comprender las relaciones que determinan los hechos, por lo que es clave la experiencia práctica acompañada por una reflexión educativa que desentrañe los aspectos que trascienden para el dominio de la lógica de la actuación, acorde con la problemática específica que garantice la utilización de ese conocimiento en otras circunstancias. (Suarez y otras, 2007).

Las competencias investigativas en el área de ciencias sociales son aquellas capacidades que permiten al estudiante acercarse a la realidad social, para comprenderla desde su integralidad: las dimensiones políticas, sociales, culturales y económicas, necesitando de un conocimiento contextualizado que le ayude a una actuación desde el saber. La capacidad de asombro, observación, interpretación, análisis, síntesis, de lectura y escritura, son competencias básicas necesarias para iniciar a los niños (as), adolescentes y jóvenes en el mundo de la investigación, por ello se hace necesario que el proceso de enseñabilidad en esta área se desarrollen a través de estrategias didácticas que faciliten este proceso.

Las salidas de campo en el área de ciencias sociales facilitan el desarrollo de las competencias básicas investigativas, rompe con el verbalismo monolítico del docente en las clases y coloca al sujeto educable como el centro, el protagonista

del proceso de enseñanza y aprendizaje; llevándolo a interrogar la realidad social, superando el anecdótico y mecanicismo, reivindicando la capacidad de asombro. Relaciona a la escuela con el mundo real y no abstracto, con la gente de carne y hueso, con los grupos sociales, su cultura y su espacio geográfico. Ejercita en el estudiante la recolección de datos, su interpretación, análisis, comparación y sustentación, con el objeto de generar propuestas de solución a los problemas observados desde el saber y su desarrollo cognitivo. Educa socialmente a través de la cooperación entre pares y la interrelación con otras personas, otras culturas, otras formas de vivir y concebir el mundo, a la par, posibilita una conciencia social que critica y rechaza las desigualdades sociales, la marginación y el abuso del poder tanto económico como político. Reclama rigor en la recolección de la información e interés y curiosidad por identificar, relacionar y comprender los elementos

constitutivos del paisaje, la sensibilidad, respeto y defensa por la preservación del medio ambiente, la participación autónoma, creativa, responsable en el trabajo colectivo en la perspectiva de un aprendizaje cooperativo. La resolución de problemas desde un diálogo interdisciplinar, transdisciplinar que facilite el abordaje de la realidad social desde su complejidad. El diálogo interdisciplinar y transdisciplinar es la forma mediante el cual se rompe con las miradas fragmentadas, estrechas que se han impuesto desde aquellas concepciones que abordan la realidad social desde parcelas de saberes, que no dejan comprenderla desde un todo como producto de la integración de cada una de sus partes, dialogar interdisciplinariamente y transdisciplinariamente implica encontrarnos a través de los argumentos de los saberes producto de las configuraciones construidas desde las distintas tradiciones epistémicas sobre las cuales se sustentan las ciencias sociales.

Cuadro 1

Apreciaciones de las estudiantes del colegio distrital Hogar Mariano y Madre Marcelina sobre las salidas de campo

No	Preguntas	Categorías
1.	¿Por qué son importantes las salidas de campo?	Oportunidad de relacionarnos, de aprender creativamente, adquirir un conocimiento compacto de tema trabajado y conocer nuestro país.(6) Motivamos a conocer y aprender desde la práctica. (6) Se aprende desde un lugar distinto al aula de clase y se logra integrarnos.(2) Ayudan a salir del ambiente cotidiano. Compartir con compañeros y maestros, se sale de la rutina y se viven experiencias Inolvidable. Permite un acercamiento real a lo que nos rodea, a las compañeras. Genera integración entre las compañeras. Conocer lugares nuevos y aprender en lugares diferentes. Nos aleja de la monotonía de las aulas de clase. Oportunidad de conocer la cultura.
2.	¿Por qué usted participa de las salidas de campo?	Compartir con compañeras, profesores, experiencias inolvidables y conocer cosas nuevas. (14). Vivir experiencias nuevas de cerca, ampliar lo aprendido en el salón de clase.(7) Es descubrir un nuevo mundo.
3.	¿Qué hace interesante las salidas de campo?	Disfrutar de lugares visitados y conocimientos que se pueden adquirir.(10) Fuente de experiencias nuevas.(6) Estudiar las cosas de manera agradable. Genera integración y se obtienen nuevas experiencias. Conocer la historia de los lugares visitados y la convivencia con las compañeras. Por la recreación y actividades que se realizan. Posibilita la integración, compartir y conocer lugares con compañeras.
4.	¿Cómo se siente participando de las salidas campo?	Muy feliz, emocionada, de disfrutar la vida (8). Bien, contenta. (3)

		<p>Bien, porque se compárte con compañeras, profesores y aprendemos de los lugares que no conocemos.</p> <p>Muy emocionadas, feliz de estar adquiriendo experiencias nuevas y conocer muchos lugares</p> <p>Muy bien, se sale de la rutina escolar, se adquieren nuevos conocimientos.</p> <p>Con ánimo de prender y conocer.</p>
5.	¿Qué diferencias identifica cuando se trabaja un tema cualquiera en el aula de clase y cuando este mismo se trabaja en una salida de campo?	<p>Es más agradable, se está en otro ambiente; naturaleza; montaña, mar, frio, paisajes.(11)</p> <p>Es más interesante, divertido, innovador (2).</p> <p>No es monótono, es abierto.</p> <p>Es otro ambiente, se vivencia el tema (2).</p> <p>Es más divertido, su forma de presentarlo.</p> <p>En el aula no se siente el mismo interés, fuera de ella es dinámico y atractivo.</p> <p>Aumenta el interés por aprender, descubrir de manera autónoma el saber.</p> <p>Lo que se explica se puede ver que es una realidad.</p>
6.	¿Qué aprendes para el hoy y el después cuando participa de una salida de campo?	<p>Aprendo a valorar a la escuela, la familia y profesores(5)</p> <p>Aprendo a valorar la vida(5)</p> <p>Aprendo a relacionarme, a comportarme frente a los demás (2).</p> <p>Aprendo de los lugares visitados y quedan experiencias de vida (2)</p> <p>Importancia que tienen los lugares visitados.</p> <p>Saber más de los lugares visitados.</p> <p>Quedan experiencias que no vuelven jamás.</p> <p>Quedan nuevos conocimientos, quizás importante para desarrollarlo dentro de mi sociedad.</p> <p>Permite culturizarnos; conocer lugares y costumbres nuevas.</p> <p>Unión y disciplina.</p>
7.	Enumera dos ventajas de las salidas de campo para las estudiantes.	<p>Ventajas.</p> <p>Conoce lugares nuevos, unión entre miembros del grupo, recreación, convivencia, se comparte con compañeras y profesores.(10)</p> <p>Nuevos aprendizajes (7).</p> <p>Compartir con nuevos seres humanos.</p> <p>Se interesa más por el estudio, quedan experiencias significativas.</p> <p>Descubrimiento de nuevos saberes, establecer nuevas relaciones</p> <p>Desventajas.</p> <p>No tiene desventaja. (11)</p> <p>No todas asisten (4).</p> <p>Perdidas de cosas materiales., (2)</p> <p>Se demoran muchos (2).</p>
8.	¿Considera que los destinos seleccionados para las salidas de campo llenan tus expectativas académicas?	<p>Si (19).</p> <p>Alguno si.</p>
9.	¿Qué impacto tiene para tu vida el haber formado parte de estas salidas de campo?	<p>Aprendí más, mejoro las relaciones con mis compañeras, sentí más respetos por los profesores.</p> <p>Adquiero nuevos aprendizajes de mi país.(7)</p>

		<p>Vivir experiencias nuevas, adquirir conocimientos nuevos para la vida, valorar esos pequeños y grandes placeres de la vida, aprendo valorar los esfuerzos de mis padres para que estudie. (6)</p> <p>Me ayuda recuperar la asignatura, aprendo.</p> <p>Puedo compartir con mis amigas y aprendo.</p> <p>Compartir con mis compañeras y profesores.</p> <p>Ayuda a conocer más sobre temas importantes.</p> <p>Conocer lugares nuevos, contemplar paisajes exóticos.</p> <p>Contemplar paisajes hermosos y asegurarme que en Colombia tenemos múltiples riquezas naturales.</p>
--	--	---

Fuente: Elaboración propia

A manera de conclusión, la educación es un hecho social que desde la escuela tiene un carácter intencional debido que se le otorga la responsabilidad de construir un tipo de hombre y de mujer acorde a las exigencias de la sociedad. Es la pedagogía quien le otorga los fundamentos teórico-prácticos al docente para que sus actos sean acorde a estas exigencias.

El proceso de enseñanza que desarrolla el docente tiene que estar sustentado en un saber pedagógico que se materializa en el aula de clase a través de la didáctica, la cual es la disciplina pedagógica que se encarga de los procesos de enseñabilidad, tomando como objeto de la reflexión al sujeto educable, la disciplina que se va enseñar y la fundamentación pedagógica de las estrategias didácticas a utilizar, desde esta perspectiva se rompe con la mirada instrumental que concibe a la Didáctica como el simple método y recurso que sirve para enseñar.

Por consiguiente, la utilización de una estrategia Didáctica para una buena enseñanza con sentido, debe responder a las intencionalidades que se persiguen y a la concepción pedagógica que sustenta el proceso, sin olvidar los fundamentos epistemológicos del saber que se pretende enseñar.

Las salidas de campo se constituyen en una estrategia didáctica que desde la enseñanza de las ciencias sociales, contribuye al desarrollo de competencias investigativas como: Observar, interrogar, interpretar, analizar, argumentar,

proponer, escribir, leer, con el objeto de formar individuos capaces de comprender la realidad social y abordar sus problemas para que desde su saber asuma soluciones.

De acuerdo a las opiniones expresadas por las estudiantes de las dos instituciones que tiene como referente empírico este ejercicio académico, las salidas de campo son importantes porque permiten el desarrollo de un aprendizaje creativo, significativo, compacto a partir de relaciones humanas que se forjan en la práctica. Las salidas de campo a decir de las estudiantes, es un proceso motivador que genera experiencias inolvidables, por tanto, el tipo de aprendizaje que se produce perduran para toda la vida, ayudan a salir del ambiente cotidiano del aula, aunque hay que anotar que los escenarios visitados se convierten en el aula de clase, tienen la virtud de romper con la concepción tradicional decadente de comprender el aula de clase como cuatro paredes para asumirla como un espacio flexible que permite la integración y el acercamiento al mundo real y el descubrimiento de nuevos mundos, que para las estudiantes se convierten en un estímulo para la interrogación, interpretación y comprensión del mundo social, cultural y físico.

Es de anotar que la planeación, ejecución, desarrollo y evaluación de las salidas de campo debe estar en armonía al grado de escolaridad y desarrollo Biopsiconeurosociocultural del sujeto educable.

REFERENCIAS CONSULTADAS

- Álvarez, R. (2006). *Didáctica de la historia y de las Ciencias Sociales*. Bolivia: Kipus.
- Arias, D. (2005). *Enseñanza y Aprendizaje de las ciencias Sociales*. Bogotá: Didácticas Magisterio.
- Cajiao, F. (1998). *Pedagogía de las ciencias Sociales*. Bogotá: Fundación Fes, TM Editores.
- De la Hoz, J. (2016). La enseñanza de las ciencias sociales en el contexto de la globalización y el estado social de derecho. *Amauta*, 28,171-187.
- Fierro, C. (1999). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación –acción*. México: Piados

- Florez, R. (2002). Pedagogización de las disciplinas como contenido curricular. *Intinerantes*, 1, 75-89.
- Lineamientos curriculares. Ministerio de educación nacional.
- Ley General de Educación y sus decretos reglamentarios. MOMO EDITORES.
- Lucio, R. (1989). Educación y Pedagogía, Enseñanza y Didáctica: diferencias y relaciones. *Revista de la Universidad de la Salle (Bogotá)*, 11 (17), pp. 35-46.
- Medina, C. (1996). Caja de herramientas para transformar la escuela. Santafé de Bogotá: Rodríguez quito Editores.
- Muñoz, J y otros (2005). Como desarrollar competencias investigativas en educación. Bogotá: Magisterio.
- Pérez, A y Rodríguez, Liliana (2006) La salida de campo: una manera de enseñar y aprender geografía. *Revista Geoenseñanza*, Vol. 11, Núm., pp. 229-234. <http://www.redalyc.org/pdf/360/36012425008.pdf> [Consultado: 2016, Mayo 19].
- Restrepo, G. (2003). *Ciencias Sociales Saberes Mediadores*. Bogotá: Aula Abierta Magisterio.
- Siade, I. (2010). *Ciencias Sociales en la escuela Criterios y propuesta para la enseñanza*. Buenos Aires: Aique.
- Suárez, C y otras. (2007). Las capacidades y las competencias: comprensión para la formación del profesional. *Revista acción pedagógica*, p p.30- 39. file:///C:/Users/Juan%20de%20la%20Hoz/Downloads/Dialnet-LasCapacidadesYLasCompetencias-2968554.pdf.[Consultado:2016, Junio19].
- Zambrano, A. (2009). Ciencias de la Educación y Pedagogía: especificidad, diferencia y multidiferencialiad. *Revista Educación y Cultura*, N° 84, pp. 8-16.

AUTORES

Juan Eladio De La Hoz Blanco

Licenciado en Ciencias de la Educación con énfasis en Ciencias Sociales y Económica, Abogado, Especialista en Docencia Universitaria, Magister en Ciencias de la Educación, Doctorante en Ciencias Humanas universidad del Zulia. Docente catedrático de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Atlántico, excoordinador del programa en Licenciatura en Ciencias Sociales. Docente del colegio Distrital Hogar Mariano.

Edilberto Hard Montes

Licenciado en Ciencias de la Educación con énfasis en Ciencias Sociales y Económica, Especialista en Procesos Pedagógicos, Especialista en Educación Infantil, Magister en Ciencias de la Educación, Doctorante en Ciencias de la educación Urbe. Docente catedrático de la Facultad de Ciencias de la Educación, Docente de la Institución Educativa Distrital Madre Marcelina.

EL PÁRRAFO: LA ESTRUCTURA COGNOSCITIVA CONCEPTUAL PREEXISTENTE Y SU TEXTUALIZACIÓN

THE PARAGRAPH: PREEXISTING CONCEPTUAL COGNITIVE STRUCTURE AND ITS TEXTUALIZATION

Franco, Juana Yaneida yaneida_franco@hotmail.com
Universidad Nacional Experimental "Francisco de Miranda"
Pineda, Carla crpf2003@gmail.com
Universidad Nacional Experimental "Francisco de Miranda"

Recibido: 31/10/2017
Aceptado: 30/01/2018

RESUMEN

La estructura cognoscitiva conceptual preexistente del párrafo debería ser el punto de partida conceptual para la composición de párrafos coherentes (Blay, 1984; Pérez Grajales, 1999; Alfonzo, 2001 y Montolío, 2000), lo que implica reconocerla como una secuencia de oraciones cohesivas y coherentes que desarrollan, en la mayoría de los casos, una idea principal (macroproposición) o parte de ella, relacionándola con la macroestructura del texto (parte interna de contenido). Sin embargo, en las aulas universitarias, en voces de sus estudiantes, se declara una estructura cognoscitiva, respecto al párrafo, distanciada de la concepción científica desde la teoría y la práctica. Se investigó dicha problemática, desde una investigación descriptiva de campo de diseño transeccional, cuyo objetivo consistió en analizar, desde la perspectiva teórica-práctica del párrafo, la estructura cognoscitiva preexistente del párrafo y la textualización en las divisiones tipográficas de las producciones escritas realizadas en el ámbito académico por los estudiantes universitarios de educación en Lengua. A una muestra de 24 estudiantes universitarios se les aplicó un cuestionario para saber cuál es su estructura cognoscitiva preexistente o concepción del párrafo, y se les pidió que escribieran párrafos a partir de una macroproposición dada para formar un texto global (prueba de ejecución). Los resultados señalan que la muestra concibe el párrafo como una yuxtaposición o suma de palabras y oraciones. Se concluye que la estructura cognoscitiva o concepción del párrafo verbalizada por la muestra es análoga con la textualización de párrafos realizada y son consecuencia de las prácticas instruccionales a través de las cuales se les ha expuesto a la escritura de párrafos.

Palabras clave: estructura cognoscitiva preexistente del párrafo, proceso de composición de párrafos, macroproposición, microproposición, macroestructura.

ABSTRACT

The preexisting conceptual cognitive structure of the paragraph should be the conceptual starting point for the creation of coherent paragraphs (Blay, 1984; Pérez Grajales, 1999; Alfonzo, 2001, and Montolío, 2000), for it'd be the same as assuming it as a sequence of cohesive and coherent sentences that, in most cases, develops a main idea (macroproposition) or a part of it, establishing a relationship with the macrostructure of the text (internal part of content) it. However in the university classroom, according to students, it is stated a cognitive structure regarding to the paragraph, really far from that stated by the scientific conception. That situation was investigated in a field descriptive research, with a transection design, and whose main purpose consisted in analyzing, from a theoretical-practical perspective of the paragraph, the preexisting conceptual cognitive structure and the textualization in the typographical division of the written production made by university students of language education. A sample of 24 students was taken and a questionnaire was applied to them to know what preexisting cognitive structure or conception of the paragraph they had. They were asked to write paragraph from a given macroproposition to form a global text (performance test). The results show that the sample conceives the paragraph like a juxtaposition or sum of words and sentences. It was concluded that the cognitive structure or conception of the paragraph verbalized by the sample is analogous to the textualization of paragraph made, and it is a consequence of the instructional practices through which paragraph writing was taught to them.

Keywords: Preexisting cognitive structure of the paragraph, paragraph composition process, macroproposition, microproposition, macrostructure.

PARA INTRODUCIR

Cuando se revisa la historia, y también la actualidad, en las aulas del sistema educativo venezolano se observa una dinámica en la enseñanza de la escritura ceñida generalmente a la transmisión de contenidos, con escasa posibilidad por parte del alumnado de interpretarlos o cuestionarlos, con un docente convertido en actor protagónico único y dueño aparente del saber, que propone, dispone, corrige, evalúa y sanciona la escritura, pero sin atender su enseñanza. Ante esta situación existen muy pocas alternativas para afrontar seriamente el desarrollo de competencias funcionales y mejoras en la producción discursiva escrita de los alumnos.

Aunado a esa enseñanza poco auténtica de un proceso cognitivo y comunicativo tan complejo como la escritura, está la práctica institucionalizada de la corrección llevada a cabo únicamente por el docente y separada del momento de la producción del texto, sirviendo esta práctica muy poco para que los aprendices asuman los errores anotados en las redacciones como suyos y se sientan motivados y responsables de modificar sus textos a esquemas más formales. Desde esta perspectiva, no puede sorprender que la actitud y la conceptualización que se perfile en los estudiantes universitarios sea la de desaliento hacia la tarea de escribir y la de una especie de convicción generalizada de que escribir es un arte y que como tal, sólo es un don del que los artistas disfrutan, convicción que induce a un sentimiento de impotencia ante la incapacidad de adoptar estrategias efectivas para mejorar sus producciones escritas, o concebirla como un instrumento que se usa para copiar o plasmar palabras en una superficie simplemente.

Lo anterior pudiera transformarse desde sus bases más profundas, si el docente se documentara y actualizara responsablemente para encaminar su esfuerzo pedagógico hacia una interacción docente-alumno orientada a lograr que el aprendiz se integre en la construcción de su propio aprendizaje, partiendo del conocimiento que ya posee y llegando a niveles superiores mediante la facilitación del docente, la de sus propios compañeros o la que surge de la interacción con textos editados del mismo modelo o tipo del texto que se desea escribir. Tal interacción debe estar basada en esta cooperación multidireccional, y no en la unidireccional previamente descrita; es de esta forma como ambos actores pueden llegar a hacer del aula un espacio donde la escritura surja no como un don artístico o como un simple instrumento sino como un proceso socio-cognitivo-estratégico y comunicativo, como una competencia

renovadora, que puede ser del dominio de cualquier aprendiz previamente alfabetizado que desee convertirse en un escritor funcional para quien la escritura se convierta en una herramienta útil para desarrollar el pensamiento y transformar el conocimiento propio.

Para que esta renovación en el aprendizaje y, por tanto, en la enseñanza del párrafo y de la escritura en general se dé, se requiere abandonar la tradición de que sólo cuenta el producto final de la producción escrita; es decir, el texto; debiendo ser desplazada por una en la que sea el proceso de composición, el que ocupe el rol principal en la enseñanza y en el aprendizaje de la escritura. No se quiere decir con esto que las características o las deficiencias de los textos no tengan importancia, sino que renovando la concepción del párrafo y su escritura, así como mejorando el proceso de escritura, y haciendo tomar conciencia a los alumnos de que los textos deben ser planificados, escritos y revisados constante y recursivamente, es como se puede llegar más expeditamente a que sean los mismos alumnos quienes velen porque sus textos tengan la organización, contenido y forma esperados (Ríos, 1999).

Es, sin embargo, sorprendente y alarmante el que hasta los estudiantes universitarios carezcan de conocimientos definitorios sobre el párrafo en su concepción amplia en la que se incluya los aspectos externos e internos, llámese elementos de forma y de contenido y se le da mayor importancia a la forma y no al contenido, así como también a su proceso de textualización; es decir, el sistema educativo por el que han transitado no les ha dotado de esa información ni a nivel conceptual ni procedimental de la complejidad que representa, lo cual ha generado en ellos una actitud negativa hacia la escritura de párrafos que resulta difícil revertir. Es por ello que autores como Barrera (1991) afirman que las deficiencias que hoy se observan en la escritura de los estudiantes universitarios no deben ser consideradas como problemas de aprendizaje sino como problemas originados por deficiencias en la enseñanza de la misma.

CONTEXTUALIZACIÓN DE LA REALIDAD ABORDADA

Si hay algo que da señales de la calidad educativa de una nación es precisamente dos procesos inherentes a la educación: la lectura y la escritura. El amplio espectro que ambos procesos cumplen en cualquier cultura y profesión son determinantes. De manera que, la formación de un profesional en el área lingüística debería enfocar su atención para el cabal desarrollo de estas macrodestrezas

psicosociolingüísticas. Ello garantizaría a las naciones, el cumplimiento cabal de este derecho humano: la educación. En el entendido de que lenguaje es educación y educación es lenguaje, siendo el lenguaje el mayor propulsor de la cultura de los pueblos.

En el caso de Venezuela, el ordenamiento legal macro, la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, establece en su artículo 104 que el Estado garantizará una educación de calidad con profesionales de altura académica. De esta forma, el Estado, representado en las Universidades, es garante de la formación profesional. De allí que la sociedad venezolana, en un acto fe, espera confiada que un docente de Castellano y Literatura, de Lenguaje, de Lengua; como suele denominarse, haya adquirido suficientes competencias en materia lingüística para enseñarles a sus estudiantes a leer y escribir (leer con comprensión y escribir con coherencia). De no ser así, se estaría propiciando el tan temido fenómeno del analfabetismo funcional, que tanta relación guarda con los procesos de lectura y escritura cuando no cumplen con sus fines esenciales, es decir, comprender y producir textos coherentes.

El analfabetismo funcional puede verse en la lectura y en la escritura. En la lectura no se comprende, solo se decodifica, o lo que es lo mismo se oralizan las palabras sin relación y sin significación. En la escritura, solo se suelen yuxtaponer unas palabras tras otras, sin relación semántica y sintáctica alguna, es decir, frases desordenadas y descontextualizadas, sin obediencia a los conocimientos del funcionamiento de la lengua escrita. Situación que, lamentablemente, se ha hecho muy común en los textos que se producen en los ámbitos académicos.

Se ha podido contabilizar en las investigaciones llevadas a cabo en las últimas décadas, que en la enseñanza del complejo mundo de la escritura ha prevalecido el modelo gramatical con excesivo gramaticalismo, comprendido como "el concepto muerto de la Gramática tradicional, que concibe el idioma con sentido estático" (Martín Vivaldi, 2008: 1), y se ha descuidado aspectos más profundos como la coherencia, la cohesión, la informatividad y la adecuación, aspectos que la lingüística textual ha incorporado como propiedades que debe cumplir todo texto para ser considerado un verdadero texto. En el entendido que para que un discurso sea coherente es necesario una adecuada organización gramatical, lo cual quiere decir que se requiere hacer operativa la gramática para su uso.

De allí que hoy en día se hace necesario observar los procesos de escritura desde esa visión y, si se trata el mundo universitario, más aún. Esta necesidad conduce a un cambio

significativo en los ejes de la organización de lo que demanda el sistema educativo y lo que se enseña a los estudiantes. Si los ejes del sistema educativo se han centrado en que se aprendan contenidos o en que sepan ejecutar operativamente esos contenidos, entonces se hace necesario redefinir la enseñanza de la escritura dirigiéndola hacia la contextualización de contenidos haciendo énfasis en lo operacional y actitudinal, sin dejar de lado lo conceptual. Las demandas actuales rebasan esa posición acomodaticia y exigen, en un mundo globalizado, concentrarse en acciones contundentes que lleven al estudiante a resolver problemas en lo que no solo demuestre lo que conoce, sino a hacer algo con aquello que conoce. La escritura es un medio a través del cual se hace algo con lo que se conoce, es decir, el carácter epistémico de ella.

El gramaticalismo, en el sistema educativo venezolano y en sus distintos niveles, ha ocupado una atención excesiva, porque su estudio se ha basado en un conjunto de reglas vacías, frías, descontextualizadas. Hace falta una gramática del texto, dándole vida a las reglas gramaticales mediante el uso y reflexión de las mismas.

En la organización global e integral del discurso escrito se requiere poseer un conocimiento amplio de nociones gramaticales en uso, es decir, operativas y un entrenamiento adecuado para el uso de ellas. No hay discurso coherente si no existe uso correcto de las construcciones gramaticales. Además de ello, se requiere un competencia textual y discursiva que implica un conocimiento detallado sobre estructuras lingüísticas, textuales y del género, todo esto permitirá el logro de una coherencia eficaz que conlleve a un discurso textualizado. Se podría decir, que discurso implica gramática, y gramática implica discurso. (Prato, 1998).

En Venezuela, en la mayoría de los casos, la tradición pedagógica referida a la enseñanza práctica de la lengua materna podría catalogarse de muy pobre, pues cuando se revisan los textos de los estudiantes y de algunos profesionales, se observan carencias lingüísticas que se reflejan en su forma de pensar y en la expresión escrita. No debería olvidarse que la vida social depende de la cultura idiomática de los ciudadanos mucho más de lo que suele creerse. Y si no se pone remedio a tiempo (se cree que está siendo demasiado tarde ya), es lícito pensar que van a resultar poco eficaces los esfuerzos que se hagan en otros aspectos para edificar una sociedad más justa y progresiva. Sobre la base de los postulados teóricos anteriores, y al observar la textualización de los párrafos que producen los estudiantes universitarios, se registran suficientes indicios que hacen presumir que se está en presencia de un problema que

afecta al ámbito educativo en general y pareciera agravarse por el hecho de pertenecer a la carrera educación en lengua, futuros docentes de lengua. Ellos exhiben dificultades, desde la estructura cognoscitiva que declaran, así como también en el proceso de textualización, no acordes con el grado académico que ostentan, y por consiguiente amerita la intervención de las autoridades universitarias para diseñar y ejecutar actividades orientadas a solucionar esta problemática, es decir, utilizar el recurso humano disponible para investigar y ejecutar acciones tendientes a mejorar la problemática descrita.

Como futuros docentes ha de esperarse que el marco conceptual referido a los párrafos, debiera reflejar una estructura cognoscitiva que garantice una adecuación lo más aproximada a la concepción teórica-práctica y que podría denominarse aprendizaje significativo. Según Ausubel (2002), el factor cognoscitivo más importante a ser considerado en el proceso instruccional es la estructura cognoscitiva del estudiante en el momento del aprendizaje. Si la estructura cognoscitiva es clara, estable y adecuadamente organizada, emergen desde ella significados precisos y no ambiguos, y son retenidos y utilizables en cualquier situación que se requiera.

Pareciera entonces, que el problema de los párrafos escritos se enmarca en concepciones erróneas o insuficientes. La estructura cognoscitiva preexistente en los estudiantes universitarios abarca únicamente la forma, y menoscaba el contenido. De allí que se considera que el concepto desde el que construyen párrafos no es el más adecuado, pues se limitan solo a la sangría, a comenzar con mayúscula, a yuxtaponer palabras y oraciones sin relación, y a dividir tipográficamente colocando punto aparte. Obviando aspectos o atributos esenciales como la relación o trabazón semántica de las proposiciones en forma de cohesión y coherencia para facilitar en el lector el reconocimiento de la macroestructura y superestructura.

Las observaciones hechas, de manera previa a esta investigación, apuntan a que los estudiantes yuxtaponen ideas pero sin relación y cuando se les pregunta acerca del concepto de párrafo no logran caracterizarlo con sus atributos esenciales. Sus respuestas son vagas y solo dan cuenta de la superficialidad con la que tratan el concepto de párrafo, por ejemplo: "el párrafo inicia con mayúscula y finaliza con un punto y aparte" (respuesta de la muestra). Esta situación indica que el origen del problema de los párrafos mal contruidos está en las ideas de anclaje que en torno al párrafo prevalecen en la estructura cognoscitiva o esquema mental de los estudiantes en forma de conceptos o

conocimientos previos.

Uno de esos indicios se puede observar en cómo los estudiantes de lengua construyen sus párrafos en situaciones comunicativas formales. Se está hablando de la formalidad de los trabajos de grado, en los que los estudiantes deben presentar todo un texto en el que exponen sobre una temática su punto de vista apoyados en la construcción progresiva de párrafos, los cuales desde la formalidad académica deben construirse como una expresión genuina de una situación comunicativa real, en la que se revela la competencia comunicativa de los estudiantes universitarios. Competencia comunicativa entendida con todos sus aderezos y componentes, desde la competencia lingüística, pasando por la estratégica, la textual, entre otras (Serrano, 2000). Es decir, el trabajo de grado es el mejor ejemplo y una prueba genuina para evaluar si los estudiantes alcanzaron dichas competencias.

Sin embargo, esta investigación no se ha planteado evaluar todo el texto escrito en general, sino más bien las características que presenta cada uno de los párrafos, por considerar que es la parte medular de todo el texto escrito. Es decir, se ha planteado observar desde cuál estructura cognoscitiva preexistente o concepción del párrafo, y cómo construyen las oraciones para expresar una idea (idea principal o macroproposición) y qué hacen para apoyarla (ideas secundarias o microproposiciones), cómo distribuyen estos dos aspectos en los párrafos y si de verdad estos aspectos aparecen en los párrafos, si pueden considerarse unidad de sentido o pensamiento, que es en sí lo que garantiza considerarlo párrafo.

Para corroborar la génesis de la presente investigación, se observó, de manera paulatina y reiterada, que los párrafos que construyen los estudiantes adolecen de los esquemas formales de la textualización, es decir, no se reconoce una coherencia clara entre las ideas, no es posible establecer una relación lógica entre las secuencias textuales de tal forma que se establezca un orden progresivo que explique las ideas apoyadas en otras ideas, lo cual imposibilita la comprensión por parte del lector; en otros casos se presentan ideas sin mayor detalle o explicación.

Anula (1998), sugiere que en la investigación de las producciones lingüísticas no hay forma de controlar las variables que inciden en las operaciones que presuntamente realiza la mente para producir lingüísticamente un mensaje; y todo lo que se puede hacer es observar la fase final del proceso, es decir, lo que finalmente ha dicho y ha hecho una persona. En tal sentido, se considerarán las divisiones tipográficas que los estudiantes de educación han efectuado

en cada uno de los textos que han producido; así como también las manifestaciones que expresen conceptualmente del párrafo, como forma de estructura cognoscitiva preexistente.

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

General

Analizar, desde la perspectiva teórica-práctica del párrafo, la estructura cognoscitiva preexistente del párrafo y la textualización o desarrollo de las proposiciones o ideas en las divisiones tipográficas de las producciones escritas realizadas en el ámbito académico por los estudiantes universitarios de educación en Lengua.

Específicos

1. Diagnosticar desde cuál estructura cognoscitiva preexistente del párrafo, los estudiantes universitarios de educación en Lengua construyen sus producciones escritas en el ámbito académico.
2. Identificar la forma (superficie) y el contenido (significado) de las producciones escritas, a través de las macroproposiciones (idea principal) y microproposiciones (ideas secundarias).
3. Evaluar las divisiones tipográficas de las producciones escritas de los estudiantes universitarios en el contexto de los protocolos teórico-prácticos para considerarse párrafos normales.

Tabla 1
 Cuadro de variables

VARIABLE	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIONES	INDICADORES	ÍTEMS
Estructura cognoscitiva preexistente del párrafo	Es la forma como todo individuo tiene organizado el conocimiento, ya sea total o parcial, en el contexto de una disciplina o parte de ella. (Lejter de Bascones, 1990, Rumelhart 1980)	Representaciones mentales acerca del párrafo que se han formado y almacenado en su memoria los estudiantes como producto de las prácticas escolares y sociales en las cuales han participado y de la información verbal que han recibido a lo largo de su formación académica, verbalizada en forma de concepto por dichos estudiantes.	Cognitiva	-Conocimiento o representación mental verbalizado o declarado por los estudiantes en forma de una categoría o definición conceptual	INSTRUMENTO 1 Ítems 1, 2 y 3
			Meta-cognitiva	Referencia en forma reflexiva sobre experiencias de sí mismo como escritor de párrafos en el ámbito académico o fuera de él.	Ítems 4, 5, 6 y 7
			Académica	Verbalización de experiencias asociadas a ámbitos escolares (copias, dictados, narraciones, cuentos, reproducción del habla, informes etc...) en la construcción y lectura de párrafos.	Ítems 8, 9 y 10

VARIABLE	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIONES	INDICADORES	ÍTEMS
Textualización de un párrafo	Es una secuencia de oraciones cohesivas y coherentes que se desarrollan, en la mayoría de los casos, una idea principal o parte de ella, relacionándola con la macroestructura del texto. Tipográficamente se caracteriza por comenzar con mayúscula y finalizar en punto aparte, constituyendo bloques que se distinguen a simple vista en el escrito. Es una división propia de los escritos en prosa. (Blay, 1984, Pérez Grajales, 1999, Alfonso, 2001, Montolío 2002)	Son todas las divisiones tipográficas que los estudiantes construyeron en sus textos globales.	Contenido Forma	Secuencias de macroproposiciones (idea principal u oración temática) y microproposiciones (ideas secundarias u oraciones subtemáticas) cohesivas y coherentes en cada división tipográfica en forma de párrafo escrito. Progresión temática desarrollada en las divisiones tipográficas en forma de párrafos. Tipo de progresión utilizada en cada división tipográfica en forma de párrafo. Cumplimiento del protocolo teórico-práctico del párrafo normal en cada división tipográfica escrita por los estudiantes División del texto en bloques Comienza el párrafo con mayúscula y finaliza con punto aparte	INSTRUMENTO 2 E INSTRUMENTO 3 (prueba de ejecución y matriz de contenido)

Fuente: Elaboración propia

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Nivel y Diseño de la investigación

La presente es una investigación descriptiva de campo de acuerdo a su profundidad, alcance y propósito; ya que los datos se obtendrán de los alumnos en su ambiente educativo real. Es de diseño transeccional o transversal ya que se

tomaron los datos en un único momento. Solo se pretende describir las variables en estudio sin manipulación alguna de ellas.

Población y muestra

Hernández, Fernández y Baptista (2006) sostienen que la población es la representación o conjunto de elementos que

pertenecen a una misma clase y poseen características comunes, sobre la cual se quiere investigar. En esta investigación, la población estuvo constituida por todos los cursantes del séptimo semestre de la Universidad Nacional Experimental “Francisco de Miranda”, institución en la cual prestan sus servicios las investigadoras, e inscritos como estudiantes regulares en la unidad curricular Tópicos Gramaticales. Dicha población comprendió dos secciones de un promedio de 30 estudiantes por sección, para un total aproximado de 60 estudiantes. Se eligió esta población porque se reconoce que ya ha transitado gran parte de la carrera como especialistas en lengua y se asume que poseen un conocimiento lingüístico amplio.

Técnicas e instrumentos para la obtención de información

La técnica empleada para la obtención de los resultados fue la observación directa y no participante. Los instrumentos que permitieron sistematizar la observación fueron los siguientes: 1) Un cuestionario abierto para identificar la conceptualización o estructura cognoscitiva que sobre el párrafo manifiestan o declaran los estudiantes, 2) Una prueba de ejecución en un contexto definido (Díaz y Hernández, 2002) que consistió en unas instrucciones que indujeron a la muestra a escribir párrafos para formar un texto global expositivo sobre un tema particular referido a la lectura y la escritura y su relación con el proceso de aprendizaje; y por último, 3) una matriz o tabla de contenido de varias entradas

diseñada por las investigadoras para analizar cada una de las divisiones tipográficas.

Todos estos instrumentos fueron aplicados a una parte de la población integrada por los 60 estudiantes a cargo de las investigadoras en las 2 secciones, para el momento del estudio. Luego, se seleccionaron mediante un sorteo al azar 12 por cada una de las secciones. Este proceso consistió en: 1) se enumeraron los alumnos por sección; 2) se colocaron los números en un recipiente y se fueron sacando uno a uno hasta completar los 24 estudiantes que conformaron la muestra.

Técnicas de procesamiento y análisis de datos

El primer instrumento fue de naturaleza cualitativa. Éste consistió en un cuestionario abierto con diez (10) preguntas referidas a la estructura cognoscitiva o conceptualización sobre el Párrafo desde la perspectiva de tres (3) dimensiones: La Cognitiva, la Metacognitiva y la Académica. Las respuestas de estos ítems fueron agrupadas mediante un proceso de categorización, las cuales no fueron preestablecidas sino que se fueron determinando a medida que se procesaban los datos y en atención a las verbalizaciones hechas por los propios estudiantes de la muestra. Luego, mediante una técnica de decantación de categorías, fueron incorporadas a su respectiva dimensión (Castelló, 2000). De esa categorización decantada se obtuvieron VEINTICUATRO (24) categorías, para las tres dimensiones: cognitiva, metacognitiva y académica, como se especifica en la tabla 2.

Tabla 2
 Categorías de la variable estructura cognoscitiva o concepción del párrafo para las dimensiones:
 cognitiva, metacognitiva y académica

Nro. de categoría	CATEGORÍA
1	Yuxtaposición de palabras y oraciones y divisiones tipográficas
2	Escrito que debe iniciar con mayúscula y finalizar con punto aparte
3	Presentarlo en la universidad
4	Cantidad de líneas
5	En la escuela
6	Haciendo copias
7	Regular, la letra es muy fea
8	Regular, aunque creo que es difícil la ortografía
9	Regular, pero no sé cómo empezar
10	Cuesta mucho trabajo escribir bien las palabras
11	Coherencia
12	Ortografía
13	Signos de puntuación
14	Busco ayuda en profesores y familia
15	Casi siempre copio de los libros
16	Consulta el diccionario
17	Consulta internet y copio lo pertinente
18	Copio de los libros lo que me interesa
19	Tomo de las investigaciones modelos de párrafos
20	Docentes
21	Familia y amigos
22	Ortografía, signos de puntuación, sangría y márgenes
23	Ortografía, signos de puntuación, sangría
24	Ortografía y signos de puntuación

Fuente: Elaboración propia

La segunda unidad de análisis la constituyó una prueba de ejecución de escritura de párrafos que consistió en unas instrucciones que indujeron a la muestra a escribir párrafos para conformar un texto expositivo sobre un tema que fue previamente seleccionado por las investigadoras, de acuerdo a tópicos que se consideraron familiares para la muestra dada su condición de bachilleres, y estudiantes universitarios regulares de educación en lengua y de avanzados semestres, así como por un conocimiento muy general. El tema fue: la lectura y escritura y su importancia en los procesos de aprendizaje. Además del tema, se les facilitó la primera oración principal o temática (macroproposición) a toda la muestra, de tal manera de que todos desarrollaran párrafos de un texto global referido a la temática dada. Las producciones escritas de la muestra alcanzaron a 52 divisiones tipográficas distribuidas en 24 textos globales.

Estos párrafos, de apariencia externa, fueron analizados y el producto de tal análisis fue registrado en la matriz construida para tal efecto y cumplir así con los restantes objetivos específicos de la investigación con base en los fundamentos teóricos ofrecidos por Blay (1984), Pérez Grajales (2001), Falcón de Ovalles (2008). Para evaluar el protocolo teórico-práctico y cuantificar la calidad de los párrafos se procedió a ubicar en cada criterio para cada uno de los indicadores de cada dimensión (de contenido y de forma). Cada indicador se juzgó como adecuado (A) o no adecuado (NA). La tabla siguiente especifica los criterios asignados para cada una de las dimensiones (contenido y forma) que conformaron la variable Construcción de párrafos en un contexto académico, y luego se calcularon los respectivos porcentajes.

Tabla 3

Criterios para la dimensión contenido de la variable *Construcción de un párrafo*

Dimensión	Contenido	Criterio o indicador
		Secuencia de oraciones a través de macroproposiciones (idea principal) y microproposiciones (ideas secundarias)
		Cumplimiento de la progresión temática e informatividad
		Tipo de progresión temática desarrollada
		Mecanismos lingüísticos de cohesión
		Cumplimiento del protocolo teórico-práctico para considerarse párrafos normales

Fuente: Elaboración propia

Tabla 4

Categorías obtenidas de la dimensión forma de la variable *Construcción de un párrafo*

Dimensión	Forma	Criterio o indicador
		División del texto en bloques
		Comienzo del párrafo con mayúscula y finalizar con punto aparte

Fuente: Elaboración propia

Luego de haber analizado los instrumentos completados por la muestra, se procedió a tabular los resultados, usando la valoración cuantitativa porcentual previamente descrita. Ello permitió el cálculo de los valores totales o porcentuales. Registrados todos los datos y obtenidos los valores numéricos totales por estudiantes de la muestra en cada variable, se procedió a efectuar el correspondiente análisis de los párrafos escritos y cumplir con cada uno de los objetivos específicos para tal fin.

El enfoque que se adoptó para el análisis de los resultados fue de naturaleza cuali-cuantitativa, a objeto de lograr un análisis más profundo de los mismos, y cuyos resultados se exponen en el capítulo siguiente.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Los resultados de esta investigación se presentan acatando el orden secuencial cronológico de los objetivos de investigación. El primer instrumento, cuyos resultados serán presentados y analizados en este capítulo, es el que permitió diagnosticar desde tres dimensiones: la cognitiva, la metacognitiva y la académica (Castello, 2000), la estructura cognoscitiva preexistente o concepción que la muestra tenía para el momento de la recolección de datos acerca del párrafo, y así dar respuesta al primer objetivo de esta investigación. Este instrumento fue diseñado con diez (10) preguntas abiertas, y se distribuyeron en las tres dimensiones

de la variable. Para la dimensión cognitiva: ítems 1, 2 y 3. Para la metacognitiva: ítems 4, 5, 6 y 7. Y por último, la académica: ítems 8, 9 y 10.

Los siguientes resultados provienen del segundo instrumento "prueba de ejecución", el cual sirvió de insumo para cumplir con el otro objetivo planteado. Se presentarán los datos obtenidos tras identificar la forma (superficie) y el contenido (significado) de los 24 textos y 52 párrafos a través de las macroproposiciones (ideas principales u oración temática) y microproposiciones (ideas secundarias u oraciones subtemáticas), para dar respuesta al segundo objetivo.

Por último, se presenta el resultado derivado de la evaluación de las divisiones tipográficas para observar si cumplían los parámetros protocolares del párrafo para considerarse párrafos normales. Ello de conformidad al último objetivo específico formulado en el presente trabajo.

Todos estos datos, correspondiente a los objetivos 2 y 3, fueron registrados en la matriz de contenido (llamado instrumento 3) y tomados desde la prueba de ejecución (instrumento 2), y en este mismo orden descrito, aparecen expuestos a continuación los resultados.

La tabla 5 muestra para la primera dimensión, denominada "Cognitiva", de la variable "Estructura cognoscitiva preexistente del párrafo", que la mayoría (15 estudiantes) de la muestra (62,5%) se inclina en concebir el párrafo como una simple yuxtaposición de palabras y oraciones y las divisiones tipográficas de un escrito; en segundo lugar, 9 estudiantes (37,5%) figuró la estructura cognoscitiva o concepción del mismo referido a la generalización del párrafo como un escrito que debe iniciar con mayúscula y terminar con punto aparte.

Tabla 5

Porcentajes de respuestas a la pregunta ¿Qué significa para ti el concepto de párrafo?

ÍTEM	CANTIDAD DE RESPUESTAS POR CATEGORIA E INDICADOR	CATEGORIA E INDICADOR	PORCENTAJE (%)
1	15	Yuxtaposición de palabras y oraciones	62,5
	9	Escrito que inicia con mayúscula y termina punto aparte	37,5
	24		100

Fuente: Elaboración propia

Estos resultados explican los también obtenidos en la otra variable "construcción de un párrafo", pues ciertamente, lo que los estudiantes construyeron en forma de párrafo se parece a una yuxtaposición de palabras y oraciones, y en una gran mayoría adolece de los parámetros de aspectos como la coherencia y cohesión, y su progresión temática e informatividad parece inapropiada, que llevaría a considerarlos no párrafos o párrafos anormales. (Blay, 1988; Reyes, 1998, y Montolío, 2000). Estos datos ratifican lo expuesto por los teóricos cognoscitivistas del aprendizaje (Ausubel, 2002) y Rumelhart (1980) acerca de la importancia de las estructuras cognoscitivas en el aprendizaje.

En cuanto al ítems nro. 3 las respuestas convalidan lo reportado en la tabla 5 y es que en la estructura cognoscitiva preexistente acerca del párrafo no se ha configurado con los atributos esenciales del párrafo. Ratifica al mismo tiempo que prevalecen los atributos de forma (aspectos superficiales) ortografía, sangría, márgenes y las divisiones tipográficas arbitrarias atendiendo al número de líneas y no al desarrollo y agotamiento de la idea o tesis de cada párrafo. Asimismo, reafirma lo sostenido por Barrera (1991) y es que los problemas que presentan los estudiantes universitarios en la lengua escrita no son de aprendizaje, sino de su enseñanza.

Tabla 6

¿Qué tomas en cuenta para dividir tus escritos en párrafos?

ÍTEM	CANTIDAD DE RESPUESTAS	CATEGORÍA E INDICADOR	PORCENTAJE (%)
3	24	Cantidad de líneas	100
	24		100

Fuente: Elaboración propia

Las respuestas obtenidas en este ítem son sorprendentes, pues toda la muestra se inclinó por contestar “la cantidad de líneas”, lo cual continúa sumando aspectos para llegar a la conclusión de que la estructura cognoscitiva del párrafo arraigada en la muestra adolece de los atributos esenciales del párrafo. Ello podría interpretarse como consecuencia de una errada interpretación de normas extendidas en los procesos de presentación de trabajos de investigación referidos a que un párrafo no debe sobrepasar las diez (10) líneas.

Los resultados de estas tres preguntas (tablas 4, 5 y 6) consolidan la medición de la dimensión cognitiva de la variable. Demuestra lo contraproducente de la estructura cognoscitiva acerca del párrafo que la muestra ha formado. Pero reafirma lo que Ausubel (2002) sostuvo desde la teoría del aprendizaje significativo, y es que si se forma un concepto errado influye en el uso que de él haga el sujeto en los procesos de aprendizaje, en este caso del párrafo.

Para subsanar esta condición de conceptos errados o incompletos, haría falta una estrategia de disonancia cognoscitiva (Posner y otros, 1982, en Lejter de Bascones, 1990) para hacer que los estudiantes se sientan incómodos

con la estructura cognoscitiva errada que se han formado y puedan sustituirla por la concepción teórica-práctica con la científicidad del estudio del párrafo.

Para la segunda dimensión de la variable, la metacognitiva, se formularon cuatro preguntas con la intención de obtener indicios acerca de la reflexión que los estudiantes hacen en cuanto al párrafo. Se pudo observar lo que refleja la tabla 7 y es que el 62,5% (15 estudiantes) responde que en la escuela, el restante grupo (9 estudiantes) 37,5% respondió que haciendo copias. Estos datos coinciden con lo reportado por Castello (2000), Franco (2009) en sus investigaciones al confirmar la concepción generalizada de los estudiantes en cuanto a lo que significa escribir, asumiéndolo como una actividad netamente escolar que no se considera necesaria fuera de este ambiente.

La pregunta 5 de la misma dimensión metacognitiva, referida a la autocalificación como redactor de párrafos emergieron cuatro (4) categorías de respuesta: Regular, regular aunque creo que es difícil, regular pero no sé cómo empezar, y por último, me cuesta mucho trabajo. La distribución de las respuestas se presenta en la tabla 8.

Tabla 7

Descripción de cómo aprendieron los estudiantes a escribir párrafos

ÍTEM	CANTIDAD DE RESPUESTAS POR CATEGORÍA	CATEGORÍA E INDICADOR	PORCENTAJE (%)
4	15	En la escuela	62,5
	9	Haciendo copias	37,5
	24		100

Fuente: Elaboración propia

Tabla 8

Autocalificación como redactor de párrafos

ÍTEM	CANTIDAD DE RESPUESTAS	CATEGORÍA E INDICADOR	PORCENTAJE (%)
5	7	Regular la letra es muy fea	29,17
	7	Regular aunque creo que es difícil la ortografía	29,17
	4	Regular pero no sé cómo empezar	19,66
	6	Me cuesta mucho trabajo escribir bien las palabras	25
	24		100

Fuente: Elaboración propia

Se observa en las respuestas de la muestra la ratificación del predominio de la estructura cognoscitiva preexistente o concepción de párrafo como ejercicio de transcripción, ya vista en la tabla 4, cuando aquí la autocalificación como “regular” se va tornando negativa a medida que se comienza a considerar aspectos formales y superficiales como la

ortografía. Por eso, estos datos forman una analogía con lo que sostienen Cassany (1999), Lomas (1999) y Derrida (1971) en torno a que los alumnos tienden a autocalificarse en una gran mayoría de regulares a malos, pues establecen una asociación indebida con la ortografía, márgenes, sangría, etc. Asimismo coincide con las tesis de Flower y Hayes (1981),

Scardamalia y Bereiter (1992) y Díaz y Hernández (2002) y Cassany, (2000) y los resultados de Castelló (2000), en cuanto a que en la didáctica de la lengua escrita ha predominado lo ortográfico y normativo, dando pie para que los alumnos se convenzan de que lo más importante es la ortografía, y como escritores novatos, tienden a confundir la escritura de los párrafos con ortografía. Es así como se va formando en los aprendices una pobre estructura cognoscitiva o concepción que genera en ellos desaliento y apatía.

La tabla 9 recoge los datos aportados por la muestra ante la pregunta ¿Qué haces cuando tienes dificultades para elaborar un párrafo? Las respuestas dan cuenta de tres (3) aspectos o categorías: Busco ayuda en profesores y familia, casi siempre copio de los libros, y consulto el diccionario. En la primera se ubicó el 33,33, es decir, 8 estudiantes; en la segunda categoría se reportó el 50%, o sea, 12 estudiantes, y en la tercera y última categoría, el 16,67%, es decir, 4 estudiantes.

Tabla 9
Lo que hace la muestra cuando tiene dificultades

ÍTEM	CANTIDAD DE RESPUESTAS POR CATEGORÍA	CATEGORÍAS E INDICADORES	PORCENTAJE (%)
7	8	Busco ayuda en profesores y familia	33,33
	12	Casi siempre copio de los libros	50,00
	6	Consulto el diccionario	16,67
	24		100

Fuente: Elaboración propia

Como se ve, las tablas 6, 7, 8 y 9 configuran la dimensión metacognitiva de la variable en estudio, y constituyen una reflexión que hizo la muestra ante aspectos referidos a la variable sometida a escrutinio científico. Como se denota, la mayoría de la muestra recurre a la copia de otros textos, esto pudiera deberse a la incapacidad para desarrollar ideas propias y concatenarlas de forma lógica, además resalta la concepción restringida sobre lo que implica escribir, lo cual es ampliamente abordado por Franco, (2009).

Para abordar los ítems correspondientes a la dimensión "académica" de la variable en estudio, se presenta en la tabla 11 la consolidación de las respuestas obtenidas a la

solicitud de explicación de lo que la muestra hace cuando tiene que redactar párrafos en el ámbito académico

La tabla 10 presenta los porcentajes aportados por la muestra estudiada, para la dimensión "Académica" de la variable "Estructura cognoscitiva o concepción del párrafo", registra la explicación de lo que hacen los estudiantes cuando deben escribir párrafos en el ámbito académico. Sus respuestas mantienen como categorías e indicadores las copias desde diversos modos. Las respuestas fueron distribuidas así: consulto internet y copio lo pertinente (5 respuestas), copio de los libros lo que me interesa (8 respuestas), tomo de las investigaciones los modelos de párrafos (11 respuestas)

Tabla 10

Señalamiento de lo que hace la muestra cuando tiene que escribir un párrafo en un texto global en el ámbito académico

ÍTEM	CANTIDAD DE RESPUESTAS POR CATEGORÍA	CATEGORÍAS E INDICADORES	PORCENTAJE (%)
8	5	Consulto internet y copio lo pertinente	20,83
	8	Copio de los libros lo que me interesa	33,33
	11	Tomo de las investigaciones modelos de párrafos	45,84
	24		100

Fuente: Elaboración propia

Obsérvese que se ratifica que la escritura de párrafos se practica como un ejercicio de transcripción, en este caso la copia; aun cuando sus respuestas apuntan hacia la consulta por diversas fuentes, que es una estrategia adecuada en el

subproceso de planificación. Lo revisable en este caso es la afirmación hacia copiar. Estos resultados concuerdan con lo planteado por Carlino (2004), al afirmar que la cultura académica no se ha preocupado por promover la escritura

considerando al posible lector y, además, resalta como una de las dificultades de los escritores universitarios inexpertos, la revisión superficial del texto, lo cual, originaría que éstos consideren la transcripción como forma de escritura.

Para concluir con la última dimensión de la primera variable, la académica, se presenta la tabla 11 que reporta datos ante la pregunta ¿Cuáles correcciones recuerdas que has hecho en tus párrafos? Sus respuestas refieren a cuatro categorías:

ortografía, signos de puntuación, la sangría y los márgenes. Un total de 10 estudiantes (el 41,66%) refirió en sus respuestas las cuatro categorías, mientras que 6 estudiantes (el 25%) señaló solo tres categorías: ortografía, signos de puntuación y sangría. Mientras que el restante de la muestra 8 estudiantes (el 33,34%) solo se inclinó en señalar dos categorías: ortografía y signos de puntuación.

Tabla 11

Correcciones que recuerda la muestra ha hecho en sus párrafos

ÍTEM	CANTIDAD DE RESPUESTAS POR CATEGORÍAS	CATEGORÍAS E INDICADORES	PORCENTAJE (%)
10	10	Ortografía, signos de puntuación, sangría y márgenes	41,66
	6	Ortografía, signos de puntuación, sangría	25
	8	Ortografía, signos de puntuación	33,34
	24		100

Fuente: Elaboración propia

Como se observa, el 100% de la muestra considera la ortografía y los signos de puntuación como únicos aspectos a considerar en la revisión de un texto escrito. Lo cual ratifica el carácter ingenuo y superficial (Castelló, 2000), con el que la muestra considera el proceso de redactar párrafos toda vez que sus respuestas se integran hacia los aspectos superficiales de la escritura como la ortografía, el margen, la sangría y descuida aquellos más profundos como la cohesión y la coherencia que es en sí lo que le daría el carácter de párrafo. Además, se intuye que, para los estudiantes, escribir es algo que está en relación con la inspiración o con lo mágico (carácter ingenuo de la escritura), ya que no se ven a sí mismos como escritores. En referencia a los signos de puntuación, que si bien es cierto, no constituyen aspectos superficiales, en el caso de la muestra sí lo son, toda vez que solo se inclinan hacia el punto aparte como señal fidedigna de culminación de un párrafo. Ello pudo corroborarse en las construcciones de párrafos llevadas a cabo en la otra variable de la presente investigación.

Aunque estos resultados validan el carácter epistémico y social de la escritura, y en este caso particular del párrafo, señalado por autores como Halliday y Hasan (1976), van Dijk (2000), Cassany (1999), Lomas (1999), Calsamiglia y Tusón (1999), Pérez (2001), Parodi (2005), entre otros, se resalta, a su vez, la condición con que la muestra dice redactar párrafos para interactuar en los contextos académicos y que sus lectores potenciales son sus profesores. Pero el predominio de la estructura cognoscitiva preexistente en la muestra señala que párrafo es meramente un ejercicio de copia o

transcripción, para el cual no parece haber, al igual que para el resto de las ocasiones que reportan, una retroalimentación que les permita mejorar sus escritos en aspectos importantes como la organización, claridad, cohesión o coherencia, toda vez que son escritos producidos para ellos mismos a quienes compete la revisión y evaluación, y no como se cree que los procesos de composición solo deben ser evaluados por los docentes.

Por último, pareciera que la elaboración de párrafos con lo expuesto por la muestra, no ha logrado constituirse en el tan ansiado aprendizaje significativo (Ausubel, 2002). Para lo cual, desde la misma teoría ausubeliana, habría que tomar en cuenta como lo principal el enlazamiento que debe efectuarse con la información nueva a la estructura cognoscitiva del que aprende. Es necesario entender que desde la estructura cognoscitiva reportada por la muestra acerca del párrafo es imposible esperar una actuación adecuada a través de él. Toma vigor lo señalado por Posner y otros (1982) en relación a disonancia cognoscitiva, en el sentido de lograr que los estudiantes se sientan incómodos con la estructura cognoscitiva formada hasta el momento (forma) y sustituirla desde la concepción científica del párrafo, cuya prioridad es la unidad de sentido con oraciones (macro y microproposiciones) cohesionadas coherentemente (contenido).

Para cumplir con el segundo objetivo específico de la investigación, se procedió a identificar la forma y el contenido de los escritos de los estudiantes la secuencia de oraciones a través de las macroproposiciones (idea principal) y

microproposiciones (ideas secundarias). El resultado del análisis demuestra que el 100% de los escritos cumple con la forma, pero su contenido dista mucho del cumplimiento teórico-práctico de los parámetros del párrafo. Solo 6 párrafos que representa el 11,54% de los 52 analizados, pueden atribuirse la condición del cumplimiento de los aspectos que configuran el contenido del párrafo y el resto, o sea, 46 párrafos, el 88,46% no cumple con los aspectos de contenido en cuanto a que las microproposiciones no fueron desarrolladas adecuadamente para apoyar o ampliar lo expresado en la macroproposición dada. Y en los textos de más de 1 párrafo no establecieron una nueva macroproposición que justificara otro párrafo.

Se encontró que ciertamente hubo textos con más de un párrafo pero sin construcción de nuevas macroproposiciones referidas al tema de lectura y escritura. Este resultado coincide con las apreciaciones parciales formuladas por Bañales (2010) en cuanto a los procesos de regulación, quien sostuvo que los estudiantes universitarios tienden a tomar en cuenta la regulación superficial a nivel del párrafo y del texto consistente en la forma, más que en el contenido. El resultado de Bañales señala que los estudiantes en el aspecto superficial hicieron 694 correcciones: (428 en palabras, 114 en oraciones, en párrafo 1 y en el texto 151), mientras que en cuanto al significado hicieron 251 correcciones: (236 en las microproposiciones (ideas secundarias), 3 en las macroproposiciones (ideas principales), 12 en el párrafo, y en el texto 0).

Como se observa, la regulación superficial (694) supera la regulación de significado (251). Si totalizamos ambas serían 945, de las cuales apenas el párrafo alcanza 15, en términos porcentuales 1,59% lo cual es un dato interesante para la presente investigación que parece sugerir la poca importancia que el párrafo ha tenido en la escritura académica por parte de los estudiantes universitarios posiblemente derivada del proceso de enseñanza y el puesto de retaguardia que el párrafo y texto han ocupado en los procesos de enseñanza de la escritura.

El análisis, desde la perspectiva teórica-práctica del párrafo, realizado en las 52 divisiones tipográficas distribuidas en 24 escritos globales, demuestra que la coherencia semántica de los mismos, no puede lograrse sin la concurrencia de los recursos gramaticales y lexicales, y si la estructura cognoscitiva desde la cual se parte para su textualización es restringida, pareciera que afecta la conducta escritural de los estudiantes. Tal apreciación se desprende al observar el resultado de la variable estructura cognoscitiva preexistente del párrafo y la otra variable el proceso de textualización del

párrafo. Confirma lo que Ausubel (2002) postuló desde la teoría de aprendizaje significativo, en el sentido de que si la estructura cognoscitiva es errada, también lo será todo aquello donde deba utilizarla. De allí que se puede concluir lo determinante de la estructura cognoscitiva o conceptualización para el aprendizaje, y en este caso particular, del párrafo.

Al comparar el resultado de la primera variable con la segunda variable, se pudo observar que el proceso de textualización del párrafo es análogo con la estructura cognoscitiva o concepción declarada por la muestra, aun cuando presentan problemas ortográficos. Prevalció la suma o yuxtaposición de palabras y oraciones, pero obviando la relación semántica que debe prevalecer para lograr la urdimbre textual.

Se concluye que del proceso de identificación de la forma (superficie) y el contenido (significado) de las producciones escritas, a través de las macroproposiciones (idea principal) y microproposiciones (ideas secundarias), la prevalencia de la forma o superficie en detrimento del contenido o significado. En cuanto a las macroproposiciones resultaron un tanto incoherentes pues no se observó el papel que deben cumplir las microproposiciones para su apoyo o ampliación. En los textos de más de un párrafo la idea principal o macroproposición siempre apareció al inicio, lo cual abona la confirmación de que las concepciones de los estudiantes de la muestra ofrecen restricciones y exteriorizan la concepción tradicional de que la idea principal debe colocarse al inicio de los párrafos. No se encontraron párrafos de transición.

En cuanto a la determinación de la progresión temática o informatividad en las divisiones tipográficas de los textos escritos por lo estudiantes, se concluye que la misma es restringida, toda vez que en los textos no hubo aportación de información nueva (rema) y en casi todos los textos hubo repetición de la macroproposición inicial. No se quiere con ello que la repetición sea mala o inadecuada, lo que se quiere decir es que estratégicamente debe haber un equilibrio para que el texto progrese. La relación tema-remata permite progresividad en los párrafos, y es en sí, lo que resulta atractivo para captar los lectores. Si un texto se dedica a repetir lo que ya se ha dicho, resulta monótono y poco capaz de captar lectores potenciales. Se observó que de tanta repetición se convierte el texto en un círculo vicioso, que es en sí lo que debemos llamar redundancia, que no es más que la repetición innecesaria. Ello, al mismo tiempo, transgrede la máxima de cantidad en la comunicación que dice que no se debe dar más información de la necesaria (Grice, 1989, en Anula, 1998). La repetición en su función de idea secundaria

se debería limitar a aclarar conceptos complejos, y no simplemente a sustituir por sinónimos la oración principal.

En la descripción lingüística de los mecanismos utilizados por los estudiantes universitarios para la relación o cohesión de las ideas coherentemente en cada división tipográfica de las producciones escritas en el ámbito académico, se ratifica que la cohesión gramatical prevalece en forma de referencia personal, demostrativa y relativa, y la elisión nominal y sustitución en proporción casi ínfima. Con el agravante de que las referencias no toman en cuenta la relación anafórica y catafórica (endofórica) con su referente en cuanto a género y número.

En cuanto a la cohesión lexical, en todos los escritos prevaleció la repetición, es decir, el 100%, mientras que la superordenación solo apareció en 8 escritos en forma de párrafos de los 52. Los mecanismos de generalización fueron muy escasos, apenas aparecieron en 3 escritos, y la metáfora y la nominalización no fue utilizada. Estos detalles dan cuenta de la poca disponibilidad lexical y de los procesos de pensamiento de clasificación y analogía para nombrar las cosas de distinta manera. La ausencia casi total de los mecanismos de cohesión lexical que amplían el significado, tales como los sinónimos, superordenaciones o las generalizaciones sólo se observó el mecanismo de repetición léxica pura (Martínez, 2001).

Con todo ese conjunto de elementos referidos a la cohesión se confirma que la cohesión lineal (desde la sintaxis) por sí sola, no es la que permite la coherencia, hace falta la relación al unísono entre la sintaxis y semántica-pragmática para convertir el párrafo en un entramado de relaciones, o como se dice tradicionalmente, una unidad de sentido.

Para finalizar, la evaluación realizada a cada una de las divisiones tipográficas de las producciones escritas de los estudiantes universitarios sobre la base de los criterios aportados en los protocolos teórico-prácticos para considerarse párrafos normales conduce a la aseveración de que una mayoría muy pronunciada no cumple con los requisitos que desde los protocolos o criterios teórico-prácticos deberían cumplir los escritos para considerarse párrafos normales, solo son divisiones tipográficas en forma de párrafos. Se contabilizaron 52 (100%) divisiones tipográficas (en forma de párrafos) de las cuales solo 3 (5,78%) podrían catalogarse como párrafos normales. Es decir, que las restantes 49 divisiones tipográficas (el 94,22%) se consideran párrafos anormales.

Ese hallazgo devela una situación que debe considerarse en todos los estratos universitarios, si se pretende mejorar los procesos de escritura. Más aun sí, como en el caso de la muestra de esta investigación, son futuros docentes de lengua a quienes debería proveérselos de los protocolos de adherencia teórica-práctica del párrafo y así cumplir cabalmente los procesos de escritura. Se podría asociar en el campo de la docencia desde la pedagogía y la didáctica un axioma sin parangón alguno, nadie enseña lo que no tiene o conoce.

El tercer y último objetivo se consolidó a través de la evaluación efectuada a cada una de las divisiones tipográficas de las producciones escritas de los estudiantes universitarios desde el contexto de los protocolos teórico-prácticos y el cumplimiento con dicho protocolo para considerarse párrafos normales. Para esta evaluación se tomó en cuenta la definición conceptual señalada por Alfonzo, 2001, Blay, 1984, Pérez Grajales, 1999 y Montolío, 2002, quienes sostienen que el verdadero párrafo debe cumplir ciertos parámetros de contenido que señalan indispensable que las oraciones deben estar cohesionadas sintáctica y semánticamente y deben cumplir con el desarrollo de macroproposiciones (ideas principales) apoyadas con microproposiciones (ideas secundarias). Dicha evaluación señala que de las 52 (100%) divisiones tipográficas (en forma de párrafos) sometidos a estudio solo 3 (5,78%) podrían catalogarse como párrafos normales. Es decir, que las restantes 49 divisiones tipográficas (94,22) podrían catalogarse de párrafos anormales. Un hallazgo importante fue que ninguno de los párrafos textualizados por la muestra pudo considerarse como párrafo de transición, lo cual debido a su naturaleza misma, requeriría un proceso de enseñanza. Tradicionalmente, se ha enseñado que todos los párrafos tienen idea principal y en la lectura se ha tratado de forzar tal señalamiento. De manera que la omisión de párrafos de transición pudiera relacionarse con esa costumbre escolar.

Los resultados aquí reportados, sugieren que la enseñanza del párrafo afronta muchas debilidades que urgen de un tratamiento efectivo, primero para modificar la estructura cognoscitiva preexistente, luego, para que esa representación mental se materialice en párrafos normales con la debida coherencia, cohesión e informatividad desarrolladas a través de macroproposiciones y microproposiciones que en un texto académico debería imperar.

REFERENCIAS CONSULTADAS

- Alfonzo, I. (2005). Guía de Estudio sobre el Párrafo. Summa Libros C.A. Caracas, Venezuela.
- Anula, A. (1998). El abecé de la psicolingüística. Cuadernos de Lengua Española. Arco/Libros S. L. Madrid
- Ausubel, D. (2002). Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva. Editorial Paidós. Barcelona.
- Bañales, G. (2011) Tesis Doctoral. Escritura académica en la Universidad: regulación del proceso de composición, conocimientos del tema y calidad textual. Universidad Ramón Llull. Facultad de Psicología. Ciencias de la Educación y del Deporte. Doctorado interuniversitario en Psicología de la Educación. Nro. 472
- Barrera, L. (1991). Sobre las Habilidades Verbales del Estudiante de la Universidad Simón Bolívar (USB). En Revista CLAVE No. 5
- Blay, A. (1984) Lectura Rápida. Principios y técnicas que permiten mejorar la rapidez, la comprensión y la retención en toda clase de lecturas. Edición ilustrada. Editorial Iberia S.A. Muntaner, Barcelona
- Calsamiglia, H.; Tusón, A. (1999) Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso. Barcelona, Ariel.
- Carlino, (2004) El proceso de escritura académica: Cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. Revista Educere, volumen 8, Nro. 26 (p.321-327)
- Cassany, D. (2000). Construir la escritura. México: Editorial Paidós.
- Castelló, M. (2000) Las concepciones de los estudiantes sobre la escritura académica. En Camps, Ana y Milian, Martha (2000) (Comps.). El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura. Buenos Aires: Ediciones HomoSapiens.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (2009). Gaceta Oficial 5908 E.
- Derrida, J. (1971) De la Gramatología. México: Siglo XXI
- Díaz, F. Hernández, G. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Mc. Graw Hill. México.
- Flower, L., Hayes, J. (1981). A cognitive process theory of writing. Collage composition and communication
- Franco, Y. (2009). La concepción de escritura, el proceso de composición y la calidad de los textos expositivos. Trabajo de Grado para optar al título Magister Scientiarum en la Enseñanza de la Lectura y Escritura. Universidad Nacional Experimental "Francisco de Miranda"
- Halliday, M. y Hasan, R. (1976) Cohesion in English. Londres. Longman
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2006). Metodología de la investigación. McGraw-Hill Interamericana. México.
- Lejter de Bascones, J. (1990). Instrucción y aprendizaje significativo. Ediciones Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas
- Lomas, C. (1999). Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística. Vol. II- Barcelona, España: Papeles de Pedagogía Paidós.
- Martín Vivaldi, G. (2008). Curso de Redacción. Teoría y práctica de la composición y del estilo. Paraninfo S.A. España
- Martínez, M. (2001). Análisis del Discurso y Práctica Pedagógica. Una propuesta para leer, escribir y aprender mejor. Editorial Homo Sapiens. Cali, Colombia.
- Montolío, E. (2000). Manual Práctico de Escritura Académica, Volumen III. Editorial Ariel Practicum. Barcelona – España.
- Parodi, G. (2005) Discurso especializado e instituciones formadoras. Valparaíso: Ediciones Universitarias Valparaíso.
- Pérez Grajales, H. (2001) Comunicación Escrita. Producción e interpretación del discurso. Talleres. Cooperativa Editorial Magisterio. Aula Abierta. Colombia.
- _____ (1999) Nuevas Tendencias de la Composición Escrita. Cooperativa Editorial Magisterio. Aula Abierta. Colombia.
- Prato, N. (1998). Abordaje de la gramática desde una perspectiva psicolingüística. Ediciones Novedades Educativas. Argentina.
- Ríos, P. (1999) La aventura de aprender. Venezuela: Editorial Cognitus, C.A.
- Scardamalia, M.; Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de comprensión escrita. Infancia y Aprendizaje 58. 43-64.
- Serrano, S. (2000). Evaluación de la Composición Escrita. Un modelo analítico para la evaluación formativa. Letras No. 65.
- _____. (2000) El discurso como estructura y proceso. Barcelona: Paidós.

AUTORAS

Juana Yaneida Franco

Licenciada en Educación en Lengua, Mención Lengua, Literatura y Latín. Magister Scientiarum en Enseñanza de la Lectura y Escritura. Docente Agregado Tiempo Competo en la UNEFM adscrita al departamento de Idiomas. Área de Conocimiento: Lingüística Aplicada con énfasis en lectura y escritura. Docente contratada tiempo convencional en la UPTAG adscrita al departamento de Formación General.

Carla Pineda

Docente Agregado Tiempo Competo en la UNEFM adscrita al departamento de Idiomas. Área de Conocimiento: Lingüística Aplicada con énfasis en la Lectura y Escritura Licenciada en Educación en Lengua, Mención Lengua, Literatura y Latín. Magister Scientiarum en Enseñanza de la Lectura y Escritura.

LA ESCUELA VENEZOLANA PARA LA ENSEÑANZA DE LA MATEMÁTICA Y SU TRAYECTORIA EN LA FORMACIÓN DOCENTE

THE VENEZUELAN SCHOOL FOR THE TEACHING OF MATHEMATICS AND ITS EVOLUTION IN THE TEACHING CAREER

Humbría, Cinthia cindyjoce@gmail.com
Universidad Nacional Experimental "Francisco de Miranda"

Recibido: 31/10/2017
Aceptado: 23/01/2018

RESUMEN

La robustez como disciplina que, progresivamente, ha venido alcanzando la educación matemática en el ámbito internacional da cuenta la multiplicidad de escenarios en los que sus practicantes se encuentran con frecuencia. En el caso venezolano, también se dispone de indicios relativos a este desenvolvimiento; ello hace necesario estudios que examinen la trayectoria del desarrollo histórico de la educación matemática en el país, el cual ha estado vinculado con la formación complementaria de los profesores que enseñan esta disciplina en varios niveles del sistema educativo nacional. Por tal motivo, en este artículo se hizo énfasis en uno de los escenarios donde tal formación se ha venido llevando a cabo durante dos décadas, la Escuela Venezolana para la Enseñanza de la Matemática (EVEM), la cual ha ido evolucionando hasta ocupar un lugar de reconocimiento entre los docentes de matemática y en la historia de la educación matemática en Venezuela. Por ello, el propósito de la presente investigación fue determinar la trayectoria de la Escuela venezolana para la enseñanza de la Matemática en la formación de los educadores matemáticos. Se planteó esta investigación documental de tipo exploratorio, apoyándose en un análisis de contenido de fuentes bibliográficas y hemerográficas. Los resultados nos indican que la escuela es y seguirá siendo un escenario de gran impacto entre la comunidad de educadores matemáticos de confluencia de varios de los aspectos que caracterizan una disciplina científica.

Palabras clave: Educación matemática, formación docente, trayectoria en la educación matemática.

ABSTRACT

The robustness as a discipline that has been progressively reaching the mathematics education in the international arena testifies the multiplicity of scenarios in which its practitioners meet frequently. In the venezuelan case, there are also indications related to this development, needing needs studies that examine the trajectory of the historical development of mathematics education in the country, which has been linked to the complementary training of teachers who teach this discipline at various levels of the national educational system. For this reason, in this article, a special emphasis was placed on one of the scenarios where such training has been carried out for two decades, the Venezuelan School for the Teaching of Mathematics, which has been evolving to occupy a place of recognition between teachers of Mathematics and in the History of Mathematics education in Venezuela. Therefore, the purpose of the present research was to determine the trajectory of the Venezuelan School for the Teaching of Mathematics in the training of mathematical teachers. This exploratory documentary research was proposed, based on an analysis of the content of bibliographic and hemerographic sources. The results indicate that the school is and will continue to be a scenario of great impact among the community of mathematics educators at the confluence of several of the aspects that characterize a scientific discipline.

Keywords: Mathematics education, teacher training, trajectory in mathematics education.

INTRODUCCIÓN

La Educación Matemática (EM), vista como un campo para la producción de conocimientos relativos a los procesos de enseñanza, aprendizaje, estudio y evaluación de las matemáticas (académicas, cotidianas y escolares), con el pasar del tiempo se ha venido consolidando progresivamente como disciplina científica, a través de las acciones de quienes le dan vida al campo de conocimiento por medio de sus prácticas, es decir, una práctica social identificable en un grupo de personas que se dedican a un cierto quehacer académico que, en conferencias, grupos de estudio, ponencias, congresos y exposiciones llevan a cabo, y que se materializa tanto en los informes, libros y artículos que son publicados en revistas y otros medios especializados que le sirven de soporte.

Esto invita a reflexionar sobre el devenir histórico de la EM, su desarrollo y examinar la continuidad de procesos académicos que lo han hecho posible así como también las condiciones bajo las cuales se ha producido este progreso y los esfuerzos que han realizado las comunidades de educadores matemáticos.

En el caso específico venezolano, cabe mencionar que existen hechos académicos y sociales relacionados con el proceso del desarrollo de la EM (eventos, congresos, jornadas, simposios, publicaciones, entre otros) que corren el riesgo de quedar en el olvido, o no han sido registrados o si están registrados no sabemos dónde están los correspondientes registros que podrían servir de hitos para reconstruir la historia de la EM en el país. En torno a esta situación, se requiere identificar los pormenores del proceso de desarrollo de la EM en Venezuela, así como también canalizar, y potenciar los esfuerzos que se han venido realizando en diferentes partes del país con el propósito de coadyuvar a su reconstrucción histórica.

Por ello cabe destacar, que la EM en el ámbito venezolano ha ido adquiriendo especificidad y conciencia de sí misma; generando respuestas a situaciones asociadas con los procesos de enseñanza y aprendizaje de la matemática; ello confiere un notable enriquecimiento al conocimiento científico en el campo al cual le da espíritu, cuerpo y forma de disciplina científica. Uno de los indicadores de consolidación de la EM como disciplina científica, señalado por Godino (2000: 349) es la formación académica de los miembros de la comunidad de practicantes.

La formación académica de los educadores matemáticos venezolanos es un proceso que tiene lugar en varios momentos y escenarios; la formación inicial durante la

licenciatura (pregrado), y la formación continua después de graduados (postgrados, especializaciones, maestrías y doctorados), todos ellos en cierto modo, se consideran parte de la formación complementaria de aquella persona interesada en actualizarse y perfeccionarse, llevadas a cabo en instituciones públicas y privadas.

Dichos escenarios son parte del Sistema de la Educación Matemática en Venezuela (SEMV) (Beyer, 2001a, p. 4) ampliado por Belisario (2015: 203); asimismo Beyer (op. cit) afirma que es en las instituciones donde se despliega la participación de los "actores de referencia" (Toulmin, 1977, p.25) de la EM y a su vez éstos son quienes hacen las investigaciones y presentan sus resultados en eventos, dictan clases en los programas de postgrado donde dirigen las tesis y los trabajos de grado, y además publican libros y artículos en revistas. Por ello, examinando las acciones desplegadas por los actores de referencia se puede obtener información relativa al proceso de desenvolvimiento de la EM como disciplina científica.

Uno de los espacios de formación de los educadores matemáticos en Venezuela lo constituye la Escuela Venezolana de Enseñanza de la Matemática (en lo adelante, EVEM), en ella confluyen varios de los aspectos que caracterizan a la EM. La EVEM es un *evento* de carácter periódico que se desarrolla en la ciudad de Mérida en las instalaciones de la Universidad de los Andes (ULA) desde el año de 1997 hasta la actualidad, cuya intención es la *formación* complementaria de un conglomerado de los practicantes de la Educación Matemática en Venezuela, a través de cursos y talleres.

Así, la EVEM se ha convertido en un espacio para el intercambio de ideas, opiniones y pareceres relacionados con aspectos cognitivos y epistemológicos de la más variada naturaleza, relativos a las diversas áreas de la matemática y su correspondiente didáctica. En donde participan, de manera frecuente, varios de los "actores de referencia" (individuales y colectivos) de la educación matemática en el país; así mismo la EVEM representa un "escenario de difusión" por los temas que se discuten en las conferencias y a través de la edición de los libros de texto usados como material de apoyo de los cursos; tomando en cuenta todo lo anterior y que la Escuela Venezolana para la Enseñanza de la Matemática se ha mantenido en el tiempo ininterrumpidamente, se podría decir que la EVEM ha contribuido al desarrollo de la EM como disciplina científica. Por lo tanto, la intención del presente artículo es el estudio en clave reconstructiva histórica, de los pormenores de la EVEM como espacio de formación complementaria de los

educadores matemáticos venezolanos; cuyo propósito fue determinar la trayectoria de la Escuela Venezolana para la Enseñanza de la Matemática en la formación de los educadores matemáticos venezolanos.

COORDENADAS TEÓRICO CONCEPTUAL DE REFERENCIA

Históricamente la matemática ha sido asociada a la actividad humana como medio para la solución de problemas, especialmente del contexto externo a ella, de modo que se nos presenta como “una componente integrante de la vida social” (Mora, 2003, p.58). Bajo esta perspectiva, resulta indiscutible que la educación matemática es parte de la estructura de formación general básica de cualquier persona. Por tanto, lleva al establecimiento de la relación dialéctica entre los procesos de enseñanza-aprendizaje de esta ciencia, lo cual constituye en un verdadero asidero de conocimientos que pretenden explicar y fundamentar los procesos de comunicación y adquisición de las ideas, conceptos y contenidos matemáticos.

Estos hechos y circunstancias, entre otros, han permitido la configuración de la Educación Matemática como un cuerpo organizado de conocimientos, con fundamentación epistemológica y con métodos y alternativas de estudio e indagación propia. Así lo reflejan las distintas definiciones que existen; por ello no resulta sencillo presentar una definición de educación matemática en particular. Es importante destacar que existe consenso en que constituye un área de conocimiento tanto desde el punto de vista tecnológico (por el conocimiento de una teoría y su aplicación a la práctica), como desde el punto de vista científico (por ser un área de investigación con aplicaciones prácticas) (Kilpatrick, 1995, p.17). Desde otra perspectiva, la educación matemática es definida por Rico, Sierra y Castro (2000: 352) como todo el sistema de conocimientos, instituciones, planes de formación y finalidades formativas, que conforman una actividad social compleja y diversificada relativa a la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas.

En síntesis, la educación matemática se perfila, como un campo científico que conforma actividades sociales y diversificadas relativa a la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas a través de eventos en esta área; estas condiciones han favorecido la permanente transformación que ha experimentado la educación matemática como disciplina científica, y que continuará experimentando en función del desarrollo de las ideas y conceptos tanto de la propia matemática como de otras disciplinas.

Una de esas actividades sociales y diversificadas de la educación matemática, es la formación académica de los docentes en ese campo. La formación docente es el dominio que un sujeto tiene de las concepciones, teorías, principios y estrategias que explican, a través de diferentes saberes disciplinarios, el fenómeno de la educación en cualquiera de sus expresiones (sistemático o sistemática), entendiendo que sus campos de estudio son convencionales y que sus fronteras son borrosas y confusas de definir en la práctica (Rivas, 2004, p.58). Mizukami (2003: 24) amplía esta concepción de la formación docente como un conjunto de momentos formales de formación inicial o como un sinónimo de eventos con el carácter de formación; entendida como una acción continua, es decir, como un proceso de desarrollo constante que ocurre durante toda la vida profesional.

Todas estas definiciones, hacen referencia a la necesidad que tiene el docente de actualizarse y mejorar la calidad de la educación; tanto por las exigencias cambiantes de la sociedad como por nuevas adquisiciones científicas de los saberes que definen la profesión (Imberón, 1999, p. 112).

Por lo antes planteado, se pudiera inferir que la formación docente designa el proceso que conduce a pertenecer a la comunidad profesional de educadores que se han apropiado de formas de razonamiento y prácticas instituidas a través de un tipo de discurso que tiene como objeto la educación. Este concepto admite la fragilidad de la formación docente si ésta no está sostenida en la revisión permanente de su práctica a través de la mirada crítica y formativa de la discusión entre los pares, así como de sus discípulos. Asimismo, advierte contra la tendencia perversa existente de considerar la formación docente como la habilidad o desempeño que se logra de una vez y para siempre al egresar de la universidad y entrar a la labor en la escuela, es decir, creer que el proceso se completa en algún momento. Por el contrario, se afirma que el proceso de formación no culmina al terminar la carrera, sino que continúa y se fortalece con los nuevos desafíos de la realidad del aula escolar, es decir, en el lugar donde se construyen y reconstruyen nuevas significaciones y nuevos significados a través de lo ya conocido.

En el caso particular de Venezuela, la Ley Orgánica de Educación define la formación docente como un proceso integral continuo que mediante políticas, planes, programas y proyectos, actualiza y mejora el nivel de conocimientos y desempeño de los responsables y los corresponsables en la formación de ciudadanos, es decir, la formación docente es aquella institucionalizada, a cargo del Estado y que va desde la formación inicial hasta los programas postdoctorales, incluyendo cursos de ampliación, actualización y

perfeccionamiento profesional (León, Beyer, Serres e Iglesias, 2012).

Como se ha podido observar en el campo de las ciencias de la educación el concepto de formación docente, se define a través de una amplia terminología, dependiendo tanto de los autores que hacen uso de ellos como de las ideologías que defienden. Por tanto, es frecuente que diversos autores utilicen las mismas palabras para referirse a distintos procesos educativos, así como también que empleen términos diferentes para procesos idénticos en el marco de la formación profesional.

Con relación a la formación docente, los términos más utilizados son: formación inicial, formación continua y formación complementaria. Entendida por la investigadora como:

- Formación inicial (pregrado): la que desarrollan los futuros profesores de matemática luego de egresar de la educación media y ser incorporados a algunas de las universidades (públicas o privadas) que ofrecen la carrera docente, con una especialización orientada hacia la educación matemática.
- Formación continua: aquella que sigue el docente luego de su pregrado, con el fin de perfeccionarse para cuestionar las teorías que sustentan las prácticas educativas, para confirmarlas, desecharlas o mejorarlas; conducentes a grado (estudios de postgrados), en Venezuela son: especializaciones, maestrías y doctorados, llevadas a cabo en instituciones públicas y privadas.
- Formación complementaria: aquella que siguen los profesores de matemática en servicio en varios niveles del sistema educativo y estudiantes para profesor de matemática, de diversas instituciones nacionales formadoras de docentes de matemática, con el fin de complementar su formación académica. Son estudios de corta duración, no formales, no implican un registro matricular, no se les asigna calificación; en cierto modo, su objetivo es el de ampliar, actualizar y/o perfeccionar la formación de profesionales mediante experiencias de aprendizaje orientadas a la adquisición de conocimientos y desarrollo de competencias destinadas a fortalecer, optimizar y revalorizar a su desempeño laboral, desarrollo profesional y humano.

En este sentido, Ferreres (1997: 35) considera que no siempre hay que situar la formación del docente en el marco institucional, ya que el docente puede formarse en la práctica, individualmente y en grupo, a través de iniciativas personales.

En el caso particular de la necesidad que tienen los docentes por actualizarse y perfeccionarse y la preocupación por los problemas relacionados con la enseñanza de la matemática han conducido a la creación de centros, instituciones y asociaciones cuyo propósito es la búsqueda de alternativas que favorezcan el mejoramiento de la calidad de la educación matemática. Todos estos espacios son conocidos como espacios de formación de los educadores matemáticos.

Integrando lo antes mencionado, y dado que la EVEM es un espacio nacional que privilegia los contenidos matemáticos, que ofrece formación complementaria a los practicantes de la Educación Matemática; y a su vez promueve la producción científica, tenemos en ella factores que caracterizan a la EM como disciplina científica; de tal modo que un estudio como este se justifica y debido a su aporte a la recuperación de la memoria histórica y al incremento de la conciencia colectiva de los educadores matemáticos venezolanos y del público en general con respecto al progreso de la EM venezolana como disciplina científica.

En esta dinámica donde se pretende examinar el devenir histórico de un campo académico como indicio de su conversión en disciplina, así como también develar el comportamiento de la comunidad de profesionales en el área de educación; en particular, de la Educación Matemática en Venezuela, es necesario dar pasos conforme a fundamentos metódicos de firmeza teórica y epistemológica, que permiten mostrar el punto de vista desde el cual se proyecta la investigación.

Orientados hacia esta meta se tomaron en cuenta las siguientes perspectivas que integran complementariamente el estudio: (a) perspectiva histórica; Barros (2011), (b) perspectiva sociológica; Bourdieu (1994; 2005), (c) perspectiva epistemológica; Toulmin (1977), y (d) perspectiva sistémica; Beyer (2001a; 2001b).

De Barros se asume su posición del desarrollo de la historia de la matemática como campo disciplinario; este autor reconoce diez dimensiones importantes para caracterizar una disciplina científica; de Bourdieu se toma la idea de campo científico; mientras que de Toulmin se adopta su noción de evolucionismo conceptual; en tanto que de Beyer se incorpora su visión de la Educación Matemática como un Sistema (SEMV), el cual representa el sistema con los elementos precisos para analizar el comportamiento y las visiones que se tienen en torno a la educación matemática en Venezuela. Perspectivas que integran complementariamente, puntos de vista históricos, epistemológicos, sociológicos y sistémicos, a fin de ubicar el

estudio y establecer una red conceptual de significados que le dieron fundamento y sentido.

METODOLOGÍA

El estudio aquí reportado constituye una investigación documental, ya que se trata de una recopilación de toda clase de información y datos divulgados por medios impresos, audiovisuales o electrónicos, que tengan alguna relación con la investigación. Como lo señala Silva (2008: 20), "se orienta hacia el análisis de diferentes hechos o fenómenos a través del estudio riguroso de fuentes de carácter documental".

El trabajo tiene carácter exploratorio, porque no solo se trató de recopilar la información, sino de atribuirle el significado al evento, en el desenvolvimiento histórico de la educación matemática en Venezuela. Para ello, se identificaron, señalaron y explicitaron las características de la escuela; en síntesis, caracterizar las cualidades y atributos que tiene la EVEM como espacio de formación de los educadores matemáticos venezolanos.

Fuentes de Información

Como fuentes de información, en este estudio fueron utilizados, entre otros documentos: afiches, trípticos, información de prensa y/o en redes, libros usados en los cursos, que se refieran, tengan relación, se vinculen o aporten alguna información relativa a la EVEM.

Instrumentos de Recolección de Datos

El instrumento principal utilizado en este estudio fue la ficha de registro, definido por Arias (2006: 69) como "cualquier recurso, dispositivo o formato (en papel o digital), que se utiliza para obtener, registrar o almacenar información"; además, se diseñaron matrices de doble entrada para resumir la información recolectada. Así como el uso de cuadernos para las anotaciones de información relevante sobre la EVEM. Como criterios para recaudar y organizar la información, según tipo: facilitadores, conferencistas, cantidad de cursos, talleres, libros editados, entre otros.

Análisis de los Resultados

Luego de organizada la información constitutiva del corpus, se procedió a efectuar un análisis de su contenido, en dos dimensiones: cuantitativa y cualitativa.

La información cuantitativa: se refiere a los aspectos cuantificables de la información, tales como: número de veces que se ha realizado la EVEM; cantidad de cursos, talleres, libros editados, etc. Esta información esta presentada en tablas y sintetizadas.

Y la información cualitativa: implica la interpretación del significado de la EVEM en la formación de los educadores matemáticos venezolanos.

Es importante destacar que la información mostrada en los siguientes cuadros es la que la investigadora tuvo acceso absoluto, es importante señalar que no se pudo abarcar toda la información siendo el criterio de elección en definitiva de la autora

Cuadro 1

N° de Cursos y Talleres dictados en la EVEM. 1997-2016

Código	Facilitador	N° de Cursos	Año	N° de Talleres	Año
P1	Alenna Canelones (Fe y Alegría)	0	-	1	2014.
P2	Alexander Bermúdez	0	-	1	2005.
P3	Arístides Arellán (ULA)	2	2010- 2011.	0	-
P4	Arturo Reyes (UCV)	6	2000- 2001- 2002- 2005- 2006- 2008.	2	2007- 2013.
P5	Bladismir Leal (ULA)	3	2010- 2011- 2013.	1	2012.
P6	Carlos Dávila (ULA)	0	-	1	2015.
P7	Carlos Di Prisco (IVIC)	2	2009- 2010.	0	-
P8	Carlos Domingo (ULA)	2	2000- 2003.	0	-
P9	Carlos Uzcátegui (ULA)	2	2008- 2009.	0	-

Código	Facilitador	N° de Cursos	Año	N° de Talleres	Año
P10	Cristina Briceño (Lycée d'Hulst. Paris. 7ème)	1	2004.	0	-
P11	Daniel Morales (ULA)	2	2007- 2008.	0	-
P12	Daniel Paredes (ULA)	0	-	1	2011.
P13	Darío Durán (LUZ)	14	2001- 2002- 2004- 2005- 2006- 2007- 2008- 2009- 2010- 2011- 2012- 2014- 2015- 2016.	0	-
P14	Diomedes Bárcenas (ULA)	3	2000- 2001- 2002.	1	2007.
P15	Douglas Jiménez (UNEXPO – Lara)	2	2013- 2014.	0	-
P16	Elías Velázco (IUT – Maracaibo)	2	2012- 2013.	3	2009- 2010- 2011- 2013.
P17	Ferenc Szigeti (ULA)	1	2005.	0	-
P18	Francisco Carrillo (Colegio la Salle- Barquisimeto)	0	-	4	2005- 2006- 2012- 2013.
P19	Francisco Rivero (ULA)	6	2001- 2002- 2003- 2004- 2015- 2016.	1	2007
P20	Fredy González (UPEL – Maracay)	6	2005- 2009- 2010- 2011- 2015- 2016.	0	-
P21	Glauco López (ULA)	2	2011- 2012.	0	-
P22	Guillermo Miranda (UCV)	2	2001- 2002.	0	-
P23	Hanzel Lárez (ULA)	1	2011.	0	-
P24	Heber Nieto (LUZ)	8	2006- 2007- 2008- 2009- 2010- 2011- 2012- 2016.	0	-
P25	Henry Martínez (UCAB)	0	-	2	2014- 2015.
P26	Ivany Lozano (ULA)	0	-	2	2008- 2009.
P27	J. Mauro Briceño (ULA)	3	2004- 2005- 2006.	0	-
P28	José Berríos (UPEL – Mácaro)	2	2014- 2015.	2	2012- 2013
P29	José Rodríguez (ULA)	2	1997- 2000.	0	-
P30	José Soto (ULA)	5	2008- 2009- 2010- 2011- 2012.	1	2007
P31	Juan Luis Prieto (LUZ)	0	-	1	2008.
P32	Kuong Fang Chang (ULA)	1	2013.	1	2016.
P33	Lisandro Alvarado	0	-	1	2005
P34	Luis Fernando Mejías (NURR)	1	2012.	0	-
P35	María González (ULA)	2	2003- 2004.	1	2007
P36	Martín Andonegui (UPEL – IPB)	2	2009- 2010.	0	-
P37	Mike Malatesta (UCV)	2	2006- 2007.	0	-

Código	Facilitador	N° de Cursos	Año	N° de Talleres	Año
P38	Neptalí Romero (UCLA)	2	2014- 2015.	0	-
P39	Olga Porras (ULA)	8	1998- 1999- 2000- 2001- 2002- 2004- 2006- 2007.	0	-
P40	Oswaldo Lucena (UNIMAR – Margarita)	0	-	2	2010- 2011
P41	Oswaldo Martínez (UPEL – Mácaro)	2	2012- 2013	0	-
P42	Pedro Alson (UCV)	4	2000- 2001- 2003- 2005.	0	-
P43	Pedro Infante (LUZ)	2	2013- 2014.	2	2015- 2016.
P44	Pedro Peña (ULA- NURR)	1	2016.	0	-
P45	Ramón Pino (ULA)	1	2016.	0	-
P46	Ricardo Rios (UCV)	2	2001- 2002.	0	-
P47	Rubén Martínez	0	-	1	2005
P48	Sandra Leal (UPEL- USB)	0	-	1	2016
P49	Simón Machado	0	-	1	2005
P50	Sonia Chacón.	0	-	1	2006
P51	Soon-Kiong Sim (IUTE- Región Capital)	2	2000- 2002.	0	-
P52	Tomás Guardia (UCV)	1	2013	0	-
P53	Walter Beyer (UNA)	1	2003.	0	-
P54	Walter Carballosa.	0	-	1	2006
P55	Wilman Brito (ULA)	2	2000- 2002.	0	-
P56	Yamilet Quintana (USB)	2	2006- 2007.	0	-
P57	Yazmary Rondon (ULA)	2	2015- 2016.	0	-
P58	Yolissa Vega	0	-	1	2005
TOTAL	58	118		37	

Fuente. Elaboración propia. 2017

En estas XX escuelas, se han dictado ciento dieciocho (118) cursos y treinta y siete (37) talleres prácticos de formación en matemática y didáctica para los docentes, siendo espacios abiertos que contribuyen con la actualización de los participantes y propician el reconocimiento e intercambio vivo entre ellos.

Los cursos y talleres son dictados por profesores de larga y reconocida trayectoria en la comunidad de educadores matemáticos venezolanos. Estos docentes orientan los cursos en dos direcciones, en el conocimiento propio de la teoría matemática de los temas y en los procesos didácticos necesarios para la transmisión del conocimiento.

Una de las actividades fundamentales de la escuela son los cursos, diseñados para la formación en matemática y didáctica de los docentes, en áreas específicas como los sistemas numéricos, los polinomios, la geometría, la trigonometría, las probabilidades, el álgebra, combinatoria, física, historia de las matemáticas. Temas de relevancia en el currículo de matemáticas, los cuales son dados por expertos profesionales con la finalidad de contribuir al mejoramiento académico de los asistentes, creando conciencia y reflexión entre ellos sobre la pertinencia y la calidad del trabajo en el aula. Los mismos son seleccionado año tras año de acuerdo a las preferencias y solicitudes de los educadores.

Igualmente, los talleres son espacios creados para que los propios docentes comuniquen sus experiencias, en donde se ofrecen y se comparten temas específicos con los colegas de la disciplina.

Cabe destacar que en cada escuela se cuenta con una participación de aproximadamente doscientas (200) personas de diferentes regiones del país desde su fundación, y en la actualidad algunas de estas personas han pasado de ser participantes a formar parte de los facilitadores de cursos y talleres.

En estas veinte ediciones de la EVEM han participado una gran variedad de docentes de matemática en las conferencias donde intercambian ideas y se entablan discusiones sobre temas de la formación matemática. Con el fin de incentivar su análisis, actualizar los conocimientos de esta ciencia e impulsar una revisión de los programas de estudio, intentando en el ámbito de la matemática un esfuerzo coordinado de pedagogía y conocimientos para mejorar la enseñanza de esta ciencia.

Cuadro 2
Conferencias Inaugurales de la EVEM. 1997-2016

Año	Tema	Conferencista
2004	Metacognición: una herramienta para estudiar procesos utilizados en la resolución de problemas matemáticos.	Prof. Fredy González. (UPEL-Maracay)
2005	Arte y Matemática.	Prof. Francisco Rivero (ULA)
2006	Malba Tahan: El hombre que contaba cuentos.	Prof. Jesús Pérez (ULA)
2007	El Teorema de Pitágoras.	Prof. Bladimir Leal (ULA)
2008	Aspectos de la Teoría Combinatoria.	Prof. Carlos Di Prisco (IVIC)
2009	Dudas en Geometría.	Prof. Darío Durán (LUZ)
2010	El Palimpsesto de Arquímedes.	Prof. Heber Nieto (LUZ)
2011	La Ecuación de tercer Grado.	Prof. Arístides Arellán (ULA)
2012	Matemática más allá de la Docencia.	Prof. Juan Pablo Buenaño. Presidente FUNDACITE Mérida.
2013	Ritmomaquia.	Prof. Douglas Jiménez (UNEXPO – Lara)
2014	Fractales en la Secundaria.	Prof. Neptalí Romero (UCLA)
2015	Los Elementos de Euclides	Prof. Arístides Arellán (ULA)
2016	Una clase de matemática	Prof. Darío Duran (LUZ)

Fuente. Elaboración propia. 2017

Cuadro 3
Libros editados en la EVEM. 1997-2016

Autor	Título	Año de publicación.
Olga Porras (ULA)	Polinomios	2000, 2001, 2002
	Historia de la Trigonometría.	2001
	Trigonometría.	2002
	Tercera etapa: una propuesta.	2004
	Vectores en el Plano: una Propuesta Didáctica.	2007, 2008
Darío Duran (LUZ)	Geometría.	2001, 2002, 2014
	Temas de Geometría.	2004
	Temas de Aritmética.	2005, 2006
	Geometría: Problemas Olímpicos.	2007
	Didáctica de la Matemática.	2008, 2009
	La Magia de Euclides.	2010
	Aritmética para el Docente.	2011, 2012, 2015
	Resolviendo Problemas, paso a paso.	2016

Autor	Título	Año de publicación.
Pedro Alson (UCV)	Métodos de Graficación. Números Enteros un Planteamiento Didáctico.	2000, 2003, 2005 2001
Arturo Reyes (UCV)	Área, Logaritmos y Exponenciales. Funciones. Temas Elementales. Probabilidad y Estadística. Métodos de Graficación. Logaritmos y Exponenciales. Pre-Cálculo.	2000, 2002 2001 2002 2005 2006 2008
Soon-Kiong Siu (IUTE – Región Capital)	Álgebra Lineal. Geometría del Plano	2000, 2002 2002
José Rodríguez (ULA)	Teoría Combinatoria	2000
Wilman Brito (ULA)	Estudio de Funciones	2000, 2002
Diomedes Bárcenas (ULA)	Trigonometría Rectas y Cónicas	2000, 2001 2003
Carlos Domingo (ULA)	Introducción a los Modelos y Simulación. Historia de la Matemática.	2000 2003
Ricardo Ríos (ULA)	Estadística para el Aula de Clases.	2001, 2002
Francisco Rivero (ULA)	Números Complejos. Sistema Numérico. Acertijos Matemáticos. Teorema Fundamental de la Aritmética. Las cuatro operaciones básicas. El método de Singapur.	2001, 2002 2002 2003 2014, 2015 2016
Guillermo Miranda (UCV)	Razones, Porcentaje y Proporciones.	2001, 2002
Walter Beyer (UNA)	Didáctica de la Matemática.	2003
María González (ULA)	Rectas y Cónicas.	2003, 2004
Cristina Briceño (Paris)	Motivando a los Exiliados en Matemática.	2004
J Mauro Briceño (ULA)	Un Lenguaje para la Física: La Matemática.	2004, 2005, 2006
Fredy González (UPEL – Maracay)	Resolución de Problemas. La Enseñanza Dinámica de la Matemática. Introducción al Pensamiento Algebraico.	2005 2009, 2010, 2011 2015, 2016
Ferenc Sziget (ULA)	Estrategias en la Resolución de Problemas Matemáticos.	2005
Yamilet Quintana (USB)	Inteligencias Múltiples y Enseñanza de Geometría.	2006, 2007
Mike Malatesta (UCV)	Inteligencias Múltiples y Enseñanza de Geometría.	2006, 2007
José Heber Nieto (LUZ)	Resolución de Problemas Matemáticos. Aplicaciones de la Derivada. Aplicaciones del Cálculo. Trigonometría. Formación de Entrenadores. Estrategias para resolver problemas matemáticos.	2006, 2007 2008 2009 2010, 2011 2012, 2016
Daniel Morales (ULA)	Matrices y Determinantes.	2007, 2008
Carlos Uzcategu (ULA)	Lógica y Conjunto.	2008, 2009
José Soto (ULA)	Geometría con Regla y Compas. Resolviendo problemas de Baldor con Nuevas Tecnologías. Matemática usando Canaima. Demostrando en Matemática.	2008, 2009 2010 2011 2012

Autor	Título	Año de publicación.
Carlos Di Prisco (IVIC)	El Orden de los Números Racionales.	2009
	El Orden de los Racionales.	2010
Martín Andoneguí (UPEL – IPB)	La Matemática de 1er año de Bachillerato.	2009
	De la Aritmética al Álgebra.	2010
Aristides Arellán (ULA)	Resolviendo problemas de Baldor con Nuevas Tecnologías.	2010
	Matemática usando Canaima.	2011
Hanzel Láres (ULA)	La Parábola como Lugar Geométrico en el Plano.	2011
Glauco Lopéz (ULA)	Factorizando Polinomios.	2011, 2012
Bladimir Leal (ULA)	Teorema de Pitágoras y sus Aplicaciones.	2011
	Semejanzas y Geometría.	2013
Luis García (ULA)	Matemática Resolviendo Problemas.	2011
Elías Velázco (IUT – Maracaibo)	Derivada y Optimización.	2012, 2013
Luis F Mejias (NURR)	El Binomio de Newton.	2012
Oswaldo Martínez (UPEL – Macaro)	Matemagica.	2013, 2014
Pedro Infante (LUZ)	Divisibilidad: Llave de la Aritmética.	2013
	Aritmética.	2014
Douglas Jiménez (UNEXPO – Lara)	Pitágoras: su Escuela.	2013
	Historia de la Matemática.	2014
Tomás Guardia (UCV)	Geometría: Aplicaciones.	2013
Kuong Fang Chang Jara (ULA)	Razones y Proporciones.	2013
José Berrios (UPEL – Macaro)	Geometría de los Complejos.	2014, 2015
Neptalí Romero (UCLA)	Inducción Matemática.	2014, 2015
Ysmary Rondón (ULA)	Aula Geométrica.	2015, 2016
Pedro Peña (ULA - NURR)	Algoritmos de la Matemática.	2016
Ramón Pino (ULA)	Todo lo que usted quiso saber de los números reales y no se atrevió a preguntar.	2016

Fuente. Elaboración propia. 2017

Es importante destacar que con cada curso que ha ofrecido la escuela se han editado igual número de libros de texto ciento dieciocho (118), un sustancioso material en áreas fundamentales de la matemática. Los autores de los libros de texto son docentes de reconocida autoridad en esta área y han puesto en estas obras sus experiencias de más de dos décadas en la docencia, motivados por el efecto directo,

pedagógico y práctico muy apropiado para docentes y estudiantes de esta ciencia. Estos libros de texto surgen como material de apoyo de los cursos, los cuales constituyen una valiosa colección de apoyo para los docentes y un testimonio del quehacer de sus autores. Dichos libros forman parte de lo que Beyer (2001 a: 5) denomina Sistema de la Educación Matemática en Venezuela (SEMV).

Figura 1
Portadas de algunos libros editados en la EVEM



Fuente. Elaboración propia (2017)

Los libros de texto editados en la EVEM según sus autores se caracterizan por ser un apoyo sobre el cual se sustenta lo aprendido en los cursos. Este material didáctico impreso es parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje del participante para complementar lo estudiado, así como también pueden ser usados como guía en su labor docente, de ahí también la importancia que se les atribuye como elemento integrante de dicho proceso.

CONCLUSIONES

Con base en todo lo antes expuesto, se cuenta con indicios que permiten sostener, con relativa firmeza, la afirmación de acuerdo con la cual la Educación Matemática en Venezuela está en tránsito hacia su consolidación como campo disciplinario; la Escuela Venezolana para la Enseñanza de la Matemática (EVEM) es uno de los indicios de esa consolidación.

La EVEM es un espacio para la educación matemática venezolana, dedicado a la matemática, en el que se dan cita los docentes con sus experiencias en el aula, sus inquietudes por conocer más y sus preocupaciones por la didáctica, tanto a nivel básico como universitario, es un evento educativo que año tras año cobra mayor fuerza y en donde se reúnen todos docentes de todo el país interesados en mejorar la formación en matemática de los ciudadanos venezolanos.

Asimismo, la EVEM brinda oportunidades de formación complementaria a los educadores matemáticos venezolanos, puesto que comprende la función del docente en el aula y su necesidad de educar con base en una buena preparación matemática, por ello ofrece a la comunidad de educadores matemáticos un espacio permanente para la innovación de ideas y procesos de enseñanza, incentivando siempre su papel protagónico y participativo en la enseñanza de la matemática para aquellos que se interesan por mejorarse académicamente y por actualizarse para estar a la par en su labor docente. Sin duda es un modelo a seguir y valdría la pena que más universidades nacionales pensaran que es a

este tipo de esfuerzo al que deben estar dirigidos los recursos.

Año tras año la EVEM ha organizado este tipo de evento siempre con el sumo cuidado de cada detalle, entre ellos la edición de los libros de texto siendo el material de apoyo de cada curso que la escuela ofrece. Se puede mencionar que los libros de texto editados y usados en la EVEM son el resultado de varios años de reflexión de sus autores como docentes; orientando los libros en dos direcciones, una en la formación de futuros profesores de Matemática y la otra en la formación complementaria de los docentes de Matemática en ejercicio, es por ello que cada libro se edita de forma tal, que el lector pueda ir tomando herramientas y razonando sobre los fundamentos históricos, didácticos y curriculares de los temas de matemática.

Esta escuela ha sido y seguirá siendo un foro de participación de profesores de matemática de diversos niveles educativos de larga trayectoria, compartiendo experiencias con jóvenes maestros y estudiantes de educación matemática; de investigadores preocupados por la educación venezolana, comunicándonos y discutiendo sobre aspectos conceptuales de algún tema; de diálogo de saberes entre educadores en diferentes direcciones; de discusiones entre pares sobre los aspectos cognitivos y epistemológicos de la enseñanza de la ciencia. Por esta escuela han pasado diversidad de docentes al punto de los que alguna vez estuvieron sentados como participantes hoy están dictando cursos en la escuela con el propósito de orientar a las nuevas generaciones, esto como una muestra del estímulo a la superación personal que significa la escuela.

Para llegar año tras año a organizar un evento de esta naturaleza, con las limitaciones presupuestarias que se tienen en la actualidad es muy difícil, sin embargo el comité organizador lo ha logrado, con buena dosis de trabajo, sacrificio y espíritu de colaboración. Con la recompensa de ser una escuela con gran trayectoria dentro de la comunidad de educadores matemáticos venezolanos, por algo la EVEM lleva más de veinte ediciones sin interrupciones.

REFERENCIAS CONSULTADAS

- Arias, F. (2006). *El Proyecto de Investigación. Introducción a la Metodología Científica* (5ª Ed.). Caracas: Episteme.
- Barros, J. (2011). Uma Disciplina- entendendo como funcionam os diversos campos de saber a partir de uma reflexão sobre a História. *OPIS*, 11(1), 252-270. Recuperado de: <https://www.revistas.ufg.br/Opis/article/.../9500>
- Belisario, A (2015). *Presencia de la Educación Matemática en la Prensa Escrita Venezolana. Caso: Tetraedro*. Tesis Doctoral no publicada. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico Rafael Alberto Escobar Lara, Maracay.
- Beyer, W. (2001a). *Pasado, Presente y Futuro de la Educación Matemática en Venezuela. Parte I. Enseñanza de la Matemática*, 10 (01), 23-36.

- Beyer, W. (2001b). Pasado, Presente y Futuro de la Educación Matemática en Venezuela. Parte II. *Enseñanza de la Matemática*, 10 (02), 3-20.
- Bourdieu, P. (1994). El Campo Científico. *Redes: Revista de Estudios Sociales de la Ciencia*, 1(2), 131-159.
- Bourdieu, P. (2005). Los Campos Científicos. En P. Bourdieu (ed.), *Usos Sociales de la Ciencia*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Ferreres, V. (1997). Informe sobre modalidades de formación permanente del profesorado de educación secundaria. Departamento de pedagogía. Universidad Rovira i Virgili, Tarragona, España.
- Godino, J. D. (2000). La consolidación de la educación matemática como disciplina científica. En, A. Martinón. *Las matemáticas del siglo XX. Una mirada en 101 artículos* (pp. 347-350). Madrid: Nívola. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/47722680_La_consolidacion_de_la_educacion_matematica_como_disciplina_cientifica
- Hernández, S.; Fernández, C. y Baptista, L. (2006). Metodología de la Investigación (4ª Ed.). México: McGraw-Hill/Interamericana
- Imbernón, F. (1999). Conceptualización de la formación y desarrollo profesional del profesorado. En FERRERES, V. S e IBERNÓN, F. (Eds.), *Formación y actualización para la función pedagógica*. Madrid: Síntesis. (pp. 25-33)
- Kilpatrick, J. (1995). A history of research in mathematics education. En D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 3-38). Nova lorque: Maxwell Macmillan.
- León, N; Beyer, W; Serres, Y; Iglesias, M (2012). Informe sobre la formación inicial y Continua del docente de matemática: Venezuela. CANP. Costa Rica.
- Mizukami, M. (2003). Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação. São Carlos: EdFUFSCar.
- Mora, D. (2003). Aspectos pedagógicos y didácticos sobre el método de proyectos. Un modelo para su aplicación en Educación Matemática. En Mora, D (Ed.). *Tópicos en Educación Matemática*. Caracas: Ediciones de la Universidad Central de Venezuela.
- Ramírez, T. (2007). Cómo Hacer un Proyecto de Investigación. Caracas: Panapo.
- Rico, L.; Sierra, M. y Castro, E. (2000). Las Disciplinas Didácticas entre las Ciencias de la Educación y las Áreas Curriculares. Didáctica de la Matemática. En L. Rico y D. Madrid (Eds.), *Las Disciplinas Didácticas entre las Ciencias de la Educación y las áreas curriculares* (pp. 350 - 362). Madrid: Síntesis.
- Rivas, P. (2004). La Formación docente, Realidad y Retos en la Sociedad del conocimiento. *EDUCERE*, 8 (24), 57-62.
- Silva, J. (2008). Metodología de la Investigación Elementos Básicos. Caracas: Cobo.
- Toulmin, S. (1977). La comprensión humana: El uso colectivo y la evolución de los conceptos. Madrid: Alianza.

AUTORA

Humbría, Cinthia

Ingeniero Civil. Docente adscrita al Departamento de Física y Matemática de la Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda (UNEFM) desde 1999. Especialista en Enseñanza de la Matemática egresada de esta casa de estudios desde el 2008. Participante del Doctorado en Educación Matemática de la UPEL-Maracay. Conferencista/Ponente/ Participante en eventos regionales, nacionales e internacionales. Jurado/Tutora de Trabajos de Grado en la Especialización en Enseñanza de la Matemática de la UNEFM.

FORMACIÓN PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA GESTIÓN COMUNITARIA EN EL CONSEJO COMUNAL "SANTA PAULA UNIDA"

TRAINING FOR THE STRENGTHENING OF THE SOCIAL MANAGEMENT IN THE SANTA PAULA UNIDA COMMUNITY COMMITTEE

Leal, Evelin lealevelin@hotmail.com

Universidad Nacional Experimental "Francisco de Miranda"

Lamus, Tibisay lamus747@hotmail.com

Universidad Nacional Experimental "Francisco de Miranda"

RESUMEN

Este trabajo devela la necesidad de efectuar un proceso de formación en gestión comunitaria dirigida a los miembros del Consejo Comunal "Santa Paula Unida," en la parroquia San Antonio del municipio Miranda, en el estado Falcón. Ello obedece al hecho de que el diagnóstico realizado reveló que existe un vacío teórico metodológico en la referida organización comunitaria. En este trabajo se asumen los aportes de Cárdenas (2002), de Acosta (2012), la Carta Magna (1999); Rodríguez (2001) y de García (2004). Esta investigación se enmarca dentro del método materialista-dialéctico, según Barreras (2008) y Cerezal y Fiallo (2004), en el contexto del cual se pretende contribuir con el fortalecimiento de la gestión comunitaria en el CC "Santa Paula Unida". Se realizó la observación participante y una entrevista semi-estructurada. La población estuvo constituida por 17 miembros del Consejo Comunal. Se empleó el muestreo teórico según la metodología de Salamanca y Martín-Crespo (2007). Este diagnóstico justifica la elaboración posterior de una estrategia educativa para la formación de la gestión comunitaria en el consejo comunal "Santa Paula Unida". Una de las conclusiones suscitadas es que en el Consejo Comunal "Santa Paula Unida" ha dado cuenta de que la formación se precisa para contribuir con la transformación de la gestión comunitaria en los procedimientos de planificación, administración, organización e integración de sus miembros para el abordaje de proyectos y la solución de su problemática diversa.

Palabras clave: formación, fortalecimiento, gestión comunitaria.

ABSTRACT

This study reveals the need to carry out a training process in community management addressed to the members of the "Santa Paula Unida" Community Council, in the San Antonio parish of Miranda municipality, in the state of Falcón. This is due to the fact that the diagnosis made revealed that there is a theoretical methodological gap in the aforementioned community organization. In this work we assume the contributions of Cárdenas (2002), Acosta's (2012); National Constitution's (1999); Rodríguez's (2001) and García's (2004). This research is based on the materialistic-dialectical method (Barreras, 2008; Cerezal and Fiallo, 2004), intended to contribute to the strengthening of the social management in "Santa Paula Unida" C.C. The intervenient observation and a semi-structured interview were chosen and applied. The population is constituted by 17 members of this C.C. Theoretical sampling was used, according to the methodology in Salamanca and Martín-Crespo (2007). This diagnosis justifies the elaboration of an educational strategy for the formation of social community management in the "Santa Paula Unida" C.C. One of the conclusions raised is that the "Santa Paula Unida" Communal Council has shown that training is necessary to contribute to the transformation of the social community management in the planning, administration, organization and integration procedures of its members to address projects and solutions for the diverse problematic it is founded for.

Keywords: Training, strengthening, community management.

INTRODUCCIÓN

En el mundo actual se transita por el contexto de la denominada globalización, así como también por grandes avances tecnológicos aunados al auge del uso de la superautopista de la información, lo cual comporta un contexto de generación del conocimiento como herramienta fundamental en el seno de las organizaciones sociales públicas y privadas, a tenor de impulsar su productividad. Desde ese escenario, se conoce que el tema de la gestión comunitaria ha sido analizado desde diversas aristas y enfoques en varios países del mundo. En la República Bolivariana de Venezuela, se constituye en un tópico temático que comporta la conformación de nuevas líneas de investigación y de renovadas formas de transformar la realidad concreta observada.

Ello, debido a que en este país, los cambios y transformaciones son de reciente data. Por otra parte, en un esfuerzo por hacer una semblanza histórica sintética cabe recordar que en la Nación se experimentó un proceso constituyente desde 1999, cuando, desde el triunfo del Comandante Presidente Hugo Rafael Chávez Frías, el Estado se reorientó hacia procesos revolucionarios en diferentes ordenes: en lo político, en lo jurídico, en lo social, en lo educativo, en lo económico y en lo comunitario. En cuanto a la legislación y la organización comunitaria los cambios se han suscitado de la siguiente guisa a saber: la reforma constitucional, las leyes, los reglamentos y los decretos presidenciales contextualizaron el surgimiento de las siguientes leyes: Ley Orgánica del Poder Público Municipal y Exposición de Motivos (2005), Ley de los Consejos Locales de Planificación Pública (2003) y Ley de los Consejos Comunales (2006) y Ley del Poder Popular (2010) y Ley de las Comunas (2010), entre otras.

Por todo lo anteriormente expuesto, es consideración de las autoras asumir que la gestión comunitaria es un tópico temático de interés primordial en el mundo y en Venezuela; donde se han dado avances a pasos agigantados en esta materia, pese a lo cual, es mucho lo que todavía puede hacerse en pos de elevar la calidad de vida de los habitantes de las localidades, en atención a sus potencialidades y requerimientos en función de la instrumentación de políticas, planes y programas públicos. En ese sentido, las investigadoras asumimos que, ello se supedita a un proceso de formación de las comunidades con respecto a diversos temas imbuidos en esta relevante temática en la sociedad actual.

RESEÑA DEL DEVENIR HISTÓRICO DEL CONSEJO COMUNAL "SANTA PULA UNIDA"

En el contexto del Consejo Comunal "Santa Paula Unida" habitan 210 familias, su fundación se realizó en 1997 aproximadamente y 3 años después empezaron a habitar las viviendas para ese entonces recién construidas. Este proyecto fue iniciado como la Organización Civil de Vivienda (OCVI) Santa Paula y posteriormente se constituyó en el Consejo Comunal que es en la actualidad.

Es consideración de las autoras asumir que, en el contexto social actual, en el que se desarrollan las políticas públicas de atención al ciudadano, está signado por ser complejo, lo cual comporta grandes retos y desafíos a la gestión pública para contrarrestar los grandes embates que impone la crisis económica por la cual atraviesa el país hoy en día, tal como lo refiere (Anzola, 2016. P: 1), quien en su artículo publicado en <https://www.aporrea.org/actualidad/a227566.html>, apunta lo que sigue a continuación:

La situación política y económica del país atraviesa por unas muy delicadas y volátiles condiciones que desestabilizan constantemente el orden social, llevándolo hacia espacios de conmoción e incertidumbre, cada día se suman a las ya insoportables penurias por desabastecimiento, inflación, inseguridad; nuevas y perores acciones de la derecha que intentan socavar las bases de solidaridad y resistencia del común del pueblo.

Ello hace que la gestión comunitaria se convierta en un factor clave para contribuir a contrarrestar las consecuencias de la crisis, especialmente en cada una de las instancias de gobierno del poder popular, en cuyo seno se debe suscitar la planificación de la gestión, en orden de administrar recursos y efectuar un sistema de acciones tendentes a satisfacer las necesidades de la comunidad; y elevar su calidad de vida porque esto no es solamente materia de competencia del Gobierno sino también del Estado como un Todo, desde su enfoque comunitario.

Desde este contexto, se considera que lo anteriormente planteado ha suscitado insatisfacción de necesidades sociales hoy en día. Esta situación compleja viene dada, en parte por la creciente demanda de atención social en diversos ordenes, la exclusión de planes y programas o su ineficacia para atender tales demandas y necesidades de todas las personas por igual al mismo tiempo, lo cual es muy difícil, así como por la transformación del propio tejido social como sus instituciones. Aunado a ello, se han suscitado las secuelas de

la creciente inflación inducida, la baja del petróleo, las transacciones económicas con base en el dólar paralelo y la escasez generada por grupos empresariales inescrupulosos que controlan más del 70% de la producción nacional en Venezuela, tal como lo apunta

Anzola, (Op Cit) en el artículo supra referido, a saber:

En Venezuela se es dependiente de la importación del petróleo en un 70 % de lo que consume, no posee aparato productivo desarrollado, los empresarios manejan el 80 % de los rubros alimenticios que se dan y la población depende en un 80 % de la renta petrolera ya para subsidiar y adquirir divisas, ya para adquirir créditos para poder importar aquello que no se produce en el país. Por tanto, es lógico suponer que se esté supeditado a los cambios de los precios del petróleo.

Desde esta situación problemática existente en el país, es consideración de las autoras pensar que, el sistema social de atención a la gestión comunitaria debe desplegar al mismo tiempo diversos planes y programas en las localidades que conforman la nación. Aunado a ello, se reconoce que la demanda de las personas de sus propios derechos ha acrecentado, conforme se han incrementado sus requerimientos, lo cual incide a su vez en que la capacidad de respuesta del Estado todo, la cual se encuentre cada vez más disminuida.

Desde esta perspectiva, cabe resaltar que, las investigadoras han observado que en el contexto del Consejo Comunal "Santa Paula Unida" se requiere formación para contribuir con la transformación de la gestión comunitaria en los procedimientos de planificación, administración, organización e integración de sus miembros para el abordaje de proyectos y la solución de su problemática diversa, porque existe descoordinación entre los voceros, así como tardanza en los procesos, ineficiencia, y desatención de los ciudadanos en cuanto a las políticas, planes y programas sociales públicos, en el seno de este consejo comunal.

A la luz de estas consideraciones, se ha emprendido una investigación, cuyo objeto de estudio se delimita en la necesidad develada de efectuar un proceso de formación en gestión comunitaria dirigida a los miembros del Consejo Comunal "Santa Paula Unida" en la parroquia San Antonio del municipio Miranda, en el estado Falcón.

ESTADO ACTUAL DE LA GESTIÓN COMUNITARIA EN EL CONSEJO COMUNAL "SANTA PAULA UNIDA", EN LA PARROQUIA SAN ANTONIO DEL MUNICIPIO MIRANDA

El proceso diagnóstico desarrollado por las autoras en el seno del Consejo Comunal "Santa Paula Unida" permitió determinar el estado actual de la gestión comunitaria en el contexto de las funciones de los (as) voceros (as) del referido Consejo Comunal, específicamente ubicado en la parroquia San Antonio del municipio Miranda, en el estado Falcón. En tal sentido, las regularidades principales derivadas del diagnóstico se precisan en las fortalezas y debilidades que a continuación se presentan de manera analítica:

Principales fortalezas detectadas:

- La totalidad de los voceros y voceras de la muestra, durante las sesiones de observación participante desarrollada, consideran importante el trabajo de la gestión comunitaria en el marco de un proceso de formación dirigido a los miembros del parlamento comunitario, en pos de su actualización y formación mediante la instrumentación de un sistema de acciones y precisaron, además, su disposición para emprender tal proceso de formación, sobre la base de una previa preparación científica. Este criterio coincide con el expresado en la entrevista semiestructurada diseñada para estos fines por las investigadoras (ver anexo N° 1) y realizada a la líder de la calle Guayacán: Profa. R. Y.
- En las asambleas y reuniones observadas se puso de manifiesto el interés y la disposición de los diferentes voceros por atender las dificultades de los habitantes de su comunidad, quienes fueron presentando una serie de insatisfacciones e incomodidades para con sus líderes de calle y vocería en general de las distintas comisiones, donde se generaron discusiones a fin de debatir sobre las posibles soluciones a tales dificultades.
- En la primera sesión, tipo conversatorio desarrollado por las investigadoras, los voceros comunales se mostraron dispuestos al aprendizaje de la teoría, evidenciando su disposición para poner en práctica los conocimientos alcanzados en cuanto a cómo determinar la existencia de un problema, con el respectivo análisis de sus causas y consecuencias.

Principales debilidades detectadas:

- Los voceros comunales consideran no estar suficientemente preparados para desarrollar, de manera efectiva, la gestión comunitaria, cuestión que expresaron muy claramente en la entrevista grupal realizada por las investigadoras.

- Los voceros alegan desconocer los documentos rectores sobre gestión comunitaria en el seno de los Consejos Comunales, dirigidos a orientar el trabajo a desarrollar para con los habitantes de la localidad, de lo cual creen que no resultan ser suficientemente esclarecedores de cómo emprender, con efectividad, la gestión comunitaria.
- Por otra parte, no se aprecia, la realización de proyectos sociocomunitarios ni socioproductivos en este Consejo Comunal. En tal sentido, hay señalamientos al respecto porque hay terrenos baldíos y ociosos sin ningún tipo de utilidad como no sea de aparcadero de escombros, maleza, basura e incluso guarida de maleantes, lo cual incide en el incremento de los índices de inseguridad. Por tanto, se asume que la gestión tendente a las soluciones dirigidas a atender las demandas de los ciudadanos, queda en tela de juicio, por referirlo de alguna forma.
- Los voceros declararon no conocer teorías, métodos ni procedimientos para el desarrollo de planes y programas de gestión comunitaria, además de expresar su desconocimiento en cuanto a las particularidades relacionadas con calidad de gestión
- Tanto en las observaciones realizadas a los voceros en las reuniones y asambleas, como en todos los intercambios y entrevistas desarrolladas a lo largo del proceso diagnóstico de la investigación, se refleja desconocimiento de los voceros sobre las potencialidades de su capacidad de gestión, desde sus contenidos, por lo que se justifica la necesidad de emprender un sistema de acciones de formación sobre el tema de la Gestión Comunitaria, en orden a alcanzar los cambios y transformaciones mínimos necesarios que posibiliten la toma de conciencia, la toma de decisiones y el cometido de acciones hacia el logro de soluciones satisfactorias de sus demandas y necesidades.

Desde las regularidades de estos hallazgos, hay que destacar como aspecto esencial del diagnóstico emprendido, que sobre la gestión comunitaria existe un vacío teórico metodológico, en particular cuando este trabajo se realiza a partir de las potencialidades de las habilidades del vocero para gestionar. En tal sentido, el Consejo Comunal "Santa Paula Unida" no asume estrategias de trabajo suficientemente claras, explícitas, por lo que el clima existente en la actualidad en este consejo comunal en particular, está básicamente dirigido a la incertidumbre y a los desconocimientos aquí develados.

PROPUESTA METODOLÓGICA BÁSICA PARA LA FORMACIÓN EN GESTIÓN COMUNITARIA EN EL CONSEJO COMUNAL "SANTA PAULA UNIDA"

En razón de que se aspira que la Universidad Bolivariana de Venezuela, a través de la implementación del Programa de Formación Avanzada en Ciencias para el Desarrollo Estratégico, mediante sus profesores y estudiantes aplique un proceso de vinculación sociointegrador y sociocomunitario en el seno de esta comunidad, se toman en consideración los enfoques del Documento Rector de la UBV (2003), de Barreras, (2009), y Blanco, (1999), para quienes las funciones del docente son las que siguen a continuación: la función docente-metodológica, la función orientadora y la investigativa y de extensión (socioacadémica y sociointegrativa) y de producción. Al decir de estos autores y documentos, se asume que, la función docente metodológica es la que perfila la actuación del docente respecto a la planificación de la enseñanza y el aprendizaje, el seguimiento y el control del proceso, mediante la evaluación, esta función ejerce una influencia directa tanto en los participantes como en el profesor, contempla las actividades para formar conocimientos, habilidades, capacidades y valores en el grupo a atender. Para ello, es menester demostrar dominio cognitivo ante el grupo, así como poseer comprobada aprehensión de los contenidos y la metodología para lograr la acción transformadora de su grupo.

El profesor o facilitador debe planificar su accionar dirigida a la formación y desarrollo de habilidades y destrezas, a partir de la realización previa de un diagnóstico inicial mediante la aplicación de métodos e instrumentos que permitan una valoración integral de los conocimientos que se posean sobre el tópico a estudiar. A los efectos de esta investigación, se planificará una serie de actividades, tales como talleres de participación activa por parte de los grupos de voceros, así como también conversatorios, la realización de micros radiofónicos, diseño y distribución de volantes, trípticos, carteleros, actos cívicos y culturales; utilizando el método problematizador, empleando en el intercambio grupal, las preguntas y los dilemas para establecer conflictos de difícil solución, en los cuales se involucren las esferas cognitivas y afectivas de los participantes. Dentro de este enfoque, resulta fundamental considerar el trabajo en grupo, los debates, las discusiones dirigidas y las plenarios.

Aunado a ello, se considera que la función orientadora permite que el facilitador dirija el autoconocimiento y los procesos psicológicos del desarrollo y la autoayuda en el proceso de motivación para lograr activar su accionar.

(Cárdenas, 2002). Por su parte, la función investigativa y de extensión, comporta las labores de búsqueda de fundamentos científicos para perfeccionar su labor contrastando e integrando a la vez las dos funciones anteriores. La función orientadora se caracteriza por la ayuda que el docente brinda a cada participante y al grupo para que puedan plantearse y cumplir exitosamente las tareas del desarrollo típicas de la etapa en que se encuentran. Especial atención merece la orientación del autoconocimiento, el desarrollo de las capacidades, habilidades y las motivaciones y vivencias afectivas de los participantes de la formación en sus procesos de autoestudio y de autoaprendizaje, (Acosta, 2012), así como en lo relativo a sus proyectos para el futuro.

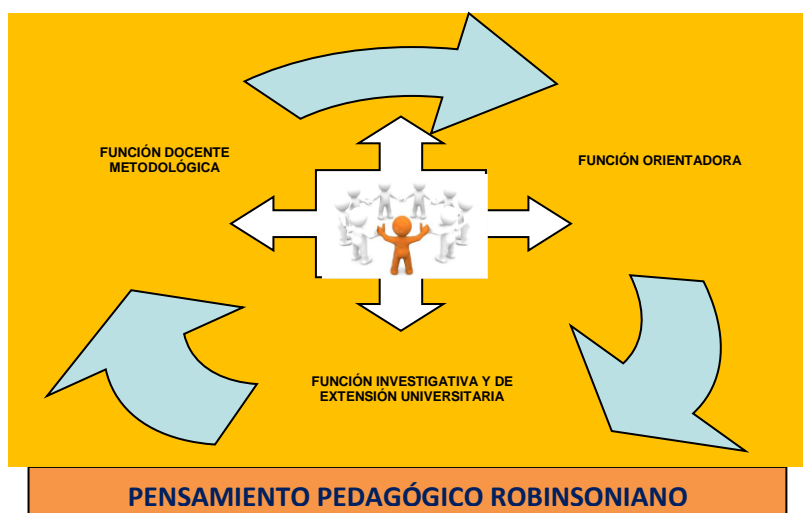
Lo anteriormente expuesto implica que, el educador universitario debe apropiarse de un conjunto de principios y criterios educativos que orienten su labor, entre los cuales se destacan: la asunción de la educación como formación de personas, en la cual el hombre es lo fundamental; la necesidad de lograr una educación integral, tal como lo plantea la Carta

Magna: 1999; asumir el hecho educativo como decía (Rodríguez, 2001).

También es criterio de las autoras de este trabajo, basadas en los aportes de los teóricos consultados considerar que, el educador es el formador de la personalidad de los hombres, formador de formadores y formador de otras profesiones, ser profesor reviste gran responsabilidad, es una de las profesiones más relevantes en la sociedad, por tanto, el educador debe tener alto autoconcepto, debe enseñar a aprender para seguir enseñando virtualmente, como afirma (Rodríguez, Op cit), tener dominio cognitivo y ser congruente con las dimensiones del saber.

En ese sentido, cabe presentar un gráfico ilustrativo de las ideas y concepciones aquí esbozadas, a tenor de significar la concepción de la labor del docente universitario, así como las relaciones de éste con los miembros de las localidades organizadas, según los autores consultados, de la siguiente guisa a saber:

Figura 1
Funciones del Docente universitario desde una perspectiva antropocéntrica



Fuente: Barreras (2009) y Blanco (1999). Documento Rector de la UBV (2003) Elaboración: Leal y Lamus, 2017

CONSIDERACIONES SOBRE LA VINCULACIÓN UNIVERSIDAD Y COMUNIDAD SEGÚN EL DOCUMENTO RECTOR DE LA UBV 2003

El documento rector de la (UBV: 2003) establece lo que sigue a continuación:

La UBV como universidad y comunidad *alternativas*, debe moverse en el doble eje de fortalecimiento de las experiencias

alternativas construidas en espacios sociales acotados y en la creación de lo alternativo, y la solidaridad social al interior de instituciones y dinámicas sociales "molares"; es decir, la conquista alternativa de espacios de sociabilidad sellados por la masificación, el desarraigo, la modernización y lo instrumental. Para ello, la UBV puede constituirse ella misma, tal como es propuesto, a través de la ligazón

de enseñanza, investigación e inserción social, en una experiencia comunitaria, alternativa, etc. Lo comunitario, pues, no es un requisito previo para el acceso sino forma ineludible de la vida universitaria, en el entendido que ello forma parte de una relación responsable con la sociedad y con el Estado, y de la constitución de sujetos críticos, social y políticamente activos.

De esta cita, las investigadoras deducen que, el estudiante y el profesor ubevista como miembros de esta comunidad universitaria poseen la responsabilidad ineludible de imbricar los procesos de enseñanza/aprendizaje, la investigación y los procesos sociointegradores, mediante los cuales la atención sociocomunitaria se conforma en una prioridad, una forma de vida porque ello constituye el sello de distinción institucional, en el cual está implícito el estandarte de efectuar formación integral y hacer realidad el compromiso social de la institución, en sus procesos de vinculación universidad/comunidad/Estado; así como también coadyuvar en la formación de ciudadanos críticos, activos, participativos, sujetos de derecho y de deberes para consigo mismos, para con sus congéneres y para con su contexto local.

En ese orden de ideas, las investigadoras conciben que el educador debe tener y demostrar una actitud favorable para la actualización permanente, debe estar al día respecto de los conocimientos pedagógicos, psicológicos, filosóficos, sociológicos, y didácticos. Debe realizar procesos de asesoría, crítica, manejo de conflictos y capacidad para la mediación, a los efectos de ofrecer una formación integral, mediante la interacción pedagógica diaria desde lo cognitivo, afectivo, volitivo y comportamental.

Todo docente socialista y robinsoniano debe considerar los valores robinsonianos para la docencia a saber: la educación como bien común, la educación como derecho de todos por igual, sin distinciones ni exclusiones de ningún tipo, con arraigo local, respeto por la cultura y la historia, el poder del conocimiento socializado, como la capacidad de apropiación colectiva de conocimientos, difusión e intercambio de los saberes, materias y conocimientos ante diferentes grupos y colectivos, incitar a la investigación, así como propiciar los rasgos característicos de seres activos, participativos, potenciadores de las habilidades de sus discípulos o participantes de la formación. En esa misma línea de pensamientos, las autoras de esta investigación tienen la convicción de que es menester formar y suscitar la aprehensión de conocimientos, habilidades y destrezas

desde la asunción de lo que se desea formar. Por tanto, el docente ha de ser ejemplo, poseer idoneidad moral, tal como lo dice la Constitución y los valores robinsonianos sustentados en el pensamiento axiológico de la obra de Simón Rodríguez. Por tanto, si pretende contribuir con la formación de los miembros de comunidades organizadas, él mismo debe ser un educador comunitario. (Urbina, 2010)

BREVES REFERENTES SOBRE LA FORMACIÓN EN UN CONTEXTO COMUNITARIO

Desde este marco referencial el concepto de formación está ligado a un contexto de experiencias individuales de nuestra realidad cultural, social, económica y educativa que se van dando desde el nacimiento del ser humano. De allí que, para realizar un breve análisis sobre este concepto a partir de otros autores, se presentan los aportes de Llorens, (2006) quien se apega al análisis etimológico de Prieto sobre el término formación, la palabra *formación* se deriva del verbo latino *formare* que significa "dar forma"; mientras que en su sentido actual significa "educar a alguien en una materia o actividad".

Por su parte, López, (2006), con quien se coincide, señala que la formación no se limita al horizonte pedagógico, se trata de un quehacer y una búsqueda cultural compleja que toca y trastoca las antiguas representaciones, los modos de actuar en el mundo contextual donde están involucrados todos los actores sociales, políticos, entes educativos, niños, niñas, jóvenes y padres de familia, en ese horizonte conocido como "Aunado a ello, García, (2004) reseña a varios autores como Lhotellier quien aborda la formación como la capacidad del sujeto de transformar su situación en experiencias significativas, marcando la pauta de sus metas hacia un el horizonte de un proyecto favorecedor desde el ámbito personal, social y colectivo. Y finalmente, al soviético Ushinski quien afirma que la Teoría de la Educación constituye un sistema de ideas científicas acerca de la formación del hombre que posee sus principios y contenidos y se lleva a cabo mediante la utilización de formas, métodos y procedimientos específicos, en un marco contextual concreto y socialmente determinado.

Se puede acotar con respecto a las diversas posturas antes planteadas que la formación del ser humano o individuo, de acuerdo con lo que los autores enfatizan, en sentido figurado, no es más que la construcción de conocimiento a través de las experiencias vividas, tomando en cuenta el contexto donde interactúa, dando significados bajo la

influencia de fuerzas externas e internas con la intervención y sustentación de las teorías de la educación.

Esencialidades sobre el devenir jurídico que contextualiza el marco referencial para la gestión comunitaria en Venezuela.

Desde las consideraciones anteriormente expuestas, puede afirmarse que en la República Bolivariana de Venezuela, la gestión comunitaria es un tema de larga data, pero de reciente transformación, en este país se han experimentado casos de organización y de gestión comunitaria en localidades y municipios en pos de lograr administrar recursos dirigidos a la atención y resolución de las necesidades que les determinan desde hace algunas décadas atrás, muestra de ello lo conforman las experiencias de las asociaciones vecinales y parroquiales, así como Fundacomún que ha dado origen a Funda Comunal y al Ministerio del Poder Popular para las Comunas.

En ese sentido, en el artículo 132 de la Carta Magna (1999), se establece lo que sigue a continuación:

Toda persona tiene el deber de cumplir sus responsabilidades sociales y participar solidariamente en la vida política, civil y comunitaria del país, promoviendo y defendiendo los derechos humanos como fundamento de la convivencia democrática y de la paz social.

Y en el artículo 141 se lee lo siguiente:

La Administración Pública está al servicio de los ciudadanos y ciudadanas y se fundamenta en los principios de honestidad, participación, celeridad, eficiencia, eficacia, transparencia, rendición de cuentas y responsabilidad en el ejercicio de la función pública, con sometimiento pleno a la ley y al derecho.

En ese tenor y toda vez que el marco jurídico ofrece el marco legal con la Constitución y la Ley de los Consejos Comunales y comunas, se ha dado contextualización a nuevas y diferentes formas de organización, administración y gestión desde novedosos enfoques sociales, políticos, económicos y culturales en la nación venezolana. Desde esta óptica, un antecedente de formas de organización venezolana lo constituyen las juntas y asociaciones vecinales, cuyo marco jurídico lo conformaba la Ley Orgánica de Régimen Municipal del año 1978.

Desde ese escenario jurídico, y dadas las transformaciones anteriormente referidas, estas leyes se volvieron anacrónicas y en el marco de las Ciencias Sociales se han analizado a lo

largo de su trayectoria diversos estudios de la gestión comunitaria, y de las vías de su expresión en los diversos contextos en los que este fenómeno social se expresa. Vale decir que, las formas de promoción y organización de la administración pública han dependido a lo largo de la historia, del modelo de país de que se trate, en cuanto a las políticas públicas del Estado y a los documentos rectores de las leyes de la nación, así como de la óptica de progreso que asuma el Estado, en momentos históricos concretos.

Es por ello que, actualmente las comunas y los consejos comunales comportan una nueva forma de organización del poder popular perfilado por el Estado Venezolano, así como las leyes y sus documentos rectores. En ese orden, en la actualidad, a partir de la Constitución de 1999 este nuevo contexto implica la experimentación en la República Bolivariana de Venezuela de una innovadora forma de planificar y organizar la participación y el poder popular en pos de transformar la gestión comunitaria.

Por lo anteriormente expuesto se considera que, actualmente la nueva geometría del poder expresada por la constitución hacia la conformación del Estado Comunal, estaría integrado por comunas y consejos comunales, que poseen instrumentos que regulan sus funciones y atribuciones, constituyen una manera novedosa de efectuar y gestionar los procedimientos administrativos para lograr la participación ciudadana, consciente y sustantiva con apego a las regulaciones jurídicas interpuestas por las leyes antes referidas.

ELEMENTOS BÁSICOS REFERENCIALES SOBRE LOS PROCEDIMIENTOS METODOLÓGICOS DESDE UN ENFOQUE DIALÉCTICO-MATERIALISTA PARA LA FORMACIÓN DE LA GESTIÓN COMUNITARIA EN EL CONSEJO COMUNAL "SANTA PAULA UNIDA"

En atención a la búsqueda de respuestas y soluciones educativas e innovadoras a problemas socioeducativos se presenta la siguiente interrogante ¿Cuál es el estado actual de la formación en gestión comunitaria en el seno del CC "Santa Paula Unida? En virtud de esta interrogante, las investigadoras proponen la realización de la tarea científica: Diagnóstico del estado actual de la formación en gestión comunitaria en el seno del CC "Santa Paula Unida.

En esta dirección y para el logro de la tarea ya referida, las investigadoras asumen el método del materialismo-dialéctico, el cual permite la imbricación de métodos teóricos, empíricos y estadísticos. En correspondencia con lo expuesto por (Barreras, F. 2008), los diversos métodos teóricos en el

proceso investigativo son los siguientes: El análisis y la síntesis, el primero facilita el estudio del comportamiento de cada una de las partes de las categorías de estudio, así como construir conceptos y definiciones de los aspectos que ejercen una influencia decisiva en las otras partes del objeto de investigación y determinan su comportamiento, en tanto que el segundo método permite el abordaje de las características definidas como producto del análisis.

Asimismo, coadyuva a la formulación de teorías que exponen la conducta del objeto de investigación. De tal modo que, este método servirá como orientación para determinar cuáles serán las categorías de análisis, sus dimensiones e indicadores, para el procesamiento de los datos obtenidos a partir del sistema de instrumentos que se diseñarán para tales efectos.

Otro de los métodos teóricos considerados serán la inducción y deducción. Los cuales se complementan en el proceso del conocimiento científico. A partir del estudio de numerosos casos particulares, por el método inductivo se llega a determinadas generalizaciones, lo cual constituye un relevante punto de partida para inferir o confirmar formulaciones teóricas (Cerezal y Fiallo, 2004). En este sentido, este método será útil en la conformación de una estrategia educativa, ya que por su propia naturaleza de ir de lo singular a lo general y a la inversa, permitirá la generación de conceptos y definiciones de los componentes generales que conformarán la estrategia. Aunado a ello, se empleará el método histórico lógico, el cual, según Barreras, (2009), está vinculado con el estudio de la trayectoria real de los fenómenos y acontecimientos en el devenir de una etapa o fase. Lo lógico se ocupa de investigar las leyes generales del funcionamiento y desarrollo del fenómeno porque estudia su esencia. Es así como, el referido método se conformará en el fundamento base para seleccionar los estudios previos del proyecto y para establecer la episteme de las categorías de la investigación analizando cómo se ha estudiado la formación para la gestión comunitaria.

En lo que respecta a los métodos empíricos se considera necesario experimentar la aplicación de los que siguen a continuación: la observación participante en las asambleas de ciudadanos y ciudadanas, la entrevista semi-estructurada, la encuesta a los voceros y voceras que conforman los comités del CC "Santa Paula Unida" sujeto/objeto de estudio y escalas valorativas con el propósito de obtener información acerca del proceso de la formación para la gestión comunitaria, lo cual permitirá ahondar en la contextualización de la situación problemática y establecer algunas bases para la elaboración de la estrategia educativa que se propondrá posteriormente.

La población estará constituida por los miembros de los comités que componen el Consejo Comunal "Santa Paula Unida", el cual está integrado por 17 miembros distribuidos de la siguiente guisa a saber: 02 en el comité de tierras, 03 en el comité de cultura, 05 en el comité de educación, 02 enlaces del Claps, 01 en el comité de cultura, 02 en el comité de comunicación, 02 en la mesa técnica de agua y gas.

Las estrategias que se utilizaron para seleccionar la muestra se exponen a continuación: En primera instancia, el muestreo por conveniencia, se consideró porque este método coadyuvaría a que los sujetos participaran voluntariamente en el estudio y fueran capaces de expresar libremente sus opiniones acerca de la formación para la gestión comunitaria, a tenor del éxito de los proyectos y problemas acaecidos en su contexto social. En segundo lugar, se empleó el muestreo teórico, también conocido como muestreo intencionado. (Salamanca y Martín-Crespo, 2007). En ese tenor, en la muestra intencional se determinaron una serie de criterios que se consideraron relevantes para su selección. Así, en esa investigación se tomaron en cuenta los siguientes criterios para seleccionar la muestra:

- Cordialidad, trato y conocimiento entre el entrevistador-entrevistado. Este criterio garantiza el clima de cordialidad requerido en el intercambio comunicacional, para que los informantes clave no expresen ningún tipo de cohibiciones al ser entrevistados.
- Que los sujetos hayan tenido alguna experiencia sobre el tema de la formación para la gestión comunitaria.
- Accesibilidad a la muestra por parte de la investigadora. En este sentido, las autoras del estudio residen en las adyacencias a la zona territorial donde se desarrolla la investigación y conocen a los miembros del Comité de Educación y Cultura del referido consejo.

En ese contexto, para la realización del diagnóstico las autoras han seguido los aportes de Guisan (2000), y de Córdoba, (2008), para quienes el diagnóstico es el resultado de la integración simultánea de múltiples datos procedentes de diversas fuentes informativas (sujetos, contexto, acciones y resultados) y recogido con diferentes técnicas; en el que deben interactuar el evaluador, el sujeto evaluador y el marco situacional contextual. Lázaro, (2002). En el marco de ese contexto y según estos referentes, deben existir las siguientes condicionantes de diagnóstico:

- Descripción del contexto donde ocurre la situación a diagnosticar.
- Planificación de la forma de la recogida de datos.
- Recogida de datos.
- Comprobación de los datos.

- Realización de la interpretación de la información obtenida
- Informe de resultados / Recomendaciones para las acciones correctivas.

En ese orden y a los efectos del presente estudio, las autoras han asumido parte de este procedimiento, el cual ha servido para obtener la información requerida en la elaboración diagnóstica y obtener resultados, toda vez que se ha realizado la aplicación de estrategias como sesiones de observación participante y entrevistas semiestructuradas, desde cuyos análisis y resultados preliminares permiten a su vez, proceder a la planificación de un sistema de acciones formativas que se realizará posteriormente.

CONSIDERACIONES FINALES

Entre las consideraciones finales se asumen las siguientes: El contexto observado del Consejo Comunal "Santa Paula Unida" ha dado cuenta de que la formación se precisa para contribuir con la transformación de la gestión comunitaria en los procedimientos de planificación, administración, organización e integración de sus miembros para el abordaje de proyectos y la solución de su problemática diversa, porque existe descoordinación entre los voceros, así como

tardanza en los procesos, ineficiencia, y desatención de los ciudadanos en cuanto a las políticas, planes y programas sociales públicos, en el seno de este consejo comunal.

En tal sentido, en el proceso diagnóstico relativo a la gestión comunitaria por parte de los miembros del Consejo Comunal "Santa Paula Unida" se develó que, sus miembros no asumen estrategias de trabajo suficientemente claras, explícitas, por lo que el clima existente en la actualidad en este consejo comunal en particular, está básicamente dirigido a la incertidumbre y a los desconocimientos aquí develados, a pesar de que poseen instrumentos que regulan sus funciones y atribuciones, constituyen una manera novedosa de efectuar y gestionar los procedimientos administrativos para lograr la participación ciudadana, consciente y sustantiva con arreglo a las regulaciones jurídicas interpuestas por las leyes antes referidas.

Por todo lo anteriormente expuesto y en atención a las concepciones de diversos autores, se asume la formación para la gestión comunitaria como un proceso complejo conformado por un sistema de acciones de influencias múltiples para la asunción de competencias y habilidades para la planificación y elaboración de proyectos que redunden en el logro de mejores condiciones de vida que beneficien a los miembros del consejo comunal "Santa Paula Unida."

REFERENCIAS CONSULTADAS

- Acosta, M. (2012). La orientación personal Social en la Labor educativa del Profesor asesor de la Misión Sucre. Tesis en Opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. IPLAC, La Habana, Cuba. En prensa.
- Anzola, A. (2016) Crisis en Venezuela. Disponible en <https://www.aporrea.org/actualidad/a227566.html>. Recuperado por las autoras el 10 de febrero de 2017.
- Barreras, F. (2008) Concepción de la Actividad Científica. Material Mimeografiado. UCP "Juan Marinello Vidaurreta " Matanzas, Cuba. 2009.
- Barreras, F. (2009) Problemas Sociales de la Ciencia. Conferencia. En prensa Universidad de Matanzas, Cuba.
- Bastidas, S. y García, M. (2009). La Gestión Comunitaria en Proyectos de Abastecimiento de Agua y Saneamiento como Base de Sostenibilidad y de Construcción del Tejido Social. En: Gestión Comunitaria CINARA. Universidad del Valle. Disponible en: <http://www.bvsde.paho.org/bvsacd/cd30/confe14.pdf> Fecha de consulta: 17/06/2017
- Blanco, A. (1999) Introducción a la Sociología. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, Cuba.
- Cárdenas, N. (2002) Comprensión de la Personalidad en la Psicología Histórico Cultural. Selección de lecturas. / Comp. María Julia Moreno Castañeda. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Cerezal, J. y Fiallo, J. (2004). Cómo Investigar en Pedagogía. Ciudad de la Habana. Editorial Pueblo y Educación
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999) Gaceta oficial extraordinaria nº 5.453 de la República Bolivariana de Venezuela. Publicaciones de la Asamblea Nacional, Caracas, Venezuela.
- DOCUMENTO RECTOR DE LA UNIVERSIDAD BOLIVARIANA DE VENEZUELA, 2003. Publicaciones de la Universidad Bolivariana de Venezuela, Caracas, Venezuela.
- Fernández, G y Escribano, M (s/f.) *Psicodiagnóstico*. Madrid. Cincel-Kapelusz. *Evaluación de contextos*, Murcia, Publicaciones de la Universidad.
- García, G. (2004). Compendio de Pedagogía. Segunda edición. Editorial Pueblo y Educación. Cuba.
- Guisan (2000) en Córdoba, M (2008) *La dinámica del examen psicológico*, Madrid, Magisterio Español

- Lázaro, A. (2002) La acción tutorial de la función docente universitaria. En V. Álvarez y A. Madrid, Espasa
- LEY DE REFORMA PARCIAL DE LOS CONSEJOS LOCALES DE PLANIFICACIÓN PÚBLICA. Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela (2010). Caracas
- LEY ORGÁNICA DE LAS COMUNAS. Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela (2010). Caracas.
- LEY ORGÁNICA DE LOS CONSEJOS COMUNALES. Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela (2009). Caracas.
- LEY ORGÁNICA DE LOS CONSEJOS LOCALES DE PLANIFICACIÓN. Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela (2010). Caracas.
- LEY ORGÁNICA DEL PODER POPULAR. Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela (2010). Caracas.
- Llorens, S. (2006). Significado y actitudes de la formación continua: Un estudio cualitativo en el sector metal-mecánica. Universitat Jaume I de Castellón - UIPOT, España.
- López, F. (2006). Formación. El asedio y estallido de un concepto. Revista regional de investigación educativa, Educatio 3. Universidad de Guanajuato, México.
- Rodríguez, S. (2001) Obra Completa. Tomo I y II. Publicaciones de la Presidencia de la República, Caracas, Venezuela
- Salamanca, A. y Martín-Crespo, C. (2007). El muestreo en la investigación cualitativa. Nure Investigación, Nº 27, Marzo-Abril 07

Anexo 1 Entrevista semiestructurada

GUIONES DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

INICIO DE LOS TALLERES

Objetivo: Describir las actividades, expresiones y actitudes de los participante y facilitadores en el momento de inicio del taller.

Tipo de entrevista: Según su estructura: semiestructurada.

Estimados participantes:

La formación de ustedes como participantes de estos talleres y demás actividades en el seno del Consejo Comunal "Santa Paula Unida" es muy importante a los fines de esta investigación, por lo que solicitamos su colaboración en este propósito. Le pedimos que respondan el siguiente cuestionario de la forma más ajustada posible a la realidad.

Objetivo: Recabar información sobre los conocimientos, actitudes de los participantes del taller en varios momentos de su ejecución.

Preguntas:

1. ¿Cuáles son los aspectos relativos a la Gestión Comunitaria referidos en el Plan de la Patria 2013-2019?
2. ¿Qué entiende usted por la palabra proyecto y Proyecto Socio-productivo?
3. ¿Cómo se han desenvuelto los facilitadores en el inicio del taller?
4. ¿Qué sabe Ud acerca de las cooperativas y cómo se forman?
5. ¿Cómo ha sido la metodología de los facilitadores a medida que transcurre el taller?
6. ¿Cómo ha sido la experiencia en el desarrollo de estas actividades de formación?
7. ¿Qué actividades se realizaron al inicio del taller?
8. ¿Cree Ud que esta formación será de utilidad para los miembros del CC Santa Paula Unida? ¿Por qué? Razona tu respuesta.

Entrevista a los voceros del Consejo Comunal Santa Paula Unida para valorar el desarrollo alcanzado en los niveles afectivo y volitivo de los talleres de formación.

AUTORAS

Evelín Leal

Doctorante del PFA Ciencias para el Desarrollo Estratégico

Tibisay Lamus

Licenciada en Educación, Mención Lengua y Literatura. Es Doctora en Ciencias Pedagógicas del Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño (IPLAC) y se desempeña como docente de la UNEFM. Adscrita al Centro de Investigaciones Lingüísticas y Literarias Lydda Franco Farías. Sus trabajos se orientan hacia la lingüística, la Pedagogía y la Municipalización de la Educación Universitaria en Venezuela, la Formación de Valores sustentados en la obra de Simón Rodríguez, y en diferentes aspectos de la Pedagogía y la Gestión Universitaria.

RESILIENCIA Y ESTRÉS EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

RESILIENCE AND STRESS IN COLLEGE STUDENTS

Molina, Silvana simoli66@hotmail.com
Universidad del Zulia (núcleo Punto Fijo)

Recibido: 31/10/2017
Aceptado: 17/01/2018

RESUMEN

La investigación tuvo como propósito conocer el nivel de resiliencia y estrés en estudiantes de la Universidad del Zulia, Núcleo Punto Fijo. Fue desarrollada en el marco de un enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental y transversal y de alcance descriptivo. A una muestra de 75 estudiantes se aplicó el Inventario de Autoevaluación del Estrés de Melgosa, con un nivel de confiabilidad de 0.917 según el Coeficiente Alpha de Crombach y la Escala de Resiliencia Escolar de Saavedra con una confiabilidad de 0.88. Se concluyó que el nivel de estrés se ubicó en la zona normal (78.7%) siendo el Estilo de vida (20%), el área de manifestación más elevada. El nivel de resiliencia fue alto con 59% y el área más desarrollada fue Aprendizaje - Generatividad (33.5%). Como aporte, se propuso considerar algunas variables que conllevan a desarrollar y fortalecer la personalidad resiliente de los estudiantes, tales como la competencia social, la ego-resiliencia, compromiso, control y desafíos, así como recursos que potencien este constructo: control personal, autoestima, autoeficacia y emociones positivas. Esto les permitirá afrontar la adversidad y sobreponerse a las situaciones estresantes de su entorno social y académico. La pretensión es lograr que el estudiante universitario, sometido a situaciones estresantes, afronte estas situaciones, incremente su rendimiento académico y culmine sus estudios universitarios caracterizándose por ser una persona resiliente.

Palabras clave: Resiliencia, estrés, estudiantes universitarios.

ABSTRACT

The purpose of this research was to determine the level of resilience and stress in students of the University of Zulia (Punto Fijo). It was based on the quantitative approach, with non-experimental and transversal design and a descriptive scope. The Melgosa Stress Self-Assessment Inventory was applied to a sample of 75 students, with a reliability level of 0.917 according to the Alpha (Crombach) Coefficient and the Saavedra School Resilience Scale with a reliability of 0.88. It was concluded that the level of stress was located in the normal zone (78.7%), with Lifestyle (20%) as the highest manifestation area. The level of resilience was high with 59% and the most developed area was Learning - Generativity (33.5%). As a contribution, it was proposed to consider some variables that lead to develop and strengthen the students' resilient personality, such as social competence, ego resilience, commitment, control and challenges; as well as resources that enhance this construct: personal control, self-esteem, self-efficacy and positive emotions. This will allow them to face adversity and overcome the stressful situations of their social and academic environment. The aim is to ensure that the university student, subjected to stressful situations, face these situations, increase their academic performance and complete their university studies characterized by being a resilient person.

Keywords: Resilience, stress, college students.

INTRODUCCIÓN

La resiliencia ha sido estudiada por diversos autores, quienes concuerdan en definirla como una capacidad humana que le permite a los individuos alcanzar el éxito o sobrellevar de manera favorable diversas situaciones adversas o estresantes que pudieran generarle consecuencias negativas (Arratia, Medina & Borja, 2008; Pereira, 2007 y Polo, 2009).

La resiliencia puede ser considerada desde dos enfoques distintos que lejos de contraponerse, permiten una mejor interpretación de este concepto. Por un lado, puede ser visto desde la perspectiva de "riesgo", centrándose en la privación que puede generar a nivel psicológico, biológico o social, por ello busca encontrar aquellos factores de riesgo que circundan al individuo. Por otro lado, se encuentra el enfoque de "modelo de desafío" que se focaliza en las fuerzas protectoras que le generan al sujeto un escudo de defensa y protección ante las amenazas y riesgos, permitiéndole superar la adversidad (Polo, 2009)

En el área de la salud mental, la psicopatología la define como el conjunto de los rasgos de la personalidad y de los mecanismos cognitivos desarrollados por un individuo que le confieren protección ante situaciones adversas, impidiendo el desarrollo de un trastorno mental. De esta manera, se considera un proceso dinámico de desarrollo que permite una adaptación positiva, para lograr un funcionamiento competente frente a un trauma y/o estrés severo y prolongado (Chamey, 2004)

Por su parte, el estrés se concibe como el conjunto de respuestas de un organismo frente a los cambios y estímulos que atentan contra la homeostasis (equilibrio dinámico). Si bien el estrés constituye un mecanismo fisiológico necesario, especialmente durante la etapa aguda (estrés agudo), el estrés crónico induce alteraciones en el cerebro y en el funcionamiento de todo el organismo (McEwen, 2002)

Wheaton (1983) indica que el estrés puede provocar mucho o poco cambio. Cuando una persona se encuentra expuesta a múltiples dificultades o cambios no deseados en su ciclo vital se refleja gran cantidad de estrés, y éste aparece de manera moderada cuando se encuentra ante ambientes difíciles, que le generan exigencias personales continuas. Estas situaciones que generan estrés no aparecen necesariamente como un único evento, sino que se desarrollan en un continuo de situaciones llamadas "problema" a lo largo de los diversos roles que desempeñamos en nuestra sociedad, por tanto, siguen un curso más largo en el tiempo.

La investigación tuvo como objetivo conocer el nivel de resiliencia y estrés en estudiantes de la Universidad del Zulia, Núcleo Punto Fijo, generando como aporte un modelo de personalidad resiliente que posibilite, en los estudiantes universitarios, el desarrollo de la capacidad resiliente y afrontamiento del estrés tanto en situaciones académicas como en los otros contextos de su ciclo vital.

MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

La Resiliencia

El estudio de la resiliencia data de los últimos tiempos, surgiendo los primeros estudios en poblaciones infantiles de categoría marginal. Al definirla se debe considerar aspectos vinculados con el riesgo, estando sus resultados vinculados con procesos emocionales o conductuales producto de múltiples situaciones vividas.

En cuanto a su concepto, se puede señalar que existe un acuerdo entre quienes la han estudiado, al asumir que implica el desarrollo de competencias positivas y efectivas de afrontamiento en respuesta a la adversidad o el riesgo (Luthar y Cushing, 1999). Por su parte, Bartelt (1994), señala que está muy relacionada con medidas de éxito y fracaso situacional, considerándola un rasgo psicológico, asociado al "self" o "uno mismo" que prepara a los sujetos para asumir exitosamente las situaciones adversas, pudiendo ser desgastado o reforzado por dichas situaciones.

En el mismo orden de ideas, Richardson, Neieger, Jensen y Kumpfer (1990) definen la resiliencia como el proceso de afrontamiento contra eventos vitales desgarradores, estresantes o desafiantes que proporciona al individuo protección adicional y habilidades de afrontamiento que no poseía previa a la ruptura que resultó desde el evento. Garnezy (1991), la define como la capacidad para recuperarse y mantener una conducta adaptativa después del abandono o la incapacidad inicial al iniciarse un evento estresante. Otra definición semejante es la de Masten (2001) quien la ha definido como un tipo de fenómeno caracterizado por buenos resultados a pesar de las serias amenazas para la adaptación o el desarrollo.

La resiliencia en la Educación

El concepto de Resiliencia en Educación, fue adaptada por Rirkin y Hoopman, (1991) quienes la definieron como "la capacidad de recuperarse, sobreponerse y adaptarse con éxito frente a la adversidad, y de desarrollar competencia

social, académica y vocacional pese a estar expuesto a un estrés grave o simplemente a tensiones inherentes al mundo de hoy” (en Henderson & Milstein, 2003:26).

Melillo y Suarez (2003:34) apoyan la idea de que resiliencia es “un proceso dinámico donde las influencias del ambiente y del individuo interactúan en una relación recíproca que permite a la persona adaptarse a pesar de la adversidad”. Asimismo, Henderson y Milstein (2003, en Reyes y Ramírez, 2005) afirmaron que en el contexto educativo la resiliencia puede ser considerada como un resorte moral de una persona que no se desanima, no se deja abatir y supera la adversidad. Los contextos educativos pueden promoverla al aportar condiciones orientadas a tal fin, como la implementación de programas de prevención e intervención, así como adecuando su currículo hacia el desarrollo de factores protectores individuales que contrapongan las situaciones estresantes en la vida de los estudiantes.

El estrés

Selye, (1946) introdujo el concepto de estrés, definiéndolo como un conjunto de reacciones fisiológicas no específicas del organismo a diferentes agentes nocivos del ambiente de naturaleza física o química. Se presenta cuando las demandas de la vida se perciben demasiado difíciles, la persona se siente ansiosa, tensa y percibe con mayor rapidez los latidos del corazón (Plaza y Janés, 2000)

Melgosa (1995), define el estrés como la reacción que tiene el organismo ante cualquier demanda, de fuerte tensión fisiológica o psicológica. Asimismo, señala que no es ansiedad ni miedo, y que no es la causa directa de las enfermedades aunque con frecuencia contribuye a su desarrollo. Según este autor, el estrés tiene dos componentes básicos, los agentes estresantes o estresores, que son las circunstancias del entorno que lo producen; y las respuestas del estrés que son las reacciones del individuo ante los mencionados agentes.

La presencia del estrés en estudiantes de todos los niveles y edades es una realidad que acontece en las instituciones académicas (Barraza, 2004). Polo, Hernández y Pozo (1996) estudiaron cómo el estilo de vida de los estudiantes se ve modificado según se acerca el periodo de exámenes, convirtiéndose así sus hábitos en insalubres, como exceso en el consumo de cafeína, tabaco, sustancias psicoactivas como excitantes y en algunos casos uso de tranquilizantes, lo que posteriormente puede llevar a la aparición de trastornos en la salud.

El intento generalizado del sujeto para hacer frente a los agentes nocivos se conoce como el Síndrome General de Adaptación (SGA). Selye (1946) habla de tres fases del SGA:

1. Reacción de alarma: es la respuesta inicial del organismo porque el síndrome probablemente representa una llamada general a las fuerzas defensivas del organismo. Esta etapa tiene dos fases: choque, que es la reacción inmediata al agente nocivo, siendo sus síntomas típicos la taquicardia, la pérdida de tono muscular y la disminución de la temperatura y la presión sanguínea; y contrachoque, que implica una reacción de rebote (defensa contra el choque) caracterizada por la movilización de una fase defensiva, donde se producen los signos opuestos a los de la fase de choque: hipertensión, hiperglucemia, diuresis, hipertimia.
2. Etapa de resistencia: ningún organismo puede mantenerse constantemente en el estado de alarma. En esta etapa se produce una adaptación del organismo al estresor junto con la consecuente mejora y desaparición de los síntomas, aumento de la resistencia al agente nocivo particular y una menor resistencia a otros estímulos. Finalmente, la mayoría de los cambios morfológicos y bioquímicos presentes durante la reacción de alarma desaparecen durante este periodo y en algunos casos se mantienen.
3. Etapa de agotamiento: esta etapa llega si el estresor es suficientemente severo y prolongado como para que reaparezcan los síntomas característicos de la reacción de alarma, si reaparece y es muy fuerte puede significar la muerte del organismo.
4. Wheaton (1983) señala que el estrés puede provocar mucho o poco cambio. El primer caso sucede cuando un sujeto se expone a un gran número de dificultades o cambios vitales indeseables, y el segundo cuando se expone a ambientes difíciles o exigentes, continuos y que por tanto no cambian. Estos estresores no necesariamente comienzan como un acontecimiento, sino que se desarrollan como condiciones problemáticas continuadas en nuestros roles y ambientes sociales; tienen un curso más largo en el tiempo que los acontecimientos vitales, desde su comienzo hasta su resolución.

MÉTODO

La investigación fue desarrollada según un enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental y transversal y

de alcance descriptivo (Hernández, Fernández & Baptista, 2010).

La población estuvo representada por 277 estudiantes del primer semestre de los 4 programas (Turismo, Educación, Ciencia y Tecnología, Administración y Contaduría) ofrecidos por la Universidad del Zulia, Núcleo Punto Fijo. La muestra estuvo conformada por 75 estudiantes. El tamaño de la muestra se tomó por muestreo no probabilístico, o dirigido, específicamente el muestreo de sujetos voluntarios, definido por Hernández, Fernández y Baptista (2010) como un proceso en el cual la elección de los sujetos depende de criterios establecidos previamente por la investigadora en base a características específicas, considerándose la disponibilidad para el trabajo por parte de los alumnos de los

diversos programas cursantes de la Unidad Curricular de Orientación, ofrecida en el primer semestre.

Con relación a las técnicas e instrumentos, se aplicó el Inventario de Autoevaluación del Estrés, elaborado por Julián Melgosa Mohedano (1995), es un tipo de Inventario Autoevaluativo. Tal como se puede apreciar en la Tabla 1, este autor, considera que tanto la zona 1 que refleja apatía, inactividad, ausencia de motivación, así como la zona 5 que refleja máximo estrés, sujeto deprimido, ansioso, son peligrosos para el sujeto, pues implica la reducción de las fuerzas protectoras y un bajo rendimiento. La media establecida por el autor es de 96 puntos. Considera que el estrés moderado implica motivación y rendimiento óptimo.

Tabla 1
Evaluación del Inventario del Estrés Global

Zona Nro	Puntuación	Características
1	0 – 47	Nivel de estrés peligrosamente pobre
2	48 – 71	Nivel bajo de estrés
3	72 – 119	<i>Zona normal de estrés</i>
4	120 – 143	Implica estrés elevado
5	144 a más	Zona peligrosa, requiere atención inmediata

Fuente: Inventario de Autoevaluación del estrés de J. Melgosa (1995)

Para determinar la confiabilidad del instrumento, se utilizó el Coeficiente Alpha de Crombach que mide la consistencia interna arrojando un coeficiente total de 0.917, valorado como muy alto. Asimismo, se midió la consistencia interna de cada componente del instrumento: Estilo de vida (0.650), Ambiente (0.843), Síntomas (0.678), Ocupación (0.451), Relaciones (0.564) y Personalidad (0.725). Se concluye que el instrumento utilizado en la investigación presenta buenos niveles de confiabilidad, validez de contenido y criterio.

Para medir el nivel de Resiliencia, se empleó la Escala de Resiliencia Escolar de Saavedra (2008) que consta de 27 ítems

autoadministrados, en las siguientes dimensiones: Identidad – Autoestima (fortalezas personales y condiciones internas), Redes-Modelos (apoyo o posibilidad de apoyo percibido desde los otros, posibilidad de generar recursos en red), Aprendizaje-Generatividad (habilidades del niño para relacionarse y resolver sus problemas). La confiabilidad del instrumento estuvo determinado por el Coeficiente Alpha de Crombach, arrojando un coeficiente total de 0.88.

Tal como se aprecia en la tabla 2, en el presente estudio, para poder determinar los niveles de resiliencia se consideraron las siguientes puntuaciones:

Tabla 2
Evaluación del nivel de Resiliencia

Puntuación	Nivel
27 – 40	Nivel muy bajo
41 – 67	Nivel bajo
68 – 94	Nivel intermedio
95 – 121	Nivel alto
122 a 135	Nivel muy alto

Fuente: Molina (2016)

HALLAZGOS PRINCIPALES

Sobre la variable estrés

En las tablas 3 y 4 se presentan los resultados del inventario de autoevaluación del estrés de Melgosa, según los cinco niveles (Tabla 3) y áreas de manifestación del estrés (Tabla 4). En la tabla 3, puede apreciarse que de un total de 75 estudiantes, que representan el 100%, el 78.7% se ubican en la zona normal de estrés, el 10.6% muestra un nivel elevado y sólo 4% se ubica en la zona peligrosa. Los resultados reflejan que un porcentaje considerable de estudiantes

universitarios (78.7%) ubicados en la zona normal, a veces sufren tensiones producto de situaciones presentes en su entorno y a veces experimentan momentos de relajación. El estrés provoca interferencias sobre los llamados procesos cognitivos superiores y sobre el rendimiento, por ello es un tema que debe ser estudiado por el impacto que tiene en cualquier etapa del desarrollo humano y por sus múltiples vínculos con el bienestar psicológico y la salud de los individuos; en especial, las vivencias que experimentan los estudiantes en esta etapa de su vida están cargadas de estrés (Vallejo, Osorno, Mazadiego y Celis, 2007).

Tabla 3

Nivel de estrés en estudiantes del primer semestre de la Universidad del Zulia - Núcleo Punto Fijo

Nivel total de estrés	Muestra	
	fi	%
1. Estrés peligrosamente pobre (0 – 48)	0	0
2. Nivel bajo de estrés (49 – 72)	5	6.7%
3. Zona normal de estrés (73 – 120)	59	78.7%
4. Estrés elevado (121 – 144)	8	10.6
5. Zona peligrosa (145 – más)	3	4%
Σ	75	100%

Fuente: Molina (2016)

Tabla 4

Nivel de estrés, según áreas de manifestación, en estudiantes del primer semestre de la Universidad del Zulia. Núcleo Punto Fijo

Área \ Nivel de estrés	fi	%
Estilo de vida	1442	20%
Ambiente	1194	16%
Síntomas	1039	14%
Empleo / Ocupación	1154	16%
Relaciones interpersonales	1360	18%
Personalidad	1189	16%
Σ	7378	100%

Fuente: Molina (2016)

La Tabla 4 refleja el nivel de estrés según áreas de manifestación. El área de mayor estrés es el Estilo de vida (20%), indicando que los estudiantes no duermen bien, no suelen comer a horas fijas y escasamente desarrollan actividades deportivas. Los resultados en Relaciones Interpersonales (18%) indican que los estudiantes no escuchan o no se involucran del todo en los problemas de algunas personas. Al asumir esta actitud, evitan escuchar los

problemas de sus compañeros de clases o de trabajo. En el área ambiente (16%) los resultados demuestran que viven en zonas donde los vecinos son poco ruidosos y existe cierta limpieza en las calles adyacentes a su residencia. Con relación al Empleo/Ocupación (16%) los estudiantes sí se consideran capacitados para las funciones que desempeñan. Quienes trabajan en ocasiones llegan a agotarse por cumplir dos actividades que requieren grandes responsabilidades

como lo es trabajar y estudiar al mismo tiempo. En la puntuación de 16% en personalidad, observamos que a los estudiantes les gusta hablar con los demás y en ocasiones se irritan por cualquier cosa. De manera general aceptan sus responsabilidades y se sienten bien consigo mismos.

Una puntuación de 14% en el área de síntomas indica que los estudiantes ocasionalmente padecen de dolores de cabeza, alegrías, insomnios o algunas dolencias ocasionadas por la actividad laboral que desempeñan y preocupaciones ante algún problema universitario o familiar.

Es necesario examinar cuidadosamente cada uno de los ámbitos de la vida de los estudiantes, inclusive dentro de una zona normal de estrés, con el fin de ver qué problemas necesitan de una solución más urgente.

Sobre la variable resiliencia

La aplicación de la Escala de Resiliencia Escolar, permitió mostrar los siguientes resultados en la tabla 5, alusiva al nivel de resiliencia de los estudiantes universitarios, puede apreciarse que de 75 estudiantes, que representan el 100%, el 59% de los alumnos lo posee en un nivel alto y 39% muy alto. Debe tenerse por entendido que este constructo no es algo que se adquiera o no se adquiera, sino que conlleva a conductas que cualquier persona puede desarrollar y aprender.

Tabla 5

Nivel de resiliencia en estudiantes del primer semestre. Universidad del Zulia. Núcleo Punto Fijo

Nivel de resiliencia	Muestra	
	fi	%
Muy bajo (27 – 40)	0	0%
Bajo (41 – 67)	1	1%
Intermedio (68 – 94)	1	1%
Alto (95 – 121)	44	59%
Muy alto (122 – 135)	29	39%
Σ	75	100%

Fuente: Molina (2016)

Tabla 6

Nivel de resiliencia, según áreas de manifestación, en estudiantes del primer semestre de la Universidad del Zulia. Núcleo Punto Fijo

Áreas	Nivel de Resiliencia	fi	%
Identidad - Autoestima		2965	33.1%
Redes – Modelos		2992	33.4%
Aprendizaje - Generatividad		2994	33.5%
Σ		8951	100%

Fuente: Molina (2016)

En la tabla 6, que muestra el nivel de resiliencia, según áreas de manifestación en los estudiantes, puede apreciarse que las tres áreas Identidad – Autoestima (33.1%), Redes – Modelos (33.4%) y Aprendizaje – Generatividad (33.5%) muestran valores similares, lo cual evidencia que existe cierto equilibrio en el nivel de resiliencia por parte de los alumnos. En este sentido, puede referirse que en relación a su Identidad-Autoestima, los estudiantes poseen fortalezas

internas que les permiten desarrollar su identidad personal, autoimagen, autoevaluación, vínculos y seguridad de base, con lo cual se encuentran orientados hacia conductas de responsabilidad, independencia, optimismo, proyección de metas y optimismo respecto a su futuro. Asimismo, al construir redes y modelos, desarrollan una alta percepción del apoyo con que cuentan por parte de quienes los rodean;

pudiendo acudir a personas que les brindarán asistencia ante sus problemas, orientándolos y aconsejándolos.

En el mismo orden de ideas, con relación a su Aprendizaje – Generatividad, los estudiantes buscan ayuda cuando lo necesitan, pudiendo apoyar también a sus compañeros, esforzándose por lograr sus objetivos, manifestando su opinión y expresando sus emociones hacia quienes les rodean. No obstante, no se puede dejar de considerar que los determinantes de la resiliencia son complejos e incluyen factores sociales, psicológicos y biológicos (genéticos y epigenéticos). En los individuos resilientes, las variables constitucionales, biológicas y genéticas interactúan con las variables ambientales y las conductas aprendidas para resolver determinadas situaciones adversas, evitando o previniendo un trastorno psiquiátrico.

Considerando los factores protectores, la resiliencia nos indica, la necesidad de focalizar nuestra búsqueda en los recursos personales y ambientales de que disponen los individuos, sus familias y la comunidad. Y se cambia, desde una intervención en el beneficiario directo a una intervención

que incorpora a la familia y a la comunidad durante todo el proceso de cambio. Se incorporan actividades educativas que abordan las distintas dimensiones de la resiliencia (González, 2005).

En el campo educativo, el estrés también puede ocasionar una serie de perturbaciones sobre los procesos cognitivos superiores (atención, percepción, memoria, toma de decisiones, juicios, etc.) y un deterioro del rendimiento en contextos académicos o laborales. La pretensión es lograr que el estudiante universitario, sometido a situaciones estresantes, sea capaz de afrontar dichas situaciones e inclusive incremente su rendimiento académico y culmine sus estudios universitarios caracterizándose por ser una persona resiliente.

A continuación se propone considerar algunas variables que conllevan a desarrollar y fortalecer la capacidad resiliente de los estudiantes (ver figura N°1), permitiéndoles afrontar la adversidad y sobreponerse a las situaciones estresantes de su entorno social y académico.

Figura 1
 Modelo de Personalidad Resiliente



Fuente: Elaboración Propia (2016)

Desarrollo de la Competencia social: Mientras que la resiliencia supone la presencia de un riesgo rodeada tanto de índices positivos como negativos, la competencia social sólo mantiene la presencia de indicadores positivos, involucrando conductas y manifestaciones observables ya que se encuentra definida en función de lo que la sociedad espera de una persona. Desarrollar este aspecto permitiría orientar las acciones de los estudiantes hacia parámetros de logros conductuales positivos.

Construir la Ego-resiliencia: Cicchetti y Rogosch, (1997) han analizado esta variable como un predictor potencial de resiliencia, esto es, una característica de la personalidad que puede proteger a los individuos contra las experiencias estresantes, reflejando una personalidad ingeniosa, firmeza en el carácter, flexibilidad para dar respuesta a la adversidad y a diversas circunstancias ambientales (Eisenberg, Spinrad, Fabes, Reiser, Cumberland, Shepard et al., 2004)

Asumir el, compromiso, control y desafíos: se hace necesario que los estudiantes se comprometan con las diversas actividades que forman parte de su vida, que visualicen propósitos y sean activos en el logro de los mismos. Que asuman el control sintiéndose capaces de regular cuanto sucede en su ambiente, dándole la bienvenida a los cambios y retos, lejos de percibirlos como algo perjudicial o amenazante. Estos tres aspectos se fusionan en lo que se llama personalidad resistente, encontrando que las personas con altas puntuaciones en este indicador afrontan de modo adecuado el estrés, la enfermedad y a las condiciones adversas de la vida, además suelen promover estilos de vida saludable (Kobasa, 1979).

Estas variables deben ser nutridas de recursos que potencien la resiliencia (Greve y Staudinger, 2006), tales como control personal, para establecer y modificar sus propias metas, optimizando sus motivaciones y recursos emocionales; la autoeficacia para establecer la competencia personal sobre cuán efectivos pueden ser, afrontando situaciones estresantes; la autoestima para que siendo dueños de sus propios actos desarrollen un sentido de competencia que dependa más de ellos mismos que de las exigencias externas; y el desarrollo de emociones positivas que les hagan experimentar amor, perdón, y puedan proporcionar a las personas experiencias subjetivas placenteras y sensaciones de paz (Fredrikson, Tugade, Waugh y Larkin, 2003)

Estas variables y recursos, permitirían construir una personalidad resiliente capaz de afrontar situaciones estresantes, afrontando su presente con fortaleza y construyendo su futuro con esperanza. Es función y responsabilidad del sector educativo formar al estudiante como un todo, y no solo en el aspecto académico de adquirir conocimientos. Invertir en la resiliencia sería mucho más barato y seguramente se logrará a mediano plazo la reducción de algunos efectos adversos como la delincuencia, la prostitución, la violencia, drogadicción, (Ángeles, R. y Morales, J. 1995)

CONSIDERACIONES FINALES

Los hallazgos del presente estudio permiten establecer algunas consideraciones finales. Primeramente, los resultados referidos al nivel de estrés muestran que, a pesar de las demandas inherentes a las actividades laborales y académicas de los estudiantes, los niveles se mantienen en la zona normal de estrés. Ciertamente, deben mantenerse los cuidados respectivos para no llegar a un estrés elevado, el

cual podría generar un desequilibrio en su actividad cotidiana.

Cabe resaltar que el cerebro es el órgano central en la elaboración y en la ejecución de la respuesta al estrés, y por lo tanto, el responsable de la puesta en marcha del control regulatorio de los mecanismos de resiliencia del organismo. De esta manera, hay factores neurobiológicos específicos vinculados con la resiliencia e intervienen directa o indirectamente en los mecanismos biológicos del estrés. Señala. Cyrulnik (2002) que el metabolismo y las reacciones que tienen lugar en nuestro cerebro pueden afectar sustancialmente nuestro estado de ánimo.

Pudo determinarse que el área de mayor estrés es el estilo de vida donde el descanso, la alimentación y las actividades físicas juegan un papel importante. Esto se suma a la necesidad de tener una visión positiva de la vida, unida a la capacidad para minimizar los acontecimientos cotidianos desagradables.

Por otra parte, los resultados muestran que el nivel de resiliencia de los estudiantes universitarios del primer semestre se encuentra "alto". Al respecto, en concordancia con lo establecido por Gruhl (2009), esos individuos tienden a tomar una posición activa en sus vidas, evitan asumir el papel de víctimas, establecen límites a las adversidades y no se quedan atrapadas interminablemente en sentimientos de decepción. Señala Rutter (1993) que un enfoque orientado hacia la salud significa conocer preponderantemente los aspectos sanos de una persona y los recursos que ella puede desarrollar en conjunto con su entorno. Si se logra conocer aquello que permitió a las personas protegerse del desarrollo de patología, se podrán desarrollar medios para mejorar la resistencia de las personas frente al estrés y la adversidad.

Asimismo se determinó que existe cierto equilibrio en cada una de las áreas de la resiliencia evaluadas. De esta manera la Identidad – Autoestima, Redes – Modelos y Aprendizaje – Generatividad, se encuentran desarrolladas en un nivel necesario para dar respuesta a las demandas estresantes del entorno. Tal como lo señala Basile (2007), lo que hace que un individuo desarrolle la capacidad de ser resiliente es la formación de personas socialmente competentes que tengan la capacidad de tener una identidad propia y útil, que sepan tomar decisiones, establecer metas y esto involucra lugares sociales que implican a la familia a los amigos y las instituciones de gobierno de cada país. Lo contrario se traduce en una baja autoestima, ausencia de proyectos de futuro y dificultad para darle sentido al presente (Sánchez, 2003)

Finalmente se propuso considerar algunas variables que conllevan a desarrollar y fortalecer la personalidad resiliente de los estudiantes, tales como la competencia social, el ego resiliencia, compromiso, control y desafíos; así como recursos

que potencien este constructo: control personal, autoestima, autoeficacia y emociones positivas; permitiéndoles afrontar la adversidad y sobreponerse a las situaciones estresantes de su entorno social y académico.

REFERENCIAS CONSULTADAS

- Ángeles, R. y Morales, J. (1995). Resiliencia y desarrollo humano aportes para una discusión. Solum Donas Burak. San José, Costa Rica. OMS, OPS. En red www.binasss.sa.cr/adolescencia/RESILENCIA.htm.
- Arratia, N. I., Medina, J. L. & Borja, Y. (2008). Resiliencia en adolescentes mexicanos. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 13(1), 41-52. Recuperado el 05 de diciembre de 2016 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29213104> ISSN 0185-1594.
- Barraza, A. (2004). El estrés académico en los alumnos de postgrado. Extraído el 23 de abril del 2009 desde <http://www.psicologiacientifica.com/publicaciones/biblioteca/articulos/ar-barraza02-3.htm>.
- Bartelt, D.W. (1994). On resilience: Questions of validity. En M.C. Wang y E.W. Gordon (Eds.), *Educational resilience in inner-city America* (pp. 97-108). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Basile, H. (2007). Resiliencia en psiquiatría y salud mental. Instituto Superior de Postgrado. APSA.
- Charney D. Psychobiological Mechanisms of resilience and vulnerarability: implications for successful adaptation to extreme stress. *Am J Psychiatry* 2004 161:195-216.
- Cicchetti, D. y Rogosch, F.A. (1997). The role of self organization in the promotion of resilience in maltreated children. *Development and Psychopathology*, 9, 797-815.
- Cyrułnik, B. (2002): Los patitos feos. Barcelona, Gedisa.
- Eisenberg, N., SPINRAD, T.L., FABES, R.A., REISER, M., CUMBERLAND A., SHEPARD, S.A. Y MURPHY, B. (2004). The relation of effort control and impulsivity to children's resiliency and adjustment. *Child Development*, 75, 25-46.
- Fredrickson, B.L., Tugade, M.M., Waugh, C.E. y Larkin, G.R. (2003). What good are positive emotions in crisis? A prospective study of resilience and emotions following the terrorist attacks on the United States on September 11th, 2001. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 365-376.
- González, G. (2005). El concepto de Resiliencia .Caritas Argentina. En red: www.tsred.org/modules.php?name=News&file=article&sid=30.
- Garmezy, N. (1991). Resilience in children's adaptation to negative life events and stressed environments. *Paediatric Annals*, 20, 459-46.
- Greve, W. y Staudinger, U.M, (2006). Resilience in later adulthood and old age: Resources and Potentials for successful aging. En D. Cicchetti y A. Cohen (Eds.). *Developmental psychopathology* (2nd. Ed., pp. 796-840). New York: Wiley.
- Gruhl, M. (2009). El arte de rehacerse: la resiliencia. Santander, España. Editorial Sal Terrae.
- Henderson, N. y Milstein, M (2003). Resiliencia en la escuela, Buenos Aires, Paidós
- Herman H, Stewart D, Diaz-Granados N, Berger E, Jackson B, Yuen T. (2010). What is resilience? En <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/21586191>
- Hernández, R.; Fernández, C.; Baptista, P (2010). Metodología de la Investigación. México: Editorial Mc Graw Hill.
- Karatsoreos, MCEWEN. (2011) Psychobiological allostasis: resistance, resilience and vulnerability. En <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/21586191>
- Kobasa, S. C. (1979). Stressful life events, personality and health: An inquiry into hardiness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, 168-177.
- Luthar, S.S. y Cushing, G. (1999). Neighborhood influences and child development: A prospective study of substance abusers' offspring. *Development and Psychopathology*, 11, 763-784.
- Masten, A.S. (2001). Resilience Process in Development. *American Psychologist*, 53, 227-238.
- Mcewen (2008). Central effects of stress hormones in health and disease: Understanding the protective and damaging effects of stress and stress mediators. *Europ Journal Pharmacology*; 583: 174-185.
- Melgosa, J. (1995). Nuevo estilo de vida "Sin estrés" Asociación casa Editora Sudamericana (ACES) y Editorial Safeliz, Bs. As. Argentina – Madrid, España.
- Melillo, A., & Suarez, E. (2003). Resiliencia: Descubriendo las propias fortalezas. Buenos Aires: Paidós.

- Plaza y Janés, (2000) Guía práctica para superar el estrés. Comprender el estrés para combatirlo con éxito: estrategias, relajación y pensamiento positivo. España. Editorial de Plaza & Janés S.A
- Polo, C. (2009). Resiliencia: Factores protectores en adolescentes de 14 a 16 años. Buenos Aires: Tesis para obtener el grado de Licenciado en Psicología. Recuperado el 05 de diciembre de 2016. Tesis de licenciatura en Minoridad y Familia: http://bibliotecadigital.uda.edu.ar/objetos_digitales/71/tesis-1426-resiliencia.pdf
- Polo, A., Hernández, J. M. y Pozo, C. (1996). Evaluación del estrés académico en estudiantes universitarios. *Ansiedad y estrés*, 2 (2, 3),159-172.
- Reyes, Y., & Ramírez, G. (2005). Factores resilientes y motivacionales asociados al rendimiento académico de estudiantes de la Corporación Universitaria del Caribe. *Revista Búsqueda*, (9), pp. 32-43. Disponible en http://busqueda.cecar.edu.co/docs/revista%20busqueda_9.pdf
- Richardson, G.E., NIGER, B.L., JENSEN, S. Y KUMPFER, K.L. (1990). The resilience model. *Health Education*, 21, 33-39.
- Rutter, M. (1993). Resilience: Some conceptual considerations. *Journal of Adolescent Health*, 14, 626-631.
- Sánchez, S. (2003). Resiliencia. Como generar un escudo contra la adversidad. *Diario El Mercurio*. En red www.resiliencia.cl/investig/.
- Selye, H. (1946) Guía práctica para superar el estrés. Comprender el estrés para combatirlo con éxito: estrategias, relajación y pensamiento positivo. España. Editorial de Plaza & Janés S.A
- Vallejo C., A., Osorno M., J.R., Mazadiego I., T.J. y Celis O., B.S. (2007). Evaluación psicométrica del Inventario de Respuestas de Afrontamiento de Moos para adolescentes (CRI-Y Form) en una muestra mexicana. *Revista de Educación y Desarrollo*, 17, Abril-junio, 35-40. En <http://www.uv.mx/psicysalud/psicysalud-21-2/21-2/Mireya%20Maruris%20Reducindo.pdf>
- Wheaton, B. (1983). Stress, personal coping resources, and psychiatric symptoms: An investigation of interactive models. *Journal of Health and Social Behavior*, 24, 208-229.

AUTORA

Silvana Molina Espinoza

Personal Docente y de Investigación de la Universidad del Zulia, Categoría Asociado, Dedicación Exclusiva, adscrita al Departamento de Ciencias Humanas. T.S.U. en Psicopedagogía egresada del Tecnológico UNIR-Maracaibo. Lcda. En Educación, Mención Orientación, egresada de La Universidad del Zulia. Magister en Educación, Mención Investigación y Docencia Superior, egresada de la UNHEVAL-Perú. Especialista en Gestión y Administración Educativa por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos-Perú. Cursante del Doctorado en Planificación y Gestión del Desarrollo Regional.

TEORÍA FUNDAMENTADA: ¿MÉTODO O TEORÍA?

GROUNDED THEORY: METHOD OR THEORY?

Pacheco, Omaira pachecooj67@hotmail.com

Universidad de Carabobo

Sánchez, María Concepción conchimary65@yahoo.es

Universidad de Carabobo

Sánchez, Álvaro profegerencia2235@gmail.com

Universidad de Carabobo

Recibido: 15/09/2017

Aceptado: 28/11/2017

RESUMEN

Teoría fundamentada: ¿Método o teoría? Sobre tal interrogante gira el desarrollo del presente artículo. Sin pretender ser absolutistas, los autores se plantearon como propósito reflexionar y responder al cuestionamiento anterior, para lo cual abordaron aspectos básicos sobre quizás uno de los métodos de investigación más utilizados en las investigaciones que se circunscriben al enfoque cualitativo: la teoría fundamentada. Glaser y Strauss, sus principales postulantes, lo consideran un método, cuya función primordial es desarrollar o generar interpretaciones y reflexiones a partir de datos recopilados sobre una determinada realidad humana y social, sometidos a un exhaustivo proceso de categorización, subcategorización y codificación como fundamentos para generar conceptos y proposiciones. Cumplir con este objetivo implica pues, por un lado, una sistematización de los datos (método) y por el otro, originar constructos teóricos (teoría) a partir de la inducción analítica.

Palabras clave: Teoría fundamentada, datos, método, teoría, inducción analítica.

ABSTRACT

Grounded Theory: Method or theory? The development of this article turns around this question. Without pretending to be absolutists, the authors set out as a purpose to reflect on and respond to the previous question, for which they address basic aspects about perhaps one of the most used research methods, that is linked to the qualitative approach: the grounded theory. Glaser and Strauss, its first postulants, consider it as a method, whose primary function is to develop or generate interpretations and reflections from data collected on a specific human and social reality, subjected to an exhaustive process of categorization, subcategorization and codification as foundations for generate concepts and propositions. Fulfilling this objective implies, on the one hand, a systematization of the data (method) and on the other, originate theoretical constructs (theory) from the analytical induction.

Keywords: Grounded theory, data, method, theory, analytical induction.

A MANERA DE INTRODUCCIÓN

Todo proceso investigativo constituye un producto de creación de nuevos conocimientos con la finalidad de hacer aproximaciones a la verdad. Por tanto, el objetivo de cualquier ciencia es adquirir conocimientos y la elección del método adecuado que nos permita conocer la realidad a cuestionar, es fundamental. La naturaleza de la investigación es relevante, por cuanto ella orienta hacia donde se dirige el estudio. Integrado a ello, es necesario asumir una postura paradigmática, disciplinar o epistémica que parte de supuestos, premisas y postulados definidos por la comunidad científica.

Son muchos los autores que utilizan el término paradigma, acuñado por Tomas Kuhn (2006). Lo importante es que todos coinciden en utilizarlo para referirse a los principios y normas que comparten un determinado grupo científico y que orientan las investigaciones que los mismos realizan. Sin embargo, aportaciones recientes de autores como Cook y Reichardt (1986); Hussén (1988); y Keeves (1988) (citados en Bisquerra (1989); abalan la propuesta de que estos pueden reducirse a dos básicamente: el paradigma cuantitativo y el paradigma cualitativo. Este último, englobaría a distintas manifestaciones o métodos de la investigación que le han permitido consolidarse como una epistemología paradigmática válida y confiable.

Es así que el desarrollo de una investigación desde una perspectiva cualitativa ofrece al investigador una riqueza de posibilidades metodológicas bastante importante que puede ir desde lo estructural a lo interpretativo. La teoría fundamentada se ubica en el segundo caso (lo interpretativo), como una propuesta fuertemente concentrada en la construcción de teoría desde una perspectiva fenomenológica, desarrollando simultáneamente el análisis de los datos, su categorización y la redacción de la teoría asociada al problema.

En definitiva, en este artículo se pretende hacer una indagación teórica que permita interpretar, reflexionar y explicar la teoría fundamentada desde dos perspectivas: inicialmente como un método de investigación dentro del paradigma cualitativo que "facilita el abordaje de cualquier exploración que esté relacionada con los comportamientos, emociones y sentimientos, las experiencias vividas, así como al funcionamiento organizacional y los movimientos sociales" (Giraldo; 2011: 79). Y posteriormente como una posibilidad cierta de construcción de constructos teóricos a partir de la aplicación de la reflexión hermenéutica sobre los datos.

GENERALIDADES SOBRE LA TEORÍA FUNDAMENTADA: ALGO DE HISTORIA

La teoría fundamentada fue pensada y propuesta por Barney Glaser y Anselm Strauss en la década de los 60. Sus inspiraciones para desarrollar esta metodología estriban en la necesidad de salir al campo de investigación para descubrir los conceptos que allí subyacen. Ambos investigadores compartían la necesidad de hacer comparaciones constantes mientras se hacían los análisis cualitativos, con la finalidad de desarrollar conceptos y relacionarlos.

Ya en los años setenta del siglo XX, y como una reacción ante el método hipotético-deductivo dominante en dicho siglo, la teoría fundamentada se posiciona como metodología que hunde sus raíces epistemológica en el interaccionismo simbólico de Blumer y en el pragmatismo de la Escuela de Chicago, especialmente en las ideas de George Mead y John Dewey (Andréu, García y Pérez, 2007); por cuanto el investigador intenta determinar qué significado simbólico tienen los artefactos, gestos y palabras para los grupos sociales y cómo interactúan unos con otros.

Desde esta perspectiva el investigador espera construir lo que los participantes ven como su realidad social. De hecho, a lo largo del quehacer de su historicidad los creadores de la teoría fundamentada justificaron la importancia de utilizar esta metodología cuando el objetivo de la investigación fuese el desarrollo de una teoría que describiera el comportamiento humano y el mundo social.

Más recientemente autores como Strauss y Corbin (2002) aseguran que si la metodología se utiliza adecuadamente reúne todos los criterios para ser considerada rigurosa como vía de investigación científica. Aseveran que la principal diferencia que existe entre este método y otros métodos cualitativos de mayor data, reside en su énfasis en un proceso de teorización con el cual el investigador descubre o manipula teorías abstractas y relaciones entre ellas, utilizando esta teoría para desarrollar o confirmar las explicaciones del cómo y por qué de los fenómenos.

En general, Rodríguez y otros (1996), afirman que desde 1967 cuando Glaser y Strauss presentaron esta metodología hasta la actualidad, la variabilidad temática de investigaciones realizadas a través de esta modalidad ha ido creciendo. En consecuencia, el método ha evolucionado.

LA TEORÍA FUNDAMENTADA: ¿UN MÉTODO?

En el enfoque cualitativo, Glaser y Strauss son quizás los autores más firmes en sostener que la función primordial de

todo investigador cualitativo es desarrollar o generar interpretaciones y reflexiones a partir de los datos de sus observaciones como fundamentos para producir conceptos, proposiciones o constructos teóricos, esto es generar teorías fundamentadas. Cumplir con este objetivo implica una sistematización.

Los investigadores arriba mencionados, principales postulantes de la teoría fundamentada, la definen como “un método para descubrir conceptos, hipótesis y proposiciones, partiendo directamente de los datos y no de supuestos a priori, de otras investigaciones o de marcos teóricos existentes”, Glaser y Straus (citados en Taylor y Bogdan, 1992: 6-7). Aceptación validada por (Strauss y Corbin, op.cit) cuando indican que a través de esta metodología podemos descubrir aquellos aspectos que son relevantes de una determinada área de estudio con la intención de identificar procesos básicos como punto central para generar la teoría.

Atendiendo a la primera parte de la definición (es un método para...) es necesario hurgar en la etimología del vocablo método para dar firmeza a esta aserción. Según Behar (2008), el vocablo método, proviene de las raíces: meth, que significa meta y, odos, que significa vía. Por tanto, etimológicamente, el método es la vía para llegar a la meta. El término de origen griego que significa «camino», se refiere a todos los procedimientos utilizados en el estudio para producir conocimientos, al responder a las preguntas de investigación, concretar los propósitos, e interactuar con el contexto conceptual. En este sentido la teoría fundamentada es un método, ya que es la vía para llegar a “descubrir conceptos, hipótesis y proposiciones”.

La teoría fundamentada es por tanto un camino, una vía con un destino o propósito determinado. Por lo que no es cualquier método; sino que lleva implícito un procedimiento riguroso, sistemático, de orden lógico y reflexivo para la obtención de un conocimiento específico denominado científico el cual implica obtener datos descriptivos para realizar inferencias conceptuales.

Al igual que en otros métodos cualitativos, en la teoría fundamentada las fuentes de los datos descriptivos son las entrevistas y las observaciones de campo, así como los documentos de todo tipo (diarios, cartas, autobiografías, periódicos y otros materiales audiovisuales) y las grabaciones audiovisuales. Fuentes sobre las cuales el investigador cualitativo asume la responsabilidad de sistematizar (codificar, categorizar y subcategorizar), e interpretar continuamente lo que observa, escucha o lee. En este sentido, los conceptos y las relaciones entre los datos son

producidos y examinados permanentemente hasta la finalización del estudio.

Cabe decir entonces que es un método del enfoque cualitativo, que exige la aplicación de la reflexión hermenéutica sobre las categorías y subcategorías emanadas de los datos descriptivos de una realidad investigada a través de ese enfoque. Para ello, utiliza el razonamiento inductivo como proceso cognitivo para realizar un proceso analítico riguroso y sistemático, y organizar los resultados. Tal inducción analítica conlleva a la generación de hipótesis a partir de esos datos específico.

La teoría fundamentada o generada, como método, requiere pues, del inductivismo como procedimiento científico que permite obtener conclusiones generales a partir de indicios particulares. Se trata del método científico más usual, en el que pueden distinguirse cuatro pasos esenciales: la observación de los hechos para su registro; la clasificación y el estudio de estos hechos; la derivación inductiva que parte de los hechos y permite llegar a una generalización; y la contrastación.

Esto supone que, tras una primera etapa de observación de datos empíricos, una segunda de análisis y clasificación (categorización) de los hechos, y una tercera de reflexión e interpretación (hermeneusis) se logran postular hipótesis, conceptos o proposiciones que brindan una solución o aporte al problema planteado. Se logran generar constructos explicativos, es decir teorías fundamentadas.

Por lo anteriormente bosquejado, la teoría fundamentada es considerada como un método inductivo para la construcción de teoría. Esta metodología, de acuerdo a la definición abordada de Strauss y Corbin (citados en Ángel, 2011:15) “tiene un énfasis especial en el procedimiento, tanto en el proceso de obtención de los datos como en su codificación”. En definitiva, y bajo la óptica de sistematización científica rigurosa es un método o vía de investigación cualitativa, que permite formular constructos teóricos subyacentes en los datos obtenidos de la realidad investigada a través de los rigores de la investigación social.

ESTRATEGIAS FUNDAMENTALES PARA DESARROLLAR LA TEORÍA FUNDAMENTADA COMO MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

Todo método de investigación exige en su aplicabilidad la puesta en práctica de procedimientos, pasos y estrategias que permitan consolidar su validez, confiabilidad y rigurosidad. La teoría fundamentada como método también tiene esta particularidad. Sus mismos precursores, Glaser y

Strauss (citado por Rodríguez, Gil y García, 1996), proponen las siguientes estrategias para desarrollar esta metodología: el método de comparación constante, el muestreo teórico y la codificación: abierta y axial.

Método de comparación constante, el investigador codifica y analiza los datos de forma simultánea para desarrollar conceptos. Su aplicación supone una contrastación de las categorías, propiedades e hipótesis que surgen a lo largo del estudio en sucesivos marcos o contextos. Este procedimiento se lleva a cabo en cuatro etapas sucesivas:

1. Comparación de sucesos aplicables a cada categoría, consiste en *codificar* cada suceso para formar categorías analíticas; implica conceptuar los datos. Busca identificar las semejanzas y diferencias a partir del análisis inductivo de los *incidentes sociales* observados en el contenido de la información recolectada. Esta tarea nunca es rutinaria sino muy creativa y es la base de la teoría que generará.

De acuerdo con Strauss y Corbin (citados en Ángel, op.cit), desde este primer momento el analista escribe notas o memos surgidas o basadas en los datos por lo que estos memorandos ilustran una idea y facilitan al analista la distancia conceptual. Estos autores señalan tres diferentes tipos de memorandos:

- Notas de códigos (*code notes*), son anotaciones con un sentido descriptivo, pero sugieren las primeras categorías analíticas.
- Notas teóricas (*theoretical notes*) son reflexiones del investigador acerca del desarrollo de la teoría, tienen un carácter más conceptual.
- Notas operacionales (*operational notes*) se refiere a las notas sobre el recorrido a seguir en el proceso de investigación.

2. Integración de las categorías y sus propiedades

La comparación le permite al investigador la construcción de categorías o clases (que es un concepto) y la determinación de sus características o propiedades basadas en patrones repetidos. Las propiedades serían una especie de subcategorías, analíticas y conceptuales, no meramente clasificatorias, sino teóricas con relevancia para la elaboración de teorías. Es decir, lo que se busca es hallar regularidades en torno a los procesos sociales en estudio (Trinidad y otros, 2006).

A medida que un incidente se registra, se lo clasifica, asignándole una categoría y, también, se lo compara con los ya clasificados con la misma categoría. Luego, en lugar de comparar un incidente con otros, se compara un incidente con las propiedades de las categorías que permiten descubrir las relaciones y generar la hipótesis.

3. Delimitación de la teoría

Cuando el análisis está avanzado es importante delimitar las *categorías* y perfilar la teoría. Con la comparación constante se van haciendo más consistentes algunas categorías, se desestiman las propiedades que no son relevantes, se integran las más significativas y, lo más importante, se reducen las categorías que están relacionadas. El resultado es un conjunto más pequeño de categorías de mayor nivel conceptual. Así la tarea se especializa en los límites establecidos por las categorías y en los datos que le son relevantes (Andréu y otros, 2007).

Este proceso de delimitación encuentra elementos en la *saturación teórica* producto del muestreo teórico (que describiremos más adelante); sin esta saturación la tarea de la comparación constante se haría infinita, no encontraría nunca su límite.

4. Redacción de la teoría

En esta última etapa del método de comparación constante el analista ya se encuentra con datos codificados, categorías, memorandos y un postulado teórico, anotaciones que se convierten en el principal soporte para la redacción de los constructos teóricos o teoría. Escribir la teoría implica confrontar las anotaciones en cada categoría encontrando la real y total delimitación de la teoría.

El Muestreo teórico corresponde al segundo procedimiento o estrategia. En él, el investigador selecciona nuevos casos a estudiar según su potencial para ayudar a refinar o expandir los conceptos y teorías ya desarrolladas. Lo importante no es el número de casos, sino la potencialidad de cada uno para ayudar al investigador a desarrollar una mayor comprensión teórica sobre el área que está estudiando.

El muestreo teórico, consiste en realizar simultáneamente el análisis y la recolección de información, permitiendo al investigador seleccionar nuevos casos a estudiar según su potencial para ayudar a refinar o expandir los conceptos y teorías desarrolladas. Esto indica que la muestra no está predeterminada, se va haciendo de acuerdo a las necesidades evidenciadas por la teoría emergente.

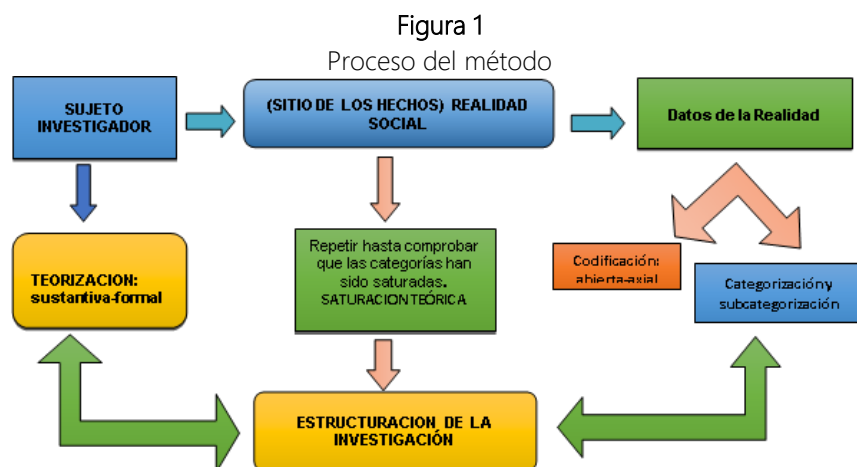
La codificación, esta tercera estrategia está dirigida a encontrar el significado de los datos. El analista debe realizar un microanálisis que es un minucioso estudio de los datos. Lo que implica una primera interpretación. En este momento la sensibilidad teórica del investigador es muy importante para extraer la esencia de los datos, elaborar conceptos y establecer relaciones entre ellos. Los datos hablan por sí mismos, el investigador debe realizarse preguntas como:

¿Cómo podría interpretar lo que el entrevistado está diciendo? ¿Qué hay en este material? Pero, también, es importante saber ¿qué significado tiene esta palabra o qué podría significar? Este microanálisis incluye una codificación abierta y una codificación axial (Andréu y otros, 2007).

La codificación abierta: Es un procedimiento analítico mediante el cual los datos se fracturan y se abren para sacar a la luz los pensamientos, las ideas y significados que contienen con el fin de descubrir, etiquetar y desarrollar conceptos. Implica, por tanto, realizar, en los primeros momentos de la investigación y aplicando la inducción, el descubrimiento y asignación de categorías a los datos sin condiciones previas y denominarlas con un código. Esto

comprende, por una parte, ejecutar un análisis línea a línea, lo que significa no hacer una aproximación panorámica sino una microscópica. Y por la otra, relacionar el contexto donde se manifiestan las categorías o paradigma de la codificación, lo cual permitirá jerarquizar las categorías: codificación axial.

La Codificación axial: Se produce al establecer relaciones jerárquicas con las subcategorías – propiedades y dimensiones– en torno a una categoría tomada como eje. Se obtiene así un esquema que facilita mejor la comprensión de los fenómenos y proporciona un camino para configurar la categoría central. Se denomina axial porque el proceso de establecer relaciones se ejecuta en torno a una categoría tomada como eje.



LA TEORÍA FUNDAMENTADA: ¿UNA TEORÍA?

Analicemos de inicio los términos “teoría y fundamento”. Teoría, del griego “theoria” que significa contemplación intelectual, conocimiento especulativo que se justifica por sí mismo. Y “fundamento”; del latín “fundus” y “mento”; dos componentes de dicha lengua que etimológicamente significan; el primero “base” o “fondo”, y el segundo “instrumento” o “medio”. La teoría fundamentada es pues, etimológicamente, un instrumento de base o fondo para desarrollar un conocimiento especulativo.

Partiendo nuevamente del concepto de Glaser y Straus mencionado en el inicio del aparte anterior, la etimología del término sustenta que se refiere al descubrimiento de conceptos, hipótesis y proposiciones, partiendo de una recogida y análisis sistemáticos de datos.

Si retomamos lo dicho por los autores señalados anteriormente, acerca de que la función primordial de todo estudioso social bajo el enfoque cualitativo es interpretar y

reflexionar (labor intelectual) a partir de los datos empíricos de sus observaciones, para producir conceptos, proposiciones o constructos teóricos (conocimiento especulativo), se estará reforzando la conceptualización de que toda teoría fundamentada, es realmente un constructo explicativo, es una teorización válida como cualquier otra teoría, de cualquier otro enfoque.

En definitiva, es un conocimiento intelectual y especulativo que da cuenta de una realidad. Considerada así, la teoría fundamentada no es solamente un método, son constructos teóricos científicos que como tal, generarlos o desarrollarlos contribuyen al avance y consolidación de un enfoque de investigación y al sostén del ámbito científico.

Sin embargo y en contraposición con las llamadas teorías establecidas o verificadas (en los enfoques cuantitativos llamadas marco teórico referencial), las teorías fundamentadas no pueden pretender ser universales; sino circunscritas a un grupo y escenario específico. No es una de sus características ser una “teoría social”, ni mucho menos

universal. No es esta la razón por la que se les llama teoría. Se llama teoría porque son conceptos o proposiciones que pretenden “establecer rasgos significativos y sistemáticos en el objeto de la investigación...Strauss y Corbin también la denominan teoría formal, derivada del estudio y mediada por un riguroso proceso de abstracción”. (Ángel, 2011: 15-16).

Pudiera pensarse que esto (su no universalidad) sería una limitante de tales constructos para ser considerados teorías. Sin embargo, esto no es así; por cuanto la teoría fundamentada tiene a su favor que permite entender mejor la naturaleza del comportamiento humano mediante la generación de explicaciones sobre fenómenos psicosociales. Por lo tanto, cuando el objetivo de la investigación es contribuir al desarrollo de un marco teórico en un área específica, la aplicación de la teoría fundamentada es pertinente para desarrollar, a partir de los datos recogidos, teorías, llamadas sustantivas. Es decir, teorías pertinentes para presentar los hallazgos de la investigación como un conjunto de conceptos interconectados en afirmaciones que puedan emplearse para explicar un fenómeno social determinado.

En esto radica la principal diferencia entre la teoría que nos ocupa y las llamadas teorías verificadas formales; pues estas últimas presentan un nivel de abstracción mayor, y por lo tanto son aplicables a situaciones generales. Las teorías sustantivas, producto de la teoría fundamentada, son aplicables a un área específica; pero no por ello menos significativas, sistemáticas y rigurosas.

La generación de teoría y el enfoque inductivo

Tal como se ha indicado, la teoría fundamentada está diseñada para generar teoría a partir de datos empíricos en vez de validar teorías existentes. El objetivo de la teoría fundamentada es, por tanto, el descubrimiento de una teoría explicativa y comprensiva de un fenómeno en particular para lo cual el estudioso social ha de aplicar técnicas y procedimientos analíticos que le permitan desarrollar una teoría significativa, compatible con el fenómeno observado, generalizable, reproducible y rigurosa.

Para lograr este propósito, la teoría fundamentada dispone como técnica o procedimiento del razonamiento o enfoque inductivo considerándolo un proceso cognitivo idóneo para recoger datos, realizar un análisis riguroso y sistemático, y organizar los resultados.

Es así que la inducción analítica se basa en la generación de hipótesis a partir del “tratamiento” de datos específico lo cual favorece la explicación exacta del fenómeno estudiado, más

que su generalización. El poder explicativo de la teoría fundamentada está en desarrollar la habilidad de poder dilucidar, interpretar, comprender un suceso. Por ejemplo, reflexionar sobre qué podría ocurrir en un negocio o a un empresario, a partir de incidentes procedentes del campo de estudio.

Charmaz (2000:509), confirma las ideas anteriores al indicar que los métodos de la teoría fundamentada consisten en “directrices inductivas sistemáticas para recolectar y analizar datos para construir marcos teóricos de alcance medio que explican los datos recogidos”, (subrayado propio). Reconociendo, asimismo, el importante efecto legitimador que los investigadores cualitativos otorgan a este enfoque de la teoría fundamentada para perfeccionar sus análisis.

Pudiera pensarse que la inducción analítica es aplicable después de la recolección de los datos por parte del investigador; pero de acuerdo con la estructura de la teoría fundamentada que hasta aquí se ha explicado y siguiendo a Schenetti y Cortazo (1999), ésta se inicia en la obtención de las notas de campo que se denominan *memos*, pues éstas no solo son el producto de observaciones y entrevistas, sino de comentarios interpretativos a partir de los cuales comienza la tarea de *codificación y categorización* de la información; se realiza el *muestreo teórico* y, finalmente, la *comparación constante* hasta llegar a la *saturación*, (estrategias que se explicaron en párrafos precedentes); momento en el que se procede a generar las teorías sustantivas.

Vale decir entonces que esta hermenéutica inductiva que explica las relaciones entre las categorías; luego de un proceso de validación y confrontación de diversas teorías sustantivas, permite la posibilidad de generar una teoría formal. Entendida ésta última como aquella que ofrece una explicación de mayor nivel de abstracción del problema de investigación. Esto permite extrapolar el análisis de los datos del nivel meramente descriptivo, a una interpretación conceptual o teórica que posibilite alejarse del área sustantiva para desarrollar teoría hacia un área conceptual de la investigación sociológica.

En conclusión, podemos establecer que el enfoque inductivo permite al investigador social que aplica la teoría fundamentada, teorizar partiendo de una particularidad hasta llegar a una generalidad, es decir, que a partir de datos empíricos produce proposiciones o constructos teóricos sustantivos primero y formales después.

REFLEXIONES FINALES

A lo largo de la historia el hombre se ha preocupado por la realidad social y a develar sus secretos, para esto ha ideado vías de acercamiento a ella, para asirla, conocerla y buscar las formas de mejorarla. En este sentido la investigación cualitativa se concibe como un paradigma válido y confiable para obtener tal conocimiento y lograr la transformación, pues a través de sus diferentes métodos, permite al estudioso social sumergirse y tener una visión concreta de la realidad que le interesa.

En consonancia con esta intención epistémica, la teoría fundamentada, tanto como método como teoría, es pertinente pues como medio sistémico hace plausible tales intenciones; siendo que su objetivo principal es generar una teoría formal a partir de los incidentes hallados.

Producto de toda la disertación anterior, se concluye que la teoría fundamentada es tanto un método como una teoría por lo siguiente:

- Es un método en cuanto es un camino o vía para generar interpretaciones, conceptos y proposiciones fundamentados en datos descriptivos de una realidad investigada, es decir, que permite formular una teoría que se encuentra subyacente en tales

datos. Exige rigurosidad y sistematización en el tratamiento o abordaje de los datos descriptivos para lo cual se han de emplear una serie de procedimientos que conducen a la inducción como enfoque o proceso analítico cognitivo.

- Es teoría porque el investigador social pretende determinar a través de una hermenéusis el “significado simbólico” que tienen los datos descriptivos para los grupos sociales de los cuales fueron tomados. Es teoría, en cuanto y en tanto el término hace referencia a constructos teóricos que explicitan la naturaleza del comportamiento humano en situaciones específicas, esto es al decir de Ángel (2011: 45), “una forma sistemática de explicar una realidad específica”.
- Si bien es cierto que la teoría fundamentada se puede estudiar por vertientes separadas (como método o como teoría) también consideramos pertinente afirmar que en la praxis investigativa, ambos aspectos son inseparables en cualquier estudio de naturaleza cualitativa. Es decir, pretender construir una teoría implica un proceso de sistematización y toda sistematización debe tener como fundamentación un entramado teórico. En fin, esta teoría es un proceso recursivo.

REFERENCIAS CONSULTADAS

- Andréu, J., García, A., y Pérez, A. (2007). Evolución de la Teoría Fundamentada como técnica de análisis cualitativo. *Cuadernos Metodológicos*, N° 40. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS).
- Ángel, D. (2011). La hermenéutica y los métodos de investigación en ciencias sociales Grupo de investigación Ética y Política. Manizales, Caldas: Universidad Autónoma de Manizales.
- Behar, D. (2008). Metodología de la Investigación. Madrid: Shalom
- Bisquerra, R. (1989). Métodos de Investigación Educativa. Guía Práctica. Barcelona. España: Ceac,S.A
- Charmaz, K. (2000). Grounded Theory. Objectivist and constructivist methods. (pp.509-535). En: DENZIN, N.; LIN COLN , Y. (Eds.) *Handbook of qualitative research*. California: SAGE.
- Giraldo, M. (2011). Abordaje de la Investigación Cualitativa a través de la Teoría Fundamentada en los Datos. *Revista Ingeniería Industrial. Actualidad y Nuevas Tendencias*. Año 4, Vol. II, N°6 ISSN: 1856 8327.
- Glaser, B., y Strauss, A. (1967). El desarrollo de la teoría fundada. Chicago: Aldine.
- Kuhn, T. (2006). La estructura de las revoluciones científicas. (3ª. ed.). España: Fondo de Cultura económica.
- Rodríguez, G, Gil J., y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. España: Aljibe.
- Schenetti, P., y Cortazo, I., (1999). Análisis de datos cualitativos en la investigación social procedimientos y herramientas para la interpretación de información cualitativa. Buenos Aires: Universidad de la Plata.

- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. (2ª.ed.). Medellín: Universidad de Antioquia.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1992). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Buenos Aires: Paidós
- Trinidad, A., Carrero, V., y Soriano, R. (2006). Teoría fundamentada Grounded Theory La construcción de la Teoría a través del análisis interpretacional. Madrid: CIS.

AUTORES

Omaira Josefina Pacheco Pinto

Profesora de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo del Departamento de Lengua y Literatura. Licenciada en Educación, Mención Lengua y Literatura. Magister en Lectura y escritura. Actualmente Doctorando al Programa de Ciencias de la Educación (Universidad de Carabobo).

María Concepción Sánchez Ramos

Profesora Agregado, Ordinario de la Facultad de Ciencias de la Educación, adscrita al Departamento de Lengua y Literatura. Licenciada en Educación, Mención Lengua y Literatura (2000). Magister en Lectura y Escritura (2006). Técnico Superior Universitario en Administración de Empresas (1988). Investigador Nivel A-1, Programa de Estímulo a la Innovación e Investigación (PEII-ONCTI). Actualmente Doctorando al Programa de Ciencias de la Educación (Universidad de Carabobo).

Álvaro José Sánchez Chávez

Profesor Contratado de la Facultad de Ciencias de la educación adscrito al Departamento de Administración y Planeamiento Educativo, Licenciado en Educación Mención Educación para el Trabajo sub-área comercial año (2012). Magister en Gerencia Avanzada en Educación (2015) Actualmente Doctorando al Programa de Ciencias de la Educación (Universidad de Carabobo).

LA PROSPECTIVA COMO MÉTODO EN EL PROCESO DE DISEÑO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

THE PROSPECTIVE AS A METHOD TO THE PUBLIC POLITICS DESIGN

Romero, María mariromer4@gmail.com
Universidad Nacional Experimental "Francisco de Miranda"

Recibido: 17/10/2017
Aceptado: 14/11/2017

RESUMEN

El propósito del artículo es plantear la prospectiva como método en el ámbito del diseño de políticas públicas. Teóricamente, el artículo se fundamentó en diversos referentes sobre la prospectiva para el diseño de políticas públicas. Metodológicamente, se realizó una revisión documental asistida por un proceso hermenéutico. En relación a las conclusiones, se destaca el método prospectivo como vía para la sistematización del proceso de diseño de políticas públicas, fundamentado en la configuración de escenarios de futuro y en la planificación estratégica.

Palabras clave: Prospectiva, método, políticas públicas, escenarios de futuro, planificación estratégica

ABSTRACT

This article was aimed to state the prospective as a method in the design of public politics. The theoretical framework of this article was based on several references related to the prospective method to design public politics. In relation to the methodology, a documentary revision and the interpretation of information were carried out. As a conclusion, it was stated the prospective method to systematize the design of public politics as a process, based on the projection of future settings as well as the strategic planning.

Keywords: Prospective, method, public politics, future settings, strategic planning.

INTRODUCCIÓN

El presente artículo está orientado a plantear la prospectiva como alternativa metodológica para llevar a cabo el proceso de diseño de políticas públicas, tomando en consideración los aportes que la misma ofrece para la anticipación y configuración de escenarios de futuro, así como también para la planificación estratégica de un marco operativo coherente y verosímil.

En tal sentido, los temas en torno a los cuales gira el discurso están representados por la conceptualización de la prospectiva, los escenarios de futuro, los aportes de la prospectiva en el proceso de diseño de políticas públicas y la presentación de las conclusiones en relación a la temática planteada.

Cabe destacar que el proceso de obtención del insumo informativo para el presente artículo se fundamentó en una revisión documental sobre los temas anteriormente expuestos, sustentada por un proceso hermenéutico desarrollado desde una perspectiva reflexiva.

DESARROLLO

Las políticas públicas representan marcos de referencia para llevar a cabo transformaciones sustanciales en el contexto social. Así, Stoner (en Méndez, 2004:34) afirma que una política es “una guía general para tomar decisiones”. En este mismo orden de ideas, Salamanca (citado por Esteves, 2017), plantea que las políticas públicas se orientan a la definición de lineamientos para el establecimiento y emprendimiento de diversas acciones en la búsqueda del bienestar, la promoción y la garantía de los derechos de los ciudadanos. Desde esta perspectiva, el diseño de una política pública se constituye en un proceso de anticipación de posibles escenarios de acción, por lo tanto, deviene simultáneamente en un proceso complejo, puesto que comprende la organización de ideas y la toma de decisiones desde una ontología estratégica. A juicio de Morín (2005:113), “la estrategia permite, a partir de una decisión inicial, imaginar un cierto número de escenarios para la acción”.

Así, la naturaleza compleja que subyace en el proceso de diseño de una política pública amerita del empleo de distintas herramientas para definir cursos de acción fundamentados en la sistematización, no en la improvisación. En tal sentido, la investigación prospectiva se perfila como una alternativa viable que puede resultar favorable para llevar a cabo este cometido, pues, tal como afirma Miklos (en Salas, 2013:24), “la prospectiva [...] es por completo funcional en la

elaboración de políticas públicas, ya que trabaja en el campo de las decisiones, introduce porvenir y ensancha las posibilidades del cambio que toda política pública sustenta”. Del mismo modo, para Salas (2013:28) la prospectiva representa “uno de los tantos métodos para aproximarse a las características del futuro. Constituye el medio para explorar qué puede ocurrir frente a la conjunción de un número dado de acontecimientos, de gran utilidad para disminuir la incertidumbre al momento de tomar decisiones”. A criterio de la mencionada autora, la prospectiva permite divisar diversos escenarios futuros que pueden materializarse mediante el desarrollo de una secuencia particular de acciones ejecutadas desde el ámbito presente.

Dentro de este mismo marco de ideas, Medina et al. (2014) define la prospectiva en los siguientes términos:

La prospectiva supone una reflexión estructurada y sistemática acerca de las alternativas futuras de un país, territorio, sector o institución, mediante la interacción organizada con expertos, redes y comunidades, basada en un diálogo fundamentado en hechos y datos. Implica la construcción de visiones de futuro estructuradas, verosímiles, innovadoras, transformadoras y con posibilidades de realización.

Asimismo, con respecto al diseño de políticas públicas, los referidos autores exponen:

Se elabora a partir del trabajo en equipo, con la capacidad de articular la opinión experta de diferentes grupos de personas y comunidades que necesitan ponerse de acuerdo en torno a una visión compartida del futuro, con miras a formular políticas públicas y tomar decisiones adecuadas para el desarrollo de un sistema social.

Desde este punto de vista, la prospectiva constituye una herramienta metodológica apropiada en el proceso de construcción de escenarios futuros, el cual representa el factor central en el diseño de una política pública. Al respecto, Salas (ob. cit.) define el escenario como “el resultado de explorar la posibilidad de concreción de una hipótesis, a partir de una secuencia lógica y plausible de eventos que puede ocurrir, considerando para ello el pasado y los aspectos del presente conjuntamente con el juego de actores” (p. 33).

De forma similar, Godet (2000:17) asevera que un escenario es “un conjunto formado por la descripción de una situación

futura y un camino de acontecimientos que permiten pasar de una situación original a otra futura". A criterio de este autor, la prospectiva adopta cada vez más frecuentemente la forma de una reflexión colectiva, de una movilización de los espíritus frente a las mutaciones del entorno estratégico y conoce un éxito creciente entre las organizaciones.

En este mismo orden de ideas, el referido autor distingue dos grandes tipos de escenarios:

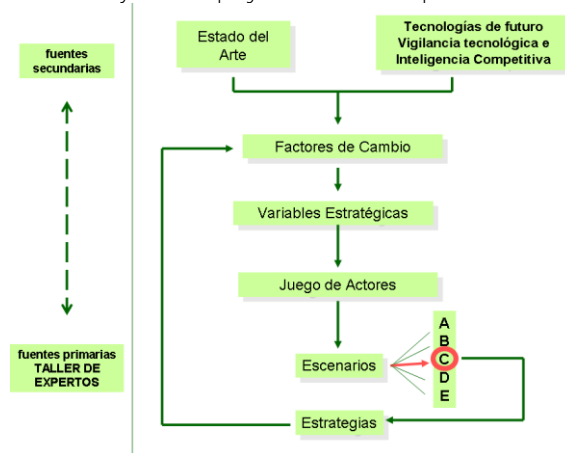
- Escenarios Exploratorios, parten de las tendencias pasadas y presentes, conducen a futuros verosímiles.
- Escenarios de Anticipación o Normativos, se construyen a partir de imágenes alternativas del futuro, pueden ser deseables o, por el contrario, rechazables.

Por otra parte, el citado autor advierte que un escenario no es una realidad futura, sino un medio de representarla con el objetivo de esclarecer la acción presente a la luz de los futuros posibles y deseables. De allí que los escenarios no tienen credibilidad y utilidad si no respetan la pertinencia, la coherencia, la verosimilitud, la importancia y la transparencia como condiciones de rigor. Al respecto, Medina (2003) asevera que la construcción de una visión de futuro genuina presenta las siguientes características:

- Estructurada: esto significa que debe surgir de la realidad y ser consistente y coherente a nivel conceptual y operativo.
- Transformadora: debe motivar a un cambio estructural o un cambio de estado de las cosas.
- Innovadora: debe aportar algo nuevo, ser capaz de inspirar logros importantes.
- Realizable: debe formularse en términos que orienten la acción colectiva y la acción de gobierno para hacerla viable, ha de ser congruente con los principios de la organización social y contener un horizonte temporal suficientemente prudente, pero amplio para poderse materializar

Así, la prospectiva estratégica sitúa la anticipación en el plano del servicio a la acción, mediante el desarrollo de una perspectiva metodológica que facilita la proyección de escenarios futuros. En tal sentido, conviene citar las ideas propuestas por Mojica (2008) en relación al modelo avanzado o de mayor complejidad de la prospectiva estratégica, el cual es sugerido por el citado autor para ser aplicado en organizaciones, empresas o territorios, de allí que resulta pertinente su consideración en el campo del diseño de las políticas públicas:

Figura 1
Modelo de Mayor Complejidad de la Prospectiva Estratégica



Fuente: Mojica (2008)

De acuerdo con Mojica (ídem), este modelo tiene dos fuentes de exploración:

- Fuentes Primarias: están constituidas por las personas que intervienen en la vida de la organización, la empresa o el territorio, de forma directa o indirecta, quienes son considerados como conocedores del tema y, por lo tanto, son vistos como "expertos".

- Fuentes Secundarias: la información proveniente de estas fuentes es catalogada por el mencionado autor como el "estado del arte" y la "vigilancia tecnológica e inteligencia competitiva".

En atención a estas fuentes de exploración, Mojica (ibíd.) presenta las fases de desarrollo de este modelo:

Indagación proveniente de fuentes secundarias:

- El Estado del Arte: en esta fase se estudia la situación existente de la organización, la empresa o el territorio, es decir su comportamiento económico, social, cultural, político y ambiental, desde una visión presente y retrospectiva, con la finalidad de obtener información sobre las condiciones tanto actuales como históricas del área de estudio.
- Vigilancia Tecnológica e Inteligencia Competitiva: consiste en el reconocimiento de las tendencias mundiales en el tema que se está estudiando, especialmente las tendencias tecnológicas, mediante el empleo de buscadores de datos especializados.

Información y análisis aportado por las fuentes primarias:

esta fase comprende cinco talleres que se realizan con los expertos a partir de los resultados obtenidos del estudio del estado del arte y la vigilancia tecnológica.

a) Primer Taller: Selección de factores de cambio

Este taller está orientado a la identificación de factores de naturaleza económica, cultural, social, ambiental, científica, política, etc., sobre los cuales no se tiene certeza con respecto a su evolución futura. A tal efecto, se emplean tres herramientas: los árboles de competencia de Marc Giget"; la matriz del cambio de Michel Godet y la matriz DOFA.

b) Segundo Taller: Precisión de variables estratégicas o clave

Consiste en el análisis de los factores encontrados en la fase anterior con el propósito de identificar los más importantes, los cuales son denominados "variables estratégicas" o "variables clave". En tal sentido, se emplean las siguientes herramientas:

- El análisis estructural, diseñado por Michel Godet con el nombre de "Mic Mac"
- El Igo, significa importancia y gobernabilidad, es una propuesta de Mojica (ob. cit.) inspirada en la metodología de Michel Godet
- El Ábaco de Régnier

c) Tercer Taller: Poder y Estrategias de los Actores Sociales.

El propósito de este taller es el estudio del comportamiento de los actores sociales que tienen relación con las variables estratégicas identificadas previamente, es decir se reconocen los retos implícitos o explícitos que están afrontando y se precisan las posibles estrategias a implementar.

d) Cuarto Taller: Diseño de Escenarios de Futuro.

Este taller se desarrolla sobre la convergencia de la información recopilada en los talleres anteriores, principalmente se consideran las ideas provenientes de las tendencias y mejores prácticas mundiales. Para llevar a cabo el diseño del futuro se idean escenarios, utilizando herramientas tales como el análisis morfológico, el sistema de matriz de impacto cruzado (Smic) y la cruz de escenarios de Peter Schwartz, las cuales permiten situarse en el futuro y emprender el recorrido hasta el presente.

Al respecto, Mojica (ob. cit.) señala los siguientes beneficios del uso de estas herramientas:

- El Análisis Morfológico: esta herramienta permite formular diferentes hipótesis de futuro para cada variable estratégica o clave, con las cuales se componen los diferentes escenarios eligiendo, para cada variable, una de las hipótesis planteadas. El propósito es obtener una cantidad razonable de escenarios posibles entre los cuales se elige uno o varios "deseables" que se denominan "apuesta", puesto que constituyen el futuro por el cual "apuesta" la organización, la empresa o el territorio.
- El Smic: se fundamenta en el trabajo con probabilidades simples y condicionales, por lo tanto, permite definir el escenario más probable o camino por donde se está orientando el negocio o el territorio objeto de análisis.
- La Cruz de Escenarios de Peter Schwartz: esta herramienta permite simplificar el proceso de diseño de escenarios de futuro, puesto que reduce las alternativas de escenarios solamente a cuatro, de esta manera ofrece una visión panorámica de las perspectivas de futuro proyectadas mediante los dos métodos anteriores.

e) Quinto Taller: Elección de estrategias

Los escenarios identificados como el centro de "apuesta" de la organización, la empresa o el territorio objeto de análisis, son considerados desde un enfoque de construcción de futuro a través del empleo de "estrategias", las cuales son consideradas como "la sumatoria de un objetivo y unas acciones". Los objetivos se definen a partir de las hipótesis del escenario elegido como deseable, mientras que existen diversas herramientas para precisar las acciones:

- El Ábaco de Régnier: prioriza las estrategias según el criterio de importancia en relación con su respectivo objetivo.
- El Igo de Mojica: significa importancia y gobernabilidad. Prioriza las acciones según su grado de pertinencia con los objetivos; además indica el grado de control o de

dominio que la empresa u organización tiene sobre cada una de ellas.

- Los Árboles de Pertinencia: ayudan a concretar los requerimientos de cada objetivo a varios niveles, llegando en cada nivel a un mayor grado de precisión.
- El Análisis Multicriterios: permite calificar las acciones a través de varios criterios, con lo cual se obtiene una representación de las acciones y su relación con los criterios de evaluación.

Ahora bien, además de considerar estas premisas metodológicas, resulta también pertinente hacer referencia a los planteamientos formulados por Medina et al. (ob. cit.) en cuanto a la relación que existe entre prospectiva y políticas públicas y los beneficios que aporta el método prospectivo al proceso de diseño de estas políticas. Así, estos autores señalan que la prospectiva ha llegado a ser una herramienta útil para la toma de decisiones, tanto en el campo de la ciencia como de la tecnología; de allí que, en el ámbito de formulación de políticas públicas, la misma no sea considerada como un instrumento para atender urgencias y resolver problemas inmediatos sino como un medio para la construcción de una visión a mediano y largo plazo.

A criterio de los referidos autores, el propósito de la prospectiva no es la predicción sino la creación de condiciones indispensables para el ejercicio de la libertad, el poder y la voluntad de los gobernantes y los ciudadanos en la elección de un futuro deseado; por lo tanto, la prospectiva permite la adaptación del sistema político al entorno cambiante mediante la construcción de visiones compartidas de futuro.

De esta manera, Medina et al. (ob. cit.) plantean que el aporte principal de la prospectiva a la política pública es la visión de futuro. En tal sentido, estos autores destacan los siguientes ejes o propósitos en la aplicación de la prospectiva a la gestión pública:

- El propósito cognitivo de proveer visiones de futuro y ampliar los horizontes temporales de la sociedad. Es decir, pensar a más largo plazo mediante estudios e instrumentos concretos.
- El propósito de contribuir a mejorar la planificación, o sea, apoyar la asignación de prioridades y la estructuración de información para la toma de decisiones.
- La participación y la relación con la comunidad, que tienen que ver con brindar acceso al conocimiento y a la creación y desarrollo de redes que contribuyan a mejorar la calidad del diálogo social sobre el futuro de los países, territorios o sectores.

En relación a las ideas precedentes, los mencionados autores explican que, en términos generales se plantean tres propósitos, es decir a) ampliar los marcos de referencia, b) apoyar la adopción de decisiones y c) conectarse con la gente. A su juicio, el propósito determinante es la construcción de visiones compartidas de futuro, puesto que la misma precede al plan, al presupuesto y a los programas que constituyen la columna vertebral de la gestión pública. En esta misma línea argumentativa, Medina et al. (ob. cit.) aseveran que la prospectiva ofrece las siguientes posibilidades:

- Explorar las consecuencias futuras de las decisiones que han sido tomadas en la situación actual.
- Incorporar nuevos sentidos futuros que otorguen un significado novedoso a las decisiones presentes.
- Crear consensos mediante la participación social, en relación a la dinámica de largo plazo que afrontará el sistema social bajo estudio, bien sea el territorio, país, sector u otro.
- Proveer marcos de referencia para que los dirigentes cuenten con una inteligencia estratégica que explore las evoluciones posibles del entorno y la sociedad.
- Generar aportes al proceso de inteligencia colectiva, para definir y experimentar nuevas configuraciones institucionales, adaptadas a un entorno complejo, en situaciones de cambio rápido y permanente.
- Cumplir una función democratizadora porque aporta asistencia técnica para realizar una apropiación colectiva y ciudadana del futuro. En otras palabras, los citados autores plantean que la prospectiva aportaría la técnica o procedimiento sobre cómo ampliar los límites del conocimiento ciudadano y, además, el modo de pensar futuros múltiples, contingentes y complejos, de tal manera que los ciudadanos comprendan mejor su problemática, coordinen su acción y expandan sus propios horizontes temporales.
- Por otra parte, Medina et al. (ob. cit.) señalan las siguientes funciones de apoyo de la prospectiva al proceso de elaboración de políticas:
 - Brindar información calificada para sustentar las políticas, generar perspectivas con relación a las dinámicas de cambio, desafíos y opciones futuras, proveyendo nuevas ideas para transmitir las a los encargados de la formulación de políticas como un insumo a la conceptualización y el diseño de la política.
 - Facilitar la implementación de la política, fomentando la capacidad para enfrentar el cambio en determinados ámbitos, mediante la creación de una conciencia común

sobre la situación actual y los retos futuros, así como el establecimiento de nuevas redes y visiones entre los actores sociales concernientes.

- Promover la participación de la sociedad civil en el proceso de formulación de políticas, mejorando así su transparencia y legitimidad.
- Apoyar la definición de políticas, generar los resultados en forma conjunta, traduciendo el proceso colectivo en opciones específicas para la definición e implementación de políticas.
- Reconfigurar el sistema político para aumentar su capacidad de hacer frente a los desafíos de largo plazo.
- Promover la función simbólica e indicar al público que la política se basa en información racional.

Como puede apreciarse en las ideas precedentes, la prospectiva se perfila como un método apropiado para el diseño de políticas públicas desde una perspectiva reflexiva y creativa que permita la generación de escenarios de futuro que no sean solo deseables sino también posibles.

REFLEXIONES CONCLUYENTES

REFERENCIAS CONSULTADAS

- Esteves, M. (2017). Políticas Públicas, Responsabilidad Social y Calidad de Vida. Ponencia presentada en el Seminario sobre Políticas Públicas. Coro: UPEL
- Godet, M. (2000). La Caja de Herramientas de la Prospectiva Estratégica. [Documento en Línea]. [Consultado: 2017, agosto 15].
- Medina, J. (2003). Visión Compartida de Futuro. Cali: Universidad del Valle.
- Medina, J.; Becerra, S. y Castaño, P. (2014). Prospectiva y Política Pública para el Cambio Estructural en América Latina y el Caribe. [Documento en Línea]. [Consultado: 2017, agosto 15].
- Méndez, E. (2004). Hologerencia Académica. Maracaibo: Editorial de la Universidad del Zulia.
- Morín, E. (2005). Introducción al Pensamiento Complejo. Barcelona: Editorial Gedisa, S.A.
- Mojica, F. (2008). Dos Modelos de la Escuela Voluntarista de Prospectiva Estratégica. [Documento en Línea]. [Consultado: 2017, agosto 20].
- Salas, M. (2013). Prospectiva Territorial. Aproximación a una Base Conceptual y Metodológica. [Documento en Línea]. [Consultado: 2017, agosto 17].

AUTORA

María Romero

Licenciada en Educación en Lengua Extranjera mención Inglés, Magister en Docencia para Educación Superior, Doctora en Educación. Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda. Coro, estado Falcón.

UNA POLÍTICA PÚBLICA EDUCATIVA CONSCIENTE PARA LAS PERSONAS CON DIVERSIDAD FUNCIONAL EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

A CONSCIOUS PUBLIC POLITICS IN EDUCATION FOR PEOPLE WITH FUNCTIONAL DIVERSITY IN THE UNIVERSITY EDUCATION CONTEXT

Romero, María mariromer4@gmail.com
Universidad Nacional Experimental "Francisco de Miranda"

Recibido: 17/10/2017
Aceptado: 06/12/2017

RESUMEN

El propósito del presente artículo es presentar una reflexión en torno a la implementación de una política pública educativa para las personas con diversidad funcional en el contexto universitario desde la toma de conciencia de las condiciones especiales que las mismas presentan. Teóricamente, el artículo se fundamentó en la Constitución Nacional (1999), en la Ley Orgánica de Educación (2009) y en aportes teóricos referentes a políticas públicas. Metodológicamente, se realizó una revisión documental asistida por un proceso hermenéutico. Como conclusión, se planteó una política pública educativa consciente centrada en la calidad de vida académica que garantice el ingreso, permanencia y trascendencia de las personas con discapacidad en el sistema de educación universitaria, en el marco de la responsabilidad social que debe asumir la universidad en la realidad educativa del presente tiempo.

Palabras clave: Política pública educativa, diversidad funcional, educación universitaria.

ABSTRACT

This article seeks the reflection on the application of public politics in education for people with functional diversity in the university context, taking into consideration the special conditions of these people. The theoretical framework of this article was based on the National Constitution (1999), the Organic Law of Education (2009) and theoretical references about public politics. In relation to the methodology, a documentary revision and the interpretation of information were carried out. As a conclusion, it was stated an educative public politics centered on the quality of the academic life of people with functional diversity as a fundamental task in the social responsibility framework of the university in the educative reality at the present time.

Keywords: Public politics in education, functional diversity, university education.

INTRODUCCIÓN

El presente artículo está orientado a promover la reflexión en relación a la implementación de políticas públicas educativas dirigidas a personas con diversidad funcional en el contexto universitario desde la toma de conciencia de las características particulares que las mismas presentan, las cuales ameritan la adecuación de los espacios educativos y la reorientación de los procesos de enseñanza y aprendizaje con la finalidad de ofrecer a estos discentes la calidad de vida académica que está llamada a cumplir la universidad como parte esencial de su responsabilidad social.

En tal sentido, los temas en torno a los cuales gira el discurso se circunscriben a las consideraciones sobre los derechos constitucionales de las personas con diversidad funcional, la implementación de políticas públicas, y por ende, de políticas educativas, la calidad de vida en los recintos académicos como función social de la universidad y la presentación de las conclusiones en relación a la temática planteada.

Es pertinente señalar que el proceso de obtención del insumo informativo para el presente artículo se fundamentó en una revisión documental sobre los temas anteriormente expuestos, sustentada por un proceso hermenéutico desarrollado desde una perspectiva reflexiva. Asimismo, conviene destacar que el detonante de este proceso indagatorio estuvo constituido por experiencias previas de la autora como docente de personas con diversidad funcional y conllevaron a la búsqueda de nuevas perspectivas que puedan conducir al desarrollo de una política pública educativa más consciente de las demandas que presentan estas personas con condiciones especiales.

DESARROLLO

Las políticas públicas constituyen cursos de acción orientados a resolver problemas de naturaleza social, de allí que constituyen la base fundamental para la toma de decisiones y la definición de estrategias operativas. En tal sentido, Montero (2012:127) plantea que una auténtica política educativa pública de Estado debe estar fundamentada en "un análisis situacional estructural estratégico, con propósitos de desarrollo humano integral sostenible, en el marco de un proyecto ético de vida".

Desde este punto de vista, en el contexto educativo las políticas públicas deben partir de un diagnóstico socio-técnico del ambiente donde se pretende implementarlas, es decir del análisis y consideración de las demandas reales que presenta los sujetos y el entorno hacia el cual están dirigidas,

de manera que se puedan definir líneas de acción tendientes a garantizar las condiciones que aseguren el bienestar integral de los educandos, especialmente cuando se trata de personas con diversidad funcional.

Según lo establecido en el artículo 81 de la Constitución Nacional (1999):

Toda persona con discapacidad o necesidades especiales tiene derecho al ejercicio pleno y autónomo de sus capacidades y a su integración familiar y comunitaria. El Estado, con la participación solidaria de las familias y la sociedad, le garantizará el respeto a su dignidad humana, la equiparación de oportunidades, condiciones laborales satisfactorias, y promoverá su formación, capacitación y acceso al empleo acorde con sus condiciones, de conformidad con la ley.

De igual manera, en el artículo 103 se establece lo siguiente:

Toda persona tiene derecho a una educación integral de calidad, permanente, en igualdad de condiciones y oportunidades, sin más limitaciones que las derivadas de sus aptitudes, vocación y aspiraciones [...] El Estado creará y sostendrá instituciones y servicios suficientemente dotados para asegurar el acceso, permanencia y culminación en el sistema educativo. La ley garantizará igual atención a las personas con necesidades especiales o con discapacidad.

En este mismo orden de ideas, la Ley Orgánica de Educación (2009) dispone en su artículo 6 que el Estado garantiza "el acceso al Sistema Educativo a las personas con necesidades educativas o con discapacidad, mediante la creación de condiciones y oportunidades".

Como puede apreciarse, en los textos legales anteriormente citados se declara el acceso a la educación como derecho inalienable de las personas con diversidad funcional, así como también se destaca la necesidad de generar las condiciones apropiadas en las instituciones educativas en atención a los requerimientos particulares que estas personas presentan. En tal sentido, las políticas públicas vienen a ser la alternativa para hacer viable la materialización de este derecho, de allí que el diseño e implementación de una política pública educativa para las personas con diversidad funcional en el contexto universitario debe ser orientada de manera consciente.

¿Qué significa una política pública educativa consciente? Kofman (2012:32) asevera que:

Ser consciente significa que estamos despiertos, atentos. Vivir conscientemente significa que estamos abiertos para percibir el mundo que nos rodea y nuestro mundo interior, para comprender nuestras circunstancias y decidir cómo actuar frente a ellas de una manera que honre nuestras necesidades, valores y objetivos.

Desde esta premisa, una política pública educativa consciente para las personas con diversidad funcional en el contexto universitario está centrada en la condición humana, de allí que asume el bienestar o calidad de vida de los discentes con condiciones especiales como el foco de atención para llevar a cabo la responsabilidad social que la universidad está llamada a cumplir. Al respecto, resulta conveniente hacer referencia a las ideas planteadas por Esteves (2017:20) cuando afirma que:

La responsabilidad social se ejerce a través de una práctica de vida basada en principios y valores, los cuales posibilitan el desarrollo tanto de las personas como la sociedad en un ambiente de respeto, progreso económico, cultural-espiritual. La misma, constituye un conjunto de obligaciones, tales como compromisos legales-éticos con los grupos de interés, derivados del impacto de actividades y operaciones que las organizaciones producen en el ámbito social, laboral, medioambiental y de los derechos humanos.

En el marco de estas ideas, la responsabilidad social desde una política pública educativa consciente denota una acción de naturaleza:

- Legal, puesto que está sustentada en los derechos constitucionalmente consagrados que amparan a las personas con diversidad funcional.
- Socio-cultural, ya que está dirigida a potenciar las capacidades de un grupo de individuos pertenecientes a una determinada cultura con miras al desarrollo individual y colectivo.
- Espiritual, porque tiene como centro la condición humana.
- Axiológica, pues se fundamenta en los principios de respeto a la dignidad humana, inclusión, equidad, justicia social, entre otros.
- Deontológica, porque se practica desde el sentido del deber.

Ahora bien, si en una política pública educativa consciente para las personas con diversidad funcional el foco de atención de la responsabilidad social es la calidad de vida de los discentes, entonces en el plano operativo esta política debe desarrollarse a través de la creación de las condiciones que permitan hacer posible su aplicación. De allí que es menester generar acciones tendientes a promover el bienestar humano desde el punto de vista material, físico, social y emocional en los espacios académicos, considerando a las personas con discapacidad desde una óptica compleja, es decir tomando en consideración su multidimensionalidad como ser bio-psico-social-espiritual-moral.

Pues, tal como afirma Morín (1999:10):

El ser humano es a la vez físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico. Es esta unidad compleja de la naturaleza humana la que está completamente desintegrada en la educación a través de las disciplinas y que imposibilita aprender lo que significa ser "humano". Hay que restaurarla de tal manera que cada uno desde donde esté tome conocimiento y conciencia al mismo tiempo de su identidad compleja y de su identidad común a todos los demás humanos.

En tal sentido y siguiendo las ideas planteadas por Méndez (2004:242) es relevante tomar en consideración un conjunto de servicios que las universidades deben ofrecer a los discentes desde su condición de seres multidimensionales. Estas ideas resultan pertinentes para la implementación de una política pública educativa consciente, fundamentada en la condición humana y la calidad de vida académica de las personas con diversidad funcional como objeto esencial de la responsabilidad social que la universidad debe cumplir:

- Disponibilidad de una Infraestructura Adecuada: las personas con discapacidad motora o visual, por ejemplo, necesitan disponer de espacios físicos (aulas, laboratorios, biblioteca, comedores, entre otros) que les permitan desplazarse con facilidad y seguridad.
- Espacios de Adaptación: en la universidad es indispensable disponer de áreas verdes y plazas donde los estudiantes hacen vida social, de allí que pueden contribuir favorablemente a la integración de las personas con diversidad funcional al ambiente universitario.

- Servicio de Información Científica: la biblioteca, además de disponer de libros de texto, también debería contar con información en sistema o material digitalizado como los audio-libros para las personas que presentan limitaciones de naturaleza visual.
- Servicio de Mantenimiento e Higiene: a criterio de Méndez (ibíd.), estos servicios brindan las condiciones mínimas de adaptación biológica y física en los espacios académicos, en tal sentido es necesario disponer tanto de baños como de filtros de agua adaptados a las condiciones que presentan las personas con discapacidad, por ejemplo en los casos de una discapacidad motora que amerite el uso de sillas de ruedas.
- Servicio de Salud: además de ofrecer apoyo en el área de medicina general, este servicio de salud debería también garantizar asistencia médica de acuerdo con el tipo de diversidad funcional que el estudiante presente. Así, por ejemplo, una persona con discapacidad motora pudiera contar con la asistencia de un traumatólogo o fisiatra cuando necesite de alguna consulta o terapia, según sea su caso particular.
- Servicio de Transporte: las unidades de transporte deben ofrecer condiciones que permitan a las personas con limitaciones de naturaleza auditiva, verbal, visual o motora el abordaje y traslado con facilidad, comodidad y seguridad.
- Programas de Bienestar Estudiantil: las personas con diversidad funcional, además de acceder a los programas de beca comedor o beca de estudio, también pueden participar en otros programas de bienestar estudiantil ofertados por la universidad que le permitan obtener un ingreso monetario; obviamente, hasta donde sus condiciones se lo permitan. Así, por ejemplo, un estudiante con discapacidad motora pudiera desempeñarse como ayudante en una biblioteca o una oficina realizando labores de archivo o transcripción de documentos.
- Personal Docente con Formación para la Atención de Personas con Discapacidad: los docentes deben ser formados para poder ofrecer una atención apropiada a las personas con diversidad funcional, según sean sus demandas. En tal sentido, las universidades deben ofrecer programas de formación docente dirigidos al logro de tal fin, o en su defecto, disponer de personal con conocimientos que puedan servir de apoyo docente en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

- Control de Permanencia y Seguimiento: tomando en consideración las condiciones especiales que presentan las personas con diversidad funcional resulta necesario mantener un control de seguimiento al desempeño del estudiante de manera que, en caso de que enfrente alguna dificultad, se pueda brindar a tiempo el apoyo requerido para garantizar su permanencia en el sistema de educación universitaria.

Es importante señalar que los servicios previamente descritos constituyen condiciones mínimas para asegurar la calidad de vida universitaria y contribuyen a la viabilidad de una política pública educativa consciente para las personas con discapacidad; entendiendo la viabilidad como las "condiciones socio-técnicas que son necesarias para llevar a efecto un plan determinado" (Méndez, 2004:209). Al respecto, este autor plantea diversos tipos de viabilidad que pueden ser considerados en el contexto de la implementación de esta política:

- Viabilidad Económica: se refiere a la disponibilidad de los recursos financieros para la ejecución de la política educativa dirigida a las personas con diversidad funcional.
- Viabilidad Técnica: implica la disponibilidad de recursos humanos y materiales en las instituciones universitarias para implementar la referida política.
- Viabilidad Social Interna: comprende el establecimiento de parámetros institucionales para la implementación de la política a fin de garantizar el bienestar y calidad de vida académica de las personas con diversidad funcional.
- Viabilidad Social Externa: consiste en las alianzas estratégicas que las instituciones universitarias pueden establecer en el entorno social para llevar a cabo la política educativa. Por ejemplo, el establecimiento de relaciones con otras instituciones que cuenten con profesionales que tengan experiencia previa en la formación de personas con diversidad funcional puede resultar un apoyo significativo para las universidades, especialmente en las primeras fases del proceso de implementación de la referida política.

De esta manera, la viabilidad de una política pública educativa consciente para las personas con discapacidad requiere adaptar los espacios universitarios y formar el recurso humano a fin de facilitar la convivencia de los estudiantes que presentan diversidad funcional con aquellos estudiantes que no tienen discapacidades, en igualdad de derechos y condiciones, atendiendo a los principios de igualdad, fraternidad, solidaridad, cooperación y el respeto a la diversidad.

En relación a la diversidad, Etkin (2007:38) plantea que la misma dinamiza a la organización y la lleva a evolucionar con el tiempo para atender las necesidades sociales de los individuos. Asimismo, con respecto al principio de equidad, Montero (ob.cit.) afirma que la equidad educativa es básicamente una educación de calidad para todos, compensada por intermedio de acciones concretas del Estado y de la sociedad para la igualdad de acceso y disfrute de la educación. En este mismo orden de ideas Méndez (ob.cit.) expone que a nivel de la educación la calidad debe entenderse desde las dimensiones técnica, social, administrativa, gerencial, académica y humana.

En tal sentido, una política pública educativa consciente no puede ser implementada desde la improvisación, pretendiendo que las personas con discapacidad se adapten a los espacios universitarios a pesar de las limitaciones que los mismos presentan. En lugar de esto, se debe adaptar la infraestructura y formar el personal académico con la intención de satisfacer las necesidades especiales de estos estudiantes. En otras palabras, una política pública educativa consciente para personas con discapacidad no puede iniciarse directamente con un plan operativo sin que previamente exista un plan estratégico.

En relación a la planificación estratégica, Méndez (ob.cit.) plantea que la misma debe ser asumida en un doble sentido, es decir en el sentido teleológico-político (formulación de criterios en torno a la misión social de la educación) y en su sentido pragmático-situacional (conjugación de recursos y actores para reconocer los obstáculos y oportunidades de desarrollo). De igual manera, este autor plantea una planificación de potencialidades orientada a identificar el talento y el potencial de recursos disponibles para enfrentar nudos críticos.

Asimismo, con respecto a los planes operativos, el referido autor explica que éstos suministran los detalles de la manera cómo se alcanzaran los planes estratégicos. En tal sentido considera que tanto los planes estratégicos como los operativos constituyen guías para la acción; de allí que deben ser realistas, viables, técnicamente bien elaborados y flexibles, es decir que pueden llegar a ser modificados de forma parcial o total según sean los cambios suscitados durante su proceso de implementación.

De esta manera, una política pública educativa consciente para personas con discapacidad amerita que el gobierno, como ente rector de políticas públicas, no sólo reconozca las limitaciones que presenta la universidad para la plena ejecución de esta política educativa, también es indispensable que involucre a las instituciones universitarias

para que, además de ejecutar, participen activamente en el diseño, planificación, organización y evaluación del proceso de implementación de la misma.

Para llevar a cabo tal cometido es indispensable que la universidad asuma la responsabilidad social fundamentada en una perspectiva ética. A juicio de Etkin (2005:457), "lo ético implica un código compartido, métodos de decisión, criterios de selección y capacitación del personal, formas abiertas de comunicación, una cultura democrática y políticas que reflejen el compromiso social de la organización con su contexto".

A criterio del mencionado autor, este código ético constituye un marco de referencia que contempla:

- Explicitar las bases y los criterios para la acción que se considera correcta: una política pública educativa consciente para las personas con discapacidad debe erigirse sobre lo que se considera legal, ético, moral y socialmente aceptable.
- Considerar los efectos indeseables de las decisiones que afectan a terceros, particularmente si están indefensos: la política pública educativa consciente debe estar centrada en la condición humana y en la garantía del bienestar social, en caso contrario, no puede tornarse viable.
- Reconocer las diferencias justas entre capacidades individuales para no uniformar relaciones: toda política pública educativa dirigida a personas con discapacidad debe estar orientada a potenciar fortalezas y satisfacer necesidades particulares, según sea la condición que presenta cada estudiante.
- Establecer espacios de comunicación para conocer las opiniones críticas sobre las políticas vigentes: las políticas públicas educativas no pueden ser evaluadas solamente empleando criterios o indicadores externos. En contraste, deben ser valoradas también por los propios beneficiarios, quienes se constituyen en las principales personas con criterio moral para emitir algún tipo de juicio sobre el impacto social generado a partir de la implementación de la política.

De acuerdo con Etkin (idem.), el comportamiento ético consiste en preparar guías concretas para la decisión y la acción que deben ser reconocidas como pautas socialmente deseables y compartidas, pues la acción basada en principios éticos no es sólo la voluntad o disposición de actuar en forma correcta sino que tiene sus formas y sus condiciones de realización.

Se trata entonces de que las universidades asuman su rol de organizaciones éticamente responsables y propongan alternativas para llevar a cabo una política pública educativa

consciente que verdaderamente pueda dar respuesta a las necesidades de formación de las personas con diversidad funcional desde un enfoque del desarrollo humano integral, sustentado en la calidad de vida académica. Al respecto conviene distinguir algunos rasgos distintivos que, a criterio de Etkin (2007:409), presentan las organizaciones éticas, responsables y equitativas:

- Reconocen que en la organización se articulan diversos grupos o actores y que las diferencias deben ser reconocidas en cuanto a las capacidades individuales.
- Encuentran modos de adecuar los ingresos a fin de evitar desigualdades no aceptables.
- Son organizaciones reflexivas, toman conciencia de los problemas de su propio funcionamiento, no ocultan sus limitaciones, por el contrario, las debaten hasta encontrar acuerdos sobre lo deseable y lo posible.
- Conciben las imperfecciones como un camino de aprendizaje, crecimiento y transición hacia un estado mejor.
- Se hacen fuertes en sus valores éticos porque han resuelto operar en el plano de lo legítimo, lo honesto y lo socialmente aceptable.
- Su fortaleza se basa en factores concretos, no sólo en intenciones; se vuelcan sobre la calidad de los servicios y la atención de las legítimas demandas de los usuarios.
- No asumen el carácter ético y la responsabilidad social como discurso sino como un rasgo de identidad, una capacidad interna que cohesiona y moviliza.
- Reconocen que la gestión ética no es una manifestación de voluntarismo, también requiere capacitación y saberes profesionales.
- Asumen una sincera preocupación por la responsabilidad social de la organización, y en tal sentido, la ética no se circunscribe al plano de lo declarativo o el enunciado de misiones y propósitos. En lugar de esto se promueven acciones.
- Consideran el factor humano en términos de capacidad y talento, por lo tanto, evalúan las estrategias de acción considerando su impacto sobre la equidad y el respeto por la condición humana con la intención de satisfacer las necesidades del contexto social.

Este tipo de organización universitaria es la que actualmente se requiere para llevar a cabo una política pública educativa consciente para las personas con diversidad funcional. Es decir, una organización con capacidad para distinguir entre lo que Montero (2012:111) ha denominado una situación de política educativa de gobierno y una formulación de política

educativa de Estado para "coadyuvar oportuna y adecuadamente a la transformación académico formativa de la educación, a los fines de asegurar el desarrollo humano integral sostenible [...] en el contexto de un proceso educativo de formación integral, permanente, pertinente y de calidad".

En tal sentido, es menester que la universidad como ente ejecutor de políticas públicas de Estado asuma el proceso de implementación de una política pública educativa consciente para las personas con diversidad funcional en el marco de su viabilidad económica, técnica y social, a fin de que garantice una verdadera integración de estas personas al sistema de educación universitaria.

A MODO DE REFLEXIONES CONCLUYENTES

Las ideas anteriormente planteadas conducen a aseverar que una política pública educativa consciente dirigida a personas con diversidad funcional no puede circunscribirse solamente al hecho de permitirles el ingreso a las instituciones de educación universitaria, por el contrario, se trata también de garantizar la permanencia y trascendencia de estas personas en el sistema de educación universitaria, para lo cual resulta *sine qua non* tomar conciencia de las demandas especiales que las mismas presentan.

La responsabilidad en la gestión universitaria no puede estar única y exclusivamente circunscrita al trabajo técnico-administrativo institucional, esta responsabilidad también implica el emprendimiento de acciones orientadas a asegurar la calidad en los procesos de formación académica, así como también el bienestar y desarrollo humano y profesional de los estudiantes, particularmente de aquellos que presentan condiciones, necesidades y requerimientos especiales.

De allí que, al momento de diseñar e implementar una política pública educativa consciente para personas con discapacidad, el foco de atención no debe estar centrado únicamente en indicadores cuantitativos, es decir en el número de individuos con diversidad funcional que ingresan al referido sistema, es igualmente indispensable considerar factores de naturaleza cualitativa como los anteriormente expuestos, pues se trata de una política dirigida a seres humanos y en tal sentido la garantía de la calidad de vida académica en igualdad de condiciones para todos los discentes debería ser el norte y fin de la responsabilidad social de las instituciones de educación universitaria.

REFERENCIAS CONSULTADAS

- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999). Gaceta Oficial número 36.860 de fecha 30 de diciembre de 1999.
- Esteves, M. (2017). Políticas Públicas, Responsabilidad Social y Calidad de Vida. Ponencia presentada en el Seminario sobre Políticas Públicas. Coro: UPEL
- Etkin, J. (2005). Gestión de la Complejidad en las Organizaciones. Buenos Aires: Ediciones Granica, S.A.
- Etkin, J. (2005). Capital Social y Valores en la Organización Sustentable. Buenos Aires: Ediciones Granica, S.A.
- Kofman, F. (2012). La empresa Consciente: Cómo Construir Valor a través de Valores [Libro en Línea]. Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara, S. A. de Ediciones, Buenos Aires. Disponible: www.librosaguilar.com/ve [Consultado: 2017, agosto, 5].
- Ley Orgánica de Educación (2009). Gaceta Oficial número 5.929 de fecha 15 de agosto del 2009
- Méndez, E. (2004). Hologerencia Académica. Maracaibo: Editorial de la Universidad del Zulia.
- Montero, D. (2012). Realidades Problemáticas Conflictivas en el Contexto de la Educación Venezolana. Ateneo Casta Joaquina Riera. Edición Especial.
- Morín, E. (1999). Los Siete Saberes Necesarios para la Educación del Futuro. París: UNESCO.

AUTORA

María Romero

Licenciada en Educación en Lengua Extranjera mención Inglés, Magister en Docencia para Educación Superior, Doctora en Educación. Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda. Coro, estado Falcón.

ESTADO DEL ARTE DE LAS COMPETENCIAS INFORMACIONALES: UN RECORRIDO HISTÓRICO CERCANO

ON THE INFORMATIONAL COMPETENCES: A HISTORICAL PERSPECTIVE

Túa, José jah120@gmail.com

Universidad Nacional Experimental "Francisco de Miranda"

Recibido: 31/10/2017

Aceptado: 06/12/2017

RESUMEN

Las investigaciones asociadas a términos tan controversiales como competencias e información, por separado dan muestra de múltiples tendencias y perspectivas, y si las uniésemos dicha declaratoria también heredaría los principios complejos en su definición. Sin embargo, la apertura de caminos o nuevos alfabetos, popularizó la traza teórica asociada a ser competente en información, la cual desde la biblioteconomía se asignó como sinónimo de ser alfabeta informacional. Aunque son indudables los aportes gestados desde las ciencias de la información, vale la pena observar las acepciones primordiales filiadas al manejo de contenidos versus las nociones más cercanas al contexto metodológico para la gestión de la información digital, además de vincularla como ecología de pensamiento a través de las herramientas de las tecnologías de información y comunicación. Esto apuntaría a la idea que promueven estas líneas al encuentro de la historicidad consecuente con un constructo en constante evolución. Sobre la base de este planteamiento, he configurado la propuesta de escena teórica para discernir acerca de las competencias informacionales a la luz paradigmática de las ciencias sociales. Es así como me dispongo a presentar un trabajo de carácter documental, en el que recopiló puentes de información que me permitieron generar el estado del arte sobre las competencias informacionales, apoyándome en análisis de narrativas y matices teóricos, tales como libros de texto, artículos arbitrados, avances nacionales, proyectos, experiencias, entre otras fuentes documentales, empleando como técnica la revisión de contenido y el análisis de documentos, instrumentando una ficha descriptiva sobre los materiales consultados, que sirve como referente para abordar investigaciones cualitativas.

Palabras clave: Competencias informacionales, análisis documental, investigación cualitativa.

ABSTRACT

The research associated with controversial terms like competence and information, separately shows multiple trends and perspectives, and if they were joined, this declaration would also inherit the complex principles in its definition. However, the overture of work patterns or new alphabets, popularized the theoretic scope linked to being competent in information, a synonym of being informationally alphabet, according to the biblio-economy. Although it's undoubted the contribution generated from the informational sciences, it's worth it to observe the primary assumptions linked to the content management versus the closest notions to the methodological context for the management of digital information, besides the relation of it as thinking ecology though the tools of the ICT. This would lead to the idea promoted in this work, the convergence with the consequent history with a construct in constant evolution. On the base of this statement, I have set the proposal of theoretical scene to discuss about the informational competences in the pragmatic horizon of the social sciences. In this way, I present a documentary work, in which I collect strings of information that permitted the generation of a historical review of the informational competences, analyzing both narratives and theoretical outlines, such as text books, reviewed papers, national reports, projects, experiences, among other documentary sources, using as a technique the content review and the document analysis, with a descriptive card as instrument about the consulted sources, having in that way a reference to qualitative research.

Keywords: Informational competences, documentary analysis, qualitative research.

INTRODUCCIÓN

Ante la visión de múltiples escenarios desde donde se va configurando el devenir socioeducativo, productivo y cultural del mundo actual, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) ponen el acento en hacer propios los conceptos, términos, acepciones y datos que circundan en el mar de publicaciones electrónicas que se suscitan. Pero, ¿cómo nos apropiamos, o bien, nos interconectamos con estos datos para construir nuevos conocimientos? De ahí que, el pasear por los estudios sobre las competencias informacionales se vea reflejo clave en la educación universitaria venezolana para repensar las complejas y poco predecibles relaciones que surgen en la aprehensión dinámica de saberes y valores.

En virtud de la afluencia de información en las distintas áreas del saber humano, ¿cómo reconocemos la que realmente es valiosa para orientar conocimientos?; y esencialmente, esta pregunta resurge conforme a dinámicas estudiadas desde las ciencias de la información, tal como sostiene Dudziak (2003: 23), cuando menciona que existen diversas barreras que dificultan el acceso a la información, por ejemplo, el número ilimitado de fuentes, la falta de ciertos mecanismos de filtrado o de organización, e incluso los derechos de propiedad intelectual. Adicionalmente, pero en el ámbito psicoeducativo, los españoles Monereo y Badia (2012: 77) revelan que, la definición adecuada de la demanda informacional para resolver tareas, la adquisición de conocimientos desde múltiples estrategias y, el desarrollo de diferentes niveles de regulación cognitiva, emocional e interpersonal, inciden en las actuaciones para alcanzar de forma concreta información digital.

En resumidas cuentas, el paisaje problemático de infoxicación a partir de los hipertextos, dan cabida a pensar súbitamente sobre la manera de procesar información en contextos educativos. Por eso hablo en estas líneas del ser competente, de gestionar los diferentes retos existentes y futuros, y para ello, el profesional docente como auspiciador de cambios, tiene un papel clave para el aprendizaje, la colaboración y el empoderamiento de la información. Este es el ámbito

mencionado por algunas instituciones internacionales, tales como la UNESCO (2013), quienes plantean al rol y la responsabilidad de los profesionales docente para implantar acciones que garanticen la transversalidad, consensos y estrategias multi-entornos como atributos para acometer competencias mediáticas e informacionales, a favor de la libertad de expresión y la educación dirigida al conocimiento democrático y participativo.

Ante estos desafíos, considero oportuno recorrer representaciones sobre las competencias informacionales y sumar un análisis valorativo al estado del arte, documentos científicos, lógicas investigativas y experiencias en relación con dicho concepto aún en co-construcción en la comunidad internacional. Por eso, este documento pretende, al estilo de García, García y Túa (2016: 9), visionar una retrospectiva sobre la temática y que sirve de referente o punto de partida para nuevas consideraciones, para hacer mejor las cosas y de forma evolutiva, busque compartir información y abra las posibilidades para comprender los elementos que giran en torno al estudio de las competencias informacionales.

De hecho, este tema reviste ciertas connotaciones o campos de trabajo quienes observan a las competencias en el manejo de información desde el desarrollo normativo (estándares representativos como: ACRL/ALA¹ 2000, CAUL² 2002, ANZIIL³ 2003), los modelos instruccionales (por ejemplo: el ISP⁴ de Kuhlthau en 1991, de eje alternativista constructivo estadounidense; las 7 caras de Bruce en 2003, de perspectiva fenomenológica experiencial australiana; o la propuesta venezolana DECIR desde la Universidad del Zulia en 2011, como eje transversal y estratégico del desarrollo de competencias informativas en los bibliotecarios universitarios), el uso tecnológico de los recursos, o bien, el matiz cognitivo y social muy cercano a las llamadas alfabetizaciones multimediales o ciudadanía digital.

Resumiendo el espacio desde donde se ha venido estudiado el asunto y las condiciones socio-históricas respecto a él, se puede evidenciar el agotamiento de paradigmas, sumado a las necesidades y usos digitales de información como nunca antes, las cuales a su vez, generan una nueva organización sobre dicho constructo; y esto, en la práctica local se significa

¹ Association of College and Research Libraries (Asociación de Bibliotecas Universitarias y de Investigación), es una división de la American Library Association (Asociación Estadounidense de Bibliotecas), que como organización más antigua, extensa y sin fines de lucro, promueve los servicios de información bibliotecarios a nivel internacional.

² Council of Australian University Librarians (Consejo de Bibliotecarios Universitarios de Australia)

³ Australian and New Zealand Institute for Information Literacy (Instituto de Alfabetización Informacional Australiano y Neozelandés)

⁴ Information Search Process (Proceso de Búsqueda de Información), enfocado en el aprendizaje por proyectos, posee fases de selección, formulación, presentación y patrones de uso informacional, en el que se involucran sentimientos, pensamientos y acciones.

en observar el poco aprovechamiento de las posibilidades y representaciones bibliotecológicas engranadas con el uso de las TIC. De hecho, esto se relaciona directamente a la idea de contextualizar el trabajo de investigación a los ámbitos generalizados sobre las competencias informacionales y digitales.

SOBRE EL PUNTO INICIAL DE INDAGACIÓN

El estado del arte, desde la idea que pretendo desarrollar, representa el punto inicial de indagación sobre la cuestión o tema, realizando una revisión exhaustiva y temporal sobre las fuentes documentales que guarden vínculos con el área de investigación, lo cual supone en medida final, situar al problema investigativo ante la contemporaneidad científica y la búsqueda vanguardista del conocimiento.

Esclareciendo la terminología asociada al estado del arte, parto de instanciar elementos como es el caso del término competencia, a partir en el análisis de diversas perspectivas, interpretaciones y con bases etimológicas y de referencia importantes, desde diversas áreas disciplinares, que conciernen a la palabra "competencia" en singular, para conjugar los atributos o cualidades del ser capaz, del conseguir algo, del tener aptitud o destreza, del poseer talento, del quehacer, del aprendizaje como fundamento de la acción humana, del ser compleja y evolutiva.

Si hacemos un recorrido preliminar desde la filosofía griega, el vocablo "competencia" deviene del platónico formalismo e idealismo de *ikanos* como capacidad o aptitud, y aristótelicamente de lo analógico y sensible que el *areté* representa como relación entre el saber (potencia) y el desempeñar (acto), lo cual desplaza a las habilidades y destrezas físicas al plano de competencias culturales y cognitivas.

Con una perspectiva reciente, desde la vertiente lingüística chomskyana, la palabra competencia es vista como proceso cognitivo, y para la tendencia hymesiana, representa habilidad social. Mientras que, la postura mcclllandiana con el uso profesional del concepto, señala el valor de las características propias de la persona, incluyendo sus conocimientos, experiencia y habilidades.

Ahora, pluralizando la visión conceptual y procesual de "competencias" en plena vigencia desde las organizaciones inteligentes, Senge (2004) atribuye las características de dominio personal, comprensión de modelos mentales, construcción de una visión compartida, aprendizaje en equipo y pensamiento sistémico como para llegar a ser competentes. A diferencia, Bolívar (2009) expresa que ellas

están vinculadas al principio de «aprender a aprender», y al *lifelong learning* o aprendizaje a lo largo de la vida. De esta manera, en ámbito de la actual sociedad informacional, se erige una gama de definiciones relativas a las competencias para gestión de información a partir de la explosión de las TIC, lo que genera en el campo educativo formal e informal la necesidad de dar importancia a esta temática como foco de estudio.

Respecto al término conectivo de "información", también vale la pena indagar no como un concepto aislado sino como parte importante de una compleja red dinámica e histórica de relaciones que posibilita el armado de nuevas metáforas, lenguajes y filosofías. De hecho, la noción de información en la antigüedad conecta los conceptos de *eidós/idea* y *morphé/forma*, con su carácter objetivo y subjetivo, cuyos sentidos, ontológico y epistemológico, se interrelacionan desde ideales grecorromanos de la percepción (*informatio sensus*) y las metáforas de la impresión (*daktylios*, en latín *digitus*, donde deriva la palabra "digital") como imagen de recepción y conservación de objetos o representaciones en la memoria, dan cuenta del re-conocimiento de las formas abstraídas para asociarlas en un contexto educativo y ético.

De este modo, Bateson (1998), la información es "una diferencia que hace una diferencia". Es decir, el autor busca entender a la información como algo relevante para un sistema, cohesionado con el seleccionar. Es por eso que, información refiere a percepción y conocimiento transitorio e independiente que pretende, según Capurro (2008), "decir algo a alguien".

Acercándonos entonces a la esencia de las competencias informacionales, debido a que es una temática aún joven, ampliamente diseminada y aceptada, pero sin consenso entre investigadores, asociaciones e instituciones afines a la traducción exacta del término *Information Literacy*. Dicha enunciación inicial ejecutada por el estadounidense Paul Zurkowsky en 1974, buscaba desde las plazas académicas, instalar puentes que conecten sindicaciones acerca de alfabetizar en información, desarrollar habilidades informativas, usar la literacia informacional, info-alfabetizar, o más recientemente, hacer fluir la información o aprender informado, cuya tendencia interlocutora traza, al menos, dos posturas como «competencias informacionales» -*information competences*- (asumida desde la postura del autor); la primera, cercana al uso y evaluación individual de los recursos de información, y la otra de carácter organizacional, filiada al concepto de biblioteca, de acceso y recuperación de información; y que en ambos casos se pretende estrechar relaciones en función de aprendizajes para la vida.

Poco a poco fue emergiendo en la literatura representativa a las Ciencias de la Información términos y prácticas paralelas a la instrucción bibliográfica y formación de usuarios, para referirse a la necesidad de formar en la gestión documental, con la aparición de los computadores en los espacios bibliográficos universitarios, con especial atención. Sin embargo, para este período histórico de los conceptos, no se tenía claro el uso de los medios ni el fin, concentrándose en los formatos instrumentales de información electrónica.

En una segunda ola de acontecimientos, a partir de la creación de *National Forum on Information Literacy* (NFIL) a finales de los años 80 en Estados Unidos, se dio inicio a la formulación de modelos pedagógicos afines a las competencias informacionales, que pese a las críticas sobre su novedad en las prácticas bibliotecológicas, para comienzo de los '90 todavía se centraba en la formación instrumental (incluyendo ahora Web); aunque se sumaba una visión educativa (*information literacy education-instruction*) y por ende social (fenomenológica) ante el advenimiento de la "sociedad de la información".

Desde esa etapa, existió una necesidad interdisciplinaria entre actores bibliotecarios y profesionales universitarios que confabulaban para establecer una clave en la formación de usuarios de información electrónica, a lo cual se presentan las primeras estándares y normas de aplicación competencial en información, dadas por el empuje literario publicado desde distintas aristas de investigación.

Por eso, a principio del 2000 surgen los aportes de los procesos contextuales, siguiendo metodologías e instrumentos de evaluación, interrelacionados con los aportes psicoeducativos a todos los niveles del sistema de formación, así como de la documentación recomendada sobre las buenas prácticas, teorías y modelos de comportamiento informacional, reflexión multi y transdisciplinar entre las ciencias de la información, administrativas, informática educativa.

A mitad de la década de los 2000, se observa el valor de las competencias transversales para guiar como *continuum* a la incorporación e integración formativa al currículo en todas las áreas disciplinares al tomar en cuenta términos como *embedding librarian* y el trabajo colaborativo, en cuya época destacaban propuestas de enseñanza y aprendizaje circunscritos a experiencias informacionales, contextos

fenoménicos activados y evaluación de resultados, comparando estratégicamente programas de formación.

Para la década iniciada en 2010, la gestión del conocimiento esta a la orden del día, caracterizada por la noción de multialfabetización (*media and information literacy*) auspiciada por la UNESCO y la Federación Internacional de Asociaciones de Bibliotecarios y Bibliotecas (IFLA, por sus siglas en inglés)⁵, de la cual se desprende la necesidad de que los gestores de información bibliotecaria crezcan en destrezas facilitativas y reconocimiento de comportamientos informacionales para ajustar la formación de los aprehendientes.

Sintetizando el recorrido histórico sobre ALFIN, puedo decir que ya desde esa época de iluminación y la generación de un importante número de eventos que consolidan declaraciones de organismos internacionales en torno a los servicios de la gestión documental e información electrónica, dan respaldo oficial y manifiesto desde diferentes horizontes de acción para ver a las competencias informacionales como emblema a la emancipación cognitiva, comunicativa, creativa, crítica y cultural.

Dichos horizontes teóricos buscan una sociedad alfabetizada en información⁶, la articulación entre la alfabetización informacional y el aprendizaje de por vida⁷, la relación biblioteca-aprendizaje y ciudadanía⁸, la acción social y educativa de las bibliotecas públicas en tiempos de crisis⁹, la facilitación en alfabetización informacional¹⁰, la competencia informacional¹¹, la alfabetización informacional y mediática¹², 15 acciones del ALFIN¹³, vinculadas a la usabilidad-accesibilidad y aprendizaje permanente, la investigación y generación de redes, como ejemplos evidentes.

Aun cuando, tales declaraciones imprimen el carácter transversal de las competencias informacionales, se toma distancia de sus definiciones aliadas, ampliamente tratadas en la literatura conexas al constructo alfabetización informacional, pero si bordea propuestas al estilo de Marciales et al. (2008: 651), quienes resaltan a las competencias informacionales como entramado de relaciones tejidas entre las adhesiones y creencias, motivaciones y aptitudes del sujeto epistémico, construidas a lo largo de su historia en contextos situados de aprendizaje, formales y no formales. Tal entramado de relaciones actúa como matriz de referencia de las formas de apropiación de

⁵ <http://www.ifla.org/files/assets/information-literacy/publications/media-info-lit-recommend-es.pdf>

⁶ Declaración de Praga en 2003

⁷ Declaración de Alejandría en 2005

⁸ Declaración de Toledo en 2006

⁹ Declaración de Murcia en 2010

¹⁰ Declaración de Paramillos en 2010

¹¹ Declaración de Maceió en 2011

¹² Declaración de Fez en 2011

¹³ Declaración de La Habana en 2012

la información que tienen lugar a través del acceder, evaluar y hacer uso de ésta, y que expresan los contextos culturales en los cuales fueron construidas.

Sobre dicha perspectiva conceptual, se tiene presente al contexto histórico cultural inseparable de las personas, clave para el desarrollo, participación y comunicación humana situada, cuya práctica habitual lectora, describe preferencias o perfiles del uso de las fuentes de información, viendo así, a las competencias informacionales como comportamiento derivado de las experiencias.

Dadas las distintas concepciones, modelos, metodologías y aplicaciones que aluden a la info-alfabetización en mundo, distintas iniciativas han estimado diseminar las producciones de materiales que giran alrededor de dicho concepto. Así en 2009, la IFLA creó *Infolit Global* para posicionar un sitio web con recursos diversos sobre el tema, pero dicho proyecto fue abandonado en poco tiempo; y luego, para el 2011 fue lanzado un conjunto de recursos referenciales de mayor importancia en Hispanoamérica para ser dispuestos en la Internet, bajo el nombre AlfinIberoamérica¹⁴, dando inicio a la publicación desde 1985 al presente de logros, propuestas y experiencias, como parte de la investigación doctoral de Uribe-Tirado (2013).

En función de acercar un estado del arte sobre la temática, el mismo profesor colombiano (2010: 14), acentuó una macro-definición a partir de sus revisiones teóricas entre 1990 y 2010, desde diferentes áreas, a lo cual condensó conceptos sobre las competencias informáticas, comunicativas e informativas, para identificar necesidades de información, medios y recursos, y declararlas vinculadas a la selección, organización, evaluación y divulgación que de manera crítica y ética potencia las interacciones sociales, en pro de sentar las bases de un aprendizaje permanente ante las exigencias de la sociedad de la información.

Aludiendo a las descripciones abordadas, se hace oportuno referir, que el Estado venezolano ha manifestado su preocupación por el abordaje hacia la tecno-alfabetización, y no la info-alfabetización, lo cual pretende denotar una respuesta natural a la necesidad social de afrontar la brecha digital, bajo la argumentación prioritaria del acceso a las tecnologías versus la formación en el uso de las mismas.

En opinión de Robles (2010), en Venezuela, el estudio de las competencias informacionales ha sido minimizado, las experiencias son aisladas y las iniciativas propias se ven desensibilizadas por la falta de aporte político y económico

del Estado. De manera concreta, el autor reseña algunos desarrollos universitarios en el área:

1. Universidad de Zulia (LUZ), se ha desarrollado un programa de alfabetización informacional, consistente en un conjunto de talleres dirigidos a toda la comunidad, organizados por el Sistema de Servicios Bibliotecarios (SERBILUZ); en la Facultad de Humanidades y Educación de esta casa de estudios, se lleva a cabo investigaciones sobre competencias informacionales e investigativas en las comunidades científicas, afines a las descripciones y revisiones de los conceptos ALFIN.
2. Universidad Central de Venezuela (UCV), se ha incorporado a la oferta de unidades curriculares electivas en la Escuela de Bibliotecología, un seminario de Alfabetización Informacional en Educación Universitaria y una línea de investigación para el área.
3. Universidad Monteávila (UMA), ha propuesto tres vías de alfabetización informacional: programa dirigido a estudiantes del 1º año de Comunicación Social; talleres de técnicas de documentación para el uso y aprovechamiento de Internet como fuente de información para la investigación periodística; y la iniciativa de Taller de Internet como herramienta de investigación dirigido a profesores de pregrado y postgrado.
4. Universidad Metropolitana (UNIMET), cuenta con programas ALFIN dirigidos a estudiantes y profesores, los cuales se vinculan con el uso de los recursos bibliotecarios, incluyendo tutoriales animados, *podcasts*, recursos web 2.0 y desarrollo de competencias en el uso de la información.
5. Universidad Nacional Abierta (UNA), posee un programa ALFIN para el desarrollo de competencias involucradas en la adquisición y procesamiento de la información a nivel de postgrados; así como también, propulsa ALFIN desde un punto de vista cognitivo dirigido a profesores cuyo valorar se encuentra en propiciar estrategias para buscar, navegar y procesar efectivamente información encontrada en la Web, como herramienta para sus trabajos de investigación.
6. Sobre este panorama, se hace evidente que en Venezuela trasladar al enfoque primario del uso y aprovechamiento de las TIC con la visión competencial, impone de manera individual e institucional la necesidad de innovar, exigiendo la actualización constante de técnicas y

¹⁴ Wiki "Alfabetización Informacional en Iberoamérica: Estado del Arte" (AlfinIberoamérica, 2015), disponible en: <http://alfiniberoamerica.wikispaces.com/>

recursos profesionales en todos los ámbitos, especialmente sensible en la enseñanza universitaria. Entre las metas consideradas dentro de la ALFIN en Venezuela se requiere, re-concebir el modelo de biblioteca actual hacia la generación permanente de materiales informativos, formulando propuestas relacionadas con el fomento e innovación científicas, transformando mentes y contextos, a partir de las competencias informacionales en los espacios universitarios de producción de conocimientos, incorporando la Web como estrategia potenciadora para la gestión de información de manera efectiva y competitiva.

REFLEXIONES SOBRE ESTA EXPERIENCIA

El hablar de competencias refiere un tema, por demás controversial, que amerita un análisis ajustado al contexto de estudio, pero dadas las nociones expuestas en este documento para nada terminado sino expuesto como un continuum del aprendizaje asociado a la temática, subyace una simbiosis de presentar a las competencias como acciones sociales vinculadas a capacidades, habilidades, valores, actitudes y conocimientos, que interactúan para definirla. Pero, tras el recorrido teórico referencial asociado a escuelas epistemológicas sobre dichas competencias, ellas pueden racionalizarse mediante enfoques y modelos. Y por otro lado, el término información no está suelto ni estático, sino que adquiere significación desde el momento que se integra a la base de conocimientos de una persona,

genera un cambio y extiende su contexto, no sólo desde la disponibilidad de un nuevo alfabeto, sino también, de nuevas y dinámicas formas de codificar mensajes para servir de vehículos digitales auto-organizados con lo que se puede surfear a través del sistema semiótico colectivo de esta era al que llamamos Internet¹⁵.

De ahí, al haber presentado diversas comprensiones de las competencias informacionales como símil de la alfabetización informacional, me afilio a la idea de Uribe-Tirado (2013), quien decantó la transición poliédrica y multifacética de las enunciaciones que han pasado por la instrucción bibliográfica, los modelos pedagógicos, las normas y los estándares, los procesos contextuales, las competencias transversales y la gestión del conocimiento, para finalmente enmarcarse como fenómeno socio-cultural que facilite el aprender a aprender, sea éste, formal (cultura informacional), no formal e informal (calidad de las TIC).

Agrega que las competencias informacionales están creciendo en importancia reviste el seguir estudiando este apartado del conocimiento científico desde los enfoques constructivistas, el desarrollo de innovaciones metodológicas y la cultura de investigación. Ciertamente, los nuevos espacios de formación y participación configura una cultura líquida que supone nuevas narrativas, memorias, diálogos; es decir, energizan las competencias genéricas y transversales del "saber buscar y seleccionar información" de las nuevas generaciones.

REFERENCIAS CONSULTADAS

- Bateson, G. (1998). Pasos hacia una ecología de la mente. Ediciones Carlos Lohle. Argentina.
- Senge, P. (2006). La quinta disciplina en la práctica: estrategias y herramientas para construir la organización abierta al aprendizaje. Ediciones Granica, s.a. Buenos Aires, Argentina. pp.593.
- Uribe, A. (2013). Lecciones aprendidas en programas de Alfabetización Informacional en universidades de Iberoamérica. Tesis doctoral. Universidad de Granada. Disponible en línea: <http://eprints.rclis.org/22416/>
- Bolívar, A. (2009). Aprender a aprender a lo largo de la vida. En Multiárea: revista de didáctica, Universidad de Castilla-La Mancha, ISSN 1886-1024, Nº. 4, 2009, págs. 87-144. Disponible en línea: <http://www.uclm.es/cr/educacion/pdf/revista/4.pdf>
- Capurro, R. (2008). Pasado, presente y futuro de la noción de información. En: Díaz, J. y Salto, F. ¿Qué es información? Actas del I Encuentro Internacional de Expertos en Teorías de la Información: Un enfoque interdisciplinar. Universidad de León (España), Sierra-Pambley. ISBN: 9788497734516. Disponible en línea: <http://www.capurro.de/leon.pdf>
- Dudziak, E. (2003). Information literacy: principios, filosofía e práctica. *Ciência da Informação*, 2003, vol. 32, n. 1, pp. 23-35. ISSN 0100-1965. Disponible en línea: <http://eprints.rclis.org/6737/1/DUDZIAKCi.Inf-2004-156.pdf>
- Marciales, G., González, L., Castañeda, H. y Barbosa, J. (2008). Competencias informacionales en estudiantes universitarios: una reconceptualización. *Universitas Psychologica*, v.7, n.3, pp. 643-654. ISSN 2011-2777. Disponible en línea: <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/view/383/263>

¹⁵ Acrónimo del inglés *international network* o red internacional

- Monereo, C. y Badia, A. (2012). La competencia informacional desde una perspectiva psicoeducativa: enseñanza basada en la resolución de problemas prototípicos y emergentes. *Revista Española de Documentación Científica*, N° 35 Monográfico, pp. 75-99. ISSN: 0210-0614. doi: 10.3989/redc.2012.mono.978 Disponible en línea: <http://redc.revistas.csic.es/index.php/redc/article/view/745/826>
- Robles, M. (2010). Antecedentes de la alfabetización informacional en Venezuela. Universidad Central de Venezuela. Coloquio internacional sobre tecnologías aplicadas a los servicios de información. X Coloquio internacional sobre tecnologías aplicadas a los servicios de información: Hacia la gestión integral de unidades de información. Disponible en línea: http://curly.unet.edu.ve/xcoloquio/index.php/xcoloquio/x_coloquio/paper/view/3 (Consultado: 14 Enero, 2015)
- UNESCO (2013). Alfabetización mediática e informacional: curriculum para profesores. Disponible en línea: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002160/216099S.pdf>

AUTOR

José Jahaziel Túa Ollarves.

Licenciado en Educación en Matemática Mención Informática (UNEFM). Experto E-learning (FATLA). Magister Scientiarum en Informática Educativa (URBE). Doctor en Ciencias de la Educación (UNERMB). Profesor Asociado de la Universidad Nacional Experimental "Francisco de Miranda" (UNEFM) adscrito a al Dpto. Informática y Tecnología Educativa (DITE). Director de Informática (FUNDACITE FALCÓN). Áreas de trabajo: recursos educativos digitales abiertos, plataformas electrónicas, gestión de información digital, promotor del software libre. Investigador acreditado PEII nivel A.

LA ENSEÑANZA SIGNIFICATIVA EN LA PRODUCCION DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS

THE MEANINGFUL TEACHING IN THE PRODUCTION OF ARGUMENTATIVE TEXT

Ysea, Yvelisse yvelissey@gmail.com

Universidad Nacional Experimental "Francisco de Miranda"

Recibido: 25/03/2017

Aceptado: 07/07/2017

RESUMEN

El objetivo de esta investigación consistió en determinar la efectividad de las estrategias de enseñanza significativa, a partir de una intervención pedagógica, para promover el desarrollo del proceso de composición del texto argumentativo en estudiantes universitarios. A un grupo de 40 estudiantes de educación (26 del grupo experimental y 14 del control) se le aplicó un cuestionario acerca de las actividades que ordinariamente usaban para planificar, textualizar, revisar y editar sus textos argumentativos. Asimismo, se les pidió a los integrantes de los grupos que escribieran un texto argumentativo cuya audiencia, tópico y objetivo habían sido predeterminados por la investigadora. Luego, el grupo experimental fue sometido a una intervención pedagógica de veinte horas en la que se les facilitó el uso de los subprocesos de la escritura y las características principales del texto argumentativo (organización, uso de los conectivos y de los mecanismos de cohesión). Todo esto, por medio del uso de estrategias para activar sus conocimientos previos, mantener la atención, favorecer la organización de la información y conectar la nueva información con la ya existente. Los resultados revelan la calidad de los textos compuestos por la muestra y denotan la eficacia de la intervención pedagógica, ya que evidenciaron una mejoría significativa no sólo en la organización textual sino también en el uso de los conectivos y de los mecanismos cohesivos.

Palabras clave: Estrategias para la enseñanza significativa, intervención, proceso de composición escrita, texto argumentativo.

ABSTRACT

The objective of this research was to determine the effectiveness strategies for the meaningful teaching, from an educational intervention to promote the development of the process of composition of argumentative text in college students. A group of 40 students of Education (26 experimental and 14 control) were applied a questionnaire about activities ordinarily used to plan, textualize, review and edit the argumentative texts. Likewise, they were asked to write an argumentative text, whose audience, topic and aim had been predetermined by the researcher. Then the experimental group was exposed to a pedagogical intervention of twenty hours, performed using threads of writing and the main features of argumentative text (organization, use of connective and cohesion mechanisms). All this intervention through the use of strategies to activate their previous knowledge, keep their attention, promote the organization of information and connect the new information to the existing one. The results evidence the quality of texts composed by the sample and denote the effectiveness of educational intervention, since they showed significant improvement not only in their textual organization but also in the use of connective and cohesive mechanisms.

Keywords: Strategies for meaningful teaching, intervention, writing process, argumentative text.

INTRODUCCIÓN

La importancia social de la escritura determina el rol protagónico que le corresponde en el ámbito escolar. La acción educativa es prácticamente inconcebible sin la escritura, porque el quehacer académico se apoya significativamente en la lengua escrita. No sólo se difunde la información a través de materiales escritos, sino que se demuestra la posesión de un determinado conocimiento, mediante actividades lingüísticas que requieren de la escritura; tal es el caso de exámenes, resúmenes, ensayos, tesis, monografías e informes; este hecho permite inferir que el éxito académico de un estudiante y de un profesional está supeditado en gran medida a su competencia en el manejo de la lengua escrita. Además, la dimensión epistemológica que hoy se le atribuye a la escritura está justificada por el ejercicio cognitivo altamente complejo que implica el tratar de organizar las ideas abstractas y materializarlas en un texto concreto, de valorarlas y adecuarlas constantemente en función de una multiplicidad de factores contextuales (Serrano 2004).

Considerando esta realidad, diversos países, entre ellos Venezuela, se han dado a la tarea de fortalecer el dominio de la escritura y la lectura, no sólo en los escolares, sino también en los estudiantes universitarios; en especial, los que están en formación docente, en todas sus especialidades; debido a que estos, luego de ser formados correctamente como escritores cumplirán una importante labor como promotores de la escritura. Con esta misma intención, se han creado internacional y nacionalmente programas de formación y de actualización docente mediante estudios de cuarto nivel, y se han desarrollado innumerables investigaciones que aportan información relevante en torno a diferentes aspectos del uso, aprendizaje y enseñanza de la escritura. Sin embargo pareciera, a juzgar por los resultados, que los esfuerzos han sido insuficientes pues, cada día se tienen más estudiantes y profesionales con precario uso de la lengua materna y por lo tanto los problemas de enseñanza y de aprendizaje están lejos de disiparse. Un ejemplo de ello son los bachilleres que ingresan al programa de Educación de la Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda (UNEFM), ubicado en el estado Falcón de Venezuela, quienes presentan muchas debilidades en el manejo de la composición escrita, tales como: la falta de atención a la cohesión lexical, gramatical, coherencia y adecuación del texto.

En la investigación que aquí se reporta se enfoca la escritura dentro del ámbito universitario, en virtud de que es donde se

percibió la existencia del problema que la ocupa. Aquí se consideró que, al igual que en la Educación Básica, en la universidad la escritura debe ser atendida como un eje transversal e integrador en todas las unidades curriculares, ya que resulta irresponsable dar la espalda a tales deficiencias, ignorarlas o simplemente castigarlas mediante la evaluación con la excusa de que las mismas debieron ser atendidas en niveles educativos anteriores. Hacer esto, no exime a la universidad de su responsabilidad de formar un profesional competente en el uso de la escritura, principalmente cuando se trata de la formación de un docente.

Es por esto, que en esta investigación se persiguió demostrar la efectividad de las estrategias de enseñanza significativa del aprendizaje para mejorar el proceso de composición escrita de textos argumentativos de estudiantes universitarios, ya que este tipo de texto conlleva al planteamiento, desarrollo y sustento de ideas, lo cual repercute en el desarrollo epistemológico de quien escribe. La motivación fundamental radica en que los textos argumentativos que escriben los alumnos que conforman la población, estudiantes del programa de Educación de la UNEFM, no consideran los aspectos funcionales y estructurales en su escritura, desatendiendo los propósitos comunicativos, factores contextuales, destinatario e intencionalidad; asimismo, los aspectos estructurales concernientes a la planificación, textualización, revisión y edición de lo escrito, situación que impacta tanto el proceso de su composición como la calidad de los mismos. Todo lo anteriormente planteado, compromete su desempeño académico como estudiantes y su futuro ejercicio profesional como futuros docentes de aula.

EL PROBLEMA

La situación problemática que dio origen a esta investigación estuvo sustentada por diagnósticos realizados por Di Stéfano y Pereira (2004) en Pérez (2007), en los cuales se evidencia que los estudiantes universitarios venezolanos presentan problemas en diferentes niveles. Uno de ellos es la dificultad para ubicarse en las distintas situaciones de escritura; por ejemplo, al escribir textos argumentativos, no llegan a construir adecuadamente las relaciones de fuerza entre los sujetos discursivos que intervienen en él (el Yo, el Tú y El saber del texto), ni manejan los modos diversos de atribución de la responsabilidad enunciativa o lo hacen inadecuadamente. Asimismo, afirman (ibídem) que generalmente, los estudiantes en el contexto universitario incorporan fragmentos literales de los textos leídos como si

fuesen propios o presentan las ideas del autor de manera tergiversada, lo que a todas luces se considera una distorsión de lo leído. Esta situación se ha detectado específicamente en los estudiantes del Programa de Educación, del VIII semestre que cursan la unidad curricular electiva Folklore; estos alumnos no parecen poseer el conocimiento, ni las destrezas para la elaboración de textos argumentativos y les cuesta identificar la estructura del mismo

La Universidad Nacional Experimental “Francisco de Miranda” (UNEFM) no está exenta de la problemática antes planteada. Prueba de ello son los resultados obtenidos en una investigación realizada con alumnos de esta cátedra; como muestra, en el marco de la Maestría Enseñanza de la Lectura y la Escritura, específicamente para la cátedra Seminario de tesis II. En este diagnóstico se midió el conocimiento de los alumnos en la producción de textos argumentativos, a través de una prueba. Esta arrojó como resultado, que un 79% de los estudiantes desconocían la estructura de los textos argumentativos y un 91% desconocía el correcto uso de las señales cohesivas (Ysea, 2008).

Este trabajo corrobora las grandes dificultades que presentan estos estudiantes en el proceso de la composición escrita; ya que desconocen los aspectos antes mencionados, así como, los aspectos léxico-semánticos, la estructuración de textos, como por ejemplo el argumentativo, que requiere el desarrollo de ideas propias, entre otros. En este sentido, Pérez, (2007) señala: (...) aprender en la universidad no es un logro que está garantizado, sino que depende de la interacción entre los estudiantes, los docentes y la institución (...) lo que más llama la atención de sus valiosos aportes en este campo tan amado y odiado a la misma vez es que el éxito de nuestros estudiantes como lectores y escritores depende de lo que haga el que está aprendiendo; de las condiciones que brindamos los docentes y las que nos aporta la institución a objeto de que el alumno ponga a andar sus procesos cognoscitivos (p. 15).

La labor de la UNEFM como formadora de educandos es doblemente crucial, porque debe enfrentar la situación cognitiva real de los alumnos que ingresan a ella y las deficiencias de la educación Básica y Diversificada; además, debe velar porque los licenciados en Educación que egresen de sus aulas estén suficientemente preparados para formar estudiantes con una mejor competencia escritural. De allí la importancia de realizar diagnósticos puntuales, de desarrollar investigaciones que busquen demostrar la efectividad de fórmulas pedagógicas específicas; lo que quiere decir, estar atentos a los elementos teóricos que puedan servir claramente de base para implementar una práctica

pedagógica de la escritura en este nivel. Una práctica escritural ajustada a la situación actual, que considere actividades que atiendan satisfactoriamente las deficiencias previamente señaladas; tales como: el conocimiento y manejo del proceso y los subprocesos de la escritura, así como la competencia comunicativa escrita necesaria para mejorar el producto resultante de la misma.

La producción escrita de los estudiantes seleccionados, han evidenciado que carecen de un hilo conductor que demuestre unidad de pensamiento, así como, un desarrollo lógico que tenga como consecuencia una coherencia global. Por tal razón, es preocupante que estos futuros docentes vayan a las aulas, carentes de las herramientas necesarias para enseñar y estructurar correctamente la lengua materna. Esta preocupación también es compartida por Serrano (2004) quien señala lo siguiente:

En ámbito universitario, el dominio del discurso argumentativo es fundamental para encarar con éxitos los estudios académicos (...) en tanto el estudiante se está formando como docente. Su responsabilidad ética, política y profesional como educador, como afirma Freire (1997), le impone el deber de prepararse y capacitarse como lector y escritor en diversidad de discursos. Su dominio es también fundamental por cuanto estos estudiantes van a ser los docentes que, a su vez, han de impulsar estrategias y situaciones de aprendizaje para potenciar en sus alumnos, desde muy temprana edad, el desarrollo de la competencia discursiva que trae consigo desarrollos de procesos psíquicos, favorecedores de formas superiores de pensamientos (p.13).

Es por ello que se deben proponer acciones en este sentido, ya que la Universidad Nacional Experimental “Francisco de Miranda” se ha convertido en el mayor proveedor de educadores en el Estado Falcón y regiones aledañas, porque posee un programa de Educación con diversas menciones, que anualmente egresa un importante número de profesores. Éstos, deben estar responsablemente preparados para llevar las riendas de la formación de niños y jóvenes, y así dar respuesta a esta demanda regional y nacional. Por lo consiguiente, se hace necesaria la revisión de las estrategias de enseñanza utilizadas en el aula para un mayor aprendizaje significativo.

Para proponer soluciones a la situación antes planteada, se establecieron los siguientes objetivos:

Objetivo General:

Determinar la efectividad de estrategias basadas en la Enseñanza Significativa para promover el proceso de composición escrita de textos argumentativos en estudiantes universitarios.

Objetivos Específicos:

- Diagnosticar el proceso de la composición escrita de textos argumentativos en estudiantes universitarios.
- Desarrollar una intervención pedagógica utilizando las Estrategias Significativas para promover el desarrollo el proceso de composición de textos argumentativos en estos estudiantes.
- Evaluar el proceso de composición de textos argumentativos en los estudiantes, una vez aplicada la intervención pedagógica.

MARCO CONCEPTUAL

La naturaleza del estudio derivó en la necesidad de considerar dos variables: *Estrategia de Enseñanza Significativa* para promover el proceso de composición escrita de textos argumentativos, representando la primera de ellas la variable independiente, mientras que *Composición Escrita de textos argumentativos* constituyó la variable dependiente, puesto que su comportamiento está condicionado a la presencia, disposición e interrelación de un conjunto de elementos propios de la primera variable. Conceptualmente, se definió la *Estrategia de Enseñanza Significativa* como procedimientos que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible, para promover el logro de aprendizaje significativo, entendido éste como aquel que ya se encuentra en la memoria a largo plazo, integrado de manera significativa y no arbitraria a la estructura cognoscitiva. Así como también, el desarrollo de habilidades de pensamiento que convierta a los educandos en aprendices autosuficientes. Estas Estrategias están articuladas en un diseño instruccional que sistematiza su aplicación, mediante la definición de los objetivos, contenidos y estrategias de enseñanza, (Díaz y Hernández, 2004; Quesada, 2004)

Del mismo modo, se definió la *composición escrita de textos argumentativos* como el proceso que abarca subprocesos. En primer lugar el subproceso de la planificación, en el cual se plantean metas y se decide cómo y cuándo decir algo, se formulan ideas, objetivos y se organiza a tono con las necesidades individuales que promovieron la escritura. Seguidamente, el subproceso de la textualización, que

consiste en convertir las informaciones almacenadas en la memoria en representaciones lingüísticas concretas; posteriormente, el subproceso de revisión, basado en el examen y modificación, es decir, se coteja el texto intentado (planificado) con el actual (construido). Este proceso genera un producto final que es el texto argumentativo, cuya función es persuadir al lector, a través del razonamiento y su calidad depende de su estructura organizativa, cohesión, grado de persuasión y coherencia. (Flowers y Hayes 1981; Serrano de Moreno y Villalobos (2006).

La definición operacional de las variables dio paso, en primera instancia, a la identificación de cinco dimensiones que fundamentan su definición real, derivando posteriormente en indicadores afines a cada una de ellas. Las dimensiones seleccionadas para la primera variable fueron: Activadoras de conocimientos previos, orientadoras a mantener la atención, promotoras de la organización de la información y potenciadoras del enlace de la información previa a la nueva. Al mismo tiempo se establecieron las dimensiones de la segunda variable, quedando de la siguiente manera: Subprocesos de planificación, textualización, revisión y edición. Producto: textos argumentativos producidos.

ESTRUCTURA METODOLÓGICA DE LA INVESTIGACIÓN.

Este trabajo de investigación está enmarcado dentro de una investigación experimental, específicamente un diseño cuasiexperimental, definido como aquel donde se manipulan variables deliberadamente, pero, los sujetos no se asignan al azar a los grupos ni se emparejan, sino que dichos grupos ya están formados antes del experimento: son grupos intactos, ya que la manera como se formaron es independiente o aparte del experimento (Hernández, Fernández y Baptista 2006)

La población para este estudio estuvo representada por alumnos de la unidad curricular Electiva, "Folklore", pertenecientes a la Mención Lengua, Literatura y Latín y la unidad curricular Electiva "Usos y procesos de la voz", perteneciente a la Mención Inglés; ambas pertenecientes al Programa de Educación de la Universidad Nacional Experimental "Francisco de Miranda". Estas secciones, están constituidas por 26 estudiantes cada una, regulares de la cátedra y pertenecientes al octavo semestre. Para esta investigación se consideró pertinente seleccionar toda la sección de la cátedra "Folklore" y tomar la otra sección de la asignatura "Procesos y usos de la voz, como grupo control"; debido a que ambas son materias electivas, pertenecen al

mismo semestre y al mismo programa. Además de ello, la muestra ya había tenido cierta experiencia en lo referente a la construcción de ensayos de tipo argumentativo; producidos en unidades curriculares propias de cada una de sus menciones. Más aún, éstos habían estado expuestos a situaciones de aprendizaje en las cuales la lectura, la discusión y el desarrollo de textos escritos, relacionados con temas de su interés, formaron parte de las actividades ordinarias de su vida académica.

La técnica que se utilizó fue la observación, cuya finalidad es la búsqueda de información útil y necesaria para llevar a cabo el proceso de investigación, pues con ella se inicia el primer contacto o relación con el hecho a estudiar, a través de los sentidos (Hernández, Fernández y Baptista 2006)

A objeto de lograr la información necesaria para dar cumplimiento a los objetivos planteados, se diseñaron: 2 versiones de un mismo instrumento para ser aplicadas en momentos diferentes, pero que fueron equivalentes. Este instrumento consistió en una prueba de argumentación, la pauta utilizada fue la siguiente premisa: *"Ser Patrimonio Cultural de la Humanidad ha contribuido con el deterioro del urbanismo de la ciudad de Santa Ana de Coro"*. Se les pidió que analizaran la afirmación y expresaran por escrito, en un texto de un máximo de 25 líneas sus puntos de vista (a favor o en contra) sobre su contenido, justificándolos con argumentos convincentes.

También se aplicó un cuestionario para recabar información sobre el proceso cotidiano que sigue el estudiante para la producción de textos escritos. Éste estaba conformado por cuatro preguntas relacionadas con el proceso de la composición escrita, en las cuales se les pidió que enumeraran acciones (un máximo de 10). Asimismo, una pregunta relativa a la frecuencia de producción de textos argumentativos, la cual contó con cinco opciones de respuestas. Otra pregunta acerca de la intención de escritura, también con cinco opciones de respuestas y finalmente una pregunta relacionada con la frecuencia de uso de los conectores.

Para la sistematización de la información se elaboró una matriz de análisis que clasificó las respuestas de los estudiantes. La matriz se estructuró de la siguiente manera: 1- cuantificación del corpus (nº de textos, nº de párrafos, nº de oraciones y nº de líneas.; 2- la estructura organizativa (tesis, argumentos; garantías (teóricas, legales, éticas y emotivas) y conclusión; 3- la cohesión: cohesión lexical (sinonimia, antonimia, generalización y coocurrencia), cohesión gramatical (referencia, sustitución y elipsis), léxico gramaticales (ordenadores, reformuladores,

contraargumentativos, consecutivos y conclusivos); 4- Puntuación (primer régimen y segundo régimen). Todas las categorías se evaluaron de acuerdo a si eran adecuadas o no.

La intervención pedagógica se realizó a partir de un diseño instruccional que se elaboró, tomando en cuenta las dimensiones de las variables, estrategia significativa del aprendizaje y la composición escrita. Su duración fue de veinte horas, distribuidas en diecisiete presenciales y tres de asesoría a través de la red.

La aplicación de los instrumentos estuvo precedida por la validación de su contenido, contándose para ello con el apoyo del juicio emitido por un grupo de expertos, incorporándose oportunamente modificaciones como producto de las observaciones y sugerencias indicadas.

El procedimiento que se siguió durante la realización de esta investigación abarcó el desarrollo de tres etapas basadas en: la aplicación de un pretest, la intervención pedagógica y finalmente la aplicación de un postest. Los instrumentos se aplicaron simultáneamente al grupo experimental y al grupo control.

LOS RESULTADOS

Este apartado contiene el reporte y el análisis de los resultados obtenidos a través de la aplicación de los instrumentos empleados en este estudio. El orden en que éstos serán presentados y analizados obedece al orden de los objetivos específicos propuestos en esta investigación.

El primer objetivo específico establecido en esta investigación estuvo orientado a diagnosticar el proceso de la composición escrita de textos argumentativos en estudiantes universitarios. La valoración del mismo se llevó a cabo mediante un cuestionario que respondieron tanto el grupo control como el experimental y un texto que ambos grupos compusieron a partir de una premisa dada.

En el uso de acciones pertinentes para los subprocesos de planificación, textualización, revisión y edición reportadas en el pretest, ambos grupos coinciden en evidenciar el mayor porcentaje de acciones pertinentes en el subproceso de planificación, superando en el mismo el grupo control al experimental; pero, que en la textualización la diferencia asciende considerablemente a favor del grupo experimental. Esta diferencia es consistente con los resultados del subproceso anterior; es decir, si el grupo control ejecuta un número mayor de acciones adecuadas para la planificación, es lógico que durante la textualización tenga que usar menos acciones; si tales acciones de planificación son en realidad

ejecutadas, lo cual contradeciría los rasgos que se mencionaron como característicos en la población de la cual esta muestra proviene; confirma los resultados obtenidos por Espinoza (2007) y Navas (2008) en cuanto a la dificultad que encontraron en sus muestras para llevar a cabo el subproceso de planificación. También llama la atención las diferencias observadas en ambos grupos con respecto a la revisión, proceso que requiere de un conocimiento multidimensional de los aspectos textuales y discursivos como su función, organización, cohesión, coherencia en función de la audiencia a la que va dirigido, así como el uso de los rasgos formales convencionales de la escritura académica (Castello, 2002). Por último, se observa una cierta igualdad en el proceso de edición entre los grupos, que vendría a ratificar lo expuesto por con respecto al conocimiento del que requiere el proceso de revisión (Castello, op.cit).

En relación a la frecuencia escritural, los resultados llaman la atención, toda vez que el grupo control reportó con anterioridad un alto porcentaje de acciones adecuadas cuando planificaba textos expositivos; sin embargo, aquí reportan que su frecuencia de producción de estos textos es escasa y muchos de ellos eligieron la opción *otros*, en la cual algunos respondieron que no producían ningún texto. La frecuencia reportada por el grupo experimental también llama la atención, dadas las deficiencias que la población de la cual esta muestra forma parte presenta en los textos expositivos que redacta.

Con respecto a la audiencia para la cual la muestra dice escribir textos argumentativos, los resultados revelan que los estudiantes escriben mayormente a solicitud del facilitador, lo cual hace presumir que no están preparados para tener autonomía en la producción de textos argumentativos, tal como afirmar Cassany (1997); Díaz y Hernández (2001); Serrano (2004) y Espinoza (2007), quienes plantean que cuando el profesor es la única audiencia para la cual el alumno escribe, éste asume muy poca responsabilidad en el proceso global del trabajo porque pronto se da cuenta de que es el maestro quien gestiona lo que escribe, cómo y cuándo lo hace, de manera que acaba actuando como un autómatas obediente, que sigue las instrucciones de un jefe. Se infiere entonces que en tales casos escribir deja de ser un instrumento personal y creativo de comunicación y de construcción del conocimiento, para desarrollar pensamientos, ideas y sensaciones y pasa a convertirse en algo mecánico, lejano y obligatorio.

En lo que se refiere al uso de conectores, el grupo experimental presentó un mayor índice con los siguientes

resultados: *ordenadores* 20, *Reformuladores* 23, *oposición o contraargumentativos* 16 y *conclusivos* 7. Por su parte, el grupo control presentó un índice muy bajo en relación con el otro grupo encuestado; sus resultados fueron los siguientes: *ordenadores* 7, *Reformuladores* 6, *oposición o contraargumentativos* 2 y *conclusivos* 3. Es de resaltar que los estudiantes del grupo control expresaron desconocimiento de las categorías de conectores. En líneas generales no fueron prolíferos en la utilización de conectores. Cabe destacar que la puntuación fue inadecuada, siendo ésta fundamental para la interpretación adecuada del texto; como señala Figueras (1999), quien asegura que dado que la puntuación, constriñe la interpretación del conector, cabe plantearse en qué medida contribuye a delimitar el ámbito del conector en las construcciones causales.

A manera de conclusión con respecto a la dimensión referida a los subprocesos de la composición escrita, puede decirse que la muestra reporta usar, aunque con frecuencias diversas, los subprocesos de planificación, textualización, revisión y edición. Se observa además una superioridad del grupo control sobre el experimental en cuanto al uso de acciones adecuadas para la planificación y la revisión, mientras el grupo experimental reporta usar mayor número de estas acciones para los subprocesos de textualización y edición. Ambos resultados muestran una actividad cognitiva y reflexiva por parte de ambos grupos que contradice las deficiencias observadas en esta población, ya descritas en el problema. Sin embargo, la frecuencia de escritura reportada por ambos grupos señala que no son escritores frecuentes de estos textos y que, además, generalmente tienen una sola audiencia: el docente, quien es el que lee y revisa sus textos; esto también hace inferir que leen pocos textos argumentativos.

Ahora bien, al analizarlos elementos estructurales de los textos compuestos por la muestra en el pretest, resultaron estar mejor estructurados los del grupo control, dado que se evidenciaban con mayor frecuencia los elementos constitutivos del texto argumentativo.

A propósito de los resultados correspondientes al uso de los mecanismos de cohesión textual se puede visualizar que ambos grupos no usaron en sus textos relaciones cohesivas léxicas (sinonimia, antonimia y generalización). Este hecho, pone en evidencia una carencia de repertorio léxico, toda vez que éstas incluyen las que más permiten variar el vocabulario en un texto. Esta carencia se palpó además por el abuso de la repetición léxica pura que, aunque no fue medida, destacaba al leer textos redundantes y repetitivos.

Los resultados obtenidos en el pretest para la dimensión producto del variable proceso de composición del texto argumentativo, permiten afirmar que la muestra carece de la formación necesaria para organizar debidamente sus textos, en especial el grupo control. Los textos también exhibieron fallas en el uso adecuado de las señales cohesivas que evidencia una formación deficiente en este sentido.

En relación con el segundo objetivo que plantea aplicar un entrenamiento usando estrategias del Aprendizaje Significativo, para orientar el proceso de composición de textos argumentativos al grupo experimental, perteneciente a la unidad curricular Electiva Folklore del Programa de Educación Mención Lengua, Literatura y Latín, se llevó a cabo fundamentalmente mediante una serie de estrategias diseñadas para tal fin. Las estrategias utilizadas fueron: las activadoras de conocimientos previos, las orientadoras a mantener la atención, las promotoras de la organización de la información y las potenciadoras del enlace de la información previa a la nueva; sustentadas en las teorías de Díaz y Hernández (2004) y Quesada (2004). Todas éstas fueron de alta pertinencia en el desarrollo del entrenamiento y lograron estimular la motivación de los estudiantes hacia la escritura, funcionando como operaciones que requieren el desarrollo de una pedagogía que las articule con los procesos de pensamiento, para su aprendizaje y enseñanza en los distintos momentos del proceso cognitivo.

En relación al tercer objetivo, se midió el desempeño de los grupos en el postest. En el grupo control se aprecia sólo una leve mejoría en el uso de los argumentos, en la puntuación y en las relaciones léxico-gramaticales. Este incremento puede deberse bien a la exposición a la lectura de textos argumentativos, durante este período; o por el contrario, al énfasis que los docentes suelen hacer en las correcciones de estos aspectos en los textos estudiantiles. Los resultados indicaron que los textos del grupo experimental en el post test resultaron coherentes para el lector, es decir, para la investigadora, mientras que los textos escritos en el pre test resultaron poco coherentes en su mayoría.

Entre las causas que contribuyeron a disminuir la coherencia textual y a aumentar la necesidad de la inferencia durante la lectura de las muestras, se encuentran el uso inadecuado de los signos de puntuación en los escritos, con mayor incidencia en los textos producidos en el pre test de ambos grupos. El empleo inapropiado de los elementos léxico-gramaticales de adición y contraste también afectó la comprensión global de los pasajes escritos. La violación de las máximas de cooperación expuestas por Grice (1975) en Poblete (2005), específicamente las relacionadas con la

cantidad y calidad también fue evidenciada durante el desarrollo de los textos escritos en el pretest de ambos grupos y el postest del grupo control, apreciándose oraciones largas, divagantes y poco concisas. Caso contrario predominó en los textos del postest del grupo experimental, en los que la mayoría de las muestras presentaban ideas claras, directas y concisas.

De igual manera, en el postest se observa que en las señales cohesivo léxico gramatical, la diferencia a favor del postest es de 12,79% y en la puntuación la diferencia es mucho más elevada con 22,44%; vale destacar que también aumentó el uso de la puntuación de segundo régimen. En las señales gramaticales hubo una pequeña disminución en el postest con un 1,93%, lo cual pudiera deberse al aumento en el uso de las señales léxicas, el cual aumentó en un 75%. En referencia a los elementos estructurales del texto argumentativo, también se registró un aumento, exceptuando el relacionado con la tesis que disminuyó en el postest en 3,85%, en relación al pretest. Los argumentos aumentaron en un 13,08%. Asimismo, las garantías no sólo aumentaron porcentualmente en uso 15,39%, sino también en variedad, tal como se indicó previamente; y la conclusión representa uno de los aspectos que más valida la intervención pedagógica, ya que demuestra que los estudiantes aprendieron a concluir sus textos adecuadamente, con un aumento porcentual de 73,08%.

De manera muy sintética se puede decir que en la intervención pedagógica, la escritura se enfocó como un proceso cognitivo complejo que implica la capacidad para construir adecuadamente un texto en función de un lector potencial, esto es, coherente en los niveles superestructural (presencia y adecuación de los elementos canónicos del texto argumentativo) y el microestructural o coherencia local, aportados por el uso adecuado de las señales cohesivas (Morán, 1999) en Louwerse (2004), que coadyuva al nivel el macroestructural o de coherencia global del texto. Para concluir este apartado se retoma lo que plantea Vigotski (1973) en Pérez Terán (2007) cuando señala que "lo esencial del lenguaje no son absolutamente los sonidos, ni los gestos, ni las imágenes, ni las grafías. Lo esencial del lenguaje es la utilización funcional de la palabra y esto es lo que corresponde al lenguaje humano" (p.77).

CONCLUSIONES

En cuanto al primer objetivo específico que consistió en diagnosticar el proceso y producto de la composición escrita de textos argumentativos en estudiantes universitarios, el

estudio mostró carencias en los estudiantes en cuanto a la orientación argumentativa global, al empleo de los sub procesos de la escritura y de marcadores discursivos que revelaron deficiencias en las operaciones argumentativas necesarias para estructurar este discurso. Los resultados revelan que los estudiantes escriben mayormente a solicitud del docente y no están preparados para tener autonomía en la producción de textos argumentativos

En relación con el segundo objetivo que propone aplicar una intervención pedagógica ésta se realizó de forma exitosa, evidenciándose los logros en el postest.

Con respecto al tercer objetivo, el cual plantea evaluar el proceso y producto de composición de textos argumentativos en los estudiantes, una vez aplicado el entrenamiento, se concluye que la comparación cuantitativa del corpus revela un mayor número de párrafos en las composiciones escritas en el post test que en las desarrolladas en el pre test. Asimismo, el número de oraciones escritas en el post test superó en cantidad a las escritas en el pre test. Todo lo antes evidenciado y el aumento significativo de líneas en los textos permiten inferir que el conocimiento de elementos estructurales y cohesivos del texto, por parte de los estudiantes, motiva a la producción escrita.

Es bueno destacar, que los estudiantes del grupo experimental presentaron mayor consistencia en cuanto a la inclusión de la tesis, variedad de garantías, argumentos y la conclusión en textos escritos en el post test. Este hecho podría explicar la presencia del mayor número de párrafos encontrados en el análisis cuantitativo del corpus de textos escritos. Este resultado también insinúa un mayor conocimiento en la organización estructural del texto. Así como, el empleo apropiado de los elementos léxico-gramaticales en los textos del post test del grupo

experimental, en la mayoría de las muestras condujo a la presentación de ideas claras, directas y concisas.

Implicaciones pedagógicas

Se recomienda para la adecuada enseñanza de la escritura académica, la motivación del docente hacia la preparación, autonomía y creatividad para poner a prueba caminos diversos que conduzcan a los estudiantes hacia tareas de lectura y composición de textos científicos y académicos como herramientas indispensables para aprender a pensar, gestionar sus propios aprendizajes y seguir aprendiendo con autonomía creciente.

Es indispensable que el aprender a escribir en la universidad sea concebido como una actividad crítica que requiere que el estudiante viva la experiencia de escribir para aprender, para lo cual necesita indagar, consultar y leer otros textos, leer autores, reconocer escritores que utilizan el lenguaje científico-académico, actividades que al mismo tiempo contribuyen a la comprensión del tema y a la construcción del conocimiento.

Se considera interesante proponer la intervención pedagógica como una práctica continua y más duradera para facilitar la enseñanza de la composición escrita a través del proceso; proposición congruente con el desarrollo de las concepciones teóricas que en las últimas décadas han brindado notables aportes para la generación de talleres prácticos de escritura.

De igual manera, se considera pertinente, la revisión del Penum del Programa de Ciencias de la Educación mención Lengua, Literatura y latín, a fin de incorporar más unidades curriculares comprometidas con la enseñanza de la Lengua Materna a lo largo de la carrera.

REFERENCIAS CONSULTADAS

Cassany, D (1998): Reparar la escritura. Barcelona. Graó.

Castelló, M (2002). De la Investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura. Valparaíso. Revista Signos v 35 N° 51-52.

Díaz, F y Hernández, G (2004). Estrategias docentes para un Aprendizaje Significativo: una interpretación constructivista. México. Mc Graw Hill.

Espinoza, A (2007). El Andamiaje instruccional en el proceso y producto de la composición escrita del inglés como lengua extranjera. Trabajo de Maestría no publicado. UNEFM. Coro.

Figueras, C. (1999). Puntuación y Conectores Causales. En Espéculo, revista de estudios literarios. Universidad Complutense de Madrid [http:// www.ucm.es/info/especulo/numero_13/punt_cc.html](http://www.ucm.es/info/especulo/numero_13/punt_cc.html) (Consulta: 2009, agosto 2).

Hernández, N (2006). Características en los textos argumentativos en estudiantes de segundo semestre de Comunicación Social y Periodismo de la Universidad del Quindío. Trabajo de grado para optar al título de Magíster en Educación-Docencia. Universidad de Manizales.

Hernández, R, Fernández, C y Baptista, P (2006). Metodología de la investigación. México. Mac Grau Hill.

Navas, H (2008). Autorregulación estratégica en el proceso de composición escrita de textos argumentativos en estudiantes de tercer año del LB "Guillermo Cuartín" Sabaneta. Trabajo de grado de maestría no publicado. UNEFM. Coro.

Pérez Terán, J (2007). La lectura y la escritura: procesos dialógicos y recursivos SAPIENS, jun. 2007, vol.8, no.1, p.99-109. ISSN 1317-5815.

Poblete, C (2005). Producción de textos argumentativos. UCV. Letras v.47 n.71 Caracas.

Quesada, R (2004). Como planear la Enseñanza Estratégica. México. Limusa Noriega Editores.

Serrano, S (2004). La competencia textual argumentativa en estudiantes de formación docente. Tesis doctoral. ULA. Mérida.

Serrano, S y Villalobos, J (2006). La Argumentación discursiva escrita. Publicaciones CODEPRE. Mérida.

Ysea, Y (2008). Estrategias de enseñanza en el uso de ordenadores discursivos en la composición escrita. Coro. UNEFM. Trabajo mimeografiado no publicado.

AUTORA

Yvelisse Ysea de Oviedo

Licenciada en Artes. MSc. en Enseñanza de la Lectura y la Escritura. Doctoranda del Programa de Formación Avanzada: Ciencias para el Desarrollo Estratégico. Nivel Doctorado (UBV). Profesora de Postgrado y Pregrado en la Universidad Nacional Experimental "Francisco de Miranda".

ÍNDICE ACUMULADO DE AUTORES

Aldana, Julio y Colina, Félix	Vol. VI, Nro. 3. pp.9-18
	Vol. VII, Nro. 1 pp. 9-15
	Vol. VII, Nro. 2 pp. 8-15
Álvarez, Carmen	Vol. IV, Nro. 1. pp.8-25
Álvarez, Guillermo	Vol. V, Nro. 1. pp.9-26
Arellano, Jesús	Vol. VI, Nro. 2. pp.15-18
Arévalo, Joamsner Magdalena y Martínez, Mahly	Vol. VII, Nro. 1 pp.16-27
Arévalo, Keyla	Vol. IV, Nro. 1. pp.26-45
Arias, Enith	Vol. V, Nro. 1. pp.27-45
Atencio, Lila	Vol. I, Nro. 1. pp.5-24
Barboza de Gutiérrez, Lourdes	Vol. I, Nro. 1. pp.25-45
Barreto, Juan José	Vol. VI, Nro. 2. pp.19-25
Bolívar, Yamila y González, Migdanys	Vol. II, Nro. 1. pp.6-32
Bravo, Maika y Piña, Francys	Vol. VI, Nro. 1, pp.9-19
Bravo, Valeska	Vol. VII, Nro. 2 pp. 16-26
Bustillo, Disnay	Vol. VII, Nro. 1 pp.28-44
Calderón, Andrés	Vol. VI, Nro. 1, pp.20-26
Campos, Daniela	Vol. VI, Nro. 2. pp.26-31
Cánchica, Marbelys	Vol. V, Nro. 1. pp.46-65
Candelle, Daniel; Delgado, Diagny; Jaickold, Belandria y Moreno, Luis	Vol. II, Nro. 1. pp.33-64
Carcedo, Juan Facundo	Vol. VII, Nro. 1 pp.45-55
Castejón, Misael	Vol. VII, Nro. 2 pp. 27-37
Chirino, Cristina y Lamus, Tibisay	Vol. VI, Nro. 1, pp.27-34
Colina, Félix y Aldana, Julio	Vol. VII, Nro. 1 pp.56-62
	Vol. VII, Nro. 2 pp. 38-43
Curiel, José Ángel	Vol. VI, Nro. 3. pp.19-30
Curiel de Perozo, Mary	Vol. I, Nro. 1. pp.68-83
	Vol. II, Nro. 1. pp.65-80
De La Hoz, Juan	Vol. VI, Nro. 1, pp.35-43
De Lima, Blanca	Vol. II, Nro. 1. pp. 81-104
Díaz, Adriana; Perozo, Rosa; Colina, Sandra y Jordán, Carmen	Vol. VII, Nro. 1 pp.63-71
Díaz, Adriana y Sierra, Ana	Vol. VII, Nro. 1 pp.72-83
Díaz, Eduardo y Zárraga, Egledys	Vol. VII, Nro. 1 pp.84-97
Duno, María e Inciarte, Ángela	Vol. VI, Nro. 1, pp.44-55
Espinoza, Omacel	Vol. VI, Nro. 2. pp.32-42
Ferrer, Juliana; Clemenza, Caterina y Pelekais, Cira	Vol. III, Nro. 1. pp. 8-38
García, Alvis y González, Caroll	Vol. VI, Nro. 1, pp.56-66
	Vol. VI, Nro. 1, pp.67-75
García, Carlina y Villasmil, Jairo	Vol. VI, Nro. 1, pp.76-84
García, María Alejandra	Vol. VI, Nro. 1, pp.95-103
	Vol. VII, Nro. 1 pp.98-106
García, María Eugenia	Vol. VI, Nro. 1, pp.85-94
García, Marielyt y Govea, Lidia	Vol. VI, Nro. 1, pp.104-113

García, Mercedes y Jiménez, Xochitl	Vol. VI, Nro. 3. pp.31-41
García, Mercedes y Simao, Orlando	Vol. I, Nro. 1. pp.84-108 Vol. III, Nro. 1. pp.39-63
García, Miguel	Vol. III, Nro. 1. pp.64-87
Graterol, Ramón D	Vol. V, Nro. 1. pp.66-79 Vol. VII, Nro. 1 pp.107-116
Graterol, Leisy y Rodríguez, María	Vol. VII, Nro. 3, pp. 6-15
Gómez, José	Vol. I, Nro. 1. pp.109-127
Gómez, José Manuel y Hernández, Jesús Manuel	Vol. VII, Nro. 1 pp.117-127
Govea, Lidia	Vol. VII, Nro. 2 pp. 44-51
Guanipa, Frank	Vol. VII, Nro. 2 pp. 52-58
Gutiérrez, Aimara	Vol. VII, Nro. 2 pp. 59-70
Gutiérrez, Aimara; Díaz, Carlos; Torres, Dalglehys e Higuera, Normis	Vol. VI, Nro. 1, pp.114-122 Vol. VI, Nro. 1, pp.123-128
Gutiérrez Leal, Cristina	Vol. VI, Nro. 2. pp.43-49
Hernández, Eliza	Vol. VI, Nro. 2. pp.50-63
Ianni, Carol y Colina, Félix	Vol. VI, Nro. 3. pp.42-48
Inciarte, Ángela y Duno, María	Vol. VI, Nro. 3. pp.49-54
Inciarte, Ángela; Leal, Linoel y Duno, María	Vol. VII, Nro. 1 pp.128-135
Laguna, Yoneida	Vol. VI, Nro. 3. pp.55-63
Leal, Linoel	Vol. VI, Nro. 1, pp.129-143 Vol. VI, Nro. 3. pp.64-72
López, José G	Vol. V, Nro. 1. pp.80-101
López, Marcel	Vol. VI, Nro. 2. pp.64-80
Lugo, Saray	Vol. VI, Nro. 3. pp.73-80
Madriz, Jesús	Vol. VI, Nro. 2. pp.81-86
Marrufo, Elimar y Mavares, María Luisa	Vol. VI, Nro. 3. pp.81-92
Martín, Nolis	Vol. VII, Nro. 1 pp.136-142
Martínez, Mahly y Bravo, Valeska	Vol. VI, Nro. 1, pp.144-154
Márquez, Vanessa	Vol. VI, Nro. 2. pp.96-104
Masciangioli, José	Vol. VI, Nro. 1, pp.155-165 Vol. VII, Nro. 1 pp.143-154
Mavares, María Luisa y Marrufo, Elimar	Vol. VI, Nro. 3. pp.93-106
Meléndez, Gloria; Arcaya, Amado y Noguera, Carlos	Vol. VI, Nro. 1, pp.166-174
Meléndez, Gloria; Ventura, Josanny; Pérez, Marcelys y Chirinos, Wladimir	Vol. VI, Nro. 3. pp.107-115
Méndez, Eduardo y Arteaga, Yannett	Vol. VI, Nro. 1, pp.175-186
Mendoza, Mirna y Lamus, Tibisay	Vol. VI, Nro. 2. pp.87-95
Milano, Analys	Vol. VII, Nro. 3, pp. 16-26
Morales, Norangel y Trasmonte, Pedro	Vol. VII, Nro. 3, pp. 27-39
Nava Marín, José Manuel	Vol. VI, Nro. 2. pp.105-112
Noguera, Alexandra y Guerra, Miguel	Vol. III Nro. 1. pp.88-109 Vol. IV, Nro. 1. pp.46-64
Noguera, Carmely y Añez, Osmal	Vol. I, Nro. 1. pp.149-172
Oberto de Rodríguez, Rita	Vol. II, Nro. 1. pp.105-127

	Vol. IV, Nro. 1. pp. 62-79
Peña, Katusca	Vol. V, Nro. 1. pp.102-128
Peña, Katusca y Coello, Yovanny	Vol. VII, Nro. 3, pp. 40-52
Peña, Katusca; Querales, Lenis y Túa, José	Vol. VII, Nro. 3, pp. 53-63
Pereira, Yeglimar	Vol. VI, Nro. 1 pp.113-121
Pernaletе, Devirmar	Vol.VI, Nro. 1, pp.187-198
Pernaletе, Devirmar y Coello, Yovanny	Vol. VII, Nro. 3, pp. 64-75
Perozo, Carlos y Curiel de Perozo, Mary	Vol. III, Nro. 1. pp.110-128
Perozo, Rosa	Vol. VII, Nro. 1 pp.155-165
Piña, Jorge	Vol. IV, Nro. 1. pp.80-99
Piña, Luis Eduardo y Payares, Lesbia	Vol. VII, Nro. 1 pp.166-180
Piña, Luis Eduardo y Piña, Henri	Vol. VII, Nro. 1 pp.181-190
Puerta, Régulo; Arias, Yuraima; Cubillán, Teresa y Marín, Nolis	Vol.VI, Nro. 1, pp.199-210
Querales, Lenis	Vol. VI, Nro. 3. pp.116-123
Ramos, Anthony y Vargas, Norelvis	Vol. VI, Nro. 3. pp.124-136
Rivero, Salomón y Calderón, Irami	Vol. I, Nro. 1. pp.173-194
Romero, Luis	Vol.VI, Nro. 1, pp.211-218
	Vol.VI, Nro. 1, pp.219-230
Romero, María y Villasmil, Jairo	Vol.VI, Nro. 1, pp.231-239
Romero, Sandra	Vol. VI, Nro. 3. pp.137-153
Rosendo, Jolfred y Villasmil, Jairo	Vol. VII, Nro. 2 pp. 71-83
Ruiz, Eumelia y Hernández, Nereyda	Vol.VI, Nro. 1, pp.240-246
Ruiz, Nilcrist	Vol.VI, Nro. 1, pp.247-253
Ruiz, Rubén	Vol. IV, Nro. 1. pp.100-109
Sabedra, Liberty	Vol. I, Nro. 1. pp.223-242
Sánchez, Yohana y Torres, Milaisle	Vol. VII, Nro. 2 pp. 84-96
Sánchez de Mantrana, Mirna	Vol. I, Nro. 1. pp.195-222
Santiago, José Armando	Vol. VI, Nro. 3. pp.154-164
	Vol. VII, Nro. 1 pp.191-201
Sanz de Lugo, Josany	Vol. VII, Nro. 1 pp.202-213
Sarmiento, Deyamira	Vol. V, Nro. 1. pp.129-148
Silva, Audrey	Vol.VI, Nro. 1, 254-268
Sivira, Adrianny	Vol. VII, Nro. 3, pp. 76-84
Torres, Frak	Vol.VI, Nro. 1, pp.269-280
Túa, José	Vol. VI, Nro. 3. pp.165-172
	Vol. VII, Nro. 1 pp.214-226
Villasmil, Daliher y Villasmil, Maydalí	Vol. VI, Nro. 3. pp.173-179
Villasmil, Jairo	Vol. IV, Nro. 1. pp.110-127
	Vol. V, Nro. 1. pp.149-170
Villasmil, Maydalí y Villasmil, Daliher	Vol. VI, Nro. 3. pp.180-186
Yoris, Onás	Vol.VI, Nro. 1, 281-290