

EL Quehacer Pedagógico: educación e instrucción

INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

**Gabriela Delgado
Mariel Montoya
Yleni Belloso
Compiladores**

Ediciones de la XIV Jornada de Investigación Educativa
y V Congreso Internacional de Educación



UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA

RECTORA

Cecilia García-Arocha

VICERRECTOR ACADÉMICO

Nicolás Bianco

VICERRECTOR ADMINISTRATIVO

Bernardo Méndez

SECRETARIO

Amalio Belmonte

FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN

DECANO

Vincenzo Piero Lo Mónaco

ESCUELA DE EDUCACIÓN

DIRECTOR

José Loreto

COORDINADORA ACADÉMICA

Laura Hernández Tedesco

COORDINADORA ADMINISTRATIVA

Evelyn Ortega

COORDINADORA DE LOS ESTUDIOS
UNIVERSITARIOS SUPERVISADOS

Rosario Hernández

COORDINADORA DE EXTENSIÓN

Edwin García

CENTRO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS

Ramón Uzcátegui

**EDICIONES DE LA XIV JORNADA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA
Y V CONGRESO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN**

Universidad Central de Venezuela
Director: Ramón Alexander Uzcátegui Pacheco
Coordinador Editorial: Audy Salcedo
Depósito Legal: MI2017000267
ISBN: 978-980-00-2843-8



El quehacer pedagógico: educación e instrucción

Gabriela Delgado
Mariel Montoya
Yleni Beloso
(Compiladoras)
Universidad Central de Venezuela
Depósito Legal: MI2017000246
ISBN: 970-980-00-2840-7



Libro digital de acceso libre
Marzo de 2017

Portada: Efraín Zapata

*Escuela de Educación, Centro de Investigaciones Educativas, Edif. Trasluz, P.B., Ciudad Universitaria de Caracas.
Apartado de correos N° 47561-A, Los Chaguaramos. Caracas c.p.1051. Tf. 605-2953
Email: cies@ucv.ve*

Contenido

Presentación	9
La práctica profesional como eje integrador del currículo: fundamentación epistemológica	11
1. Introducción	11
2. Desarrollo.....	12
2.1. Contextualización y problematización.....	12
2.2. Procedimiento de investigación	14
3. Resultados y Discusión	15
4. Conclusiones	19
Referencias.....	20
La novela negra como propuesta de lectura: una aproximación a la literatura latinoamericana contemporánea	23
1. Introducción	23
2. Desarrollo.....	24
3. Metodología	26
4. Resultados	27
5. Propuesta.....	27
6. Conclusiones	33
Referencias.....	33
Estudio cuantitativo de las líneas de investigación del departamento de ciencias sociales en la FaCE	36
1. Introducción	36
2. Desarrollo.....	37
2.1.- Marco referencial	37
2.1.1.- Temáticas que estudia	37
2.2.- Procedimiento de investigación.....	37
3. Resultado y discusión.....	38
3.1 Publicaciones.....	41
4. Propuesta.....	43
5. Conclusiones	48
Referencias.....	49
Acción y razonamiento pedagógico de docentes universitarios de español y literatura	50
1. Introducción	50
1. Razonamiento pedagógico de los docentes.....	51
2. Método	53

2.1.- Técnicas de recolección de datos	53
2.2. Sujetos participantes.....	53
3. Resultado y Discusión	53
3.1. Modos de acción pedagógica (ap): caso Shirley	53
3.2. Modos de acción pedagógica (ap): caso Darly	54
3.3. Modos de acción pedagógica (ap): caso Elsy	54
3.4. Perfil de razonamiento pedagógico (rp) de Darly	55
3.5. Perfil de razonamiento pedagógico (rp) de Elsy	55
4. Conclusiones	56
AgradecimientoS.....	57
Referencias.....	57
Tecnologías De Información Y Comunicación Y El Rendimiento Académico De Estudiantes De Educación Media.....	60
1. Introducción	60
2. Objetivos	61
2.1.- Objetivos específicos:	61
2.2.- Pregunta de Investigación	61
3. Método	61
4. Resultado y DISCUSIÓN.....	62
4.1.- Resultados Encuestas Estudiantes	62
4.2.- Resultados Encuestas Docente	62
4.3.- Discusión	63
5. Conclusiones	64
Referencias.....	65
Dinámica del proceso de formación del conocimiento científico investigativo	67
1. Introducción	67
2. Desarrollo.....	68
2.1. Marco de Referencia	69
2.2. Procedimiento de investigación.....	70
3. Resultado y Discusión	71
4.- Conclusiones.....	76
Agradecimiento.....	77
Referencias.....	77
De la investigación educativa al trabajo docente en aula.....	80
1.- Introducción.....	80

2.- Objetivos.....	83
2.1.- Objetivos General	83
2.2.- Objetivos Específico	83
3.- Marco referencial.....	83
4.- Metodología.....	84
5.- Conclusión	86
Referencias.....	87
Venezuela siglo XXI y la formación de educadores, propuestas de cara a la pertinencia	89
1.- introducción	89
2.- Lo sociopolítico en la segunda década del siglo XXI.....	90
3.- Lo que nos dicen los números sobre las dos décadas del siglo XXI	92
4.- Formación de educadores en Venezuela	96
5. Lo que se recomienda, que puede ser una idea de conclusión	100
Referencias.....	101
Tendencias curriculares emergentes, en los programas de educación nutricional, para educación primaria en los países de América Central y del Sur	103
1. Introducción	103
2.- Consideraciones pedagógicas en relación a la educación en alimentación y salud.....	105
3.- experiencias para la reflexión.....	107
4.- consideraciones finales	110
La educación: una visión formativa desde el carácter ecosistémico y la inteligencia emocional tridimensional	115
1.- introducción	115
2. Marco epistémico y teórico – conceptual	116
3. Marco metodológico	117
4. Antecedentes	117
4.1. La educación y el estado de emergencia del ser humano	117
4.2. el ser humano: ser espiritual conectado a través del sentimiento interno	118
4.3. el desarrollo humano: del egocentrismo hacia el altruismo ecosistémico.	119
4.4. La educación del autodomnio: carácter e inteligencia emocional	120
4.5. El carácter ecosistémico y el hombre del siglo XXI	121
4.6. La formación del carácter en la práctica cotidiana.....	121
4.7. El cambio: reorientación del carácter hacia lo positivo.....	122
5.- resultados preliminares	122
5.1. La educación formativa del siglo xxi.....	123

5.1.1. Lineamientos cognitivos a trabajar el educador consigo mismo y con los estudiantes	123
5.1.2. Lineamientos conductuales para un entrenamiento en la cotidianidad.....	123
5.1.3. Conceptos, actitudes y procedimientos a utilizar	124
5.- A manera de conclusión: sabiduría de oriente y occidente.....	124
Referencias.....	125
IFE: Diseño de materiales instruccionales basados en contextos educativos específicos.	129
1.- introducción	129
2.- El inglés con Fines Específicos (IFE)	130
2.1.- Materiales y tipos de materiales	131
2.1.- El papel del contexto en el diseño de materiales	132
2.3.- IFE y materiales de diseño	133
3.- Procedimiento de investigación	134
4.- Resultados y discusión	135
5.- conclusiones.....	141
Referencias.....	141

EDICIONES DE LA XIV JORNADA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y V CONGRESO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN

Las ediciones de la XIV Jornada de Investigación Educativa y V Congreso Internacional de Educación es un proyecto editorial que busca proyectar en la comunidad universitaria y en la sociedad en general los trabajos de investigación presentados en este evento organizado por el Centro de Investigaciones Educativas de la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. Al concepto tradicional en el cual se reúnen en un sólo volumen los trabajos presentados en congresos, simposios o eventos de este tenor, presentamos en esta oportunidad un concepto editorial que canalice el trabajo realizado por los investigadores con sus lectores actuales y potenciales bajo el formato de libros temáticos, con lo cual se ordenan libros especializados conforme lo planteado en cada mesa de trabajo.

Así tiene el lector más que un libro, una colección de textos en el que se compilan, conforme los ejes y temáticas abordadas en la Jornada, los resultados parciales o finales de los investigadores presentados durante la jornada. Con este concepto queremos propiciar la lectura del trabajo intelectual e investigativos de nuestros ponentes a un número mayor de lectores, abriendo así la oportunidad de conocer más allá de los días propiamente de encuentro, los resultados del trabajo realizado. Tiene el lector las ponencias integrales que se incorporaron al programa del evento, tendrá los datos de los autores, sus orientaciones teórico metodológicas, los resultados y aportes de su trabajo, lo que facilita su uso posterior para nuevas investigaciones y constituirse definitivamente en referencias para el trabajo intelectual e innovador.

Esta edición es en esencia es una colección de libros en la cual el Centro de Investigaciones Educativas busca fomentar y dar a conocer los trabajos presentados en el evento. Lo interesante del trabajo es que cada volumen esta presentado por un compilador, en su mayoría moderadores en las mesas de ponencias libres del evento, lo que dará una idea de unidad en los textos que integran la obra, además de expresar en buena medida parte de la discusión generada durante el encuentro. Con esta fórmula propiciamos una nueva generación de editores y autores, confiados en la idea de que esta iniciativa puede significar un aporte a la cultura pedagógica venezolana e internacional, además de ser una oportunidad de dar a conocer y crear nuevas redes de investigadores.

El Centro de Investigaciones Educativas de la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela se complace en ser puente entre los investigadores y sus comunidades de lectores. Agradecemos la confianza brindada en someter su trabajo investigativo e intelectual a nuestra consideración, y reiteramos una vez más nuestro compromiso por el fomento de la investigación educativa como fórmula para abordar y promover los cambios necesarios que requiere la educación actual de cara a los retos de la sociedad futura.

Ramón Alexander Uzcátegui

Coordinador General de la XIV Jornada de
Investigación Educativa y V Congreso
Internacional

Jefe del Centro de Investigaciones Educativas

Audy Salcedo

Coordinador del Comité de Arbitraje de
Ponencias de la XIV Jornada de Investigación
Educativa y V Congreso Internacional

PRESENTACIÓN

El proceso de enseñanza y aprendizaje es tan complejo, multifacético y cambiante, que requiere una constante reflexión e intercambio de ideas por parte de los miembros de la comunidad académica que en cierto modo, representan a una parte importante de los actores que intervienen en dicho proceso. De allí, surge la necesidad de crear espacios idóneos para que los profesionales e investigadores de la docencia podamos compartir aquellos elementos innovadores producto de nuestras investigaciones, con el propósito de ofrecer nuevas alternativas pedagógicas para asumir los retos que presenta la educación en el siglo XXI.

La presente compilación forma parte de una serie de volúmenes temáticos, cuyos artículos formaron parte de las mesas de ponencias presentadas en el marco de la XVI Jornada de Investigación Educativa y V Congreso Internacional de Educación. Evento que se llevó a cabo en los espacios de la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela del 17 al 21 de octubre de 2016 y en el que se trataron temas abordados desde diversas perspectivas tales como la praxis educativa, la relación existente entre la educación y la sociedad, los retos que suponen el acto educativo, y por supuesto la innovación en la educación.

Los artículos seleccionados en esta obra forman parte de las ponencias presentadas en la mesa de Educación e Instrucción (20/10-Mesa 08) cuyas investigaciones estaban principalmente relacionadas con el quehacer pedagógico. Tal es caso de la propuesta de inclusión de la novela negra como una aproximación a la Literatura latinoamericana contemporánea que se enseña en educación media; la elaboración de estrategias formativas del conocimiento científico investigativo desde el cual se movilicen las capacidades transformadoras investigativas; el estudio cuantitativo de las líneas de investigación del Departamento de Ciencias Sociales en la FACE de la Universidad de Carabobo, a fin de sincerar la pertinencia de las líneas de investigación y de convertir el proceso investigativo en uno interdisciplinario y más adaptado a la realidad; también se presenta la elaboración de un breve perfil de Razonamiento Pedagógico (RP) a partir de los comportamientos observables de las docentes en el aula; y por último, la descripción de los elementos que intervienen en el diseño de materiales didácticos para diferentes cursos de inglés con fines específicos basados en contextos muy particulares.

Del mismo modo, se encuentran los extensos de las presentaciones realizadas en la mesa de Formación y Currículo (21/10, Mesa 04) cuyas investigaciones estaban orientadas hacia el análisis curricular de programas vigentes y el diseño de nuevas propuestas curriculares que pudiesen ofrecer alternativas a los retos educativos de nuestro tiempo. Entre los trabajos presentados se encuentran: el análisis de la fundamentación epistemológica que orienta la Práctica Profesional en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) en el que se explica que aunque el diseño curricular demuestra ser el ideal, los resultados obtenidos en el contexto real no son satisfactorios traduciéndose en egresados con debilidades en lo pedagógico y curricular; asimismo, se presenta una investigación documental a través de la cual se busca generar un proceso de reflexión crítica acerca de la investigación educativa en las instituciones formadoras de docentes para relacionar las actividades investigativas que se realizan a nivel superior con los procesos que se viven en la educación media y básica.

Asimismo, se presenta una propuesta sobre la adecuación curricular de la formación de educadores en Venezuela que surgen a partir del análisis de elementos de carácter sociopolítico, demográfico y aquellos referidos por la actividad docente en ejercicio. Por otro lado, se presenta una propuesta educativa basada en una visión formativa desde el carácter ecosistémico y la inteligencia emocional tridimensional así como, una descripción sobre las características de los programas oficiales de educación en alimentación y nutrición como expresión del currículo en educación primaria de diversos países de América Central y del Sur, y dentro de esta línea, se incluyó un estudio sobre la correlación existente entre el uso de las Tecnologías de Información y

Comunicación y el rendimiento académico de los estudiantes de Educación Media en las Instituciones Educativas del distrito de Barranquilla.

Para finalizar, vale destacar que los trabajos presentados en estas mesas demuestran una vez más lo rica y compleja que puede resultar la labor docente cuando es estudiada desde varios puntos de vista. Resulta oportuno, expresar nuestro agradecimiento al CIES y a la Escuela de Educación por brindarnos tan valiosa oportunidad de editar y compilar este volumen, experiencia que ha enriquecido nuestro quehacer educativo y estamos felices de contribuir de esta forma con la divulgación del conocimiento científico tan necesario para nuestra área y para nuestro país.

Gabriela Delgado, Mariel Montoya e Yleni Belloso.

(Compiladoras)

LA PRÁCTICA PROFESIONAL COMO EJE INTEGRADOR DEL CURRÍCULO: FUNDAMENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA

Josefa Cañizales de Velásquez

UPEL – IPM, Venezuela, yamicavel@hotmail.com

RESUMEN: El presente estudio tiene como propósito analizar la fundamentación epistemológica del Diseño Curricular de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), que orienta la Práctica Profesional como Eje integrador y dinamizador del currículo, a fin de contribuir con el fortalecimiento de los Ejes Curriculares. El estudio se circunscribe dentro de la perspectiva interpretativa para el abordaje de la realidad, bajo las orientaciones de la metodología cualitativa. El análisis se sustentó en la confrontación de los aspectos epistemológicos con la realidad manifestada en el contexto educativo actual, expresada a través de algunos autores que han investigado el acontecer educativo y de las vivencias de la autora como docente en el área de Investigación y Práctica Profesional. Entre los resultados obtenidos se destaca que el Diseño Curricular de la UPEL (2011), contempla una fundamentación teórica precisa en su elaboración. La perspectiva epistemológica reivindica la búsqueda de lo que significa Formación y da sentido al proceso de Práctica Profesional, orientándose principalmente a la recuperación de la subjetividad y al rescate de la vida cotidiana como escenario básico para comprender la realidad socio-educativa.

Palabras Clave: Práctica Profesional; Diseño Curricular; Fundamentos Epistemológicos.

1. INTRODUCCIÓN

La noción de Práctica Profesional concebida en el Documento Base del Diseño Curricular (2011) de la UPEL, requiere un cambio de paradigma, porque conlleva el replanteamiento de la misma idea de Práctica, vista desde otros parámetros distintos a los tradicionales. De alguna forma incorpora el necesario vínculo entre práctica – teoría, sujeto – objeto, docente – investigador. Se hace énfasis en que se trata de la formación de docentes que reflexionen sobre su función pedagógica y sean capaces de lograr una participación significativa. Se requiere así, no sólo la construcción de conocimientos y competencias profesionales planteados en el currículum como espacio público, sino también la atención a las actitudes y valores que caracterizarán al docente en formación en el ámbito más amplio de sus relaciones con los estudiantes, con las familias, con el contexto social y lo más importante consigo mismo, lo cual conlleva al surgimiento de retos o desafíos para la Práctica Profesional.

En atención a los planteamientos anteriores se llevó a cabo este estudio, el cual tuvo como propósito analizar la fundamentación epistemológica del Diseño Curricular de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL, 2011) que orienta la Práctica Profesional como Eje integrador y dinamizador del currículo, a fin de contribuir con el fortalecimiento de los Ejes Curriculares. La perspectiva interpretativa orientó el desarrollo del trabajo, bajo las aportaciones de la metodología cualitativa. El análisis se sustentó en la confrontación de los aspectos considerados fundamentales extraídos del Documento Base, con la realidad presente en el contexto educativo actual, expresada a través de algunos autores que han investigado el quehacer educativo y de las vivencias de la autora como docente en el área de Investigación y de Práctica Profesional.

El trabajo se estructuró en cuatro partes, la primera corresponde a la contextualización y problematización de la situación estudiada, la cual constituye una invitación para repensar la manera como hemos asumido la Práctica hasta los actuales momentos. La segunda parte hace referencia a la metodología empleada para llevar a cabo el estudio. La tercera muestra los principales hallazgos del análisis y la discusión de los mismos, planteados en términos de Sustento Epistemológico de la Práctica Profesional. Por último se presentan las reflexiones finales y las referencias utilizadas en la construcción del trabajo.

2. DESARROLLO

2.1. CONTEXTUALIZACIÓN Y PROBLEMATIZACIÓN

La Universidad Pedagógica Experimental Libertador, en adelante UPEL, fue creada por el Estado venezolano en 1983, con el fin de establecer un sistema coordinado y coherente que permitiera unificar criterios y acciones en cuanto a la formación del docente que se requiere para el desarrollo de la educación venezolana. Desde entonces en su condición de Universidad formadora de docentes la UPEL (1996) ha sido:

... una institución pública de cobertura nacional cuyos propósitos son: formar, capacitar, perfeccionar y actualizar los docentes que requiere el país; asesorar al Estado venezolano en la formulación de políticas educativas y generar, aplicar y divulgar nuevos conocimientos, teorías y prácticas pedagógicas que contribuyan al desarrollo humanístico, científico, tecnológico y social del país. (p. 26)

La UPEL orienta sus programas de docencia hacia la excelencia, el mejoramiento de la calidad y pertinencia de la educación. Para ello toma en cuenta que quien se forma como docente es un ser histórico social, ubicado en una realidad concreta que le exige cumplir tareas cada vez más complejas, con sentido de la ética y la moral profesional. El Componente de Práctica Profesional de la UPEL, tal como se concibe en el Diseño Curricular del año 1996, lleva implícito una concepción que incluye procesos formativos de distinta naturaleza, para ofrecer al estudiante la posibilidad de desarrollar habilidades, destrezas y actitudes que lo identifiquen con su rol y funciones. En tal sentido, la noción de Práctica Docente desde esa concepción se focaliza hacia la adquisición de habilidades, demostración del manejo de los parámetros adquiridos durante los diferentes cursos y la ejecución de actividades prediseñadas en los centros de aplicación. En eso se ha convertido la Práctica, en una fase de aplicación. El Componente de Práctica Profesional en este Diseño Curricular (1996) es definido como:

... el conjunto de experiencias de aprendizaje orientadas a la práctica de competencias que facilitan al futuro docente el ejercicio de sus funciones como administrador, facilitador, planificador, orientador, evaluador, investigador y promotor social. Se desarrolla la práctica profesional como eje de aplicación curricular a lo largo de la carrera, en torno al cual, los demás componentes se integran en función del perfil del egresado, permitiendo así al estudiante, mediante el desempeño de situaciones educativas, la confrontación teórico – práctica de los aprendizajes obtenidos durante el proceso de formación. (p. 26)

No obstante, a pesar de las pretensiones señaladas, la realidad vivida por los sujetos involucrados en las Prácticas da cuenta de que no se han obtenido resultados satisfactorios en función del perfil profesional del egresado que conduzcan al ejercicio de las funciones docentes, al contrario, se evidencia debilidades en el plano pedagógico y curricular, tal como lo ratifica Mujica (2007) en su Estudio sobre Práctica Profesional, basándose en los hallazgos de la Evaluación Curricular realizada en la UPEL.

Otras investigaciones entre las que destacan Peraza (2005), Ramones (2004) y Sayago (2003) coinciden en señalar que en la actualidad en el proceso de Práctica Profesional se enfatiza la

fragmentación del saber, se evidencia el divorcio entre Teoría y Práctica, la ruptura entre la formación disciplinaria y pedagógica, no se dan oportunidades para que el estudiante reflexione sistemáticamente, no hay discusión grupal sobre los distintos puntos de vista, es una Práctica centrada en la actividad del docente, alejada de las necesidades del grupo, destinada principalmente a la aplicación de conocimientos. Ésta manera de asumir la Práctica Profesional no responde a las necesidades y expectativas del entorno, paradójicamente, entra en contradicción con la realidad educativa compleja, dinámica, cambiante, diversa y controversial en la que vivimos.

Guzmán (1997), realizó un análisis teórico de la Práctica Profesional en la UPEL y desde su perspectiva presenta la direccionalidad que se le ha dado a este componente, el cual revela una relación teoría - realidad, donde la última es interpretada como evidencia ilustrativa de la primera. Es decir, la teoría se apropia del carácter y naturaleza del tipo de conocimiento que tiene que transmitir, así como también de la determinación apriorística de un tipo de práctica divorciada generalmente de las reales condiciones sobre la cual pretende anticiparse. Para la autora citada, el componente de Práctica Profesional "... está destinado a promover la asimilación y comprobar las capacidades prescritas en el perfil, no obstante su divorcio con las condiciones históricas, culturales y pedagógicas demandadas por el país." (p. 82) Con lo cual hace explícita una vez más la problemática en la cual está inmersa el desarrollo de la Práctica Profesional.

La noción de práctica desde esta perspectiva queda reducida a los límites establecidos por la tradición instrumental, a partir de la cual se suprime la labor intelectual y se subordina a la satisfacción de necesidades materiales de trascendencia limitada a la solución fragmentaria de problemas cotidianos. Es así como la práctica docente es asumida como un proceso que se operacionaliza a través de la realización de una diversidad de acciones ejecutadas por los estudiantes en los centros escolares, se concibe como una aplicación de conocimientos, ejecución de técnicas y procedimientos de enseñanza. El practicante transmite y aplica conocimientos previamente consensuados, lo que le proporciona una aceptable actuación dentro del aula escolar. Esta apreciación, atribuye a las Prácticas el papel de experiencias sostenidas en comportamientos reproductores de esquemas y rutinas docentes. Bajo esta concepción la experiencia pasa hacer el fin en sí mismo, no con el propósito de recuperarla para analizarla y reflexionar sobre ella, lo que se demanda es un estilo ejecutor, de forma que el principio fundamental es repetir esquemas sin llegar a un profundo análisis. Este argumento se apoya en la idea de la racionalidad técnica, ya que existe una tendencia basada en la concepción de que el Maestro se hace en la práctica, el docente es visto como un "técnico", quien tiene como tarea primordial el entrenamiento.

Bajo este panorama que envuelve a la Práctica Profesional y a propósito del proceso de transformación curricular que se vive en la Universidad, en el año 2011 la UPEL presentó el Documento Base del Currículo que constituye el instrumento donde se señalan las grandes líneas del pensamiento educativo consensuado en esta Casa de Estudios. Así como también, representa la expresión de las políticas de formación y las grandes metas educativas, de manera que orienta sobre la concreción del currículo de la UPEL. De acuerdo con Fernández (2013), este documento expone una propuesta curricular que viene de abajo hacia arriba, que representa un cambio de paradigma y de concepciones, formuladas desde la comunidad. De allí que con la realización de este estudio se pretenda desarrollar una discusión que gire en torno a las siguientes interrogantes: ¿Qué plantea el nuevo Diseño Curricular 2011 para la superación de lo técnico racional en nuestra Universidad? ¿Cuál es la concepción de Formación Docente planteada en el Documento Base? ¿Qué tipo de Docente se quiere formar? ¿Cuál es el sentido de la Práctica Profesional? ¿Cuáles desafíos son atribuibles a la Práctica ante los postulados del nuevo Diseño Curricular? ¿Cómo hacer para que aparezcan otras lógicas que permitan la creación de espacios reflexivos – reconstructivos para la valoración de las prácticas de los docentes en formación? Hacia allá se dirigió esta investigación cuyo propósito fue analizar la fundamentación epistemológica del Diseño Curricular de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL, 2011) que orienta la Práctica Profesional

como Eje integrador y dinamizador del currículo, a fin de contribuir con el fortalecimiento de los Ejes Curriculares.

2.2. PROCEDIMIENTO DE INVESTIGACIÓN

Este estudio se fundamenta en el enfoque interpretativo bajo las orientaciones de la metodología cualitativa. Se justifica una perspectiva interpretativa que permita develar la noción de Práctica Profesional inmersa en el Diseño Curricular de la UPEL (2011), con énfasis en sus implicaciones y postulados epistemológicos y pedagógicos. Desde este enfoque se argumenta que la realidad se construye socialmente a través de la definición de una situación real, con el propósito de comprenderla desde la postura de los actores. Al respecto, Gadamer (1995) plantea que “una cosa ha quedado bien comprendida cuando se encuentran sus implicaciones. El principio consiste en interpretar un texto de modo que quede explícito lo que en él está implícito (p. 112). Esta posición epistemológica esencial para el estudio realizado por los postulados que contempla, también considera que el conocimiento es un producto de la actividad humana, y por lo tanto no se descubre sino que se produce.

En cuanto a la manera de proceder el estudio sigue las orientaciones de la metodología cualitativa, que por sus características y diseño flexible permite hacer descripciones detalladas de las situaciones investigadas, dando lugar a la discusión con otros autores que han abordado la temática. En concordancia con lo referido por Pérez Serrano (2007), se considera que en la investigación cualitativa todas las perspectivas son válidas, ya que se busca una comprensión detallada del fenómeno de estudio. Otra razón que justifica la escogencia de esta metodología para el trabajo que se presenta, se debe a que el investigador cualitativo es alentado a crear su propio método. Se siguen lineamientos orientadores, pero no reglas.

Para el análisis del Diseño Curricular se utilizó el Documento Base del Currículo de la UPEL 2011 como unidad documental escrita. El procedimiento seguido consistió en un análisis cualitativo de contenido, con la finalidad de identificar los posibles significados que se le pudieron atribuir a la información contenida en el Documento mencionado, con énfasis en sus características internas, referidas a los valores y principios en que se apoya. Así como también, cuidando las debidas relaciones con el contexto histórico, político, social, cultural en el cual aparece. Por otra parte, el análisis se sustentó en la confrontación de los aspectos teóricos – epistemológicos contenidos en el Documento Base con la realidad manifiesta en el contexto educativo actual, expresado a través de algunos autores que han investigado el quehacer educativo y de las vivencias de la autora como docente en el área de Investigación Educativa y Práctica Profesional en la UPEL - IPM, lo cual ha permitido un conocimiento profundo de la situación en estudio.

Es así como el procedimiento seguido para el análisis del Diseño Curricular se desarrolló de la siguiente manera:

- Se trabajó con la formulación de interrogantes relacionadas con el sustento epistemológico y pedagógico, referido a la concepción de formación, currículo, la idea de educación, la noción de Práctica Profesional, entre otros, las cuales sirvieron para guiar el estudio.
- Para el análisis se consideraron dos aspectos: el primero referido a los fundamentos explícitos, aquellos que están definidos o explicados. En segundo lugar se contemplaron los aspectos implícitos, es decir, los que se infieren del discurso presente en el Documento. Sin embargo, en la exposición que se hace para este artículo, ambos aspectos aparecen imbricados, para lograr la mejor comprensión del texto.

- Se establecieron las categorías iniciales de manera apriorística, como resultado de la lectura del Documento Base, se intentó articular los elementos identificados que fueron develados a partir de las posiciones teóricas planteadas en el Documento. Aparecieron así dos categorías que permitieron darle direccionalidad al análisis: Sustento Epistemológico e Implicaciones Pedagógicas.
- Luego de la categorización inicial se procedió a la selección de textos (campos de observación) que tratan sobre la Práctica Profesional y sobre los fundamentos epistemológicos, los cuales aparecen como referencias del estudio. Ellos pasaron a constituirse en fuentes de donde emergieron otras categorías para el análisis.
- La presentación de la información emergente se hizo argumentando las interpretaciones con las ideas expuestas por autores que han abordado la temática. Se registraron así las categorías emergentes, resultantes de la lectura sistematizada de los textos seleccionados y reveladoras de sentidos que surgieron de la discusión generada.
- Para culminar se elaboraron las reflexiones finales las cuales permiten dar otra mirada al quehacer educativo y al Eje de Práctica Profesional en particular.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Sustento Epistemológico e implicaciones pedagógicas de la Práctica Profesional.

La fundamentación epistemológica en cualquier diseño curricular expresa los principios rectores que dirigen las acciones potenciales tanto pedagógicas como investigativas. Se refiere a los presupuestos filosóficos de los que es posible partir para estudiar la realidad y generar conocimiento. En la UPEL estos principios sirven de sustento a la Práctica Profesional como Eje integrador y dinamizador del currículo.

El Documento Base de la UPEL (2011) parte de la siguiente premisa "... el conocimiento se construye sobre la base de experiencias propias que se integran en múltiples realidades" (p. 3). La idea de conocimiento se refiere a una forma de relación basada en una práctica de prioridad experiencial, cultural y social. Bajo esta forma de concebir el conocimiento, la Universidad orienta la organización del mismo en pregrado, en tres componentes: Formación Docente, Formación Profesional Específica y Formación Contextualizada. Se plantea como meta la superación de la estructura fragmentaria presente en el actual Plan de Estudios, lo cual sería posible con el trabajo interdisciplinario. En cada uno de los componentes se enfatiza la construcción del conocimiento en interacción permanente con la realidad, sobre la base de experiencias que permitan generarlo, desarrollarlo y aplicarlo en la práctica con responsabilidad social. El proceso de conocer es resultado de la interacción de la persona con su medio social y cultural en un momento histórico determinado, donde ocurre la confrontación de teoría y práctica, como un proceso dialéctico en el que intervienen múltiples factores. Esta noción de construcción del conocimiento en las prácticas pedagógicas y por ende en las prácticas profesionales de nuestra universidad es casi inexistente, por el contrario aún se privilegia la reproducción del conocimiento y las prácticas son vistas como espacios para la aplicación de conocimientos.

En el Documento se asume la realidad como diversa, dinámica y compleja, se conoce y comprende para transformarla. La realidad es "... aprehendida y comprendida a partir de los saberes, significados, creencias, interpretaciones, acciones, valoraciones y aceptaciones construidas

desde la subjetividad de los propios actores.” (p. 25) Conocimiento y verdad constituyen una relación dinámica y dialéctica entre el sujeto y el objeto. Para su existencia la realidad requiere de un sujeto cognoscente, el cual está influido por una cultura y unas relaciones sociales particulares, que hacen que dependa para su definición, comprensión y análisis, del conocimiento de las formas de percibir, pensar, sentir y actuar, propias de esos sujetos cognoscentes. La realidad puede ser conocida, comprendida y transformada por la acción de los actores sociales desde su inter subjetividad, por lo tanto, se convierte en espacio vital, del bien común destinado a preservar e impulsar la reconstrucción de la memoria histórico-cultural que explica, transfigura y transforma la sociedad.

Desde la Práctica Profesional como Eje integrador del Diseño Curricular la persona en formación debe:

- Posesionarse de nuevas formas de interpretación de la realidad.
- Problematizar la visión de la educación y el currículo como espacio público y bien social.
- Dar respuestas desde la confrontación de saberes a las asimetrías existentes en la realidad estudiada.

En el Documento analizado se privilegia al mismo tiempo las prácticas educativas integradas, complementarias y ejecutadas en distintos contextos de la vida cotidiana, donde se le confiera especial importancia tanto a la construcción del conocimiento en interacción permanente con la realidad como a la reflexión y análisis sobre la misma, procesos indispensables para el desarrollo del pensamiento crítico, así como para la potenciación del razonamiento problematizador y que en la actualidad no son considerados en la realización de la práctica profesional entendida como aplicación de conocimientos.

Los postulados axiológicos por su parte se refieren a los fines, normas, sentimientos y compromisos que se producen para alcanzar la integración en sociedad. Los valores son considerados principios orientadores de la acción humana. Permiten promover los deberes y derechos, para afianzar la identidad y la dignidad de los ciudadanos, profesionales e investigadores de la docencia en contextos de libertad, responsabilidad, respeto y diálogo, en busca de la paz y la tolerancia. En la UPEL esta dimensión “... se orienta hacia la formación de un ser humano crítico, participativo, libre, autónomo, respetuoso, responsable, constructor de propuestas, movilizador de transformaciones y promotor de los valores de la vida en la sociedad. (p. 14) De forma tal, que pueda asumir un sistema de valores cónsono con una sociedad democrática, con la posibilidad de enfrentar la complejidad social, tome decisiones acertadas y contribuya a la consolidación de los principios de democracia, libertad de pensamiento y de acción, activación de la equidad, pluralidad, solidaridad, respeto a los demás, desarrollo de la ciudadanía, responsabilidad y diálogo como valores que deben practicarse y que hoy más que nunca representan un elemento clave para el convivir cotidiano.

La fundamentación epistemológica tal como puede apreciarse, da sentido al proceso de Práctica Profesional y en el currículo de la UPEL principalmente va orientada a:

- La recuperación de la subjetividad como espacio de construcción de la vida humana.
- El rescate de la vida cotidiana como escenario básico para comprender la realidad socio-cultural.
- La búsqueda de la intersubjetividad y el consenso como vehículos para acceder al conocimiento válido de la realidad humana.
- La aproximación a los aspectos de orden social y político que rebasan el contexto en el que se inserta la universidad.

Otros fundamentos esenciales del Diseño Curricular indispensables para orientar la postura que pueda asumir el docente investigador y por ende para la concreción del Eje de Práctica Profesional

son los correspondientes a lo que hemos denominado implicaciones pedagógicas: la educación, el currículo, la formación docente y la misma noción de Práctica Profesional.

La educación es una actividad auténticamente humana. Se concibe en el Documento como un fenómeno social, motor de la promoción humana y de la transformación social. De igual manera, se le asume como "... proceso de formación continua y permanente centrado en el desarrollo humano" (p. 21). Como dimensión dinamizadora que permite la creación, contribuye al desarrollo de la persona y proporciona mayor calidad de vida a los ciudadanos. En base a lo normado por la Ley Orgánica de Educación (2009) su finalidad, entre otras, es el logro de un individuo crítico. Por lo que en el currículo universitario que se analiza, la crítica se plantea como una actitud, como forma de aproximación, recreación y apropiación de la realidad, con la consecuente emisión de planteamientos propios.

La capacidad crítica se relaciona con una educación sustentada en la reflexión, también con la posibilidad de una educación como acción para el cambio. De allí que el hacer educativo sea considerado escenario de indagación, investigación e interacción dialógica. Razón por la cual algunas de las competencias genéricas del Diseño Curricular apuntan hacia la formación del pensamiento crítico, reflexivo y ético. Procesos que de incorporarse en la Prácticas Profesional pudieran marcar la diferencia con lo que en la actualidad se hace y se piensa en cuanto a práctica se refiere, visualizándose así un camino hacia la superación de la racionalidad técnico instrumental que aún nos envuelve.

El currículo como espacio público y bien social, Fernández (2008) responde a una concepción humanista, caracterizado por ser actualizado, dinámico, flexible, pertinente y regulable que facilita la formación integral de los estudiantes vinculándolos a los problemas de la sociedad. De acuerdo con Rodríguez (2001), el verdadero currículo se concreta en la práctica, en las situaciones particulares de cada institución educativa, en la comunicación entre docentes y estudiantes. La concepción curricular asumida en la UPEL se sustenta en procesos, donde el estudiante y el profesor mantienen una relación dialógica cimentada en valores. El currículo se fundamentan en los siguientes principios: valoración del ser humano, participación y autogestión, contextualización del saber y transformación como resultado de la integración de los Ejes Curriculares. El currículo se orienta entre otras cosas, al desarrollo de competencias que faciliten y propicien efectivamente la participación e inmersión en la realidad. La Práctica Profesional puede y debe orientar directamente sus acciones formativas al desarrollo de tales competencias.

El currículo concebido como espacio público contempla un nuevo perfil de los egresados de la UPEL, que permita la superación de las asimetrías en la sociedad con responsabilidad social. Este currículo se caracteriza entre otras cosas, por tres categorías fundamentales: la integralidad, la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad. La integralidad es enunciada en el Documento Base "... desde la posibilidad de contemplar el desarrollo de la persona tanto en lo cognitivo, emocional, físico, social, espiritual y ético. (p. 28) Por otra parte, la interdisciplinariedad como enfoque para transformar la práctica profesional, pretende "... la integración interna y conceptual que rompe la estructura de cada disciplina para construir una axiomática nueva y común a todas ellas con el fin de dar una visión unitaria del saber" (Giacobbe, 1998, p. 27)

Se presenta de este modo, un currículo que pretende responder a la incertidumbre del presente. Cómo haremos entonces, con la idea de planificación, disciplina y organización que tenemos instituida y que actualmente marcan las pautas de la práctica profesional. Cómo harán nuestros estudiantes practicantes para responder a la incertidumbre desde una mirada impregnada de certezas. Se presenta un currículo que se orienta hacia la formación de un ser humano crítico, autónomo, respetuoso, responsable, tolerante, a quien le corresponde interactuar en una sociedad que adolece de tales valores.

La formación docente se sustenta en el humanismo, sus postulados abarcan la producción del conocimiento científico, el acervo cultural, el saber experiencial, la información previa del estudiante, su autodeterminación como un ser único, la aceptación de la particular perspectiva de cada persona derivada del entorno sociocultural, histórico y ecológico. La formación docente se orienta hacia la preparación de un profesional crítico e innovador, basándose en la investigación para mejorar constantemente su hacer, de forma que le permita asumir los cambios y generar sinergias en el contexto del sistema educativo venezolano.

El modelo de formación docente de la UPEL, "... centrado en el desarrollo humano hace énfasis en el desarrollo personal, lo social, profesional y la ética. (p.18) Considera la multiculturalidad, la diversidad, la multidisciplinariedad, la interdisciplinariedad, la transdisciplinariedad, la equidad de género, la corresponsabilidad y la identidad nacional. El educador a formar se proyecta como un profesional autónomo, crítico, reflexivo, investigador, comprometido con el país, con sólidos conocimientos pedagógicos, con competencias para diseñar, desarrollar, evaluar y formular proyectos. Desde la formación docente se promueve también el autoconocimiento, la autorregulación y la comprensión cabal de sí mismo y del otro, los cuales se requieren tanto para aprender a aprender como para mediar aprendizajes.

La Práctica Profesional desde el Documento Base se entiende como "... el eje que integra y dinamiza el desarrollo curricular (p.30), que pone en contacto e involucra al futuro docente con la realidad educativa para que identifique, analice, reflexione y construya su experiencia pedagógica como resultado del contacto directo con el contexto educativo. Entendida así, la experiencia no se agota en lo anecdótico, sino que precisa del análisis y de la reflexión para hacer de ella una fuente de construcción de saberes que resuelve la oposición entre teoría y práctica por medio de la praxis como actividad que emerge desde la teoría. Al respecto Perrenoud (2007) plantea la relevancia de una "práctica reflexiva" en el oficio de enseñar y hace hincapié en la importancia de formar un practicante reflexivo. En este orden de ideas, Tallaferro (2006), afirma que la formación reflexiva "es el camino que hace posible comprender la vinculación entre teoría y práctica y que en esa relación se genera conocimiento" (p. 269). Se resalta así el compromiso de formar docentes críticos, reflexivos y éticos.

Se concibe una práctica problematizadora, cuestionadora e interrogadora que por la autorreflexión generada modifica la base de los conocimientos y somete a la revisión el saber hacer. De manera que se promueve las condiciones para que los actores asuman de forma consciente el acto de aprehender y construir su conocimiento. Autores como Giroux (1990), Schön (1995) y Carr (1996) por citar algunos, han tratado con rigor lo concerniente a los rasgos fundamentales de una práctica reflexiva y a la conformación de la profesionalidad docente, siempre haciendo énfasis en la adquisición de valores, intereses y actitudes que caracterizan la profesión.

La Práctica Profesional por otra parte, atiende la relación entre la Universidad, la comunidad y el entorno, es por ello que se requiere que el estudiante practicante conozca las comunidades donde va a trabajar, sus intereses, necesidades, organizaciones internas, entre otros, a través de diagnósticos realizados de manera colectiva y multidisciplinaria, para dar respuestas a las necesidades de contextos socioeducativos diversos y cambiantes. Escuela y universidad se convierten de este modo, en lugares donde se indaga de forma sistemática y crítica acerca de la enseñanza, el aprendizaje, la institución y el contexto.

Desde el Documento Base se promueve también una formación inicial centrada en la escuela, que propicie la oportunidad de hacer del aula un ambiente de aprendizaje más apropiado. Se entiende que la vinculación entre teoría y práctica, entre el tiempo de formación y el de trabajo, entre el individuo, la institución y los contextos, son la clave para la construcción del conocimiento profesional docente. De acuerdo con Quintar (2012) no es posible construir conocimiento sin incluir la realidad de la vida cotidiana, se precisa leer el lenguaje en todas sus expresiones discursivas, gestuales, gráficas y escritas tanto en su contenido explícito o implícito, así como la lógica de

razonamiento con el que fue construido. Asumida así la Práctica Profesional puede significar también la transformación de la escuela, porque esos practicantes docentes que se formarán con un accionar integrado, reflexivo, ecológico y comprometido serán los docentes que más adelante ejercerán su práctica profesional en las instituciones del país.

A manera de síntesis se presenta a continuación los siguientes criterios que pueden constituirse en clave para la construcción de este Eje Curricular.

- La Práctica Profesional como eje integrador y dinamizador del desarrollo curricular, permite integrar no sólo los saberes de las diferentes áreas y disciplinas, sino también la universidad, la comunidad y el entorno. La integración implica del mismo modo la unión entre Teoría y Práctica.
- La Práctica Profesional debe propiciar experiencias reflexivas adecuadas al ejercicio de la profesión docente y contribuir en gran medida al desarrollo de las capacidades y competencias profesionales de los futuros educadores. Lo cual conduce a reconocer en el sujeto en formación su capacidad de reflexión y crítica de su propia experiencia formativa, colocándolo en contacto permanente con su entorno interno y externo como una forma de autodescubrimiento.
- Debe favorecer un espacio de análisis crítico y reflexión sobre los discursos y acontecimientos educativos que ocurren en los escenarios donde se realizan las prácticas, permitiendo al estudiante docente problematizar saberes y actitudes, así como el cuestionamiento de las relaciones que se dan, para lo cual necesita aprender a escuchar, mirar, sentir y actuar por sí mismo, dándole apertura a un estilo dialógico de convivencia. La reflexión busca la lógica de la experiencia, el sentido de la misma.
- Se concibe el proceso de formación centrado en el desarrollo humano, con visión reflexiva, estética, científica y ética en escenarios de encuentros y desencuentros, lo que implica la emergencia del sujeto ético y estético.
- La práctica Profesional debe revitalizar el proceso formativo, generando las condiciones para que los estudiantes puedan no sólo apropiarse de los conocimientos que su formación demanda, sino también brindarle la posibilidad de interpelar lo que acontece en las instituciones, en el país y en el mundo.
- Actualización permanente del profesorado, no sólo con el fin de adecuar sus conocimientos científicos, técnicos y didácticos a las nuevas propuestas curriculares, sino además para incorporar otras forma de pensar epistémica que le permitan abordar situaciones complejas y conflictivas propias de la práctica docente.

4. CONCLUSIONES

Una Práctica Profesional construida desde el pensar epistemológico planteado en el Documento Base de la UPEL (2011) permite entender, que no hay una sola forma de organizar la lógica de razonamiento y de actuar en el mundo, supone imaginar el derrumbe de la racionalidad instalada en la universidad y en nuestro sistema educativo. Racionalidad que entiende la pedagogía como un dispositivo de distribución del conocimiento, que aboga por el desprecio a la historicidad y el desperdicio de la experiencia subjetiva construida en el ámbito educativo, que concibe a la práctica profesional como espacio para aplicar conocimientos.

El Diseño Curricular de la UPEL (2011) contempla una fundamentación teórica precisa en su elaboración, que implica darle un giro no sólo a la producción de conocimiento sistematizado, sino también a los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en la cotidianidad de las instituciones educativas. La fundamentación epistemológica parte de la premisa de que el

conocimiento se construye sobre la base de experiencias propias que se integran en múltiples realidades, diversas, dinámicas y complejas. Se reivindica la búsqueda de lo que significa Formación. Los valores son considerados principios orientadores de la acción humana y permiten promover los deberes y derechos, para afianzar la identidad y la dignidad de los ciudadanos, en contextos de libertad, responsabilidad, respeto y diálogo. Desde allí se plantea un escenario de cambios profundos que inducen a replantear la organización, administración y estilos asumidos en la actual Práctica Profesional que se realiza en la UPEL. Se propone otra forma de abordar las realidades estudiadas que incursionan en procedimientos alternativos e innovadores. Se precisa la problematización de la cotidianidad de los escenarios institucionales donde se desarrolla la experiencia para interpretar críticamente sus interrelaciones y las incidencias de éstas en el desarrollo humano y cultural de los sujetos actores. Se aspira que las acciones formativas ejecutadas por los practicantes combinen el trabajo directo en esos contextos, con el análisis y reflexión de las experiencias obtenidas, concebidas con una actitud abierta para visualizar así diferentes dimensiones del acontecer educativo

La Práctica Profesional como eje curricular se presenta en interacción con los otros Ejes: Investigación y las Tecnologías de la Información y Comunicación. Tal como fue analizada propicia la participación activa de los estudiantes en la construcción de su propia experiencia de aprendizaje, favorece la apertura a modos de reflexión situados en el pensar complejo, inclinados a la reinención de otras prácticas educativas. Propone la creación de vínculos tempranos con el acontecer educativo, a través de la incorporación del estudiante a las instituciones a partir del segundo semestre. Permitiéndole así comprender desde el inicio de su carrera la complejidad de la práctica educativa, en el mismo ámbito donde el trabajo docente adquiere formas, modalidades y expresiones concretas. La inmersión de los estudiantes en los escenarios donde desarrollan sus prácticas, les permiten sugerir otras formas de gestión pedagógica y social, con la intención de que se sensibilicen con el significado de ser docente hoy, destacando la manifestación de aspectos propios de su condición humana y ofreciendo algunas alternativas para abordar pedagógicamente las situaciones que se presentan en dichos escenarios. La propuesta está, el dilema radica en avizorar la manera de apropiarnos de lo antes planteado y de atender los desafíos que se nos presentan ante esta otra concepción de Práctica Profesional.

El Documento Base ofrece por otra parte, la posibilidad de potenciar la capacidad de plantear otras interrogantes frente al quehacer educativo y exige la reapropiación de otras categorías, con otras nociones para la construcción de la práctica profesional sugerida. También permite un proceso de reflexión sobre el conocimiento desde una perspectiva crítica, diversa, multicultural, multidisciplinaria, transdisciplinaria y en permanente vinculación entre teoría y práctica. Presenta a un sujeto transformador de su propia práctica que surge como una de las nociones para reivindicar el imaginario de la educación y por ende de la práctica. Pero la gran pregunta sigue siendo cómo llegar a la constitución de ese otro sujeto practicante con el manejo de las mismas lógicas incrustadas en la práctica profesional, cómo crear momentos para la discusión e interrogación que nos permitan visualizar otros senderos diferentes a los que hoy transitamos. Cómo hacer para que las nociones que nos brinda el Documento Base puedan ser aprovechadas de la mejor manera posible para la construcción de una práctica profesional diferente a la que hoy hacemos.

REFERENCIAS

- Bárceñas, F. (2005). *La experiencia reflexiva en la educación*. España: Paidós
- Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación: Hacia una investigación educativa crítica*. España: Morata.
- Contreras, J. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. España: Edic. Morata.

- Fernández, B. (2008). *Centro de Convivencia Ciudadana: La Nueva Forma de ver la Escuela*. En A Refundar la Escuela. Ediciones Olejnik. Santiago de Chile.
- Fernández, B. (2013, noviembre). *La UPEL está construyendo una Teoría Curricular*. Documento en Línea. Declaración emanada a propósito de la IX Reunión de Currículo. Caracas. Disponible: <http://www.upel.edu.ve/index>. (Consulta: 2015, diciembre).
- Gadamer, H. (1995). *El inicio de la filosofía occidental*. Barcelona: Paidós
- Giacobbe, A. (1998). *Serie educación*. Rosario: Ediciones Homo Sapiens.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Guzmán, E. (1997) *Análisis Teórico de la Práctica Profesional en el Contexto de los Sistemas Discursivos de Formación Docente*. Maturín: Litoriente, C. A.
- Guzmán, E. (2012). *Consideraciones en torno a la Visión de la Práctica Profesional*. Maturín: IPM.
- Larez, A. (1997). *Prólogo al Análisis Teórico de la Práctica Profesional en el Contexto de los Sistemas Discursivos de Formación Docente*. Maturín: Litoriente, C. A.
- Ley Orgánica de Educación (2009). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*. 5929 (Extraordinario).
- Mujica, L. (2007). *Formación Docente en la Práctica Profesional de Ciencias Sociales de la UPEL – IPB desde la Interdisciplinariedad*. Educare, Vol. 11.
- Peraza, E. (2005). *Lineamientos epistémico-metódico-didáctico para mejorar el Componente de Práctica Profesional de Historia en el Departamento de Ciencias Sociales de la UPEL-IPB*. Trabajo de ascenso, Barquisimeto, UPEL-IPB.
- Pérez Luna, E. (s/f) *Notas para una Estética de la Formación desde el Currículum basado en la investigación*. Venezuela: Universidad de Oriente.
- Pérez Serrano, G. (2007). *La Investigación Cualitativa: Retos e Interrogantes*. 6ta. Ed. España: La Muralla.
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. México: Graó.
- Quintar, E. (2012). *Entrevista realizada a Estela Quintar*. Revista Pedagógica de la Universidad de Lasalle. Disponible en <http://www.ipecal.edu.mx/Biblioteca/Documentos/Documento2.pdf>
- Ramones, M. (2004). *Competencias Básicas que deben poseer los Estudiantes de Ciencias Sociales para la Operatividad de la Fase Integración-Docencia-Administración del Componente Práctica Profesional*. Trabajo de ascenso, Barquisimeto: UPEL-IPB.
- Rodríguez, N. (2001). Currículum, Investigación y Postgrado en tiempos de transformación. *Agenda Académica*. 8(2).
- Sayago, Z. (2003). *Las prácticas profesionales en la formación docente: Hacia un Nuevo Diario de Ruta*. Táchira: ULA
- Schön, D. (1995). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Skliar, C. (2010). *La Educación que es del otro*. Buenos Aires: Noveduc.
- Tallaferro, D. (2006). La formación para la práctica reflexiva en las prácticas profesionales docentes. *Educere*, 33, 269-273.

Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (2011). *Documento Base del Currículo de la UPEL*. Caracas: UPEL

Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Vicerrectorado de Docencia (1996). *Documento Base del Currículo UPEL*. Caracas: UPEL

Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Vicerrectorado de Docencia (2000). *Políticas de Docencia*. Caracas: UPEL

The Professional Practice as integrating axle of the curriculum: Epistemological Fundaments

ABSTRACT

The purpose of this study is to analyze the epistemological fundaments of the Curriculum Design of the Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). It positions the Professional Practice as an integrating and reinvigorating axle of the curriculum, in order to contribute with the strengthening of the Curricular Axles. The study is circumscribed in the interpretative perspective for the approaching of reality, under the orientations of qualitative methodology. The analysis is sustained in the confrontation of the epistemological aspects with the reality manifested in the current educational context, expressed through some authors who have conducted research on this event and the experience of the author herself as a professor in the area of Professional Research and Practice. Among the obtained results, stands out the fact that the Curriculum Design of the UPEL (2011) considers precise theoretical fundaments in its elaboration. The epistemological perspective exposes the search for the meaning of training and gives sense to the Professional Practice process, mainly oriented to the retrieval of the subjectivity and the rescue of day-to-day life as the basic scenario for the understanding of the social and educative reality.

Key words: Professional Practice; curriculum design; epistemological fundaments.

LA NOVELA NEGRA COMO PROPUESTA DE LECTURA: UNA APROXIMACIÓN A LA LITERATURA LATINOAMERICANA CONTEMPORÁNEA

Profa. Bárbara Pérez Mujica

Universidad Simón Bolívar, Venezuela, bperez@usb.ve

Jessica del Valle Pacheco

Universidad Simón Bolívar, Venezuela, jessicapacheco@usb.ve

RESUMEN: La presente investigación tiene como objetivo proponer al docente de Educación Media General y Media Técnica, la lectura de la novela negra como una aproximación a la literatura latinoamericana contemporánea. Partiendo de la premisa que la lectura es un acto placentero y personal, donde el profesor como mediador, conductor, organizador y promotor de ésta dentro del aula, debe hacerla atractiva para sus estudiantes. De ahí que sean consideradas las obras: *Diario de un libertino* de Rubem Fonseca y *La flor escrita* de Carlos Noguera no solo porque sean muestra de una escritura fresca, amena sino porque giran en torno a temas cotidianos, como el crimen, la sexualidad, la violencia, la promiscuidad, el callejeo, la pugna entre el bien y el mal, entre otros, tópicos propios de la literatura contemporánea. La metodología estuvo centrada en un estudio de desarrollo teórico, en el cual se aplicó una investigación de tipo documental, que permitió estudiar la novela negra. Además se utilizó la técnica de recolección de datos y el instrumento, cuestionario, para diagnosticar el conocimiento que poseen profesores y alumnos sobre dicho género. Los resultados obtenidos corroboraron que la enseñanza de la literatura no tiene por qué seguir siendo fragmentada o adaptada a un grupo selecto de obras, escritores, programas o textos canonizados; por el contrario, estas debe adecuarse al desarrollo psicológico y sociocultural del lector, pues sólo así podrá llegar a ser significativo, afectivo y vivencial, factores que son determinante para la transformación de la realidad y/o del mundo que le atañe. De lo contrario, habremos arado en el mar y lejos de proveer alternativas a la solución de los problemas que enfrenta el sistema educativo venezolano en relación a la enseñanza de la lectura de obras literarias, seguiremos propiciando una enseñanza mecanizada, arcaica, fragmentada e historicista de la literatura latinoamericana contemporánea.

Palabras Clave: novela negra; propuesta de lectura; literatura latinoamericana contemporánea.

1. INTRODUCCIÓN

A groso modo, es posible decir que la actualidad ha provocado una serie de cambios en las maneras de actuar de los habitantes urbanos y en la representación de la novela y de la literatura en general. Hoy día se integran los diversos modos de relacionarse con el mundo contemporáneo, con la globalización, la fragmentación, la segregación, la inmediatez, la cotidianidad, la violencia, la sexualidad, entre otros aspectos, que son esenciales para re-definir la convivencia urbana del sujeto ciudadano, del personaje, la temática y el espacio literario. La ciudad es el paisaje voraz que comprime a los habitantes, quienes se ven obligados a readaptarse, a configurar sus actitudes y comportamientos para sobrevivir en la urbe. Es por ello que, el presente estudio tiene como objetivo proponer al docente de Educación Media General y Media Técnica la escogencia de este tipo de literatura, con la finalidad de que vincule y envuelva a los jóvenes en la lectura de obras de esta

índole, además de relacionarlos con su contexto vital, de modo que le permita comprender –de manera global-, mundos repletos de signos, identidades e imaginarios. La investigación de campo se llevó a cabo en el L. B. “Cacique Naiguatá” ubicado en Naiguatá, Edo. Vargas, y en el L. B. “Nicanor Bolet Pereza” establecido en Ruperto Lugo, Distrito Capital. Se escogieron 30 estudiantes cuyas edades oscilaban entre los 15-17 años y 4 profesores de cada institución. El procedimiento se realizó a través de la aplicación de un cuestionario tanto para los estudiantes como para los docentes.

2. DESARROLLO

Sobre la base de lo dicho con antelación, se propone al docente de Educación Media General y Media Técnica, la lectura de la novela negra como una aproximación a la literatura latinoamericana contemporánea, a propósito de un *Diario de un libertino* de Rubem Fonseca y *La flor escrita* de Carlos Noguera. No obstante, como en todo proceso instruccional, al elaborar la propuesta debemos tener claro el enfoque que utilizaremos, en este caso particular, el cognitivo, ya que como aseveran Ertmer y Newby (1993:12) en él “el estudiante es visto como un participante muy activo del proceso de aprendizaje”. En el mismo se hace énfasis en el estudio de los procesos internos que conllevan al aprendizaje. Además, sostienen que “El aprendizaje se equipara a cambios discretos entre los estados del conocimiento más que con los cambios en la probabilidad de respuesta” (Ertmer y Newby; 1993:12). De manera que, cuando el individuo aprende, cambia las estructuras cognoscitivas (organización de esquemas, conocimientos y experiencias que posee un individuo), debido a su interacción con los factores del medio ambiente.

Esta corriente cognitiva estima que los objetivos de una secuencia de enseñanza, se encuentran determinados por los contenidos que se aprenderán y por el nivel de aprendizaje que se pretende lograr. A través de este enfoque, se busca que durante el proceso de enseñanza y aprendizaje se prepare al estudiante, es decir, se activen los conocimientos previos, para la estimulación e incorporación de nuevas informaciones y en suma, para la producción del nuevo conocimiento.

Ahora bien, una vez que ya tenemos claro el enfoque a utilizar, es necesario precisar los elementos teóricos sobre la novela negra. La novela negra tiene sus bases en la policial, conocida también como detectivesca y policíaca, la cual enfoca su atención en la resolución de un enigma que al final de la obra tiene resolución. Ésta nació durante el siglo XIX como manifestación de la racionalidad, como un desafío para el lector, luego desarrollándose en formas más complejas, las cuales se asocian con la descripción de la sociedad y sus participantes desde la oscuridad. A Edgar Allan Poe, por ejemplo, le es otorgada la instauración del género policial clásico, con la obra: *Los crímenes de la Rue Morgue* (Filadelfia, 1840). “La aparición de la figura del policía en la literatura se encuentra vinculada a la irrupción de la clase burguesa y su desarrollo en el contexto de la modernidad”, según lo referido por Vargas (2005:1).

La novela policial se divide en dos partes: la escuela inglesa y la novela negra. La primera tiene como protagonista a un detective, quien se desenvuelve en una sociedad burguesa para resolver positivamente un crimen. Entre sus exponentes se encuentran: Edgar Allan Poe, Arthur Conan Doyle, Agatha Christie y Wilkie Collins. La segunda, denominada la novela negra aparece en Estados Unidos, como su nombre lo indica, en un escenario oscuro de la ciudad, generalmente, rodeado de pobreza y marginalidad violenta; plantea problemas raciales, donde el detective acude ya no sólo al pensamiento deductivo y la razón, sino que también asume la violencia como una alternativa para resolver los casos, donde el protagonista puede ser el asesino, la víctima o el detective. Sus grandes exponentes son: Dashiell Hammett, Raymond Chandler, Chester Himes, Patricia Highsmith, Jim Thompson, entre otros tantos. Particularmente, Salinas (2007, p. 3) asevera que:

La novela negra se constituye como una propuesta desde la cual puede contarse lo que afecta o importa a la vida del hombre y del sujeto moderno en su realidad. El hombre en su realidad, la del siglo XX, ha creado un monstruo del cual termina siendo víctima todos los días. La lucha a muerte, desigual, despiadada entre éstos es lo que cuenta una buena novela negra.

Por otro lado, Bertual (2007:98) asegura que la característica primordial del género negro: “Es el contenido de crítica social y política implícito en la descripción de los sórdidos ambientes en los que transcurre estas novelas”. De manera que, estamos en presencia de dos géneros que tienen entre sí ciertas similitudes en cuanto a estructura, no obstante, difieren en los protagonistas y el tratamiento que se le da al tema. El policial es más sutil en lo que respecta a la condición social de los participantes de la obra, y el negro, más crudo, ordinario, fecal. La novela negra latinoamericana conocida también como neopolicial, tiene como referente la novela norteamericana, puesto que gira en torno a la condición humana y social del hombre latinoamericano. Ella está enmarcada en la significación de los repudiados, de los de abajo; con sus antihéroes o fracasados, es decir, sus actores comunes. Es gala del desorden y la violencia que acompaña a la ciudad.

A través de este género se comprueba el compromiso social de su autor, puesto que pone de manifiesto la situación de un colectivo, lo que significa estar en ese mundo y su identidad. La obra es una tarjeta de presentación en la que se lee la sociedad y su cultura, que proyecta el cosmos de un antihéroe. En este sentido, Salina (2007) asegura que:

Desde sus inicios en los Estados Unidos, la novela negra ha estado profundamente ligada a procesos que la inscriben dentro de lo que podría llamarse una literatura social (...). Esta nueva forma de aproximarse a la realidad, supo dejar atrás la influencia de su mentora, la novela policial, pues de acuerdo con el estado de sus realidades, los nuevos escritores no encontraron en los desafíos intelectuales, en los misterios intrincados sobre situaciones tan inexplicables como ajenas al presente del lector, más que banalidad burguesa y diversión sin compromiso alguno, por lo menos a nivel social. (p.2)

La situación particular de América Latina fue un terreno fértil para la germinación del género negro, el cual debió reajustarse a las necesidades propias de esta parte del continente. La novela negra se considera un género urbano influenciado por los fenómenos sociales y los cambios que estos conllevan, los cuales siempre están en consonancia con la realidad Latinoamericana. Los autores latinoamericanos se apropian de este género para revelar y denunciar el fenómeno social que los envuelve, sin embargo, Díaz Esterovic (2002:2) sostiene que los antecedentes de estas obras estarían distribuidos de la siguiente manera:

Rodolfo Walsh, en los cuentos de Isidro Parodi escritos por Borges y Bioy Casares, en algunas novelas del escritor mexicano Vicente Leñero y en autores chilenos que si bien optaron por el molde clásico de la novela policial, hicieron su aporte al desarrollo del género: Luis Enrique Délano, Alberto Edwards y Rene Vergara. Sin embargo, el principal aporte a la aparición del neopolicial (...) en las novelas de Osvaldo Soriano, quien con Triste, solitario y final amplió y validó el camino de la novela policíaca con aliento latinoamericano.

Los autores nombrados sirvieron de antesala a la vasta gama de escritores de la generación actual que ostentan la novela negra, como: Pago Ignacio Taibo, Leonardo Padura, Franz Galich, Ricardo Piglia, Ramón Díaz Esterovic, Rubem Fonseca y Carlos Noguera, por sólo citar algunos; quienes con su pluma internan al lector en una maraña de intrigas y entresijos para develar la condición social de América Latina.

3. METODOLOGÍA

La presente investigación se cimienta en un estudio de desarrollo teórico en el que se aplicó una investigación de tipo documental, la cual permitió estudiar la novela negra. Según el *Manual de Trabajos de Grado de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales* (2004:14) esta investigación implica “el análisis sistemático de problemas en la realidad, con el propósito bien sea de describirlos, interpretarlos, entender su naturaleza, explicar sus causas y efectos”. De ahí que esta investigación se considera también de campo, ya que se recogieron los datos directamente de dos centros educativos.

En este sentido, los postulados metodológicos están orientados hacia la asociación y el conocimiento que manifiesta el enfoque simbiótico en estudio teórico y de campo, para contribuir en un hecho enmarcado en la realidad contextual más amplia.

De acuerdo al propósito de la investigación, el diseño es no experimental. Según Palella y Martins (2004:81), este “es el que se realiza sin manipular en forma deliberada ninguna variable. Se observan los hechos tal y como se presentan en su contexto real y en un tiempo determinado o no, para luego analizarlos”, considerando que este es el que mejor se ajusta al estudio que se ha propuesto y, de acuerdo al nivel de la investigación, es conveniente señalar que esta se extiende desde el exploratorio, descriptivo y explicativo, hasta llegar al proyectivo, dada la naturaleza de la investigación, la modalidad es un Proyecto Especial, ya que diseñamos estrategias didácticas innovadoras que permiten solucionar la problemática con relación al arboraje de la literatura contemporánea.

Cabe señalar que la población está conformada por treinta (30) estudiantes de 5to año, sección “B”, de la L. B. “Cacique Naiguatá” ubicado en Naiguatá, Edo. Vargas, y por, 4 docentes tanto del L. B. “Cacique Naiguatá” como del L. B. “Nicanor Bolet Pereza”, ubicada en Ruperto Lugo, Dto. Capital.

En lo que respecta al tipo de muestra utilizada, es no probalística. Como asevera Sampieri, Hernández y Baptista (2003, p. 305) “la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de causas relacionadas con las características de la investigación o de quien hace la muestra”. Es así como esta investigación presentó una muestra no probabilística, que se escogió a partir de los elementos inmersos en la población, ya que previamente se tuvo contacto con ésta y, en consecuencia, se conocía que los alumnos de 5to “B” y los profesores de ambas instituciones educativas poseían las características requeridas para poner en práctica los objetivos de investigación.

La técnica de recolección de datos para diagnosticar por una parte, el conocimiento que poseen los estudiantes, y por otra parte, las estrategias, recursos y actividades que aplican los profesores en el aula, fue la entrevista y el instrumento fue el cuestionario. Los cuestionarios según Pineda, Alvarado, y Canales, (1994, p.132) este “es el método que utiliza un instrumento o formulario impreso, destinado a obtener respuestas sobre el problema de estudio y que el investigado o consultado llena por sí mismo”. En este sentido, para verificar nuestro planteamiento se diseñaron dos tipos de cuestionarios uno dirigido al docente y otro al estudiante. El primero de ellos, para establecer los conocimientos que tienen los estudiantes sobre la literatura latinoamericana y la lectura de textos de esta índole. El segundo, destinado al docente a fin de establecer los criterios que establecen al seleccionar textos literarios y las estrategias implementadas para promocionar y vincular al estudiante con la lectura de dichos textos. Cada cuestionario fue presentado de manera individual a cada uno de los sujetos sometidos al estudio.

Para el análisis e interpretación de los resultados obtenidos, en primer lugar, se buscará detectar las respuestas a las preguntas de la investigación. Ello permitirá según Palella y Martins (2004, p. 160): “Inferir conclusiones sobre los datos codificados, basándose en operaciones intelectuales de razonamiento lógico e imaginación, ubicando tales datos en un contexto teórico”. En segundo lugar,

se realizará una estación de carácter funcional, la cual consistirá en la revisión de las obras de Fonseca y Noguera para la creación de estrategias didácticas, tomando en consideración las sugeridas por los docentes sometidos al estudio. De esta manera, se construirá una propuesta que permita incorporar los constructos teóricos referidos.

4. RESULTADOS

Partiendo de la premisa de que los y las estudiantes no leen obras literarias, a pesar de la relevancia de la literatura dentro de la formación lectora de un individuo, en su generalidad, la enseñanza de esta en nuestros centros educativos se ha caracterizado por estar al servicio de la gramática, la historia, la cultura, la conciencia nacional, la formación moral y cívica, la expresión de ideas, entre otras, que lejos de propiciar o incentivar la lectura de obras de esta índole, la reduce o limita (Josefina Falcón de Ovalles, 2003; Teresa Colomer, 2010; Francisca Trujillo Culebro, 2010; y otros).

En este sentido, los resultados obtenidos revelan que un 64% de la población sometida al estudio no lee obras literarias, mientras que un 36% asegura que sí las lee, al momento de responder el cuestionario. Por su parte, el 90% de los docentes también afirmó que no lee actualmente obras literarias, pues su lectura se encontraba asociada o vinculada con otros proyectos de índole personal o profesional y por ende, no le ofrecían al estudiante la posibilidad de encontrarse con nuevos autores, textos u obras, que los ya establecidos dentro de los programas vigentes. Se podría deducir entonces, que la lectura de obras literarias no es ni para nuestros jóvenes, ni para los docentes un proceso cotidiano, ni mucho menos un proceso placentero que coadyuva a fortalecer una simbiosis entre el texto y el lector. Esto indica –además–, que la preferencia hacia otro tipo de lectura más allá de la literatura es lo que prevalece tanto entre los docentes como los alumnos, lo cual resulta preocupante y hace que germine la necesidad de llevar a cabo la presente investigación, pues se requiere darle a los docentes herramientas que le permitan facilitar y amenizar la lectura de las obras literarias entre los estudiantes.

De la misma manera, los datos permiten asegurar que los y las estudiantes que se declaran o confiesan lectores de obras de esta índole tienen entre sus antecedentes a padres que también lo hacen, lo cual implica que la tendencia a seguir estos hábitos sea mucho mayor que en otros casos y no este asociada a la calidad de la enseñanza impartida hasta ahora, lo cual resultó crucial para el desarrollo de la propuesta y en definitiva, para la aproximación y abordaje de la literatura latinoamericana contemporánea dentro del aula de clase.

Finalmente, al analizar todos los resultados que se derivan del cuestionario, podemos demostrar que *Diario de un libertino* de Rubem Fonseca y *La flor escrita* de Carlos Noguera pueden funcionar como un puente entre la literatura y los estudiantes, ya sea por lo atractivas, novedosas y frescas que estas pueden resultar tanto para el docente como para el estudiante. De tal manera que estos análisis nos ayudan a tener una visión general de la actitud que tienen los educadores y los educandos hacia la lectura de obras literarias y más aún a corroborar que no se encuentran motivados, ni atraído hacia ella.

5. PROPUESTA

Para los efectos de esta investigación a continuación, se propone diseñar una propuesta de lectura sobre la novela negra: una aproximación a la literatura latinoamericana contemporánea, a propósito de *Diario de un libertino* de Rubem Fonseca y *La flor escrita* de Carlos Noguera, para los docentes al momento de seleccionar y proporcionar lecturas a los estudiantes cursantes del último Nivel de Educación Media General. A pesar de que el 64% de la población, demostró no leer obras literarias. Sin embargo, la propuesta está orientada hacia la adquisición de técnicas de análisis y

síntesis de textos literarios y por ende, para la lectura y comprensión de éstos. A continuación, un esbozo de la propuesta.

LA NOVELA NEGRA COMO PROPUESTA DE LECTURA: UNA APROXIMACIÓN A LA LITERATURA LATINOAMERICANA CONTEMPORÁNEA

Presentación

Estimados participantes,

Bienvenidos a la propuesta orientada hacia la adquisición de técnicas de análisis y síntesis de textos literarios para su lectura y comprensión. Se inicia con el desarrollo de técnicas de lectura para facilitar la interpretación de novelas, así como de técnicas y estrategias de análisis y comprensión de estos textos. Por último, se emplean técnicas y estrategias de lectura y escritura para la producción de comentarios críticos a partir de la información contenida en los textos.

La presente propuesta de lectura es producto de la necesidad de proporcionar al profesor de 5to año de Nivel Media General, las herramientas necesarias para despertar el interés en sus estudiantes por la lectura de obras literarias, en este caso, la novela. A partir de un estudio previo realizado en docentes y alumnos de dos instituciones educativas, se plantea que la novela negra latinoamericana, específicamente *Diario de un libertino* y *La flor escrita* son recursos fundamentales para animar la lectura de los adolescentes y jóvenes.

La propuesta se pretende desarrollar en un período no mayor a un lapso o momento de los tres que conforman un año escolar. La dedicación sugerida para preparar las clases, los recursos y las actividades es de 2 horas de estudio por semana, tiempo en el cual se puede contar con el acompañamiento virtual, de ser necesario. A continuación, invitamos a los docentes a recorrer el material didáctico, iniciar con la lectura para luego, revisar de manera detallada y sucinta los contenidos y las actividades relacionadas con el tema, así como las evaluaciones sugeridas. Posteriormente, estaremos en la capacidad de desarrollar las actividades en función de la novela negra.

Objetivo General:

- Elaborar una serie de estrategias didácticas para los estudiantes de 5to año orientados hacia el aprendizaje de la Literatura Latinoamericana Contemporánea.

Objetivos Específicos:

- Estudiar la narrativa contemporánea desde los diferentes planos, el físico, el sociocultural y el imaginario producto del hallarse en la urbe contemporánea.
- Precisar los elementos contentivos de la novela negra latinoamericana.

- Distinguir las diferentes maneras que tiene el personaje habitante urbano de relacionarse y actuar socioculturalmente para establecer conexiones y transitar por la ciudad latinoamericana.
- Plantear estrategias didácticas orientadas hacia el aprendizaje de la Literatura Latinoamericana Contemporánea en los alumnos de 5to año.

Bloque I: ¿Sobre qué trata la novela latinoamericana contemporánea?

Objetivo: Estudiar la novela latinoamericana contemporánea desde los diferentes planos, psicológico, físico, sociocultural y el imaginario producto del hallarse en la urbe contemporánea.

Contenidos: Aspectos conceptuales de la novela contemporánea: Temática, escenario y personajes; Anacronismo, urbanidad y cotidianidad; Sujeto alienado en su ciudad; Contexto de aparición de las novelas; Problemática urbana: Violencia, periferia y desarraigo; Posmodernidad: Individualidad, Fragmentación; Reconceptualización de la sociedad y del yo; Relativismo.

Estrategia sugerida 1:

Sesión: 1 **Duración:** 90min **Espacio:** Aula de clase

Actividades

Inicio: Técnica de la pregunta: ¿Cuáles son las características sociales y culturales de la época en la cual vivimos?

Desarrollo: Exhibición de los titulares de los periódicos, sobre todo de sucesos; Discusión sobre dichos titulares y confrontación con la realidad de los alumnos; Exposición didáctica sobre los aspectos conceptuales de la novela contemporánea: 1) Temática, escenario y personajes; 2) Anacronismo, urbanidad y cotidianidad; 3) Sujeto alienado en su ciudad. 4) Contexto de aparición de las novelas. 4.1) Problemática urbana: Violencia, periferia y desarraigo; En la medida de lo posible, apoyar la explicación con materiales visuales: imágenes, láminas y mapas conceptuales; Proporcionar ejemplos sobre las temáticas, escenarios y personajes de la novela, así como sobre el anacronismo, la urbanidad y la cotidianidad; El docente solicitará a los estudiantes la construcción de analogías sobre la problemática urbana; Con el apoyo de biografías, críticas, materiales didácticos, artículos de periódicos, el docente muestra a los estudiantes la significación de la narrativa contemporánea, resalta los elementos característicos de ésta, su contribución al pensamiento del hombre y la cultura; Lectura comentada de los pasajes de las novelas contemporáneas que planteen al sujeto alienado; Propicia la discusión y el intercambio de opiniones sobre los elementos de la novela, lo cual despierta la capacidad crítica y permite el uso de la expresión oral.

Cierre: Asignar tareas: investigar libremente sobre la posmodernidad y sus características fundamentales; Solicitar para la siguiente clase: hojas blancas, de reciclaje y marcadores.

Para la siguiente clase, llevar hoja blancas, de reciclaje, y marcadores; Asignar lectura de las novelas *Diario de un libertino* de Rubem Fonseca para dentro de dos sesiones y *La flor escrita* de Carlos Noguera para dentro de tres sesiones.

Recursos

Titulares de prensa; Novelas latinoamericanas contemporáneas o pasajes de éstas que contengan la postura del sujeto alienado; Biografías, críticas, materiales didácticos, artículos de periódicos.

Estrategia sugerida 2:

Sesión: 2 **Duración:** 90min **Espacio:** Aula de clase

Actividades

Inicio: Conexión con la clase pasada a través de la Técnica de la pregunta: ¿Sobre qué trabajamos la clase pasada? Torbellino de ideas sobre el concepto de postmodernidad.

Desarrollo: Exposición didáctica sobre los Aspectos conceptuales de la novela contemporánea que tienen que ver con la posmodernidad: 1) Individualidad, 2) Fragmentación, 3) Reconceptualización de la sociedad y del yo, 4) Relativismo; Proyección de un microvideo sobre la postmodernidad; Propiciar la discusión sobre las ideas más relevantes del video; Propiciar la formulación de preguntas; Aclarar las dudas e interrogantes que surjan; Establecer analogías de películas con elementos postmodernos tales como: Desmitificación de los políticos, Desmitificación de los líderes, Cuestionamientos de las grandes religiones, Inmediatez, Globalización; Asignar la elaboración de un mapa conceptual para ser entregado al profesor sobre los elementos de la postmodernidad descritos en clase; Dar instrucciones precisas sobre la actividad; Organizar a los alumnos en tríos; Indicar un tiempo límite, el cual variará según la cantidad de alumnos y la necesidad del grupo; Indicar previamente que se debe mostrar y explicar al grupo los mapas conceptuales.

Cierre: Formular la pregunta: ¿En una palabra, cómo definiríamos la postmodernidad?

Recursos: Video; Títulos de películas; Hojas blancas de reciclaje; Marcadores.

Bloque II: ¿Qué es la novela negra latinoamericana?

Objetivo: Precisar los elementos contentivos de la novela negra latinoamericana

Contenidos: Origen de la novela negra latinoamericana; Novela policial o detestivesca; Novela negra norteamericana; Elementos de la novela negra latinoamericana (temática, personajes, ambiente, el enigma, temporalización, acciones, estructura, intención del texto, intención del autor)

Estrategia sugerida

Sesión: 3 **Duración:** 90min **Espacio:** Aula de clase

Actividades

Inicio: Conexión con la clase pasada a través de la Técnica de la pregunta: ¿Sobre qué trabajamos la clase pasada?; Torbellino de ideas sobre el concepto de postmodernidad.

Desarrollo: Exposición didáctica sobre los Aspectos conceptuales de la novela contemporánea que tienen que ver con la posmodernidad: 1) Individualidad, 2) Fragmentación, 3) Reconceptualización de la sociedad y del yo, 4) Relativismo; En la medida de lo posible, apoyar la explicación con materiales visuales: imágenes, láminas y mapas conceptuales; Proyección de un video sobre la postmodernidad; Propiciar la discusión sobre las ideas más relevantes del video. Propiciar la formulación de preguntas. Aclarar las dudas e interrogantes que surjan; Analogía de películas con elementos postmodernos tales como: Desmitificación de los políticos, Desmitificación de los líderes, Cuestionamientos de las grandes religiones, Inmediatez, Globalización; Asignar la elaboración de un mapa conceptual para ser entregado al profesor sobre los elementos de la postmodernidad descritos en clase; Dar instrucciones precisas sobre la actividad; Organizar a los alumnos en tríos; Indicar un tiempo límite, el cual variará según la cantidad de alumnos y la necesidad del grupo; Indicar previamente que se debe mostrar y explicar al grupo los mapas conceptuales.

Cierre: Formular la pregunta: ¿En una palabra, cómo definiríamos la postmodernidad?

Recursos:

Video; Títulos de películas; Hojas blancas de reciclaje; Marcadores, cornetas, laptop.

Bloque III: ¿Qué elementos tiene la novela *Diario de un libertino* de Rubem Fonseca?

Objetivo: Precisar los elementos contentivos de la novela *Diario de un libertino*.

Contenidos: Temática (Clima de violencia, devastación, desenfreno, desamparo y desarraigo, Sociedad producto de la violencia y el mundo globalizado, Promiscuidad); Personaje protagonista y sus características físicas y psicológicas (Rufus –protagonista-, Perspectiva del antihéroe); Contexto histórico-social y Crítica social; Técnica narrativa: narración desde el diario no desde el crimen; Estructura; Linealidad y orden cronológico; Estructura cerrada.

Estrategia sugerida

Sesión: 4 **Duración:** 90min **Espacio:** Aula de clase

Actividades

Inicio: Conexión con la clase pasada a través de la Técnica de la pregunta: ¿Sobre qué trabajamos la clase pasada?

Desarrollo: 1-Exposición didáctica sobre: 1) La temática, 2) El personaje protagonista y sus características, 3) El contexto histórico-social y Crítica social, 4) La técnica narrativa, 5) La estructura y orden cronológico; Proyección de un video sobre Mandrake de Rubem Fonseca, personaje antológico de sus cuentos y novelas, adaptado para una serie de la cadena televisiva HBO; Propiciar la discusión sobre las ideas más relevantes del video; Propiciar la formulación de preguntas; Aclarar las dudas e interrogantes que surjan; 2-Organizar una tertulia sobre la novela *Diario de un libertino* de Rubem Fonseca. Esta actividad suele ser muy productiva en el ámbito educativo debido a que permite debatir sobre diversos temas y admite que todos los participantes o tertulianos, aprendan a manifestar diversos puntos de vista. De esta manera, los alumnos experimentan la tolerancia y la crítica, o el sentido crítico ante un texto literario. Al realizar la tertulia se debe: Explicar qué es una tertulia y sus orígenes; Hacer énfasis en elementos tales como: Personajes; Estructura; Temática; Crisis moral, política y económica; Clima de violencia. Aclarar alguna duda que se presente entre los tertulianos

Cierre: Cierre afectivo: Formular la pregunta: ¿Qué les pareció la clase? ¿Qué aprendimos hoy?

Recursos: Video, video beam cornetas, laptop.

Bloque IV ¿Qué elementos tiene la novela *La flor escrita* de Carlos Noguera?

Objetivo: Precisar los elementos contentivos de la novela *La flor escrita* de Carlos Noguera.

Contenidos: Temática(Clima de violencia, devastación, desenfreno, desamparo y desarraigo; Sociedad producto de la violencia y el mundo globalizado; El poder y la corrupción política; Crisis política y social; Crimen y misterio); Escenario urbano(Contexto históricosocial: Caracas de mediados y finales del siglo XX; Lucha de clases sociales; Crítica social, política y económica; Caos social); Personaje y sus características físicas y psicológicas (Diego, protagonista); Perspectiva del héroe (El sabueso, personaje fantasma; Perspectiva del narrador; Estructura; Atemporalidad y desorden cronológico; Estructura cerrada.

Estrategia sugerida

Sesión: 5 **Duración:** 90min **Espacio:** Aula de clase

Actividades

Inicio: Lectura de titulares de prensa nacional de los años 60, 70 y 80.

Desarrollo: Exposición didáctica con ayuda de sobre: 1) Temática, 2) Escenario urbano, 3) Personaje y sus características físicas y psicológicas, 4) Perspectiva del narrador, 5) Estructura; En la medida de lo posible, apoyar la explicación con materiales visuales: imágenes, láminas y mapas conceptuales; Propiciar la discusión sobre las ideas más relevantes del video; Propiciar la formulación de preguntas; Aclarar las dudas e interrogantes que surjan; Lectura dramatizada por parte del profesor de algún pasaje de la novela *La flor escrita* de Carlos Noguera.

Cierre: Cierre afectivo: Formular la pregunta: ¿Qué les pareció la clase? ¿Qué aprendimos hoy?

Recursos: Video, video beam, cornetas, laptop.

Evaluaciones finales sugeridas:

Evaluación 1: Elaboración de un comentario crítico

- Se considera de suma importancia esta actividad evaluativa debido a que, aparte de requerir de un alto nivel de comprensión, amerita llegar hasta el nivel de aplicación, que implica el uso del pensamiento analítico, sintético, crítico y reflexivo.
- Para realizar esta actividad debes explicar previamente con detalle en qué consiste el comentario crítico y cuáles son sus partes. Además debes plantear instrucciones precisas sobre el trabajo que harán los alumnos.
- Se sugiere que los estudiantes realicen esta actividad de manera individual.

Considera los siguientes elementos para construir un instrumento de evaluación que te permita valorar objetivamente el comentario crítico: 1) Las ideas están claras y comprensibles; 2) Las ideas aparecen completas; 3) Hay ideas ajenas al tema; 4) Hubo relación entre los distintos párrafos; 5) Se usó una buena puntuación; 6) Se utilizaron adecuadamente los conectores; 7) Hubo riqueza y precisión léxica; 8) Buena presentación del comentario; 9) Fue legible la información; 10) Se siguieron las instrucciones de la docente; 11) Hubo un inicio adecuado; 12) Se criticó el estilo; 13) Se criticó la estructura; 14) Hubo una conclusión que expresa la opinión; 15) Los argumentos del comentario estuvieron acordes al mismo.

Evaluación 2: Elaboración de un periódico mural

- Se considera relevante esta actividad evaluativa debido a que suele ser muy atractiva para los alumnos, aparte requiere de un alto nivel de comprensión y amerita aplicar el pensamiento crítico y creativo.
- Para realizar esta actividad debes explicar previamente con detalle en qué consiste el periódico mural y cuáles son sus partes. Además debes plantear instrucciones precisas sobre el trabajo que harán los alumnos.
- Se sugiere que los alumnos realicen esta actividad en grupo.

Elabora un instrumento de evaluación considerando los siguientes elementos para valorar objetivamente el periódico mural: 1) Puntualidad en la entrega ; 2) Las imágenes son adecuadas al tema; 3) Hay ideas ajenas al tema; 4) Hubo relación entre las distintas partes del periódico; 5) Se estructuró correctamente el periódico mural; 6) Tamaño adecuado de las imágenes; 7) Tamaño adecuado de las letras; 8) Presentación atractiva; 9) Presencia de creatividad; 10) Se siguieron las instrucciones del docente; 11) Hubo un inicio adecuado; 12) Relevancia de la información; 13) Redacción adecuada de los cuerpos del periódico; 14) Nombre creativo e innovador; 15) Distribución adecuada de la información en el periódico.

Evaluación 2.1: Presentación oral del periódico mural

- Adicional a la elaboración del periódico mural, se propone la ejecución una presentación de los periódicos Componentes de la presentación: Introducción: una breve preámbulo de lo que constituye su ensayo; Cuidar el vocabulario; Mostrar serenidad y claridad en la exposición; Buena postura y actitud; Tono de voz adecuado; Aspecto adecuado

Plantéale a los estudiantes las siguientes instrucciones a seguir para la presentación del periódico mural: Presenta a los integrantes del grupo; Presenta el título del periódico mural; Haz una síntesis del periódico; Considera sus partes y lee algunos ejemplos; Presenta los aportes del periódico; Indica cómo les fue en la elaboración del periódico; Contesta de manera precisa las preguntas planteadas.

Elabora un instrumento de evaluación considerando los siguientes elementos para la presentación oral del periódico mural: Organización del grupo, Distribución del tiempo; Fluidez en la exposición; Manejo del contenido; Tono de voz adecuado; Uso de un vocabulario adecuado; Mostrar serenidad y claridad en la exposición; Buena postura y actitud

6. CONCLUSIONES

La enseñanza de la literatura no tiene por qué seguir siendo fragmentada o adaptada a un grupo selecto de obras, escritores, programas o textos canonizados. Por el contrario, debemos ofrecerle al estudiante de Educación Media General y Media Técnica obras contemporáneas, que respondan a sus intereses, necesidades, desarrollo psicológico y sociocultural de este, pues sólo así podrá llegar a ser significativo, afectivo y vivencial determinante para la transformación de la realidad y/o del mundo que le atañe. Bajo estas premisas, consideramos que la narrativa de Rubem Fonseca (2007) y Carlos Noguera (2003) resulta atractiva, novedosa y fresca, ya que incluyen temas que forman parte de la cotidianidad latinoamericana como lo son: el crimen, la sexualidad, la violencia, la promiscuidad, el callejeo, la pugna entre el bien y el mal, entre otros, los cuales se abordan con un lenguaje sencillo para todo tipo de lector.

En este siglo XXI, el texto literario no tiene por qué seguir siendo guía o patrón para la enseñanza de la gramática, la historia, la cultura, la conciencia nacional, la formación moral y cívica, la expresión de ideas, entre otras, son textos con fines estéticos, creados para el deleite y disfrute.

Con esta propuesta de lectura, se busca propiciar desde el aula de clases, entre otras cosas, la lectura y promoción de esta tipología textual, un panorama del imaginario urbano en sus diferentes tratamientos estéticos, además de ofrecernos una amplia representación de la urbe como complejo semiótico.

Finalmente, vemos que aun cuando los programas de estudio vigente no incluyen, ni proponen directamente el estudio de la novela policíaca venezolana ni caribeña, si establecen el estudio de obras latinoamericanas contemporáneas, las cuales tienen a dar cuenta del mundo que nos atañe y por ende, facilitan un aprendizaje contextualizado con el mundo circundante que nos rodea dentro y fuera del aula.

REFERENCIAS

- Almandoz, A. (1993). *Ciudad y Literatura en la primera industrialización*. Caracas: FUNDARTE.
- Almandoz, A. (2000). *Ensayos de Cultura Urbana*. Caracas: FUNDARTE.
- Angenot, M., Bessiere, J., Fokkema, D. y Kushner, E. (1993). *Teoría Literaria*. Buenos Aires: Siglo XXI.

- Bajtín, Mijaíl. (1979). "Literatura, cultura y tiempo histórico". En: *Cuestiones teóricas sobre literatura y arte*. La Habana: U de la Habana. (Fecha de publicación del texto original en ruso, 1970). Versión digitalizada. Disponible en: <http://www.buenastareas.com/join.php>.
- Baquero, M. (1972). *Estructura de la novela actual*. Barcelona: Planeta.
- Brito, (2007). "El género negro: su gestación anglosajona y colonización hispánica". *Crítica*. [Revista en línea]. Disponible: http://www.critica.cl/html/c_brito_09.htm.
- Caldera, Reina y Bermúdez Alexis. (2007). Alfabetización *académica: comprensión y producción de textos*. Revista EDUCERE. Año 11, N° 37. Abril - mayo - junio, 2007 • 247 - 255.
- Colomer, Teresa. (2010). *La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
- Córdoba, D. (1967). *Mis memorias de Caracas. Del modernismo, la bohemia y la dictadura*. Caracas: INCIBA.
- D' Assunção, J. (2007). *Ciudades e historia. Una introducción a los estudios sobre la ciudad*. Santiago: Vozes Ltda.
- Díaz Eterovic, R. (2002). "Una mirada desde la perspectiva policial". *Biblioteca la Bòbila*. [Revista en línea]. <http://www.l-h.cat/utills/obreFitxer.aspx>
- Ertmer, P. y Newby, T. (1993). "Conductismo, cognitivismo y constructivismo: una comparación de los aspectos críticos desde la perspectiva del diseño de instrucción". *Performance Improvement Quarterly*. Caracas: Pablo Ríos.
- Escarpit, R. (1962). *Sociología de la literatura*. Buenos Aires: Los libros del mirasol.
- Fonseca, R. (2007). *Diario de un libertino*. Bogotá: 2007.
- García Canclini, N. (1990). *Culturas Híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México: CNCA-Grijalbo.
- Júñeles, J. (2005). "La ciudad serpiente: pieles y mudanzas". *Espéculo*. [Revista en línea]. Disponible: <http://www.ucm.es/info/especulo/numero30/ciudadse.html>.
- Manual de la UPEL (2004). Manual de Trabajos de Grado, de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales. FEDEUPEL: Caracas
- Ministerio de Educación (1987). *Programa de 2do año de Educación Media Diversificada y Profesional*.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007). *Subsistema Educación Secundaria Bolivariana. Liceos Bolivarianos*. Caracas: Autor.
- Nieto, E. y Nipón, R. (1993). "Etnografía, ciudad y modernidad: hacia una visión de la metrópoli desde la periferia urbana". *Alteridades*. [Revista en línea]. Disponible: <http://www.uam-antropologia.info/alteridades/alt5-6nieto.pdf>
- Noguera, C. (2003). *La flor escrita*. Caracas: Monte Ávila Editores.
- Palella, S. y Martins, F. (2004). Metodología de la Investigación Cuantitativa. UPEL: Caracas.
- Pineda, E., Alvarado, E. y Canales, F. (1994). Metodología de la Investigación. Organización Panamericana de la Salud: Washington.
- Salina (2007). "Novela Negra y Memoria Latinoamericana". *Poligramas*. [Revista en línea]. Disponible: <http://poligramas.univalle.edu.co/27/NOVELA%20NEGRA%20Y%20MEMORIA%20EN%20LATINOAMERICA.pdf>

- Sampieri, Hernández y Baptista (2003). *Metodología de la Investigación*. Mc Graw Hill: México.
- Talavera, (1996). *Socioantropología. Módulo Instruccional*. Miranda: FUNDACA.
- Vargas, M. (2005). "Michel Foucault y el relato policial en el debate Modernidad / Postmodernidad". *Cyber Humanitatis* N° 35. [Revista en línea]. Disponible: http://www.cyberhumanitatis.uchile.cl/CDA/texto_sub_simple.html

CRIME NOVEL AS READING PROPOSAL: AN APPROACH TO Latin American contemporary literature

ABSTRACT: This research aims to suggest either Secondary Education or Technical Education teachers to read crime novels in class as an approach to Latin American contemporary literature. Based on the premise that reading is a pleasurable and personal activity, in which the teacher, as a mediator, conductor, organizer and promoter of it in the classroom, makes it attractive to students, *Diary of a libertine* by Rubem Fonseca and *The written flower* by Carlos Noguera are considered appropriate choices. They are not only examples of fresh and entertaining pieces of reading, but also go around everyday issues such as crime, sexuality, violence, promiscuity, loitering, struggle between good and evil, among others literary contemporary topics. The methodology used focused on a study of theoretical development, in which a documentary research was applied. In addition, a questionnaire was used as an instrument of data collection technique, in order to diagnose the knowledge that teachers and students had about the genre. The obtained results support that the teaching of literature does not have to continue being fragmented or adapted to a selected group of reading pieces, writers, programs or canonized texts. On the contrary, they should fit the psychological and socio-cultural development of the reader, otherwise, it would not get to be meaningful, emotional and experiential, and such factors are crucial for the transformation of reality and / or the world that concerns him. In other words, the teachers effort would be useless and, far from providing alternatives to solve the problems that the Venezuelan educational system faces as far as the teaching of reading literary works is concerned, we will continue promoting a mechanized, outdated, fragmented and historicist teaching of Latin American contemporary literature.

Keywords: crime novel; Reading proposal; Latin American contemporary literature.

ESTUDIO CIENCIOMÉTRICO DE LAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN DEL DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES EN LA FACE

Eilyn Vicuña

Universidad de Carabobo- FaCE, Venezuela, eilynvicuna@gmail.com

RESUMEN: Tomando en consideración lo plural y diverso de las problemáticas en el campo de las ciencias sociales se han propuesto un conjunto de líneas de investigaciones cuyas tópicos sean expresión del contexto histórico social en el cual transita el investigador. En este sentido, la pertinencia de las temáticas debe ser el hilo conductor que legitima el quehacer del investigador y el compromiso con nuestro entorno, y forma parte de una posición que irrumpe con la visión tradicional que ha predominado en las instituciones académicas. La metodología fue participativa, fundamentada en un estudio Cienciométrico orientado en tres fases. Fue un proceso sistemático y de carácter interdisciplinario, dado la naturaleza propia de las ciencias sociales y atendiendo justamente a este principio, se lograron unificar diecisiete (17) líneas de investigación en cinco (5) líneas macro que permiten proyectar la producción intelectual del departamento de forma inter y transdisciplinaria, permitiendo romper los paradigmas y sectarismo existentes. Considerando que las líneas de investigación deben ir a la par de los cambios y promover una academia que permita reinventar su quehacer educativo.

Palabras Clave: 1 Líneas de Investigación; 2 Estudio Cienciométrico; 3 Producción intelectual.

1. INTRODUCCIÓN

La Venezuela Contemporánea, está transitando por senderos que conllevan al cambio de las estructuras educativas, las cuales debe responder a las necesidades del país, ir de la mano con los avances tecnológicos y promover una educación orientada a las necesidades reales de la juventud venezolana. Es por ello que las producciones intelectuales que emergen de las casas de estudio deben vincularse directamente con la vida cotidiana, al pensamiento crítico y asolar las viejas estructuras de pensamiento.

La Universidad de Carabobo, no es ajena a esta realidad, siendo la Facultad de Ciencias de la Educación un pilar fundamental para el sistema educativo de la región, dado que de ella egresan gran parte de los maestros de nuestros niños y jóvenes. Por tal motivo, las producciones intelectuales que de aquí emergen estarán determinadas por el Ser, Conocer, Hacer y Convivir, dimensiones fundamentales para lograr la Calidad Educativa, de allí la importancia de elaborar la propuesta de la restructuración de las líneas de investigación del Departamento de Ciencias Sociales de la FaCE; la cual tiene como propósito entretejer las diferentes visiones disciplinarias en la construcción de un objeto de estudio común a partir de la interdisciplinariedad de la ciencia.

La propuesta que se presenta a continuación está conformada en un primer lugar por la Base de Datos de la Producción Intelectual del Departamento de Ciencias Sociales de la Facultad de Ciencias de la Educación, en un lapso comprendido del 2009 al 2014; posteriormente se realiza un Estudio Cienciométrico, el cual para Arencibia y de Moya (2008) es un análisis y evaluación de la información y el conocimiento resultante de la actividad científica la cual es un elemento imprescindible para todos los programas de investigación pública, tecnología y desarrollo que se implementan en una sociedad; y es allí donde la Ciencia de la Información brinda una ayuda inestimable, al desarrollar técnicas e instrumentos para medir la producción de conocimiento.

2. DESARROLLO

Las líneas de investigación del Departamento de Ciencia Sociales, han constituido un esfuerzo sistemático de carácter institucional y académico, cuyo propósito es promover la investigación como actividad que vincule y fortalezca la docencia, investigación y extensión como pilares fundamentales del quehacer docente; contribuyendo a la praxis educativa de los futuros maestros.

La enseñanza en el Departamento está dirigida hacia programas académicos de Pregrado, Postgrado y Unidades de Investigación. A nivel de pregrado está constituido por cinco cátedras: Historia, Geografía, Economía, Sociología, Antropología y Metodología. Los estudiantes de pregrado, contarán con la interdisciplinariedad de las líneas para su Trabajo Especial de Grado (TEG). En cuanto a los estudios de cuarto nivel, el Departamento atiende cursos de postgrado en Historia de Venezuela; Enseñanza de las Ciencias Sociales y Geografía. Cuyas líneas de investigación serán administradas por la maestría de acuerdo a su disciplina.

La investigación forma parte imprescindible de la dinámica educativa, tal es el reflejo de las actividades de grupo Gi-Alterlatino y de los Centro de Investigación. De igual forma, todos los docentes y estudiantes adscritos al Departamento están involucrados en las líneas de investigación, como lo evidencian sus trabajos de investigación, ascenso, libros, y ponencias en congresos.

2.1.- MARCO REFERENCIAL

Con el objetivo de contextualizar al lector en el desarrollo de la investigación es pertinente la definición de Spinak (1996) sobre la cuantimetría:

“La cuantimetría aplica técnicas bibliométricas a la ciencia. El término ciencia se refiere a las ciencias físicas y naturales, así como a las ciencias sociales. Pero la cuantimetría va más allá de las técnicas bibliométricas, pues también examina el desarrollo y las políticas científicas”.

2.1.1.- TEMÁTICAS QUE ESTUDIA

Para Araujo y Arencibia (2002), los análisis cuantimétricos analizan a la ciencia como una disciplina o actividad económica, comparan las políticas de investigación desarrolladas por distintos países y sus resultados desde una perspectiva económica y social. La cuantimetría, al igual que la bibliometría, se aplica en una gran variedad de campos como son la historia de las ciencias, las ciencias sociales, la documentación y la biblioteconomía, la política científica y la industria de la información. La cuantimetría pone de relieve también la estructura de las disciplinas científicas y las relaciones entre ellas. Los temas de estudio de la cuantimetría incluyen, entre otros: el crecimiento cuantitativo de la ciencia, el desarrollo de las disciplinas y subdisciplinas, la relación entre ciencia y tecnología, la obsolescencia de los paradigmas científicos, la estructura de comunicación entre los científicos, las relaciones entre el desarrollo científico, el crecimiento económico y la productividad y creatividad de los investigadores. De allí la trascendencia y pertinencia de la presente investigación, la cual tiene como propósito estudiar la productividad intelectual de los miembros del Departamento de Ciencias Sociales y su correlación con las líneas de investigación, las cuales son parte del quehacer metodológico y permiten la construcción y el abordaje en los senderos del saber y el conocimiento.

Para Barrera (2010), la línea de investigación puede entenderse como la propuesta metodológica y organizacional que orienta el trabajo investigativo y la condición metodológica de personas e instituciones, como también la iniciativa que permite visualizar la actividad científica con criterios de pertinencia, continuidad y coherencia.

2.2.- PROCEDIMIENTO DE INVESTIGACIÓN

La metodología fue participativa, fundamentada en un estudio Cuantimétrico y orientado en tres fases. La primera constituyó la organización de la producción intelectual del departamento, posteriormente se agrupa por líneas de investigación y organiza cronológicamente, con la finalidad

de obtener la primera base de datos 2009-2014. Estos resultados permiten realizar un estudio cuantitativo de la producción intelectual por líneas, temáticas y subtemática; sincerando la pertinencia, productividad, alcance y limitaciones de las líneas del departamento. De esta manera se construyó el primer papel de trabajo que llevó de dieciséis (16) a siete (7) las líneas con sus respectivas Temáticas y subtemática; las cuales se presentan y se aprueban posteriormente en Asamblea Departamental.

Así mismo, y en consideración a las propuestas realizadas en la asamblea se inicia la segunda fase que comprende el estudio Cienciométrico por líneas y modalidades de producción, el cual arroja como resultado la importancia de la interdisciplinariedad de las líneas y la ruptura paradigmática de investigaciones orientadas al encasillamiento del conocimiento o el empoderamiento de la producción por cátedra. Se plantearon cinco (5) líneas sólidas que albergaran los matices de la investigación social en su proceso socio-histórico en el quehacer educativo. Se estableciendo que la complejidad de la sociedad contemporánea exige investigaciones interdisciplinarias de los fenómenos sociales.

3. RESULTADO Y DISCUSIÓN

Tabla 1. ESTUDIO CIENCIOMÉTRICO POR LÍNEAS 2009-2014

Nº	Líneas de Investigación del Dpto. de Ciencias Sociales	2009	2010	2011	2012	2013	2014	total
1	Tendencia Historiográficas en Venezuela	2	1	4	4	0	0	11
2	Historia Regional y Local	3	4	0	2	7	0	16
3	Historia y Cultura de Venezuela	1	0	1	1	0	0	3
4	Historia de las Ideas en Venezuela	1	1	3	5	4	0	14
5	Historia de América y Mundial	0	2	3	3	3	0	11
6	Cultura Investigativa en Venezuela	1	0	1	1	1	0	4
7	Tendencia de la Investigación Educativa en la Sociedad del Conocimiento	2	0	0	0	1	1	4
8	Didácticas de las Ciencias Sociales	3	5	7	6	9	12	42
9	Economía y Sociedad	0	0	1	1	4	1	7
10	Educación Social y Ciudadana	4	3	11	2	1	11	32
11	Educación, Comunicación Social y Nuevas Tecnologías	1	1	6	3	4	5	20
12	Antropología de la Vida Cotidiana	2	2	7	7	10	6	34

13	Pensamiento Político y Social Latinoamericano	1	2	1	1	2	2	9
14	Diagnóstico Geohistórico de los Espacios	0	0	2	5	20	2	29
15	Problemática Ambiental y Sostenibilidad	0	1	2	2	4	4	13
16	Formación Académica y Propuestas Pedagógicas en Geografía	1	0	1	3	0	1	6
		22	22	50	46	70	45	255

En la tabla 1 y gráfico N° 1 se evidencia que de doscientos cincuenta y cinco (255) producciones intelectuales del departamento, la tendencia se inclina en la Didáctica de las Ciencias Sociales con un total de (42) producciones, le sigue Antropología de la vida Cotidiana con (34); Educación Social y Ciudadana con (32); Diagnóstico Geo-histórico de los Espacios con (29) e Historia Regional y Local con (16). Siendo el 2013 un periodo favorable para la producción intelectual del departamento, donde predomina la Didáctica como línea de Investigación.

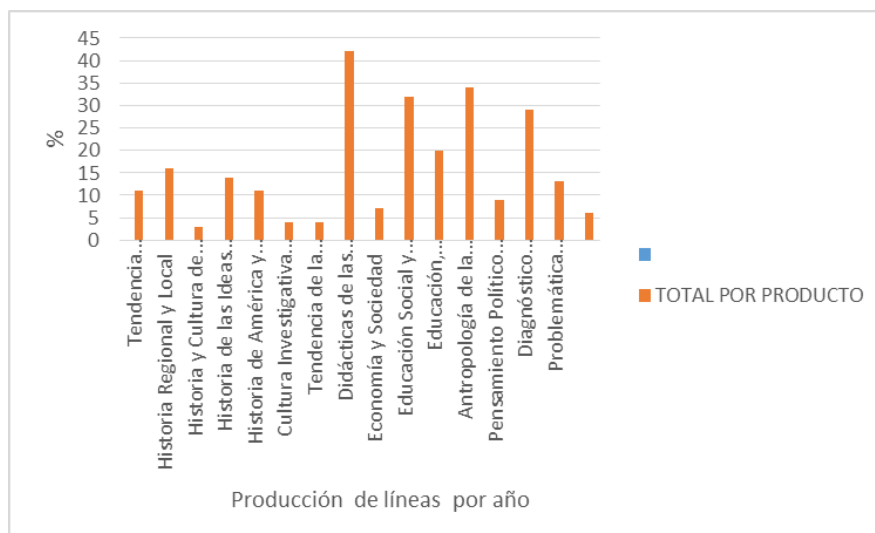


Tabla 2. Estudio por Producto

Líneas de Investigación Del Dpto. De Ciencias Sociales	De Del Preg. De	Teg- Preg. Post.	Teg- Post.	Libro	Revista	Ponencias	Ascenso	Otros	Total
--	-----------------	------------------	------------	-------	---------	-----------	---------	-------	-------

El quehacer pedagógico: *educación e instrucción*

Tendencia Historiográficas en Venezuela	4	1	2	2	2	0	0	11
Historia y Cultura de Venezuela	0	0	2	0	0	0	1	3
Historia de las Ideas en Venezuela	4	1	2	2	2	0	3	14
Historia de América y Mundial	7	0	0	2	1	0	1	11
Cultura Investigativa en Venezuela	3	0	1	0	0	0	0	4
Tendencia de la Investigación Educativa en la Sociedad del Conocimiento	0	0	0	3	1	0	0	4
Didácticas de las Ciencias Sociales	25	12	1	1	0	2	1	42
Economía y Sociedad	3	2	0	1	0	0	1	7
Educación Social y Ciudadana	25	2	0	0	0	3	2	32
Educación, Comunicación Social y Nuevas Tecnologías	15	1	0	0	0	4	0	20
Antropología de la Vida Cotidiana	22	4	3	2	0	2	1	34
Pensamiento Político y Social Latinoamericano	4	1	1	0	2	1	0	9
Diagnóstico Geohistórico de los Espacios	9	12	0	2	3	1	2	29

Problemática Ambiental y Sostenibilidad	5	2	0	0	0	2	4	13
Formación Académica y Propuestas Pedagógicas en Geografía	2	2	0	1	0	0	1	6
	132	52	12	16	11	15	17	<u>255</u>

El estudio demostró en esta primera fase, que gran parte de la producción intelectual está en el nivel de Pregrado, con (132) trabajos de investigación, le siguen los estudiantes de Postgrado de las tres (3) Maestrías adscritas al Departamento, con cincuenta (52) TEG. De los cuales veintidós (22) corresponden a la Maestría de Educación Mención Enseñanza de las Ciencias Sociales; Dieciocho (18) de la Maestría de Historia de Venezuela y Doce (12) Maestría en Educación Mención Enseñanza de la Geografía. Aportando una reflexión respecto a la participación de los docentes en lo que se refiere a la publicación de las investigaciones y su indispensable comunicación a la coordinación de investigación.

Así mismo se evidenció que la tendencia de los estudios de investigación en Pregrado, está orientada hacia la Didáctica de las Ciencias Sociales, específicamente aquellos estudios relacionados con los métodos, tácticas y técnicas para la enseñanza-aprendizaje en el área. Los relacionados con la línea de Antropología de la Vida Cotidiana se enmarcan en la temática de cultura y sociedad con sus estudios en Multiculturalismo e identidades nacionales, se aborda también, los relacionados con educación e Identidad Cultural, en el referente de la etnoeducación. En relación a los estudios en Educación Social y Ciudadana, se inclinan la tendencia de Conflicto sociales abordados desde la Violencia escolar, familiar, género e institucional. Es importante destacar que esta última línea se enmarca temática como, Participación, gestión y organización de las comunidades, sin embargo no hay inclinación de los investigadores en el área. Lo cual permite reflexionar sobre la redimensión de las temáticas y sub-temáticas pertinentes en la investigación educativa.

En referencia a las investigaciones relacionadas a la Historia Local y Regional; así como, el Diagnóstico Geohistórico de los espacios, representó una tendencia en los estudios de cuarto nivel, y trabajo de ascenso. Por consiguiente se evidencia la pertinencia de las líneas de investigación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, las cuales responde a la naturaleza del contexto académico y de la proyección de los investigadores en el quehacer socio-educativo.

3.1 PUBLICACIONES

En la categoría de publicaciones nos encontramos con la publicación de libros y revistas. En un lapso del 2009 al 2014 sólo se tiene la data de doce (12) libros publicados de los cuales tres (3) pertenecen a la línea de Antropología Cultural. Se repite una tendencia de dos (2) publicaciones en Tendencia Historiográficas en Venezuela, Historia de las Ideas en Venezuela e Historia y Cultura de Venezuela. En el 2011 se publica un libro en línea de Cultura investigativa, en el 2012 en Didácticas de las Ciencias Sociales y en el 2013 en la línea correspondiente a Pensamiento Político y Social Latinoamericano.

En lo que respecta a la categoría de publicación en Revista, en el lapso estudiado se cuenta con dieciséis (16) productos de los cuales tres (3) pertenecen a la línea de Investigación de Tendencia

de la Investigación Educativa en la Sociedad del Conocimiento, Con una distribución de dos (2) publicaciones por línea se encuentran: Tendencias Historiográficas, Historia de las Ideas en Venezuela, Historia Regional y Local, Antropología de la Vida Cotidiana y Diagnóstico de los Espacios y en relación con las líneas que posee una (1) publicación se encuentran; Didáctica en las Ciencias Sociales, Economía y Sociedad, Formación Académica y Propuestas Pedagógicas en Geografía.

En el análisis realizado hasta la fecha se puede observar que la línea con mayor producción de divulgación en eventos científicos (tabla 2), está en el área de Geografía en la línea de Diagnóstico Geo-histórico de los Espacios con tres (3) ponencias. Le sigue Pensamiento Político y Social Latinoamericano, Historia de las Ideas y tendencias Historiográficas en Venezuela con dos (2) y por último Historia de América y Mundial y Tendencias de la Investigación Educativa en Venezuela con una (1).

Por su parte los Trabajos de Ascenso del Departamento en el periodo estudiado, estiman en quince (15) productos, de los cuales cuatro (4) pertenecen a la línea de Educación, Comunicación Social y Nuevas Tecnologías; tres (3) a Educación Social y ciudadana, Dos (2) en Didácticas de las Ciencias sociales, Antropología de la Vida Cotidiana y problemática Ambiental y Sostenibilidad. Con una (1) producción se encuentran; pensamiento Político y Social Latinoamericano y Diagnóstico Geo-histórico de los Espacios.

Por último se encuentran agrupados en la categoría de Otros, las producciones intelectuales que corresponde a los centros de investigación del departamento de Ciencias Sociales, Con una data de diecisiete (17) trabajos de investigación, de los cuales cuatro (4) corresponden a la línea de Problemática ambiental y Sostenibilidad, tres (3) en Historia de las ideas; dos (2) Diagnósticos de los Espacios y Educación Social y Ciudadana y con una producción Historia y Cultura en Venezuela, Historia de América y Mundial, Didáctica en las Ciencias Sociales, Economía y Sociedad y por último Formación Académica y Propuesta Pedagógicas en Geografía.

Es conveniente indicar, que siendo las líneas de investigación los ejes conductores del quehacer educativo y académico estas estén solapadas dentro del proceso investigativo. El estudio evidenció el trabajo individual y territorial de las líneas de investigación, las cuales eran propiedad exclusivas de cátedras y no pilares que fomenten la participación activa dentro del departamento. Es importante comprender que la investigación debe transitar por lo desconocido y aportar a la sociedad nuevas tendencias, por tanto no se debe seguir abordando la investigación como requisitos, sino como (..) espacios indagativos para descubrir nuestras fronteras del saber, para recrearse con la contemplación de nuevo conocimiento, para resolver problemas y atender aparentes contradicciones, en fin, para participar en la aventura del conocimiento, de la ciencia, de la investigación” (Barrera, 2010. p. 6)

Es preciso potenciar desde la disciplina metodológica la transdisciplinariedad del conocimiento, esta, debe superar la fragmentación e ir más allá de la visión reduccionista. Por ello a modo de colofón es imperativo plantearse nuevos ejes investigativos, que permitan la confluencia de saberes, en su integración e interacción. De allí que posterior al análisis y reflexión de la producción intelectual del Departamento de Ciencias Sociales en el periodo 2009-2014 se plantea la reducción de las diecisiete (17) líneas de investigación a cinco (5) líneas. Cuyo trabajo consistió no en eliminar, sino en integrar; es decir ir más allá y estudiar los puntos comunes entre líneas y lograr la interacción entre la teoría y práctica, con el firme objetivo de romper los paradigmas y emprender el rumbo a lo verdaderamente transdisciplinar, a la integración conceptual y metodología que aporte verdaderos hallazgos desde la Ciencias Sociales al Contexto Socio-educativo. De allí esta primera propuesta, la cual será revisada cada cinco años, con el objetivo de analizar y reflexionar sobre las nuevas y acercarnos al quehacer científico desde una mirada global.

4. PROPUESTA

4.1. LÍNEA DE INVESTIGACIÓN DEL DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES: Didáctica de las Ciencias Sociales

Línea de Investigación	Temática	Subtemática
Didáctica de las Ciencias Sociales	Métodos, Técnicas, Tácticas y Recursos en la Enseñanza de las Ciencias Sociales	<ul style="list-style-type: none"> • Diseño e innovación de métodos, técnicas, tácticas y recursos en la enseñanza de las ciencias sociales • Sistematización de las prácticas y experiencias docentes en enseñanza de las ciencias sociales • Tecnología de la información y comunicación aplicada a la didáctica de las ciencias sociales • Patrimonio histórico – cultural como eje integrador de la enseñanza de las ciencias sociales
	Epistemología e interdisciplinariedad en las Ciencias Sociales	<ul style="list-style-type: none"> • Perspectivas pedagógicas y su contribución en la enseñanza de las ciencias sociales. • Educación ambiental como eje integrador de la enseñanza de las ciencias sociales
	Evaluación social del currículo	<ul style="list-style-type: none"> • Concepciones del alumnado sobre la historia, la geografía y otras ciencias sociales, así como la evaluación de los aprendizajes. • Perfil social del educador • Evaluación del currículo de acuerdo a su pertinencia con el contexto social • Comportamiento y desarrollo de la profesionalidad del docente de historia, geografía y las otras Ciencias Sociales.

Propósito

Contribuir a la formación de didactas e investigadores de alta calificación para el área de la enseñanza de las ciencias sociales de los distintos niveles del sistema educativo venezolano, que respondan a los requerimientos del país en el contexto de considerar a la educación como el instrumento fundamental para el desarrollo social, económico, político y cultural de lo local, regional y nacional.

4.2 LÍNEA DE INVESTIGACIÓN DEL DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES: Procesos de Formación Histórico Social de Venezuela y el Mundo.

Línea de Investigación	Temática	Subtemática
------------------------	----------	-------------

Investigación:

Procesos de Formación Histórico Social de Venezuela y el Mundo.	Historia Regional y Local	<ul style="list-style-type: none"> • Historia de los centros poblados, aldeas, comunidades e instituciones. • Procesos históricos, demográficos, industriales y urbanísticos en pueblos y regiones.
	Historia Nacional	<ul style="list-style-type: none"> • Reconstrucción de las sociedades prehispánicas del territorio hoy llamado Venezuela • Proceso de conquista y colonización en América • Proceso de emancipación de Venezuela • Construcción del Estado venezolano • Relación cívico – militar en la sociedad venezolana
	Crítica y alternativa a los modelos socioeconómicos de Venezuela	<ul style="list-style-type: none"> • Modelo extractivista, dependencia económica y tecnológica. <ul style="list-style-type: none"> • Tendencias y perspectivas en la afectación de los recursos naturales • Proceso de enajenación frente a los recursos naturales de Venezuela. • Gestión y evaluación de planes, programas y proyectos ambientales. • Modelo monoprodutor, rentista y petrolero de Venezuela. • Alternativas ante el modelo extractivista y rentista. • Educación para los procesos de integración regional. • Proceso de globalización y su influencia en la economía de Venezuela.

Propósito

La línea Procesos de Formación Histórico Social de Venezuela, intenta profundizar e impulsar la investigación histórica sustentada en los diversos enfoques teórico-metodológicos de carácter historiográficos, que contribuyan a la interpretación de los procesos de formación social, económica y política de Venezuela desde el período prehispánico hasta la contemporaneidad.

4.3. LÍNEA DE INVESTIGACIÓN DEL DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES: Pensamiento político y social

Línea	de	Temática	Subtemática
-------	----	----------	-------------

Investigación:

Pensamiento político y social	Historia del Pensamiento político y social latinoamericano y caribeño	<ul style="list-style-type: none"> • Arraigo cultural presente en cultos, mitos y creencias de América Latina y El Caribe. • Ideas políticas, sociales y educativas latinoamericana y del Caribe. • La Biografía como género historiográfico • Historia de las mentalidades.
-------------------------------	---	--

Estudios para la democracia, la igualdad y la integración latinoamericana y del caribe	<ul style="list-style-type: none"> • Nuevas formas y actores de participación política y social • Iniciativas de gestión y organización comunitarias y contraloría social • Género y construcción de la ciudadanía • Igualdad de género y empoderamiento de la mujer • Estudios de la comunidad sexo-diversa • Diversidad religiosa en el contexto latinoamericano y caribeño • Derechos Humanos y luchas sociales • Violencia en contextos escolares • Educación democrática y reconocimiento a la diversidad cultural
--	--

Propósito

Esta línea tiene como propósito profundizar, promover y difundir el pensamiento político, cultural y socio-educativo venezolano, sin excluir influencias provenientes de América Latina y del Caribe, impulsando la producción de conocimientos que contribuyan a la sistematización de informaciones y a la interpretación de los procesos históricos en contextos de alcance local, regional, que pueden extenderse al ámbito espacial nacional vinculándolo con lo supranacional (continental o hemisférico y mundial-universal.); en este sentido la línea aporta al debate teórico y metodológico dentro del campo de la investigación histórica que ha sido importante en el surgimiento de enfoques, perspectivas y tendencias en la Historia como disciplina científica.

Línea de Investigación	Temática	Subtemática
Cultura ,Sociedad y Educación	Construcción de identidades a través de los medios culturales	<ul style="list-style-type: none"> • Culturas y prácticas simbólicas subyacentes en los medios de comunicación. • Cultura y prácticas simbólicas emergentes en la ciber-sociedad. • Construcción de identidades local, regional y nacional por medio del sistema educativo.

	<ul style="list-style-type: none">• Construcción de identidades a través de las prácticas políticas y religiosas.
Colonialidad y Decolonialidad del poder, saber y ser en América Latina y El Caribe	<ul style="list-style-type: none">• Colonialidad y multiculturalidad.• Consumo cultural como estrategia de estandarización ideológica• Reproducción de la Colonialidad presente en el currículo• Liberación y emancipación ideológica por medio de la educación y del currículo.• Impacto del proceso de la globalización en la identidad nacional. <p>.Feminidad en el modelo patriarcal</p>
Antropología de la vida cotidiana en Venezuela	<ul style="list-style-type: none">• Códigos sociolingüísticos emergentes en Venezuela.• Cultura urbana y rural• Cultura y prácticas simbólicas en la vida cotidiana• Oficios, profesiones y ética del trabajo emergentes.• Interculturalidad en los espacios comunales y educativos. <p>Sincretismo cultural y redes de ensamblaje cultural en Venezuela</p>
Cultura Investigativa en Venezuela	<p>Sistematización de los saberes populares en Venezuela</p> <p>Ética y actitud frente a la investigación en educación media y universitaria</p> <p>Formación de competencias en investigación en contextos educativos</p>

Propósito

La línea de investigación Cultura, Sociedad y Educación se plantea la promoción y desarrollo de investigaciones en el contexto de la Antropología de la vida cotidiana en Venezuela y América Latina y el Caribe, como son el estudio de culturas y prácticas simbólicas de la cotidianidad, los códigos sociolingüísticos emergentes, la cultura urbana y rural, la interculturalidad en los espacios comunales y educativos, el sincretismo cultural y las redes de ensamblaje cultural en la sociedad, la

sistematización de los saberes populares, y el abordaje de los hechos sociales y culturales desde las teorías sociológicas y antropológicas de la Colonialidad y la Decolonialidad, el eurocentrismo, la globalización, la postmodernidad, la pedagogía crítica, el materialismo histórico y las revoluciones pacíficas y democráticas que actualmente están en pleno desarrollo en Venezuela y América Latina.

4.4. Línea de Investigación del Departamento de Ciencias Sociales

Línea de Investigación	Temática	Subtemática
Dinámica del espacio geográfico	Estudio Geo-histórico de los espacios	Estudio del cambio del espacio geográfico Análisis de espacios urbanos Estudios espacio temporales en diversas escalas geográficas
Didáctica de la geografía	Procesos sociales y problemáticas ambiental	Ideas de la emancipación de América latina y del Caribe Políticas educativas en Venezuela Vinculación de las políticas educativas y otras políticas publicas Tendencias y perspectivas en la afectación de recursos naturales Modelos teóricos y método de la formación ambiental

Propósito

Dinámica de los espacios

En la formación educativa del ciudadano (a) actual se exhorta a la indagación geográfica fundamentada en la relación espacio-sociedad como unidad de análisis, con una visión interdisciplinaria y transdisciplinaria acorde a la realidad antrópica y física cambiante aportando ideas significativas para entender la dinámica de los espacios en diversas escalas. Esta dimensión diacrónica y sincrónica permite el estudio de las estructuras espaciales, sus sistemas de planeamiento y organización de las diversas tipologías espaciales, por supuesto sin dejar a un lado la influencia de los modelos ideológicos en el espacio y su impacto en la relación hombre – medio. Para ello se requiere de un análisis epistemológico, metodológico y pragmático de los enfoques teóricos – metodológicos que explican la realidad espacial y los problemas derivados en la expresión espacial en forma de distorsiones, contradicciones y alteraciones espaciales generando consigo problemas ambientales, promoviendo acciones investigativas, reflexivas con carácter crítico para el desarrollo de un espacio sostenible para la vida.

Didáctica de la geografía

La didáctica de la geografía entendida como un conjunto de saberes que permiten elaborar juicios reflexivos sobre nuestra práctica docente y generar estrategias para la mejora del proceso educativo. Partiendo de lo expresado el propósito fundamental de la línea es propiciar un espacio para la producción de conocimientos relacionados con la praxis geográfica en el aula como nicho de investigación y en el contexto espacial donde el profesor(a) realiza acciones educativas, desde la construcción de los materiales educativos, estructuras curriculares, análisis de enfoques y estrategias para la construcción del saber geográfico partiendo de reflexiones de que se enseña, como se enseña, y desembocar en propuestas innovadoras y creadoras de un aprendizaje significativo de la geografía con modelos curriculares alternativos. Desde esta visión los estudios en didáctica supone "un proceso de innovación en el aula", que le permiten al profesor aportar herramientas para mejorar el aprendizaje de sus estudiantes mediante el ejercicio de la enseñanza creadora partiendo de sus propios contextos y promoviendo métodos, técnicas para un proceso de mayor significación para el estudiante.

5. CONCLUSIONES

En el 2009 fueron diseñadas las líneas de investigación del Departamento de Ciencias Sociales mediante comisiones por cátedra, no obstante, dicha estructura combinaba elementos del pensum de estudios generando dieciséis líneas con temáticas y subtemáticas. Pasados seis años se emprendió un proceso de revisión cuantitativo y cualitativo de las mismas, el cual evidenció en primer lugar un gran número de líneas que dispersaron el esfuerzo investigativo de la producción del departamento, y un proceso engorroso a la hora de incluir un proyecto en la extensa variedad de líneas; en este caso se destaca el ejemplo de que un proyecto podía inscribirse en varias líneas. Así mismo el análisis cuantitativo permitió identificar las líneas, temáticas y subtemáticas que obtuvieron mayor productividad y aquellas donde no hubo productos. Por otra parte, al aplicar un análisis cualitativo mediante un cruce de las líneas, con sus temáticas y subtemáticas, se observó lo siguiente:

- Duplicidad y solapamiento de líneas, temáticas y subtemáticas.
- Ubicación de áreas o campos de conocimiento, disciplinas científicas, modelos teóricos y métodos como líneas, temáticas y hasta subtemáticas.
- Utilización de hechos de vida, fenómenos o hechos como líneas, temáticas y subtemáticas.
- Algunas inconsistencias entre la derivación lógica – deductiva entre líneas, temáticas y subtemáticas de acuerdo al esquema instituido por la Universidad de Carabobo, es decir, algunas subtemáticas eran más generales que las temáticas, y algunas temáticas más generales que algunas líneas.

Toda esta situación si bien mejoró los procesos investigativos generó confusión entre los estudiantes de pregrado, profesores y participantes de las maestrías que administra el departamento, situación que concluyó en una actitud evasiva y resistente a inscribir proyectos en concordancia con las líneas, situación que a su vez ha impedido unificar criterios y esfuerzos científicos, administrativos y académicos. Por estas razones se hizo un cruce de líneas, temáticas y subtemáticas para consolidarlas en cinco (5) líneas considerando además su productividad. Fue un arduo proceso sistemático y de carácter interdisciplinario, dada la naturaleza propia de las ciencias sociales y pero atendiendo justamente a este principio, se pudieron unificar las dieciséis a siete a cinco (5) líneas macros que permiten proyectar la producción intelectual del departamento de forma inter y transdisciplinaria, permitiendo romper los paradigmas y sectarismo existentes. Considerando que las líneas de investigación deben ir a la par de los cambios y la calidad académica, debe ser la expresión continua y multidimensional del proceso metodológico que conlleva a la generación de conocimiento.

REFERENCIAS

- Araújo, J. y Arencibia, J. (2002). Informetría, bibliometría y cuantimetría: aspectos teórico-prácticos. *ACIMED*, 10(4), 5-6. Recuperado en 16 de noviembre de 2015, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352002000400004
- Arencibia, J. y De Moya, F. (2008). La evaluación de la investigación científica: una aproximación teórica desde la cuantimetría. *ACIMED*, 17(4). Recuperado en 16 de noviembre de 2015, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352008000400004&lng=es&tlng=es.
- Barrera, M. (2010). *Líneas de Investigación*. Caracas. Venezuela. Ediciones Quirón.
- Spinak, E. (1996). *Diccionario Enciclopédico de Bibliometría, Cuantimetría e Informetría*. Caracas: UNESCO.

SCIENTOMETRIC STUDY OF THE SOCIAL SCIENCES' RESEARCH DEPARTMENT AT THE FACE

ABSTRACT: Taking into consideration the plural and diverse of the problems in the field of social sciences we have proposed a set of lines whose research topics are an expression of the historical social context in which the researcher transits. In this sense, the relevance of the subject should be the thread that legitimizes the work of the researcher and commitment to our environment, and is part of a position that breaks with the traditional view that has prevailed in academic institutions. The methodology was participatory, based on a scientometric study oriented in three phases. It was a hard systematic and interdisciplinary process, given the nature of the social sciences and addressing precisely this principle, it was possible to unify seventeen (17) research lines to five (5) macro lines that can project the intellectual production department inter- and transdisciplinary way, allowing to break the existing paradigms and sectarianism. Whereas the research must keep pace changes and promote the reinvention of the academy.

Keywords: Research Lines, Scientometric Study, Intellectual Production

ACCIÓN Y RAZONAMIENTO PEDAGÓGICO DE DOCENTES UNIVERSITARIOS DE ESPAÑOL Y LITERATURA

Carlos Salazar Díaz Mg. E.¹, Roberto Figueroa Molina Ed. D.², Mirna Bernal Martínez Ed. D.³.

1 Universidad del Atlántico – Colombia, mirna_patricia@yahoo.com

2 Universidad del Atlántico – Colombia, roberfigue@hotmail.com

3 Universidad del Atlántico – Colombia, csalazardiaz@mail.uniatlantico.edu.co

RESUMEN: Esta ponencia comunica parte de los resultados obtenidos en un trabajo de grado titulado: *Conocimiento Pedagógico del Contenido (CPC) de Investigación Formativa (IF) en tres programas de pregrado de la Universidad del Atlántico*. El objetivo general es caracterizar el CPC de tres docentes con experiencia de los cursos de IF I, II y III en una Licenciatura en Español y Literatura. Se recurrió al método cualitativo, y al diseño de estudio de casos múltiples. Las técnicas de recolección fueron, la observación no participante y el análisis de documentos, empleadas para elaborar un corpus de videograbaciones. Los resultados son presentados a fin de elaborar un breve perfil de Razonamiento Pedagógico (RP) a partir de los comportamientos observables de las docentes en el aula. En la discusión se confrontan otras perspectivas de investigación del CPC, y se advierten las ventajas de indagar las experiencias de enseñanza frente a los estudios sobre el conocimiento de la materia de estudio. Las conclusiones resaltan la ventaja de triangular los modos de actuación y razonamiento de docentes con experiencia en educación superior, y, finalmente, son sugeridas nuevas posibilidades de indagación para nuevos estudios.

Palabras Clave: Educación superior; pedagogía; docencia; formación de profesores; estudio de casos.

1. INTRODUCCIÓN

El constructo teórico de CPC apareció hace 30 años, para describir los procesos pedagógicos que emplean los profesores cuando asumen la enseñanza de asignaturas particulares a determinados estudiantes en contextos educativos específicos. De esta manera, a finales de la década de los años ochenta la atención fue puesta en la intersección de la pedagogía y los contenidos, a motivo de demostrar que los profesores son profesionales, que al igual que otros profesionales, desarrollan un cuerpo de conocimientos especializados y únicos, de modo que merecen ser tratados como profesionales, con respeto, con autonomía.

Fue así, como Shulman (1987; pp. 92-93) propuso siete categorías de la base de conocimiento de los docentes: a) “Conocimiento del Contenido”; b) “Conocimiento Pedagógico General”; c) “Conocimiento del Currículo”; d) “Conocimiento de los Fines Educativos, propósitos y valores”; e) “Conocimiento de los aprendices y sus características”; f) “Conocimiento del contexto educativo”; y, g) “Conocimiento Pedagógico del Contenido”. Particularmente, el CPC “representa la combinación de contenido y la pedagogía en una comprensión de cómo particulares tópicos, problemas o asuntos están organizados, representados y adaptados a los diversos intereses y habilidades de los aprendices, y presentados para la enseñanza” (Ibídem).

1. RAZONAMIENTO PEDAGÓGICO DE LOS DOCENTES

Este constructo sistematiza las categorías desempeño y comprensión que caracterizan a los docentes destacados, a fin de identificar prácticas pedagógicas eficientes, en otras palabras, las fuentes de la “Base del Conocimiento para la Enseñanza” (Shulman, 1987; p. 87). Lo anterior permite indagar las elecciones y acciones pedagógicas de los profesores, a partir de “un modelo de razonamiento pedagógico y acción” (pp. 100-101), que es un cíclico de siete procesos:

- a. Comprensión: de propósitos, estructuras de la materia de estudio, las ideas dentro y fuera de la disciplina;
- b. Transformación: se divide en cuatro subprocesos:
 - Preparación: interpretación crítica y análisis de textos, estructuración y segmentación, desarrollo de un repertorio curricular, y la clarificación de propósitos;
 - Representación: el uso de un repertorio representacional que incluye analogías, metáforas, ejemplos, demostraciones, explicaciones, y así sucesivamente;
 - Selección: elección entre un repertorio de instrucción que incluye modos de enseñanza, organización, gestión y organización;
 - Adaptación y preparación a las características del estudiante: consideración de conceptos, ideas preconcebidas, concepciones erradas y dificultades, idioma, cultura y motivaciones, clase social, género, edad, habilidad, aptitud, intereses, auto-conceptos, y atención.
- c. Instrucción: gestión, presentaciones, interacciones, trabajo en grupo, disciplina, humor, cuestionamiento, y otros aspectos de la enseñanza activa, enseñanza por descubrimiento o indagación, y formas observables de la enseñanza en el aula.
- d. Evaluación: comprobación de la comprensión del estudiante durante la enseñanza interactiva, pruebas de comprensión de los estudiantes al final de las lecciones o unidades, evaluación del desempeño propio, y ajuste por experiencias.
- e. Reflexión: revisión, reconstrucción, recreación y analizar críticamente las actuaciones propias de la clase, y explicaciones fundamentadas en la evidencia.
- f. Nueva comprensión: de los propósitos, materia de estudio, estudiantes, enseñanza, y misma persona. Consolidación de nuevos entendimientos y aprendizajes desde la experiencia.

Debido a la complejidad del CPC, son necesarias categorías y conceptos de la práctica pedagógica que hagan parte de un lenguaje que facilite describir, retratar y articular el CPC. De esta manera, el RP que sustenta las diversas formas de enseñanza, el conocimiento especializado de la enseñanza y el conocimiento de la práctica, tiene que ser divulgado dentro de la profesión mediante un lenguaje común. De acuerdo con Loughran, Berry y Mulhall (2012), “un lenguaje que conste de aspectos de la práctica profesional es fundamental para mudar el conocimiento de la práctica desde el individuo y dentro de la comunidad profesional en general” (p. 12). En este orden de ideas, los procesos de razonamiento, fueron descritos a partir de las 21 categorías del CPC propuestas inicialmente por Gatbonton (1999 y 2008), y ampliados por Mullock (2006).

Tabla 1. Aspectos Razonamiento Pedagógico y Categorías de Acción Pedagógica

Aspectos del Pedagógico (Shulman, 1987)	Razonamiento	Categorías (Gatbonton 1999, 2008; Mullock, 2006)
Proceso	Sub-proceso	Contenidos
Comprensión		Capacidad de Comprensión
Transformación	Preparación	Manejo del Lenguaje Planificación
	Representación	Sugerencias y Ejemplos (Analogías y Metáforas)
	Selección	Decisiones
	Adaptación	Habla Espontánea Creencias Afectos
Instrucción		Nota de Comportamiento Control del tiempo Trabajo de grupo / pares Lista de nombres
Evaluación		Comprobación de Nivel Comprobación de Procedimiento Conocimiento de los Estudiantes
Reflexión		Verificación de Problemas Experiencias Pasadas Conocimiento Investigado
Nueva comprensión		Auto-Crítica Repaso de Progresos

2. MÉTODO

Con el objetivo de caracterizar o retratar, las acciones y procesos pedagógicos propios de cada docente, es pertinente emplear la metodología de la investigación cualitativa porque “se orienta hacia el análisis de casos concretos en su particularidad temporal y local, y partiendo de las expresiones y actividades de las personas en sus contextos locales” (Flick, 2009: 21). De hecho, el interés por comprender el proceso educativo implica analizar e interpretar las acciones de los profesores que pertenecen a la comunidad educativa. En este sentido, fue asumido un diseño investigativo de “Estudio de casos colectivo”, es decir, un estudio que gira en torno a dos o más casos con el propósito indagar un fenómeno contemporáneo en profundidad y en su contexto del mundo real (Yin, 2014).

2.1.- TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

La Observación No-participante fue utilizada como técnica de recolección de información aplicada a las video-grabaciones, ya que “consiste en el registro sistemático, válido y confiable de comportamientos y situaciones observables, a través de un conjunto de categorías y subcategorías” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010: 260). Del mismo modo, el análisis de documentos fue requerido, puesto que los datos obtenidos provienen de diversos artefactos textuales y visuales, que han sido producidos y compartidos con una propósito específico en un marco cultural (Coffey, 2014).

2.2. SUJETOS PARTICIPANTES

La Observación No-participante fue utilizada como técnica de recolección de información aplicada a las video-grabaciones, ya que “consiste en el registro sistemático, válido y confiable de comportamientos y situaciones observables, a través de un conjunto de categorías y subcategorías” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010: 260). Del mismo modo, el análisis de documentos fue requerido, puesto que los datos obtenidos provienen de diversos artefactos textuales y visuales, que han sido producidos y compartidos con un propósito específico en un marco cultural (Coffey, 2014).

3. RESULTADO Y DISCUSIÓN

En este apartado son presentados los análisis e interpretaciones de las acciones e interacciones de aula de las profesoras participantes que fueron registradas mediante videograbaciones, esto con el objetivo específico de elaborar un perfil del “Razonamiento Pedagógico” (Shulman, 1987) mediante categorías de análisis de la acción pedagógica de los docentes (Gatbonton, 1999, 2008; Mullock, 2006), que sirven para sistematizar la Acción Pedagógica.

En el programa de Licenciatura en español y Literatura fueron analizadas nueve (9) clases con duración promedio de setenta y seis minutos (76 min), equivalentes a once horas con cincuenta y dos minutos (11:52 hrs.) de grabación. Todas de género femenino con una edad promedio de 49 años.

3.1. MODOS DE ACCIÓN PEDAGÓGICA (AP): CASO SHIRLEY

La AP de la profesora Shirley tiene como punto de partida el Repaso de Progresos, es por eso que en clases se extiende en la realización de una síntesis de los temas vistos previamente y suele iniciar una nueva clase mediante la alusión a ideas principales desarrolladas en clases anteriores. Igualmente, en clases es frecuente el uso de citas de autoridad y frases de personajes históricos, a la vez que emplea la repetición o paráfrasis de una idea principal, es decir que, las Sugerencias y Ejemplos son fundamentales en las interacciones de aula.

Por otra parte, el Conocimiento Investigado hace posible las interacciones con fines pedagógicos, prueba de ello son las peticiones que la profesora Shirley realiza sobre las evidencias escritas de lectura comprensiva y crítica, y las evidencias de acceso y permanencia en el escenario de investigación; más allá, la profesora está interesada en que los estudiantes sean capaces de cumplir con la presentación de un proyecto de investigación. Lo anterior se complementa con la Auto-crítica que promueve la profesora mediante el reconocimiento de limitaciones en la práctica pedagógica y la promoción de la auto-evaluación en la clase.

3.2. MODOS DE ACCIÓN PEDAGÓGICA (AP): CASO DARLY

Un rasgo destacable de la profesora Darly, es su capacidad para tomar Decisiones, es decir que la profesora realiza la asignación de temáticas de investigación, de roles y funciones para próximas clases, y orienta el consenso de compromisos para la próxima clase. Esta docente realiza las correcciones a manera de Sugerencias y ejemplos, además en ella destacan la habilidad para lograr la Contextualización de los enunciados derivados de lecturas de material bibliográfico, y la Repetición o paráfrasis de una idea principal, a fin de contribuir a la construcción colectiva del conocimiento en la asignatura.

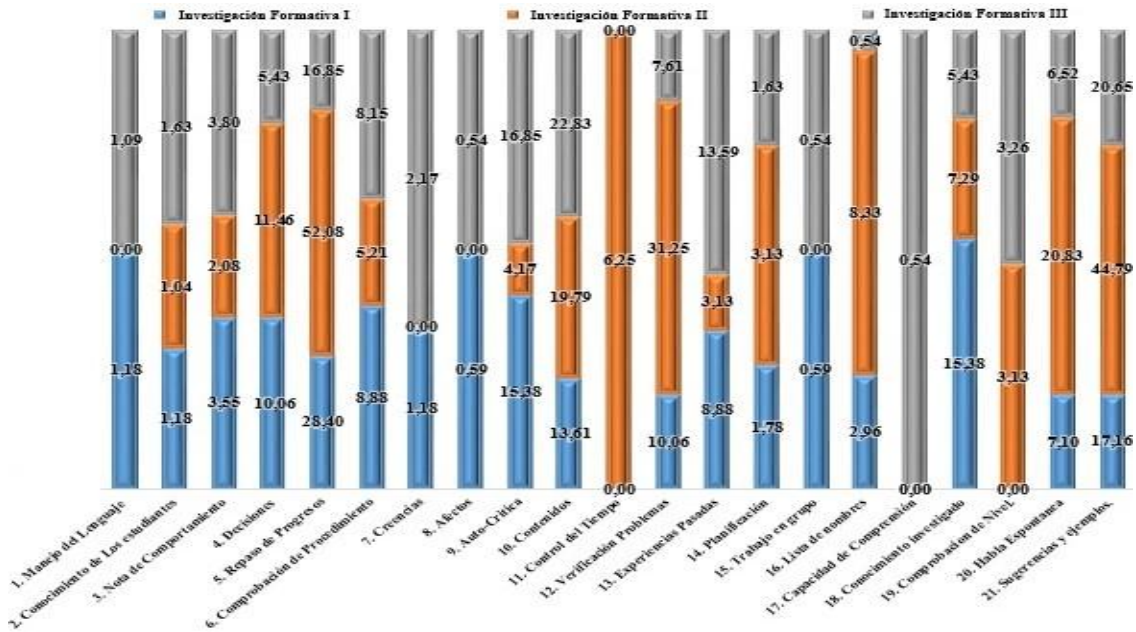
Otra forma importante en las acciones de Shirley es la Verificación de Problemas, la cual conlleva a la Revisión de errores recurrentes en una tarea y a la Comprobación de dificultades de apropiación conceptual. De igual forma, la profesora presta atención a los Contenidos, lo cual es evidente en la Presentación de estructura y contenidos de la asignatura, en la Presentación de un tema nuevo, y en la Comunicación de propósitos de la actividad en clase.

3.3. MODOS DE ACCIÓN PEDAGÓGICA (AP): CASO ELSY

La profesora Elsy, a cargo de IF III, demuestra que los Contenidos son el punto de partida de su AP, ya que se preocupa por la delimitación conceptual de la materia de estudio conforme a diversos intereses y capacidades de los estudiantes. Asimismo, esta profesora declara sus creencias y concepciones respecto a la planificación y organización de temas y contenidos específicos, y abre al abordaje de temas próximos a la política pública.

Por una parte, promueve la Autocrítica cuando efectúa una identificación de mejoras posibles en la práctica pedagógica, lo mismo que cuando se dedica al señalamiento de circunstancias adversas en la clase. Por otra parte, tanto la Comprobación de nivel como la Capacidad del comprensión de los estudiantes se hacen tangibles en la realización de comentarios sobre un tema abordado, o bien, en las ideas propositivas para futuras investigaciones, y cuando efectúa una promoción de interpretación crítica de textos y fuentes bibliográficas.

Gráfico 1. Triangulación de modos de acción pedagógica.



3.4. Perfil de razonamiento pedagógico (rp) de Shirley

El RP de Shirley está centrado en el proceso de “Transformación” que enfatiza en el subproceso de “Selección”, por eso es recurrente el Repaso de progresos. Consecuentemente, la profesora lleva a cabo la elección entre un repertorio de enseñanza que incluye diversos modos de enseñanza, organización y gestión.

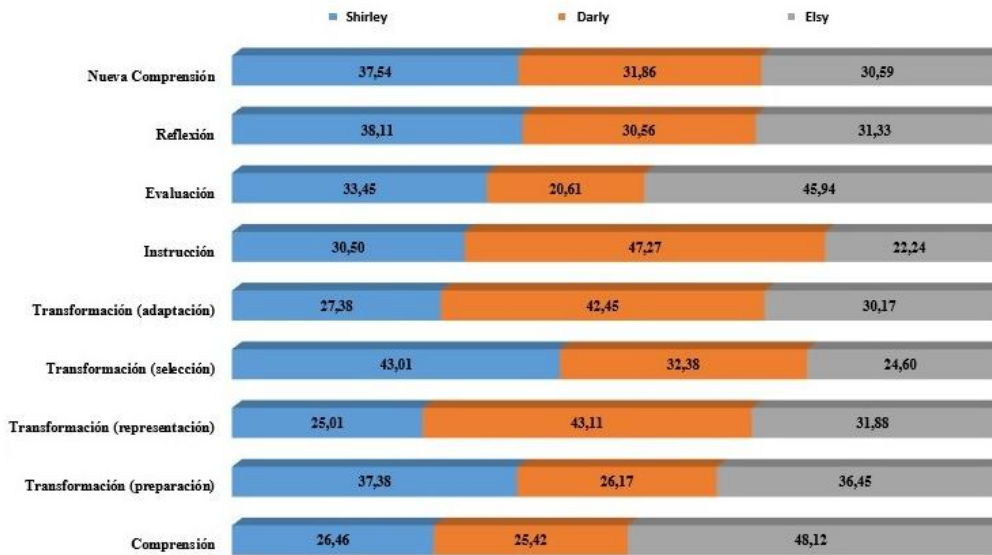
3.4. PERFIL DE RAZONAMIENTO PEDAGÓGICO (RP) DE DARLY

La docente Darly posee un perfil de RP caracterizado por el proceso de Instrucción, que implica la gestión, presentaciones, interacciones, trabajo en grupo, disciplina, humor, cuestionamiento, y otros aspectos de la enseñanza activa, enseñanza por descubrimiento o indagación, y formas observables de la enseñanza en el aula. Lo anterior es debido a que la profesora de IF I se caracteriza por el uso de la Lista de nombres, la toma de Decisiones, la Verificación de problemas y la capacidad de comprensión.

3.5. PERFIL DE RAZONAMIENTO PEDAGÓGICO (RP) DE ELSY

La profesora Elsy posee un RP asociado al proceso de Comprensión. Por eso, esta docente se dedica a demostrar su comprensión sobre los propósitos, las estructuras de la materia de estudio, las ideas dentro y fuera de la IF. Cabe aclarar que este perfil se refiere a la comprensión del pedagogo en la enseñanza antes que a la comprensión del especialista en las temáticas de estudio. En el fondo, parte del hecho de que esta profesora con experiencia, es capaz de definir, describir y replicar los principios de una docencia ejemplar y edificante.

Gráfico 2. Triangulación de los procesos de Razonamiento Pedagógico.



Como se ha visto, el presente estudio está centrado en las experiencias de enseñanza de docentes de universidad, a motivo de retratar los modos de actuar y razonar. Desde este enfoque es factible la evaluación de los conocimientos prácticos y las actitudes de las profesoras. Ahora bien, existen otros enfoques investigativos del CPC que, por ejemplo, indagan las características psicológicas de los estudiantes, sus dificultades y oportunidades, o bien sus motivaciones y afectos en un contexto educativo específico (Monte-Sano, 2011; Zepke, 2013). Otros investigadores emplean el constructo para estudiar la pertinencia y calidad de los programas de formación docente, lo cual implica analizar las adaptaciones curriculares y valorar desde los materiales de enseñanza diseñados para una materia específica hasta las metas de formación y los valores institucionales (Hofer y Grandgenett, 2012; Bauer, 2012; Semiz e Ince, 2012; Aydin y Boz, 2012; Kleickmann, Richter, Kunter, Elsner, Besser, Krauss, y Baumert, 2013). Asimismo, otra tendencia investigativa bastante difundida consiste en abordar los modos de representar los Conocimientos del Contenidos de la Materia de estudio de los docentes, e incluso valorar la vigencia y pertinencia de los mismos mediante la indagación de las creencias y concepciones sobre los temas y contenidos específicos de una asignatura en particular (Ball, Thames y Phelps, 2008; Ozden, 2008; Bozkurt y Kaya, 2008; Janík, Najvar, Slavík y Trna, 2009; Buschang, Chung, Delacruz y Baker, 2012).

Pese a todo, resulta evidente que los investigadores se limitan a estudiar los avances del CPC desde su respectiva disciplina, y difícilmente indagan los aportes de disciplinas diferentes. Entonces, resulta paradójico que, el CPC surgió para explicar la interacción de conocimiento disciplinar con otros conocimientos del docente, pero ha sido convertido en un constructo de hiperespecialización pedagógica, que indaga sobre un grupo exclusivo de profesionales de la educación. Sin embargo, el problema del conocimiento hiperespecializado es que los investigaciones recaerán en lo monodisciplinar, y eventualmente ofrecerán una visión reducida de las líneas de investigación que contiene el CPC. En cambio, el presente estudio demuestra que explorar la “Sabiduría de la práctica” (Shulman, 1987) es factible mediante la sistematización de las máximas que guían el razonamiento y las acciones, es decir el conocimiento práctico de los profesores eficaces, con el propósito de consolidar una literatura científica, casos, principios y antecedentes de investigación.

4. CONCLUSIONES

El desarrollo del CPC facilita comprender las Acciones Pedagógicas de las docentes de investigación Formativa, así como la elaboración de perfiles de Razonamiento Pedagógico abre

posibilidades a que los docentes realicen reflexiones personales sobre sus propias prácticas de enseñanza, y más allá sobre el proceso de aprendizaje de sus estudiantes. Adicionalmente, la triangulación del CPC en una asignatura con diferentes niveles permite evidenciar las diversas formas ejemplares de enseñanza eficaz. Por último, el constructo del CPC revela aspectos que muestran semejanzas y diferencias entre docentes a cargo de la misma asignatura, esto representa una opción para que futuros estudios determinen el éxito que puede tener los profesores si cooperar entre sí tanto en investigaciones como en la planificación de clases.

AGRADECIMIENTOS

El equipo de investigadores agradece a la Vicerrectoría de Investigaciones de la Universidad del Atlántico por su apoyo financiero y respaldo técnico. En especial a las docentes participantes de la Facultad de Ciencias de la Educación, por la colaboración brindada durante la realización del trabajo de campo.

REFERENCIAS

- Aydin, S., y Boz, Y. (2012). Review of Studies Related to Pedagogical Content Knowledge in the Context of Science Teacher Education: Turkish Case. *Educational Sciences: Theory & Practice*. 12(1), pp. 497-505.
- Ball, D. L., Thames, M. H., y Phelps, G. (2008). Content Knowledge for Teaching What Makes It Special. *Journal of Teacher Education*. 59(5), pp. 389-407.
- Bauer, W I. (2012). The Acquisition of Musical Technological Pedagogical and Content Knowledge. *Journal of Music Teacher Education*. 22(2), pp. 51-64.
- Bozkurt, O., y Kaya, O. N. (2008). Teaching about ozone layer depletion in Turkey: pedagogical content knowledge of science teachers. *Public Understanding of Science*. 17(2), pp. 261-276.
- Buschang, R. E., Chung, G. K., Delacruz, G. C., y Baker, E. L. (2012). Validating Measures of Algebra Teacher Subject Matter Knowledge and Pedagogical Content Knowledge. *Educational Assessment*. 17, pp. 1-21.
- Coffey, A. (2014). Analysing Documents. En: Flick, U. (Ed.). *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis*. (pp. 367 – 379). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Flick, U. (2009). *An introduction to Qualitative Research*. (4a Ed.). Sage Publications: Thousand Oaks.
- Gatbonton, E. (1999). Investigating Experienced ESL Teachers' Pedagogical Knowledge. *The Modern Language Journal*. 83(1), pp. 35-50.
- Gatbonton, E. (2008). Looking beyond teachers' classroom behavior: Novice and experienced ESL teachers' pedagogical knowledge. *Language Teaching Research*. 12(2), pp. 161-182.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. (5a Ed.). México: McGraw-Hill.
- Hofer, M., y Grandgenett, N. (2012). TPACK Development in Teacher Education: A Longitudinal Study of Preservice Teachers in a Secondary M.A.Ed. Program. *Journal of Research on Technology in Education*. 45(1), pp. 83-106.
- Janík, T., Najvar, P., Slavík, J., y Trna, J. (2009). On the dynamic nature of physics teachers' Pedagogical Content Knowledge. *Orbis Scholae*. 3(2), pp. 47-62.

- Kleickmann, T. Richter, D., Kunter, M., Elsner, J., Besser, M., Krauss, S., y Baumert, J. (2013). Teachers' Content Knowledge and Pedagogical Content Knowledge: The Role of Structural Differences in Teacher Education. *Journal of Teacher Education*. 60(1), pp. 90-106.
- Loughran, J., Berry, A., y Mulhall, P. (2012). Pedagogical Content Knowledge. *Understanding and Developing Science Teachers' Pedagogical Content Knowledge*. 7-14. Holanda: Sense publishers.
- Monte-Sano, Ch. (2011). Learning to Open Up History for Students: Preservice Teachers' Emerging Pedagogical Content Knowledge. *Journal of Teacher Education*. 62(3), pp. 260-272.
- Mullock, B. (2006). The Pedagogical Knowledge Base of Four TESOL Teachers. *The Modern Language Journal*. 90, pp. 48-66.
- Ozden, M. (2008). The Effect of Content Knowledge on Pedagogical Content Knowledge: The Case of Teaching Phases of Matters. *Educational Sciences: Theory & Practice*. 8(2), pp. 633-645.
- Salazar, C. (2014). *Conocimiento Pedagógico del Contenido de Investigación Formativa en tres programas de pregrado de la Universidad del Atlántico*. (Tesis no publicada). Barranquilla: Universidad del Atlántico.
- Semiz, K., e Ince, M. L. (2012). Pre-service physical education teachers' technological pedagogical content knowledge, technology integration self-efficacy and instructional technology outcome expectations. *Australasian Journal of Educational Technology*. 28(7), pp. 1248-1265. Disponible en: <http://www.ascilite.org.au/ajet/ajet28/semiz.html>
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. En: Suzanne M. Wilson (Ed.) (2004). *The Wisdom of Practice: Essays on Teaching, Learning, and Learning to Teach*. (pp. 217-271). Estados Unidos de América: Jossey Bass.
- Yin, R. K. (2014). *Case Study Research: Design and Methods*. (5a Ed.). Sage Publications: Thousand Oaks.
- Zepke, N. (2013). Threshold concepts and student engagement: Revisiting Pedagogical Content Knowledge. *Active Learning in Higher Education*. 14(2), pp. 97-107.

PEDAGOGICAL ACTION AND REASONING OF SPANISH AND LITERATURE UNIVERSITY TEACHERS

ABSTRACT: This paper presents the partial results obtained in a thesis entitled: *Pedagogical Content Knowledge (PCK) Formative Research (FR) into three undergraduate programs at Universidad del Atlántico*. The overall objective is to characterize the PCK of three experienced teachers that teach FR courses at I, II and III levels of Spanish and Literature undergraduate program. The qualitative method was used with a multiple case study design. The collection techniques were non participant observation and analysis of documents used to develop a corpus of video recordings. The results are presented in order to prepare a brief profile of Pedagogical Reasoning (PR) from observable behaviors of teachers in the classroom. In the discussion section other research perspectives of PCK are confronted and the advantages of inquiring on the teaching experiences as opposed to studies about subject matter. The findings highlight the advantage of the triangulation of the acting and reasoning modes of experienced teachers in higher education, and finally new possibilities of inquiring for further studies are suggested.

Keywords: Higher education; pedagogy; teaching; teacher education; case study.

TECNOLOGÍAS DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN MEDIA

Luís Alfredo Gómez Linares¹, Mirna Patricia Bernal Martínez², Roberto Enrique Figueroa Molina³

¹ Universidad del Atlántico, Colombia, algoli_05@hotmail.com

² Universidad del Atlántico, Mirna_patricia@yahoo.com

³ Universidad del Atlántico, Colombia, roberfigue@hotmail.com

RESUMEN: El propósito del presente estudio fue determinar el grado de correlación entre el uso de las TIC y el rendimiento académico de los educandos. Se utilizó un diseño descriptivo tipo correlacional, con una muestra aleatoria simple de 300 estudiantes y 150 docentes de Educación Media de 15 instituciones de Barranquilla.

La información de las encuestas escala líker se procesó mediante el Software R-Cran y el Análisis de Correspondencias Canónico, para representar proximidades entre las variables estudiadas. Se encontró poca correlación entre el uso de las Tecnologías de Información y Comunicación y el rendimiento académico de los estudiantes. Sólo mostraron coherencia entre las Notas obtenidas en Filosofía, Idiomas Extranjeros y Lengua Castellana y la apreciación de los estudiantes. Finalmente, los resultados a nivel de significancia destacan la asociación con *Idiomas Extranjeros*.

Palabras Clave: Tecnologías de información y comunicación, Rendimiento Académico.

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad es evidente observar el impacto que ha generado las Tecnologías de Información y Comunicación –TIC- en casi todas las esferas sociales. De igual forma, es notable la gran preocupación de los sistemas educativos para promover una formación permeada por la cultura tecnológica y digital. Es en esta medida que, resulta pertinente profundizar sobre esta línea de investigación y consolidar proyectos que den cuenta de la influencia del uso de las TIC en el rendimiento académico de los estudiantes que se forman en las instituciones educativas. Cabe resaltar que, la tendencia es crear estrategias mediadoras para conectar a los ciudadanos y, en particular, a los jóvenes a un mundo globalizado, caracterizado por la construcción de un nuevo espacio social en el que proliferan las fuentes de información; un espacio que plantea sus propias condiciones y reglas, establece valores y concepciones que pueden denominarse bajo el término de <cibercultura>. En consecuencia, estas innovaciones traen consigo un cambio en el rol que deben asumir el docente y el educando en las instituciones educativas.

En efecto, la CEPAL (2010), plantea que una de las razones que se puede esgrimir ante este hecho, es que los docentes aún responden al modelo fundacional de la escuela y de los sistemas educativos de la modernidad, que están en crisis y deben ser replanteados. En este orden discursivo el proyecto se justificó por consolidarse como un trabajo investigativo de corte descriptivo y correlacional para analizar las correlaciones que pueden existir entre el uso de los medios tecnológicos y su impacto en el rendimiento académico de los estudiantes de Educación Media en el distrito de Barranquilla. Además, a los estudiantes les atraen las actividades vinculadas a los medios

tecnológicos y audiovisuales, y resulta necesario atender a sus intereses para motivarlos en el desarrollo de los procesos dentro del contexto escolar.

De igual forma, se debe reconocer que uno de los desafíos que afronta la educación es el desarrollo de actitudes científicas y tecnológicas, que tienen que ver con las habilidades necesarias para enfrentarse a un ambiente que cambia rápidamente y que son útiles para resolver problemas, proponer soluciones y tomar decisiones sobre la vida diaria (UNESCO, 2005). Más aún, el Ministerio de Educación Nacional (2008) plantea la importancia que tienen el sentido y los alcances de la alfabetización en tecnologías, superando la mera capacitación para manejar artefactos. El Plan Nacional Decenal de Educación -PNDE- (MEN, 2008), la Ley General de Educación (1994), las Metas Educativas 2021 y los diversos referentes legales expedidos por el Gobierno Nacional también muestran la necesidad de formar en tecnologías. Cabe resaltar que, el diagnóstico de la investigación parte de la experiencia docente y del análisis sistemático de las lecturas realizadas en torno a la problemática del rendimiento académico de los estudiantes. Durante la fase exploratoria se implementaron cuestionarios escala likert, tanto para estudiantes de educación media como para el grupo de docentes.

Finalmente, el uso de las TIC como mediadoras del proceso educativo es una línea de investigación que ha adquirido gran relevancia en el contexto educativo universitario y de la educación básica y media. Con los resultados encontrados se pretende brindar recomendaciones a los demás docentes para que reflexionen y se apropien de estrategias didácticas que tengan en cuenta las TIC para optimizar los resultados académicos de los estudiantes.

2. OBJETIVOS

En consecuencia, para el desarrollo de la investigación se formuló el objetivo general: Determinar el grado de correlación existente entre el uso de las Tecnologías de Información y Comunicación y el rendimiento académico de los estudiantes de Educación Media en las Instituciones Educativas del distrito de Barranquilla.

De igual forma, se plantearon como **objetivos específicos** los siguientes:

2.1.- OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Identificar las concepciones de los estudiantes y docentes de Educación Media del distrito de Barranquilla sobre el uso de los recursos tecnológicos como herramientas mediadoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Caracterizar el rendimiento académico de los estudiantes de Educación Media de las Instituciones Educativas distritales de Barranquilla.

2.2.- PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

Teniendo en cuenta los criterios de originalidad, viabilidad y pertinencia, se formuló la siguiente pregunta problema: ¿Cómo inciden el uso de las TIC y las concepciones sobre estos recursos en el rendimiento académico de los estudiantes de Educación Media en las Instituciones Educativas del distrito de Barranquilla?

3. MÉTODO

El presente estudio corresponde a un diseño descriptivo tipo correlacional, la población objeto de estudio se ubica en el contexto de la Educación Media del municipio de Barranquilla, Dpto. del Atlántico-Colombia, conformada por 300 estudiantes y 150 docentes de Educación Media (Décimo y Undécimo) de 15 instituciones públicas. En el trabajo de campo se aplicaron encuestas escala

líker para analizar las concepciones de los estudiantes y docentes de Educación Media frente al uso de las TIC, se indagó con los docentes su visión y uso de estos recursos.

Adicionalmente, se consultaron los consolidados oficiales de seguimiento académico de las instituciones educativas como referentes del desempeño de los estudiantes. Además, la población objeto de estudio tiene como características la de pertenecer a los estratos socioeconómicos 1, 2 y 3, de la ciudad de Barranquilla. De igual forma cumple con los criterios de Arias (2012), quien señala que la investigación descriptiva consiste en la caracterización de un hecho, fenómeno, individuo o grupo, con el fin de establecer su estructura o comportamiento.

4. RESULTADO Y DISCUSIÓN

4.1.- RESULTADOS ENCUESTAS ESTUDIANTES

Los resultados sobre las creencias de los estudiantes y docentes de la Educación Media del distrito de Barranquilla sobre la relación entre las TIC y el rendimiento académico muestran las siguientes tendencias:

Al indagar sobre la interacción de las actividades cotidianas y el uso de las TIC, el 75,62% mencionó que siempre o casi siempre las implementa. Sin embargo, es importante anotar que el 37,79% las usa pocas veces. Para la mayoría de los estudiantes (79,80%), el uso de las TIC no es un obstáculo a la hora de realizar sus deberes académicos; es más, consideran en un 77,22% que las TIC ayudan a mejorar su rendimiento académico en algunas asignaturas. Así mismo, el 75,24% argumenta que los recursos tecnológicos despiertan su motivación e interés en los procesos de aprendizaje. Al preguntar sobre la percepción del manejo de los recursos tecnológicos al momento de planear las clases por parte de los docentes, los estudiantes indicaron que muchas veces lo hacen (40,39%) frente a un (36,48%) que considera que pocas veces logran planear teniendo en cuenta los recursos tecnológicos.

Frente a la pregunta ¿Con qué frecuencia utilizan los docentes las TIC para desarrollar y motivar las clases de su asignatura? , la tendencia se manifestó hacia las escalas de Pocas veces y Nunca. Tal es el caso de los docentes de Artística (93.81%), Ética (81.76%), Educación Física (89.25%), y Matemáticas (75.57%) quienes son los que en menor medida utilizan las TIC para desarrollar las clases. En el caso de Tecnología e Informática (85,02%), es la que más utiliza estos recursos.

4.2.- RESULTADOS ENCUESTAS DOCENTE

Para establecer el uso de las TIC por parte de los docentes, se les realizó un test compuesto por una batería de preguntas, en las cuales se relacionaban el uso de las TIC, accesibilidad a los recursos informáticos y conocimiento de las herramientas relacionadas con las TIC.

Se debe indicar, que la mayoría de los docentes (60,33%), reconoció que necesitan mayores conocimientos sobre las TIC y el uso de las mismas en sus prácticas pedagógicas. Igualmente, el 97,52% considera que la inclusión de las TIC es fundamental para causar cambios en los métodos de enseñanza. Así mismo, el 97,53% considera que la inclusión de las TIC en el aula mejora el desempeño y aumenta las oportunidades laborales para los estudiantes. En las estadísticas de las encuestas, se observa una tendencia a homogenizarse la opinión de los docentes frente a la importancia de estas herramientas en la mejora de los desempeños de los educandos, sin embargo, estos postulados no corresponden a las asignaturas de Educación Física y Educación Artística, las cuales tienden a no utilizarlas en las prácticas cotidianas. Pese a esto, solo el 8,26% considera que las TIC son un obstáculo para el desarrollo docente.

Es importante destacar que, todas las asignaturas tuvieron un score por encima de 3,5. Las asignaturas con menor calificación fueron las que tenían en cuenta las competencias numéricas: Matemáticas (3,52) y Física (3,57). Por otro lado, se encuentra que la asignatura de Tecnología e Informática fue quien obtuvo el score más alto (4,03). Así las cosas, las asignaturas de Filosofía, Idiomas Extranjeros y Lengua Castellana, son quienes reflejan una coherencia positiva entre la apreciación de los estudiantes y la Nota obtenida al final del periodo evaluado.

4.3.- DISCUSIÓN

En el marco de este trabajo investigativo, es pertinente destacar que el mundo es un contexto multigeneracional, donde conviven personas que se desarrollan como “Nativos digitales” con otras que son “inmigrantes” en el campo tecnológico. La sociedad globalizada impone nuevas exigencias y ritmos de trabajo. La educación actual también se ha visto envuelta de forma radical por la irrupción de la cultura digital que ha transformado a sus protagonistas, esencialmente profesores y estudiantes, surgiendo de este modo la necesidad de propiciar cambios en las instituciones educativas para integrar las tecnologías y proponer nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje (Freire, 2009).

En esta investigación, se focalizan algunos resultados que permiten destacar la poca correlación entre el uso de las Tecnologías de Información y Comunicación y el rendimiento académico de los estudiantes. Sólo mostraron coherencia entre las Notas obtenidas en Filosofía, Idiomas Extranjeros y Lengua Castellana y la apreciación de los estudiantes. Finalmente, los resultados a nivel de significancia destacan la asociación con Idiomas Extranjeros.

Al utilizar las TIC se pretende que el estudiante tenga un papel más activo en el proceso de aprendizaje, para que no sea considerado como un mero receptor de información, sino que además de disfrutar del proceso de búsqueda de información, sea capaz de generar conocimiento. El objetivo es pasar de una educación centrada en la enseñanza del profesor a una educación basada en el aprendizaje del estudiante (Ivern, 2003).

Al respecto, Tascón (2002) propone un enfoque pedagógico del uso de los medios tecnológicos, basado en que las posibilidades de las tecnologías de la información y la comunicación en la educación han de descansar, tanto o más que en el grado de sofisticación y potencialidad técnica, en el modelo de aprendizaje en que se inspiren, en la manera de concebir la relación profesor-alumnos y en la manera de entender la enseñanza y el proceso instruccional que se vaya a utilizar.

Por su parte, Gros (2000) señala que se trata de “utilizar [estos medios] en forma habitual en las aulas para tareas variadas como escribir, obtener información, experimentar, simular, comunicarse, aprender un idioma y diseñar en forma natural e invisible. Esta integración va más allá del mero uso instrumental de la herramienta y se sitúa en el propio nivel de innovación del sistema educativo” (en Sánchez, 2002). Además se debe reconocer que, los jóvenes de hoy son la generación multimedia, no sólo por la variada oferta mediática de que disponen, sino y muy especialmente por el uso en simultáneo que ejercen de ella, es decir, mientras navegan por Internet, ven TV, hacen tarea, escuchan música y hablan por teléfono (Morduchowicz, 2008).

Para Litwin (1995) la tecnología puesta a disposición de los estudiantes tiene por objeto desarrollar las posibilidades individuales, tanto cognitivas como estéticas, a través de las múltiples utilidades que puede realizar el docente en los espacios de interacción grupal. En los que se resuelvan problemas auténticos para generar procesos de construcción del conocimiento. Una aclaración pertinente es la realizada por Liguori (1995) cuando plantea que los medios y los métodos tecnológicos que se incorporan al campo educativo tienen su origen en otros ámbitos, generalmente en las empresas o en el área militar. Este traspaso de medios y métodos de un campo a otro de forma acrítica, arrastra los conceptos y las valoraciones de la racionalidad instrumental o

técnica, de forma tal que, desde el surgimiento de los primeros medios audiovisuales (radio, televisión, video, etcétera) hasta el desarrollo de las nuevas tecnologías de la información se inicia un discurso en el que se considera imprescindible la innovación tecnológica o la modernización de la escuela.

En esta misma línea, Chadwick (1979) define el rendimiento académico como la expresión de capacidades y características psicológicas del estudiante, desarrolladas a través del proceso de enseñanza-aprendizaje, que le posibilita obtener un nivel de funcionamiento y logros académicos a lo largo de un período o semestre y que se sintetiza en un calificativo final (cuantitativo en la mayoría de los casos) que representa el nivel de logro alcanzado.

Finalmente, Benítez, Giménez y Osicka (2000), añaden que el rendimiento académico del alumno es una dimensión de mucha importancia dentro del acto educativo y su carácter multifactorial siempre está asociado con factores de tipo socioeconómicos, metodologías de enseñanzas utilizadas, calificaciones del alumno y coeficientes de inteligencia, entre otros.

5. CONCLUSIONES

Los datos estadísticos evidencian que no existen asociaciones significativas entre el uso de las Tecnologías de Información y Comunicación y el rendimiento académico de los estudiantes de Educación Media en las instituciones educativas del distrito de Barranquilla. A diferencia de Kulik, Kulik y Cohen (1980), quienes en su estudio identificaron una tendencia de mejora en el rendimiento académico gracias a la mediación informática en las asignaturas tradicionales, principalmente en matemáticas.

Al aplicar el Scatterplot de Correspondencias Canónicas, se encontró que sólo las asignaturas de Filosofía, Idiomas Extranjeros y Lengua Castellana, reflejan una coherencia positiva entre la apreciación de los estudiantes y la Nota obtenida al final del periodo evaluado.

En el contexto del distrito de Barranquilla, los docentes participantes del estudio asumen el uso de las Tecnologías desde diversas posturas: Algunos docentes perciben que se requieren mayores conocimientos sobre los recursos y medios tecnológicos para ejercer su práctica pedagógica (60,33%), sólo un pequeño grupo de los mismos considera que estos recursos no son indispensables en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Pese a que el 33,06% de los docentes reconoce no utilizar las TIC como herramientas de apoyo a su labor pedagógica, el 95,87% de los encuestados considera que las TIC mejoran el rendimiento académico de sus estudiantes. Esta circunstancia es entendida a la luz de los postulados de Ruder-Parkins y otros (1993), cuando establecen tres tipos de actitudes docentes dependiendo de la utilización de las tecnologías: los innovadores, que asumen riesgos; los resistentes, quienes cuestionan su uso; y los líderes, quienes reflexionan sobre los pros y contras de las innovaciones tecnológicas.

Los resultados en este sentido, dejan ver la necesidad de fomentar procesos de cualificación docente sobre TIC, pero –además– asumir el compromiso del uso adecuado de estos recursos para transformar las prácticas pedagógicas, esto se identifica con el pensamiento de muchos docentes cuando reconocen la importancia de fomentar procesos de cualificación en temas relacionados con las Tecnologías de Información y Comunicación (60,33%).

AGRADECIMIENTO

Afectuoso agradecimiento a toda la comunidad educativa de las Quince (15) escuelas públicas del Distrito de Barranquilla- Colombia, por haber cedido sus espacios y en especial por su disposición para ser coinvestigadoras durante este proceso de búsqueda de información cuyo propósito inspirador fue el de intervenir una situación concreta, como lo es la influencia de la

Tecnología de la Información y la comunicación para mejorar los procesos de enseñanza y mejora de la calidad educativa en los niños y niñas de los sectores menos favorecido.

REFERENCIAS

- Benítez, M., Giménez, M. y Osicka, R. (2000). Las asignaturas pendientes y el rendimiento académico: ¿Existe alguna relación? En: Edel, R. El rendimiento académico: Concepto, Investigación y Desarrollo. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*. Madrid, julio-diciembre, año/vol.1, 2, 2003.
- Cabero, Julio (1998). Usos e integración de los medios audiovisuales y las nuevas tecnologías en el currículum. En: Departamento de Ciencias de la Educación (1998): Educación y Tecnologías de la Comunicación, Oviedo, Universidad de Oviedo, 47-67. (ISBN 84-8317-087-6).
- CEPAL (2010). *Metas educativas 2021: estudio de costos*. Naciones Unidas: Santiago de Chile.
- Chadwick, C. (1979). Teorías del aprendizaje y su implicancia en el trabajo en el aula. *Revista de Educación*, N° 70 C.P.E.I.P., Santiago de Chile.
- Freire, J. (2009). Presentación Monográfico Cultura digital y prácticas creativas en educación. *Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 6, n. 1.
- Gross, B. (2000). *El ordenador invisible, hacia la apropiación del ordenador en la enseñanza*. Barcelona: Gedisa.
- Ivern, I. (16 y 17 de julio de 2003). *De la viabilitat a la innovació metodològica*. *Jornades del Professorat*. FPCEE Blanquerna, URL, Barcelona.
- Liguori, Laura (1995). *Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en el marco de los viejos problemas y desafíos educativos*. En: Litwin, Edith (comp.) (1995). *Tecnología Educativa*. Política, historias, propuestas. Paidós, Buenos Aires.
- Litwin, Edith (2008). *Los cambios educativos: Calidad e innovación en el marco de la tecnología educativa*. En: Litwin, Edith (comp.) (1995). *Tecnología Educativa*. Política, historias, propuestas. Paidós, Buenos Aires.
- Mellado, V. (2003). *Cambio didáctico del profesorado de Ciencias Naturales y Filosofía de las Ciencias*. *Enseñanza de las Ciencias* 21 (3) 343-358.
- Ministerio de Comunicaciones de Colombia (2008). *Plan Nacional de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones*. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional (1994). *Ley General de Educación*. Bogotá: Momo Ediciones.
- Ministerio de Educación Nacional (2006b). *Plan Nacional Decenal de Educación*. Santafé de Bogotá.
- Morduchowicz, R. (2008). *La generación multimedia. Significados y prácticas culturales de los jóvenes*. Paidós: Buenos Aires.
- Ruder-Parkins y otros (1993). En: Cabero, Julio (1998). *Usos e integración de los medios audiovisuales y las nuevas tecnologías en el currículum*. En: Departamento de Ciencias de la Educación (1998): Educación y Tecnologías de la Comunicación, Oviedo, Universidad de Oviedo, 47-67. (ISBN 84-8317-087-6).
- Tascón, C. (2002). *La construcción del conocimiento en la Sociedad de la Información: Las NTICs y la instrucción*. En: Aguiar, M., Farray, J y Brito, J. (Coords). *Cultura y educación en la sociedad de la información*. Netbiblo, S.I., A Coruña, 2002.
- UNESCO (2008). *Estándares de Competencias en TIC para docentes*. En: <http://www.eduteka.org/pdfdir/UNESCOEstandaresDocentes.pdf>.

TECHONOLGY OF INFORMATION COMMUNICATION AND ACADEMIC PERFORMANCE IN HIGH SCHOOL STUDENTS

ABSTRACT: The purpose of this study was to determine the degree of correlation between the use of TIC and academic performance of students. We used a descriptive correlational design, with a simple random sample of 300 students and 150 middle school teachers from 15 institutions in Barranquilla.

The survey data was processed Liker scale through Software R-Cran and Canonical Correspondence Analysis, to represent proximities between the variables studied. There was a little correlation between the use of Information and Communication Technologies and academic performance of students. The study just showed consistency between the grades of Philosophy, Foreign Language and Spanish language and the appreciation of students. Finally, the results highlight the significance level of association with foreign languages.

Keywords: TIC; Academic Performance.

DINÁMICA DEL PROCESO DE FORMACIÓN DEL CONOCIMIENTO CIENTÍFICO INVESTIGATIVO

María Auxiliadora Espinoza de Cardona.

Convenio Cuba-Venezuela. Unefa (Caracas) – Universidad de Oriente (Santiago de Cuba).

chilo_7@hotmail.com

RESUMEN: La investigación está relacionada con el proceso de formación científica investigativa en aquellos aspectos vinculados con la capacidad de búsqueda y el posicionamiento del conocimiento adquirido en los profesionales egresados de las Universidades. Ello es expresión de la contradicción epistémica entre la aprehensión del pensamiento científico y la orientación del conocimiento científico investigativo. Se establece como objetivo la elaboración de una estrategia formativa del conocimiento científico investigativo sustentada en un modelo de la dinámica de dicho proceso, desde el cual se movilizan las capacidades transformadoras investigativas, originando los cambios propuestos en el objeto investigado, utilizando el método holístico-dialéctico. Los fundamentos epistemológicos del objeto y el campo configuran el dinamismo de la formación científico investigativa de los profesionales universitarios desde donde se considera la relación entre lo hermenéutico y lo lógico dialéctico como proceso epistemológico que connote y dé sentido a un nuevo suceso de comprensión e interpretación de lo científico investigativo como sistema holístico y complejo, orientación epistémica de esta investigación. La autenticidad del proceso desde su contextualización y generalización impronta como regularidad esencial la sistematización de la capacidad transformadora investigativa, configuración construida sobre la aprehensión de los saberes científicos y la profundización de los saberes populares. Esta configuración protagoniza el aporte teórico fundamental de la presente investigación. La estrategia formativa de la investigación científica como instrumento sistémico, favorece la transformación cualitativa del objeto investigado. El modelo de la dinámica de la formación científico investigativa con su dos dimensiones, puede ser aplicado a todo proceso de conocimiento científico investigativo en las universidades con independencia de la nacionalidad, momento histórico, espacios geográficos y significación pedagógica, y ser extrapolados a otros contextos y docentes universitarios, como huella de un estilo de pensamiento holístico dialéctico y su apropiación en la reconstrucción contextualizada de la cultura científica

Palabras Clave: Formación científica; Investigación; Universidad-Comunidad.

1. INTRODUCCIÓN

En la caracterización y desarrollo del proceso formativo la valoración de las demandas sociales contextuales tienen su influencia determinante tanto en el conocimiento científico (saberes científicos que aporta la universidad), como en el conocimiento popular (saberes populares que aporta el contexto social), y esto debido a la gran significación que tienen en la evolución de las competencias del Ser Humano (Sujeto Social): El Ser, El Hacer, El Saber y El Convivir.

En lo que denominamos una formación contextualizada, el profesional aprehende a fusionar los saberes científicos con los saberes populares, desarrollando a su vez la creatividad y la innovación, es decir, insertando al ser humano al lugar al cual pertenece y a dejar de ser extraño en su propio contexto.

Es decir, resulta necesario formar un profesional que sea capaz de adquirir su capacidad transformadora investigativa a través de la apropiación del conocimiento, tanto del medio en el que vive, como en la asunción del compromiso científico con ese contexto, con autenticidad, flexibilidad, convivencia con su entorno como ser social, conociéndolo, comprendiéndolo y transformándolo para que los saberes trasciendan en espacio y tiempo.

Tal situación exige que el claustro docente de las universidades, y las aulas donde se desarrollan los procesos de aprendizajes, sean escenarios que ofrezcan oportunidades con relación a la formación profesional donde emerja la producción del conocimiento científico a través de la indagación, la síntesis, el uso y manejo de las tecnologías de la información, y otros, como verdaderos retos y encargos que tienen las instituciones de educación superior en formación científica para generar procesos de transformación hoy. Se reconoce que la **Formación científica** es una vía estratégica y oportuna para generar nuevos conocimiento y nuevas prácticas en la solución de problemas sociales, educativos e institucionales.

Las experiencias prácticas y las evidencias de un trabajo sistematizado revelan que aún existen limitaciones en el proceso de formación del conocimiento científico investigativo en los profesionales universitarios, puesto que se observan insuficiencias en su desempeño para enfrentar con independencia y creatividad la labor formativa. Especial atención posee el proceso de formación del conocimiento científico en investigadores en las universidades venezolanas.

Diversos estudios se han pronunciado en relación con la problemática planteada en la Educación Superior en contexto venezolano; sin embargo, estas investigaciones presentan limitaciones en la profundización de las perspectivas en la formación científica investigativa desde el punto de vista de una valoración dialéctica en la interpretación de las demandas sociales contextuales y la sistematización de la capacidad transformadora expresada en competencias: Saber, Hacer, Ser y Convivir.

Por tal motivo, pretendemos profundizar en el estudio del proceso de formación del conocimiento científico.-investigativo en los profesionales egresados de las universidades venezolanas que se involucran en ese proceso formativo, como asesores y/o tutores, para profundizar en la implementación de un Aporte teórico: basado en la dinámica de un modelo de .Formación científica investigativa y de un Aporte práctico: Estrategia Formativa de investigación científica innovativa, cuya Novedad científica está en revelar las relaciones fundamentales del proceso integrador de la formación del conocimiento científico investigativo que tiene como eje significativo : La sistematización de la capacidad transformadora investigativa.

2. DESARROLLO

Tomando en cuenta la importancia de este proceso de formación contextualizada realizamos un diagnóstico fáctico que incluye un diagnóstico documental, tendencial y causal de las Universidades Politécnicas Territoriales a través de métodos científicos como fuentes documentales, encuestas y entrevistas a personal docente en funciones de tutorías y asesorías de proyectos.

El diagnóstico fáctico realizado a partir de la observación documental, encuestas y entrevistas a una muestra de 82 estudiantes y 20 docentes de la Universidad Nacional Experimental Politécnica “Antonio José de Sucre”. Vicerrectorado “Luis Caballero Mejías”- Caracas, en el I y II

semestre de los años 83,84 y 2010, y el análisis e interpretación de los resultados de los instrumentos aplicados, posibilitó que se **manifestaran**:

- Insuficiencias en el desarrollo de procesos científicos asociados a la realización de trabajos investigativos por docentes y estudiantes.
- Insuficiencias en la indagación de información relacionadas con la toma de notas, y elaboración de resúmenes y fichas, lo que incide en el bajo desempeño de docentes y estudiantes.
- Limitaciones en la capacidad del procesamiento de la información obtenida.
- Poca flexibilidad del currículo y lentitud para adaptarse al cambio.

Las manifestaciones precedentes permiten apreciar la premura de adentrarse en la solución de los problemas que aún existen en el proceso de formación del conocimiento científico investigativo en profesionales universitarios egresados en el contexto venezolano, lo cual determina como **problema científico**: insuficiencias en la formación del conocimiento científico investigativo en relación con la capacidad de búsqueda y procesamiento del conocimiento en egresados de las universidades venezolanas.

Ello es expresión de la contradicción epistémica entre la aprehensión del pensamiento científico y la orientación de la construcción del conocimiento científico investigativo.

Se define como **objeto de investigación**: el proceso de formación del conocimiento científico investigativo en las Universidades Politécnicas Experimentales y Territoriales Venezolanas.

Se connota la formación científico investigativa por ser uno de los parámetros que permite reconocer la posibilidad y la realidad del crecimiento profesional de los egresados universitarios, por lo que al valorarse lo esencial de dicha formación, se erige en eje esencial que posibilita desarrollar en el estudiante universitario un profesional hábil y competente, apto para fortalecer su nivel de abstracción en diferentes contextos.

Se denota como **objetivo de la investigación**: elaboración de una estrategia formativa del conocimiento científico investigativo sustentado en un modelo de la dinámica de dicho proceso.

En consecuencia, se plantea como **campo de acción**: dinámica del proceso de formación del conocimiento científico investigativo de los aspirantes a profesionales de la educación politécnica venezolana. Los fundamentos epistemológicos del objeto y campo de la presente investigación configuran el proceso dinámico de la formación científico investigativa de los profesionales universitarios desde considerar la relación entre lo hermenéutico y lo lógico dialéctico como proceso epistemológico que connota y dé sentido a un nuevo proceso de comprensión e interpretación de lo científico investigativo como proceso holístico y complejo, orientación epistémica de esta investigación.

2.1. MARCO DE REFERENCIA

Autores como Addine y García (1995); Álvarez (1996); Fuentes (2001-2002); Horruitiner (2006); Céspedes (2010) quienes asociados a la actividad del docente donde interactúa la historia, el carácter procesal, la función evolutiva y la profesionalización han logrado priorizar como objeto de estudio a la **Formación**, como un proceso social y cultural que responde al desarrollo evolutivo de la sociedad humana y a la capacidad transformadora de los hombres en sus relaciones sociales y han impuesto como máxima exigencia el desarrollo de las potencialidades del sujeto.

Significamos, muy especialmente, a los autores Álvarez (1996) y Fuentes (2002) por ser referentes del **Proceso Formativo** a partir de la triada educación – instrucción – capacitación como proceso y resultado al unísono que fortalece rasgos de la personalidad, aspectos importantes asociados a la

labor educativa del docente y al carácter abierto de esa formación para cumplir tareas como la instrucción - la educación, lo cognitivo, lo axiológico y lo actitudinal. Conceptualizaciones que comparte la presente investigación por considerar al proceso formativo como espacio adecuado para adiestrar, desarrollar y habilitar a los sujetos durante su desempeño de modo ascendente.

El proceso de formación científica investigativa en las universidades venezolanas tiene sus características singulares y no está exenta de los aportes críticos que se han hecho sobre la universidad latinoamericana, sobre todo a los análisis aplicados a modelos de gestión creados y fundamentados sobre sistemas políticos, económicos y sociales de carácter colonial, republicano y neoliberal dirigidos a la ganancia económica.

Al centrar la atención en la problemática de referencia, se consultaron investigaciones realizadas por autores como: Ferry (1997); Flores (2011) y Salcedo (2011) que abordan la formación científica, pero no profundizan desde las perspectivas de los egresados universitarios, observable desde el punto de vista de su relación con lo académico, razón válida para apuntar hacia la necesidad de hallar un constructo teórico que dilucide el camino en torno a lo científico investigativo en su contexto y desde la labor del docente.

Un estudio sobre las obras de autores como: Hurtado, J (2000); Cinterfor (2003); Reyes, R (2003) y Rodríguez, (2009) conduce al establecimiento de enfoques para la formación investigativa, pero al no revelar la esencia de los mismos, se visualiza que aún no aportan toda la importancia que requiere la diversidad y la multidireccionalidad del proceso formativo.

Es importante reorientar la formación del conocimiento científico investigativo con el fin de promover un mayor espacio de concurrencia en los trabajos de titulación de los estudiantes universitarios y en la labor de los docentes en la práctica.

Desde la perspectiva de la formación científico-investigativa, pero desde el campo de las ciencias pedagógicas, autores como: Ruiz, M (2000), Reyes (2003), Tunnerman, C(2003), Fuentes, H; Álvarez, I; Matos, E (2008) consideran la necesidad de una formación integral que responda a las necesidades que demanda el avance científico y las innovaciones pedagógicas que acontecen para arribar a la formación integral profesional, lo cual se asume por ser útil a la presente investigación.

A pesar de lo anterior, resulta insuficiente lo abordado pues no ponen la mirada científica en los presupuestos de la lógica dialéctica que estudia las formas del pensamiento de nivel teórico vinculado a lo hermenéutico, para dar respuesta al proceso de formación y desarrollo de conceptos y teorías y demostrar cómo y de qué forma, se logra comprender, explicar e interpretar la realidad y revelar las leyes objetivas (Andreiev, 1984).

Por tanto, exige el empleo de la lógica dialéctica de lo indagativo y lo lógico-hermenéutico, para exponer en toda su riqueza y complejidad la lógica interna del desarrollo de las construcciones científicas en estrecha relación con el contexto histórico social que las engendra (Monclus, y Saban, 2008).

2.2. PROCEDIMIENTO DE INVESTIGACIÓN

Tareas científicas desarrolladas:

- a.- Fundamentación epistemológica del proceso de formación científica investigativa y su dinámica en las universidades venezolanas.
- b.- Determinación de las tendencias históricas del proceso de formación científica investigativa y su dinámica en las universidades venezolanas.
- c.- Caracterización del estado actual del proceso de formación científica investigativa de los docentes en las universidades venezolanas.

d.- Elaboración del modelo de la dinámica del proceso de formación científica investigativa en las universidades venezolanas.

e.- Elaboración de la estrategia formativa del conocimiento científico investigativo de los profesionales universitarios.

f.- Valoración de la pertinencia científica del modelo y la estrategia propuesta a través de encuestas a especialistas, talleres de socialización, talleres de ejemplificación.

g.- Corroboración de los resultados obtenidos a través de la aplicación parcial de la estrategia propuesta en las instituciones de educación superior.

Los métodos y técnicas empleadas en la investigación:

- **Histórico-lógico:** en todo el proceso investigativo y su dinámica en el contexto venezolano, fundamentalmente en la determinación de las tendencias históricas.
- **Análisis y síntesis:** para la recogida de información válida a lo largo de la investigación, y proyectarla en la enunciación de conclusiones parciales y generales de la investigación científica
- **Holístico-dialectico:** para estructurar las relaciones establecidas entre las configuraciones y dimensiones del modelo.
- **Hermenéutico-dialéctico:** para la comprensión, explicación e interpretación de la formación científico-investigativa de los docentes universitarios.
- **Sistémico-estructural-funcional:** para la elaboración de la estrategia formativa del conocimiento científico investigativo de los profesionales universitarios.

Técnicas empíricas

- **Fichas técnicas.** Se estructuraron y aplicaron fichas de observación para los docentes, y para los aspirantes a profesionales cuya intención fue: tener un contacto directo con el objeto en su campo y registrar las inconsistencias de los procesos en la formación científico investigativa.
- **Encuesta:** se aplicó a 30 docentes para obtener mayores evidencias con respecto a la problemática del proceso de formación científico investigativa, así como a 5 especialistas en el proceso de corroboración de resultados.
- **Entrevistas:** se aplicó a 10 miembros integrantes del Colectivo “Argelia Laya” del Centro de Estudios Latinoamericanos “Rómulo Gallegos” con la intención de tener una visión más amplia desde el punto de vista de las relaciones de la universidad con la comunidad y así confrontar con los resultados de los docentes muestreados.
- **Taller:** se aplicó a docentes y voceros comunitarios del Colectivo “Argelia Laya” y alumnos de la Escuela de Derechos Humanos de la Defensoría del Pueblo, para valorar el modelo y la estrategia de formación científico investigativa, y contribuir a aplicarlas en las comunidades.

Técnicas estadísticas:

- **Descriptivo:** al procesar los resultados obtenidos con los instrumentos en la recolección de información.

3. RESULTADO Y DISCUSIÓN

Del estudio teórico de los autores que han analizado esta problemática en profesionales universitarios, el diagnóstico realizado, la determinación del problema de investigación y la experiencia de la investigadora con varios años de trabajo en la Educación Superior, se llegó a la siguiente valoración causal:

- Insuficiencias epistémicas y metodológicas en la comprensión y explicación de la formación investigativa de los aspirantes y egresados de las Universidades Politécnicas Experimentales y Territoriales Venezolanas.
- Limitaciones en las estrategias de formación científica en el proceso formativo universitario.
- Insuficiencias en los procedimientos teóricos y lógicos en la formación de una cultura científico investigativa.

El problema de investigación, definido en párrafos anteriores, originado por la existencia de factores, tanto endógenos como exógenos que contribuyen a acentuar las contradicciones permanentes entre las concepciones epistemológicas y praxiológicas que impiden la superación de las deficiencias didácticas en la formación de la investigación científica, se incrementan debido a la deficiencia en la sistematización de la formación científica investigativa en relación con la satisfacción de las necesidades de los contextos sociales.

De lo anterior surge la Hipótesis que: si se elabora una estrategia formativa del conocimiento científico investigativo de los profesionales universitarios, sustentada en un modelo de la dinámica lógica-hermenéutica de dicho proceso, que tenga por base la relación dialéctica entre los procesos lógicos del pensamiento y los procesos hermenéuticos que permitan el desarrollo de la construcción del conocimiento científico, se contribuirá a la profesionalidad científico investigativa de los docentes universitarios con mayor nivel de responsabilidad y compromiso social.

La viabilidad de la hipótesis precedente está dada por las probabilidades de poder llevarse a cabo en el Campo de acción: de las Universidades Politécnicas Territoriales, instituciones creadas de acuerdo a un nuevo modelo educativo propuesto en los Proyectos de Desarrollo del País: Proyecto Simón Bolívar (2007-2013) y el Plan de la Patria (2013-2019).

Las Universidades Politécnicas Territoriales están estructuradas por: Sede Central y las Aldeas universitarias: Expresión comunal de la educación superior, son los espacios en los cuales la comunidad y los estudiantes se forman en interacción, abordando problemas reales mediante proyectos comunes, de este modo se garantiza la imperiosa necesidad de mantener una estrecha vinculación entre universidad-comunidad y territorio, en función del desarrollo endógeno y del Poder Popular.

La formación del conocimiento científico investigativo en las Universidades Politécnicas Territoriales, desde el punto de vista epistemológico se manifiesta en nuevos paradigmas para enfocar los procesos universitarios considerándolos como dimensiones integrales del nuevo Hacer universitario y responden a las características del entorno y de una nueva institucionalidad.

Los estudios científicos suelen tener diferentes formas de presentar los resultados obtenidos en el proceso investigativo; un lugar importante y generalizado concierne a los modelos como construcción teórica para representar la realidad, o parte de ella, al adentrarse en la esencia de los fenómenos vinculados a la esfera de la actividad cognoscitiva y transformadora del hombre.

Por lo anteriormente descrito a continuación presentamos el Modelo de la Dinámica de Formación Científica Investigativa, como expresión de las relaciones esenciales que se establecen entre sus categorías, configuraciones y dimensiones, y desde donde se promueve la transformación que da lugar a cambios en el objeto de investigación.

Se realiza la construcción de la Estrategia Formativa del Conocimiento Científico de los profesionales, lo que permitirá movilizar las capacidades transformadoras de dicho perfil.

Se asume además el modelo por dirigirse al proceso formativo desde el contexto institucional; tiene como soporte un enfoque dialéctico-materialista que accede a abordar la formación científica investigativa y a revelar su carácter histórico-concreto, el cual permite transmitir la experiencia acumulada al tener en cuenta al hombre como ente activo y transformador

por apropiarse de esa realidad objetiva de manera crítica y creadora a través del intercambio, la actualización científica y la sistematización teórica.

El modelo expresa carácter de proceso, resumido, práctico, anticipatorio y generalizador respecto a la realidad formativa, características evidenciadas en la investigación que se realiza.

El modelo de la dinámica del proceso de formación científico investigativa revela en su construcción dos dimensiones como expresión de sus movimientos internos y favorecen la existencia objetiva de las relaciones entre las configuraciones. Estas dos dimensiones son: dimensión formativa de apropiación investigativa y dimensión metodológica de transformación investigativa.

A continuación se argumenta cada una de ellas:

Dimensión formativa de apropiación investigativa: Emerge como proceso de síntesis cualitativa de sus configuraciones: aprehensión de los saberes científicos, profundización de los saberes populares, sistematización de la capacidad transformadora investigativa y a la interpretación de las demandas sociales contextuales, como expresión de su movimiento y a partir de las relaciones esenciales que se producen entre éstas como procesos dialécticos que asocian lo hermenéutico y lo complejo.



Fig. 1 Dimensión Formativa de Apropiación de la investigación científica.

Dimensión metodológica de la transformación investigativa: representa un nuevo movimiento ascendente en el modelo que se construye, el cual está condicionado por un nuevo par dialéctico dentro del proceso formativo, que parte de la sistematización de la capacidad transformadora investigativa como síntesis de la que deviene una nueva relación dialéctica: la consolidación de las experiencias científicas y la identificación de las situaciones problemáticas sociales en contexto, que se erige en la continuidad lógica del proceso formativo, a la que constituye un eslabón mediador didáctico de la innovación de la comprensión, flexibilidad y trascendencia, lo

que condiciona la existencia de una dimensión metodológica. En este nuevo movimiento ascendente, la **sistematización de la capacidad transformadora investigativa** da cuenta de un nuevo momento de la dinámica del proceso de formación del conocimiento científico investigativo ya que el docente no sólo se apropia del proceso formativo sino que le es necesario llevar a vías de hecho la apropiación de operaciones propias del pensamiento científico.

Esta dimensión consolida la dirección del ascenso de lo abstracto a lo concreto, por cuanto en este orden va redescubriendo y reconstruyendo el tramado de relaciones que posibilitan adoptar un posicionamiento científico investigativo en relación con la cultura científico-pedagógica que posee el docente.

La configuración **práctica científica innovativa** siempre dentro del marco del aprendizaje colaborativo como filosofía de interacción con la comunidad nos induce a realizar propuestas originales y novedosas para darle solución a los problemas; diferenciando en su objeto de investigación: lo relevante de lo irrelevante, lo nuevo de lo viejo, lo trascendente de lo intrascendente, a través de conceptos, categorías y regularidades con los elementos pedagógicos como: la cooperación, responsabilidad, comunicación, trabajo y autoevaluación.

La práctica debe construirse sobre los siguientes **Valores Axiológicos: Compromiso Social: Patriotismo y Solidaridad. Compromiso profesional: Ética y Trabajo Liberador. Flexibilidad y Trascendencia.**

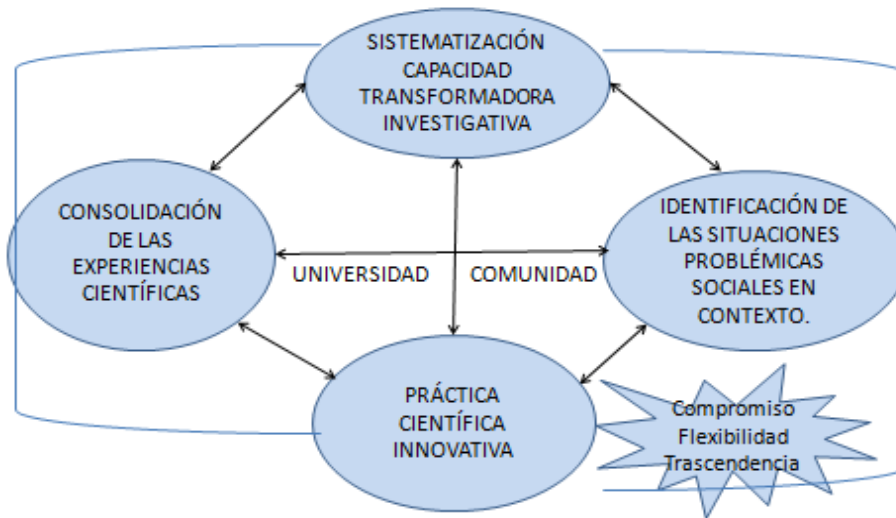


Figura2. Dimensión metodológica de la transformación científico investigativa.

La Estrategia como eje dinamizador de la capacidad transformadora investigativa es la proyección anticipada en el contexto institucional universitario integrando las influencias del colectivo docente para ordenar la formación del conocimiento científico investigativo con el fin de explicar y transformar su actuación en la práctica pedagógica.

La presente estrategia es utilizada como habilidad o maestría para dirigir y conseguir los objetivos deseados; transformar el objeto investigado a partir de considerar el estado actual y el estado propuesto, por eso debe expresar en su lógica esencial la sistematización.

La estrategia tiene como objetivo general: Fortalecer la formación científico investigativa para desarrollar la capacidad de análisis, las críticas y el razonamiento a través de la construcción significativa de nuevos conocimientos y de la contribución intencional al desarrollo de la sociedad.

Este objetivo se logrará a través de acciones concretas, de programas cuyo productos de investigación estarán relacionados no con un aprendizaje tradicional, sino a un aprendizaje en el cual se acrecienten las capacidades humanas mediante el desarrollo integrado de las dimensiones de la personalidad a través de la búsqueda, la indagación, la innovación, la creación de propuestas originales y novedosas, así como, la contribución al desarrollo de las ramas del saber pertinente y al uso efectivo de métodos científicos para brindar soluciones a los problemas del contexto social donde se vive.

La estrategia formativa se desarrollará como una línea de acción dirigida a transformar la dinámica de la formación científica investigativa en los profesionales universitarios a través de una práctica científica innovativa expresada como cualidades inherentes al compromiso, flexibilidad y trascendencia del investigador (Objeto transformado).

Etapas de la Estrategia: Etapa Formativa de Apropiación Científica Investigativa y Etapa Metodológica de Transformación de la Investigación Científica. En la 1ra, se propician las condiciones indispensables para promover y reconocer la necesidad de la investigación como alternativa eficaz para la superación profesional y como solución a los problemas más frecuentes en el ejercicio de la profesión de modo que se facilite una apertura e interés hacia la investigación.

En la 2da, se consolida la dirección del ascenso de lo abstracto a lo concreto, por cuanto en este orden se va redescubriendo y reconstruyendo el tramado de relaciones que posibilitan adoptar un posicionamiento científico-investigativo en relación con la cultura científico pedagógica que posee.

Objetivos Primera etapa: Interpretación de las demandas sociales contextuales, la aprehensión de los saberes científicos, la profundización de los saberes populares y la sistematización de la capacidad transformadora investigativa.

Los objetivos anteriormente descritos se lograrán mediante el cumplimiento y ejecución de las siguientes sub-etapas y acciones:

- **Motivación y Sensibilización Investigativas:** sub-etapa formativa con las siguientes acciones: realización de diagnósticos del desempeño de los profesionales, diagnóstico de necesidades de formación con vistas a identificar potencialidades y demandas con respecto a la investigación científica, desarrollo de diseños curriculares que se corresponda con los diagnósticos realizados.
- **Justificación de la pertinencia de la investigación:** sub-etapa formativa de interpretación de los hechos y los fenómenos ocurridos en el contexto social que confirman la existencia del problema, acompañada de las siguientes acciones: **Indagativas, argumentativas e Innovativa.**

Objetivos Segunda etapa: Sistematización de la capacidad transformadora investigativa, consolidación de las experiencias científicas, identificación de las situaciones problemáticas sociales en contexto y práctica científica innovativa comunitaria.

Los objetivos anteriormente descritos, se lograrán mediante el cumplimiento y ejecución de las siguientes sub-etapas y acciones:

- **Proyección de la investigación:** Identificado el problema se precisan las categorías que definen el diseño de la investigación: objeto, objetivo y campo de acción. Se organiza un plan de trabajo a seguir en todo el proceso investigativo, lo cual se concreta en la definición de las tareas científicas y la selección de los posibles métodos a utilizar en cada una de ellas. Todo esto irá acompañado de las siguientes acciones: Indagativas, argumentativas e Innovativas.

- **Caracterización del objeto y campo de la investigación:** Consiste en descubrir las peculiaridades epistemológicas del objeto y el campo según las ramas de la ciencia que explican su existencia y comportamiento, con el acompañamiento del sistema de acciones: Indagativas, argumentativas e Innovativas.
- **Construcción Teórica: elaboración del modelo teórico del instrumento.** Es la representación sistémica del objeto investigado mediante la elaboración de nuevos conceptos, categorías, el establecimiento de nuevas relaciones y regularidades que permitan explicar las transformaciones del objeto de la investigación. Esto acompañado con las acciones: Indagativas, argumentativas e Innovativas.
- **Aplicación y generalización de resultados:** Consiste en corroborar el valor científico de los resultados y aplicar los mismos en la solución del problema y de otros similares, que surjan en relación a él. Lo anterior tiene dos momentos: a) la aplicación parcial de los resultados a partir de la ejemplificación en situaciones concretas que permitan corroborar el valor de los mismos de forma inmediata para poder certificar la culminación de la investigación. b) la validación como un proceso más distanciado en el tiempo que permita verificar la aplicabilidad de la investigación a partir del uso sistemático y prolongado de sus resultados, de forma tal que la propuesta sea trascendente con el paso de los años. Esto último acompañado del sistema de acciones: Indagativas, argumentativas e Innovativas.

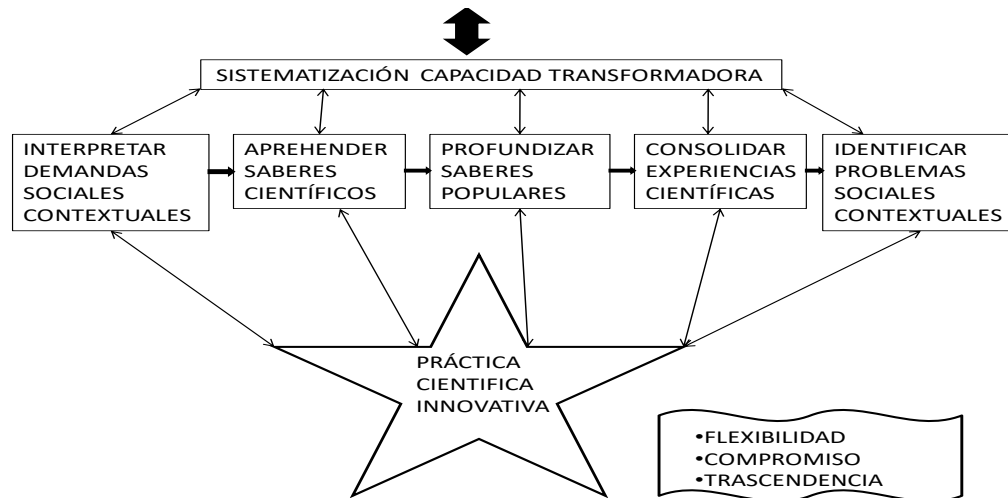


Figura 3. Estrategia Formativa de la investigación científica.

4.- CONCLUSIONES

Concebir una dinámica formativa del conocimiento científico investigativo a través de dos dimensiones fundamentales: dimensión formativa de apropiación investigativa y dimensión metodológica de transformación investigativa, nos permite evidenciar una construcción teórico-práctica fundamentadas científicamente, y así poder dilucidar, delinear y convenir la realidad investigativa en el proceso de formación científica investigativa.

La configuración sistematización de la capacidad transformadora investigativa considerada como regularidad esencial se construye y dinamiza sobre la aprehensión de los saberes científicos y la

profundización de los saberes populares, las cuales protagonizan el aporte teórico fundamental de la presente investigación.

La estrategia formativa de la investigación científica como instrumento sistémico, favorece la transformación cualitativa del objeto investigado, y sustentada en un modelo de la dinámica como el descrito anteriormente, es una expresión novedosa de la relación dialéctica entre la lógica hermenéutica de los valores axiológicos y los valores pedagógicos que se entrecruzan como contrario dialécticos en el contexto social.

Lo transformado como impacto en la sociedad es el resultado de la materialización de una práctica científica innovativa dentro del aprendizaje colaborativo como filosofía de interacción con la comunidad induciendo a valorizar propuestas novedosas para darle solución a los problemas.

La capacidad transformadora expresada en la práctica científica innovativa de los SABERES implica el autodesarrollo del sujeto social en sus valores axiológicos, lo cual contribuye a forjar su SER convicciones y habilidades para responder y dar soluciones a los problemas de su entorno.

Ese compromiso social del ser humano significa responsabilidad ante la creación y la innovación, lo cual implica involucrarse y aprehender su HACER con el fin de lograr un mejor CONVIVIR.

AGRADECIMIENTO

A todo el equipo docente del Centro de Estudios de Educación Superior “Manuel F. Gran” de la Universidad de Oriente. Santiago de Cuba. República de Cuba.

REFERENCIAS

- Addine Fernández, F. y García, G. (1995). *Exigencias en la formación del profesional pedagógico*. Pedagogía 95. La Habana.
- Albornoz, O. (1992). La mecánica del saber. la producción del conocimiento en América Latina y el Caribe. Trabajo presentado en el II Seminario Latinoamericano de estudios de Posgrado, UCV, UDUAL, Caracas. Venezuela.
- Albornoz, O. (1999). *Del fraude a la estafa: Las políticas educativas en el quinquenio del gobierno de Rafael Caldera II (1994-1999)*. Universidad Central de Venezuela, Facultad de Ciencias Económicas y empresariales, UCV, Venezuela.
- Álvarez de Zayas, C. (1996). *Hacia una escuela de excelencia*, La Habana. Editorial Academia.
- Andreiev, I. (1984). *Problemas lógicos del conocimiento científico*. Moscú. Editorial Progreso
- Apostel, L. (1972). *Epistemología de las ciencias humanas*. Buenos Aires. Editorial Proteo.
- Bunge, M. (1980). *Epistemología*. Editorial Ariel, Barcelona, España.
- Cárdenas, J.L. (1998). *Venezuela vs Venezuela, el combate educativo del siglo*. Centro de Divulgación del Conocimiento Económico, Caracas, Venezuela.
- Céspedes Acuña, J. (2010). *El proceso formativo estético del profesional de la educación*. Tesis de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Universidad de Ciencias Pedagógicas “Frank País García”, Santiago de Cuba, Cuba.
- Cinterfor (2003). *Modernización de la formación profesional en América Latina y el Caribe*. Página web principal Cinterfor.org.uy. Uruguay.
- Cintra Lugones, A. (2013). *Dinámica del proceso de formación interpretativa del pensamiento pedagógico cubano*. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Oriente. Santiago de Cuba.

- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999). Imprenta Nacional. Caracas. Venezuela.
- Didriksson, A (2000). *La Universidad del futuro: relaciones entre la educación superior, la ciencia y la tecnología*. Universidad Nacional Autónoma de México. México. D.F.
- Escuela de Formación para la organización comunitaria. (2009). *El sujeto transformador. Ministerio del poder popular para la ciencia, tecnología e industrias intermedias*. Caracas. Venezuela.
- Espinoza de Cardona, M. (2009). *Estrategia metodológica para la gestión didáctica de la formación para la investigación en el posgrado*. Tesis de Maestría para optar el título de Magister. Universidad de Oriente. Instituto “Manuel F. Gran”. Santiago de Cuba. República de Cuba.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la Formación*, Universidad de Buenos Aires. Argentina. Ediciones Novedades Educativas.
- Fuentes, H. (2002). La formación por la contemporaneidad. Modelo Holístico Configuracional de la Didáctica de la Educación Superior. En: *Revista Esquemas Pedagógicos*, ISSN: 019-308, CD-ROOM, Universidad de Oriente, Santiago de Cuba, Cuba.
- Fuentes, H; Álvarez; Matos, E (2008). *La concepción y la Teoría Holística Configuracional: Una teoría Epistemológica en la motivación del conocimiento científico*. Centro de Estudios de Educación Superior “Manuel F. Gran”U.O. Santiago de Cuba.
- Horrutiner, P. (2006). *La Universidad Cubana. El Modelo de Formación*. La Habana, Cuba, Editorial Félix Varela.
- Hurtado (2000). *Retos y alternativas en la formación de investigadores*. Venezuela. SYPAL
- Martínez, M. (1999). *La Nueva Ciencia, su desafío, lógica y método*. Editorial Trillas. México.
- Monclus, E; Saban, V. (2008). La enseñanza en competencias en el marco de la educación a lo largo de la vida y la sociedad del conocimiento. *Revista Iberoamericana de la Educación*. N° 47.
- Reyes Esparza, R. (2003). *La investigación y la Formación*. En: *Cero en Conducta*, año 8, N° 33-34. México
- Ribeiro, D. (1969). *La Universidad necesaria*. Universidad de los Andes, Mérida. Venezuela.
- Rodríguez, M. (2003). *Los resultados científicos como aportes de la investigación educativa, Centro de Ciencias e investigaciones Pedagógicas*. Universidad de Ciencias Pedagógicas “Félix Varela”, Villa Clara, Cuba.
- Ruíz, B; Torres (2002). Actitud hacia el aprendizaje de la investigación, conceptualización y medición. *Educación y Ciencias Humanas*, n° 1855
- Ruíz, M (2000). *El Enfoque integral del curriculum para la formación de profesionales competentes*. Instituto Politécnico Nacional de México.
- Tunnerman, C. (2003) *La Educación general en la universidad contemporánea*. Editorial tercer mundo. Bogotá. Colombia. ISBN.

DYNAMICS OF FORMATION PROCESS OF INVESTIGATIVE SCIENTIFIC KNOWLEDGE.

ABSTRACT: This research is related to the process of scientific research education in those aspects related to the ability to search and to apply the knowledge acquired in professional graduates of universities. This is an expression of epistemic contradiction between the apprehension of scientific thought and research orientation of scientific knowledge. The main aim of this study is to develop a strategy of investigative scientific knowledge education supported by a model of the dynamics of this process, from which the investigative processing capacities are mobilized, causing the changes proposed in the investigated object. Using the holistic-dialectic method.

The epistemological foundations of the object and the field of the dynamism of the scientific research education of university professionals from where is considered the relationship between hermeneutical and logical dialectical as epistemological process that connote and give meaning to a new development of understanding and interpretation of the scientific research as a holistic system and complex epistemic orientation of this research.

The authenticity of the process from its contextualization and generalization marks as an essential regularity the systematization of research processing capacity, configuration built on the apprehension of scientific knowledge and the deepening of popular knowledge. This configuration carries out the fundamental theoretical contribution of this research. The training strategy of scientific research as systemic instrument, promotes the qualitative transformation of the investigated object.

The model of the dynamics of the scientific research training with its two dimensions, can be applied to any process of investigative scientific knowledge in universities regardless of nationality, historical moment, geographical areas and educational significance, and be extrapolated to other appropriation in the reconstruction contextualized scientific culture.

Keywords: Scientific training; Investigation; University-Community.

DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA AL TRABAJO DOCENTE EN AULA

Idalia Cornieles D.

Universidad Central de Venezuela. dlcornieles22@gmail.com

RESUMEN: Esta investigación se apoya en lo documental y en el trabajo de campo tiene como objetivo generar un proceso de reflexión crítica acerca de la investigación educativa en las instituciones formadoras de docentes y su relación con la aplicación que hacen los docentes de Educación Básica (EB) y Educación Media (EM) de los hallazgos de las mismas. La metodología utilizada se apoya en el análisis del contenido utilizando una serie de parámetros derivados de las normas de publicación de las propias revistas, de las cuales se ha seleccionado una muestra. Igualmente a fin de contrastar las informaciones obtenidas y apoyar la investigación se utiliza la metodología investigación acción para lo cual se entrevistan una muestra de docentes de EB y EM. Si bien cierto que mediante la investigación se obtiene conocimientos que pueden derivar en la transformación de los procesos educativos, es por medio de la revisión de dichos procesos académicos que se logra el mejoramiento, y transformación y calidad de los mismos. De allí la necesidad de relacionar las actividades investigativas que se realizan a nivel superior con los procesos que se vibren en la Educación Básica y Media, pues ello implica aproximarse a estos educadores conocer su desempeño profesional y colaborar en los cambios que requieren estos niveles desde la propia transformación del docente. La propuesta tiene que ver con otra forma de hacer llegar los hallazgos de las investigaciones en la búsqueda de soluciones a los problemas educativos.

Palabras Clave: Investigación educativa; Docencia; Aplicaciones en el aula.

1.- INTRODUCCIÓN

El trabajo que se presenta es un primer acercamiento de una revisión documental no exhaustiva de una muestra de investigaciones realizadas por diversos autores a nivel de las instituciones universitarias y que son publicadas en las revista o compilaciones de dichos centros de estudios. De este conjunto de investigaciones sólo historiaremos la referidas a educación Básica y Media y dirigidas a los docentes de los primeros niveles del sistema educativo. En segundo lugar trabajaremos con las respuestas de informantes claves, (de los mencionados niveles), sobre el uso que hacen de estas investigaciones en un intento de conocer si éstas llegan a este usuario al cual van dirigidas y si éstos hacen uso de sus recomendaciones. En tercer lugar trabajaremos con docentes investigadores de estos niveles.

Partimos de la contribución que debe ofrecer la Universidad en la búsqueda de sentido que nos exige la sociedad contemporánea, lo que implica colaboración en sentido histórico y participación con su potencial académico e investigativo en la transformación de nuestra sociedad, y en el caso que nos ocupa de la crisis educativa. Transformación que implica el conocimiento y desarrollo de la sociedad de hoy, la cual demanda la formación de individuos que se integren a dicha sociedad de manera competitiva, no solo de competencias técnicas desde el punto de vista educativo, sino también como seres capaces de desempeñar sus funciones crítica y creativamente. En consecuencia, las universidades en sentido general están obligadas a generar saber, el cual es demandado, en este caso por el sistema educativo, y mucho más concretos por sus docentes, en aras de transformar su quehacer diario, y contribuir en la solución de los problemas que enfrenta un país. Transformación que comienza con la internalización de la función docente, donde se conjuga

un profesional que reflexiona sobre su quehacer e incorpora procesos de aprendizaje que lo ayuden a mejorar su capacidad de respuestas y de tomas de decisiones ante los problemas educativos.

Tratando de indagar sobre lo antes expuesto, nuestro primer encuentro fue con 15 docentes (aisladamente y ocasionalmente) de los primeros niveles, los cuales hacían referencia de los múltiples problemas que enfrentan en su quehacer diario en el aula, y los cuales concentramos en los siguiente elementos: necesidad de adquirir destrezas y herramientas teóricas y metodológicas para formular estrategias de intervención; problemas derivados de la lectoescritura, de procesos sustentado en valores, necesidad de estrategias de planificación para las actividades de aula y de la escuela en general, métodos y técnicas de enseñanza en el aula; la violencia y la indisciplina en las aulas y en la escuela. Participación de los padres y de la comunidad, actividades recreativas, procesos de evaluación, discusiones entre docentes que favorezcan el aprendizaje crítico, colaborativo y participativo. Rendimiento en general, procesos de enseñanza de las ciencias, entre otros.

Un segundo acercamiento a los docentes fue a través de la pregunta sobre su propósito de participar en la transformación de sus prácticas. Ello implica un compromiso, tanto del docente como del quien participa para ayudarlo a cumplir ese compromiso. No basta hablar de métodos flexibles y abiertos, sino de que estos conocimientos lleguen a quienes lo necesitan. En este sentido recordamos a Cascante y Braga (1994) quienes hablan de la investigación acción... como un proyecto abarcante no en torno a un problema particular sino como parte integral del trabajo docente.

Al revisar una primera muestra de la información a la cual nos referimos tuvimos que determinar algunos criterios para la revisión. En ellas cada docente investigador conserva sus propias conceptualizaciones que se constituyen en formas de interpretar la realidad, desde su subjetividad. Los múltiples materiales abordados, los trabajamos en un primer momento desde un plano documental y crítico, a fin de concretar la revisión de las revistas o compilaciones de informes.

Este primer proceso nos hizo repensar lo que Lanz plantea en el prólogo de la obra de Morin (2007) sobre los siete saberes de la educación cuando escribe “es necesario situarse en el contexto de los debates actuales sobre educación para valorar mejor el talante de este aporte de E.MORIN”, luego agrega la documentación que genera la UNESCO es un buen ejemplo de la calidad de la reflexión a la que nos referimos...y afirma.... al mismo tiempo el medio educativo es altamente propenso a la trivialización de las teorías, a la Pragmatización de los debates, a la simplificación de casi todo. No es casual que en estos ambientes entren y salgan con gran rapidez las modas intelectuales más dispares. Al tratar de acercarnos a dichos planteamientos contactamos como dice Van Dijk (2002) que el discurso en estos materiales “es un lenguaje natural que presupone el conocimiento de un lenguaje de forma amplia,... y que comprender un texto significa comprender el mundo de las situaciones sobre los cuales trata el mismo”. Este autor da gran importancia a las regulaciones entre el discurso y el ambiente social pues éste sirve para establecer lo aprendido en una situación determinada.

No quisimos trabajar únicamente con el análisis de contenido de los informes, sino también con la finalidad del mismo. Así al adentrarnos en los discursos de las diferentes investigaciones alrededor del problema que investigábamos nos preguntamos si los resultados de dichas investigaciones eran considerados por los docentes para mejorar su trabajo académico. Dentro de esta perspectiva y asumiendo a Morin (en cuanto a las cegueras del conocimiento: el error y la ilusión (2000:18) nos resultó interesante su expresión de que el conocimiento del conocimiento debe aparecer como una necesidad primera que servirá de preparación para afrontar riesgos permanentes de error y de ilusión que no cesan de parasitar la mente humana. Se trata, agrega, de armar cada mente en el combate vital para la lucidez. Y señala la necesidad de promover conocimientos capaces de abordar los problemas globales y fundamentales para

inscribir allí los conocimientos parciales y locales.... la supremacía de un conocimiento fragmentado impide operar el vínculo entre las partes,...de aprehender los objetos en sus contextos.

En un primer momento se pudo apreciar que estas investigaciones presentadas en congresos, jornadas seminarios, son propuestas axiológicas y valorativas, otras se encaminan a experiencias de aula. El problema se presenta cuando se trata de especificar si ellas tienen cabida en el acontecer cotidiano de la vida docente quien se supone sería el consumidor. Y si su única opción es presentarse en un Congreso, o una jornada, o si trasciende el evento. Esto no llevó a formularnos algunas preguntas:

¿A quién va dirigida la investigación? ¿Deben estas investigaciones influir en el docente, y permitirle abordar los problemas inherentes a su práctica en aula? ¿Cuál es el valor de los significados que subyacen en estos planteamientos y como pueden influir en la práctica pedagógica de aula? ¿Están dirigidas a los docentes de los diferentes niveles del sistema educativo?

¿Algunas se direccionan hacia los docentes de educación básica y media y promueven en ellos una aptitud hacia este tipo de informaciones ligadas a su práctica académica? ¿Llega a los docentes de este nivel estos productos de investigación?

Ahora bien, nuestra primera inquietud fue abordar los informes de investigación, y con algunas investigaciones académicas en mano, sobre todo aquellas que van dirigidas al aula, a las rutinas de aula y tratamos de relacionarlas con en el trabajo práctico del docente. Tomamos como base algunas revistas e informes de investigación donde se publican investigaciones de instituciones de Educación superior formadoras de docentes, y revisamos los contenidos de las mismas, a fin de relacionarlos con las necesidades de estos niveles (Básica y Media), y de ir perfilando su alcance.

Esta primera lectura nos obligó a leer la documentación para resolver las interrogantes que nos habíamos planteado. En la medida que leíamos y clasificábamos los materiales como parte de la producción intelectual de los docente-investigadores nos obligamos a preguntarnos sobre el fin de esta producción, y su relación con los procesos reales de aprendizaje, con la dialéctica de la enseñanza y el aprendizaje del que se supone enseña y el que se supone aprende. De allí que la ponencia que exponemos (no totalmente acabada) se nutre en un primer momento de las investigaciones y antecedentes con respecto al hacer investigativo del educador y su relación con la superación de problemas educativos, y en un segundo momento de informantes claves, en cuanto a su quehacer en el aula, y la relación con la producción de estas investigaciones.

Nos ubicamos en la enseñanza como un proceso complejo, multireferencial y plurireferencial, problema que no se resuelve con técnicas, tecnologías y teorías mal aprehendidas. En consecuencia derivamos que debe haber una estrecha relación entre ese investigar de la acción pedagógica y el trabajo concreto del aula de clase, sea presencial o virtual, y sea cual sea el nivel. Reconocemos que la práctica real del docentes el fenómeno real al que se enfrenta, y que debe haber un vínculo entre ese acontecer teórico del investigador y el teórico práctico del docente de aula, que le permita a éste asumir nuevas posturas en el ámbito educativo, no por modas sino por necesidades intrínsecas del proceso donde él es parte contribuyente.

Si partimos de la relación de estos productos con la educación básica como es nuestro objetivo, nos damos cuenta de la labilidad de este nivel, en cuanto a que se logre trabajar en un espacio escolar más allá de las rutinas diarias. Álvarez, Dupla, y Estrada hablan de una escuela desarticulada y sin asidero en las comunidades (1977). . En cuanto al docente de básica a partir del célebre Decreto N° 1, de 1996 pasó a tener formación universitaria, y se esperaba que ello redundara en beneficio del hecho pedagógico, y cuya actividad redundara en calidad de la educación. Y siendo universitarios aspiramos a ver la transformación de su práctica de aula a partir

de las investigaciones que se producen en sus centros de investigación pedagógica donde se formaron.

2.- OBJETIVOS

2.1.- OBJETIVOS GENERAL

Nos propusimos como objetivo central establecer la relación entre el trabajo investigativo que se hace a nivel de Educación superior y la aplicación de sus resultados el aula de clase a nivel de Educación Básica y Media por parte de los docentes de este nivel.

2.2.- OBJETIVOS ESPECÍFICO

Como objetivos específicos.

- a) Identificar desde el punto de vista conceptual los modelos de investigación educativa predominantes en las instituciones de Educación Superior formadoras de docentes y relacionarlos con el trabajo en aula que realizan los educadores a nivel de Educación Básica y Media.
- b) Generar una posible tipología de estas investigaciones en cuanto a su finalidad.
- c) Caracterizar los documentos seleccionados en términos de a quién van dirigidos.
- d) Determinar el uso que hacen los docentes de los primeros niveles del sistema educativo de estas investigaciones.

3.- MARCO REFERENCIAL

Uno de los problemas básicos que enfrenta Latinoamérica es la necesidad de modernizar y transformar su educación, así como acelerar cambios y procesos educativos, donde no basta aumentar la cantidad de tecnologías en el aula, o aumentar la matrícula sino contamos con los respaldos de una docencia de calidad. Esta última requiere no sólo estar al día sobre los paradigmas educativos, sino ser parte participante y colaboradora en dichos procesos. Una forma de acercarnos a esa realidad tiene que ser a través de la investigación educativa la cual nos permite identificar y diagnosticar necesidades tanto sociales, como culturales, institucionales y personales de los participantes de ese subsistema social que es la educación. Pero está demás decir, que es una investigación racionalizada y contextualizada donde los docentes y los que intervienen en el proceso sean factores de participación, para que desde ella sean capaces de asumir los cambios y transformaciones pertinentes. En este punto podríamos asumir lo que dice Sánchez (1998:15) con respecto a lo que ha sido la investigación educativa y la cual clasifica en tres grupos: a) Manuales que explican técnicas de investigación y procedimientos, formas de elaborar instrumentos, modelos de presentar trabajos b) obras teórico-filosóficas sobre la problemática del conocimiento) Informes de resultados de investigación. El mismo autor señala tres tipos de métodos en la investigación educativa fenomenológico-hermenéutica, el empírico y el crítico. Igualmente Bizquera (1989:16) cuando habla de tipología de investigación en la educación se refiere a los métodos de investigación así habla de métodos dentro de la pedagogía experimental, de cuasi experimentos, metodología cualitativa, investigación acción. Cohen (1990) plantea que el término investigación puede tener una gama de significados y por ello aplicarse a una variedad de contextos, y sugiere que cuando hable de investigación social se referirá a la aplicación sistemática y escolar de los principios de una ciencia del comportamiento a los problemas del hombre dentro de su contexto social.

Preferimos usar una clasificación mucho más sencilla y que se refiera a aquella que permite promover cambios eficaces y oportunos dentro de la práctica educativa y que den respuestas a la sociedad actual. En este sentido hablamos de a) Una investigación básica y allí colocamos aquellas investigaciones de carácter teórico, que apuntan a teoría y modelos. Incrementa

el conocimiento de la realidad educativa, pueden concluir a leyes y propuestas teóricas, orientan la práctica y cuyos conocimientos o descubrimientos no se buscan aplicar de forma inmediata) Una investigación aplicada para el estudio y análisis de las innovaciones y proyectos educativos y que permiten mejorar la praxis educativa) La investigación acción realizada dentro de los espacios académicos o en contextos determinados y que pueden transformar la acción de un contexto. d) Una investigación evaluativa que valora con rigor y objetividad la calidad de las instituciones, el trabajo docente, las prácticas académicas, la metodología, la institucionalidad etc. e) La investigación socio crítica en tanto se vincula con la posibilidad de trabajar con la investigación acción, examina la realidad cuantitativa y cualitativamente, reflexiona críticamente sobre ella en aras de transformar la vida de rutina o cotidiana. Considerando estos planteamientos hemos tratado de construir algunas categorías de ayuda directamente relacionadas con la finalidad de la investigación a fin de poder relacionarlas con el acontecer del aula de clase. Ella nos permitirá a través del instrumento construido revisar los documentos atendiendo a una serie de ítems. A partir de este análisis se contrastan los hallazgos con tres rasgos fundamentales de los docentes que hacen investigación, y que formulamos a manera de hipótesis.

Un primer grupo compuesto por -aquellos docentes que tienen un método de estudio y de investigación personal, capacitados para proseguir su perfeccionamiento profesional y sistemático, aún después de jubilado, y que no descuida su función formativa. Docente investigador, que crea, genera teoría y modelos.

_Un segundo grupo de investigadores-docentes que hacen investigación y docencia en su aula de clase y para el aula de clase. Estos docentes generan reflexiones sobre su actividad y producen modelos “teóricos” para transformar o mejorar su actividad académica. Son docentes que parten del trabajo teórico de diversas disciplinas y que pueden provenir del primer grupo de investigadores antes señalados. Por lo general trabajan en el nivel donde realizan dichas investigaciones. : Este grupo, conformado por el docente que trabaja en aula directamente, cumple con el curriculum y la programación, genera investigación a partir de la realidad del aula, y genera propuestas desde su experiencia, pero que también utiliza la producción teórica de los primeros.

_Un tercer grupo de docentes que trabaja en diferentes sitios, ha internalizado un modelo teórico sobre la enseñanza y lo lleva a la práctica. Constituye un grupo bastante heterogéneo y quizás el mayor. Y a decir verdad no se plantea una reflexión de su actividad como docente, aunque está consciente de que la calidad de la enseñanza pasa por ellos. Son docentes que han acumulado experiencias durante su ejercicio docente. Muchos de ellos transforman su práctica en una concepción de su realidad docente y la asumen como modelo teórico de rutinas y no se observa reflexión crítica sobre la misma... Conformados por los docentes que trabajan en aula directamente, cumple con el curriculum y la programación, trabaja en diferentes sitios y constituye un grupo bastante heterogéneo y quizás el de mayores proporciones, y que realiza poca investigación, o no investiga. Es un subgrupo que ha asumido un modelo de enseñanza pero no reflexiona sobre él, como dice Rodríguez (1993: 13).Dentro de este marco de referencia hacemos uso de la construcción de una serie de relaciones y contrastes sobre lo observado a fin de diseñar las categorías que surgen del material procesado incorporando los contrastes y similitudes entre los aportes de los informantes claves, las observaciones y las teorías trabajadas en esta etapa documental.

4.- METODOLOGÍA

Procedimientos: La investigación se realiza en tres etapas:

La primera etapa

1.-Selección de una muestra opinática de revistas con publicaciones de investigaciones de las instituciones universitarias formadoras de docentes, cuyo objetivo sea presentar un análisis en cuanto a la producción y difusión de investigaciones dirigidas al trabajo en el aula de clases,

dirigidos a formular explicaciones e interpretaciones acerca de los aprendizajes organizacionales derivados de los procesos de políticas educativas, métodos de enseñanza, investigación acción, aprendizaje en aula, haciendo énfasis en la escuela básica y media. Se diseñó un protocolo que recoge: Nombre de la revista, datos editoriales, número de investigaciones, a quien va dirigida la revista, tipo de investigación, objetivo de la investigación, significado de la práctica investigativa subyacente. Perspectiva de la investigación. Relación de la investigación con las necesidades de aula. Procesos derivados de la investigación.

Segunda etapa:

1.- Se seleccionan cinco informantes básicos entre cuyas investigaciones encontramos aquellas destinadas a la escuela básica y media, dirigidas a influir en la transformación de la enseñanza en el aula de clase. A través de un protocolo se realizarán una serie de entrevistas a profundidad que nos permita comparar la concordancia de las posibilidades reales de que las investigaciones que se realizan para los niveles antes citados se conviertan en opciones de realización disponibles para los docentes de dichos niveles. Por tanto se intenta construir un cuerpo de funciones lógicas que permitan derivar un cuerpo de recomendaciones y conclusiones que favorezcan abrir espacios para investigaciones dirigidas a dichos niveles en concordancia con los intereses pedagógicos de los mismos. 2.- Participan cinco docentes de básica como informantes claves cuya característica fundamental sea haber participado en alguna experiencia de aula dirigida por algún investigador externo al aula.

Tercera etapa:

Se establece un análisis comparativo de los hallazgos de las fases anteriores a fin de establecer si los objetivos propuestos en esta investigación se cumplen y además si los objetivos de las investigaciones dirigidas a los niveles considerados han permitido mejorar o transformar la práctica docente de aula.

Fuentes de obtención de la información:

El corpus objeto de esta investigación está conformado por revistas de diferentes instituciones de educación superior, abarcando los años de 2000 a 2010 de las universidades: UCV, UCAB, UPEL. UC. LUZ. Textos producidos por investigadores de estas universidades entre 2000 y 2010. Definimos los documentos en estudio como aquellas publicaciones científicas que producen las distintas disciplinas o ámbitos de conocimiento (Cassany y Morales: 2008:6) haciendo hincapié que nos interesa las del ámbito pedagógico, en el nivel de la Educación Básica y Media, a partir de ellas elaboramos un instrumento para apreciar ciertos indicadores que nos permita determinar el insumo de las mismas, sus características, el tipo de investigación, y su relación con el aula (trabajo docente-educación básica). Por tanto descartamos de los documentos experiencias que se realicen para los otros niveles del sistema educativo. Este instrumento contempla: Tipo de estudio, el título de la revista, su periodicidad, los temas que trata, objetivo de la temática, si son especulaciones teóricas, experiencias desarrolladas, donde, duración de la experiencia, participantes. Intensión del investigador (declarada o subyacente). A quien va dirigida, si son ensayos, si son foros pedagógicos, reseña de libros. Si son experiencias que se han generalizado. Tipo de documento, nivel de la investigación. Profesión o especialidad del investigador, nivel en que labora. Investigaciones de aula. Investigaciones generalizables. Tipos de investigación, área de influencia. Una vez elaborado el instrumento procesamos dos revistas seleccionadas en un intento de validarlo y hacerlo confiable, y que sirva de guía para procesar una muestra significativa de revistas producidas en materia educativa por las instituciones de Educación superior en Venezuela. Esta revisión nos ayudará en la clasificación de las investigaciones y de los participantes.

Tercera Etapa: de campo

Para poder vislumbrar las preguntas a los entrevistados se tomó en un primer momento una muestra intencional de 3 docentes de básica y media, y dos investigadores, los cuales se seleccionan en función de afinar las preguntas que nos exigen los requerimientos de la teoría y la finalidad de la investigación. Además se intenta usar el criterio de saturación (Strauss y Corbin, 1998) en tanto no continuar las entrevistas cuando los informantes repitieran sus respuestas.

Cuarta etapa procesamiento

Obtenidas las entrevistas en profundidad, generaríamos categorías para el análisis y la triangulación de sus resultados, en tanto valorar la importancia de la realidad del docente, como vivida y percibida por él, sus ideas, sus sentimientos y sus motivaciones, en tanto el trabajo de aula y si realiza actividades para transformar el mismo, o si parte de investigaciones realizadas por otros y que él pone en práctica. Esto nos permitirá generar una tipología sobre los tipos de investigación que realizan los docentes, sin embargo esta no es nuestra primera intención, pues nuestra finalidad es determinar, si las investigaciones que se hacen en relación al trabajo de aula, trasciende a los docentes del nivel básico y medio o si solo se mantiene dentro de una actividad rutinaria del investigador.

En la medida que hemos incursionado en el proceso hemos encontrado que existen docentes que desde el aula aplican investigaciones, pero estas están más referidas a las escuelas privadas. Como hipótesis de trabajo hemos planteado que posiblemente la comunicación entre los grupos de docentes universitarios que investigan y los docentes de básica es muy fragmentada, y veces esta relación suele darse durante el periodo de la investigación y en algunas jornadas de investigación a las cuales asisten. En consecuencia, pareciera observarse una realidad docente-investigación –trabajo de aula muy fragmentada en términos de su funcionamiento, que como hipótesis creemos imposibilita la reflexión sobre su accionar pedagógico y las posibilidades de deliberar sobre ello y tomar decisiones que mejoren la práctica del docente de aula.

5.- CONCLUSIÓN

La construcción de una escuela innovadora de su enseñanza y de su gestión puede ser instrumento importante para el logro de desarrollo de una comunidad educativa que a través de la participación de sus docentes logre un mejoramiento continuo de su gestión y de una práctica pedagógica real. Este es un problema complejo, pues cada docente conserva sus propias conceptualizaciones que también son formas de interpretar esa realidad. “Un mundo de reflexiones propuestas a partir de situaciones que nos sirven de espejo” Linares (2011). Se espera del docente, parafraseando a Prieto (Luque; 2003) ...que pase a la vera del camino... del más desvalido no solo para saludarlo... sino para decir con palabras sinceras salidas del corazón que es capaz de trabajar por ellos.

Dentro de este planteamiento se avizora la necesidad de generar un cambio en el aula a partir de la participación de sus integrantes a través de una comunidad que reconoce los aportes de los diferentes grupos de investigación a través de sus autores de los cuales se nutre para el trabajo de aula, pero que también aquellos reconocen la importancia de incorporar a los docentes de aula no como meros consumidores de sus trabajos, sino como parte importante para la transformación de sus prácticas pedagógicas. El estudio conduce a interrogantes acerca de cómo lograr acercarse a la docencia en aula, sin desconocer estos grupos pero que pueda considerar otros planteamientos que alberguen otros aspectos de la creatividad del educador y le permitan concientizar la realidad compleja de la educación y se constituyan en grupos de trabajos para la transformación personal y de la escuela.

REFERENCIAS

- Álvarez, O, Dupla, J & Estrada R (1997) *Doce propuestas educativas para Venezuela. En doce propuestas educativas para Venezuela*. Caracas. UCAB. Fundación Polar.
- Bisquerra, Rafael (1989). *Métodos de Investigación Educativa*. Ediciones CEAC. Barcelona .España.
- Cascante, C. y Braga, G. (1995). *Una guía práctica*. Cuadernos de Pedagogía (224) 20-23.
- Cassany D. - Morales Oscar. (2008). Leer y escribir en la universidad: Hacia la lectura y la escritura crítica de géneros científicos. *Revista Memorialia.*, Universidad Nacional Experimental de los Llanos Ezequiel Zamora. (Unellez), Cojedes, Venezuela.
- Cohen, L. & Manion L. (1990). *Métodos de Investigación Educativa*. La Muralla. Madrid.
- COLEGIO UNIVERSITARIO FRANCISCO D EMIRANDA. (1998). ENSAYOS. CUFM. Caracas.
- Digital, 1. Disponible en <http://blues.uab.es/athenea/num1/vandijk.pdf> (15 de marzo.2015)
- García D. Gladys. (2005) *El mundo del maestro y la sociedad del aprendizaje permanente*. Impreso Miguel Ángel García e hijos. Venezuela.
- Linares, A. (2011). *Mujer de Tiza*. Colección las formas del fuego. Monte Ávila. Caracas.
- Luque, Guillermo (2009) *Prieto Figueroa: La educación y otros temas en la revista Política*. OPSU. Caracas.
- Manterola, Carlos. (2001). *Teoría y Práctica para transformar la educación*. Unidad de Investigación. Escuela de Educación. UCV.
- Martínez, Miguel. (1996) *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. Trillas. México.1
- Ministerio de Educación (1996) Resolución N° 1. Autor.
- Morin. E. (2000) Los siete saberes necesarios a la educación del futuro. UNESCO. IESALC. Caracas.
- Rodríguez, Rodrigo. (S/F) *Las teorías Implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Ediciones Visor.
- Sánchez, G, Silvio. (1998) *Fundamentos para la investigación educativa*. Mesa redonda .Magisterio. Bogotá .Colombia.
- Savater, F. (1997) *El valor de educar*. Ariel. Barcelona.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1998) *Basic Qualitative Research: Technique and Procedures for Developing Grounded Theory*. London. SAGE Publications.
- Van Dijk. Y Atenea Digital (2001). *El análisis crítico del discurso y el pensamiento social*. Atenea

ABSTRAC: This documentary research aims to generate a process of critical reflection about educational research in teacher training institutions and their relationship with the application that make teachers Basic Education (EB) and Education Media (MS) findings same. The methodology is based on content analysis using a number of parameters derived from the rules on publication of the journals themselves, of which a sample is selected. Also to contrast the information obtained support research and research methodology action for which a sample of teachers of EB and EM Interviewing is used. While true that knowledge through research that can lead to the transformation of educational processes is through the review of such academic processes that improvement is

achieved, and transformation and their quality is obtained. Hence the need to link research activities carried out at a higher level with the processes vibrate in Basic Education and Media, as this involves approaching these educators know their professional performance and collaborate on changes that require these levels from the teacher own transformation. The proposal has to do with another way to get the findings of research in finding solutions to educational problems.

Keywords: Educational research; Teaching; Applications in the classroom.

VENEZUELA SIGLO XXI Y LA FORMACIÓN DE EDUCADORES, PROPUESTAS DE CARA A LA PERTINENCIA

Carlos Fernando Calatrava Piñerúa

Departamento de Ciencias Pedagógicas y Filosofía. Escuela de Educación-UCAB
ccalatra@ucab.edu.ve

RESUMEN: El sistema educativo y el educador en su condición de actor curricular principal para su vivencia no escapan del severo escenario en cual se encuentra el país, dada la crisis terminal del modelo reformista-populista-militarista que controla las instituciones del sistema político desde 1999. Escenario que reclama a las Escuelas y Facultades de Educación el necesario replanteamiento y adecuación de su tarea, la delicadísima responsabilidad de la formación del educador venezolano. Con este documento de espera abordar la situación descrita a través de la construcción de argumentos que respondan la siguiente pregunta: ¿Cómo afecta la realidad del cuerpo social venezolano a la formación de educadores en la segunda década del siglo XXI? Para ello, se propone la siguiente hipótesis central de trabajo *La realidad del cuerpo social venezolano afecta el proceso de formación profesional de los Educadores en la segunda década del siglo XXI*. Hipótesis que colabora en el esclarecimiento de las ideas que someten a la consideración de la ciudadanía, los actores del sistema educativo y a los constructores y gestores de políticas curriculares asociadas a la formación de educadores. Tomando en consideración la pregunta e hipótesis de trabajo, se propone un hilo conductor que comienza la explicitación de la realidad del cuerpo social venezolano a partir de consideraciones de carácter sociopolítico, demográfico y el análisis de las estadísticas educacionales, así como también lo referido a datos sobre el docente venezolano en ejercicio. A partir de este apartado, se espera realizar una aproximación sobre los modelos y tendencias de la formación de educadores en el país, a partir de los hallazgos de Calatrava (2013, 2015). Las conclusiones que se generan para este documento esperan consolidar algunas propuestas sobre la adecuación curricular de la formación de educadores en el país, que esperan integrarse al necesario debate nacional sobre el particular.

Palabras Clave: Formación de educadores; Facultades y/o Escuelas de Educación; Venezuela; Cambio Político; Sistema Educativo Venezolano.

1.- INTRODUCCIÓN

La realidad de Venezuela en plena segunda década del siglo XXI nos demuestra un país que experimenta la crisis terminal de un modelo político y económico, nacido a la luz de las luchas libertarias de 1958, pauperizado durante la explosión de la primera bonanza petrolera de mediados de los años setenta, arropado por la corrupción administrativa durante los ochenta y con expresiones de profunda violencia política en 1989 y 1992. Modelo político y económico que esperó y aceptó al reformismo radical-populista como esperanza de cambio, pero que a la vuelta de diecisiete años muestra su profunda inviabilidad en medio de una severa crisis de gobernabilidad, escasez y fenecimiento de la utilidad social del modelo rentista.

El sistema educativo, así como el educador en su condición de actor curricular principal para su vivencia no escapan del tan severo escenario. Escenario que reclama a las Escuelas y Facultades de Educación el necesario replanteamiento y adecuación de su tarea, la delicadísima responsabilidad de la formación del educador venezolano. En este sentido, con este documento de espera abordar la situación descrita a través de la construcción de argumentos que respondan la siguiente pregunta: ¿Cómo afecta la realidad del cuerpo social venezolano a la Formación de educadores en la segunda

década del siglo XXI? Para ello, se propone la siguiente hipótesis central de trabajo *La realidad del cuerpo social venezolano afecta el proceso de formación profesional de los Educadores en la segunda década del siglo XXI*. Hipótesis que colabora en el esclarecimiento de las ideas que someten a la consideración de la ciudadanía, los actores del sistema educativo y –muy especialmente- a los constructores y gestores de políticas curriculares asociadas a la formación de educadores en los tres niveles clásicos macro, meso y micro-curriculum.

Tomando en consideración la pregunta e hipótesis de trabajo, se propone un hilo conductor que comienza la explicitación de la realidad del cuerpo social venezolano a partir de consideraciones de carácter sociopolítico, demográfico y el análisis de las estadísticas educacionales vinculadas con matrícula, deserción, repitencia y exclusión del sistema educativo, así como también lo referido a datos sobre el docente venezolano en ejercicio. A partir de este apartado, se espera realizar una aproximación sobre los modelos y tendencias de la formación de educadores en el país, a partir de los hallazgos de Calatrava (2013, 2015). Las conclusiones que se generan para este documento esperan consolidar algunas propuestas sobre la adecuación curricular de la formación de educadores en el país, que esperan integrarse al necesario debate nacional sobre el particular.

2.- LO SOCIOPOLÍTICO EN LA SEGUNDA DÉCADA DEL SIGLO XXI

Tratar de aproximar elementos de corte analítico en el pleno desarrollo de un proceso político como el que experimenta Venezuela desde 1999 es una acción que implica riesgo. Riesgo en generar ideas y/o aportes que poco puedan contribuir al esclarecimiento del hecho político actual del país, generando referentes que muy bien puedan degenerarse en crónica periodística. Por ello en este punto se espera proponer argumentos lo más aproximados que se pueda al rigor analítico y metodológico que impone ciencias sociales complejas como la Ciencia Política y el conjunto de las Ciencias de la Educación.

A partir de la llegada y establecimiento formal de Hugo Chávez en la Presidencia de la República el sistema político venezolano comenzó un proceso de transmutación de un régimen de conciliación de élites de partidos políticos a un escenario reformista-populista (Calatrava, 2010). Escenario que apeló a la consulta constante al ciudadano en su condición de elector para blindar de legitimidad las nuevas bases sobre que se echaría andar al Estado venezolano y su cuerpo de instituciones. La consecuencia de este proceso fue el desplazamiento de la dirigencia de AD y COPEI del control institucional para ser sustituida por el grupo nuclear de la logia militar golpista del 4 de febrero de 1992 y sus colaboradores civiles.

En este sentido, buena parte del cuerpo de ciudadanos-electores venezolanos asumieron razonablemente la necesidad de un cambio en la orientación, fines y organización del Estado como vía para atender las demandas sociales largamente postpuestas. El cambio por medio de la apelación a la soberanía popular también parecía razonablemente como una forma de generación de nuevos consensos ciudadanos, así como base en la consolidación de la confianza y el control demandado para abordar las expectativas populares, sin negar la existencia de otras doctrinas comprensivas razonables existentes en el seno de una sociedad estructuralmente diversa como la venezolana.

Sin embargo, la aplicación radical de esta agenda comenzó a despertar el espíritu de la duda – más no el velo de la ignorancia- del ciudadano. El venezolano se percató de las formas y efectos a través de los cuales una parcialidad política empleó el control del gobierno para absorber el resto de las instituciones del Estado, iniciándose con ello la negación del pluralismo razonable propio de una sociedad democrática. Todo ello a fin de comenzar a imponer su agenda y medios de control sobre toda la sociedad. Progresivamente el ciudadano se refugió en su dimensión racional, es decir, poco a poco fue orillando su condición de agente razonable y optó por favorecer su rol como agente racional. Agente racional que acepta darle una preferencia, una escala, una valoración particular, propia y excluyente a los fines de la comunidad política.

Con este contexto tan severamente riesgoso y delicado, el proceso reformista-populista profundizó su apuesta por la radicalización, lamentablemente expresada en lo que Machillanda (2003) califica como militarización de la política y de la sociedad. Brevemente, la militarización de la política y de la sociedad es un proceso que "...invoca la implantación sistemática de formas, medios y usos verticales, imperativos, indiscutibles, impuestos, personalistas, excluyentes, dogmáticos y fanáticos de las decisiones emanadas del máximo nivel de gobierno para aceptar acciones y/o reacciones con el objeto de mantener y consolidar la unidad monolítica del entramado social que sustenta al régimen." (p. 9) Dado lo descrito, el régimen reformista-populista, ahora también militarista, apeló al poder soberano del ciudadano para transmutar el sentido y significado las instituciones de la estructura básica, negar y contraponer el consenso necesario en la conformación de la comunidad política, acabar con el sentido e importancia de las doctrinas comprensivas razonables y presuponer el cambio, la alteración de los principios de justicia. En una sola idea, pretendió desenraizar el pluralismo razonable como base fundamental y fundacional de la ciudadanía, la justicia y la sociedad democrática.

Durante los catorce años del régimen chavista la sociedad fue una suerte de espectador de una obra de teatro. Presenció, no sin algunas reacciones, como los principios razonables en los cuales se había sostenido el sistema político fueron desmontados, cambiados y dotados de nuevos significados únicamente por los actores principales de obra. Los actores secundarios y el resto del reparto sólo se limitaron a repetir el parlamento que seguía la línea de los protagonistas. El ciudadano se comenzó a despojar de tal condición y, paulatinamente, perdió toda esperanza en la justicia. Lamentablemente para el país, el ciudadano pasó a degenerarse en un militante de un partido unificado, beneficiario de un programa de ayuda social más miliciano en un cuerpo de combatientes de la reformada Reserva Nacional y Guardia Territorial. El punto de mayor expresión de lo descrito puede asumirse con el hecho electoral legislativo de 2004, en el cual -de acuerdo a los datos oficiales del Consejo Nacional Electoral- la participación de la soberanía popular no alcanzó el 15% del registro de electores, además de contar con el retiro de los candidatos de las fuerzas de la oposición a pocos días del acto comicial.

Este escenario dantesco de la ciudadanía y la vivencia de la democracia no auguraba un pronóstico favorable para la cada vez más dudosa legitimidad del régimen reformista-populista-militarista. Todo sugería la sustitución definitiva de los valores y principios que razonable y racionalmente el ciudadano venezolano había aceptado como base para conformación de su comunidad política. Los resultados de las elecciones presidenciales de 2006 supusieron la confirmación de esta cuestión. El inicio de tercer período constitucional de Hugo Chávez, con su nueva prédica sobre el Socialismo del Siglo XXI y la profundización del empleo de la lógica vertical y por mandato como forma de socialización política, prontamente comenzó a asemejarse a un movimiento con rasgos totalitarios. Sobre este particular, Arendt (2006) reconoce que los movimientos de este tipo "...son posibles allí donde existen masas que por un razón u otra, han adquirido el apetito de la organización política. Las masas no se mantienen unidas por la conciencia de un interés común y carecen de esa clase específica de diferenciación que se expresa en objetivos limitados y ostensibles." (p. 392) Ya con la expansión de los beneficiarios de los programas sociales y su red implícita de clientelismo, la participación operacional y activa de la Milicia como quinto componente del estamento militar del Estado y control férreo por parte del gobierno nacional sobre los tribunales y los medios de comunicación social, el chavismo se aseguró de una masas de adherentes en todos los estratos y grupos sociales con lo que se coronaba la pérdida de dimensión ciudadana del venezolano.

Este proceso de aseguramiento del control de la masa también mantuvo la condición propuesta por Arendt de la alianza entre el populacho y la élite. El populacho es distinto a la categoría de pueblo porque se asume como su degradación. El populacho está conformado por los residuos de todas las clases y grupos sociales que, a partir de una suerte de lógica del excluido demuestra con su

actuación y argumentos la inexistencia de su cultura política. Misma cuestión puede ocurrir con la élite, ya que para Arendt ésta llega a sentir una fuerte atracción por posturas y acciones radicales de los movimientos con rasgos autoritarios, dada su profunda condición antipolítica. Antipolítica que implica su poco deseo en "...asumir las responsabilidades de los ciudadanos, mantienen intactas sus personalidades aunque sólo sea porque sin ellas difícilmente podrían esperar sobrevivir en la lucha competitiva de la vida." (p. 394)

Con esta combinación de populacho y élite es posible al debilitar hasta casi extinguir la cultura política y la ciudadanía. Al no haber cultura política en la masa en cualquier movimiento que se permita su direccionamiento y empleo como parte de un proyecto político –más todavía si se autocalifica como revolucionario- la antipolítica y sus figuras antisistema emergen como dirigentes del torbellino que acaba la democracia liberal, modelo propio de la cultura occidental e intentada por la cultura latinoamericana (Huntington, 2008) Aunque parezca difícil reconocerlo, durante los primeros siete años del chavismo la sociedad venezolana se encontró en una dinámica con características muy similares a las arriba descritas. Parecía que el ciudadano decidió degradarse en masa. Y en plena vivencia de tal degradación no podía concebirse que el cese de la concesión de un canal de televisión y su sustitución arbitraria por un canal de servicio público a menos de un año de un triunfo electoral sin precedentes, hubiera servido para despertar el letargo y entrega del ciudadano, esta vez por la expresión contendiente de la juventud estudiantil.

Los sucesos ocurridos a partir de mayo de 2007 estremecieron al venezolano, quien temerosamente comenzó a regresar a su condición de ciudadana. Condición parcialmente recuperada en ocasión del Referéndum Constitucional del 2 de diciembre de ese año, cuando haciendo uso de su soberanía mayoritariamente le dijo No a la propuesta de reforma constitucional presentada por la dirigencia del chavismo, hecho que significó su primera derrota electoral. Desde ese momento a la actualidad el ciudadano progresivamente ha retomado la necesidad de aceptar la convivencia con las doctrinas comprensivas razonables, asume el pluralismo como base de su realidad y presiona con su expresión política la cristalización de la consolidación de cambios en la estructura básica que permitan regresar a principios y valores comunes de la justicia. Los resultados electorales de diciembre de 2015 pueden aceptarse como evidencia de tal cuestión.

3.- LO QUE NOS DICEN LOS NÚMEROS SOBRE LAS DOS DÉCADAS DEL SIGLO XXI

Gracias a este marco conceptual sobre el comportamiento sociopolítico del país en las dos primeras décadas del siglo XXI, vale la revisión de los resultados de los diecisiete años del régimen reformista-populista-militarista. Para ello se hace uso de los datos arrojados por el Censo Nacional de Población y Vivienda de 2011, la Encuesta de Condiciones de Vida de 2015 y algunos indicadores educativos de la Memoria y Cuenta del Ministerio de Educación 2015. Con esta información se reconoce la necesidad no sólo de una aproximación conceptual para generar respuestas a la pregunta que genera este documento, sino también reconocer datos ciertos y validos sobre el país que ayuden en la construcción de propuestas de adecuación curricular realistas.

¿Cuántos somos?, ¿Cómo nos distribuimos?. Es decir, contar con datos reales para comenzar a proyectar soluciones nacionales. De acuerdo con el Censo Nacional de Población y Vivienda de 2011, en el país convivimos 27.227.930 venezolanos, aunque la población proyectada por el Instituto Nacional de Estadística para 2016 en base a los datos de 2011 es una cuenta de 31.028.637. Del total de venezolanos 50.3% son mujeres y 49.7 son hombres, siendo una distribución estándar en todos los grupos por edad considerados por el INE. Vale señalar que la mayoría de las mujeres demuestra una tasa de fecundidad promedio de 2.4 hijos, expresadas en un rango de edad de fecundidad de los 15 a los 49 años.

Ahora bien, estos 27 millones viven en 7.162.117 hogares, generando una proporción de 3.8 personas por hogar. En estos hogares viven venezolanos mayoritariamente solteros, ya que un

39.6% de la población declara esta condición como su estado civil. Un 27.1% son unidos, es decir unión estable de hecho o el anterior concubinato, índice que está por encima de los casados, ya que representan 24.4%, los divorciados 5.3% y los viudos 3.6%. La población total venezolana declara un 95.1% de alfabetización, lo que implica aún la persistencia de 4.9% de venezolanos analfabetas. Al mismo tiempo, el promedio de esperanza de vida es de 71.8 años, aunque en la distribución por géneros es de 77.9 años para las mujeres y 74.9 años para los hombres. Vale señalar que la edad mediana de la población es de 27 años, lo que implica la existencia de un bono demográfico. El bono demográfico sugiere que la población económica activa supera representa a la mayoría del total nacional. Este hecho implica una oportunidad para la cristalización de políticas nacionales en educación, salud, trabajo y vivienda que garantice el desarrollo racional del país en plazo, según los expertos, de 30 a 50 años.

Venezuela muestra como promedio de escolaridad 10.10 años, siendo en el caso de la mujer de 10.50 años y en el hombre de 9.69. Al realizar la distribución por edad, además de reconocer el bono demográfico, se encuentra que en el intervalo de 15 a 24 años la tasa de escolaridad es de 10.43, y el intervalo de 25 a 44 es de 10.86 años de estudios. En todos las mujeres superan en casi dos puntos a los hombres. Al mismo tiempo, se confirma de acuerdo al INE la correlación entre mayor nivel educativo y mayor remuneración de la población económicamente activa. Sin embargo, de la misma población económicamente activa estimada para 2013 en 13.994.731 habitantes, se observa que 51.2% de las mujeres se encuentran en condición de ocupación laboral en contraste con el 93.4% en el caso de los hombres. Las mujeres en condición de ocupación trabajan en un 98.16% en el sector no agrícola, distribuido a su vez mayoritariamente en un 48.43% en servicios comunales, personales y sociales, y un 32.34% en comercio al por mayor y al por menor. Esta mujer, importante señalarlo, es Jefe del Hogar en el 48.87% de los hogares del país.

Además de estos datos generales sobre la población venezolana, el mismo INE (2012) genera el Índice de Desarrollo Humano, indicador que integra la esperanza de vida, el ingreso familiar, la tasa de alfabetización y la tasa de escolarización produciéndose el siguiente resultado:

Entidad Federal	Esperanza de vida (Edv)	Componente Esperanza de Vida (CEdv)	Tasa de alfabetismo Censo 2001	Componente Logro Educativo (CLE)	PPA (US\$)	Componente Ingreso US\$ PPA 21	IDH
	2011	2011	2011	2011	2011	2011	2011
DESARROLLO HUMANO ALTO							
Distrito Capital	76,03	0,8505	0,9770	0,9880	20,065	0,9849	0,9078
Miranda	75,46	0,8410	0,9670	0,9391	17,381	0,8609	0,8803
Aragua	74,97	0,8328	0,9650	0,9213	13,942	0,8241	0,8594
Carabobo	73,35	0,8058	0,9620	0,9193	13,733	0,8216	0,8489
Monagas	72,04	0,7840	0,9320	0,9050	16,569	0,8529	0,8473
Nueva Esparta	75,40	0,8400	0,9530	0,9234	10,462	0,7762	0,8465
Anzoátegui	73,41	0,8068	0,9460	0,8960	14,181	0,8269	0,8433
Venezuela	74,30	0,8217	0,9360	0,8959	12,886	0,8109	0,8428
Vargas 11	75,49	0,8415	0,9052	0,8588	13,787	0,8222	0,8408
Zulia	72,74	0,7957	0,9180	0,8865	13,393	0,8174	0,8332
Falón	73,49	0,8082	0,9270	0,8843	11,533	0,7924	0,8283
Bolívar	73,53	0,8088	0,9530	0,8946	10,529	0,7772	0,8259
Lara	74,18	0,8197	0,9190	0,8780	10,565	0,7778	0,8252
Táchira	71,41	0,7735	0,9310	0,8991	11,296	0,7890	0,8205
Mérida	72,75	0,7958	0,9070	0,8908	10,377	0,7748	0,8205
Guárico	72,71	0,7952	0,8980	0,8838	8,306	0,7376	0,8056
DESARROLLO HUMANO MEDIANO							
DESARROLLO HUMANO MEDIANO ALTO							
Trujillo	71,15	0,7692	0,8810	0,8508	9,328	0,7570	0,7923
Sucre	71,32	0,7720	0,8940	0,8487	8,472	0,7409	0,7872
Barinas	71,03	0,7672	0,8920	0,8328	9,055	0,7520	0,7840
Cojedes	70,31	0,7552	0,9150	0,8427	9,138	0,7536	0,7838
Yaracuy	71,39	0,7732	0,9090	0,8185	8,807	0,7474	0,7797
Portuguesa	71,89	0,7815	0,8980	0,8100	8,463	0,7408	0,7774
Apure	70,09	0,7515	0,8710	0,8009	10,001	0,7686	0,7737
Delta Amacuro	66,48	0,6913	0,9300	0,9039	6,872	0,7060	0,7671
Amazonas	67,23	0,7038	0,9340	0,8405	6,939	0,7076	0,7606

Índice de Desarrollo Humano, Venezuela 2012. Fuente INE

Si se presta atención al Índice de Desarrollo Humano del país, claramente se encuentran dos realidades distintamente marcadas en un mismo territorio. La primera corresponde al país urbanizado, con mejores condiciones de vida, mayor acceso a la educación, salud, vivienda y transporte, así como una esperanza de vida mayor. En este país urbano los venezolanos viven más, hasta por encima del promedio nacional, lo que sugiere satisfacción de condiciones mínimas para su

subsistencia. Paralelamente existe una segunda realidad, la Venezuela rural. Ruralidad que expresa un Índice de Desarrollo Humano por debajo del promedio nacional, lo que implica peores condiciones de vida en comparación con el país urbano, con menos posibilidades de acceso a educación, salud, vivienda y transporte, así como también una esperanza de vida menor que en algunos casos casi llega a siete años con respecto al país.

Dada la consideración anterior, los datos del INE para 2012 señalaban que del total de hogares, sólo 21.2% se calificaba como pobre lo que implicaba un total de 7.378.258 habitantes en tal condición. Vale contrastar este dato con la Encuesta de Condiciones de Vida de 2015 (ENCOVI), hecho que en sí mismo demuestra la progresiva disminución de la condiciones de calidad de vida del venezolano. ENCOVI 2015 indica un aumento peligrosísimo de la pobreza, para ubicarse en 2015 en un 73% de hogares. Al mismo tiempo, del total de hogares del país, un 49.9% está definido como hogares en pobreza extrema. Para ENCOVI, así como el INE, el método de necesidades básicas insatisfechas es el empleado para la medición de pobreza en hogares, método que implica la conjunción de condiciones de hacinamiento en la vivienda, deficiencias en servicios públicos básicos, deficiencias en las condiciones generales de la vivienda, la tasa de asistencia escolar y la condición de dependencia económica. En consecuencia, si se toma la proyección de población del INE 2016 y el número de hogares en pobreza, claramente se asume que en la actualidad existen 22.650.905 pobres y 15.204.032 en pobreza extrema.

También, ENCOVI indica que el 90% de los consultados considera que la situación de inseguridad en el país ha empeorado. De la muestra un 81% fue víctima de la inseguridad en el último año, y de este porcentaje un 64.4% no realizó denuncia alguna ante las autoridades competentes. Al profundizar sobre las condiciones que permiten la inseguridad y violencia social, ENCOVI reporta que un 50% es muy fácil-fácil conseguir en su comunidad droga, 41% muy fácil-fácil conseguir un arma de fuego en la comunidad, y un 27% muy fácil-fácil mandar a matar a alguien. Sin embargo, un 68% presume que vivir en su comunidad y contar con sus vecinos es parte de su protección frente a la inseguridad y la violencia, hecho que contrasta con que sólo el 23% se siente protegido por la policía y otros órganos administrativos encargados de la seguridad ciudadana.

Ahora bien, esta realidad nacional es el contexto fundamental del cumplimiento de la acción del sistema educativo en sus niveles y modalidades, especialmente lo referido al Sub-Sistema de Educación Básica. De acuerdo a la Memoria y Cuenta del Ministerio de Educación (2015), el número total de alumnos de la educación obligatoria 8.040.628 entre los niveles y las modalidades. De este total 7.345.935 corresponden a niveles, distribuidos en 1.597.521 para Educación Inicial, 3.446.592 de Educación Primaria y 2.301.822 de Educación Media. De este número total de matrícula 3.623.915 son mujeres, organizado en la siguiente distribución por nivel obligatorio:

	<i>Mujeres</i>	<i>Hombres</i>	<i>Total Nivel</i>
<i>Inicial</i>	782652	814869	1597521
<i>Primaria</i>	1666448	1780144	3446592
<i>Media</i>	1174815	1127007	2301822
<i>Total Género</i>	3623915	3722020	7345935

	<i>Mujeres</i>	<i>Hombres</i>
<i>Inicial</i>	48,99	51,01
<i>Primaria</i>	48,35	51,65
<i>Media</i>	51,04	48,96
<i>Total Género</i>	49,33	50,67

En contraste, alarma el índice de deserción tanto en Educación Primaria como en Educación Media. En el caso del segundo nivel obligatorio es un promedio de 1.56% entre cada grado, y en el tercer nivel el promedio es de 11.48% entre cada año. A su vez, en Primaria mayor índice de deserción es 6° grado con un 2.93%, y en el caso de Media es 2° año con un 13.38%. Los menores índices son quinto grado con 0.26% y quinto año con un 9.45%. En los propios datos del Ministerio de Educación se encuentra una mayor deserción en varones que hembras. Esta población escolar es atendida por 553.948 docentes, de los cuales 121.555 son hombres. Del número total de docentes, 455.226 cumplen funciones en instituciones del Estado y 98.722 en instituciones privadas. Al mismo tiempo, la distribución por título profesional es la siguiente:

<i>Docentes</i>	<i>Tipo</i>	<i>Total</i>	<i>Proporción</i>
<i>Con Título</i> 527538	<i>Licenciado</i>	289599	54,90
	<i>Profesor</i>	163196	30,94
	<i>TSU</i>	46843	8,88
	<i>Bachiller D.</i>	27900	5,29
	<i>No Docente</i>	26410	5,01

El número total de docentes se distribuyen por el nivel en cual cumplen funciones profesionales en 128.099 para Educación Inicial, 304.393 Educación Primaria y 121.456 en Educación Media, incluyéndose la Educación Media Técnica. Estos docentes atienden a la población escolar en 27.626 escuelas, de las cuales 22.767 son administradas por el Estado en los tres niveles del Poder Público.

<i>Tipo de Institución</i>	<i>Total</i>	<i>Proporción</i>
<i>Del Estado</i>	22767	81,42
<i>Privada</i>	4859	17,58
<i>Total Nacional</i>	27626	100

Gracias a las consideraciones precedentes, es posible cometer el atrevimiento de caracterizar el perfil promedio del venezolano y su acercamiento al sistema educativo en aras a tratar de colocar una suerte de rostro humano a la realidad del país en esta segunda década del siglo XXI. En promedio, el ciudadano es una mujer pobre, viviendo los restos evolutivos del adulez joven, con dos hijos dados a luz antes de sus 25 años, soltera o compartiendo su vida en una unión de hecho con un hombre, con estudios formales hasta el 4° año de Educación Media, que trabaja en el sector de servicios o comercio, quien ha sido víctima de la inseguridad dado el entorno de violencia en cual vive. Entorno determinado el consumo y venta de drogas, la convivencia con armas de fuego y alta probabilidad de presenciar hechos de violencia. Mujer que se siente protegida por sus vecinos que confía en la organización de la comunidad para sentirse segura. Esta mujer en situación de pobreza con dos hijos quienes alimentar y sostener junto con su pareja, demostraron su desafección con el proceso político iniciado en 1999, asumen la retoma y empoderamiento ciudadano como vía para generar cambios en el sistema político. En contraste, esta mujer envía al hijo varón a la escuela. Varón que deserta desde los primeros grados de la Escuela Primaria y que muy difícilmente llegará a los años de escolaridad de su madre. Varones atendidos por Maestras y Profesoras, que en gran medida comparte el perfil promedio de su madre.

4.- FORMACIÓN DE EDUCADORES EN VENEZUELA

Desprendido de lo anterior, la realidad que enfrenta Venezuela a principios del siglo XXI es un grito de reclamo desesperado de la Nación a la escuela y los Educadores. Reclamo por una escuela que no pierda su función sustantiva, por un educador que acompañe el desarrollo humano del estudiante, sirva de figura de contención frente a la violencia, el abuso en sus diversas expresiones, y colabore en la consolidación de una verdadera ciudadanía democrática. Por ello la importancia del mejoramiento y progresión de los modelos relacionados con la formación de educadores, ya que son la expresión concreta del tipo de educador que cada Facultad y/o Escuela de Educación propone al país, a fin de contribuir en el esclarecimiento de soluciones y acciones pedagógicamente sensatas a los problemas que desbordan al cuerpo social.

Es por ello que la necesidad de mejoramiento permanente de la formación del Educador no debe verse aislado del debate exigido sobre el impostergable cambio en la educación nacional en aras a una mejor y mayor calidad. Desde el ámbito de la formación de educadores es posible colaborar en la construcción colectiva de un currículum de calidad enfocado hacia la consolidación de procesos formativos flexibles, dinámicos, integrados y problematizadores. Ello implica asumir no sólo el diseño, sino también la gestión del desarrollo curricular como espacio público, espacio de encuentro de necesidades educativas, teorías pedagógicas, modelos didácticos y de evaluación, encuentro de contextos, saberes y prácticas. Sólo así se podrán proponer competencias ciudadanas del egresado del Subsistema de Educación Básica, la correspondientes a cada nivel que lo integra y la organización de lo que debe aprender y saber hacer.

De allí que, toda acción que conduzca a la generación de bases que pretendan sostener un currículum de calidad, necesariamente debe dirigir su mirada hacia al educador requerido en el momento socio-histórico. Desde las Escuelas y/o Facultades de Educación venezolanas se posee la experiencia, dedicación y claridad necesaria para colaborar en la determinación del educador demandado en la Venezuela del siglo XXI. Es responsable aprovechar su experiencia y capacidad en la construcción consensuada de nuevas políticas educativas nacionales innovadoras, creativas y pertinentes vinculadas a la atención educativa de calidad frente a los desertores, repitientes y excluidos del sistema educativo.

Se hace explícito aceptar que la formación de educadores venezolanos ha sido objeto de la aplicación de varios modelos a los largo de su historia. Desde el intento de las Escuelas de

Enseñanza Mutua en los inicios de la República hasta la existencia de casi treinta instituciones de estudios universitarios dedicadas a la formación inicial y permanente del educador, se identifican al menos cuatro grandes modelos de formación existentes en Venezuela. (Calatrava, 2015). El primer modelo está vinculado con el *docente empirista no profesional*. Modelo que fue el constante durante todo el período colonial y se extiende hasta la consolidación del *Estado Federal*. Su principal característica es la no formación del educador, es decir, la ausencia de políticas de Estado asociadas al logro de un actor social formado y dedicado exclusivamente a educación de la niñez y juventud nacional. Este tipo de docente se centraba en la especulación, la no sistematización del cumplimiento de sus funciones y en la improvisación de su tarea.

Ahora bien, a partir de los efectos de la sanción del Decreto de Instrucción Pública, Gratuita y Obligatoria la Nación comenzó el desplazamiento del docente empirista no profesional. Situación que se cumple con la fundación de la Escuela Normal generándose el segundo modelo, el *Maestro de Escuela*. Maestro de Escuela que poco a poco se ganó un espacio de respeto social como resultado de su actuación en la escuela, dejando a un lado la especulación y el empirismo por el acercamiento –en un principio fugazmente- al conocimiento de la Pedagogía y la Didáctica como base de cumplimiento del rol docente. Al mismo tiempo, el maestro de escuela recibía una formación general en varias áreas del saber que le permitieron no sólo dedicarse al aula, sino incorporarse en el debate, la discusión, la generación de ideas propias enfocadas hacia el desarrollo de la comunidad donde cumplía sus tareas.

Gracias a la existencia del maestro de escuela pudo generarse un tercer modelo, el de la *tecnificación pedagógica*. El modelo de tecnificación pedagógica tuvo dos grandes pilares que permitieron su sostenimiento y vigencia: la creación del Instituto Pedagógico Nacional en 1936 y la sanción de la Ley de Educación de 1940, la primera en delimitar las finalidades de la educación pública venezolana. Este modelo se caracteriza por ser la evolución natural del maestro de escuela, implica la profundización en el manejo de modelos pedagógicos y el inicio de los estudios a profundidad de las Ciencias de la Educación, todo ello con la intención de mejorar el desempeño profesional en aula de clases, abordar técnicamente las demandas y exigencias de las funciones profesionales propias, así como la aproximación a las exigencias de los demás roles profesionales del educador.

También, comenzó a tecnificarse la gestión de las autoridades educativas nacionales, los supervisores escolares y los directores de escuela. Venezuela comenzó a descubrir los buenos efectos de un sistema educativo cada vez más preciso en su acercamiento a las necesidades educativas de la sociedad, una labor profesional cada vez consistente con los fines del Estado y la educación, además de un Educador asumido como parte de un gremio que ciudadanamente iniciaba el reclamo por mejores condiciones de trabajo.

Un cuarto y último modelo que se identifica es el *pedagógico-democrático*. Así como ocurre con los anteriores, el modelo pedagógico-democrático es la evolución de la tecnificación pedagógica originada a partir de determinación de las finalidades ciudadanas a la educación pública a partir de la Constitución de 1947. Se apoya en los avances generados a partir de una mayor tecnificación en el cumplimiento de los roles profesionales del educador venezolano, esta vez asumidos como palanca necesaria en la consolidación de la ciudadanía y la democracia. Su fundamento es la Tesis del Estado Docente y sus expresiones concretas se encuentran en la progresiva creación de Facultades y/o Escuelas de Educación en el país a partir 1958, siendo la creación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador su cristalización más progresista.

El modelo *pedagógico-democrático* aún persiste en el país, aunque reclama una urgente revisión y actualización, ya que los supuestos organizadores del sistema educativo cambiaron con la sanción de la Ley Orgánica de Educación de 2009, además de real existencia de una suerte de política gubernamental vinculada con la discriminación en el acceso a cargos docentes apoyada en el origen de la titulación, sin negar la condiciones de Venezuela en la segunda década del siglo XXI. Lo

ocurrido con la educación venezolana en general y la formación de educadores en particular desde 1999 a la fecha es objeto de diversos estudios, por lo que aún no se pudo describir con exactitud la existencia de un quinto modelo tan explícitamente descrito como los tres anteriores.

Más bien lo que queda revelado es la intencionalidad de los agentes y actores quienes detentan el gobierno de la Nación desde 1999 a la fecha, de generar una tipología de profesional de la educación consistente con un modelo político particular, negándose así los fines y objetivos del Estado venezolano, las finalidades de la educación pública y la evolución de la propia formación de educadores desde el inicio de la República. En este sentido, se recomienda el desarrollo de posteriores proyectos de investigación que expliquen este fenómeno a profundidad.

Tomando en consideración las valoraciones precedentes, queda claro que la progresión demostrada en la evolución de los modelos de formación van asociados al mejoramiento del acceso y masificación de la educación con la intención revelado de constituirlos en procesos formativos de calidad. La evolución y mejoramiento de la formación del educador en Venezuela va de la mano de cambios sucedidos en la sociedad venezolana, su régimen político y la comprensión del sentido de propósito de la educación y la escuela.

Cada momento socio-político posee su interpretación sobre el qué, el para qué y el cómo de la educación venezolana, así como también del tipo de educador que requiere para su cumplimiento. Al suceder mayores espacios de deliberación y democratización de la sociedad, respeto a los derechos humanos, civiles, sociales y políticos, ocurre un mayor compromiso y actuación comprometida por formalizar una educación de calidad, dinámica que asume al Educador como actor principal de su cumplimiento. En este sentido, y dado el estudio realizado por Calatrava (2013) referido al desarrollo curricular del cambio de plan de estudios en la Escuela de Educación de la UCAB, se retoma lo vinculado con el apartado asociado al estado del arte de la formación de educadores en Venezuela. En aquella investigación, se realizó la referencia y atención desde una postura técnica-curricular sobre el diseño de los planes de estudio de las veintisiete instituciones de educación superior que tienen la tarea de formar educadores de calidad en Venezuela. En esta revisión sólo faltó considerar la oferta de la Universidad Católica Santa Rosa y la Universidad Alejandro de Humboldt, dado que no respondieron a las solicitudes y gestiones realizadas en el marco de la investigación referida.

Se reconocieron las competencias y/o características presentadas en el perfil del egresado de cada institución, la revisión de la organización del plan de estudio y la determinación de elementos comunes, propios de la formación general y pedagógica. Las instituciones tomadas fueron: Universidad Central de Venezuela, Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Instituto Pedagógico de Caracas, Universidad Bolivariana de Venezuela-Misión Sucre, Universidad Católica Andrés Bello, Universidad Metropolitana, Universidad Monteávila, Universidad Rafael Beloso Chacín, Universidad de Carabobo, Universidad de Los Andes, Universidad Nacional Experimental de los Llanos Centrales Ezequiel Zamora, Universidad Nacional Abierta, Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt, Universidad Nacional Experimental de la Fuerza Armada, Universidad Católica Cecilio Acosta, Universidad de Margarita, Universidad Alonso de Ojeda, Universidad Nacional Experimental Rómulo Gallegos, Universidad José Gregorio Hernández, Universidad José Antonio Páez, Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda, Universidad de Oriente, Universidad José María Vargas, Universidad Nacional Experimental de Guayana, Universidad del Zulia y Universidad Católica del Táchira.

Antes de presentar cualquier valoración, en un primer momento encontró que en la realidad de las instituciones de Educación Superior venezolanas la formación de educadores es una responsabilidad de primer orden, ya que veintiséis de las cincuenta y dos universidades que existen en el país poseen programas y planes de formación docente. De este número, la mayoría se encuentra en las universidades nacionales y nacionales experimentales, donde conviven

instituciones de larga tradición como la Universidad Central de Venezuela y la Universidad de los Andes, hasta instituciones recientes como Universidad Bolivariana de Venezuela o la Universidad Nacional Experimental de la Fuerza Armada. Al mismo tiempo, la mitad de las universidades privadas venezolanas posee una Escuela de Educación o un plan de formación-actualización docente. Éstas, con la excepción de Universidad Católica Andrés Bello, Universidad Católica Cecilio Acosta, Universidad Católica del Táchira y Universidad José María Vargas, sólo ofrecen las menciones de Integral y Preescolar.

Ahora bien, en un espacio de mayor concreción se identificaron los siguientes elementos de carácter nacional:

- La tendencia nacional es transitar hacia al modelo por competencias considerándose condiciones, características y dimensiones del proyecto formativo de cada universidad.
- La tendencia nacional mantiene el tope de la carrera en 10 semestres o 5 años, aunque emergen propuestas formativas que pretenden la formación del educador en 8 ó 9 semestres ofreciéndose durante los estudios un conjunto de experiencias formativas extracurriculares, que complementen los estudios de pregrado, o proponer estudios de postgrado bajo la figura de Estudios Avanzados o Especializaciones a continuación de la culminación de carrera.
- La tendencia nacional presenta cátedras propias de cada especialidad desde el inicio de la carrera, así como mantener un promedio de 60% formación general más pedagógica y una 40% de formación especializada al avanzar el diseño del plan de estudios. Esta relación entre componentes formativos presenta pocas variaciones puntuales en cada universidad.
- La tendencia nacional es presentar las prácticas profesionales a partir de la mitad de la carrera, bien sea tercer año o sexto semestre, con el fin de asegurar un educador en formación más robusto en sus conocimientos, ensayos en el aula y preparación previa antes de enfrentar los compromisos de este componente curricular.
- La tendencia nacional lleva a la inclusión del Trabajo de Grado como requisito para culminar los estudios en Educación, así como compartir esta experiencia formativa con la última práctica profesional presente en el plan de estudios.
- La tendencia nacional permite concluir la presencia de elementos comunes en todos los planes de estudio, lo que eventualmente pudiera allanar el camino para una mejor articulación y cristalizar una verdadera integración curricular en el ámbito de la formación de educadores.

Ahora bien, gracias a las consideraciones presentadas hasta este punto queda claro que en los inicios del siglo XXI la formación de educadores en Venezuela reclama un profundo proceso de revisión, actualización y mejoramiento. Las acciones generadas desde el gobierno nacional claramente demuestran la exigencia de un profesional de la docencia parcializado, centrado en la defensa y promoción de un programa socio-político particular, así como el sustento de su práctica pedagógica únicamente en la comprensión excluyente de planes y programas originados por el Ministerio de Educación. Este tipo de educador lejos está de cumplir con las finalidades de la educación pública, el sentido de propósito de los niveles y modalidades del sistema educativo, así como la aceptación de la sustentación de la práctica pedagógica en el respeto a todas las corrientes del pensamiento.

Al mismo tiempo, las Escuelas de Educación y la UPEL se presentan como un espacio de construcción de propuestas formativas que respondan no sólo a las exigencias de la sociedad venezolana, las demandas del sistema educativo y el proyecto institucional de cada universidad, sino que conduzcan al desarrollo de una práctica pedagógica pertinente, contextualizada y de calidad, a partir de la aceptación del desarrollo del alumno, el manejo a profundidad de las Ciencias de la Educación y las áreas de especialidad, así como al reconocimiento de los efectos del proceso educativo en la construcción de una sociedad democrática.

Sin embargo, esta acción propia de las Escuelas de Educación y la UPEL no poseen algún punto formal de conexión, de convergencia, que conduzcan a la profundización de dinámicas pedagógicas tendientes a la integración y homologación curricular. Más bien, cada una trata de cumplir con su responsabilidad en los límites de su realidad institucional, lo que conduce a la atomización y dispersión de esfuerzos.

5. LO QUE SE RECOMIENDA, QUE PUEDE SER UNA IDEA DE CONCLUSIÓN

A partir de la identificación de la realidad de Venezuela en la segunda década del siglo XXI, los modelos de formación de educadores existentes en el país, así como las tendencias nacionales sobre esta última cuestión, se deduce lo siguiente:

- Se demuestra que la realidad a la que se enfrenta el cuerpo social venezolano afecta no sólo el desarrollo del proceso de formación de educadores, sino el cumplimiento de las finalidades de la educación pública por medio de los niveles y modalidades del sistema educativo. Aunque debe someterse a un estudio correlacional y explicativo con mayor profundidad, puede señalarse que al empobrecerse la sociedad se resiente la matrícula de asistencia a la escuela y permanencia en el sistema educativo, el esfuerzo y dedicación del personal docente. Este hecho no sólo impacta en la formación de educadores, sino que demuestra la imperiosa necesidad de su regeneración, adecuación y coherencia con el modelo de país previsto en la constitución a fin de garantizar su pertinencia.
- Dado el perfil promedio del venezolano en esta segunda década del siglo XXI, el proceso encargado a las Facultades y Escuelas de Educación no debe estar de espaldas al país. Más allá de la obligatoria formación en las Ciencias de la Educación, los saberes propios de cada disciplina y la comprobada importancia del eje de práctica profesional, formar un educador no implica repetir el modelo *Maestro de Escuela*, modelo que se limita a la formación técnico-didáctica sólo para abordar el aula. Más bien es obligatorio profundizar el modelo *Pedagógico-Democrático*, ello implica desarrollar procesos con profunda responsabilidad social, centrados en la vivencia de la ciudadanía. Antes que profesionales, ciudadanos. Antes que educadores, venezolanos. En sí, se requiere de una apuesta por la vivencia de las grandes orientaciones de la pedagogía crítica, la problematización primero de la realidad particular y luego de la realidad social. No vale seguir repitiendo esquemas que sigan sosteniendo a las aulas a la “Mujer pobre, joven, soltera o concubina, con dos hijos antes de los 25 años, que trabaja en comercio o en el sector de servicios”.
- Mantener y profundizar el modelo *Pedagógico-Democrático* lleva a dejar el tradicionalismo, implica incorporar en los planes y programas de formación espacios disciplinares vinculados con drogas, violencia, familia, sexualidad, así como la cada vez más necesaria aproximación a otras áreas que realmente ayuden a codificar, decodificar y comprender a la Venezuela del siglo XXI. Pero, este proceso no debe congelarse en la comprensión válida del aquí y ahora, sino que implica obligarse a comenzar la construcción de soluciones viables, ciertas y complejas desde la educación.
- El educador formado en estas líneas orientadoras mantiene la práctica pedagógica como prioridad, pero no se limita únicamente al rol docente. Esta “mujer pobre, joven...” requiere de una profesional de la educación que investigue, que evalúe más que sólo los aprendizajes, que gestione no sólo instituciones educativas sino que deje el temor y gestione también el cambio social. Las tendencias nacionales de formación de educadores claramente explicitan que muy buenos y muchos espacios de construcción colectiva para todas las instituciones. Hay que dejar el miedo a la innovación.

REFERENCIAS

- Arendt, H. (2006). *Los orígenes del Totalitarismo*. México: Taurus.
- Calatrava, C. (2010). *Efectos del coup d'Etat de 4 de febrero de 1992 en el sistema político venezolano*. Trabajo de Grado no publicado. Mimeo.
- Calatrava, C. (2013). *Las brechas en el currículum*. Trabajo de ascenso para la categoría Asociado no publicado. Mimeo.
- Calatrava, C. (2015). *Formación de educadores en Venezuela. Evolución, retos y compromisos en el contexto del siglo XXI*. Trabajo de investigación original no publicado en revisión. Mimeo.
- Encuesta Nacional de Condiciones de Vida (2015). Instituto de Investigaciones Económicas y Sociales de la UCAB. [Documento en línea] Disponible en www.barometropolitico.com
- Huntington, S. (2008). *El choque de civilizaciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Instituto Nacional de Estadística (2011). *Censo Nacional de Población y Vivienda 2011*. [Documento en Línea] Disponible en www.ine.gob.
- Machillanda, J. (2003). *La militarización de la política y de la sociedad*. Ponencia original no publicada. Mimeo.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación (2016). *Memoria y Cuenta 2015*. [Documento en línea] Disponible en www.asambleanacional.gob.ve
- Rawls, J. (2006). *Liberalismo Político*. México: Fondo de Cultura Económica.

VENEZUELA IN THE 21st CENTURY AND TEACHER TRAINING, PROPOSALS FACING RELEVANCE

ABSTRACT: The educational system and the teacher as the principal curricular actor of the system do not escape from the severe scenario in which the country finds itself, as a result of the terminal crisis of the reformist-populist- militaristic model that controls the institutions of the political system since 1999. Scenario that calls for Schools and Faculties of Education the necessary reconsideration and adjustment of their task, the sensitive responsibility of the Venezuelan teacher training. This document aims to address the situation described by the construction of arguments to answer the following question: How does the social reality of Venezuelan society affect the training of educators in the second decade of the XXI century? For doing so, the working hypothesis is proposed: *The reality of Venezuelan society affects the process of training of educators in the second decade of the XXI century*. This hypothesis helps to clarify ideas that should be considered by the citizens, the participants in the educational system and the builders and managers of curricular policies associated with teacher training. Taking into consideration the question and working hypotheses, an explanation about the reality of Venezuelan society beginning with socio-political and demographic considerations and an analysis of educational statistics is proposed, as well as information about Venezuelan practicing teachers. From this section, it is expected to make an approach on the patterns and trends of teacher training in the country, from the findings of Calatrava (2013, 2015). The conclusions that are drawn in this document are expected to consolidate some proposals on the curricular adequacy of the training of educators in the country who hope to join the necessary national debate on the subject.

Keywords: Teacher training; faculties and / or Schools of Education; Venezuela; political change; Venezuelan Educational System.

TENDENCIAS CURRICULARES EMERGENTES, EN LOS PROGRAMAS DE EDUCACIÓN NUTRICIONAL, PARA EDUCACIÓN PRIMARIA EN LOS PAÍSES DE AMÉRICA CENTRAL Y DEL SUR

Ernesto Elías De La Cruz Sánchez

Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Venezuela. ernestodelacruz0203@yahoo.es

RESUMEN: La Educación en Alimentación y Nutrición debe orientarse a: descubrir y erradicar creencias, mitos y conductas erróneas; promoviendo consciencia sobre las funciones o roles que juega o debe jugar la alimentación en las diversas esferas de la vida, la salud, los aprendizajes, la producción, distribución y consumo de alimentos; fomentar conceptos, actitudes, aptitudes favorables, conductas claras y fundamentales sobre la alimentación. En tal sentido, el presente trabajo, a partir de un análisis documental, se orienta en primer lugar a describir las características de los programas oficiales de educación en alimentación y nutrición, como expresión del currículo en Educación Primaria, de diversos países de América Central y del Sur: Salvador, República Dominicana, Paraguay, Honduras, Argentina y Venezuela, adicionalmente se incluye la propuesta de la FAO del año 2013; y en segundo lugar interpretar las tendencias curriculares emergentes en dichas propuestas a nivel de: propósito, contenidos, estructuración, enfoque y su propuesta didáctica. En este análisis se destaca: (a) diversidad de “posturas” en relación a la conceptualización del tema, su estructuración como un campo propio de aprendizaje o como medio para el logro de otras habilidades, competencias educativas o insertado en asignaturas o campos disciplinares específicos destacándose el referido al de las Ciencias Naturales; (b) una particular diversidad de enfoques declarativos en las propuestas: basadas en actividades prácticas, desarrollo de capacidades-competencias, interdisciplinario, constructivista, multidisciplinario, integral, transversal y (c) se concibe el tema de la alimentación y nutrición como un contenido de carácter problemático, el cual emerge de las realidades, necesidades, intereses y propósitos del contexto y del sujeto, edificando el empoderamiento de éste como persona. Por ello, desde el punto de vista pedagógico-curricular, el abordaje del tema de la alimentación-nutrición, permitirá incursionar en los contenidos programáticos de la educación formal y propuestas comunicativas saludables con énfasis en la infancia.

Palabras clave: alimentación; nutrición; currículo; educación primaria; políticas públicas.

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, los principales problemas nutricionales de la población en el mundo y en forma particular a los países de América Latina y el Caribe, se deben a dos factores fundamentales: (a) carencias que derivan en distintos grados de desnutrición; y (b) excesos o desequilibrios que se traducen en distintos trastornos. Las causas de estas caras del fenómeno de la *transición alimentaria* (Landaeta, 2011, Popkin, Adair y Wen, 2012), por el que recorren nuestros países actualmente, son múltiples y sus efectos en la salud de la población en general impiden alcanzar los objetivos de programas educativos, científicos e industriales.

Estas realidades tienen particularidades y especificidades en los países de América Central y del Sur, abarcando graves problemas de niños subnutridos y con carencias (Salvador, Paraguay), otros

miran con gran preocupación el problema del sobrepeso y la obesidad (Argentina), otros presentan una dualidad entre ambas (Honduras y Venezuela). La tasa de desnutrición crónica en menores de 5 años varía de 43,5% en Guatemala a 16,6% en Venezuela a 0,6% en Chile. La prevalencia de bajo peso en menores de 5 años varía de 17,5% en Guatemala a 3,4% en México. La tasa de sobrepeso y obesidad infantil varía de 7,3% en Argentina a 2,2% en El Salvador. La prevalencia estimada de obesidad en mujeres adultas varía de 40,2% en Bolivia a 19,6% en Paraguay en hombres adultos varía de 37,4% en Argentina a 6,2% en Honduras (Solomons, 2013). En el caso venezolano la población de 7 a 17 años presenta un déficit (15%-17%) y sobrepeso-obesidad (21%-28%), de los cuales son sedentarios (49,5%) o levemente activos (48,6%), INN (2013).

En el marco de lo anterior podemos destacar que la *malnutrición* (desnutrición y obesidad), tiene implicaciones fundamentales en la formación integral del individuo: a) incide directamente sobre el crecimiento del sistema nervioso y sobre el funcionamiento cognitivo, y por ende sobre el aprendizaje, especialmente cuando existen condiciones de extrema pobreza y se la ha asociado con el retardo en el crecimiento y desarrollo del cerebro que persiste en la edad adulta (Leiva y Col, 2001), b) los procesos, neurológicos y cognitivos, requieren para su adecuado desarrollo de nutrientes básicos como energía, hierro, zinc, ácidos grasos esenciales y sus derivados, aminoácidos, vitaminas, entre otros (De Santis y col, 2008; Sridhar, 2008), c) el desequilibrio en la ingesta de nutrientes, la persistencia de hábitos dietéticos inadecuados y / o un estilo de vida poco saludable, están asociados con el desarrollo de enfermedades crónicas como las enfermedades cardiovasculares, diabetes tipo 2, y cáncer, así como con el aumento o disminución de la longevidad, lo que refleja que los factores dietéticos tienen efectos directos sobre los procesos moleculares y genéticos (Raquid y Cravioto, 2009).

Por otra parte, el conocimiento de la alimentación y la nutrición, se convierte en una estrategia esencial para el fomento de la autonomía de los individuos, que puedan actuar intencionalmente y con independencia de influencias (libertad); esto requiere un proceso coherente por parte de la educación. (De Oliveira y Sousa, 2008). La educación para una alimentación saludable atañe tanto a maestros como a las familias y ambos deben colaborar conjuntamente para fomentar en los niños hábitos de alimentación saludables (Gutiérrez, 2008).

Razón por la cual la UNESCO (2007), recomienda adoptar un estilo de alimentación saludable desde edades tempranas, momento en que son establecidas muchas de las actitudes hacia la salud y las cuales marcan una influencia fundamental para toda la vida. Es por ello que una alimentación y nutrición saludables durante las primeras etapas del desarrollo son de gran importancia para el individuo, pero también para su propia familia y para el futuro de la comunidad.

En el marco de lo anterior, la Nutrición puede ser entendida como un estado de bienestar subjetivo e integral, producido por un suficiente aporte de nutrientes biológicos, afectivos, sociales, económicos y cognitivo-convivenciales, los cuales son expresión de procesos socioeconómicos, socio afectivos y culturales del ambiente donde se vive (De Tejada y col, 2013). Como consecuencia de lo descrito, una adecuada nutrición demanda un estilo de vida particular donde se integren dichas variables; con ese fin se hace necesario que ocurra un proceso de toma de conciencia que conduzca a la adopción de decisiones adecuadas en relación con un proyecto de vida orientado a la estructuración de entornos nutricionales saludables, acción de particular interés en el escenario de la educación formal en el nivel de Educación Primaria.

No entraremos en detalle acerca de las propuestas a nivel mundial al respecto, solo cabe revisar desde la carta de Ottawa (OMS 1986), hasta la carta de Bangkok (OMS 2005-2006), Las propuestas de la FAO (2002, y Cumbre de Roma 2008, Estado Mundial de la Agricultura y la Alimentación 2013), las Metas del Milenio; La Escuela como Promotora de la Salud (OPS 2003); Estrategias y Plan de Acción regional sobre la Nutrición en la Salud y el Desarrollo (OPS 2006); Las recomendaciones sobre la importancia de Construir un estilo de Alimentación Saludable (UNESCO 2007); El programa 5 al día; El acuerdo Nacional para la Salud alimentaria-Estrategia contra el

sobrepeso y la obesidad (México 2010); En Argentina (2013) el estudio sobre sobrepeso y obesidad en niños y adolescentes, estrategias de prevención; En España (2011) Estrategia NAOS Nutrición, Actividad Física, prevención de la Obesidad y Salud; En Colombia (2011) el Observatorio de Seguridad Alimentaria y Nutricional, entre otros. Cabe la reflexión que el problema es a nivel mundial y que se hecho en nuestros países desde la Escuela.

En el contexto de la Educación Alimentaria y Nutricional, el ser humano recibe, desde su nacimiento y durante toda su vida, una serie de normas de conducta y refuerzos, positivos o negativos, determinantes para la elección y consumo de alimentos. El nivel de intensidad y las posibilidades de transmisión e incorporación de los diferentes mensajes recibidos por el individuo, adquieren mayor credibilidad y, en consecuencia, mayor eficacia, dependiendo de la fuente de donde proceden y de la forma como se emiten (Sainz y col, 2001). El educador, en este contexto, adquiere una relevancia fundamental, al constituirse para muchos niños en un referente, casi único de estilo de vida: lo que haga o deje de hacer el maestro o la maestra, sus acciones y actitudes hacia la promoción de una alimentación más o menos sana, la valoración de hábitos y rutinas saludables, en definitiva, una imagen congruente con un estilo de vida saludable, lo cual es y será determinante para muchos niños y niñas (Prats, 2006).

Cabe reflexionar como se caracteriza y evidencia el abordaje curricular predominante, y su perspectiva pedagógica, del tema de la alimentación, nutrición y salud integral en la educación primaria de los países Latinoamericanos.

2.- CONSIDERACIONES PEDAGÓGICAS EN RELACIÓN A LA EDUCACIÓN EN ALIMENTACIÓN Y SALUD

Para abordar este contexto, cabe citar lo expresado por Alzate (2006), al referir la necesidad de reorientar el modo de pensar acerca de la educación para la salud y la educación nutricional, en este sentido se requieren realizar propuestas innovadoras, líneas de reflexión pedagógica que logren trascender la enseñanza temática y alcancen a tocar las intenciones, valores, principios vitales y sociales. Asumir la multicausalidad-multirespuesta-multisectorialidad y la participación social, sin olvidar el principio de autonomía del individuo y la responsabilidad colectiva en salud (ver tabla N° 1).

De sus consideraciones se extraen visiones comparativas entre los enfoque pedagógicos de la salud y de la educación nutricional. La primera, de corte clásico, tuvo su auge en los años 70 fue elaborado por los teóricos de la salud y denominado difusionista-innovador, producto de adaptaciones de los programas de extensión rural en Norteamérica, hacia países en desarrollo, basada en la denominada pedagogía tradicional, de la escuela nueva y tecnicista.

En la segunda, la teoría liberadora y crítica social de los contenidos hace su aparición posteriormente nutriéndose de los modelos transteóricos de etapas de cambio y el control en salud, el modelo de acción razonada y el modelo ecológico de Bronfenbrenner, los cuales asumen el abordaje de la comunidad, coincidiendo con las teorías de Paulo Freire, en razón de una praxis educativa antecedida por la reflexión, es decir, el pensar crítico (Alzate, 2006).

Con los argumentos anteriores es posible afirmar: los referentes pedagógicos son de utilidad selectiva y como tal deben utilizarse, dependiendo del tipo de audiencias y sus características en salud. Su idoneidad y pertinencia se deben relacionar con la naturaleza de los objetivos o propósitos educativos y sobre todo, el alcance o trascendencia de los mismos. Así mismo, la escuela requiere una mayor vinculación con el entorno, debe construir puentes entre la cultura académica y la cultura emergente, destacándose: la tolerancia, el esfuerzo personal, la coherencia, la solidaridad y cooperación, el espíritu crítico y creativo. Para ello, referimos las consideraciones de Ugas (2005), al develar la necesidad de convertir el aula en un espacio de acción y pensamiento, generar cambios

metodológicos y superar los “obstáculos pedagógicos” que la caracterizan actualmente y donde la acción del docente es esencial.

A la par de la educación para la salud, la Educación Alimentaria y Nutricional constituye una propuesta estratégica, en la formación humana para la vida. Es una línea de trabajo pedagógico que permite adquirir mayor consciencia acerca de la importancia a la primera necesidad humana y nos induce a revalorar la propia cultura alimentaria. Por ello, la Educación en Alimentación y Nutrición debe orientarse a potenciar o modificar los hábitos alimentarios, involucrando a todos los miembros de la comunidad educativa; niños, padres, maestros y directivos.

Cuadro 1. Enfoques teóricos-pedagógicos que han caracterizado el abordaje de la Salud y Educación Nutricional, Alzate (2006).

	Modelos clásicos y difusionista-innovador	Modelo crítico
Concepción de salud	Las categorías se refieren a bienestar, estado de salud, niveles de vida, desconocimiento, conductas inapropiadas, curación, hábitos y actitudes en salud, alimentarse para estar productivos, luchar contra las enfermedades, estado nutricional, ausencia de enfermedad, mejora de las condiciones de vida. Para los modelos tradicionales la salud se identifica como un estado y como una meta definida.	Involucra elementos de una concepción más holística de la salud, como resultante de la interacción de múltiples factores. Salud en términos de equidad, satisfacción de necesidades y aspiraciones, representación social de la enfermedad y la salud, acceso a los alimentos y a los servicios de salud. Enfermedad como síntoma de causas sociales, resultado histórico y multicausal. Cabe señalar que el abordaje crítico de la educación para la salud considera el proceso salud-enfermedad como una determinación social.
Concepción de educación	Esas categorías se identifican a través de expresiones como transmitir, informar, dar a conocer, persuadir, cambiar hábitos y actitudes. En estas categorías se expresa una negación al saber propio de los usuarios y de las comunidades, sobrevalorizando el saber técnico o científico, que casi explícitamente se impone. Es posible encontrar términos como “ignorancia y malos hábitos”.	Emergen categorías como: mediación, fuerzas y organización, difusión de conocimientos para las transformaciones sociales, fortalecer las organizaciones populares. Determinación social, participación comunitaria, compartir experiencias, educación nutricional, educación nutricional crítica y pedagogía innovadora, compartir conocimientos, confrontar soluciones, cruce de experiencias. Comprensión del contexto social, factores sociales y económicos, papel social del nutricionista, mediador.

El modelo clásico, de transmitir conocimientos puede asociarse con la pedagogía discursiva tradicional, donde la enseñanza está centrada en quien enseña como transmisor de contenido, o de modelo. Las categorías discursivas hablan de utilización adecuada de alimentos, importancia de la nutrición, transmisión de conocimientos, enseñar a alimentarse mejor, dar información, corregir, orientar, producir cambios en conocimientos, actitudes y prácticas en alimentación.

Surgen elementos como visión crítica, acciones transformadoras, aprovechar las experiencias populares, clases sociales, repensar la nutrición, cambios de relaciones de producción. Planear con, evaluar con los afectados, decidir con ellos. La educación nutricional y de salud como vehículo de discusión amplia. La oportunidad de ofrecer para discusión los problemas sociales en conjunto con la educación y la educación nutricional, ofrecer momentos para la reflexión del significado de la nutrición, sus causas y consecuencias en ese grupo social, y como transformar los problemas de raíz.

Educar sobre la necesidad e importancia de una buena alimentación implica: descubrir y erradicar creencias, mitos y conductas erróneas; promoviendo consciencia sobre las diversas funciones o roles que juega o debe jugar la alimentación en las diversas esferas de la vida, la salud, los aprendizajes, la producción, distribución y consumo de alimentos; fomentar conceptos, actitudes, aptitudes favorables, conductas claras y fundamentales sobre la alimentación.

Se hace necesario, repensar-reconstruir-redefinir la Educación Alimentaria y Nutricional como concepto o hecho del proceso histórico-biológico-social en el cual, diferentes ámbitos de la ciencia -disciplinas- se lo han “*apropiado*”, y hacerlo “*propio*” de un todo interdisciplinario, con las consecuencias que ello conlleva.

Razones por las cuales es de interés como en los últimos tiempos se ha abordado el tema de la educación en alimentación y nutrición, en los programas de estudio del nivel de Educación Primaria y las tendencias curriculares que caracterizan estas propuestas.

3.- EXPERIENCIAS PARA LA REFLEXIÓN

Diversos autores coinciden en señalar que la *Educación* desde la perspectiva más general, tiene como objetivo la formación integral y el desarrollo de la personalidad de los individuos, esto es asimilación de conocimientos, formación y desarrollo de habilidades, capacidades, competencias, valores, actitudes, convicciones, rasgos morales y del carácter, ideales, sentimientos, gustos estéticos y modos de conducta (Vidales, 2009), así mismo puede ser entendida como un conjunto de actividades y prácticas sociales mediante las cuales, los grupos humanos promueven el desarrollo personal y la socialización de sus miembros, facilitándoles el acceso al conjunto de saberes, prácticas y valores que conforman su cultura y ofreciéndoles la posibilidad de convertirse en agentes de cambio y creación cultural (Coll 2010). Para ello en la *Declaración Mundial sobre la Educación para Todos* (UNESCO, 1990) se han acordado un conjunto de necesidades básicas de aprendizaje (herramientas), como la lectura y la escritura, la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas, y (contenidos básicos de aprendizaje); teórico, prácticos, valores y actitudes, los cuales son necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo.

De acuerdo a Vidales (2010), es para alcanzar dichos objetivos e intencionalidades que la educación se organiza, estructura y planifica, consciente y deliberadamente, en el *currículo escolar*, sea éste de carácter nacional, de nivel educativo o de centro escolar. La forma en cómo dicho currículo ha de contribuir a la formación integral y desarrollo de la personalidad de los educandos queda declarado en el perfil del estudiante y en los objetitos de los programas docentes de área o de asignatura que integran dicho currículo. Más específicamente Gimeno Sacristán (1991) nos refiere que el currículo es un texto que representa y presenta aspiraciones, intereses, ideales y formas de entender su misión en un contexto histórico muy concreto, desde donde se toman decisiones y se eligen caminos que están afectados por las opciones políticas, las económicas, la pertenencia a diferentes medios culturales, etc.

Es a partir de estas ideas generales que se dio a la tarea; en primer lugar describir las características de los programas de educación en alimentación y nutrición, como expresión del currículo, de diversos países de América Central y del Sur; y en segundo lugar, interpretar las tendencias curriculares emergentes en dichas propuestas. En tal sentido entre los hallazgos del estudio encontramos:

(a) diversidad de “posturas” en relación a la conceptualización del tema, su estructuración como un campo propio de aprendizaje o como medio para el logro de otras habilidades, competencias educativas o insertadas en asignaturas o campos disciplinares específico destacándose el referido al de las Ciencias Naturales. Aunque los propósitos (*brindar-mejorar los conocimientos teórico-prácticos*) y contenidos (*alimentación, salud, enfermedades, dieta, preparación, producción trabajo*) giran, relativamente, en torno a los mismos ejes temáticos. Si se evidencian intencionalidades diferentes en su aproximación, como guía metodológica para docentes, orientaciones para docentes y alumnos (cuadernos prácticos), con claras diferenciaciones entre grados-ciclos o generales a ser adaptados por el maestro.

(b) Se presenta una particular diversidad de enfoques declarativos en las propuestas: basadas en actividades prácticas, desarrollo de capacidades-competencias, interdisciplinario, constructivista, multidisciplinario, integral, transversal. Es en el caso de Argentina donde se expresa el eje social al mismo nivel que el alimentario-nutricional y el pedagógico-curricular, que lo destaca en su visión de Educación Alimentaria y Nutricional Saludable a diferencia de las otras propuestas. Esto deja entrever perspectivas particulares –*no encontradas*- en el abordaje de esta temática y consenso en el abordaje de la problemática particular que requiere la Educación en Salud Integral y dentro de este marco la Educación Alimentaria y Nutricional.

(c) Las propuestas didácticas presentan abordajes diversos, algunos orientados a secuencias didácticas estructuradas, planificación por proyectos, con una clara descripción de cómo se desarrolla el tema en cada grado-ciclo escolar, otras propuestas presentan a nivel declarativo orientaciones o posibilidades de ejecución de actividades enmarcadas en otras asignaturas o espacios curriculares específicos, como ejes temáticos potencialmente válidos y significantes para la formación del alumno y el alcance del perfil deseado. La determinación de los logros de aprendizaje va desde la evaluación de conocimientos hasta el desarrollo de productos o ejecuciones de proyectos globales integrales con la participación de la familia y la comunidad, resolución de problemas y demostración de competencias y valoración de lo aprendido.

(d) Se observa, en primer lugar que la tendencia en el abordaje del aprendizaje se basa en *Competencias*. Las cuales pueden ser definidas como la capacidad de realizar tareas y solucionar problemas, de aplicar los resultados del aprendizaje en un contexto determinado; esto no se limita a elementos cognitivos, ya que abarca aspectos funcionales, atributos interpersonales y valores éticos (OCDE, 2010). En la intencionalidad de que los saberes en torno a la alimentación y nutrición sean social y culturalmente significativos para el alumno, promoviendo habilidades y destrezas para promover hábitos de alimentación saludable.

(e) Los contenidos en estas propuestas se orientan a presentarse a través de *ejes temáticos* que se insertan en las diferentes disciplinas curriculares, los cuales se contextualizan a partir de los referentes de los alumnos, desde una visión que incluye lo alimentario y nutricional, a la par de lo social y cultural.

(f) La perspectiva expuesta por la mayoría de los países es concebir al tema de la alimentación y nutrición como un contenido de carácter problemático, el cual emerge de las realidades, necesidades, intereses y propósitos del contexto y del sujeto, edificando el empoderamiento de éste como persona. Parte del análisis del entorno, siendo su función responder a dichas realidades, en razón de atender a sus necesidades más sentida y generar acciones humanas a favor de una vida más digna.

En este marco de acción, los contenidos son importantes en tanto el docente desarrolle intenciones pedagógicas sólidas y relevantes que aseguren no solo el empoderamiento del alumno sobre los conocimientos y saberes, sino con la contextualización de estos. Fortaleciendo el esquema conceptual a partir de los conocimientos previos y potenciando los nuevos esquemas cognitivos, afectivos, volitivos y metodológicos, los cuales permitan la construcción, apropiación y valoración de los nuevos conocimientos (Arboleda, 2015).

(g) Subyace en las propuestas un enfoque estructural orientado a la integración, el abordaje multidimensional, interdisciplinario, contextualizado, con una tendencia a la dimensión biológica sobre otras de naturaleza socio-cultural, psicológica, económico-políticas. La perspectiva inter-multi-inter-transdisciplinaria en el currículo escolar surge contemporáneamente en respuesta a las demandas de la sociedad y exigencias al sistema educativo de afrontar los problemas de formación que no son adecuada o suficientemente atendidos a través de los planes de estudio. Una de estas opciones lo constituye el enfoque de transversalidad –ejes transversales– ampliamente desarrollada en el currículo desarrollado en España.

(h) Otro de los enfoques que emergen, es el referido a la *Promoción de la Salud*, el cual permite promover en los niños y niñas no solo conductas y hábitos saludables, sino capacitarlos desde edades tempranas a abordar los problemas de salud con una perspectiva crítica y transformadora. Aquí, de acuerdo a Guerrero y col (2014), surgen dos tendencias el *Patogénico*, que parte del déficit, de lo que falta, de lo que afecta y se orienta a la prevención de enfermedades originadas por dietas o comportamientos alimentarios inadecuados. La otra tendencia es la *Salugénica*, la cual busca el equilibrio entre las acciones preventivas para la solución o la reducción de déficit y aquellas que potencian las aptitudes, los recursos, el talento y las oportunidades o los “activos” para la salud de la persona o la comunidad. Sobre esta perspectiva se orientan la mayoría de las propuestas analizadas, siendo congruentes a nivel interno con las propuestas teóricas y metodológicas asumidas.

Esto se percibe en el énfasis de los programas con una diversidad de actividades y estrategias para abordar los referentes conceptuales asociados a la alimentación y nutrición. El elemento preponderante es el enfoque de aprendizaje por proyectos globalizadores, integrales e integrados a los otros marcos conceptuales. Los proyectos de aprendizajes sitúan al alumno en escenarios reales, el servicio a la comunidad, aprendizaje experiencial y mediado, a la solución de problemas con relevancia interdisciplinaria y social. Este enfoque, de acuerdo a estas propuestas, permite que el alumno adquiera conciencia de la forma como se produce su aprendizaje, identifique y potencie sus posibilidades, reconozca sus limitaciones y haga uso efectivo de las habilidades particulares en cada situación de toma de decisiones o ante la solución de problemas.

(i) los valores emergentes en las propuestas analizadas, constituye un elemento a destacar, lo cual para algunos autores se refiere al *currículo oculto*. Los contenidos y las experiencias planteadas en los programas analizados, permiten-promueven o entran en relación con el

desarrollo del sujeto como persona, en su actuar pacíficamente en relación consigo mismo, con el otro, como personas dignas, interesada en sí mismas y en sus congéneres.

El currículo oculto para algunos autores hace referencia a todos aquellos conocimientos, destrezas, actitudes y valores que se adquieren mediante la participación en los procesos de enseñanza y de aprendizaje y, en general, en todas las interacciones que se suceden en el aula, aunque nunca lleguen a ser explícitas como metas educativas. Para otros autores se interpreta como un sistema de disposiciones durables y transponibles, estructuras predispuestas a funcionar como estructuras, que generan prácticas individuales y sociales ubicadas más allá de la conciencia de los actores, alumnos y profesores (Torres y Bourdieu cit. en Barreto, 2010).

En las propuestas se destacan valores vinculados a la cultura, las tradiciones, la preservación del ambiente y la biodiversidad, la constitucionalidad, la democracia, la participación, el trabajo y la productividad en el colectivo-social. Pero también puede ser un reflejo de las políticas públicas en la producción, distribución, disponibilidad y accesibilidad de los alimentos a través de las representaciones visuales denominadas *Guías Alimentarias*, que van de 7 a 5 grupos de alimentos y que constituyen la base, sugerencia y patrón de la alimentación de su población.

(j) La *Realidad* (el contexto) en las propuestas presentadas se percibe en sintonía con los contenidos (disciplinas – espacios curriculares), constituyéndose en la mayoría de los casos, en la fuente que genera dichos contenidos, se analizan críticamente por parte del sujeto-grupo y aportan insumos para la transformación de dicha realidad: social, cultural, económica, familiar, personal y política. Las experiencias nutren el contenido enseñable, los elementos de formación, reconociendo al sujeto en interacción con el contexto, explorando su individualidad y realidad contingente. Propuestas como alimentación saludable, cambios de hábitos, la escuela como entorno saludable y de calidad de vida, acciones-planes-proyectos para el mejoramiento de la salud integral individuo-grupo-comunidad se destacan en las propuestas.

(k) Por último, se interpreta a partir de los programas consultados, la naturaleza y relación del *Docente*: percibido como un participante activo, generador de proyectos de aprendizaje –de aula-, conjuntamente con el alumno y la comunidad, en apoyo y acompañamiento de la transformación personal y social del *Alumno* entendido como sujeto educable en su singularidad, dignidad y contexto específico, aportándole a éste en su construcción como persona crítica, propositiva, hacedora de sí misma y más humanista. Estos señalamientos se vinculan en la temática de la alimentación y nutrición al orientar el trabajo escolar en el análisis, la creatividad, la comprensión, reflexión crítica, autonomía, espíritu científico, artístico, investigativo, ético, e inclusive solidario.

4.- CONSIDERACIONES FINALES

El primer lugar hay que destacar la complejidad del espacio al que denominamos América Central y del Sur, que se extiende desde la frontera sur de México, algunas islas del Caribe, y se extiende a la Patagonia y Tierra del Fuego en Argentina. Por ello, cuando se habla de este tema hay que analizarlo con cuidado, porque se presenta una heterogeneidad enorme en sus ecosistemas, etnias, geo-historicidades, economías, políticas, culturas, dietas, interacciones y respuestas a las realidades cambiantes en cada país, lo que se revierte en el abordaje educativo del tema de la alimentación y nutrición. Por lo tanto, no hay generalizaciones importantes que se puedan hacer entre la región o entre naciones, excepto que no lo establecemos como una prioridad en la formación de nuestros ciudadanos.

Razón por la cual, el propósito de la Educación en Alimentación y Nutrición es lograr que los niños desarrollen una capacidad crítica para optar por una alimentación saludable. En esta visión, la escuela tiene un rol significativo en la elaboración-promoción y construcción de saberes y

habilidades social y culturalmente relevantes a sus alumnos. Es por ello que cuanto más integrales y sostenibles sean las intervenciones curriculares para desarrollar estilos de vida saludables, más positivos y duraderos serán sus efectos. Es fundamental que las acciones o actividades escolares se integren al proyecto educativo institucional, realizando aportes al mejoramiento de la calidad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje y a las diferentes variables educativas, para la formación integral del estudiante.

Por ello desde el punto de vista pedagógico-curricular, el abordaje del tema de la alimentación y nutrición, para la totalidad del colectivo docente y en forma sistemática, permitirá incursionar en los contenidos programáticos de la educación formal y propuestas comunicativas saludables en los ambientes no convencionales con énfasis en la infancia. Se requiere, en este marco, la necesidad de conceptualizar desde una mirada más amplia el tema de la alimentación humana, ir más allá de una mirada exclusivamente asociada a la dimensión biológica o a la nutrición o a la salud; requiere de una aproximación y tratamiento multidimensional, que contextualice la alimentación en el marco de su dimensión cultural, social, psicológica, política. En este contexto la sensibilización y capacitación de los maestros constituye un requisito básico para actualizar las propuestas metodológicas y fortalecer el proceso de formación integral del niño.

REFERENCIAS

- Alzate, T. (2006). Desde la Educación para la Salud: Hacia la Pedagogía de la educación alimentaria y nutricional. *Perspectivas en Nutrición Humana*. N° 16. Julio-Diciembre. Disponible en: <http://revinut.udea.edu.co/anter/num16/html/a3/>
- Arboleda, C. (2015). El currículo desde la pedagogía comprensivo edificadora. REDIPE, 4(1). Pp. 2256 - 2263. Disponible en: <http://scribd.com/doc/256330642/El-Crriculo-Desde-La-Pedagoga-A-Comprensivo-Edificadora#scribd>.
- Argentina (2013). Educación Alimentaria y Nutricional Saludable. Un enfoque integral de la alimentación. (1 documento): Orientaciones para el Docente. Educación Inicial. Educación Primaria. Educación Secundaria. Disponible: www.nutrinfo.com/biblioteca/libros_digiales/edu_Educ_Ali_Nutr_Escuela.pdf.
- Barreto de Ramírez, N., (2010). Tendencias curriculares a considerar en los procesos de cambio educacional. *Quaderns Digitals.Net*, N° 61. Disponible en: http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_1/nr_808/a_10905/10905.html
- Coll, C. (2010). Enseñar y aprender en el mundo actual: desafíos y encrucijadas. Pensamiento Iberoamericano, 7, pp. 47 - 66. Disponible en: http://www.psyed.edu.es/grintie/prodGrintie/anticulos/CC_2010_PensamientoIberoamericano.pdf.
- De Oliveira, S. y Sousa, K. (2008). Novas perspectivas em educação alimentar e nutricional. *Psicol. USP*. 19(4). Pp. 495 - 504. Sao Paulo, Brasil. Disponible en: http://pepsic.brsalud.org/scielo.php?scrip=sci_arttext&pid=51678-51772008000400008&lng=en&nrm=iso.
- De Santis, G., García Martín, M., Aguirre, N., Guezikaraian, N. y Gullerian, A. (2008). Relación entre el estado nutricional, herencia y las funciones cognitivas en el aprendizaje en niños escolares de primer grado. *Actualización en Nutrición*. 9 (3). Pp- 234 - 246. Disponible en: http://www.revistasan.org.ar/buscador.php?t=3&Id_Revista=8#.
- De Tejada, M., González H., De La Cruz, E., Rojas, A., Landaeta-Jimenez, M., Pérez, I., y F. Delascio (2013). *Educación Nutricional para un desarrollo sostenible*. Dirección de

- Publicaciones, Universidad Pedagógica Experimental Libertador. FEDEUPEL, Caracas, Venezuela.
- El Salvador (2008). Educación en Nutrición, seguridad alimentaria y huertos escolares. Documento de apoyo para la asignatura de Ciencias, Salud y Medio Ambiente. (5 documentos): Libro de trabajo para estudiantes I y II Ciclo. Orientaciones didácticas para docentes I y II ciclo. Tiendas escolares saludables (cantinas). Documento en línea. Disponible: www.fao.org/docrep/014/am276s/am276s00.pdf.
- FAO. (2002). *Efectos de la malnutrición durante el ciclo biológico*. Disponible en: <http://www.fao.org/worldfoodsummit/spanish/fsheets/malnutricion.pdf>.
- FAO. (2008). *Declaración de Alto nivel sobre la Seguridad Alimentaria Mundial: Roma, 2008*. Disponible en: <http://www.rlc.fao.org/prior/segalim/default.htm>.
- FAO. (2013). Alimentarnos bien para una buena Salud. Disponible en: <http://www.fao.org/docrep/018/i3264s00.pdf>.
- FAO. (2013). Eating well for good health. Lessons on nutrition and healthy diets. By Valeria Menza and Claudia Probart. Rome 2013. p, 360. Disponible en: www.fao.org/docrep/017/i3261e/i3261e00.htm
- Gimeno Sacristán, J., (1991). *El Currículum. Una reflexión sobre la práctica*. Ediciones Morata. Madrid. Disponible en: www.terras.edu.ar/biblioteca/11/11DID_Gimeno_Sacristan_Unidad_1.pdf.
- Guerrero-Ramos, D., Jiménez-Torres, M., y López-Sánchez, M. (2014). Escuela saludable versus protectora de la salud (salugénica). *Educación*, vol 50 (2), p.323-338. Disponible: <http://www.raco.cat/index.php/Educación/article/view/287057/375305>
- Gutiérrez, M. (2008). Educación para la Salud. *Enfoques Educativos*. 13. Disponible en: http://www.enfoqueseducativos.es/enfoques/enfoques_13.pdf#page=10.
- Honduras (2010). Guía Metodológica para la enseñanza de la alimentación y nutrición. Área de Ciencias Naturales. (2 documentos): Primer y segundo ciclo de Educación Básica. Disponible: <http://www.fao.org/3/a-am283s/am283s01.pdf>
- Instituto Nacional de Nutrición (2013). *Sobrepeso y Obesidad en Venezuela*. Prevalencia y factores condicionantes. Fondo Editorial Gente de Maíz. Caracas.
- Landaeta Jiménez, M. (2011). Transición nutricional ¿ruta segura a la obesidad? *Anales Venezolanos de Nutrición*. Volumen 24, No. 1, Año 2011. Disponible en: <http://anales.fundaciónbengoa.org/ediciones/2011/1/?i=editorial>.
- Leiva, B., Brito, N., Pérez, H., Castro, V., Janzana, J.; Toro, T.; Navarra, A.; Almagiá, A.; Urrutia, M.; Cervilla, J. e Ivanovic, D. (2001). Algunas consideraciones sobre el impacto de la desnutrición en el desarrollo cerebral, inteligencia y rendimiento escolar. *ALAN*. vol.51, no.1, pp. 64 - 71. Disponible en: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0004-06222001000100009&lng=es&nrm=iso. ISSN 0004-0622.
- Naciones Unidas. (2008). *Objetivos de Desarrollo del Milenio*. Disponible en: http://www.un.org/spanish/millenniumgoals/pdf/MDG_report_2008_SPANISH.pdf.
- Organización Mundial de la Salud (1986). I Conferencia Internacional sobre Promoción de la Salud. Carta de Ottawa para la Promoción de la Salud. Disponible en: http://www.who.int/hpr/NPH/docs/ottawa_charter_hp.pdf.

- Organización Mundial de la Salud (2005). VI Conferencia Mundial de Promoción de la Salud. *Carta de Bangkok* para la promoción de la salud en un mundo globalizado. Disponible en: <http://www.pacap.net/es/publicaciones/pdf/comunidad/8/documentos12-1.pdf>.
- Organización Mundial de la Salud (2006). *Alimentación y Nutrición políticas para las Escuelas*. Una herramienta para el desarrollo de la nutrición escolar. Programa de Nutrición y Seguridad Alimentaria. Copenhague. Disponible en: http://www.schoolsforhealth.eu/...Who_tod_development_nutrition_program.pdf.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2010). Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE. Instituto de Tecnologías Educativas. Gobierno de España. Documento en línea. Disponible: recursostic.educacion.es/blogs/europa/media/blogs/europa/informes/Habilidades_y_competencias_siglo21_OCDE.pdf.
- Paraguay (2010). Alimentar la mente para crecer y vivir sanos. (4 Documentos): Cuadernillo de trabajos prácticos Primer y segundo ciclo de la EEB. Guía Didáctica Primer y segundo ciclo de la EEB. Disponible en: www.fao.org/docrep/013/am285s/am285s00.pdf
- Popkin, B, Adair, L., y Wen S., (2012). Now and then: The Global Nutrition Transition: The Pandemic of Obesity in Developing Countries. *Nutr Rev.* 2012 January; 70(1): 3–21. Documento en línea. Disponible: www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3257829/
- Prats, E. (2006). Los valores en Educación de la salud y el papel del Educador. *Educación*. 38, 9-16. (Documento en línea). Disponible: <http://educar.jalisco.gob.mx/38/educar%2038.pdf>.
- Ragib, R. y Cravioto, A. (2009). Nutrition, immunology, and genetics: future perspectives. *Nutrition Review*. 67 (suppl 2). pp. 227 - 236.
- República Dominicana (2009). Proyecto Educación Alimentaria y Nutricional en Escuelas de Educación Básica. (4 documentos). Cuadernos de Trabajos prácticos para I y II Ciclo. www.fao.org/docrep/013/am038s/am038s00.htm. Guía de Capacitación para Docentes de las Escuelas de Educación Básica I y II Ciclo. [Disponible en: www.fao.org/docrep/013/am026s/am026s.pdf](http://www.fao.org/docrep/013/am026s/am026s.pdf).
- Sainz, M., C. López y A. van den Boom. (2001). *Educación para la Salud: alimentación y Nutrición escolar*. Disponible en: <http://www.ceapa.es/files/publicaciones/File00117.pdf>.
- Solomons, N., (2013). Diez consideraciones para prevenir la malnutrición de Latinoamérica. *CANIA*. Año 16 (26), pp. 28 - 32
- Sridhar, D. (2008). Linkages between Nutrition, ill-health and Education. *UNESCO*. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001780/178022e.pdf>.
- Ugas, F. (2005). *Epistemología de la educación y la pedagogía*. Barcelona: Anthropos.
- UNESCO, (1990). Declaración Mundial sobre la Educación para todos. Marco de Acción para satisfacer las necesidades básicas de Aprendizaje. Jomtien, Tailandia 5-9 marzo. Disponible en: unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583s.pdf.
- UNESCO, (2007). *Construyendo un estilo de alimentación saludable*. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001524/152486s.pdf>
- Venezuela (2011). Alimentación en la Educación Primaria. Colección de Libros Nutriendo Conciencias en las Escuelas. Ediciones Instituto Nacional de Nutrición. Disponible: <http://www.inn.gob.ve/innw/?p=4449>

Vidales, S., (2009). *Reflexión sobre el diseño del currículum y su evaluación*. Metas educativas 2012. Reflexiones de profesionales de la educación. Organización de Estados Iberoamericanos. Disponible en: www.oei.es/metas2021/reflexiones2/75.pdf.

Vidales, S., (2010). Evaluación de la calidad del currículo escolar a partir de la eficacia. El caso del bachillerato de una universidad mexicana. *Revista Iberoamericana de Educación*. N°. 53(6) pp. 34. Disponible en: www.rioei.org/deloslectores/3761Vidales.pdf.

EMERGING TRENDS CURRICULAR, IN NUTRITION EDUCATION PROGRAMS, PRIMARY EDUCATION COUNTRIES IN CENTRAL AND SOUTH AMERICA

ABSTRACT: The Food and Nutrition Education shall be directed to: discover and eradicate beliefs, myths and erroneous behaviors; promoting awareness of the various functions or roles that plays or should play food in the various spheres of life, health, learning, production, distribution and consumption of food; promote concepts, attitudes, aptitudes favorable, clear and fundamental about feeding behaviors. In this sense, this paper, from a documentary analysis is oriented primarily to describe the characteristics of official education programs in food and nutrition, as an expression of the curriculum in primary education, from various countries in Central America and South: Salvador, Dominican Republic, Paraguay, Honduras, Argentina and Venezuela, in addition to the proposal from FAO 2013 included; and secondly interpret emerging trends in these proposals curricular level: purpose, content, structure, approach and didactic approach. This analysis highlights: (a) diversity of "posturing" in relation to the conceptualization of the topic, its structure as a proper field of learning or as a means to achieve other skills, educational skills or inserted into subjects or disciplinary fields specific referred to highlighting the Natural Sciences; (B) a particular variety of declarative approaches proposals: based on practical activities, capacity-skills, interdisciplinary, constructivist, multidisciplinary, comprehensive, transversal and (c) the issue of food and nutrition is seen as a content problematic character, which emerges from the realities, needs, interests and purposes of the context and the subject, this building's empowerment as a person. Therefore, from the point of view pedagogical curriculum, addressing the issue of food-nutrition, allow venture into program content of formal education and healthy communication proposals with emphasis on children.

Keywords: food; nutrition; curriculum; primary education; public politics.

LA EDUCACIÓN: UNA VISIÓN FORMATIVA DESDE EL CARÁCTER ECOSISTÉMICO Y LA INTELIGENCIA EMOCIONAL TRIDIMENSIONAL¹

María de la Luz Figueroa Manns

Universidad De Los Andes, Venezuela, maryluzfm@hotmail.com

RESUMEN: Equilibrar la educación actual, excesivamente intelectualista, es una tarea impostergable, si se aspira formar personas de alto nivel humano que puedan colaborar en la concretización de una nueva civilización, es necesario retornar al fundamento educativo original: el perfeccionamiento de la personalidad, a través de la formación del carácter, su aspecto educable. El carácter se expresa en la actitud vital, en el manejo inteligente del sentimiento ante las situaciones que se viven; por lo cual actualmente es considerado equivalente a la inteligencia emocional. Esta ponencia es el producto de una línea de investigación que ha arribado a lineamientos para una propuesta psicoeducativa en la cotidianidad. Su propósito es compartir lineamientos formativos desde el carácter ecosistémico y la inteligencia emocional tridimensional, referida a una conexión sana, armónica y productiva con el mundo como totalidad: con uno mismo, con los demás y con la naturaleza. Se trata de una investigación proyectiva, con un diseño documental; una matriz Humanista–Naturalista, en el marco de la Psicología Positiva, y con base en la Psicología del Desarrollo Evolutivo y en el Cambio Cognitivo-Conductual. Se entregan lineamientos conceptuales, actitudinales y procedimentales, así como un mapa-perfil con las conductas claves a entrenar en la cotidianidad escolar.

Palabras claves: Educación Formativa. Carácter Ecosistémico; Inteligencia Emocional Tridimensional.

1.- INTRODUCCIÓN

Se ha dicho que:

“La educación debe ocuparse del desarrollo integral del hombre”. (Comenius).

“La educación debe prepararnos para una vida completa”. (Van Dayke).

“La suprema aspiración de la educación es la moral”. (Herbart),

“Desarrollar al hombre ideal es la tarea de la educación”. (Richter).

“La educación tiene tres finalidades: 1) desarrollar las facultades mentales;

2) comunicar conocimientos; y 3) modelar caracteres”. (Thiry).

“La educación es la reconstructora de la sociedad, pero primero tiene que nacer un nuevo modo

de pensar antes de que pueda nacer la nueva época”. (Spranger).

“La educación es criar hombres que puedan ver claramente, imaginar con vivacidad, pensar con exactitud y querer con nobleza”. (anónimo).

¹ Proyecto de Investigación avalado por el CDCHTA-ULA. Código CDCH-NURR-H-490-10-04-A

Las afirmaciones anteriores apuntan al hecho que la educación abarca, tanto el área intelectual como emocional. La idea no es nueva, aprender “con la cabeza, el corazón y las manos” era lo que defendían pedagogos como Pestalozzi, Montessori, Freinet, o Petersen, en el primer tercio del siglo XX. Los llamados pedagogos reformistas, eran contrarios a la escuela puramente racional centrada en los libros, las materias y el estudio mecánico, propia del siglo XIX.

La misión de la educación es estimular el perfeccionamiento de la personalidad, a través de la formación del carácter, su aspecto educable. Formar un carácter positivo; personas sensibles e inteligentes en su vinculación con todo lo existente; capaces de superar las dificultades, especialmente la situación de emergencia en la que se encuentra actualmente la humanidad, enfrentada al riesgo de la supervivencia o la extinción. Estimular el desarrollo intelectual, moral y físico es una tarea ineludible en el siglo XXI. Formar personas, capaces de concretar una civilización basada en principios superiores y valores universales.

La educación actual está centrada en el desarrollo intelectual y en la capacitación de habilidades instrumentales, descuidando la formación del aspecto afectivo, factor decisivo en la elevación de la calidad de vida. Siendo que actualmente ha sido negada la llamada “hipótesis cognitiva”, según la cual el éxito en la vida depende principalmente de las capacidades cognitivas – de la inteligencia referida a las habilidades intelectuales, que se miden a través del CI. Planteando la “hipótesis del carácter”; específicamente la “hipótesis del carácter positivo” como condicionante de una vida feliz.

Es necesario revisar en profundidad la base de sustentación de la formación docente para situarla en el desarrollo humano integral, complementando la educación intelectual académica con una educación de la afectividad, aspecto fundamental en la formación del carácter. Formar al educador y entregarle herramientas para perfeccionar la personalidad de los estudiantes a través de la formación del carácter, es un deber ineludible para la formación docente. Y permite encontrar el verdadero sentido de la misión educativa.

Esta ponencia es el avance de una investigación sobre formación humana, cuyo propósito es realizar una propuesta psicoeducativa, transcultural, que oriente la labor docente en el campo formativo. Su objetivo general es diseñar un programa de capacitación docente en materia formativa de niños escolares, desde el carácter ecosistémico y la inteligencia emocional. El objetivo de esta presentación es presentar lineamientos formativos, conceptuales, actitudinales y procedimentales desde el carácter ecosistémico y la inteligencia emocional. Los objetivos específicos fueron: 1. Identificación de las categorías cognitivas, afectivas y comportamentales propias de un carácter ecosistémico; 2. Definición de las actitudes, aptitudes y comportamientos correspondientes a las dimensiones intrapersonal, interpersonal y transpersonal; y 3. Definición de lineamientos psicoeducativos, conceptuales, actitudinales y procedimentales

2. MARCO EPISTÉMICO Y TEÓRICO – CONCEPTUAL

Se parte de la base que la manera de abordar lo humano es evitando el pensamiento disyuntivo que separa materia de espíritu. (Morin, 2000); considerar su tridimensional espiritual, mental y física, donde el sentimiento conecta con todo lo existente; que su vinculación esencial también es tridimensional: consigo mismo (intrapersonal), con los demás (interpersonal), y con la naturaleza (transpersonal); que en todo existe un orden donde funcionan leyes y principios universales.

La estructura cognoscitiva que sostiene esta investigación es el Humanismo – Naturalista según el cual el ser humano se encuentra en profunda interconexión con la naturaleza. Existe una “armonía biológica natural” y el hombre está organizado para vivir en esa armonía (Maturana, 1995). A su vez, el ser humano posee un Yo Superior, que tiende hacia la autorrealización y a la autotranscendencia, donde la sabiduría está más allá de su intelecto. Con capacidad de elección

consciente; sujeto a principios superiores para orientar su existencia (Martínez, 1999; Del Grosso, 2000; Popovich, 2002). Sin embargo, el ser humano se ha ido alejando de los principios que rigen el Universo. Y también se ha alejado de la naturaleza (Fromm, 1966), con lo cual también ha ido perdiendo su directriz vital.

Esta investigación está enmarcada en la Psicología Positiva, centrada en las fuerzas, recursos y factores que fomentan, acompañan y sostienen el bienestar de las personas. La construcción de una imagen positiva de la vida; el afrontamiento positivo de las situaciones difíciles es la base del equilibrio psico-socio-ambiental. La visión positiva cambia la percepción y se manifiesta en actitudes. Las emociones positivas amplían el rango de la atención. La sensación de bienestar hace que la conciencia se expanda del foco habitual centrado en el “yo” al “nosotros”. Los estudios muestran que las actitudes positivas agregan más del ochenta por ciento de la felicidad total de la persona (James, 1890; Rogers, 1961; Maslow, 1973; Argyle, 1979; Seligman, 2000; Gancedo;2006; De Zubiría, 2010, entre otros).

3. MARCO METODOLÓGICO

Dentro de la “espiral holística” (Hurtado de Barrera, 2000), este estudio corresponde a la etapa proyectiva, o “proyecto factible”. El evento en estudio es la formación de un carácter ecosistémico en la edad escolar; con una vinculación positiva con el mundo como totalidad tridimensional: con uno mismo, con los demás y con la naturaleza.

El diseño de la investigación es de tipo documental - contemporáneo, puesto que la información se ha obtenido de fuentes teóricas en el contexto actual; y de tipo univariable. La unidad de estudio es cualquier estudiante, en cualquier contexto educativo, en tanto que los poseedores o generadores de los procesos explicativos son los docentes. Partiendo de que el educador es un modelo-mediador que incide positivamente en la formación de los estudiantes, se plantea la necesidad de diseñar una propuesta de capacitación docente en materia de educación formativa.

Los procedimientos para el logro de los objetivos específicos fueron los siguientes: 1. Identificación de las categorías cognitivas, afectivas y comportamentales correspondientes a un carácter ecosistémico; 2. Definición del carácter ecosistémico en su tridimensionalidad vincular: intra, inter y transpersonal. 3. Identificación de las aptitudes, actitudes y conductas correspondientes 4. Elaboración de un mapa-perfil con aptitudes, actitudes, e indicadores comportamentales 5. Análisis y síntesis del mapa llegando a la elaboración de un instrumento cognitivo -conductual con lineamientos conceptuales, actitudinales y procedimentales. 6. Sintetizar este mapa en un ABC para el entrenamiento formativo en la cotidianidad psicoeducativa. 7. Aplicación de una prueba piloto de la propuesta (pendiente).

4. ANTECEDENTES

4.1. LA EDUCACIÓN Y EL ESTADO DE EMERGENCIA DEL SER HUMANO

La finalidad de la educación es estimular el perfeccionamiento de la personalidad a través del pulimento del carácter, su aspecto educable, tanto el carácter individual como social, base del desarrollo integral intelectual, moral y físico. Por esa razón, la educación, “...es expresión de la voluntad de pervivir de todo grupo social, que mediante la transmisión de las experiencias hace participes a las generaciones jóvenes, presentes y futuras de sus ideales, aspiraciones y formas de interpretar el mundo y comprender la vida.” (Prieto Figueroa, 1990: 31).

Lo anterior implica que la acción educativa se encuentra dirigida a un cambio perfectivo en el propio sujeto. La realización como ser humano requiere que la intención educativa sea el perfeccionamiento del ser. Por eso, se señala que “un tipo de actividad docente, o terapéutica, que

no tenga una “intencionalidad perfecta” deja de ser educativa. Y puede llegar a la realización egocéntrica de las propias posibilidades, sin tener en cuenta no sólo lo que es sino lo que debe llegar a ser en la evolución humana (Gordillo, 1991: 94).

El fundamento educativo es la formación humana, a cuyo servicio está la capacitación instrumental (Maturana, 1995). De allí que deben lograrse aprendizajes conceptuales (saber), procedimentales (saber hacer) y actitudinales (principios, valores en acción, actitudes (Bolívar, 1995: 62). Sin embargo, la educación actual otorga mayor peso a la capacitación, descuidando la formación humana, y con ello aprender a llevar los principios y valores universales a actitudes y comportamientos en el día a día.

Al respecto los estudios muestran que la centración de la educación actual en la intelectualidad se asocia con un aumento de los conflictos emocionales en el mundo. La presente generación de niños y niñas tiene más problemas emocionales que la anterior. Se observa una tristeza sin precedente por el excesivo materialismo y competitividad (Spock, 1992). Los niños y jóvenes actuales son más solitarios y depresivos; más impulsivos y agresivos, rebeldes e indisciplinados (Goleman, 1996: 27). Se ha detectado un incremento de 20 puntos del coeficiente intelectual, a la vez que una reducción de 20 puntos del coeficiente emocional (“El Efecto Flim”, Shapiro, 1997).

Formar personas capaces de conectarse en forma positiva con todo lo existente es una tarea ineludible; preparadas para superar las dificultades de la vida. La educación actual ha descuidado la educación caracterológica. Y no formar en niños y jóvenes una actitud correcta y positiva para afrontar las dificultades de la vida tiene graves consecuencias (Figuroa, 2015), especialmente en los tiempos rigurosos que vive la humanidad actual, “época de la supremacía materialista”, de la “omnisciencia material”. En que se vive bajo la amenaza de una guerra nuclear y como si eso fuera poco, se ha convertido a la Tierra en un planeta lleno de venenos y toxinas al liberar indiscriminadamente inmensas cantidades de sustancias contaminantes sobre el medio ambiente, promoviendo su destrucción.

Se trata de una crisis planetaria global. Un tiempo muy difícil para cada ser humano y para el planeta. El ser humano actual ser vivo antiecológico, con características anormales que no presenta ningún otro ser viviente en el globo terrestre, que ha perdido el mecanismo de autocontrol y también la conciencia de que su propia supervivencia depende de la interacción con los otros seres. Se señala que la causa está en el corazón del hombre (Fromm, 1966). Se trata de una “crisis de la mente”, una “crisis de autorregulación”, una “crisis caracterológica”.

Desde la UNESCO, se indica que el mundo actual exige que las personas aprendan a vivir, a compartir, a comunicarse. Desarrollar: 1) una “conciencia antropológica”, que reconozca la unidad dentro de la diversidad; 2) una “conciencia ecológica”, que permita habitar en armonía con la diversidad de especies existentes; 3) una “conciencia cívica - terrenal”, que oriente sobre la responsabilidad y solidaridad que debe tener para con los “hijos de la tierra”; 4) una “conciencia espiritual”, que permita a la vez autocriticarnos y comprendernos mutuamente, tanto a nivel individual como colectivo (Morín, 2000, *Op. Cit.*: 81).

4.2. EL SER HUMANO: SER ESPIRITUAL CONECTADO A TRAVÉS DEL SENTIMIENTO INTERNO

El ser humano posee una estructura tridimensional: espiritual, mental y física, aspectos en interconexión, interpenetración, sin límites que los separen, y con un funcionamiento simultáneo, donde lo principal es lo espiritual y lo material es secundario, depende. La calidad humana depende del aspecto espiritual, (*Geisting*) y no de los aspectos físico (somáticos), ni mentales (psicológicos) porque el verdadero sentido de lo humano no se encuentra dentro de él, o dentro de su propia psique, en forma egocéntrica, como si se tratara de un sistema cerrado (Frankl, 1980, *Op. Cit.*)

El aspecto material incluye el cuerpo físico y a las condiciones materiales. El aspecto mental integra las funciones cognitivas, afectivas y volitivas; es decir, pensamientos, sentimiento y actos voluntarios que deben ser direccionados. Desde la neurología está claro que los sistemas cognitivo, afectivo y volitivo se encuentran interrelacionados (Damasio, 2001), pero que estas funciones deben ser manejadas voluntariamente. La mente debe ser dirigida y muchas veces reformulada.

Más allá del aspecto psicológico existe una dimensión invisible, la dimensión espiritual, donde reside la verdadera esencia humana. Esta esencia no tiene relación con el ego. Es el “Yo interior” que no es el aspecto físico, ni lo heredado, y que es la verdadera naturaleza humana. Este Yo no es la identidad adquirida, ni el nombre personal, ni lo que hacemos, sino que el verdadero ser de cada quien (Del Grosso, *Op. Cit.* 2000: 18; Popovich, *Op. Cit.* 2002: 42-47).

El mundo espiritual es el mundo del sentimiento más profundo. En el Universo, todo se comunica a través de ondas o vibraciones espirituales que, aunque invisibles se transmiten e influyen en todo momento. Las vibraciones negativas, inarmónicas se acumulan y contaminan el cuerpo, la mente y el espíritu; deterioran la voluntad y la fuerza espiritual, cierran el sentimiento hacia las personas y el entorno (Okada, 2004). Y a partir del individuo se propagan en su sistema organizacional (Childre y Cryer, 2000.), pudiendo llegar a desordenar la estructura molecular del agua (Emoto, 2006, 2008), afectar el ADN (Braden, 2014).

Por su parte, la neurobiología interpersonal evidencia que existe un contagio afectivo y que el sentimiento subyacente domina la interacción. Y cuando se produce compenetración o rapport entre las personas es porque hay atención incondicional, una sincronía no verbal que conecta y una química positiva entre ellas. Goleman, 2012: 75-78).

4.3. EL DESARROLLO HUMANO: DEL EGOCENTRISMO HACIA EL ALTRUISMO ECOSISTÉMICO.

El desarrollo es un proceso progresivo, gradual, sobre la base de la superación de las dificultades de la vida, de las llamadas “ondas y nudos de la vida”, que son “ondas del desarrollo”, u “ondas del crecimiento”. Mediante este proceso el ser humano avanza del egocentrismo hacia el altruismo. Se trata de una eterna equilibración lógico-moral”, que requiere superar el egocentrismo y avanzar hacia el altruismo, en lo lógico y lo moral (Piaget, 1975; Köhlberg y Mayer, 1984). En conexión con el avance anterior el proceso de desarrollo seda por el cumplimiento de “tareas del desarrollo”, superando así los conflictos naturales de cada etapa del ciclo vital, con lo cual van emergiendo determinadas virtudes psicosociales que se incorporan al carácter (Erikson, 1981).

Por su parte el desarrollo de la conciencia avanza del yo al nosotros, y del nosotros hacia la inclusión de la naturaleza y lo supranatural. De allí que, tanto en la mentalidad egocéntrica como en la mentalidad antropocéntrica, prima el interés en la explotación del hombre y naturaleza para el propio bienestar y conveniencia. En cambio, la perspectiva altruista es capaz de desechar el sí mismo y considerar el bienestar de la totalidad ser humano/naturaleza.

De modo que la clave del desarrollo está en el interior de las personas, en el aspecto psicoespiritual, en la elevación de la calidad del sentimiento interno. La calidad interna de la persona determina su calidad de vida. La sintonía del sentimiento interno con los principios que rigen el funcionamiento del universo es clave de una prosperidad ecosustentable.

El proceso de desarrollo evolutivo es un proceso holístico, en espiral, que entraña un progreso ecosistémico, en que el que el avance individual provoca un avance ecológico progresivo interno/externo (Pichón Riviére, 1980:67). Se trata de un proceso global individual- social – ambiental. De allí que el verdadero desarrollo implica un progreso de todas las personas y también de la naturaleza. Se trata de un proceso endógeno y ecosustentable, en que el cambio individual interno (endógeno) tiene repercusiones aún desconocidas, al generar una reacción en cadena en el

medio externo (exógeno), por la profunda interdependencia existente entre sentimientos, actitudes y los procesos naturales-culturales y socio-históricos.

4.4. LA EDUCACIÓN DEL AUTODOMINIO: CARÁCTER E INTELIGENCIA EMOCIONAL

El perfeccionamiento humano, de su personalidad e inteligencia, requiere del entrenamiento del autodomínio, elemento sobre el que se sustenta tanto el fortalecimiento del carácter, actitud ante la vida, como la inteligencia emocional, aptitudes para el vivir. El desarrollo humano avanza desde el autodomínio psico-motor, hacia el autodomínio de las operaciones del pensamiento, sentimiento y voluntad, base del pensamiento lógico y moral, aspectos fundamentales de la inteligencia y carácter humano. De allí que la educación tiene como fin estimular el perfeccionamiento de la personalidad, a través de la formación del carácter y la inteligencia, y es el educador la persona que ayuda y facilita a los educandos este proceso.

Actualmente, el carácter está siendo asimilado a la metahabilidad “inteligencia emocional”, “cualidades del carácter”, ya que abarca la conciencia y el autodomínio de las propias emociones; la captación y entendimiento de los sentimientos de los demás y la capacidad para lograr una interrelación positiva y productiva (Goleman, 1996, *Op. Cit.*).

Las habilidades señaladas implican el manejo voluntario de la interconexión afectivo – cognoscitiva. De hecho, el sentimiento y el pensamiento están interrelacionados y actúan en forma interdependiente en la psique humana. La base física del control cognitivo se encuentra en el córtex frontal con sus circuitos inhibidores, y con ello la atención, la toma de decisiones, la acción voluntaria, el razonamiento, la flexibilidad de la respuesta. Por otra parte, está la amígdala, especie de radar, que detecta los peligros, las amenazas, y que es base física de la angustia, la ira, el impulso, el miedo, etcétera. Ambos, córtex y amígdala, crean una “autopista nerviosa” que cuando está equilibrada, es la base del autodomínio (Goleman, 2012, *Op. Cit.*: 38-39)

A comienzos del siglo pasado se habló de la “inteligencia social”, capacidad producto de las habilidades para relacionarse bien con los demás. En la década de los 80 aparece el término “inteligencia emocional”. Actualmente se considera la inteligencia emocional una metahabilidad; la integración de un conjunto de “aptitudes para el vivir”, tales como autoconciencia, autodomínio de impulsos, manejo del humor y del genio, calidad comunicacional. (Salovey y Mayer, 1995; Goleman, 1996, *Op. Cit.*). Corresponde a las inteligencias intrapersonal e interpersonal en las denominadas inteligencias múltiples (Gardner, 1995).

La inteligencia emocional se relaciona con la realización personal, la felicidad y el éxito profesional. Tiene más influencia en el desempeño laboral excelente, individual y conjunto, que cualquier otra habilidad. Es tan crítica para el éxito que es responsable del 60% del desempeño profesional en todo tipo de trabajos. Es el único y mejor factor de predicción de desempeño laboral y la excelencia personal porque promueve el liderazgo, el trabajo en equipo y el servicio. (Salovey y Mayer, 1995 *Op. Cit.*; Goleman, 1996, *Op. Cit.*, 1999).

La autoconciencia de los propios sentimientos permite el manejarse a sí mismo, llevarse bien con los demás y con el mundo. La autoconciencia de sí mismo es la base de la gestión emocional y de la competencia social. “*Mindsight*”, es un término de la neurología interpersonal, que alude a la capacidad de autocontemplación, que tiene la mente y que le permite la autoconciencia necesaria para el autodomínio y autoconocimiento., fundamentales para para poder adaptarse a otra persona e interactuar con ella (Goleman, 2012, *Op. Cit.*: 73)

La neurobiología interpersonal señala que somos responsables de los sentimientos de las personas con las que interactuamos, para bien o para mal. La conciencia social, o capacidad relacional influye en la gestión de los estados emocionales de los demás, debido al contagio emocional producto de la interacción, en que el subtexto emocional es más fuerte que la interacción

aparente y manifiesta. Y el emisor emocional que marca el estado emocional del resto es el individuo que tiene más poder sobre los demás (Goleman, 2012, *Op. Cit.*: 75), como es el caso de la situación educador-educandos.

La inteligencia emocional se expresa en la conexión con el ecosistema como totalidad, en las dimensiones intrapersonal, interpersonal y transpersonal, bajo lógicas específicas para cada dimensión: La firmeza con uno mismo, la tolerancia hacia los demás y el cuidado de la naturaleza La negligencia con uno mismo, el conflicto interpersonal y la destrucción de la naturaleza son evidencias de la dificultad del ser humano actual para comprender y manejar sus sentimientos, su actitud interna en la conexión con el mundo (Figueroa, 2005).

4.5. *EL CARÁCTER ECOSISTÉMICO Y EL HOMBRE DEL SIGLO XXI*

El carácter, aspecto normativo y educable de la personalidad es considerada la segunda naturaleza humana. Se sustenta en la voluntad, la moral, el autodominio, la autodisciplina. Tiene que ver con la psique, con el alma y sus virtudes; con el estado de ánimo, con los sentimientos, con la actitud vital. La base de la excelencia personal está en un carácter correcto, positivo sobre la base de un sentimiento positivo, radiante. El “perfil anímico” de una persona orienta su vida. El sentimiento interno condiciona la atención, la percepción y va construyendo el carácter. Los sentimientos superiores, los sentimientos morales básicos, en sintonía con principios universales, constituyen el cimiento de un carácter de alto nivel humano (Fuentes, 1993, Wilks, 1999; Evans, 2002).

Sobre la base de la herencia, el carácter se forma en el “hacer”; en la práctica cotidiana de habilidades, o acciones virtuosas que se asimilan como un rasgo personal (Sison, 2003) y se incorporan al carácter como virtudes. Un carácter excelente posee y practica un sinnúmero de virtudes. Según Sócrates y Platón, la virtud es “conocimiento que perfecciona el alma”. Perfecciona a la persona, pues tiene especial influencia en la razón e inteligencia. La virtud perfecciona el poder superior del alma que es la razón. Lo contrario de la virtud es el sentimiento bajo, poco generoso, mezquino, egoísta y egocéntrico.

El carácter es una estructura individual, a la vez social, compartida, (Fromm, 1966, *Op. Cit.*). Se sustenta en una base hereditaria, pero se forma y perfecciona durante toda la vida. Se distingue el “carácter biofílico”, positivo, que valora la vida en todas sus manifestaciones; de fácil convivencia con el mundo como totalidad. Su ética subyacente es la “ética biofílica”. El “carácter necrofílico”, por el contrario, es obscuro y sombrío, tiende a ver lo negativo. Su ética subyacente es la “ética necrofílica”, que valora el deseo, el poder, la ambición, el dominio. De allí surgen el “homo mechanicus” y el “homo consumens”, formas de alienación de la “sociedad tecnocrática” (Fromm, 1980). El carácter biofílico se expresa en “emociones sanas”, que favorecen la salud física, mental y espiritual. El carácter necrofílico se corresponde con “emociones insanas” que distorsionan la percepción y el pensamiento (Calle, 2002: 34-35).

El carácter positivo hacia todo lo existente es clave para la prosperidad en sentido ecosistémico. El sentimiento interno genera vibraciones, u ondas, que se mueven y expanden como las ondas de radio de una estación emisora. Actualmente se habla de “carácter con conciencia planetaria” (Morín, 2000, *Op. Cit.*); “carácter ecosistémico” para efectos de esta investigación.

4.6. *LA FORMACIÓN DEL CARÁCTER EN LA PRÁCTICA COTIDIANA*

Se señala que lo peculiar del “llamado saber práctico” es perseguir una “modificación interna del sujeto”, y esto sólo puede lograrse a través del conocimiento del fin de la acción y de un modo voluntario. El saber práctico y el saber teórico se basan en el entendimiento. El objeto de la razón teórica es lo verdadero de las cosas; el objeto de la razón práctica es lo verdadero del obrar, que es

un saber que responde a la verdad práctica o moral, referida a la adecuación de la acción al fin propuesto. Entonces se puede decir que “cuando se enseña la verdad teórica, se ejercita la docencia y, como consecuencia el alumno se instruye al aprender. Cuando se enseña la verdad práctica, se está orientando al educando, y éste, al aprenderla, se educa” (Gordillo, 1991: 28).

Por tal motivo, la formación es acción. El moldeamiento caracterológico debe entenderse como producto de la práctica de comportamientos que pasan a constituir hábitos. La formación del carácter requiere crear las condiciones para la práctica de las acciones deseadas, lo que da su real sentido a la tarea informativa docente. La formación de un carácter positivo es producto del saber práctico del educador. Del saber que responde a la verdad práctica o moral.

La educación formativa no sólo implica manejar conceptos, sino que también, y simultáneamente, requiere de la práctica de conductas acordes a esos conceptos. Conductas que al repetirse van a constituir hábitos de pensamiento-sentimiento-acciones positivos, altruistas (virtuosos), que se forman por la repetición de acciones semejantes.

4.7. EL CAMBIO: REORIENTACIÓN DEL CARÁCTER HACIA LO POSITIVO

La superación de una situación difícil requiere de un cambio de actitud respecto de lo que sucede. Y esto implica un cambio cognoscitivo. El cambio de creencias incide en el cambio de la forma de pensar. La recuperación del equilibrio requiere de un cambio de actitud respecto del suceso. El mayor valor es el actitudinal. Lo importante no es lo que sucede, sino cómo se entiende lo que sucede (Frankl, 1980, *Op. Cit.*).

Las creencias y opiniones influyen en la particular visión del mundo y en las emociones. La manera de pensar está determinada en gran parte por como el individuo siente y se comporta (Beck, 1976). La raíz de las dificultades emocionales está en la forma como se piensa sobre sí mismo y sobre el mundo. Pensamiento y emoción se superponen. “Nuestro pensamiento se vuelve emoción y ésta se vuelve pensamiento propio”. Los seres humanos en gran medida crean sus propias consecuencias emocionales, los sentimientos y la propia vida.

Como lo demuestra la terapia cognitiva, la “conversación con uno mismo”, las “oraciones internalizadas” determinan pensamientos y emociones. De allí que los trastornos emocionales derivan de un continuo "autoadoctrinamiento" en exigencias irracionales. El cambio interno requiere, no solo tomar conciencia de este autoadoctrinamiento, sino también en su sustitución activa por creencias más positivas, racionales y su puesta en práctica conductual mediante prácticas en la vida diaria. (Ellis, 1976).

De hecho, las investigaciones evidencian el principio de la terapia cognitiva que sostiene que la focalización en lo positivo de una situación es decisiva para su superación (Goleman, 2015).

5.- RESULTADOS PRELIMINARES

A continuación, se trata la tarea de la educativa formativa y se avanzan lineamientos conceptuales y prácticos básicos para una capacitación docente. El programa final incluirá un componente cognitivo, con conceptos operativos básicos, en interconexión con un componente práctico conductual, referido a comportamientos específicos a entrenar en el día a día, todo lo anterior, siempre apoyo audiovisual. Es esencial una actitud firme y cálida del educador, en un clima afectivo positivo. En tanto modelo mediador, la autoreflexión sobre su propia actitud debe ser una constante, ya que por su posición de poder es un importante transmisor por contagio emocional.

5.1. LA EDUCACIÓN FORMATIVA DEL SIGLO XXI

La educación de los niños y jóvenes del siglo XXI no puede continuar basándose únicamente en impartir conocimientos como hasta ahora, sino que también debe ocuparse del cultivo de los sentimientos, a través de la educación moral, base de la formación de un carácter; sano, armónico y productivo; con conciencia planetaria; con hábitos (virtudes) ecológicos, expresados en vínculos positivos con el mundo humano y natural como totalidad.

La tarea es el perfeccionamiento de la personalidad. Enseñar a vincularse en armonía con la totalidad del ecosistema. Formar personas capaces de establecer un vínculo positivo con todo lo existente, sin conflicto ni oposición; capaces de concretizar una nueva sociedad, centrada en principios superiores y valores universales. La educación no es una mera transferencia de conocimientos y técnicas, sino que debe buscar la regeneración del sentimiento de los jóvenes.

5.1.1. LINEAMIENTOS COGNITIVOS A TRABAJAR EL EDUCADOR CONSIGO MISMO Y CON LOS ESTUDIANTES

- Cambiar la visión de dualidad a una visión de unicidad. Despertar la consciencia de la unicidad de todo lo existente. Cada individuo es indivisible de la Totalidad. Es un fractal del todo, y posee una partícula esencial de esa totalidad. De allí que todo avance particular tiene un efecto sinérgico. El verdadero desarrollo implica prosperidad integral, progreso conjunto, de la calidad de vida de todas las personas, pero también de la naturaleza.
- Entender cómo funciona los principios de Causa y Efecto, de Reciprocidad, del Eco, de Gradualidad. Que cada comportamiento y palabra tiene consecuencias y retorna, por la interdependencia y reciprocidad existente en el Universo.
- Comprender que toda situación difícil entraña una mejoría y avance. Entender toda situación negativa” como fortalecimiento, pulimento, compensación, equilibración producto de la resiliencia. Que toda dificultad es una oportunidad para mejorar. Los altos y bajos de la vida (ondas y nudos) son propios del proceso de equilibración y avance.
- Captar que los sentimientos positivos son decisivos. Una afectividad armónica tiene mayor peso que la racionalidad en una vida feliz. Una actitud positiva emana vibraciones positivas (en sentimientos, pensamientos, palabras). y permite ultrapasar más rápido una situación difícil. Es lo que permite avanzar hacia el paso siguiente. A diferencia de la queja, el descontento, culpar a los demás. La elevación del sentimiento interno es clave en el progreso personal-social- y ambiental.
- Tomar consciencia de la situación del ser humano actual. Que la humanidad se encuentra en una situación crítica donde está en riesgo su propia supervivencia y la del planeta Tierra, a causa del sentimiento antiecológico del propio ser humano, sentimiento que no considera a los demás ni a la naturaleza. Tomar consciencia de la necesidad de cambiar el pensamiento, el sentimiento, la actitud vital. Hacer un giro en 180 grados hacia el sentimiento positivo ante toda situación. Los jóvenes deben convertirse en pioneros en la defensa de la Tierra y en ofrecer trabajo voluntario por ella.

5.1.2. LINEAMIENTOS CONDUCTUALES PARA UN ENTRENAMIENTO EN LA COTIDIANIDAD

El ABC Formativo. Mapa-Perfil para un entrenamiento en el día a día

- A. *Conexión intrapersonal.* Lógica subyacente: Firmeza con uno mismo

Postura erguida, respiración consciente, sonrisa, saludo amistoso, alegría, contento siempre. Agradecer y retribuir, Serenidad, orden y persistencia. Respetar leyes, principios, normas y límites. Conducta clave: Agradecer por todo y recibir lo negativo como fortalecimiento.

B. *Conexión interpersonal*. Lógica subyacente: Tolerancia con los demás.

Cooperar sin esperar nada a cambio, pedir perdón, disculpas; ceder; ver cualidades; reconocer virtudes y esfuerzos de los demás; fomentar la unión en amor y armonía; utilizar palabras positivas (saludo cálido: buenos días, buenas tardes, buenas noches. Muchas gracias; por favor; con permiso; pido disculpas; pido perdón; perdóname tú a mí. Perdonar sin juzgar ni culpar.

C. *Conexión transpersonal*. Lógica subyacente: Resacralización de la naturaleza

Evitar el desperdicio. Orden, limpieza y ahorro (“OLA) Reutilizar, reciclar, reparar, rechazar, reducir el consumo (“Las.5 R”)

5.1.3. CONCEPTOS, ACTITUDES Y PROCEDIMIENTOS A UTILIZAR

- Conceptos correctos y operativos

Educar el sentimiento, la actitud. Educar el intelecto, la razón. Enseñar (*teach*) y acompañar (*coach*).

Objetivos formativos: postura corporal; respiración consciente; freno-revisión-acción; rectificación de vínculos; conexión positiva con uno mismo; con los demás y con la naturaleza; práctica de la gratitud y del perdón; de la gratitud; de la humildad de sentimientos, sin ego ni orgullo; manejo de la queja, juzgamiento, el culpar a los demás; el otro espejo; afrontamiento de situaciones límites; manejo del propio conflicto y oposición; autoconocimiento; autodomínio en situaciones de estrés; reformulación del pensamiento y de la palabra; manejo del dialogo interno; ver el todo; identificación de ondas y nudos en la propia vida; percepción de la resiliencia; resignificación del pasado y del presente; identificación de creencias y opiniones; identificación de los reales principios y valores actitudinales en uso. Conexión con los padres; conexión con el linaje; conexión con la naturaleza y lo trascendente; etc.

- Actitud del educador firme y cálida. Clima emocional positivo.
- Metodología experiencial: Aprendizaje oral, auditivo y kinestésico. Didáctica: experiencial y vivencial; modélica-mediadora. Técnicas lúdicas, especialmente para el trabajo con el Padre, el Adulto y el Niño internos. Momentos educativos básicos: Transmitir la información, buscar que se comprenda y llevarla a la práctica.

Técnicas de entrenamiento del autodomínio cognitivo-conductual: prácticas; ensayo conductual; ensayo mental; entrenamiento extremo; autoafirmaciones; diálogo interno; dramatizaciones; visualizaciones; autobiografía; autorreflexión; autointerrogatorio; representación y proyección gráfica; manejo del *impasse*; cierre de situaciones. Análisis y síntesis de material de apoyo audio visual y de historias de caso.

5.- A MANERA DE CONCLUSIÓN: SABIDURÍA DE ORIENTE Y OCCIDENTE

El Pensamiento Oriental

“Dejar de conceder importancia al desarrollo de la inteligencia y el carácter, da lugar a la perversión de los sentimientos”.

Lo esencial es cultivar la inteligencia y el carácter, ya que la riqueza es una consecuencia de lo anterior.

El noble que no gobierna de acuerdo con los fundamentos de la bondad y la justicia, no hallará en sus subalternos el apoyo necesario y tampoco podrá esperar que lo ayuden sus aliados”.

“Si hay rectitud en el corazón, habrá belleza en el carácter.

Si hay belleza en el carácter, habrá armonía en el hogar

Si hay armonía en el hogar, habrá orden en la Nación.

Si hay orden en la nación, habrá paz en el mundo”. (Confucio)

Los niños japoneses, del primero al tercer año no tienen ningún examen porque el objetivo de la educación es inculcar los conceptos y desarrollo del carácter, sin exámenes ni doctrinas. Y de primero a sexto año deben aprender la ética en el trato con las demás personas. (La educación actual en Japón)

El Pensamiento Occidental

“Nuestro carácter es producto de nuestra conducta”. (Aristóteles)

"Siembra un pensamiento, y cosecharás un acto.

Siembra un acto, y cosecharás un hábito.

Siembra un hábito, y cosecharás un carácter.

Siembra un carácter, y cosecharás un destino". (Charles Read)

Un antecedente histórico que nos puede orientar hoy y siempre

Para la cultura precolombina la disciplina de la emoción constituye la base de la educación del carácter: “disciplinar el corazón”.

“Hacer sabio el rostro” (alusión a la dimensión intelectual que expresa el yo interior) y

“firme la piedra” (referido al corazón, al carácter).

Recién procediendo en esta forma, se podría llegar a ser un verdadero *“hombre libre”*.

(Ideal educativo de la cultura mexicana)

REFERENCIAS

Beck, A.T. (1976). *Cognitive therapy: and the emotional disorders*. New York; International Universities Press.

Bolívar, A. (1995). *La evaluación de valores y actitudes*. Madrid. Grupo Anaya

- Braden, G. ADN y emociones. [Documento en línea]. Disponible en: <http://www.manantialcaduceo.com.ar/braden.htm> [Consulta 2014, junio 24]. 2014
- Calle, R. (2002). *Terapia emocional: La salud de los sentimientos*. España. Temas de hoy.
- Caride, J. y Meira P. (2001). *Educación ambiental y desarrollo humano*. Barcelona, España. Ariel.
- Casullo, M. M. (2000). *Psicología salugénica o positiva*. Algunas reflexiones. Anuario de Investigaciones. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires, 8, 340-346.
- Childre D. y Cryer B. (2000). *Del caos a la coherencia*. México, Kendra.
- Damasio A. (2001). *El error de descartes*. Barcelona. Crítica.
- De Zubiría, M. (2008). *Formar, no solo educar*. Bogotá. Fundación de Pedagogía Conceptual A. Merani.
- Del Grosso, J. (2000). *Más allá de la mente y de la conducta*. Mérida, Venezuela. Consejo de Publicaciones de la Universidad de Los Andes.
- Ellis, A. E. (1976). *Reason and emotion in psychotherapy*. Secaucus, NJ: Lyle Stuart.
- Emoto, M. y Radin, D. (2006). *Double-blind test of the effects of distant intention on water crystal formation*.(2). Consultado en [http://www.internationalwaterforlifefoundation.org/IWLF.Radin_EXPLORE%20\(2\).pdf](http://www.internationalwaterforlifefoundation.org/IWLF.Radin_EXPLORE%20(2).pdf)
- Emoto, M. y Radin, D. (2008). *Effects of Distant Intention on Water Crystal Formation: A Triple-Blind Replication*, Journal of Scientific Exploration. (22): 481-493
- Erikson, E. (1981). *La adultez*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Evans, D. (2002). *Emoción: La ciencia del sentimiento*. Santafé de Bogotá, Colombia. Taurus.
- Figueroa, M.L. (2015). "La formación del carácter. Peligrosa omisión de la educación actual. Revista Academia Vol. 14, N° 34, lapso Julio – diciembre 2015. Trujillo. Venezuela. pp. 85-99
- Figueroa, M.L. (2005). *Moral ecológica e inteligencia emocional: Bases para un modelo psicoeducativo del carácter*. Educere, (9): pp. 67-76
- Frankl, V. (1980). *Ante el vacío existencial*. Barcelona. Herder.
- Fromm, E. (1966). *El corazón del hombre*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Fromm, E. (1980). *¿Tener o ser?* México. Fondo de Cultura Económica. México.
- Fromm, E. (1957). *Ética y psicoanálisis*. México. Fondo de Cultura Económica. Breviarios.
- Fuentes, A. (1993). *Emociones, pasividad y carácter*. La Educación. Rev. Interamericana de Desarrollo Educativo. Año, N° 114.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples*. Barcelona, España. Paidós.
- Goleman, D. (2012). *El cerebro y la inteligencia emocional*. Ediciones B.S.A. Barcelona. España.
- Goleman, D. (2013). *Focus. El motor oculto de la excelencia*. Ediciones B Argentina. S.A.
- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Buenos Aires. Javier Vergara Editor.
- Goleman, D. (1999) *La inteligencia emocional en la empresa*. Argentina: Grupo Zeta.
- Gordillo, M.V. (1991). *Orientación y Educación*. Cap. II y V. Concepción. Chile. Ediciones. Universidad San Sebastián.

- Hurtado de B., J. (2000). *El Proyecto de investigación*. Metodología de la Investigación Holística. Caracas, Venezuela. Sypal.
- Köhlberg, L. y Mayer, R. (1984). *El desarrollo del educando como finalidad de la educación*.
- Linley, A.; Joseph, S.; Harrington, S. & Wood, A. M. (2006). *Positive psychology: Past, present, and (possible) future*. The Journal of Positive Psychology, 1 (1), 3-16.
- Martínez, M. (1999). *La psicología humanista. Un nuevo paradigma psicológico*. México. Trillas.
- Maslow, A. (1973). *La amplitud potencial de la naturaleza humana*. México. Trillas
- Maturana, H. y Nisis, S. (1995). *Formación humana y capacitación*. Chile. Unicef, Dolmen
- Morín, E. (2000). *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. Caracas. Venezuela. Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Central de Venezuela.
- Okada, K. (2004). *Arte mahikari. Chave para o século XXI*. Dpto de Publicação. Sukyo Mahikari Sede de Orientação do Sector da América Latina. São Paulo, Brasil.
- Piaget, J. (1975). *Seis estudios de psicología*. Barcelona. Seix Barral, 13ª Edic.
- Pichon-Rivière, E. (1980). *Teoría del vínculo*. Buenos Aires, Argentina. Nueva Visión.
- Popovich, V. (2002). *Breve revisión de una vieja anatomía del pensamiento*. Mérida, Venezuela. Consejo de Publicaciones de la Universidad de los Andes.
- Prieto Figueroa, L. (1990). *Principios generales de la educación*. Caracas-Venezuela: Monte Ávila.
- Rogers, C. (1974). *El proceso de convertirse en persona*. Barcelona, España. Paidós. 1974
- Salovey, P. y Mayer J. (1995). *Emotional intelligence, imagination, cognition y personality*, 9. Sandelands.
- Seligman, M. E. P. & Csikszentmihalyi, M. (2000). *Positive Psychology: An Introduction*. American Psychologist, 55 (1), 5-14.
- Shapiro, L. (1997). *La inteligencia emocional de los niños*. Una Guía para Padres y Maestros. Buenos Aires. Javier Vergara Editor.
- Sison, A. J. (2003). *Liderazgo y capital moral*. España, McGraw-Hill/Interamericana.
- Wilks. F. (1999). *La emoción inteligente*. España. Planeta.1999

EDUCATION: FORMATIVE VISION FROM THE ECOSYSTEM APPROACH AND THREE-DIMENSIONAL EMOTIONAL INTELLIGENCE

ABSTRACT: The education balance is an urgent task, if it is aspired to train people with high human level, who can collaborate in the realization of a new civilization. It is necessary to return to the original educational foundation: the development of the personality, through the formation of character, its educable aspect. The character is expressed in the attitude to life, in the management of emotions on experienced situations, aspect that is considered equivalent to the emotional intelligence. This paper is the product of a line of research that has arrived at guidelines for a psychoeducational proposal in everyday life. The objective is to share formative guidelines from the ecosystem approach and three-dimensional emotional intelligence, referring to a healthy, harmonic and productive connection with the world as a whole: with oneself, with others and with nature. It is a projective investigation, with a documentary design; a Humanist-Naturalist matrix, within the framework of Positive Psychology, and based on the Psychology of

Evolutionary Development and Cognitive-Behavioral Change. Conceptual, attitudinal and procedural guidelines are given, as well as a map-profile with the key training behaviors in every day school life.

Keywords: Formative education, ecosystem approach; three-dimensional emotional intelligence.

IFE: DISEÑO DE MATERIALES INSTRUCCIONALES BASADOS EN CONTEXTOS EDUCATIVOS ESPECÍFICOS.

Yleni Belloso¹, Gabriela Delgado², Mariel Montoya³

¹ UCV/USB, Venezuela, yleni.belloso@gmail.com

² UCV/USB, Venezuela, gabcor27@gmail.com

³ UCV/USB, Venezuela, marielmontoya@gmail.com

RESUMEN: En la presente investigación se trata de describir los elementos que intervinieron en el diseño de materiales didácticos para tres cursos distintos de Inglés con Fines Específicos (IFE) dirigidos a contextos educativos muy particulares. Este estudio es de tipo descriptivo, ya que explica de manera detallada cada uno de los elementos teóricos que se tomaron en cuenta para desarrollar estos recursos instruccionales, el método utilizado para diseñarlos, los contextos en los que iban a ser aplicados y como fueron diseñadas las actividades según el nivel de suficiencia en el idioma de los estudiantes. Una vez más se demostró que el contexto es fundamental para el diseño de materiales instruccionales significativos, que garanticen el cumplimiento de los requisitos académicos propuestos en los programas según sea el perfil profesional requerido. A pesar de que estos materiales no han sido aplicados aun, este tipo de estudio comprueba que aún existen alternativas para aquellos docentes y alumnos que lidian a diario con la crisis que se vive actualmente.

Palabras Clave: Diseño de materiales; contexto educativo; IFE.

1.- INTRODUCCIÓN

Los profesores de inglés enfrentan todos los días a más obstáculos en las aulas. Uno de ellos es la falta de materiales básicos para trabajar los contenidos con los estudiantes. Aunque parezca inverosímil, algo tan esencial como un libro de texto puede no estar al alcance de los estudiantes y de los profesores. Es así como surge la necesidad de que los docentes estén en capacidad de producir sus propios materiales y así poder satisfacer las necesidades de los estudiantes y de las instituciones.

Desde finales de los años 70, los profesores de inglés se han vuelto más conscientes de la necesidad de que el proceso de enseñanza y aprendizaje esté centrado en los estudiantes. Todo el proceso, desde el diseño curricular hasta la evaluación debe estar definido por las necesidades de los estudiantes (Kitao, 1997). Es por esto que, investigaciones recientes se han enfocado en el uso de nuevos materiales y recursos (Tomlinson, 2013) al presentarle a los estudiantes una variedad de actividades creativas y ejercicios de lectura de las cuales ellos debían seleccionar las que les parecieran más útiles y agradables, esto para transformar su proceso de aprendizaje en uno más significativo y efectivo.

En el contexto escolar latinoamericano y nacional es cada vez más necesario el diseño de materiales propios, para trabajar con los estudiantes de Inglés como Lengua Extranjera (ILE). Estos materiales deben estar ajustados no solo a las necesidades estudiantiles y educativas, sino también a la realidad social que se vive actualmente. Ahora bien, en el caso de los profesores de Inglés con Fines Específicos (IFE) el diseño de materiales por parte de los profesores de aula es bastante común, no solo por el enfoque de enseñanza del idioma está centrado en el estudiante y está

adaptado a su contexto, sino también porque representan una alternativa más económica que los libros de texto especializados disponibles en el mercado. Esto no quiere decir que el material ofrecido por las editoriales no sea bueno, pero la mayoría de las veces se deben tomar sus contenidos y adaptarlos o modificarlos según los intereses de los estudiantes y los objetivos de aprendizaje establecidos para ayudar a cubrir los requisitos académicos de los programas de la universidad.

Sin embargo, el diseño de materiales para IFE no es tarea fácil, ya que los maestros deben producir materiales cuyo diseño sea atractivo y significativo, que sean accesibles para todos y que permita que los estudiantes tengan un contacto real con el idioma, para garantizar el éxito del curso. Dentro de esta línea, Krashen (1981) explica que es necesario que haya suficiente exposición al idioma y que además, el contenido tenga relevancia para el alumno y su perfil profesional. Los materiales también deben estar bien adaptados al nivel real de los estudiantes de la lengua de destino con el fin de obtener verdadero significado (Tomlinson, 2013) y llevar a los estudiantes al siguiente objetivo del programa de estudios.

El diseño de materiales debe contemplar distintos aspectos que son de vital importancia para el desarrollo de las distintas destrezas del idioma que se va a aprender. En este sentido, Tomlinson (2013) explica que los materiales deben exponer a los estudiantes a un uso rico y significativo de la lengua, involucrar a los estudiantes de manera efectiva y cognitivamente, proporcionar oportunidades para la comunicación eficaz y significativa, estimularlos a utilizar su potencial cognitivo, ayudarles a darse cuenta de las características del lenguaje, a usar materiales que fomenten en los estudiantes la interacción, usar materiales que los animen a trabajar de forma independiente y que estos promuevan el uso de las nuevas tecnologías siempre que sea posible.

En virtud de lo antes expuesto, el propósito de este estudio fue describir los elementos que intervienen en el diseño de materiales didácticos para los diferentes cursos IFE basados en contextos educativos específicos, con el fin de proporcionar a los profesores algunas pautas útiles y prácticas para crear su propio material en función de su contexto y las características de sus estudiantes.

2.- EL INGLÉS CON FINES ESPECÍFICOS (IFE)

Después de la Segunda Guerra Mundial comenzó una expansión de la actividad científica y económica, lo que llevó a la escalada del inglés como lengua internacional. Esto trajo como consecuencia una nueva generación de estudiantes de tecnología y el establecimiento del idioma como la lengua oficial del comercio. Para satisfacer esta necesidad, surgieron nuevos estudios sobre el uso del lenguaje en la comunicación real (Widdowson, 1978), generando el despertar de Inglés con Fines Específicos (IFE) como tal en la década de 1990.

Selinker, Todd y Trimble (1976) y Widdowson (1978) fueron algunos de los investigadores que se enfocaron en la identificación de los patrones de organización en los textos y las señales de estos patrones en registros específicos. Estos patrones son los que forman entonces el plan de estudios de los cursos de IFE. Hutchinson y Waters (1987) definen IFE como un enfoque en lugar de un producto. No se trata de un tipo particular de lenguaje, material didáctico o metodológico, se trata de que los docentes puedan trabajar adecuadamente en una situación específica, siendo este el primer paso del diseño de un programa de un curso IFE.

Por su parte, Dudley- Evans y St. John (1998) presentan una serie de características que se deben tener en cuenta para el diseño de un programa de IFE, éstas se dividen en:

A. características absolutas:

- El IFE está diseñado para satisfacer las necesidades específicas del alumno;

- El IFE utiliza la metodología y las actividades relacionadas con las disciplinas con las que se trabaja.
- El IFE está centrado en el desarrollo de habilidades específicas del idioma (gramática, vocabulario) y el tipo de discurso apropiado para estas actividades.

B. *Características variables:*

- El IFE debe estar relacionado o diseñado para propósitos específicos teniendo en cuenta disciplinas específicas.
- El IFE en situaciones de enseñanza específicas puede usar una metodología de enseñanza distinta a la utilizada en el inglés como lengua extranjera.
- El IFE debe estar orientado a la enseñanza de adultos, alumnos de educación superior o a profesionales que así lo requieran por su trabajo.
- Los cursos de IFE generalmente van dirigidos a estudiantes de nivel intermedio o avanzado.
- En los cursos de IFE se asume que los estudiantes tienen al menos conocimientos básicos del idioma, pero puede también se puede utilizar con estudiantes que no tengan estos conocimientos (principiantes).

En otras palabras, si se pretende desarrollar habilidades particulares del idioma en función de las necesidades de los estudiantes, el material debe ser adaptado para acoplarse con la metodología de enseñanza más apropiada y de esta forma garantizar el cumplimiento de los objetivos del curso.

Generalmente, el uso del idioma dentro del ambiente laboral tiene funciones bien demarcadas; por ejemplo, la necesidad y manejo del inglés de un licenciado en turismo no es el mismo que el de un ingeniero mecánico, por lo general el licenciado en turismo necesita desarrollar más destrezas orales, mientras que el ingeniero utiliza con más frecuencia el lenguaje escrito. Sin embargo, más allá de este tipo de conjeturas básicas y ampliamente conocidas, es necesario determinar a través de un análisis de necesidades cuales son los intereses de los estudiantes y los requerimientos del medio en el que se desempeñarán profesionalmente para poder cumplir satisfactoriamente con los objetivos planteados en el programa del curso.

2.1.- *MATERIALES Y TIPOS DE MATERIALES*

Tomlinson (2001) define los materiales como "...cualquier cosa que pueda ser utilizada para facilitar el aprendizaje de una lengua. Pueden ser lingüístico, visual, auditivo o kinestésico, y pueden ser presentados en forma impresa, a través actuación en vivo o pantalla, o en casete, CD-ROM; DVD o internet". También explica que estos materiales pueden ser instruccionales, experienciales, elicitorios o exploratorios, y que puedan informar a los estudiantes sobre el idioma, que estos puedan experimentar el uso del idioma y que puedan ayudar a los alumnos a hacer descubrimientos sobre el idioma por sí mismos. (Tomlinson, 2003)

Sin embargo, a pesar de las diferentes alternativas existentes, los materiales no pueden ser elegidos a la ligera (McGrath, 2013), ya que hay algunos elementos que deben tenerse en cuenta, tales como: el dominio de los profesores en el idioma que se va a aprender y de su nivel de educación, la contextos en los que trabajan, los recursos disponibles, número de estudiantes por clase, y las expectativas institucionales.

Es así como McGrath (2013), clasifica los materiales como:

- a) *Libros de texto*: producidos por una editorial comercial (es decir, con fines de lucro) de un Ministerio de Educación o una gran institución (por ejemplo, centro de idiomas de la universidad, la cadena de escuelas privadas de idiomas). Por lo general, se acompañan de

manual de los profesores, libros de textos para los estudiantes, libros de actividades y recursos visuales, entre otros.

- b) *Materiales comerciales*: son aquellos que no están contemplados como parte del paquete de libros de texto: por ejemplo, material de referencia (diccionarios, libros de gramática, gráficos, listas de verbos irregulares) y material de práctica (libros de habilidades complementarias, lecturas).
- c) *Materiales preparados por profesores*: estos por lo general son seleccionados o ideados por el profesor o un grupo de profesores que trabajan juntos, estos incluyen:
 - Material de impresión auténticos (por ejemplo, periódicos y revistas, extractos literarios, etc.), grabaciones de canciones (por ejemplo, grabaciones de conferencias académicas, fuentes de Internet como Youtube).
 - Hojas de trabajo, pruebas y exámenes descargados forma de Internet o fotocopiados de otras fuentes.
 - Materiales desarrollados por el profesor: por ejemplo actividades orales o escritas desarrolladas para acompañar a los materiales auténticos o de libros de texto, tareas y ejercicios auto administrado, pruebas, transparencias para retroproyector, presentaciones de PowerPoint, etc.
 - Juegos (juegos de mesa, bingo, etc.)
 - Realia (objetos reales, incluyendo artículos de aula) y representaciones (fotografías, dibujos, incluyendo dibujos en la pizarra).

Existe una gran variedad de materiales instruccionales y didácticos que pueden ser utilizados en las clases de IFE. Sin embargo, una vez más, las necesidades y características propias del curso definirán cuales serán los recursos más idóneos para desarrollar de manera contextualizada las habilidades que los estudiantes necesitarán para desempeñarse en su entorno laboral. Es importante destacar que cuando se dictan cursos de IFE, es muy común el uso de materiales auténticos, propios del área de trabajo del futuro profesional, de esta manera se garantiza que más allá de desarrollar una habilidad específica el estudiante tenga contacto directo con el vocabulario especializado de su campo de estudio.

2.1.- EL PAPEL DEL CONTEXTO EN EL DISEÑO DE MATERIALES

Mac Donough, Shaw y Masuhara (2013) explican que los materiales y métodos de instrucción no pueden verse de forma aislada, sino que se insertan dentro de un contexto profesional más amplio. Por lo tanto, el "marco" del aprendizaje de idiomas es el contexto en el que se desarrollará el programa de enseñanza. Este contexto indica dos elementos que deben ser tomados en cuenta en el diseño de materiales: los estudiantes y del entorno escolar.

A. *Los estudiantes*: Identificar las características del alumno es muy importante, ya que esto proporciona algunas especificaciones sobre sus necesidades, lo cual es indispensable para la planificación y para decidir los elementos que serán incluidos en el material. Algunas de las características comunes que se tienen en cuenta para el diseño de materiales son:

- Edad: para elegir los temas y actividades de aprendizaje.
- Intereses: especificación de los temas y actividades de aprendizaje.
- Nivel de competencia en Inglés: para definir si las clases se basan en el principio de "dominio mixto" en lugar de secuenciadas según el nivel.
- Aptitud: talentos específicos para el aprendizaje de idiomas.

- Lengua materna: para el tratamiento de errores o la elección de los elementos del programa de estudios.
- Nivel de educación académica: que ayudan a determinar el contenido intelectual, la amplitud del tema, la elección o la profundidad a la que el material va a ser estudiado.
- Actitudes de aprendizaje, a los maestros, a la institución, a la lengua de destino en sí y sus hablantes.
- Motivación.
- Razones para el aprendizaje. (estudiantes adultos)
- Estilo de aprendizaje preferido.
- Personalidad.

B. *El entorno escolar*: esto incluye todo el entorno de enseñanza donde se desarrollará la actividad educativa. Algunos de los aspectos que se tienen en cuenta aquí son:

- El papel de inglés en el país (políticas en cuanto al uso del idioma extranjero).
- El papel de inglés en la escuela.
- Los maestros.
- Gestión y administración.
- Recursos disponibles.
- Personal de apoyo.
- Número de estudiantes.
- Tiempo disponible.
- Entorno físico.
- Entorno socio - cultural.

De acuerdo con lo expuesto anteriormente, el contexto juega un papel fundamental en el diseño de cursos de IFE, ya que provee la información mas importante sobre los estudiantes y el entorno escolar para determinar los objetivos del programa, construir el plan de estudios y finalmente diseñar el material pedagógico mas apropiado para el curso en cuestión.

2.3.- IFE Y MATERIALES DE DISEÑO

El diseño de materiales para un curso de IFE no es una tarea fácil ya que los estudiantes que se inscriben en este tipo de cursos están aprendiendo a utilizar el idioma en función de las actividades que desempeñará su futura área de trabajo. En este sentido, Barnard y Zemach (2003) explican que la preparación de materiales para IFE no sólo implica seleccionar el nivel del idioma correcto y prestar atención a las estrategias de aprendizaje eficaces, sino que también se deben tener en cuenta otros elementos, como el nivel de conocimiento de los profesores, el conocimiento previo de los alumnos, el programa utilizado en la universidad o instituto de idiomas, e incluso la flexibilidad en el diseño de materiales.

Es así como estos autores propusieron la siguiente secuencia para el diseño de materiales:

- A. Determinar las necesidades y preferencias de los estudiantes y la institución / empresa a través de cuestionarios o entrevistas.
- B. Decidir el tipo de lenguaje en el que se enfocará el de curso de idiomas (Por ejemplo, conferencias, reuniones de negocios).

- C. Decidir las categorías para presentar el curso. (Por ejemplo, la gramática, la función, el léxico, la situación, el tema, intercambio comunicativo).
- D. Decidir en cuáles habilidades y sub-habilidades del idioma se centrará el curso. (Por ejemplo, escuchar, hablar, escribir, leer) teniendo en cuenta los alumnos y los objetivos de las empresas.
- E. Diseñar el plan de estudios; ¿será acumulativo, o va a ser cada unidad independiente?
- F. Decidir el tipo de actividades que se van a utilizar en el curso (por ejemplo, individuales, en parejas, en grupos, toda la clase).
- G. Decidir sobre el diseño del material; preparar plantillas.
- H. Preparar los materiales.
- I. Pilotear de los materiales; recopilar y cotejar información a través de cuestionarios, entrevistas, observaciones de clases hechas por profesores del curso y otros colegas, etc.
- J. Revisar los materiales.
- K. Usar los materiales.
- L. Obtener retroalimentación de los estudiantes, de los profesores y patrocinadores durante y después del curso a través de cuestionarios, entrevistas, observaciones en el aula, entre otros.
- M. Modificar los materiales si es necesario.
- N. Revisar periódicamente el curso.

El primer paso en la lista de Barnard y Zemach (2003) también se llama "análisis de necesidades", y es el paso más importante para diseñar materiales, ya que ayuda a determinar los objetivos reales del proceso de enseñanza. En cuanto a este punto, Aguirre (2008) dice que " la práctica de la enseñanza coherente consiste en adaptar el enfoque, el contenido y las actividades a los intereses, las necesidades y expectativas de un grupo determinado de estudiantes" (p.646). Ella también afirma que en la enseñanza de segundas lenguas es imperativo aplicar el análisis de las necesidades y que esto hace la diferencia entre un curso de idiomas común y uno con fines específicos (IFE).

Este análisis se hace generalmente por medio de un cuestionario o una entrevista a los estudiantes y a los otros actores involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje, por lo que es necesario tener en cuenta todos los aspectos que puedan intervenir en este proceso.

3.- PROCEDIMIENTO DE INVESTIGACIÓN

Para efectos de este estudio, se diseñaron tres tipos de materiales instruccionales, que fueron desarrollados a partir de las necesidades de tres grupos de estudiantes de IFE pertenecientes a tres contextos diferentes.

Debido a la naturaleza descriptiva de esta investigación, los materiales se realizaron utilizando solo siete de los catorce pasos de la secuencia para diseñar materiales propuestos por Barnard y Zemach (2003) y fueron seleccionados de acuerdo a los contextos y situaciones en común que tuvieron los tres grupos.

Los pasos seleccionados fueron:

- A. Identificación de las categorías para presentar el curso. (Por ejemplo, la gramática, la función, el léxico, la situación, el tema, intercambio comunicativo).
- B. Selección de las habilidades y sub-habilidades del idioma en las que se centraría el curso. (Por ejemplo, escuchar, hablar, escribir, leer) teniendo en cuenta los alumnos y los objetivos de las empresas.
- C. Diseño del plan de estudios; ¿será acumulativo, o va a ser cada unidad independiente?
- D. Selección del diseño del material para la preparación de las plantillas.
- E. Preparación de los materiales.
- F. Conseguir retroalimentación por parte de los profesores y expertos en la enseñanza de IFE después de la culminación del material.

Técnica e instrumento de recolección de datos:

A fin de obtener la mayor cantidad de información de la población para realizar el análisis de necesidades, se les solicitó a los estudiantes de cada grupo que completaran unos cuestionarios que incluían elementos de información personal, información académica, información sobre su experiencia con el idioma y sus expectativas de aprendizaje. La mayor parte de las preguntas tenían múltiples opciones, para que fuese más fácil y rápido de responder.

En cuanto a la evaluación de los materiales elaborados, los mismos fueron sometidos a un juicio de expertos y también fueron evaluados por otros docentes del área que trabajan con estos cursos en estas mismas modalidades.

Sujetos participantes en el estudio.

En este estudio participaron estudiantes pertenecientes a distintas regiones y carreras. El primer grupo estaba conformado por estudiantes de primer año de la carrera de Turismo del Colegio Universitario de Caracas (CUC), modalidad presencial.

El segundo grupo estuvo conformado por estudiantes de la carrera de Educación de la modalidad semipresencial llamada Estudios Universitarios Supervisados (EUS), pertenecientes al Centro Regional Amazonas de la Universidad Central de Venezuela (UCV).

El último grupo estuvo compuesto también por estudiantes de la carrera de Educación de la modalidad semipresencial EUS, en este caso pertenecientes al Centro Regional Bolívar de la UCV.

4.- RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A continuación se presentarán los materiales diseñados para cada grupo de este estudio, los cuales fueron producidos a partir de la aplicación de algunos pasos de la secuencia para diseñar materiales propuestos por Barnard y Zemach (2003).

En este sentido, se explicará cómo fue diseñado cada uno de los materiales en función del análisis de necesidades realizado a cada grupo. En primer lugar se describirá el resultado del análisis de necesidades de cada grupo de manera resumida (contexto), luego se presentará brevemente cuáles fueron las categorías seleccionadas para presentar el curso, posteriormente se explicará cómo se estructuró el material y por último, como fue revisado y evaluado.

Grupo 1: Estudiantes de Turismo (CUC).

- A. *Contexto:* estudiantes universitarios de primer año, todos principiantes en el idioma, con edades comprendidas entre 17 y 29 años, que necesitan desarrollar las cuatro habilidades comunicativas en el idioma inglés, ya que este es un requisito natural de su profesión y de su

programa profesional de turismo. Cabe aclarar que la institución no cuenta con recursos bibliográficos o audiovisuales relacionados con el área.

Características del curso:

Materia: Inglés I

Ubicación: CUC, Caracas

Tipo de Inglés: ESP para Turismo.

Horas semanales: 4 horas de 45 min.

Número de estudiantes: 25

Modalidad: Presencial.

Nombre del Material: Enseñanza del Idioma Inglés: Un curso de turismo.

Propósito del Material: Desarrollar las cuatro habilidades comunicativas haciendo énfasis en la adquisición de vocabulario relacionado con el área de Turismo.

B. *Categorías para presentar el curso:* Los contenidos se presentan a través situaciones cotidianas relacionadas con el área de Turismo, que permiten a los estudiantes hacer intercambio comunicativo con cada actividad.

C. *Habilidades y sub-habilidades del idioma en las que se centrará el curso:* Debido a las características del grupo, el material se centra en el desarrollo de las cuatro destrezas comunicativas. El enfoque utilizado es el enfoque comunicativo, puesto que se busca el desarrollo de habilidades contextualizadas, donde se haga más énfasis en el significado de las funciones que en la estructura (gramática).

D. *Plan de estudios:* Está dividido en cuatro unidades que fueron nombradas de la siguiente forma: Unidad 1: En el hotel; Unidad 2: El transporte; Unidad 3: En el aeropuerto; Unidad 4: Lugares para visitar. Cada unidad incluye una lista de vocabulario y una lista de otros recursos para que los estudiantes practiquen el idioma con páginas web en línea.

E. *Diseño del material:* Se decidió elaborar un material impreso, que incluye el uso de tecnologías modernas en el aprendizaje, tales como: Pinterest, tutoriales de YouTube, los archivos de audio en línea, etc. El diseño impreso fue realizado utilizando PowerPoint para la plantilla general y la descarga de imágenes a través de Internet.

F. Material Preparado:

The image displays four sample pages from the course material:

- Page 1: Schedule (Learners' Unit 1)** - A table with columns for Time, Topic, Skills, and Vocabulary.

Time	Topic	Skills	Vocabulary
Session 1 09:00 am 10:30 am	At the Hotel	Speaking Listening	Hotel, reception, suitcase, check-in, check-out, food, pillow, tap, shampoo, towels, towels, the bathroom, double bed, twin beds, blanket.
Session 2 09:00 am 10:30 am	Transportation	Reading	Shuttle, bus, truck, plane, cruise, train, subway.
- Page 2: Session 1 At the hotel (Worksheet 1 - Speaking and Listening)** - Includes a photo of a hotel and a listening exercise: "Listen and check the facilities according to what you hear."
 - Facilities: A gym, A tennis court, Two swimming pools, A casino, Sitones, A library, A private beach, 340 rooms.
- Page 3: Session 3 At the Airport (Worksheet 1 - Speaking and Listening)** - Includes a photo of an airport and a discussion activity: "What situation was the audio about? What was the name of the passenger? What time does her flight arrives in Sidney? What is the name of the Airline? What documents do you need in Venezuela to buy a plane ticket? What are the steps to follow in the process?"

Work in pairs. Ask this questions to one of your classmates:

 - Have you done a reservation by phone?
 - How was your experience?
- Page 4: Session 4 Places to visit (Worksheet 1 - Writing)** - Includes photos of various cities and a writing exercise: "Cities: _____ Countries: _____ Languages: _____"

At the bottom of the pages, it says "English Language Teaching A Tourism Course" and features a small globe icon.

Grupo 2: Estudiantes de Educación EUS Amazonas (UCV).

A. *Contexto:* La Escuela de la Educación de la UCV tiene otros centros de enseñanza en diferentes regiones del país, en los que se ofrece esta carrera en una modalidad semipresencial denominada EUS (Estudios Universitarios Supervisados). Uno de estos centros regionales se encuentra en Puerto Ayacucho (Edo. Amazonas), en el cual (al igual que en los otros centros regionales) los estudiantes tienen que estudiar los temas por su propia cuenta utilizando el material de instruccional diseñado por el Departamento de Lenguas Extranjeras. Los profesores de la cátedra viajan cada dos semanas a la región para los encuentros presenciales, en los que se debe aclarar dudas y evaluar el progreso de los estudiantes. Muchos de los estudiantes que asisten a este centro regional pertenecen a comunidades indígenas de la región, por lo que para muchos de ellos el español es su segunda lengua y el inglés vendría siendo la tercera. Aunado a esto se encuentra el hecho de que muchos no han estudiado inglés antes, lo que hace más complejo el proceso de aprendizaje. A pesar de contar con algunos recursos tecnológicos, estos no son suficientes para satisfacer las necesidades de la modalidad, porque la mayoría de ellos se encuentra fuera de servicio.

Características del curso:

Materia: Inglés II

Ubicación: UCV, Centro Regional Puerto Ayacucho. Edo. Amazonas.

Tipo de Inglés: ESP.

Horas semanales: 3 horas de 60 minutos.

Número de estudiantes: 10

Modalidad: semipresencial.

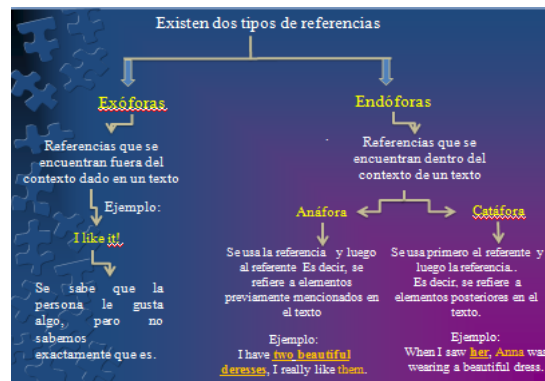
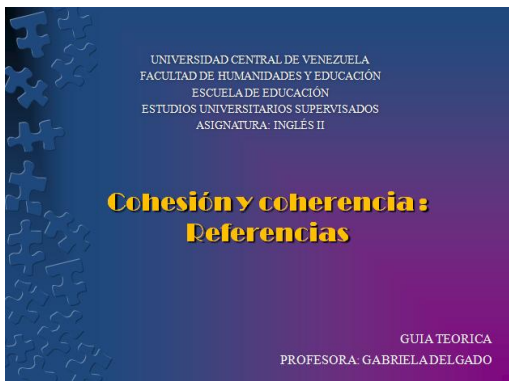
Nombre del Material: Coherencia y cohesión: Referencias

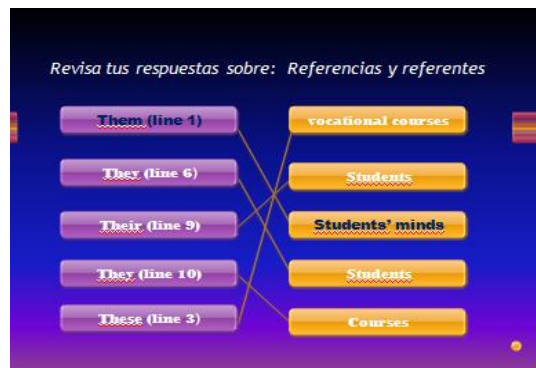
Propósito del material: capacitar a los estudiantes con estrategias de comprensión lectora que faciliten la comprensión de textos en inglés. Básicamente, se pretende enseñar cómo hacer frente a mecanismos de cohesión como referencias con el fin de mejorar sus habilidades de comprensión de lectura al exponerlos a material auténtico.

B. *Categorías para presentar el curso:* Es un material teórico-práctico en el que los contenidos y actividades fueron diseñados basándose en un enfoque de gramática funcional, a través del

cual se pretende ayudar a los estudiantes a identificar aquellas particularidades gramaticales del inglés que se pueden encontrar en los pasajes de diferentes tipos de textos.

- C. *Habilidades y sub-habilidades del idioma en las que se centrará el curso:* Debido a las características del grupo y el tipo de inglés que se maneja en la carrera, el material y los ejercicios son en español, ya que el objetivo de la asignatura no es desarrollar las cuatro habilidades en el idioma, sino habilidades de comprensión lectora con fines académicos.
- D. *Plan de estudios:* Todos los ejercicios están diseñados a partir de textos auténticos relacionados con su campo de estudio que es la educación, e incluyen ejercicios de pre-lectura, durante la lectura y ejercicios post-lectura. Los ejercicios contextualizados en este material son apropiados para un nivel de Inglés II, debido a que el vocabulario de los textos es muy simple y tiene bastantes palabras cognadas que facilitan el proceso de comprensión.
- E. *Diseño del material:* Se decidió diseñar este material utilizando la tecnología (presentaciones de power point) para complementar el material didáctico diseñado por el Departamento de Lenguas Extranjeras de la Escuela de Educación que es impreso. Se hizo en PowerPoint para que fuera mucho más fácil de manejar para los estudiantes y fue diseñado como una presentación y no como una diapositiva, para poder añadir la clave de respuestas a los ejercicios.
- F. *Material preparado:*





Grupo 3: Estudiantes de Educación EUS Bolívar (UCV).

A. *Contexto:* Al igual que en los otros centros regionales, los estudiantes tienen que estudiar los temas por su propia cuenta utilizando el material de instruccional diseñado por el Departamento de Lenguas Extranjeras. Los profesores de la cátedra viajan cada dos semanas a la región para los encuentros presenciales, en los que se debe aclarar dudas y evaluar el progreso de los estudiantes. Estos viven en su mayoría en los pueblos y ciudades alrededor del estado Bolívar. Algunos de ellos nunca han estudiado inglés antes. A ellos les gusta aprender, pero no ven la utilidad de inglés para ellos, y de ahí que, que no muestren mucho interés en el tema y muestran pereza hacia el estudio de la asignatura. Algunos de ellos les gusta la tecnología y la utilizan, pero a otros no les gusta en absoluto y ni siquiera tienen una cuenta de correo electrónico propia. Piden a sus parientes (sobrinos) que revisen el correo electrónico y también que hagan las actividades en línea por ellos. La mayoría de los estudiantes no tienen acceso a Internet 24/7. La universidad cuenta con un laboratorio de computación, con acceso a Internet que los estudiantes podrían utilizar cuando quisieran, sin embargo, el laboratorio no está operativo, porque no hay aire acondicionado, y los equipos no pueden trabajar bajo las altas temperaturas del estado Bolívar y tampoco hay acceso a Internet.

Características del curso:

Materia: Inglés III

Ubicación: UCV, Centro Regional Ciudad Bolívar. Edo. Bolívar.

Tipo de Inglés: ESP.

Horas semanales: 3 horas de 60 minutos.

Número de estudiantes: 10

Modalidad: semipresencial.

Nombre del Material: Unidad Uno. Estrategias de lectura.

Propósito del material: Repasar estrategias de comprensión lectora, que ayuden a los estudiantes a mejorar su proceso de comprensión. Los estudiantes tienen que leer en inglés y responder preguntas claves del texto en español.

B. *Categorías para presentar el curso:* Los contenidos y actividades fueron diseñados basándose en un enfoque de gramática funcional, a través del cual se pretende ayudar a los

estudiantes a apoyarse en elementos lingüísticos (aspectos gramaticales) y no lingüísticos (gráficos, dibujos, etc.) que se pueden encontrar en los pasajes de diferentes tipos de textos.

C. *Habilidades y sub-habilidades del idioma en las que se centrará el curso:* Debido a las características del grupo y el tipo de inglés que se maneja en la carrera, el material y los ejercicios son en español, ya que el objetivo de la asignatura no es desarrollar las cuatro habilidades en el idioma, sino habilidades de comprensión lectora con fines académicos.

D. *Plan de estudios:* Este material comprende una serie de ejercicios diseñados para repasar algunas estrategias que se han venido estudiando desde inglés I. Por esta razón el material está dividido en cuatro unidades que fueron nombradas de la siguiente forma: Parte I "Lectura rápida", Parte II "Cognadas", Parte III "Uso del diccionario" Parte IV "La idea principal del texto". Todos los ejercicios están diseñados a partir de textos auténticos relacionados con el campo de estudio que es la educación. Este material es apropiado para un nivel de Inglés I, debido a que el vocabulario de los textos es muy simple y tiene muchas palabras cognadas que facilitan el proceso de comprensión.

E. *Diseño del material:* Se decidió diseñar este material practico de manera virtual (se encuentra en una wiki) para complementar el material didáctico diseñado por el Departamento de Lenguas Extranjeras de la Escuela de Educación que es impreso, sin embargo también está disponible en formato de Word, para que aquellos estudiantes que no tienen siempre acceso a Internet lo puedan imprimir.

F. *Material preparado:*

Read all the concepts and explanations presented in the unit, and then do the exercises

Cognate words

Cognate words:
There are many words in English that are similar to Spanish, either in pronunciation and in meaning, due to its Latin roots. These words are RECORDED as cognate words.

For example:

English	Spanish	Meaning
Actor	Actor	Actor
Angel	Ángel	Ángel
Hospital	Hospital	Hospital
Hotel	Hotel	Hotel

False Cognates:
Awareness of the cognate words is helpful for understanding a text. However, there are words like in the case of "supply" and "insure" that even resemble the Spanish "supply" (aplica) and "now" - do not have this meaning. THESE WORDS CALLED FALSE COGNATES.

English One

False COGNATES examples:

English	Spanish	Tend to combine with
Lecture	Class	Lectura / Reading
Large	Big	Largo / Long
Actual	Real	Now / Ahora
Exit	Salida	Exit/ Success

Exercises:
Read the following text and identify as many cognate words as you can, then classify them into cognates / false cognates and fill in the chart.

Parents are the Best Teachers

Published: [11/14/2016](#)
Author: [Ariana Nicolas](#)
Published in: [Essays on Teaching](#)

Parents are the one responsible for providing the needs of their children like love, attention, support, material things and most of all knowledge.

Parents are indeed the best teacher of their children; they give knowledge in several ways.

First, they are the one who taught their child to talk in their early age. Mama, Papa were the first words to utter. It was also the moment where the child learned to communicate and express what she or he feels about things around him or her.

English One

Read all the concepts and explanations presented in the unit, and then do the exercises

The use of the dictionary

The bilingual dictionary is a super valuable resource. It allow us to know the meaning of those words found in texts written in English that we do not know the meaning.

But do we really know How to use the dictionary?
Do we know its parts?

Parts of a Dictionary

English One

The bilingual dictionary contains certain information that enables us to use. This varies according to the publisher of the dictionary, but in essence, the dictionary structure is the same.

Parts of bilingual dictionary are:

- Preface
- English phonetic symbols / Spanish phonetic symbols
- Abbreviations

Other elements (according to the publisher):

- Structure of entries:
- English Grammar

Preface:

Provides an overview of the dictionary, to which it is added and reference content. Usually the preface is presented in both languages: e.g. English & Spanish

Phonetic symbols:

English One

G. Evaluación y Revisión de los materiales:

Estos materiales fueron revisados y evaluados a través del juicio de expertos, quienes hicieron las observaciones correspondientes para corregir aquellos detalles pedagógicos o de forma que pudiesen tener los mismos. A pesar de que se hicieron las correcciones señaladas por los expertos, estos materiales aún no han sido probados en los contextos para los que fueron diseñados y por ende, no se tienen observaciones por parte de los estudiantes. Se espera poder aplicarlos y obtener retroalimentación no sólo por parte de los estudiantes del curso, sino de otros colegas que enseñen estas asignaturas. Estos resultados podrían ser presentados en otra investigación.

5.- CONCLUSIONES

Cuando se diseñan materiales para un curso, deben hacerse en función de su contexto. Ya que dependiendo del caso los materiales tendrán variaciones significativas entre grupo y grupo. En el caso de los estudiantes de Turismo pertenecientes al CUC, que deben desarrollar las cuatro destrezas del idioma, es importante incluir actividades que den oportunidades para la comunicación eficaz y significativa, el material debe propiciar la interacción del los estudiantes con el idioma a aprender. Del mismo modo, es importante diseñar las actividades basándose en el uso de recursos auténticos, por ejemplo, si se desea diseñar un ejercicio de comprensión auditiva para los estudiantes de turismo, hay que hacerlo usando conversaciones de turistas reales o con audios propios de un aeropuerto.

Ahora bien, en el caso de los dos grupos pertenecientes a la UCV, a pesar de que los contextos sean similares como es el caso de los centros regionales de Bolívar y Amazonas, siempre habrá una marcada diferencia en cuanto a las necesidades y habilidades de los estudiantes y si los recursos diseñados no están adaptados a su nivel, en lugar de facilitar el proceso de aprendizaje lo hará más complicado porque no existirá coherencia entre el nivel de suficiencia en el idioma del estudiante y el nivel de complejidad del material. En este sentido, es necesario diseñar materiales que sean lo más flexible posible, para que puedan ser adaptados a otros grupos o incluso a otros contextos.

Para concluir, es importante acotar que a pesar de que estos materiales todavía necesitan ser implementados y validados por sus usuarios (profesores y estudiantes), los materiales diseñados para contextos específicos deben ser implementados y evaluados constantemente para garantizar la factibilidad de los mismos. El diseño de materiales es una actividad que consume tiempo, pero sus resultados pueden ser más productivos al final y la experiencia docente sería más enriquecedora y agradable.

AGRADECIMIENTO

A nuestros estudiantes por proveernos la información necesaria de sus contextos educativos y a todos nuestros profesores de la Maestría en Inglés como Lengua Extranjera de la UCV, en especial a la Profesora Rebecca Beke, quien con su ayuda, paciencia, dedicación y constancia puso su granito de arena para el diseño de estos materiales y para llevar a cabo investigación.

REFERENCIAS

- Aguirre, B. (2008). *Análisis de necesidades y diseño curricular en Sánchez, L. y Santos, G. Herramientas para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL. pp. 643-664.
- Barnard, R. and Zemach, D. (2003). *Materials for Specific Purposes*. In B. Tomlinson (Ed.) *Developing Materials for Language Teaching*. (pp. 306-323) London: Continuum.

- Dudley-Evans, T., and St. John, M. (1998). *Developments in ESP: A multi-disciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hutchinson, T., and Waters, A. (1987). *English for specific purposes: A learning-centered approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kitao, K. (1997). *Selecting and Developing Teaching/Learning Materials*. *TESL Journal*. Vol 4(4).
- Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon
- Mac Donough, J., Shaw, C., and Masuhara, H. (2013) *Materials and Methods in ELT. A teacher's guide*. 3rd ed. UK: Blackwell Publishing.
- McGrath, I. (2013) *Teaching Materials and the Roles of EFL/ESL Teachers. Practice and Theory*. London: Bloomsbury.
- Selinker, L. Todd, R.M. y Trimble, L. (1976). *Presuppositional rhetorical information in EST discourse*. *TESOL Quarterly*. Vol 10. No.3.
- Tomlinson, B. (2001). *Materials development*. En R. Carter and D. Nunan (Eds.) *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press. pp. 66-71.
- Tomlinson, B. (2003). *Introduction: are materials Developing*. En B. Tomlinson (Ed.) *Developing Materials for Language Teaching*. (pp. 306-323) London: Continuum.
- Tomlinson, B. (2013). *Classroom research of language classes*. En B. Tomlinson (Ed). *Applied linguistics and materials development* (Ed). (pp. 44-59). London: Bloomsbury Publishing Inc.
- Widdowson, H.G. (1978). *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.

ESP: DEVELOPING TEACHING MATERIALS BASED ON SPECIFIC EDUCATIONAL CONTEXTS.

ABSTRACT: The following paper attempts to describe the factors involved in designing teaching materials for three different English for Specific Purposes (ESP) courses based on specific educational contexts. This descriptive study explains in detail the different theoretical elements that were taken into account to develop these resources such as the method used, the contexts in which they were going to be applied, and how activities were designed according to student's needs and proficiency in the language. Once again it was demonstrated that context is fundamental to design meaningful materials for students in terms of relevance of the content; helping to cover the academic requirements of the university's programs according to their professional profile. Despite the fact that these materials have not been applied yet, this type of research represents a good alternative for teachers and students who deal with the socio-economical crisis that Venezuela is facing today.

Keywords: educational context; ESP; material design.

Edición digital de libre acceso

Por Centro de Investigaciones Educativas, Escuela de Educación,
Universidad Central de Venezuela

Marzo de 2017

www.saber.ucv.ve