

38

GACETA DE PEDAGOGÍA

Depósito Legal pp197602651252

ISSN: 0435 - 026X

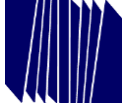
Nº 38- AÑO 2019



Gaceta de Pedagogía
2019. No 38



GACETA DE PEDAGOGÍA
Fundada en 1960
Quinta Etapa
2019. Nº 38



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR

Rector: Raúl López Sayago
Vicerrectora de Docencia: Doris Pérez Barreto
Vicerrectora de Investigación y Postgrado: Moraima Esteves González
Vicerrectora de Extensión: María Teresa Centeno
Secretaria: Nilva Liuval Moreno



**INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
CUERPO DIRECTIVO**

Director (E): Juan Acosta
Subdirectora de Docencia (E): Caritza León
Subdirectora de Investigación y Postgrado (E): Zulay Pérez
Subdirector de Extensión: Humberto González Rosario
Secretaria: Sol Ángel Martínez

COORDINADOR GENERAL DE INVESTIGACIÓN

Arismar Marcano

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA

Jefa de Departamento: María Eugenia Bautista

CUERPO EDITORIAL

EDITORA Mariela Alejo (UPEL-IPC. VZLA)

**COEDITORA Y
COORDINADORA** Belkis Osorio Acosta (Investigador Independiente, II)

**ASISTENTE DE
GESTIÓN EDITORIAL** Xiomara Rojas (UPEL-IPC. VZLA)

-
- CONSEJO EDITORIAL** María Eugenia Bautista (UPEL-IPC. VZLA), Josefina Palacios (UPEL-IPC. VZLA), Mayda La Fe (UPEL-IPC. VZLA), Enyer Porras (UPEL-IPC. VZLA).
- COMITÉ CIENTÍFICO/ACADÉMICO**
- Integrantes Internos*** Gloria Valera (UPEL-IPC. VZLA), Esteban Añez B. (UPEL-IPC, UCAB. VZLA), Magaly Salazar Sanabria (UPEL-IPC. VZLA) Haymara Harrintogn (UPEL-IPC. VZLA). Morela Osorio (UPEL-IPC, UCAB-VZLA). Antenor Viáfara (UPEL-IPC. VZLA), Richard Torres (UPEL-IPC. VZLA),
- Integrantes Externos Nacionales*** Gerardo Lara (II), Roraima Mora (UCAB-VZLA), Gregorio Valera (UCV, UNERS- VZLA), Yadira Gudiño (CUR-VZLA), Edgar Ríos (UPTAMCA-VZLA), Mery Baute (USM-VZLA)
- Integrantes Externos Internacionales*** Lisa Mata (UEAFIT- CO), Jenny González (UPF-PNPD-CAPEB. BR), Yanet Molina (UNIR-ESP).
- EQUIPO TÉCNICO**
- Diseñadora de cubierta*** Mirna Quintero (UPEL-IPC. VZLA).
- Traductores*** Evelio Salcedo (UPEL-IPC. VZLA), Mirna Quintero (UPEL-IPC. VZLA), Rebeca Mota (II)
- Diseño Gráfico*** Belkis Osorio (II)
- Corrección de texto*** Xiomara Rojas (UPEL-IPC. VZLA), Josefina Palacios (UPEL-IPC. VZLA), Magaly Salazar Sanabria (UPEL-IPC. VZLA)

CUERPO DE ASESORES Y EVALUADORES DEL NÚMERO 39, AÑO 2020

Luz Salazar (UPEL-IPC. VZLA)
Jeny Fraile (II)

Ríchard José Sosa (INSTA. CO)
Aloa Toledo M (II)

EDICIÓN

Fondo Editorial
Mariano Picón Salas
Instituto Pedagógico
de Caracas

2019 Ediciones
Departamento de Pedagogía
Instituto Pedagógico de Caracas,
Avenida Páez, El Paraíso,
Torre Docente, piso 3, ofic. 376,
Caracas, Venezuela.
Teléfonos (58-212) 405-25-65
405-27-64
gacetadepedagogia@gmail.com

**EDITOR EN JEFE del Fondo
Editorial**
Mariano Picón Salas del IPC.
Bernardo Bethencourt

Hecho el Depósito de Ley
Depósito Legal pp197602651252
ISSN: 0435 - 026X

COORDINADOR EDITORIAL

Jesús Lovera

Depósito Legal digital
DC2018001050

*Revista anual arbitrada
Departamento de Pedagogía
Instituto Pedagógico de Caracas*

Gaceta de Pedagogía no se hace
responsable por la opinión emitida
por los autores.



Revista Gaceta de Pedagogía permite el uso de la obra original reconociendo siempre al autor, sin uso comercial y sin la generación de obras derivadas.

DEFINICIÓN Y OBJETIVOS DE LA GACETA DE PEDAGOGÍA

La Revista Gaceta de Pedagogía es medio para divulgación de trabajos originales e inéditos que permitan repensar la educación desde la diversidad de marcos metodológicos y conceptuales. Un espacio que toma en cuenta las múltiples dimensiones que constituyen el hecho pedagógico: lo antropológico, lo filosófico, lo histórico, lo psicológico y lo sociopolítico.

Es una revista de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas, creada y administrada por el Departamento de Pedagogía. Con más de 50 años de historia, la Gaceta de Pedagogía comenzó sin las formalidades de las revistas de investigación actuales, en un viejo multígrafo que los profesores de la época utilizaron para elaborar, de un modo bastante artesanal, sus primeros 10 números. Aunque la idea original era proporcionar bibliografía indispensable y poco accesible los estudiantes del Pedagógico, la calidad de sus páginas pronto la convirtieron en una revista de referencia para los educadores venezolanos.

En sus diferentes números se ven reflejados los grandes debates de la educación del siglo XX y la perspectiva de sus autores, maestros que son referencia en la historia de la educación venezolana. Por lo tanto, además de ser una revista de investigación, la Revista Gaceta de Pedagogía es parte de Patrimonio Cultural de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador y parte de la identidad del Instituto Pedagógico de Caracas. La idea de esta quinta etapa es continuar el legado y seguir haciendo historia.

NORMAS Y CRITERIOS DE PUBLICACIÓN

a. Generalidades:

1. GACETA DE PEDAGOGÍA está constituida por una Editor(a) y por el Cuerpo

Editorial.

2. Los documentos que *GACETA DE PEDAGOGÍA* recibe son: artículos relacionados con aspectos educacionales, áreas afines y científicos **originales** en idioma español, inglés y francés; siempre y cuando se ajusten a los requisitos exigidos en estas normas.
3. Esta publicación es anual.
4. La recepción de documentos se realizará dos veces al año, en los meses de mayo y septiembre para el número.
5. Recibir un documento no presupone que haya sido aceptado para su publicación.

b. Sistema de arbitraje

1. En la Revista *GACETA DE PEDAGOGÍA* todos los documentos presentados serán sometidos a arbitraje utilizando el sistema de revisión por pares, además el sistema a doble ciego. La evaluación se hará según criterios de originalidad, pertinencia, actualidad, aporte, rigurosidad argumentativa.
2. El proceso de evaluación de un documento será de cuatro meses mínimo y seis máximos.
3. Una vez que el documento es revisado se establecerán los siguientes fallos:
 - a) Aprobar su publicación sin modificaciones
 - b) Publicar si se atienden las recomendaciones
 - c) No publicar
4. Si uno de los revisores no está de acuerdo con la publicación del documento, entonces, el documento podrá ser revisado por un tercer revisor, quien dictaminará si el documento se publica o no.
5. Todos los autores son responsables de realizar los cambios y tomar en consideración las sugerencias.
6. Una vez iniciado el proceso de arbitraje de un artículo, el autor se compromete a no publicarlo en otra revista distinta a La Gaceta de Pedagogía.

7. Una vez realizadas las correcciones, el autor(es) del artículo recibirá(n) una constancia de su aceptación para publicarlo. Una vez publicado el artículo se le(s) enviará(n) la URL del número de la Revista en la cual aparece.
8. Los trabajos no aceptados serán devueltos a su(s) autor(es) haciéndole(s) ver los motivos de tal decisión.

c. Normas Generales:

1. Todo material para ser publicado requiere ser sometido a la corrección del uso del lenguaje. Por lo tanto, su(s) autor(es) se compromete(n) a aceptar las modificaciones, sugerencias u observaciones realizadas por el comité de arbitraje.
2. Los trabajos serán presentados en digital, debidamente identificados escritos en Word, tamaño carta, espacio de 1,5 y en letra Arial 12, con páginas numeradas consecutivamente.
3. El documento debe estar precedido de una síntesis curricular de los autores, con un máximo de 120 palabras en un párrafo.
4. Se identificarán con título en español, inglés y francés, el nombre del autor(es), el resumen no excederá de 150 palabras y sus palabras clave, institución donde labora y correo electrónico.
5. La extensión del documento será entre 10 y 25 páginas, incluyendo las referencias bibliográficas, los anexos y los agradecimientos.

d. Manuscrito

1. El título del artículo debe aparecer centrado en letra Arial tamaño 14 y en negrita.
2. El título no debe superar las 15 palabras.
3. El título traducido al inglés y francés se colocará después del título en español, centrado en el texto, con letra Arial 13 puntos y sin negrita.

4. El nombre del autor(es), debe aparecer alineado al margen derecho de la página en letra Arial, en 12 puntos, en negrita.
5. Seguidamente el correo electrónico alineado al margen derecho de la página en letra Arial, en 10 puntos, sin negrita.
6. Todos los textos deben incluir un resumen en español y la respectiva traducción al inglés y francés, de no más de 150 palabras máximo y en un único párrafo.
7. Todos los textos deben incluir palabras claves del documento, con la respectiva traducción al inglés, llamada KEY WORDS, al francés MOTS-CLÉS (se recomienda utilizar el tesauro de la UNESCO).
8. Deben indicarse de tres a cuatro palabras claves como máximo, las cuales no deben contener ni conjunciones ni artículos.
9. Los subtítulos o apartados deben aparecer en letra Arial, en 12 puntos, con negrita y en números arábigos consecutivos.
10. Toda nota aclaratoria debe ser incluida al pie de página y serán usadas para enriquecer la argumentación, para ampliar o complementar información importante.
11. Debe evitarse cuadros y tablas muy extensas, se sugiere media página como tamaño ideal. Sin embargo, si es necesario el uso de este recurso para argumentar alguna información, la revista lo considerará siempre y cuando sea un máximo de (7) siete elementos.
12. Las fotografías, mapas, ilustraciones y figuras deberán estar en formato JPG, con una resolución de 300 dpi, en un tamaño de 14 cm de ancho, rotulados y numerados consecutivamente, en letra Arial, en 10 puntos.
13. Todo material ilustrativo incluido en el texto, debe contar con las respectivas autorizaciones para su uso y divulgación, salvo las que sean de su propiedad, en este sentido, debe anotarse la fuente. Siguiendo las normas de licenciamiento y protección intelectual, todas las imágenes son de dominio público cuando el autor(a) tiene más de 75 años de fallecido(a).
14. Toda persona interesada en publicar en la revista debe entregar una síntesis curricular de 120 palabras como máximo, redactada en un único párrafo, en

letra Arial tamaño 12 puntos, a espacio sencillo; indicando la institución donde labora, cargo que ocupa, grado de instrucción, universidad de egreso, país de origen y correo electrónico.

e. Normas Específicas

Artículos:

1. Estarán constituidos por informes de investigación, revisiones bibliográficas, informes de desarrollo tecnológico, ensayos científicos, propuestas de modelos e innovaciones en el área educativa y tecnológica, resúmenes de trabajos de grado, tesis y ascensos, investigaciones libres relacionados con temas derivados de cualquier área de las carreras que se ofrecen la Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Instituto Pedagógico de Caracas o cualquier Universidad relacionada con el área educativa y social.
2. Las normas de redacción, presentación de tablas y gráficos, uso de citas de cualquier tipo, señalamientos de autores, referencias bibliográficas y electrónicas, entre otros aspectos editoriales deben ajustarse a las Normas de la American Psychological Association (APA), Universidad pedagógica Experimental Libertador (UPEL).
3. Los artículos producto de una investigación deben contener:
Introducción: descripción del problemática, propósito, justificación, metodología y principales hallazgos.
Breve referente teórico.
Metodología: se indicará el paradigma, tipo, método, diseño de investigación, la población y muestra; actores sociales, sujetos o informantes; los instrumentos de recolección de datos del estudio y el procedimiento empleado.
Resultados: éstos se expresarán en forma clara y concisa, acompañado de su discusión e incluirán el mínimo necesario de representaciones gráficas (tablas, figuras, gráficos, redes, mapas, matrices, entre otros). Se presentarán en blanco y negro o a color. Deben cumplir con las exigencias de las normas APA- UPEL.

Conclusiones: Se comentarán los hallazgos de la investigación y sus aportes al conocimiento.

Referencias: Las citas de autores en el texto deben aparecer en la lista de referencias ajustándose a las normas APA-UPEL. (NOTA) Sólo se debe referenciar los autores citados en el texto.

4. Deben evitarse el uso de abreviaturas, en caso de utilizarlas en el texto, su primera aparición debe ser precedida por el nombre completo al que ésta sustituye.
5. De acuerdo con las características del artículo, su longitud puede variar entre 10 y 25 cuartillas. Excepcionalmente, otras extensiones serán objeto de consideración por parte del Cuerpo Editorial de la Revista.
6. No debe haber ningún tipo de errores (ni ortográficos ni de tipeo); es responsabilidad del o los autores velar por este aspecto.

Investigaciones

Los artículos se corresponden a investigaciones llevadas a cabo en las diferentes áreas del conocimiento. Los trabajos de investigación deben estructurarse en la forma siguiente: Título en español, inglés y francés nombre(s) de (los) autores, institución (es) a la (s) cual (es) pertenece (n) el (los) autor(es) direcciones electrónicas; resumen en castellano, inglés y francés con sus palabras clave y no debe exceder de 150 palabras. Organizar su estructura en Introducción, Método, Resultados, Conclusiones y Referencias que deben seguir las normas UPEL o APA. Las investigaciones documentales deben contener en forma implícita o explícita los elementos antes señalados. Para trabajos de autores internacionales se solicitan las referencias según APA. Máximo 25 páginas.

Ensayos

Este documento presenta el análisis, las reflexiones o las discusiones que el autor propone sobre un tema o problema particular. La estructura que se

recomienda para este tipo de documento es:

Introducción

Desarrollo del tema:

- a) Proposición
- b) Argumentos para la discusión
- c) Síntesis y reflexiones finales

Referencias o literatura citada

Referencias Bibliográficas

Sección dirigida a referenciar publicaciones y documentos, en formato impreso o electrónico, que pudieran resultar de interés académico e investigativo para la comunidad. Se consideran diferentes tipos de documentos como Referencias Bibliográficas:

- **Reseña de libros:** con un resumen de la temática central, comentarios acerca del mismo por parte de la persona que lo refiere. Deben estructurarse con: título, autor(es), año, editorial, número de páginas. Máximo 10 páginas.
- **Reseña de revistas:** se referirán revistas nacionales o internacionales cuya temática sea de interés para la comunidad universitaria. Deben estructurarse con: título, resumen en inglés, español y francés, descripción del área temática, tipo de artículo y periodicidad, editorial, institución, país, localización. Máximo 6 páginas.
- **Reseña de tesis, de trabajos de grado o ascenso:** se referirán trabajos de investigadores de la UPEL y de otras universidades. Deben estructurarse con: título, autor (es), resumen del trabajo de investigación en español, inglés (abstract) y francés con las palabras clave, tipo de tesis (Doctoral, Maestría), tutor, departamento, universidad, fecha de aprobación. Máximo 6 páginas.
- **Reseña de páginas web, blogs y otros documentos electrónicos:** se referirán trabajos publicados en Internet que sean de interés para el campo

académico e investigativo. Deben estructurarse en: título, autor (es) de la revisión, breve información sobre el contenido, especificación de dirección(es) electrónicas y los aportes que justifican dicha referencia. Máximo 4 páginas.

- **Reseña Histórica Gaceta de Pedagogía:** este espacio se dedicará a un artículo publicado en ediciones anteriores de la revista, tal como se redactó originalmente, y será presentado por un autor de la actualidad. La idea de este espacio es recordar pensamientos y debates de pedagogos venezolanos insignes que fueron autores de esta revista y examinar su vigencia en el contexto actual. Se intenta contribuir con el rescate del pensamiento pedagógico venezolano, en particular, aquel engendrado en los espacios del Instituto Pedagógico de Caracas. Acompañado a los datos originales del artículo, se colocarán los datos del (los) autor(es) que realiza(n) la presentación.

- **Reseña Histórica del Departamento de Pedagogía y sus Grandes pedagogos:** este espacio se dedicará a reconstruir la memoria histórica del Departamento de Pedagogía, así como destacar a los grandes pedagogos que dieron vida al Departamento.

Eventos

Los profesores e investigadores que asistan a eventos académicos nacionales o internacionales podrán divulgarlos. Deben señalar datos de identificación: nombre del evento, lugar, fecha, objetivos, resultados, conclusiones y propuestas generados en los mismos. También forman parte de esta sección, la promoción y difusión de Jornadas, Congresos, Reuniones, simposios y Conferencias nacionales e internacionales de interés para los lectores. Máximo 6 páginas.

Avances de Investigación

Los investigadores podrán presentar resultados parciales de investigación que consideren de relevancia para su publicación. Los trabajos deben estructurarse de la siguiente manera: título, autor, descripción breve de la investigación en la cual se enmarcan los resultados y su relevancia. Máximo 16 páginas.

Ejemplo de elaboración del resumen

Resumen: En español, inglés y francés, texto justificado, espacio sencillo, en 12 puntos, un único párrafo, sin títulos, ni citas, ni referencias. Debe ser un resumen analítico: incluye información sobre los objetivos, la metodología, los resultados y las conclusiones. Su extensión es de 150 palabras. El resumen es una síntesis explicativa del contenido del artículo o ensayo, por lo que no se deben copiar párrafos o partes del documento para elaborarlo.

Debe indicar claramente qué tipo de documento es: **artículo o ensayo**. A continuación, se muestra la estructura del resumen:

Un resumen para **artículo** está constituido por los siguientes elementos:

Introducción: ¿por qué se ha llevado a cabo el artículo? Se plantea el problema, se explican brevemente los antecedentes sobre el problema o tema abordado y el objetivo principal. **Metodología:** Responde a la pregunta ¿Cómo se han obtenido los datos que apoyan el artículo? Para ello es importante explicar si se trata de un abordaje cualitativo, cuantitativo o mixto, debe incluir el enfoque y tipo de investigación, la población y muestra, actores sociales, sujetos o informantes, las variables, las técnicas de recolección de datos utilizadas y los alcances. **Resultados:** Responde a la pregunta ¿Qué se ha encontrado? Debe incluir los resultados principales, tanto los positivos como los negativos, y debe haber coherencia entre los resultados y el objetivo principal del estudio. Si los resultados son cuantitativos, presentar los porcentajes y su significación estadística. **Conclusiones:** Responde a las preguntas ¿Qué significan los resultados? y ¿Qué implicaciones y aplicaciones pueden tener esos resultados? Se establecen brevemente los puntos fuertes y débiles del estudio, así como probables soluciones o aplicaciones. Debe ser coherente con los resultados expuestos anteriormente.

Un resumen para **ensayo** debe exponer el eje temático, los propósitos, la posición argumentativa expuesta en los planteamientos desarrollados en el texto y las principales conclusiones o reflexiones. Su extensión

CONTENIDO

PRESENTACIÓN..... 18

ARTÍCULOS

Carlos Alarico Gómez. Opinión pública, militarismo e ideologías en Venezuela. *Public opinion, militarism and ideologies in Venezuela. Opinion publique, militarisme et idéologies au Vénézuela.....* 21

María Teresa Mendoza y Rafael Perales Leirós. De la senda filosófica al camino ontológico en Educación Universitaria. *From the philosophical path to the ontological concern at university education. De la voie philosophique à la voie ontologique de l'éducation universitaire.....* 59

Thania Torres Aprendizaje transformacional desde la concepción del autoconcepto en la Educación del Infante. *Transformational Learning from the Concept of the Self in Childhood Education. Apprentissage Transformateur de l'auto-Concept Dans l'éducation des Enfants.....* 73

Dulce Santamaría. Miradas didácticas desde la sociedad de discursos experienciales: El yo investigador. *Didactic Insight from a society of experiential discourse: The researching self. Vues didactiques de la société du discours expérientiel: Le moi investigateur.....* 97

INVESTIGACIONES

Emil Michinel Rondón. El aprendizaje de los nativos digitales desde sus vivencias, pensamientos y acciones. *The learning of digital natives from their houses, thoughts and actions. L'apprentissage des autochtones numériques à partir de leurs logements, pensées et actions.....* 112

Luz Salazar Serrano. Los significados de apropiación pedagógica de TIC para profesores formadores de docentes. *The meanings of ICT pedagogical appropriation for teacher training teachers. Les*

<i>significations de l'appropriation pédagogique en TIC des pour les enseignants formant les enseignants.....</i>	137
Amilcar Arenas Aredondo. El currículo en las escuelas técnicas venezolanas: Una mirada de sus actores sociales. <i>The curriculum in the venezuelan technical schools: A look of its social actors. Le curriculum dans les ecoles techniques venezuelaines: Un regard sur ses acteurs sociaux.....</i>	173
Jesús Rodríguez Millán. El Ámbito Jurídico Penal Venezolano: Hacia una Gestión de Liderazgo Transformacional desde la Complejidad. <i>The Venezuelan Criminal Law Area: Towards Transformational Leadership Management from Complexity. Le Domaine du Droit Pénal Vénézuélien: TVers une Gestion du Leadership Transformationnel de lhe Complexity.....</i>	206
Weimber José Rojas. La Investigación Biográfica. Caso: Winston Alejandro Rojas Romero. <i>Biographical Research. Case: Winston Alejandro Rojas Romero. Recherche Biographique. Cas: Winston Alejandro Rojas Romero.....</i>	228

RESEÑA DE LIBRO

A leer se aprende leyendo. La mediación de la lectura en la formación de lectores críticos de Rod Medina (2014). Editorial Centro Nacional del libro: Colección galeras y pixeles. Presentado por Ríchard Sosa	255
---	-----

RESEÑA HISTÓRICA GACETA DE PEDAGOGÍA

Las virtudes morales en Platón y en Cicerón de Juan David García Bacca. Presentado por: Pedro Manuel Corros Bacca.....	260
---	-----

EVENTOS

Tercer Encuentro de Experiencias Investigativas de las Unidades de Investigación del Instituto Pedagógico de Caracas: "Entre la montaña y el mar". 19 al 22 de noviembre de 2019. UPEL-IPC.....	272
Jornada de Investigación en Crecimiento Espiritual. 27 al 29 de noviembre de 2019. UPEL-IPC.....	276

AVANCES DE INVESTIGACIÓN

Neudys Rada Blanco. El discurso académico del proceso instruccional en el marco de la educación a distancia. <i>The academic discourse of the instructional process in the framework of distance education. Le discours académique du processus pédagogique dans le cadre de l'enseignement à distance.....</i>	278
CURRÍCULO DE LOS AUTORES.....	299

PRESENTACIÓN

El Cuerpo Editorial de la revista *Gaceta de Pedagogía* se complace en presentar el número 38, correspondiente al año 2019. En este se ofrece a los lectores, como es habitual, una amplitud de temas, enfoques y puntos de vista de profesionales en distintas áreas del conocimiento. De allí lo interesante de esta entrega.

En este orden de ideas, es oportuno destacar que la *Gaceta de Pedagogía* representa una muestra del compromiso, actualización y nivel académico no solo de nuestros profesores, sino de docentes y profesionales de Universidades de todo el país, quienes han dedicado parte de su tiempo a hacer investigaciones de calidad para contribuir con el saber científico en el campo educativo y comunitario. Es por ello que en el cuerpo de la revista se presentan trabajos de investigadores y articulistas tanto noveles como consolidados, lo que le otorga mayor interés y diversidad a la lectura de sus páginas.

Respecto al contenido de este número, se encuentra dividido en diferentes contribuciones de distintas temáticas como: artículos generales, investigaciones, y algunas reseñas, entre las que se cuentan un libro, una sobre la historia de *Gaceta de Pedagogía*, otras sobre eventos y para finalizar con un avance de investigación.

Entre los **Artículos** con temáticas variadas se encuentran el presentado por el historiador y periodista, *Carlos Alarico Gómez*, quien narra sobre La formación de la opinión pública y las ideologías en Venezuela durante el siglo XIX. Seguidamente, los doctores *María Teresa Mendoza* y *Rafael Perales Leirós* proponen, conjuntamente con los autores citados en su manuscrito, un ejercicio de reflexión para comprender cómo se da “el ser”, en el ámbito educativo universitario donde cada vez cobra más fuerza el auge de la tecnología, los medios de comunicación y las sucesivas crisis sociales. Luego, la Doctora *Thania Torres* realiza un análisis sobre La importancia del autoconcepto del infante, para el logro del aprendizaje transformacional.

A continuación, en esa misma sección la Doctora *Dulce Santamaría* nos presenta un artículo que surge de su tesis doctoral, Un ejercicio socio cultural y político: para una didáctica de la experiencia literaria, logrando así cristalizar un producto intitulado: Miradas didácticas desde la sociedad de discursos experienciales: El yo investigador, en el que se nos invita a revisar qué es una sociedad de discursos y cómo esa sociedad de discursos guarda estrecha relación con la enseñanza de la literatura y su didáctica.

En la sección de **Investigaciones**, encontramos un estudio de la Doctora *Emil Michinel Rondón* exhibiendo El entramado teórico del aprendizaje de los nativos digitales desde sus vivencias, pensamientos y acciones, producto de su convivencia altera, afectiva, así como dialógica en un contexto tecnológico. Seguidamente, la Doctora *Luz Salazar Serrano* en un estudio fenomenológico hizo una interpretación sobre los significados de apropiación pedagógica de las TICS para profesores formadores de docentes de la UPEL-IPC.

Al igual que en la investigación anterior, los subsiguientes estudios realizaron sus indagaciones desde el enfoque fenomenológico. En ese contexto, el Doctor *Amílcar Arenas Arredondo* elaboró un acercamiento a Las significaciones de los docentes y estudiantes sobre la administración curricular en las escuelas técnicas venezolanas. Se cierra este bloque de paradigma interpretativo desde la Fenomenología Hermenéutica con un estudio sobre la gestión de liderazgo transformacional desde la complejidad en el ámbito jurídico penal venezolano, realizado por el Abogado *Jesús Rodríguez Millán*, quien nos presentó hallazgos bien pertinentes a partir de su trabajo sobre la actuación de los jueces como gestores públicos que deberían ejercer el liderazgo con y por la organización de metas en colectivo, es decir, a favor de las comunidades. Para finalizar esta sección, el Profesor *Weimber José Rojas* realizó un estudio biográfico en el que describe en forma exhaustiva El ciclo vital del niño Winston Rojas como sujeto biográfico.

En la sección de las **Reseñas** hallaremos, por un lado, la presentación del libro *A leer se aprende leyendo. La mediación de la lectura en la formación de lectores*

críticos mostrada por el Profesor *Ríchar*d Sosa Villegas; y por otro lado, el espacio que se le dedica a un artículo publicado en ediciones anteriores de la revista (**Reseña Histórica Gaceta de Pedagogía**), tal como se redactó originalmente por su autor, y en esta ocasión se presenta nuevamente de forma magistral por un autor de actualidad, como lo es el Profesor *Pedro Manuel Corros Bacca*, a quien le correspondió en este número presentar las ideas de Juan David García Bacca sobre su artículo titulado Las virtudes morales en Platón y en Cicerón.

Durante este año 2019, entre los **Eventos** realizados durante los períodos académicos en la UPEL-IPC y comentados en este espacio, presentamos el Tercer Encuentro de Experiencias Investigativas de las Unidades de Investigación y la Jornada de Investigación de Crecimiento Espiritual. Por último, y no menos importante, leeremos el **Avance investigativo** de la Profesora *Neudys Rada Blanco* titulado El discurso académico del proceso instruccional en el marco de la educación a distancia.

Sin embargo, no queremos cerrar esta presentación sin antes hacer un merecido reconocimiento a la Editora saliente, Doctora Belkis Osorio Acosta, quien desde el año 2017, tomó la responsabilidad de retomar y continuar con la Gaceta número 34 año 2014, haciendo un arduo trabajo en su actualización, seleccionando cuidadosamente su equipo, los articulistas y atendiendo de manera ética y profesional cada detalle para que hoy estemos publicando el número 38 año 2019 en la web. Gestión realizada bajo su conducción en el diseño y publicación de nuestra revista, pasando de versión impresa a versión electrónica, alojada en la URL: www.gacetadepedagogia.jimdo.com; de esta manera, *Gaceta de Pedagogía* será reconocida en el ámbito nacional e internacional y así lograremos nuestro anhelada meta de convertirnos en una revista indexada.

Gracias Belkis. Este número es tuyo.

EL CUERPO EDITORIAL

Opinión pública, militarismo e ideologías en Venezuela

Public opinion, militarism and ideologies in Venezuela

Opinion publique, militarisme et idéologies au Vénézuela

Carlos Alarico Gómez

carlos.alarico.gomez@gmail.com

Universidad Nacional Experimental
de la Gran Caracas (UNEXCA). Venezuela

RESUMEN

*Este artículo estudia la formación de la opinión pública y de las ideologías en Venezuela durante el siglo XIX, en una sociedad profundamente inclinada al militarismo como forma de liderazgo, en lo que jugó un papel eminentemente crítico la prensa nacional, contribuyendo de manera clave en el proceso político¹ que surgió a partir de la Independencia. En la investigación efectuada se hizo especial énfasis en el modo cómo se ejerció el periodismo en esa época, tanto en lo relativo a las fuentes como en los conceptos emitidos por los líderes de opinión durante los sucesos que transformaron la nación venezolana. A tal efecto, se aceptó como premisa el concepto emitido por Ralph Linton en su libro *Cultura y Personalidad*², en el cual sostiene que la cultura abarca todo lo producido por el hombre, diferenciándolo de su entorno.*

Palabras Clave: Ideología; Liderazgo; Militarismo; Opinión Pública; Política; Prensa.

ABSTRACT

This article is dedicated to study public opinion, and the ideologies formation in Venezuela during the XIX century, in a society deeply inclined to militarism as a way of leadership, in which played a critical role the national press, contributing to impulse changes since the moment Independence was achieved. During the research it was made special emphasis on the way journalism was exercised during that period, such on the sources as well as on the concepts emitted by opinion leaders around the ideas that transformed the country. Consequently, it was

¹ Ferrater Mora (2001), Tomo III, p. 1.650

² Linton (1945), p. 15

accepted as a fact the concept expressed by Ralph Linton on his book "Culture and Personality", in which he established the differences between man and environment.

Key Words: *Ideology; Leadership; Militarism; Public Opinion; Politics; Press.*

RÉSUMÉ

*Cet article étudie la formation de l'opinion publique et des idéologies au Venezuela au cours du XIXe siècle, dans une société profondément encline au militarisme en tant que forme de leadership, dans laquelle la presse nationale a joué un rôle éminemment critique, contribuant de manière essentielle au processus politique né de l'indépendance. Dans l'enquête menée, un accent particulier a été mis sur la manière dont le journalisme était exercé à cette époque, tant en ce qui concerne les sources que les concepts émis par les leaders d'opinion lors des événements qui ont transformé la nation vénézuélienne. À cette fin, le concept émis par Ralph Linton dans son livre *Culture and Personality* a été accepté comme une prémisse, dans laquelle il soutient que la culture englobe tout ce qui est produit par l'homme, en le différenciant de son environnement.*

Mots Clés: *idéologie; Leadership; Militarisme; Opinion publique; Politique; Appuyez sur*

El periodismo es una rama de la comunicación social que se formó gracias a la creación de la imprenta de tipos móviles efectuada por Johannes Gutenberg en Maguncia durante el año 1453, lo que permitió el acceso a la cultura de aquellos que no disponían de un medio adecuado para la comprensión de la historia. El invento generó el nacimiento del periodismo en Londres el año 1622 cuando surgió el *Weekly News*, el cual fue seguido por la *Gazette de France* (París, 1631), el *Post-Och* de Suecia (Estocolmo, 1641) y la *Gazeta de España* (Madrid, 1661)³. A partir de entonces la lectura del periódico cubrió la necesidad de información de la gente alfabetizada, marcando el inicio de la Edad Moderna, caracterizada por el heliocentrismo, el antropocentrismo y el aporte de ideas propicias para la libertad

³ Gómez (1979). *Miranda Periodista*, p. 11

de expresión, eliminando radicalmente el oscurantismo que prevaleció en la Edad Media.

La nueva era coincidió con el descubrimiento de un nuevo continente donde el periodismo se inició en México con la *Gazeta de la Nueva España* (1722), la *Gazeta de Guatemala* (1729), la *Gazeta de Lima* (1743), la *Gazeta de La Habana* (1764) y *El Periódico* de Santa Fe de Bogotá (1791)⁴. El clima de modernización que generó la aparición del periodismo en América produjo un impulso extraordinario en la formación de la opinión pública, dando origen a la pasión por el conocimiento y a la formación de grupos orientados hacia la ideología de la liberación del hombre, lo que creó una matriz de opinión sustentada en una alternativa factible.

En Venezuela su máximo exponente fue Sebastián Francisco de Miranda Rodríguez Ravelo y Espinosa, mejor conocido como Francisco de Miranda, quien nació en Caracas -capital de la Provincia de Venezuela⁵- el sábado 28 de marzo de 1750⁶, muy probablemente en una casona colonial situada en la esquina de *El Hoyo*⁷, hoy parroquia Santa Rosalía, en la jurisdicción de la Parroquia Catedral⁸. Su participación como forjador del periodismo político en Venezuela le permitió lograr que algunos de los medios de comunicación de la época le sirvieran de apoyo a la difusión de sus ideas emancipadoras. En su intensa vida participó en la Guerra de Independencia de Estados Unidos (1781), en la Revolución Francesa (1792) -al lado

⁴ Gran Enciclopedia Universal Espasa-Calpe (2005).

⁵ La Capitanía General de Venezuela fue creada el 8 de septiembre de 1777 y Caracas se convirtió en capital por disposición del rey Carlos III, unificando así en lo administrativo, militar, político y territorial a las provincias de Caracas o Venezuela, Cumaná, Maracaibo, Guayana, Margarita y Trinidad.

⁶ Gracias al hallazgo del Archivo de Miranda en 1925 se pudo identificar su verdadera fecha de nacimiento, diferenciando la homonimia con su hermano Francisco Antonio Gabriel.

⁷ Era una casa-tienda marcada con el número 4, en cuyo frente funcionaba un negocio de mercería y venta de harina propiedad de don Sebastián de Miranda, quien en 1762 adquiere la casa de la Divina Aurora (actual esquina de Padre Sierra), donde residía con su familia desde el año 1759. (Véase: Oficina Principal del Registro Público. Caracas. *Testamentaria de don Sebastián de Miranda*. Caracas, junio de 1791). La referencia también aparece en la obra "Aventura y tragedia de Don Francisco de Miranda", de José Nucete Sardi. Cuarta edición, Edit. González González. Caracas 1956, p. 10.

⁸ Lindaba por el naciente y poniente con un solar que era propiedad de una Congregación de Monjas, por el norte con el solar del padre Quintana y por el sur con la casa del presbítero don Francisco Yanes (*Ibidem*).

de los Girondinos- y en la Guerra de Independencia de Venezuela (1811-1812)⁹. En la invasión a las costas venezolanas que efectuó en 1806, Miranda trajo la primera imprenta que existió en el país, en la cual editó proclamas incitando al pueblo a luchar por la libertad. Llegó a su destino el 27 de abril de 1806 proveniente de Nueva York, donde comenzó su periplo a bordo del barco *Leander*, deteniéndose en Haití para adquirir las goletas *Bee* y *Bacchus*, pero al intentar el desembarco en Ocumare de la Costa fue sorprendido por la tripulación de las naves españolas *Argos* y *Celoso* que capturaron a los cincuenta y siete marinos que formaban la tripulación. Entre ellos estaba el periodista Miles Hall quien fue condenado a muerte y ejecutado en la horca el 21 de julio de ese mismo año en Puerto Cabello, junto a otros nueve detenidos. Hall, un joven estadounidense de apenas veintidós años, fue el primer mártir de la imprenta en Venezuela¹⁰.

Al ver fracasado su proyecto libertario Miranda se dirigió a Trinidad y allí se vio obligado a rematar sus bienes para pagar sus deudas. La imprenta fue comprada por los trinitarios Mateo Gallagher y Jaime Lamb, quienes posteriormente decidieron fundar un periódico en Venezuela adonde se trasladaron en 1808, logrando su objetivo el 24 de octubre de ese año al editar la *Gazeta de Caracas*¹¹, el primer periódico impreso que circuló en la capital de la Capitanía General de Venezuela. Como jefe de redacción fue designado Andrés Bello, un talentoso joven de veintiocho años que cuidaba con esmero el correcto uso de la lengua castellana. La *Gazeta* circulaba los viernes con cuatro hojas escritas a dos columnas.

Tenía un costo de real y medio el ejemplar, pero los que adquirieran una suscripción anual solamente pagarían ocho pesos. El primer número trajo una nota editorial en la que se leía: “*La utilidad de un establecimiento de esta clase, en una ciudad como Caracas, no puede dejar de ser obvia a cualquiera de sus ilustrados habitantes, no sólo bajo los puntos de vista que ofrecen la agricultura y el comercio, sino también la política y las letras. Se suplica, por lo tanto, a todos los sujetos y*

9 Michelet, J. (1855). *L'Histoire de France*. París: Ed. Robert Laffont, Tomo XV: *La Renaissance*.

¹⁰ Robertson (1029). *La vida de Miranda*, p. 236

¹¹ La *Gazeta* fue reeditada por la Academia Nacional de la Historia en 1960, Imp. Nacional.

señoras que por sus luces e inclinación se hallen en estado de contribuir a la instrucción pública y a la inocente recreación que proporciona la lectura amena acudan con sus producciones, en prosa o en verso, a la oficina de la imprenta”. Los editores aseguraban que nada saldrá de la prensa sin la previa inspección del gobierno y, por consiguiente, “... en nada de cuanto se publique se hallará la menor cosa ofensiva a la Santa Religión Católica, a las leyes que gobiernan al país, a las buenas costumbres, ni que pueda turbar el reposo o dañar la reputación de ningún individuo de la sociedad, a la que los propietarios de la prensa tienen en el día el honor de pertenecer”¹².

Asimismo, se dejó constancia de que se editarían números extraordinarios cuando surgieran acontecimientos que así lo ameritaren. La *Gazeta de Caracas* fue el segundo periódico que circuló en la Capitanía General de Venezuela, de acuerdo a lo demostrado por el historiador Ildelfonso Leal, quien encontró en el Archivo General de Indias en Sevilla diferentes ediciones de *El Correo de la Trinidad Española*, el cual empezó a circular en Puerto España, Trinidad, el 13 de agosto de 1789, época en la que esa isla formaba parte del territorio que integraba la Capitanía General de Venezuela.

Era de aparición quincenal, con un formato de 1/8 impreso a dos columnas sobre una extensión de cuatro páginas redactadas en español, inglés y francés. Existen evidencias que permiten afirmar que su redactor fue el irlandés John F. Willox, quien era además el responsable administrativo del medio, incluyendo suscripciones, publicidad y distribución. De acuerdo a la investigación de Leal, esa publicación fue usada con propósitos políticos y fue por ello que el capitán general Jean de Guillermini denunció a Willox ante la Corte de Madrid, ya que a su criterio “Atentaba contra la seguridad del reino”. El alto tribunal emitió su fallo el 14 de enero de 1790, en el cual ordenaba la expulsión de Willox de Trinidad convirtiéndolo en el primer periodista desterrado de Venezuela¹³. En 1802 España cedió sus derechos

¹² Ibidem

¹³ Fuente: https://es.wikipedia.org/wiki/Correo_de_la_Trinidad_Española

sobre Trinidad al Reino Unido de la Gran Bretaña a través del Tratado de Amiens y, a partir de ese momento, la isla dejó de ser venezolana.

La introducción de la imprenta en Caracas por Gallagher y Lamb ha sido puesta en tela de juicio por algunos historiadores e incluso hay quienes alegan que no es la misma que trajo Miranda en 1806. Esa duda puede ser fácilmente resuelta consultando el Tomo XXIII del Archivo del Precursor, página 70, en la que insertó un recibo en el cual aparece escrito el siguiente texto: “*General Miranda with George Fitzwilliams, Jan. 1808. By do’d from M. Gallagher for balance due on printing pres, L. 90.0*”¹⁴, lo que al ser traducido al castellano expresa: “General Miranda con George Fitzwilliams. Enero 1808. Por el presente recibí del Sr. Gallagher por saldo que debe a cuenta de una imprenta, libras 90.0.0”.

El Colombiano

El 15 de marzo de 1810 Miranda fundó en Londres el periódico *El Colombiano*, que le sirvió de punto de apoyo para promover la emancipación de su patria. Con ese medio trató de acelerar el proceso de liberación política que se estaba comenzando a concretar en la Capitanía General de Venezuela, valiéndose de dos estrategias: 1) Intensificando sus contactos con el Gobierno inglés y con la influyente Logia Masónica de Londres; y 2) Creando un medio de propaganda política a favor de la causa de la libertad. *El Colombiano* era un periódico de aparición quincenal que comienza a circular con el lema que usó Cicerón en su obra “*De Finibus*” dieciocho siglos antes, en la que expresaba: *Nec magis vituperando est proditor patriae, quam communis utilitatis aut salutis desertor, propter suam utilitatem, aut salutem*¹⁵. En sus páginas Miranda resalta la decadencia de la Corona española y el pronto surgimiento del Continente Colombiano que él propugnaba. Mientras tanto en Caracas existía un malestar originado por la invasión de Napoleón

¹⁴ Brett (1973): *El periodismo en las imprentas de Puerto Cabello*, p. 19

¹⁵ Gómez: *Miranda Periodista*, p. 74, Ib. Traducción: *No es más detestable un traidor de su país, que un desertor del interés común en aras de sus propios intereses o de la seguridad de su salud.*

Bonaparte a España ya la designación de su hermano José como rey en 1808, situación que había causado la rebelión del pueblo español lo que culminó en la masacre del 2 de mayo de 1808 y la designación de Juntas Supremas en varias provincias de la península ibérica. En Venezuela también querían designar una Junta Suprema. Toda la documentación revisada indica que en efecto había una conspiración en marcha para derrocar a Emparan, lo que se vio motivada con la noticia recibida de Madrid el 7 de abril en la que se decía que la Junta Central había dejado de existir en enero y que en su lugar se había instalado un Consejo de Regencia. Como el ente que designó a Emparan fue la Junta, estaba claro para los insurrectos que ya su autoridad no tenía asidero legal. Las noticias eran todas reveladoras de un total caos en España, ya que los franceses ocuparon casi todo el territorio ibérico y los miembros del Consejo de Regencia se refugiaron en la isla de León, frente a Cádiz, hoy isla de San Fernando¹⁶.

En Caracas la situación llegó a su cénit a mediados de abril de 1810, durante la Semana Santa. Los miembros del Cabildo desconocieron la autoridad de Emparan y lo obligaron a dimitir, aduciendo que estaban actuando en contra de la autoridad de José I de España, a quien consideraban usurpador del trono que legítimamente le pertenecía a Fernando VII. En consecuencia, se creó la “Junta Defensora de los Derechos de Fernando VII” en Caracas, la cual estableció organizaciones similares en las provincias de Cumaná, Margarita, Barinas, Barcelona, Trujillo y Mérida, noticia que es ampliamente desplegada en la primera plana del periódico local¹⁷. Al ser expulsado de Venezuela, Emparan le envía una relación al rey en la que le dice que “seis o siete días antes de la insurrección del 19 de abril pretendí aprehender a don Tomás Montilla para expulsarle del distrito de la Capitanía General, por haberse juntado en el cuartel de la Misericordia con tres hijos del teniente coronel Francisco Carabaño, con los hermanos Ayala, con Juan del Castillo y con Diego Jalón, oficiales del Cuerpo de Veteranos de la Reina...”¹⁸.

¹⁶ Garrido Rovira, Juan (1996). *La Revolución de 1810*. Caracas: Editorial Torino.

¹⁷ *Gazeta de Caracas* N° 91, 27 de abril de 1810

¹⁸ Vaamonde, *Ibidem*, p. 71

Muy pronto se sabrían las verdaderas intenciones de los supuestos defensores del monarca español, pues el 11 de junio de ese mismo año convocaron comicios para elegir diputados que formarían parte de una nueva institución que se llamaría Congreso.

La tenaz labor de Andrés Bello fue tan destacada en el proceso que se iniciaba, que la Junta Suprema lo designó primer oficial de la Secretaría de Relaciones Exteriores, ratificándolo al frente de la *Gazeta* y designándolo secretario de la Comisión que viajaría a Londres, de acuerdo a solicitud hecha por Simón Bolívar y Luis López Méndez, quienes se dirigieron a la Junta Suprema explicando las razones que los impelía a requerir la ayuda de Bello para cumplir cabalmente con la misión que les había sido encomendada. La respuesta la recibieron el 4 de junio, con el siguiente mensaje: *“La Suprema Junta, teniendo en consideración los motivos que VSS alegan en su oficio de ayer para pretender que los acompañe en la comisión a Londres el Comisario de Guerra don Andrés Bello, Oficial Primero de la Secretaría de Relaciones Exteriores, ha condescendido con su instancia, y lo comunico a VSS para su inteligencia”*¹⁹. La selección de Bello estuvo sustentada en su demostrada capacidad, en su carácter disuasivo y en su dominio de la lengua inglesa.

La noticia del viaje de la comisión apareció publicada en la *Gazeta de Caracas* del viernes 8 de junio de 1810, con el siguiente texto: *“... ha llegado (a La Guaira) con escala en Cumaná la Corveta de S.M.B. Gener. Wellington, y su Comandante Capit. George ha presentado a la Suprema Junta el siguiente pliego del Exc.mo Sr. Almirante Cochrane, Comandante en Gefe de las fuerzas navales británicas de Barlovento con copia inclusa de lo que contextó S. E. a la Junta Provincial de Cumaná cuando tuvo noticia de su instalación. Este buque saldrá de un momento a otro para cumplir en el amistoso destino con que lo embió S. E. de conducir pliegos o comisiones á Inglaterra, y en el deben ir los comisionados de este Gobierno cerca de S. M. B. que lo son los Sres. Don Simón de Bolívar Coronel Graduado de Milicias,*

¹⁹ Grases, Pedro (1980). *La Imprenta en Venezuela*, Tomo 8, p. 154

*Don Luis López Méndez Comisario Ordenador Graduado, y en calidad de agregado Don Andrés Bello Comisario de Guerra honorario y oficial de la Secretaría de Estado de la Suprema Junta*²⁰ (Sic).

Los tres miembros de la misión viajaron optimistas hacia Londres a bordo de la corbeta *Wellington* y el 10 de julio desembarcaron en Portsmouth, tomando de inmediato una carreta que los condujo a Londres donde fueron recibidos por Francisco de Miranda en su casa de *Grafton Street*, en la que vivía con su esposa Sarah Andrews y con sus hijos Francisco y Leandro. Mientras estuvo residenciado allí, Bello recibió varias cartas de Juan Germán Roscio, pero quizá la más significativa fue la del 24 de septiembre, en la que le dice que “*Tenga usted muy en cuenta lo que contestó la Junta Central... los españoles, abandonados de sus autoridades a favor del Gobierno francés, se rescataron y reconquistaron por sí mismos; por consiguiente, quedaron libres e independientes de todos los lazos políticos que los ataban a su anterior sistema...*”²¹. Llama la atención que Roscio se dirija a Bello y no a Bolívar.

Sin embargo, la actitud de Inglaterra no era la que deseaban Miranda y los miembros de la misión, la cual se debía a que la situación en Europa se había complicado como consecuencia de la ocupación francesa en casi todo el territorio del viejo continente, lo que hacía obvio que su próximo objetivo sería atacar el territorio inglés. Por lo tanto, el *Foreign Office*, para entonces dirigido por el diplomático Richard Wellesley, estaba trabajando intensamente para establecer un frente común con España y, como consecuencia, no podían darle sustento político a una Junta que no tenía apoyo del Consejo de Regencia establecido en Cádiz. No obstante, los oportunos consejos de Miranda permitieron abrir las puertas de los poderosos en el Gobierno británico y gracias a ello fue posible lograr un apoyo parcial que se concretó en la calificación de beligerantes que le dio el Gobierno de

²⁰ *Gazeta de Caracas*, N° 102

²¹ Roscio: *Carta a Bello* del 24 de septiembre de 1810, en *Escritos Representativos*, p. 41.

Jorge III a la Junta Suprema, a través del primer ministro William Pitt, además de la seguridad de que suscribirían acuerdos comerciales.

Wellesley era hermano del duque de Wellington, en cuya casa se reunieron en cinco oportunidades para evitar suspicacias del embajador de España. El canciller inglés fue claro desde el principio y a través de Bello les expresó que el apoyo político era imposible, pero que el Gobierno de Su Majestad Británica estaba dispuesto a firmar acuerdos comerciales. Al lograr ese acuerdo Bolívar decidió regresar, pero Bello y López Méndez permanecieron en Londres con el propósito de ampliar lo alcanzados²². Miranda zarpó hacia Venezuela en octubre de 1810 y en diciembre llegó a La Guaira, donde lo estaba esperando Bolívar, quien lo alojó en su casa.

De inmediato se incorporó al grupo que daba respaldo solidario a la Junta Defensora de los Derechos de Fernando VII. En la *Gazeta de Caracas* trabajaban ahora patriotas radicales como Francisco Isnardi, Vicente Salias, Juan Germán Roscio y Ramón García de Sena. La primera edición posterior al 19 de abril apareció el 27 de ese mes con el número 95. Traía un título distinto, tipografía gótica y letras de unos puntos más grandes. Debajo del título se le colocó el lema *Salus populi suprema lex est*²³. Y en el editorial se precisaba que “*Cuando las sociedades adquieren la libertad civil que las constituye tales, es cuando la opinión pública recobra su imperio y los periódicos que son el órgano de ella adquieren la influencia que deben tener...*”. Y en tal sentido prometen que la *Gazeta de Caracas* va a tener carácter de franqueza y de sinceridad para que el gobierno y el pueblo puedan lograr los beneficios que han producido los hechos del 19 de abril.

El primer periódico que apareció después del 19 de abril fue el *Semanario de Caracas*, fundado el 4 de noviembre de 1810 por el médico José Domingo Díaz en sociedad con el abogado Miguel José Sanz, pero en vista de que las circunstancias políticas se inclinaban por la independencia –con la que no estaba de acuerdo- Díaz

²² Gómez: *Miranda*, Ib., p. 74

²³ Traducción: *La salud del pueblo es la suprema ley. Gazeta de Caracas* N° 95, cabezal, 27-04-1810.

decidió romper esa alianza. En total aparecieron treinta números que fueron editados en la imprenta del francés Jean Baillío, la cual quedaba en la esquina de Gradillas.

La Primera República

Una de las primeras noticias que *El Semanario* reportó en sus páginas fue la instalación del Congreso el 2 de marzo de 1811 en la casa de El Conde de San Javier, hoy sede de un núcleo de la Biblioteca Nacional. La convocatoria señalaba específicamente que era necesario "... convocaros para consultar vuestros votos, ya para que escogieseis inmediatamente las personas que por su probidad, luces y patriotismo os parecieran dignas de vuestra confianza..."²⁴. La nueva institución se ocupó fundamentalmente de lograr por unanimidad la declaración de la Independencia, objetivo que alcanzaron el 5 de julio de 1811. Entre tanto, Miranda prefirió colaborar con *El Patriota de Venezuela*, el cual se convirtió en el órgano informativo de la Sociedad Patriótica, fundado por Vicente Salías y Antonio Muñoz Tébar en 1811, pero solo pudieron editar siete números.

En esa época también apareció *El Mercurio Venezolano* (1811), dirigido por Francisco Isnardi, Secretario del Congreso Constituyente, pero no tuvo mayor éxito ya que solo circularon tres números entre enero y marzo de 1811. Pocos días después de la instalación del Poder Legislativo Isnardi fue designado secretario del mismo, aun cuando no era diputado. En el mes de junio fue fundado *El Publicista*, que fue un periódico editado en una imprenta que donó Bolívar para que se divulgara lo tratado en las sesiones del cuerpo legislativo. Circularon veintidós números entre julio y noviembre de 1811. El 5 de julio de ese año Isnardi fue designado para colaborar con el diputado Juan Germán Roscio en la redacción del Acta de la Independencia, la cual fue publicada el 11 de julio en el N° 2 de *El*

²⁴ Núñez (1960): *Documentos de la Suprema Junta de Caracas*, p. 150

Publicista. En diciembre de 1811 Isnardi firmó la Constitución Federal en su carácter de Secretario.

Miranda se destacó como líder de la Sociedad Patriótica y entusiasta defensor de la primera Constitución promulgada en diciembre de 1811, la cual lleva su rúbrica, pero los hechos cambiaron por completo la vida de los caraqueños. Domingo de Monteverde recibió órdenes de reconquistar la antigua Capitanía General y los venezolanos designaron a Francisco de Miranda jefe del ejército, con poderes dictatoriales, época en la que editó el *Boletín* para mantener en alto la moral de la tropa, convirtiendo a esa publicación en el primer diario publicado en el país. Lamentablemente el coronel Simón Bolívar perdió el Castillo de Puerto Cabello, que estaba bajo su responsabilidad, lo que causó un grave problema a Miranda que se vio obligado a autorizar la Capitulación de San Mateo, con lo cual se concretó la pérdida de la Primera República. Domingo Monteverde entró victorioso en Caracas y -violando los términos de la Capitulación que había firmado- procedió a remitir preso a Miranda al Castillo de Puerto Cabello.

Posteriormente lo envió a Puerto Rico y de allí fue transportado a la isla de San Fernando en Cádiz, donde falleció el 14 de julio de 1816 mientras recordaba su lucha como periodista cuando escribía en *Le Messenger du Soir* y *Le Sentinelle* en defensa de la Revolución Francesa; al igual que en Inglaterra, donde auspició la independencia de su país en los periódicos *The Morning Chronicle* y *Times*.

La Segunda República

La derrota de los patriotas provoca la prisión y exilio de una cantidad numerosa de líderes, Bolívar entre ellos, quien sale al exilio hacia Cartagena, de donde inicia una campaña tan bien planificada que ha sido calificada de Admirable por los analistas de la historia. Bolívar obtiene en Mérida el más grande de los títulos que le confirieron durante su vida: Libertador. Luego sigue su marcha hacia Caracas y en el camino vence a los realistas en Trujillo (14 de junio), donde firma el *Decreto*

de Guerra a Muerte el día 15, un documento de gran crueldad en el que ofrece la muerte a españoles y canarios, aun cuando sean indiferentes, a menos que participen activamente en obsequio de la libertad de Venezuela; y a los americanos los apremia diciéndoles que pueden contar con la vida, aun cuando sean culpables. La aplicación de ese decreto va a causar injusticia, dolor y desasosiego en la población civil de ambos bandos²⁵.

Luego de su breve estadía en Trujillo Bolívar sigue hacia Caracas, enfrentando a los realistas a medida que los encuentra, tal como ocurre en Obispo (18 de junio), Niquitao (22 de julio), Taguanes (31 de julio) y Valencia (2 de agosto). Dos días más tarde llega a La Victoria y allí acepta la Capitulación del gobierno de Monteverde, entrando victorioso en Caracas después de una marcha triunfal de mil quinientos kilómetros, que duró tres meses. Ese día fue recibido por doce muchachas pertenecientes a la alta sociedad caraqueña, quienes se vistieron de ninfas para colocarle flores en sus manos.

Entre ellas se encontraba Josefina Machado, a quien Bolívar amó desde el primer momento en que la vio. Al asumir el poder de la Segunda República, Bolívar decide no reactivar la Constitución de 1811 que no le gustaba por ser federalista y dirige el país con el título de Jefe Supremo. En esa época ocurrió el terrible suceso del Hospital de La Guaira donde el 12 de febrero fueron exterminados más de ochocientos enfermos, por el solo hecho de ser españoles o canarios, sin importar la edad o el sexo. La orden fue dada por Bolívar y cumplida por el comandante José Leandro Palacios²⁶.

Esos hechos fueron correspondidos con extrema crueldad por los feroces ataques del líder realista José Tomás Boves, al que sus hombres apodaban "El Taita", lo que hace que la República se venga abajo el 7 de julio de 1814 cuando Bolívar abandonó Caracas y salió al frente de unas veinte mil personas en la triste

²⁵ Blanco, J. F./ y Azpúrua, R. (1855/1983) *Documentos para la vida pública del Libertador de Colombia, Perú y Bolivia*. Caracas: Edic. Presid. de la Rep., 2da. edic.

²⁶ Bloch, M. (1995) *Historia e historiadores*. Madrid: Edic. Akal.

jornada de la Emigración de Oriente, perseguido por Boves, un oficial graduado en el Instituto Real de Oviedo, quien llegó a Venezuela en 1808 como empleado de la empresa náutica “Pla y Portal”. En 1812 lo encarcelaron bajo acusación de contrabando, pero fue liberado por el comandante Eusebio Antoñanzas, con quien inició una nueva fase de su vida destacándose como líder de los mulatos, mestizos y negros, dando a su tropa el nombre de “Ejército Real de Barlovento”, lo que lo convirtió en caudillo popular, demostrando ser un excelente conductor de tropas, a las que se ganó con su actitud amistosa e igualitaria²⁷.

En Caracas Boves se detuvo el tiempo necesario para restablecer el gobierno español, al que controla por encima del capitán general Juan Manuel Cajigal. Comenzaba entonces la época del militarismo en Venezuela. Tan pronto logró que sus tropas descansaran lo suficiente. Se puso al frente de ellas y salió en persecución de Bolívar, en una guerra de exterminio que provoca el éxodo más doloroso que ha vivido Venezuela. Fue un terrible holocausto que causó la muerte de unas diez mil personas. En Aragua de Barcelona (18 de agosto), Bolívar se preparó para presentarle batalla en una de las acciones más feroces y crueles que se libraron en esa guerra sin normas, donde la misericordia y el respeto por el vencido no existieron.

En Aragua las tropas españolas estuvieron bajo las órdenes de Francisco Tomás Morales. Los dos ejércitos se detuvieron entonces a reorganizar sus fuerzas para una batalla decisiva y el 9 de noviembre se enfrentaron en Los Magüeyes, resultando triunfador Boves. José Félix Ribas, quien se encontraba en Maturín con una fuerza de dos mil hombres se enteró que Boves estaba en Urica y decidió presentarle batalla allí en unión de los oficiales José Tadeo Monagas, Pedro Zaraza, Manuel Cedeño, Francisco Parejo y José Francisco Bermúdez.

²⁷ Briceño Iragorry, M. (1954) *Casa León y su tiempo*. Madrid: Ediciones Edime.

Boves, por su parte, se había enterado de los movimientos de Ribas a través de sus adelantados y estaba esperándolo. Monagas y Zaraza recibieron instrucciones de permanecer con ciento ochenta jinetes cada uno en Areo, un sitio cercano a Urica. Sus órdenes fueron las de actuar como rompe líneas y para llevar adelante su plan se les encomendaron los mejores hombres. Zaraza por la derecha y Monagas por la izquierda, intentarían romper los flancos y desmoralizar a las tropas españolas. Boves alineó su ejército en tres flancos y él se colocó en el centro, tomando la iniciativa de comenzar las acciones bélicas. La batalla la comenzó temprano el 5 de diciembre de 1814, acompañado de su lugarteniente Francisco Tomás Morales. El asturiano atacó por el centro a Bermúdez y el venezolano lo repelió decididamente causándole grandes bajas.

En ese campo de muerte ambos bandos se emplearon a fondo, hasta el punto de que Ribas ordenó que Monagas y Zaraza atacaran a la vez. El general Boves captó la estrategia del venezolano y arremetió personalmente contra Zaraza, muriendo en el enfrentamiento. José Tadeo Monagas fue testigo de la muerte del asturiano, a quien Pedro Zaraza atravesó de un lanzazo al grito de: -¡A la carga! ¡Aquí se muere la bovera o se acaba la zaraza!

El hecho fue narrado por el propio Monagas en el parte de guerra que presentó a la superioridad: *“Cuando Boves vio que su fuerte columna era envuelta, salió de su centro precipitadamente y también murió en este glorioso ataque; el resto del ejército enemigo, es decir, centro e izquierda, al tiempo de nuestro embate, marchó sobre nuestra línea y logró envolverla de tal modo que fuimos completamente derrotados...”*²⁸.

Como bien expresa Monagas, los realistas ganaron la batalla a pesar de la muerte de Boves. José Félix Ribas tomó camino hacia occidente, habiendo sido capturado y muerto en Tucupido. Su cabeza frita en aceite fue enviada a Caracas y colocada en una picota a la entrada de la ciudad, con el objeto de atemorizar a los

²⁸ Monagas (2006), p. 17

que aún creyeran en la independencia de Venezuela. La derrota de los patriotas fue tan aplastante que muchos de sus líderes murieron en esa batalla o fusilados, otros tuvieron que salir de nuevo al exilio y los menos se emboscaron para seguir hostigando al enemigo. Muy pronto se reorganizarán de nuevo para continuar la lucha. Bolívar pasó a Cartagena, pero esta vez no recibió el mismo apoyo y tuvo que seguir hacia Jamaica. Allí se dedicó a promover la independencia contra España y buscar el apoyo de Gran Bretaña, para lo cual envía una carta a un comerciante jamaquino de nombre Henry Cullen, al que le expresa sus convicciones democráticas basadas en *El Contrato Social* de Jean-Jacques Rousseau y *El Espíritu de las Leyes* consagrado en la obra de Carlos de Secondat, Barón de Montesquieu.

La carta fue escrita el 6 de septiembre de 1815 en Kingston y es conocida en la historia como la *Carta de Jamaica*, pero en realidad el documento tiene el título de “Contestación de un americano meridional a un habitante de esta isla”²⁹. La intención de esa carta era promover la causa de los patriotas americanos, destacando la política represiva de España. La obra tiene además un carácter filosófico y sociológico, en el cual se destacan sus ideas sobre la nueva raza americana, que era una mezcla del aborigen con las razas europea y africana.

La Tercera República

Tan pronto el Libertador regresó a Venezuela en diciembre de 1816 -en la segunda Expedición de Los Cayos- se dispuso a recobrar su liderazgo para fundar la Tercera República de Venezuela, que esta vez vislumbraba como definitiva, a pesar del magno esfuerzo emprendido por el mariscal Pablo Morillo para mantener el *status quo* en las provincias ibéricas de ultramar. Su meta se acercaba a la realidad gracias a las acciones emprendidas por Manuel Carlos Piar en El Juncal, sobre todo en la batalla de San Félix efectuada el 11 de abril de 1817, en la que

²⁹ Fue publicada en la revista *Jamaica Quaterly Journal* en julio de 1818.

venció al general Miguel de La Torre. Esa acción le permitió a Bolívar entrar en Guayana el 25 de abril para acelerar la libertad de ese territorio, para lo cual necesitaba una imprenta que le permitiera librar una campaña de adoctrinamiento en la población. A tal fin, le ordenó a José Miguel Istúriz que trajera una imprenta de Jamaica y le escribe al Contador de Cajas del Gobierno en Angostura el 31 de octubre de 1817 lo siguiente: *“El ciudadano José Miguel Istúriz ha traído por cuenta del Estado, una imprenta cuyo valor de 2.000 pesos le es deudor, ya cuenta de esa cantidad se le han franqueado 25 mulas a 25 pesos cada una, que embarca en la goleta María su capitán Juan (francés). Lo que aviso a ustedes para que permitan el embarque, y abran cuenta al ciudadano Istúriz”*³⁰.

En esa idea lo respaldó Fernando Peñalver, quien regresó de Trinidad en 1817 para conformar un equipo de redactores entre los cuales estaban Francisco Antonio Zea, José Rafael Revenga, Francisco de Paula Santander y Juan Germán Roscio, quienes se unieron al impresor Andrés Roderick³¹ para afianzar la fundación del *Correo del Orinoco*, hecho cumplido el 27 de junio de 1818 en Angostura. La idea de usar la imprenta como “artillería del pensamiento” había sido persistente en Bolívar, y que pensaba que ese era el único modo de lograr “la mayor suma de felicidad posible, la mayor suma de seguridad social y la mayor suma de estabilidad política”, concepto que desarrolló ampliamente durante su discurso de instalación del Congreso de Angostura el 15 de febrero de 1819³².

Roderick manejó la imprenta para editar un “Boletín” en el cual se publicaron proclamas y decretos del Gobierno, tales como la “Ley sobre repartición de bienes nacionales entre los militares de todas clases de la República de Venezuela” (10-10-1817), “Proclama de Simón Bolívar a los pueblos de Venezuela” (30-12-1817), el “Bando de Juan Vicente Cardozo” (06-02-1818) y el “Boletín del Ejército Libertador de Venezuela” (19-03-1818), entre otros. Además, se publicaron los

³⁰ Duarte Level, Lino. *El Cojo Ilustrado* (01-01-1914): Artículo “La imprenta en Angostura”.

³¹ Gómez, Alarico (1052): Biografía de *Fernando Peñalver*, (1952/1963, p. 539)

³² “Discurso de Angostura” pronunciado ante el Congreso el 15-02-1819: Publicado en el *Correo del Orinoco* Nros. 19 (20-02), 20 (27-02), 21 (06-03-10) y 22 (13-03-1819).

grandes logros políticos y militares de la época, sin desmedro de noticias relacionadas con la prensa, la literatura y el deporte. En lo primero aparecieron noticias sobre la aprobación de la segunda Constitución de la República de Venezuela (N° 37 del 21 de agosto de 1819), Batalla de Boyacá en la que Bolívar obtuvo la victoria sobre el general José María Barreiro dándole la libertad a la Nueva Granada (N° Ext. Del 19-09-1819); Ley Fundamental de la Unión de los Pueblos de Colombia (N° 114 del 29-09-1821); Ley sobre manumisión de esclavos (N° 116 del 15-08-1821); la “Entrada del Libertador Presidente de Colombia en la capital de Caracas” (N° Ext. Jueves 12-07-1821)³³.

En lo periodístico aparece la noticia del decreto sobre “Libertad de Prensa” en el N° 36 del 7 de agosto de 1819, dejando constancia de que “El derecho de expresar sus pensamientos y opiniones de palabra, por escrito o de cualquier otro modo, es el primero y más estimable bien del hombre en sociedad”; Ley sobre la Libertad de Imprenta (N° 121 del 08-12-1821).

En lo literario se pueden leer artículos como “Diferencia entre el demagogo y el patriota”, firmado por José Rafael Revenga y publicado en el N° 67 del 17-06-1820; “Amor de la Patria”, de Santiago Rotalde (29-07-1820); “Diálogo entre un independiente y un constitucional sobre el armisticio”, por José María Salazar (N° 94 del 03-02-1821). Y en el caso del deporte, se reportó la primera competencia hípica la cual fue celebrada en Angostura el sábado 29 de abril de 1820 -reseñada en el *Correo del Orinoco* N° 33 del 27-04-1820 como “Desafío de caballos”, con un aviso en el que se informaba que: “*Se correrán el sábado 29 del corriente, cerca de la mesa, a las 4 de la tarde, los dos caballos abajo mencionados, con sus respectivos cabalgadores: el de Mr. Monsanto, ‘Bargas’, corrido por el mayor Manby, del batallón de Albión; contra el de Mr. Brown, ‘Devereux’, corrido por el general Power, de la Legión Irlandesa. Angostura, á 27 de abril de 1820*”.

³³ Bolívar entró en Caracas el 29 de junio, pero la noticia fue publicada dos semanas después.

El evento fue un éxito. El nuevo deporte había nacido bajo las premisas de la libertad y de la igualdad y será de gran utilidad, ya que sirvió de distracción a los soldados, lo cual fue muy importante en aquellos días en que se necesitaba mantener en alto la moral de la tropa.

El año 1820 se publicó la noticia sobre el “Armisticio” (*Correo del Orinoco* N° 38) y el “Tratado sobre la Regularización de la Guerra” (N° 39), lo que generó una expectativa de paz en el atormentado pueblo venezolano, que tenía ya ocho años pasando penurias de una época de extrema violencia que le había costado al país la vida a un 40% de su población. Como consecuencia del Armisticio acordado entre Bolívar y el mariscal de campo Pablo Morillo, tomó la decisión de mudar la sede del Gobierno a Cúcuta, por cuyo motivo se le ordenó a Roderick que se trasladara a esa ciudad, lo que hizo vía fluvial, descendiendo en Maracaibo para seguir por tierra³⁴. Al frente del *Correo del Orinoco* quedó el impresor Thomas Bradshaw, sustituido al poco tiempo por William Burrell Stewart, pero la situación en el Zulia era muy tensa y tuvo que permanecer allí, lo que aprovechó para fundar el periódico *El Correo Nacional* (1821-1822), primer medio surgido en esa región. La adhesión de Maracaibo a la causa republicana y la orden del general Rafael Urdaneta para activar la imprenta que llevó Roderick a Angostura -que había sido traída desde Filadelfia-, hicieron que permaneciese en Maracaibo, donde gobernaba el coronel Francisco Delgado. El primer número de *El Correo Nacional* salió el 9 de junio de 1821, redactado por José Demetrio Lossada y más tarde por el presbítero Mariano de Talavera y Garcés.

Al lograrse la Independencia en Carabobo³⁵ hubo una gran alegría, que se vio interrumpida por la decisión de fijar la capital en la Nueva Granada y de continuar la guerra en los países del sur, a lo que se sumó la aprobación de la Constitución de Cúcuta en 1821, que no fue del agrado de muchos venezolanos, debido a que

³⁴ El viaje de Roderick a Cúcuta, vía Maracaibo, salió publicado en el N° 92 del *Correo*, el cual circuló el 20-01-1821.

³⁵ “Informe del Libertador al Congreso” sobre la Batalla de Carabobo. *Correo del Orinoco*, Nro. Ext., 25-07-1821.

establecía una división territorial de ocho departamentos (Boyacá, Cauca, Magdalena, Cundinamarca, Ecuador, Venezuela, Zulia y Orinoco).

El *Correo del Orinoco* dejó de existir el 23 de marzo de 1822, poco después de la desaparición de la *Gaceta de Caracas* el 3 de enero de ese mismo año. Desde su primer número en el que se anunciaba el triunfo del general José Antonio Páez en la Campaña de Los Llanos el Correo sentó cátedra de periodismo. En total circularon 128 ediciones ordinarias y cinco números extraordinarios, con n propósito fundamentalmente político. La aparición de la imprenta en Angostura solo fue precedida por la de Caracas (1808), Cumaná (1811) y Valencia (1812). La gran mayoría surgió después de Angostura: Maracaibo (1821), Puerto Cabello (1826), Guanare (1826), Barquisimeto (1833) Barcelona (1834), Barinas (1837) El Tocuyo (1840), Coro y Calabozo (1842), La Guaira y Mérida (1845), La Victoria (1849), Carúpano (1853), San Cristóbal (1855), San Carlos y La Asunción (1856), San Antonio del Táchira (1859), Trujillo (1864), Valera (1872), Petare, San Fernando de Atabapo y Carora (1875), Aragua de Barcelona (1876), Zaraza (1881), Altagracia de Orituco (1882), Tovar (1884), Rubio (1889), Ejido (1896) y Bailadores (1900). En la mayoría de los casos la llegada de la imprenta era seguida por la publicación de un periódico, lo que demuestra que los instrumentos informativos fueron usados como elementos propicios para la lucha ideológica, entre los defensores de la gesta independentista.

Colombia

Al producirse la victoria de las armas patriotas en Carabobo, el Congreso de Cúcuta promulgó la “Ley Fundamental de la Unión de los Pueblos de Colombia” (02 de octubre de 1821)³⁶, lo que dio nacimiento definitivo a la República de Colombia.

³⁶ Publicada en la *Gaceta de Colombia* del domingo 14 de octubre de 1821. Este medio circuló en Cúcuta los 12 primeros números y luego fue trasladado a Bogotá por órdenes de Bolívar. Fuente: Grases, *Obras Completas* (1982), Tomo IX, p. 238-239. El *Correo del Orinoco* publicó la “Ley Fundamental de la Unión de los Pueblos de Colombia” (Nº 114 del 29-09-1821), que fue aprobada en julio por el Congreso de Cúcuta.

Durante esa época aparecieron varios medios a nivel nacional. En Caracas fue ratificado Francisco Aranda como asesor de la Intendencia de Venezuela y en calidad de tal se encargó de la redacción del periódico *El Iris de Venezuela*, sucediendo a José Luis Ramos (1822-1823). El primer número salió el 14 de enero de 1822 con una línea editorial de carácter gubernamental, reportando las decisiones políticas que estaban ocurriendo. El impresor hasta el número 67 fue Juan Gutiérrez Díaz, quien fue expulsado del país y suplido por Valentín Espinal desde el número 68 hasta el 101, que fue la edición que marcó el cierre de ese medio el 19 de diciembre de 1823.

Paralelamente a *El Iris* circuló en Caracas el semanario *El Venezolano* (1822-1824) fundado por Tomás Lander, líder del Liberalismo, movimiento ideológico mundial al cual incorporó plumas de gran influencia como el joven periodista Antonio Leocadio Guzmán y los escritores Pedro Pablo Díaz, Francisco Ribas, José Austria, Francisco Carabaño, Domingo Navas Sínola y José Julián Ponce. Luego apareció el *Anglo-Colombiano* editado por Francis Hall, a quien respaldaron un grupo de inversionistas ingleses (1823-1826). En 1824 fue editado *El Observador Caraqueño* en el taller de Valentín Espinal, en cuyas páginas se reportó la entrada de Bolívar a Caracas en 1827. El periódico cesó su actividad en 1828.

El Argos fue un semanario dirigido por Antonio Leocadio Guzmán que circuló entre marzo y octubre de 1825, en formato de un octavo, con cuatro páginas levantadas a dos columnas, impreso por Devisme Hermanos. Su lema era *La columna del poder no tiene otra base que la opinión*, pensamiento del abate Raynal. A través de sus páginas le hacía oposición a Francisco de Paula Santander, vicepresidente de Colombia, al tiempo que respaldaba a José Antonio Páez e iniciaba un movimiento separatista que se conoció como “La Cosiata”. La posición de ese periodista en torno a la libertad de expresión consagrada en la Constitución era tan radical, que en una ocasión fue la primera víctima de la incomprensión de su tarea.

El suceso ocurrió cuando en la edición N° 13 del 6 de septiembre de 1825 le hizo una crítica mordaz en *El Argos* al teniente coronel brasileño José Ignacio Abreu y Lima, a quien calificó de “incapaz y huérfano de méritos militares”, lo que éste consideró una ofensa grave a la que respondió propinándole varios sablazos al periodista, lo que le causó una fuerte herida en el rostro³⁷. Una vez recuperado del ataque, Guzmán publicó la noticia del atropello de que fue víctima en el N° 14 de *El Argos*, que circuló el 23 de septiembre de ese año. Abreu y Lima fueron llevados a la cárcel y al recobrar su libertad se marchó a Bogotá.

No obstante, la política se complicó cuando Bolívar creó la Presidencia Vitalicia y el Senado Hereditario en la Constitución de Bolivia, idea que quiso imponer en la nueva Constitución de Colombia que se iba a discutir en la Convención de Ocaña en abril de 1828, lo que generó una fuerte oposición y el recrudecimiento de “La Cosiata”³⁸. Solo asistieron 67 de los 107 diputados electos, de los cuales 18 eran venezolanos. De éstos solamente ocho acudieron a las deliberaciones. Como consecuencia, los convencionistas se dividieron en dos bloques ideológicos irreconciliables: el Liberal-federal, dirigido por Francisco de Paula Santander y Vicente Azuero (48 diputados estaban a favor de ese bloque); y los Centralistas partidarios de Bolívar, liderados por José María del Castillo y Rada y Andrés Narvarte, integrado por 19 diputados, que decidieron romper el *quorum* y retirarse de la Convención³⁹. El hecho provocó un golpe de Estado que obligó a que Bolívar gobernara como dictador (Junio 1828-Enero 1830), situación que originó la guerra civil en el Pasto, un golpe de Estado en Bolivia y un intento de magnicidio contra Bolívar en Bogotá (Septiembre de 1828). Bolívar se retiró del mando a principios de 1830 y se marchó hacia Santa Marta, donde murió⁴⁰.

³⁷ El Argos, N° 14

³⁹ Peru de la Croix: *Diario de Bucaramanga* (1828), Edit. América, Madrid (1924)

⁴⁰ La noticia de la muerte del Libertador aparece en la *Gaceta de Venezuela*, Valencia (entonces capital de la República); en el núm. 5 (04-02-1831).

La Cuarta República

La muerte de Bolívar consolidó “La Cosiata” y fijó las bases para la separación de Venezuela de la Unión Colombiana. Páez asumió el poder como presidente constitucional en 1831 y desde el primer momento observó que era preciso que Venezuela abriera sus brazos a la inmigración. De ello habló Carlos Soublette con la regente María Cristina cuando fue enviado a España en 1835, en una misión diplomática destinada a buscar el reconocimiento de la nueva República de Venezuela y como corolario fundó la Colonia Tovar en su segundo gobierno (1839-1843) época en la que surge el partido Liberal, el cual le hace oposición tomando contacto directo con los electores y a través de un periódico que va a marcar pauta en la historia del periodismo nacional: *El Venezolano*. El nuevo medio de comunicación nace, según dice en su editorial del primer número: “...*para combatir con el lenguaje de la razón los principios de la oligarquía política que aflige a Venezuela; los errores de la administración y los extravíos de las legislaturas pasadas; sostener y consolidar la opinión de los que forman el partido de los verdaderos principios constitucionales; y favorecer y sostener la marcha franca y liberal de la República*”. El periódico era un semanario de cuatro páginas dirigido por Antonio Leocadio Guzmán, editado en la imprenta de Valentín Espinal. En su primera edición (Diciembre de 1840), Guzmán escribió: “*Imprenta, tu eres plomo y sobre este plomo fundaré la libertad del género humano, contra la cual no prevalecerán ni el poder de los déspotas, ni las intrigas de los oligarcas*”⁴¹.

El partido Liberal tenía como máximo dirigente a Tomás Lander, respaldado por un grupo de intelectuales encabezado por Antonio Leocadio Guzmán e integrado también por Tomás José Sanabria, José Austria, Jacinto Gutiérrez y el propio Guzmán. Durante 1840 la libertad de prensa era tan grande que surgen en Caracas *El Centinela de la Patria* y *Diario de las Cámaras*; en tanto que en Maracaibo circulan *La Mariposa*, *El Pica* y *Huye* y *El Tábano*, una serie de

⁴¹ Magallanes, M. V. (1997). *Los partidos políticos*. Caracas: Monte Ávila.

publicaciones de estilo hiriente y pugnaz al igual que *Los Ayes del Pueblo*, *El Sin Camisa*, *Las Avispas*, *El Rayo*, *El Centinela de la Patria*, *La Centella*, *El Trabuco* y *El Relámpago*, periódicos de verdadera agitación social que hacen campaña abierta contra los gobernantes. *El Trabuco* llama a Páez “el primer ambicioso de Venezuela” y a Soublette “el verdugo de la patria”. *El Relámpago* de marzo llega al extremo de pedir el asesinato del presidente y sus ministros, por considerarlo una calamidad pública. *El Rayo* dice de Páez y Soublette que son “*Los dos bribones y malvados más insignes que haya producido la tierra. Ladrones descarnados, viejos impúdicos cargados de años y crímenes*”.

El partido Liberal es un movimiento político basado en el Liberalismo y crece aceleradamente apoyado por las circunstancias. En primer lugar, desde el punto de vista político, Páez y su grupo eran atacados por los seguidores de Bolívar, quienes lo acusaban de no ser consecuentes con los próceres, ya que se apoyaba en letrados y terratenientes. En segunda instancia eran tildados de haber provocado la crisis que se estaba viviendo, aunque sabían muy bien que la causa estaba en el deterioro de la economía mundial, que había tenido un primer derrumbe en 1837, pero que en 1841 había llegado a límites dramáticos en lo referente a los precios del café y del cacao, que constituían más del 60% de los productos de exportación de Venezuela. El café había caído en un 45% entre 1841 y 1843, lo que afectó a los productores que no pudieron cancelar con facilidad sus préstamos, aumentando los problemas entre los deudores y los acreedores. En el caso del cacao la situación era todavía peor y la situación se agravó con los precios del ganado que también bajaron drásticamente en el mercado internacional.

Una idea cabal de la crisis la reflejan algunos datos que suministró el ministro de Hacienda Juan Manuel Manrique durante la presentación de su Memoria y Cuenta de 1845, en la cual refiere que para el año 1834 el quintal de café valía 12 pesos, en tanto que en 1844 el precio había caído a menos de 7 pesos. Asimismo, el año 1844 se habían producido importaciones por el orden de los 4.300.000 pesos, considerablemente menor a 1841 cuando la cifra alcanzó la cantidad de 7.400.000

pesos. Las cifras de exportación, si bien menos dramáticas, reflejan una disminución de 7.600.000 a 6.000.000 de pesos. La crisis no era debida solamente al café. Existía falta de mano de obra, carestía de transporte y urgente necesidad de construir nuevos caminos que facilitasen la labor de mercadeo de los productos agropecuarios, conduciéndolos desde el lugar de producción hasta los sitios de consumo.

El Gobierno se había anotado varios éxitos, entre ellos la creación del Banco Nacional y la aprobación de la reforma de la Ley de Libertad de Contratos (Espera y Quita) el 1 de mayo de 1841, que fue un esfuerzo notable para amortiguar la rigidez de este instrumento legal creado en 1834, con el objeto de bajar la presión de la opinión pública. Además, durante la última parte del segundo gobierno de Páez se pagó una buena parte de la deuda adquirida en la época de la Guerra de Independencia, cuyo mayor acreedor eran los británicos.

Este pago llegó a la cantidad de 7.217.915 pesos, pero sin duda la mayor contribución de Páez al desarrollo del país fue el apoyo que le dio a la educación, sobre todo con la creación de los colegios nacionales en muchas provincias, entre ellas las de Carabobo, Guayana, Trujillo y otras más. Mención destacada debe hacerse a la libertad de expresión que existió en el período, en cuyo lapso surgieron los primeros diarios nacionales, entre ellos *El Diario de Avisos* (1837) y *La Mañana* (1841).

No obstante, los aspectos positivos no eran informados debidamente a la opinión pública y, en ocasiones, eran totalmente omitidos, a pesar de que los conservadores iniciaron una campaña de defensa de su gobierno a través de varios medios, entre ellos *El Escalpe* (1842). La situación económica, sin duda precaria, fue hábilmente criticada por el Partido Liberal. Como consecuencia de esto, *El Venezolano* aumentó su tiraje y su circulación llegó incluso a lugares de difícil acceso. El largo dominio de Páez afectaba la causa conservadora, la cual era percibida como favorecedora de privilegios.

Se le recordaba a la ciudadanía, día tras día, que permanecía intacta la distinción entre hombres libres y esclavos; que se había agravado el problema de la tenencia de la tierra y que el propio presidente de la República se había convertido en un terrateniente; que no se había fomentado el desarrollo de la industria; que aún se mantenía el sistema censitario de elecciones; y, peor aún, que todavía existía la pena de muerte por delitos políticos, basada en la Ley de Conspiradores, lo que era un freno atemorizador para las actividades de la oposición. En esa atmósfera de malestar económico y político, el Gobierno tuvo un respiro con la repatriación de los restos de Bolívar en 1842. Los actos oficiales y la excelente oratoria de Fermín Toro exaltaron la obra libertaria de los formadores de la nacionalidad, entre los cuales estaba Páez. El Conservatismo se afianzaba en la defensa de la Constitución, de la paz y del orden social. No obstante, el Gobierno desaprovechó esa circunstancia y continuó sin explicar claramente las razones de la grave crisis económica.

Esa situación fue uno de los detonadores de los graves disturbios que comenzaron en 1844 y que van a generar una violencia extrema dos años después, en un movimiento encabezado por Antonio Leocadio Guzmán, quien ocupó la posición de máximo líder del Liberalismo dejada por Lander, que murió en 1845. Este fenómeno político merece alguna consideración especial, ya que se diferencia de los anteriores en la forma novedosa en que intenta tomar el poder. No se trataba ahora de un grupo militar. Por primera vez se observa a un hombre que no actúa al estilo del caudillo autócrata, que recluta su tropa por la fuerza o incorporando a jóvenes románticos ansiosos de obtener la gloria en la guerra. Esos líderes desconocían el arte de motivar las multitudes utilizando los medios de comunicación social y la oratoria. Guzmán va a utilizar el periódico *El Venezolano* como un medio de crítica política y enseña a sus compatriotas una nueva manera de buscar los votos: el contacto directo con la gente. Ezequiel Zamora, un modesto comerciante de Villa de Cura, que constantemente leía sus escritos, se va a convertir en un ferviente seguidor de sus ideas.

El caso de Antonio Leocadio Guzmán, líder fundamental del partido Liberal, marca el acontecer político nacional durante más de medio siglo, participando en los grandes eventos políticos. Su vida fue polémica en cada ocasión, pero especialmente en 1844 cuando es demandado por el director del Banco Nacional, Juan Pérez, quien lo acusa de haberlo sometido al escarnio público incriminándolo por apropiación indebida, usura y abuso de confianza. La demanda se fundamentó en unos versos que fueron publicados en el diario de inclinación liberal *El Relámpago*, que era editado en la imprenta de *El Venezolano*. Si bien se trataba de ideas expresadas con muy buen humor, el banquero no las entendió así y, por el contrario, se consideró ofendido e injuriado. Pero el juicio, en lugar de perjudicar al editor, subió enormemente su popularidad, hasta el punto de que el 9 de febrero de 1844, día en que se iba a emitir sentencia, una multitud invadió el tribunal y sacó en hombros al acusado. Un año después, en 1845, fue electo concejal por Caracas.

Desde su curul dirigió una fuerte oposición al gobierno, al que acusaba de excesivo centralismo, de Estado usurero, de estar interfiriendo en los otros poderes y de ser controlado por la voluntad caudillista de Páez. Juan Vicente González, el célebre periodista de *El Diario de La Tarde*, también era concejal por Caracas. Había abandonado el Liberalismo y se ocupaba ahora de denunciar los abusos de Guzmán, al que lanzaba los más terribles epítetos: bribón, charlatán, ignorante, depravado, conspirador y corrupto. Esto último lo afianzaba en la pérdida de casi siete mil pesos del presupuesto del Concejo, los cuales se le habían dado a Guzmán para empedrar varias calles, pero –según González– sólo utilizó ochocientos y se guardó el resto para su peculio personal. El hecho coincidió con una fuerte represión desatada por el Gobierno de Soublette contra los liberales, nunca antes vista en el país. Francisco Cobos Fuertes, al frente del Despacho del Interior y Justicia, dirigió personalmente la escalada represiva. La mayoría de los concejales liberales fueron depuestos de sus curules y en algunas regiones se les privó de sus derechos políticos, inhabilitándolos para votar.

Estas disposiciones abarcaron incluso a Guzmán, que para ese momento se había lanzado como candidato a la Presidencia de la República, disputándole el poder a José Tadeo Monagas, candidato del Partido Conservador. Se le acusó de ser deudor de los fondos públicos, por unas costas judiciales que no pagó y a lo cual había sido condenado en un juicio incoado contra él. Por lo tanto, no pudo votar en las elecciones de 1846. Cobos también obtuvo autorización del Consejo de Estado para organizar una milicia activa de diez mil hombres y para obtener un préstamo de hasta 300 mil pesos que debían ser usados para costear los gastos de la misma. Como si fuera poco, acusó de sediciosa a la prensa de oposición y sometió a juicio a varios de sus directores. En una situación así, provocada sin duda por el temor de perder el poder, era obvio que no era posible ganar las elecciones y eso provocó que varios jefes liberales se alzaran en armas. Ante este problema, el general Santiago Mariño intervino como mediador propiciando que Guzmán y Páez se reunieran en La Victoria.

Ambos aceptaron, pero los consejeros de Páez le hicieron ver que no le convenía el sitio y dice que solo se reunirá en su hacienda de Maracay, argumentando estar enfermo. Guzmán, firme en su estrategia, se dirige a La Victoria y observa que la gente lo aplaude por donde quiera que pasa, estimulándolo a continuar la lucha. El mismo día que sale de Caracas ocurre una rebelión en Calabozo la cual es rápidamente controlada por el general Judas Tadeo Piñango, enviado por el presidente Soublette. Y en el sur del lago de Valencia se alza Francisco José (El Indio) Rangel, con una partida de 300 hombres. Este alzamiento es tan grave que hace que el Gobierno designe a Páez y José Tadeo Monagas, como primer y segundo jefe del Ejército. Rangel toma Güigüe el 1 de septiembre y el día siguiente destroza la hacienda Yuma, propiedad de Ángel Quintero, donde comete toda clase de tropelías, incluyendo el asesinato, la violación y el saqueo. Zamora, por su parte, se alza en armas el 7 de septiembre en la localidad de Guambra, donde comienza a utilizar los conceptos que había aprendido de los escritos de Guzmán: tierra y hombres libres, desaparición de los godos, la soberanía reside en el pueblo.

El Indio Rangel reconoce su jefatura y se une a él, llamándolo General del Pueblo Soberano.

También se le unen Zoílo Medrano y José de Jesús (El Agachado) González, célebre por la gran cantidad de atrocidades que cometió. En todas las acciones de guerra que emprendieron le daban la libertad a los esclavos, saqueando las propiedades y dando vivas a Guzmán. Juntos se enfrentaron a Francisco Guerra en la Laguna de Los Patos, siendo derrotados. Luego vencieron en San Francisco de Tiznados, Los Bagres y Los Leones. Esta rebelión duró casi seis meses. El 14 de marzo de 1847 se enfrentaron a Guillermo Blanco en Pagüito, estado Aragua, donde Rangel es herido de muerte y decapitado. Su cabeza fue enviada de regalo al presidente José Tadeo Monagas, quien tenía apenas dos semanas de haber comenzado su mandato. El regalo, que fue remitido en una lata, no fue bien apreciado por el caudillo oriental, que se encontraba almorzando en el momento en que llegó.

Zamora tuvo suerte y logró huir de Pagüito, pero lo capturaron el 26 de marzo y fue entregado al Juez de Primera Instancia de Villa de Cura, donde es sometido a juicio y condenado a muerte el 27 de julio. No obstante, salva su vida con la decisión de Monagas de conmutarle la pena por 10 años de presidio en Maracaibo, pero aprovecha un descuido de sus captores y se fuga espectacularmente de la cárcel. Guzmán, a su vez, había sido acusado de propiciar la revuelta de los campesinos y la invasión de la hacienda de Ángel Quintero, máximo asesor de Páez y hombre de gran influencia política. Conocedor del peligro en que se hallaba, regresó a Caracas después del fracaso de la reunión con Páez, y se ocultó en la casa de la familia Santana, entre las esquinas de Traposo y Colón, donde fue descubierto y hecho prisionero por Juan Vicente González el 3 de octubre de 1846. González había aceptado el cargo de jefe de la policía con el propósito de ser él quien pusiera preso a su archi-enemigo intelectual, sin detenerse a pensar en su posición ante la historia.

Es difícil comprender la psicología de este hombre, sin duda un gran escritor, que se ofrece voluntario para apresar a una persona, otrora compañero de ideales,

a pesar de que sabía que lo podían condenar a muerte. Es decir, no le importó que Guzmán pudiera perder la vida por sostener sus ideales. Por el contrario, desde el 5 de octubre escribe en su periódico *El Diario de La Tarde*, que “Guzmán está preso: El enemigo de mi patria es mi enemigo”. Es decir, estaba satisfecho de su proceder. Como era de esperarse, el líder liberal fue sometido a juicio y condenado a muerte el 22 de marzo de 1847, pocos días después de que Monagas iniciara su primer período de Gobierno. Este hecho termina por completar un cuadro de opinión pública peligroso para los conservadores y favorable para Guzmán y la causa liberal.

Los liberales al poder

Mientras la política se complicaba en 1846, José Tadeo Monagas observaba la situación y juzgaba que su mejor estrategia era esperar el momento más adecuado para aspirar a la Presidencia. Su candidatura había tomado auge, pero comprendía que Páez seguía siendo el factor clave para ascender al poder. Por lo tanto, decide acercarse a él para disipar las dudas que pudiera tener sobre sus alzamientos de 1831 y 1835 y le envía una carta en la que le expresa: “*Gobernaré con los hombres que hayan ayudado a mi elección y cuento con el concurso que habrá de darme la larga práctica de usted como gobernante de Venezuela y con su espada siempre vencedora en los campos de batalla*”⁴². La misiva surte los efectos que buscaba. Páez se alegró mucho.

La suerte estaba echada. El próximo presidente tenía nombre y apellido: José Tadeo Monagas, el caudillo oriental. Su elección le salva la vida a Antonio Leocadio Guzmán, que sin duda era un hombre con suerte. Su condena a muerte se había producido apenas unos días después de la instalación de Monagas en el Gobierno. Su primer gabinete fue totalmente conservador: Ángel Quintero es designado para la cartera del Interior y Justicia; Miguel Herrera en Hacienda y Relaciones Exteriores; José María Carreño al frente del despacho de Guerra y Marina. El nuevo

⁴² Gómez (2006). *José Tadeo Monagas*, p. 56

presidente era un hombre muy rico en el oriente. Además de terrateniente controlaba la mayor parte del comercio de Barcelona y Maturín⁴³.

Al asumir el poder el 1 de marzo de 1847 tenía 62 años de edad. Fue electo para el período 1847-1851, sin reelección, con un total de 107 votos, contra 97 de Bartolomé Salom, 57 de Antonio Leocadio Guzmán, 46 de José Félix Blanco, 6 de José Gregorio Monagas, 2 de José Antonio Páez, 1 de Santos Michelena y 1 de Santiago Mariño. Como no obtuvo las dos terceras partes, fue necesario perfeccionar la elección en el Congreso, resultando electo. Viajó a Caracas en el buque “Diana del Orinoco”, que había sido enviado por Páez, quien lo recibió en La Guaira. Juntos entraron en Caracas montados en dos soberbios caballos purasangre, seguidos de una comitiva que se dividió en dos alas, quizás avizorando lo que podría ocurrir a partir de 1848⁴⁴.

Monagas se hospedó en La Viñeta, casa de Páez ubicada en la esquina de El Mamey, pero rápidamente buscó residencia, haciendo una negociación con la Sra. Concepción Ecurra, propietaria de la vivienda N° 36 de la Plaza de San Pablo. Monagas adquirió la propiedad de la casa y la acondicionó para recibir a su familia. También adquirió la casa contigua y la del frente, convirtiendo el conjunto en una especie de residencia presidencial, dotada de oficinas y servicios de seguridad. La Venezuela que recibió Monagas tenía 1.273.155 habitantes, en tanto que oriente contaba con 153.000. El ingreso anual era de 2.076.202 pesos, mientras que la deuda pública sobrepasaba los 20.000.000,00.

Caracas contaba con 34.165 pobladores, alcanzando 49.000 con los pueblos aledaños de El Valle, Chacao y Petare, cien de los cuales eran extranjeros. Las ruinas del terremoto de 1812 todavía eran visibles. Había poco tránsito en las calles, especialmente de noche. Existían sólo dos entes financieros: el Banco Colonial Británico y el Banco Nacional de Venezuela. El Británico había sido inaugurado en 1839 como una sucursal del Banco de Londres, presidido por John Irwin y

⁴³ Castillo (1984): *José Tadeo Monagas: Auge y Consolidación de un Caudillo*, p.38)

⁴⁴ Díaz Sánchez: (1969). *Guzmán: elipse de una ambición de poder*, p.288

gerenciado por Leandro Miranda, hijo del Precursor, quien se casó con la joven guayanesa Isabel Dalla Costa Soubllette, sobrina de Carlos Soubllette. El Banco Nacional de Venezuela fue inaugurado dos años más tarde, con una participación del 20% por parte del Estado. Esta empresa abrió sucursales en Angostura, Cumaná, Barcelona, Puerto Cabello, Barquisimeto, Barinas y Guanare. El Gobierno designó como sus representantes a Wenceslao Urrutia y a Guillermo Smith. Aun cuando el Estado tenía un 20% del capital, utilizó los servicios bancarios como si fuera dueño del total, lo cual es razonable si se toma en cuenta que el otro ente no tenía sucursales en el interior. Como era de esperarse, ambas empresas entraron en conflicto muy pronto, debido a las claras preferencias gubernamentales hacia una de ellas.

Con José Tadeo Monagas se instala el Estado liberal, aunque la gente no lo percibió de inmediato. Su primera intervención fue para suspender la pena de muerte como delito político. Esa decisión va a significar la salvación de las vidas de Antonio Leocadio Guzmán y de Ezequiel Zamora. El nuevo presidente era un seguidor de los escritos de Lander y de Guzmán y quería ser consecuente con la gente en quien creía, pero tenía que actuar en forma muy comedida dado que el aparataje de poder instalado por Páez estaba intacto. Debía liberar a Guzmán, sin crear demasiadas suspicacias en el líder llanero. Lo que terminó de acelerar su decisión fue la visita que le hizo la señora Carlota Blanco de Jerez y Aristeiguieta, pariente del Libertador y esposa de Guzmán, quien al llegar a su casa se le arrodilló y le pidió clemencia para su marido, a lo que el presidente Monagas, tomándola por las manos y obligándola a ponerse de pie le dijo: -Por Dios, señora, váyase usted persuadida de que yo no he venido a este puesto a servir de instrumento de las pasiones de nadie.

EL LIBERALISMO EN EL PODER

Es de hacer notar que para aquel entonces apenas una pequeña parte de los habitantes tenían derecho al voto, del cual estaban excluidos las mujeres, los pobres

y los negros. Por lo tanto, se estima que la población que podía ejercer este derecho era de aproximadamente un 10%. El escritor Guillermo Morón expresa en su libro *Presidentes de Venezuela* (1998, p. 75) que “...En la república se mueven 8.798 sufragantes, primer voto, que escogen a 319 electores, segundo voto, para seleccionar al presidente, tercer voto”. La realidad era esa: la gran mayoría de los venezolanos no podía votar. Guzmán y Zamora abogaban por una mayor participación del pueblo en la toma de decisiones, de acuerdo a los postulados del Partido Liberal fundado por Tomás Lander y el propio Antonio Leocadio. En ese orden de cosas, los campesinos -que habían sido enardecidos por esos líderes- se sublevan y aun cuando van a ser dominados, el germen de la disidencia había sido sembrado.

Es también época de cambios en el mundo. El Liberalismo era un planteamiento filosófico-económico-político que se sustentaba en un ideal que planteaba el ejercicio pleno de los derechos del ciudadano, lo que constituía la ideología esencial, sustentada en la enorme influencia de los pensadores de La Ilustración, que se convirtió en línea de acción para los seguidores de David Ricardo, Adam Smith, Juan Jacobo Rousseau, el Barón de Montesquieu y John Stuart Mills, entre los cuales estaba Antonio Leocadio Guzmán, que se había educado en España, a donde viajó a la edad de 11 años. Al regresar al país en 1823 entró en contacto con Tomás Lander.

Guzmán tenía una sólida formación, influida por los profesores de tendencia liberal que se ocuparon de su enseñanza en Europa y creía firmemente en los postulados de los derechos del hombre proclamados por los independentistas norteamericanos en 1776 y luego por los revolucionarios franceses en 1789. Asimismo, por los grandes cambios que propició la Revolución Industrial con la incorporación de la máquina de vapor, lo que se tradujo en un extraordinario aumento de la producción a partir de 1765, especialmente en los condados ingleses.

La idea de un Estado liberal moderno era un planteamiento que Lander y Guzmán reforzaban con las novedosas ideas del pensador francés Augusto Comte,

expresadas en su *Curso de Filosofía Positiva* (1830), que fue captado e incorporado por ambos líderes a su proyecto político. Este movimiento fue muy bien visto por los pensadores venezolanos del siglo XIX. El liberalismo surgió como una respuesta de los pueblos para eliminar las trabas que el Estado feudal impuso al libre desarrollo de la economía, basado en los postulados de Smith y Ricardo, destinados a estimular el aparato económico, especialmente después de la Revolución Industrial.

Su fundamento esencial originario era el de limitar la acción del Estado, en beneficio de la libertad individual. La sociedad debía participar en la conducción de la economía, que hasta el siglo XVIII estuvo dominada por el Estado, convirtiendo a ese movimiento en el primer intento serio y eficaz para separar la razón del espíritu, la ciencia de la religión, el derecho natural del derecho positivo. Posiblemente su lema más popular pueda hacer comprender el fondo mismo de su doctrina: "*Laissez faire, laissez passer, le monde va de lui même*" (Dejad hacer, dejad pasar, que el mundo marcha por sí solo).

EPÍLOGO

La Cuarta República de Venezuela logró sobrevivir hasta 1999. Es de hacer notar que las tres primeras repúblicas tuvieron una vida muy efímera. La primera duró apenas un año entre julio de 1811 y julio de 1812. La segunda solamente existió once meses entre agosto de 1813 y julio de 1814. La tercera tuvo una existencia de diez meses, entre el 15 de febrero y el 17 de diciembre de 1819. La cuarta comenzó en el medio de una gran crisis, generada por la decisión de Bolívar de alejarse del poder.

Se inicia entonces una etapa de sostenido crecimiento institucional, roto momentáneamente por la intentona golpista del general Santiago Mariño en 1835, quien acaudilló la Revolución de las Reformas. A partir de ese momento comienza a afianzarse la ideología liberal liderada por el partido Liberal y promovida por el periódico "El Venezolano", el medio más influyente del decimonónico nacional,

mientras que el grupo oficialista dirigido por el general José Antonio Páez crean el Partido Conservador, que cambia su nombre a fines del siglo XIX por el de Partido Nacionalista. El dominio paecista fue de diecisiete años (1830-1847), tiempo exactamente igual al de Bolívar (1813-1830).

Comenzó entonces la era de los Monagas (1847-1858) en la que se logró la eliminación de la esclavitud y de la pena de muerte, aunque se mantuvo la discriminación de la mujer. José Tadeo Monagas crea un régimen nepotista, pero después de once años de permanencia en el poder se produce una revuelta que logra derrocarlo en 1858 y expulsarlo del país. Esa ruptura, llamada la Revolución de Marzo, trajo consigo la Guerra Federal (1859-1863) y para salvar a la nación de la catástrofe en que se hallaba fue llamado Páez con carácter de dictador, quien al no lograr la paz tiene que negociar la firma del Tratado de Coche en 1863. Luego, entregó el poder y salió de nuevo al exilio para no volver jamás.

El nuevo presidente fue Juan Crisóstomo Falcón, quien hizo un gobierno a distancia ya que prefería permanecer descansando en su hacienda de Coro, hasta que en 1868 le entregó la Presidencia a Manuel Ezequiel Bruzual, llamado “El Soldado sin Miedo”, quien tuvo que hacerle frente a varias facciones que luchaban por conquistar el poder, resultando vencedora la comandada por José Tadeo Monagas (1868) quien regresó al mando -ya anciano- al frente de la Revolución Azul, llamada así porque usaba una bandera de ese color para diferenciarse de la amarilla de los liberales y la roja de los conservadores. Falcón salió al exilio y Bruzual fue herido de muerte en la batalla que libró en Puerto Cabello contra Monagas.

José Tadeo Monagas murió al poco tiempo de haber vencido a Bruzual y fue suplido por su hijo José Ruperto, quien es derrocado por una Revolución encabezada por Antonio Guzmán Blanco en abril de 1870. El gobierno de Guzmán se convirtió entonces en una sorpresa grata, ya que construye grandes obras, entre las cuales están el Panteón Nacional y la sede del Congreso (hoy Asamblea Nacional), organiza la hacienda pública, crea el bolívar como moneda, decreta el

Himno Nacional, construye escuelas, decreta la gratuidad y obligatoriedad de la educación, inaugura el ferrocarril y el teléfono, crea cientos de empleos y genera estabilidad. La gente recupera la fe en el gobierno, pero Guzmán se contagia del mismo mal que sus antecesores y decide permanecer en el mando, aunque los estudiantes protagonizan una reacción contra el continuismo y logran que el presidente abandone el país en 1887, luego de haber estado 17 años en el poder, gobernando en forma directa o por medio de presidentes títeres.

Sin embargo, su ausencia se hizo sentir. En 1892 hay una nueva Revolución que trae al poder a Joaquín Crespo, quien permanece en el mando hasta 1898, año en que le entrega la Presidencia a Ignacio Andrade, un hombre de su confianza con el que se puso de acuerdo para negarle la victoria a José Manuel Hernández (a) “El Mocho”, líder del partido Nacionalista (conservador) quien conduce una campaña electoral moderna en la que usó el mitin, el contacto con los líderes regionales y las visitas a la prensa, lo que le dio una amplia victoria electoral, pero el resultado de los comicios son manipulados por el Gran Partido Liberal Amarillo en el gobierno⁴⁵. El fraude provoca una guerra civil llamada la Revolución de Queipa. Hernández se enfrenta a Crespo en Mata Carmelera, donde éste muere de un disparo surgido de sus propias filas cuando aún no empezaba la batalla.

Surge entonces un líder proveniente de Los Andes⁴⁶. Su nombre es Cipriano Castro, quien promete restaurar al viejo Partido Liberal Amarillo que -según dijo- había sido convertido en una mina de corrupción por Joaquín Crespo. Después de varios meses de lucha logró imponerse al frente de la Revolución Restauradora y desde la Presidencia opta por eliminar las organizaciones políticas, controla férreamente la opinión pública y deja como herencia una tradición autocrática que aún pervive.

⁴⁵ Sanoja Hernández, J. (2002). *Historia Electoral de Venezuela*. Caracas: El Nacional.

⁴⁶ Uslar Pietri, A. (1992). *Golpe y Estado en Venezuela*. Bogotá: Norma.

REFERENCIAS

- Blanco, J. F./ y Azpúrua, R. (1855/1983) *Documentos para la vida pública del Libertador de Colombia, Perú y Bolivia*. Caracas: Edic. Presid. de la Rep., 2da. edic.
- Bloch, M. (1995) *Historia e historiadores*. Madrid: Edic. Akal.
- Briceño Iragorry, M. (1954) *Casa León y su tiempo*. Madrid: Ediciones Edime.
- CÓDIGO DE ÉTICA DEL PERIODISTA VENEZOLANO (2006). Caracas: Colección Textos Legislativos.
- DOCUMENTOS DE LA SUPREMA JUNTA DE CARACAS (1810/1980). Caracas: Edic. Cantv.
- EL CORREO DEL ORINOCO: Recopilación de Pedro Grases (1968). Caracas: Edic. Presid. de la República.
- ENCICLOPEDIA UNIVERSAL ESPASA-CALPE (2005): Barcelona, España.
- Ferrater Mora, J. (2001). *Diccionario de Filosofía*. Barcelona: Editorial Ariel filosófica, España.
- Garrido Rovira, Juan (1996). *La Revolución de 1810*. Caracas: Editorial Torino.
- GAZETA DE CARACAS (1808-1810). Caracas (MCMLX): Academia Nacional de la Historia.
- Gómez, A. (1952/1963): *Fernando Peñalver*. Caracas: Edic. Imp. Nacional.
- Gómez, C. (1978): *Miranda Periodista*. Caracas: Editorial Eneva.
- Gómez, C. (1994). *Páez: Héroe inmortal*. Caracas: Panapo.
- Grases, P. (1981) *Estudios sobre Andrés Bello*. Barcelona, España: Edit. Seix Barral tomos I y II.
- Grases, P. (1981): *La imprenta en Venezuela*. Barcelona: Edit. Seix Barral, tomo 9.
- Linton, R. (1945). *Cultura y personalidad*. México: Edit. Fondo de Cultura Económica.
- Lovera de Sola, R. (1981). *Bello y Londres*. Caracas, tomo II: Edit. Arte.

- Magallanes, M. V. (1997). *Los partidos políticos*. Caracas: Monte Ávila.
- Michelet, J. (1855). *L'Histoire de France*. París: Ed. Robert Laffort, Tomo XV: *La Renaissance*.
- Morón, G. (1971). *Historia de Venezuela*. Caracas: Edit. Britannica, Tomo I
- Nucete Sardi, J. (1935). *Aventura y Tragedia de Francisco de Miranda*. Caracas: Cooperativa de Artes Gráficas.
- Núñez, E. B. (1960). *Documentos de la Suprema Junta de Caracas*. Caracas: Edic. Concejo Municipal.
- Perú de La Croix, L. (1828/1924). *Diario de Bucaramanga*. Caracas, Presid. de la Rep.
- Quintero, I. (2002): *La conjura de los mantuanos*. Caracas: Edic. UCAB.
- Rodríguez, M. A. (1978). *Angostura: Escenario de un discurso histórico*. Caracas: Ars.
- Roscio, J. G. (1818/1971): *Escritos Representativos*. Caracas: Edic. Presidencia de la República.
- Sanoja Hernández, J. (2002). *Historia Electoral de Venezuela*. Caracas: Edic. El Nacional.
- Uslar Pietri, A. (1992). *Golpe y Estado en Venezuela*. Bogotá: Edit. Norma.
- Vaamonde, G. A. (2008). *Diario de una rebelión*. Caracas: Fundación Empresas Polar.

De la senda filosófica al camino ontológico en educación universitaria

From the philosophical path to the ontological
concern at university education

De la voie philosophique à la voie ontologique de
l'éducation universitaire

María Teresa Mendoza
matere1810@gmail.com

Rafael Perales Leirós
sofaperales@gmail.com

Universidad Nacional Experimental Politécnica de
la Fuerza Armada (UNEFA), Venezuela

RESUMEN

A partir de los enfoques de Echeverría, Acaso y Koffman, respecto a una ontología de la actualidad, los autores proponen un ejercicio de reflexión auténtico para comprender cómo se da “el ser”, en un ámbito educativo donde cada vez cobra más fuerza el auge de la tecnología, los medios de comunicación y las sucesivas crisis sociales, lo que significa, en simultaneo mirar su sentido y preparar críticamente a los humanos que allí hacen vida, no sólo para comprender el aquí y ahora; sino, y también el devenir actual, por ser una sociedad aprendiente, sin temor a las ambigüedades que se producen tras cualquier valoración y más aún si se trata del ser universitario, por ello en este acto de atrevimiento hemos intentado construir, en primer lugar una ontología de nosotros mismos, en segundo tiempo una visión humilde de la educación universitaria y de tercero su manejo, aprovechando el espacio para ir incorporando nuestras propias reflexiones.

Palabras Clave: *Senda Filosófica, Camino Ontológico, Educación Universitaria.*

ABSTRACT

From the approaches of Echeverría, Acaso and Koffman, with respect to an ontology of the present, the authors propose an exercise of authentic reflection to understand how "being" occurs, in an educational environment where the boom is becoming more and more powerful of technology, the media and successive social crises, which means, simultaneously, to look at their meaning and critically prepare the humans who live there, not only to understand the here and now; but, and also the current future, for being a learning society, without fear of the ambiguities that occur after any assessment and even more so if it is the university being, therefore in this act of daring we have tried to build, in the first place a ontology of ourselves, secondly a humble vision of university education and third its management, taking advantage of the space to incorporate our own reflections.

Key words: *Philosophical Path, Ontological Path, University Education.*

RÉSUMÉ

À partir des approches d'Echeverria, Acaso et Koffman, en ce qui concerne une ontologie du présent, les auteurs proposent un exercice de réflexion authentique pour comprendre comment se produit "l'être", dans un environnement éducatif où le boom devient de plus en plus puissant. de la technologie, des médias et des crises sociales successives, ce qui signifie à la fois regarder leur sens et préparer de façon critique les humains qui y vivent, non seulement à comprendre l'ici et maintenant; mais, et aussi l'avenir actuel, en tant que société d'apprentissage, sans crainte des ambiguïtés qui se produisent après une évaluation, et encore plus si c'est l'université qui est, c'est pourquoi, dans cet acte audacieux, nous avons essayé ontologie de nous-mêmes, en second lieu une vision humble de l'enseignement universitaire et en troisième lieu de sa gestion, profitant de l'espace pour intégrer nos propres réflexions.

Mots-clés: *Chemin philosophique, Chemin ontologique, Enseignement universitaire*

"Quién recibe una idea de mí, recibe instrucción sin disminuir la mía; igual que quién enciende su vela con la mía, recibe luz sin que yo quede a oscuras"

Thomas Jefferson

Desde lo Filosófico a lo Ontológico

En todo el espectro del quehacer educativo se hace alusión a categorías y conceptos filosóficos y muchas veces no nos detenemos a valorar el nexo intrínseco entre el cuerpo teórico de la filosofía y la educación, y esta creencia, mantiene al ser humano subsumido en la carencia de profundidad entre ambos saberes. El primero empeñado desde siempre en reclamar la superación de las formas tradicionales y reduccionistas, para abrirnos a un estudio más profundo, comprensivo y transformador de la vida y el mundo y el segundo que reclama una reflexión consistente del sentido ontológico que tiene para ese ser humano, ser educado.

Ahora bien, de la filosofía deviene la ontología cuando es pensada desde el *SER*, de lo humano, por ello en su discurso se observa la realidad con pretensiones de establecer conjeturas sobre la misma, aun si ellas deben pasar por criterios lógico-semánticos, o bien por un observador que se dé cuenta, que su mirada posee el sesgo de ver el mundo de una determinada manera, motivo por el cual, el trabajo ontológico consiste en categorizar la realidad, como un proceso progresivo del *SER*, que identifica la idea como un concepto propio, la cual es liberada por el propio ego, y en consecuencia lleva a reflexionar alrededor de los postulados de Echeverría (2005) en su texto *La Ontología del Lenguaje: No sabemos cómo las cosas son. Sólo sabemos cómo las observamos o cómo las interpretamos. Vivimos en mundos interpretativos*, de allí que la acción de lenguajear del ser humano genera una acción que está casada con el significado que cada quien da al mundo que le rodea y por ello la amplia dificultad para desvelar en las significaciones de la naturaleza del ser, la existencia y la realidad, mediante un contexto metódico que determine sus categorías fundamentales y sus relaciones.

En este sentido, vivimos dentro de una encrucijada ontológica, que opta, más bien, por el camino antropológico, es decir, va en la búsqueda del sentido de las cosas en la cotidianidad del ser humano común (Heidegger, 1939), impulsando con ello la evolución de un pensamiento ontológico que se transforma cada vez más en

consecuencia metodológica contemporáneo, convirtiéndose con ello en un referente para la comprensión de sí misma así como del acto humano y del mundo, que aún no vislumbramos en sus concreciones, pues el acto de comprender como condición de posibilidad de la interpretación de cuanto existe es al mismo tiempo fundamento de cualquier proyecto humano, condición necesaria que reclaman los referentes educativos tras el ejercicio de renovarse dentro de la incertidumbre del Siglo XXI.

Es por ello que, en esta búsqueda, el ser humano sale al llamado de todo aquello que pueda problematizarlo, de todo aquello que lo cuestione en tanto ser, esto es, todo lo que resulta merecedor de ser pensado que invite al cuestionamiento, pero es más lo que está ausente, que lo que se presenta con claridad.

Puede entonces afirmarse que, el pensar debe entenderse como un llamado, como una evocación y no como un simple acto del sujeto, dando con ello explicación entre verdad y ser, es decir, y para ello acudimos a una mirada heideggeriana, la experiencia del pensar que no consiste en un trabajo del pensamiento meramente conceptual, sino y más bien, de mirar y escuchar en lo profundo, en el silencio, en las creencias, valores y significado de los propios conceptos para cuestionarlos frente a la realidad que nos abre al SER mismo.

El paso dado en la historia del pensamiento, desde la filosofía a la ontología, es, en consecuencia, el producto que da cuenta de la existencia de un algo que pensar, de allí que este salto, pidan apartar, realizando un epojé¹, los prejuicios, los juicios, las creencias, los contenidos internos para ponernos en disposición de escuchar activamente, pues sólo quien afina su escucha podrá llegar a la esencia de lo que le rodea.

En suma, la pregunta ¿qué significa pensar? nos convoca además al examen del fundamento de la verdad que rige las interacciones del hombre, así como también al análisis de la determinación ontológica de su existencia.

¹ Estado mental de caracterizado por la suspensión del juicio, allí donde ni se niega ni se afirma nada. Para Husserl, la epojé, consiste en la puesta entre paréntesis de las doctrinas (contenidos personales de las cosas) y de la realidad misma (Husserl, 1997).

En la época actual, podemos tomar como ejemplo de este fenómeno, al ámbito educativo. Como es bien sabido, la educación moderna busca la acumulación de saberes para cuantificar el pensar y decir del hombre, por ello se ha de reconocer que, ante esta carencia de lo sustancial, hay que aprender a pensar, pero específicamente a pensar lo educativo, como un proceso dado y al mismo tiempo desencarnado y descontextualizado en cuanto que, con mucha ligereza, los teóricos de la educación apuestan sólo por la adaptación de modelos y métodos a las diferentes circunstancias de su hecho.

No obstante, la necesidad de reconocer que la educación sólo puede ser entendida como acto humano, le da el carácter ontológico en sí misma, motivo por el cual se concretiza en una experiencia real, cuyo objetivo principal es conducir al ser humano a vivir dentro de una realidad histórico-temporal, pero sin mutilar su autenticidad, al punto de trascender cuanto le rodea, en consecuencia, el aprender a pensar se convierte en la intención formativa que Heidegger (1939), expresara a lo largo de sus lecciones, pues en una época de indigencia la única forma de hallar el sendero del pensar, es pensar por nosotros mismos.

La Universidad actual y su Realidad Educativa

Ahora bien, ya hemos esgrimido algunas ideas alrededor del ser y su especial necesidad de realizar una epojé, que le facilite arribar al significado de su ontología, ahora bien esta idea al ser mezclada dentro de la realidad educativa nos dice que se precisa no sólo de una metódica sino de todo un sistema educativo que fundamentado en principios filosóficos- socioculturales responda al carácter ontológico del proceso de aprendizaje.

En este sentido, la educación y especialmente la Educación Universitaria en sus funciones claves (Docencia-Investigación-Extensión), requiere con urgencia la revalorización del estudiante dentro de un nuevo concepto de educación más progresista, permanente e intencional que tienda al perfeccionamiento integral del

ser humano, visto así, la Universidad debe basar su praxis en estrategias que permitan la incorporación plena del estudiante al proceso, centrado en el aprendizaje y orientada al desarrollo de su autogestión a partir de sus necesidades, su tarea es pues pulsar la construcción, por ellos mismos, de un cuerpo de conocimientos relativos a la psicología del aprendizaje del estudiante universitario, sus características evolutivas y los efectos que en él tiene la familia, el trabajo y la sociedad, pero que ellos le lleven a tener una imagen y significado real de él en el mundo.

Los expertos estiman que a medida que la educación superior se aleje de prácticas centradas en lecciones tradicionales basadas en conferencias, para garantizar el acceso a la tecnología y se desarrollen programas de aprendizaje activo, las aulas responderán más a las necesidades del trabajo cooperativo del mundo real, dicho de otra forma, la concepción ontológica de la educación apuesta, no por una deliberación teórica vacía o nominalista, sino por la comprensión de la profundidad de la persona humana, revistiéndose con ello de gran actualidad, aunque ello revuelva el paradigma que sustenta a los modelos educativos, para dar respuesta a las realidades particulares y globales, no de un ideario, sino del hombre y la mujer que viven, sueñan, trabajan y tienen el derecho de conocer y aprender el mundo, para resignificarse.

Ahora bien, la distinción como observadores nos proporciona un “punto de palanca” privilegiado para intervenir desde un enfoque ontológico, a propósito de un devenir corresponsablemente constructivo que se orienta a la transformación de la Universidad actual, para viajar hacia la Universidad del Siglo XXI, y desde esta visión tenga el poder de generar cambios cualitativos en el conjunto de su existencia.

En consecuencia, es a partir del reconocimiento del discurso ontológico que se desarrolla la interdisciplinariedad² educativa, que se busca desplegar el inmenso

²La interdisciplinariedad hay que entenderla como: La construcción de nexos entre las diferentes áreas curriculares a través de la investigación, reflejando una acertada concepción científica del mundo que demuestra cómo los fenómenos no existen por separado y que, al interrelacionarlos por medio del conocimiento, se diseña un cuadro

poder transformador que está presente en el pensar y luego disertar (lenguajear) y colocarlo al servicio de ayudar a los individuos a desarrollar una vida más plena de sentido y a conformar relaciones más satisfactorias.

Influencia de lo Ontológico en la Educación

La realidad desde nuestra posición como docentes universitarios, tanto de pregrado como de postgrado, nos ha confirmado que la educación actual no piensa, ni posibilita a sus educandos el pensar; debido a que los parámetros que regulan la educación en general y en especial la universitaria, se reducen a la transmisión de conocimientos y de información, de una generación a otra, no obstante, desde la realidad de una educación individual-social, se puede comprender el alcance ético e histórico de la educación de los pueblos a través del tiempo, en este sentido, la educación universitaria ha intentado responder a las necesidades del conocimiento y las habilidades de la sociedad, motivo por el cual él se ha ido adaptando a las transformaciones del mundo que se refleja en la cultura como forma y modo de convivir, dotándole de contenidos que le permiten juzgar y no reflexionar a través de un verdadero acto de pensar.

En este sentido, se hace necesario establecer algunas características sobre el papel que la cultura debe jugar en los procesos educativos de formación y la perspectiva que esta realidad presenta. Una de las características es el hecho que siempre la realidad se comprende a partir del significado del lenguaje, entendiéndolo como un conjunto de signos, es decir de significantes que evocan una imagen, producen una conducta o hacen referencia a algo, que en sí mismo es inducido, pero su voz es privilegiada porque su significación está dada por niveles sobreañadidos de sentido, sin los sentidos del SER.

2de interpelación, interacción y dependencia del desarrollo del mundo. Esta esencialmente, consiste en un trabajo común teniendo presente la interacción de las disciplinas científicas, de sus conceptos, directrices, de su metodología, de sus procedimientos, de sus datos y de la organización de la enseñanza y constituye además, una condición didáctica y una exigencia para el cumplimiento del carácter científico del aprendizaje. (IBEROCIENCIA,2017)

Esa diversidad de lenguajes—escrito-verbal-corporal-gestual-supra gestual—corresponden a varias maneras de construir la realidad, una especie de encadenamiento que nos atribuimos a diferentes percepciones y racionalidades, para construir el puente entre lo real vivido y lo imaginado, que requieren de la suspensión del juicio y la ficción de la mente por lo ideal. El lenguaje, como una forma de comunicación es una expresión ontológica sobresaliente, que apunta las gradaciones de la realidad que se consideran más elevadas y primordiales en tanto vienen del SER y lo transitan, precisamente aquellas a las que se llama sagradas porque están cargadas de ‘SER’.

Por lo antes expuesto, es posible decir que el lenguaje permite la trascendencia (Echeverría, 2005) que se desborda a través de los significados, los cuales son transmitidos mediante el proceso educativo de forma consciente e inconsciente. Por ello, se puede entender a los procesos educativos como procesos de formación ontológica o de preparación para la decodificación de símbolos, por lo que la realidad debe ser conocida de algún modo y para conocer andamos necesitados del lenguaje, y todo lenguaje es previo a la experiencia, es a priori... la práctica empieza siempre en los conceptos de los actores.

Comprendiendo la realidad educativa

Una comprensión del proceso educativo desde la ontología, en los espacios universitarios, permitiría realizar un proceso educativo íntegro, complejo, abarcante. Pensar la educación desde las categorías del SER³, generará procesos educativos

³Los conceptos universales en los que se clasifican los seres ontológicamente reciben la denominación de categorías del ser. Aristóteles afirmó que las categorías del ser son aquellos conceptos fundamentales que representan las propiedades más generales de las cosas. Existen dos categorías fundamentales: **La substancia** se puede definir como lo que permanece invariable bajo los accidentes. Así, cada ser es diferente de todos los demás. Según el estagirita, la substancia tiene cinco propiedades: Subsiste en sí misma; No admite contrarios ni cuantificación; Aparece siempre acompañada de accidentes y es independiente de los cambios o variación de los accidentes que la acompañan. Mientras que **El accidente** es todo aquello que necesita de una substancia en la cual pueda manifestarse para existir, es todo aquello que puede ser atribuido a la substancia: tamaño, peso, sabor, color, características. Los accidentes pueden variar en una misma substancia y esta permanece inalterable; por ejemplo, se puede variar el color de una mesa. Aristóteles clasificó los accidentes a través de la Cualidad, Relación, Cantidad, Acción, Pasión, Lugar, Situación, Tiempo y Hábito

universitarios incluyentes, tolerantes, democráticos y solidarios, que vayan respondiendo a las necesidades y expectativas de las nuevas generaciones venezolanas. A su vez, una reflexión ontológica permite situar a la educación superior desde la universalidad, lo que también desarrollaría los diferentes ámbitos educativos que se insertan y son protagonistas de los avances científicos y tecnológicos en el mundo, respetando e incorporando los diferentes saberes de la experiencia humana a través de las culturas y de la historia.

Una experiencia ontológica implica un reto a la educación, necesitada por recuperar sentidos y diversidad de estilos y significados para los aprendizajes. Lo ontológico en la educación motiva a reconocer los diferentes saberes ancestrales en constelación con las nuevas formas de sabiduría contemporáneas, fortaleciendo el sentido de pertenencia y de identidad de los pueblos, allí donde el aprendizaje es el resultado de múltiples interacciones entre la praxis y la teoría. Y este sentido, se constituye como la fuente de diversos aprendizajes y posibilidades de desarrollo de inteligencias para una educación universitaria de excelencia en el mundo, en la región latinoamericana y en especial en Venezuela.

La Ontología y la Educación Universitaria en el Siglo XXI

En la actualidad nadie se atrevería a negar la relevancia de la educación universitaria como parte constitutiva del destino de las naciones, lográndose apreciar desde el dominio de los imaginarios universitarios y en su justa proporción lo que significa universitas, conocimiento, así como en su gestación, la configuración se encuentra en el alma de la universidad, que no es otra cosa que los actores sociales que la conforman: estudiantes, docentes, directivos y sociedad, lo que en la fase histórica que vivimos, coloca a la educación universitaria en la primera línea, con extraordinarios recursos, posibilidades insospechadas, y, sobre todo, muchos retos.

Nos encontramos en un momento en que se reclama un nuevo pacto entre la Sociedad Civil, el Estado y la Educación Superior. Su significado y su nueva misión sólo se podrán entender a partir del escrutinio cuidadoso desde sus entrañas. Nuestra interpretación de la realidad, en sus dimensiones políticas, económicas, sociales, y, especialmente, en las perspectivas, buenas y malas, fundamenta nuestra explicación en el papel que la ontología juega en la universidad del siglo XXI.

En este sentido, la educación no es algo que se dé de manera colectiva, en ella debemos buscar una relación íntima, personal, con lo originario, este es un camino que se atraviesa en la soledad del silencio. En la actualidad, y en los tiempos por venir, la filosofía podrá ser discutida, mejorada, corregida. No obstante, las bases descubiertas permanecerán como un aporte definitivo y a ellas habrá de recurrirse cada vez que se intente formular un problema de raigambre ontológica como es la educación. (Echeverría, 2007)

La vida cotidiana ha adquirido una nueva relevancia y popularidad con grandes esfuerzos para desarrollar enfoques de la cognición, el pensamiento y habla más cercanos a lo social, y en los estudios ontológicos de la práctica socioeducativa. Por lo que se puede afirmar, que la cotidianidad es el sitio central de los procesos educativos, socioculturales e históricos, lo que lleva a plantear la siguiente pregunta: *¿Se puede pensar ontológicamente el ámbito educativo universitario?* Como respuesta a esta pregunta se podría decir que sí.

La ontología del “SER” permite pensar en un espacio humano donde todo ser es educable, contextualizándolo a la realidad educativa universitaria de América Latina, pero en especial en Venezuela, como realidad que da apertura hacia nuevas experiencias, imaginarios y aprendizajes con sentido para los actores universitarios, es decir, generadores de pensamiento.

Una educación para nuestro pueblo, al ser vista así, tiene como desafío incorporar elementos históricos de sus tradiciones y procesos de desarrollo y transformación de las sociedades, así como insertar formas relacionales que

permitan la vivencia y convivencia en la Universidad actual, generada en el devenir conversacional que las mantiene unidas y en constante aprendizaje.

Hoy en día se viven contextos de cambios educativos a nivel local, regional y mundial, donde se cuestiona sobre la calidad de la oferta educativa y se pregunta qué tipo de persona egresa de dichas instituciones, pero hasta ahora sin repensar la redes comunicacionales que la sustentan como hecho ontológico donde el lenguaje, el cuerpo y las emociones en colectivo determinan ese SER que genera sentido, ante situaciones de indiferencia y negación, se puede concebir que un individuo puede pensar ser uno más, pero no ser sujeto protagonista de su historia y responsable de su destino, debido a que el horizonte del hombre es su cultura más allá de las implicancias aniquiladoras del no-ser y del caos.

Para el horizonte del ser, es esencialmente mítico y sus verdades son seminales, ya que la cultura se vuelve así un modo de habitar el suelo. Haciendo fenomenología de nuestro existir y de nuestro peculiar comportamiento cultural, se puede intuir que ese vivir gira en torno al Dasein heideggeriano occidental (Echeverría, 2007) que significa estar en casa, por lo que nuestro vivir real constituye una forma de esencialización a partir de nuestra realidad. Desde la perspectiva de los autores, los procesos pedagógicos requieren entonces, primeramente del uso de un nuevo lenguaje y categorías que superen las lógicas discursivas del medioevo y la racionalidad dogmática que todavía se ejecutan desde los siglos XVII al XXI.

Lo anterior implica, replantear lo que se entiende como Universidad del Siglo XXI, así como el significado del ser docente, configurando a este en una dimensión distinta, más allá de lo instrumental y lo instruccional, en la cual tenga cabida lo social, lo político, lo psicológico, lo cultural y lo tecnológico, como saberes que se encuentran y se complementan entre sí, para hacer de la docencia una práctica distinta a la instituida por la modernidad. Así mismo se hace necesario repensar en el desarrollo cognitivo, emocional y social de nuestros estudiantes universitarios como centro del proceso de aprendizaje, promoviendo el pensamiento crítico del alumno en un contexto de democracia, justicia social, poder, cultura y comunidad,

de esta forma se podrá educar mejores personas, creando una sociedad donde proliferen los verdaderos valores democráticos. Así mismo no podemos dejar de mencionar el papel de los directivos que van influir directamente en la sociedad.

En suma, y como reflexión estimamos que la educación formal debe abandonar la orientación predominantemente racional que le ha impuesto la modernidad con base en paradigmas limitativos y asumir a plenitud el desarrollo integral del SER, de la persona como ser humano, donde se comprenda la pedagogía como práctica empoderadora y el aprendizaje que se genere, consolidando un ambiente emocional, estéticamente hermoso, ecológicamente sustentable y económicamente consustanciado con la realidad de la Universidad del Siglo XXI, donde se imponga la interdisciplinariedad en el ejercicio de las funciones universitarias como la única manera de darle respuesta a las demandas que ha traído este siglo, siempre desde la base del lenguaje como herramienta fundamental.

En este sentido, ello conlleva reformar de manera paulatina los sistemas educativos en todas sus modalidades y niveles; tarea para la cual la educación Universitaria debe asumir un papel directivo y protagónico, función que debe ejercer desde su propia especificidad, la cual no debe estar al servicio de ninguna ideología, ni gobierno en particular, y que, si bien forma parte del Estado, su compromiso mayor es con la sociedad en su totalidad. Consecuentemente, la misión de la Universidad que se puede esquematizar en los siguientes puntos, considerados por nosotros fundamentales: 1) Generación de conocimiento útil para la vida individual y social tendiente a la elevación del nivel de conciencia propio de una sociedad innovadora y creativa; 2) Desarrollo a plenitud de las áreas esenciales en la conformación de la Universidad del Siglo XXI, como es: Una Docencia que permita que la comunidad sea educadora y orgánica, con la universidad, como apunta Tünnermann (2007); una Investigación, que partiendo de los conocimientos adquiridos, cree nuevos saberes.

Una Extensión, que difunda esos nuevos saberes a la comunidad, profundizando sus valores y cultura, sobre la base de directrices, métodos y

condiciones tendientes a la transformación ordenada y paulatina del sistema educativo en su conjunto, sin perder de vista su visión ontológica, como es la comprensión del acto educativo, como establecimiento del vínculo existente entre la educación y la existencia del hombre común, es necesaria

Es por ello que, desde el ámbito educativo aparecen conceptos que atisban el camino que llevará a defender su primacía ontológica, tales como: Cotidianidad, los imaginarios emergentes de los actores universitarios, las afirmaciones y declaraciones que brotan alrededor de las creencias y valores que determinan los procesos pedagógicos, el protagonismo y la corresponsabilidad que surgen de las relaciones e interacciones, así como el significado de los sentidos y sin sentidos que emergen de la noción de Universidad del Siglo XXI, que justifican la complementariedad epistémica a la par de la interdependencia organizacional, propia de la ontología en el ámbito de la educación universitaria.

Ahora bien, pensamos que el nacimiento y misión de la Universidad del Siglo XXI, debe insertarse en el complejo trama del tejido social, debido a que la educación universitaria es producto de fuerzas vitales que impulsan al desarrollo tanto intelectual como espiritual y volitivo de transformación social. Contrariamente a la idea que se tiene de las universidades como asientos y reservorios de la tradición, las instituciones universitarias surgen a la vida con el signo del cambio, lo cual nos compromete a asumir que la nueva misión de la Universidad que el Siglo XXI debe ser congruente con las grandes innovaciones de los tiempos que corren, por lo está urgida de auto examinarsé y analizar sí el modelo histórico que ella representa, tiene la posibilidad de generar, bajo un visión ontológica, las respuestas que demanda el Siglo XXI.

REFERENCIAS

Acaso, M. (2016) *rEDUvolution*. [Recopilaciones de su blog] Editorial Paidós.

Echeverría, R. (2005). *Ontología del Lenguaje*. Santiago de Chile: Editorial Comunicación Noreste

Echeverría, R. (2007) *Por la Senda del Pensar Ontológico*. [Libro en línea] Disponible: www.lecturasinegoismo.com Ref: 3544 [Consulta: 2018, Julio 12]

Heidegger, M. (1939) *La Ontología Fundamental* [Libro en Línea] Disponible: www.enriquedussel.com [Consulta: 2018, agosto 10]

Husserl, E. (1997) *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. Libro primero (traducción de José Gaos), FCE, México.

IBEROCIENCIA, (2017) *El papel de la interdisciplinariedad en el proceso de aprendizaje* [Documento en línea] Disponible: www.oei.es [Consulta: 2018, octubre 18]

Kofman, F. (2008) *La Empresa Consciente. Como construir valor a través de valores*. Buenos Aires: Aguilar.

Mendoza, M. (2017) *Repensando la Universidad del Siglo XXI, bajo un enfoque ontológico*. [Tesis Doctoral] En: Biblioteca UNEFA

Perales, R. y Mendoza, M. (2017) Hacia una nueva noción de la Universidad del siglo XXI. *Revista Gaceta de Pedagogía*, UPEL. Caracas. [Revista en línea] Disponible en : <https://gacetadepedagogia.jimdofree.com/revista-n%C2%BA-36-a%C3%B1o-2017/2-mar%C3%ADa-teresa-mendoza-y-rafael-perales/> [Consulta: 2018, octubre 20]

Tünnermann, C. (2007) *La universidad necesaria para el Siglo XXI*. 1ra edición Managua, Nicaragua: HISPAMER,

El Aprendizaje Transformacional desde la Concepción del Autoconcepto en la Educación del Infante

Transformational Learning from the Conception of Self-Concept in
Childhood Education

Apprentissage Transformationnel de la Conception de l'auto-Concept
Dans l'éducation des Enfants

Thania Torres
Thaniatorres6@gmail.com

Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio.
Mérida. Venezuela

RESUMEN

El artículo, tiene como propósito analizar la importancia del autoconcepto del infante, para el logro del aprendizaje transformacional, con una perspectiva de reflexión de contenidos teóricos, enfocado en el modelo de estudio del arte, con alguno de los siguientes autores: Morín, Fuguet, Abate, entre otros. A partir de las indicadas reflexiones, se establecieron como conclusiones: existen relaciones importantes entre las teorías de la pedagogía sistémica, psicología cognitiva e interaccionismo simbólico en la adquisición del auto concepto. El mismo, se desarrolla a través de la construcción del conocimiento de sí mismo, permitiendo captar el punto de vista de quienes producen y viven la realidad social y cultural, asumiendo el acceso al conocimiento en lo específicamente humano y su forma de actuar con los demás en donde, el accionar del docente, representa un rol relevante para el desarrollo adecuado de dicho proceso, en la educación del infante.

Palabras clave: Aprendizaje transformacional, Autoconcepto, Educación, infantes.

ABSTRACT

The article aims to analyze the importance of the infant's self-concept, for the achievement of transformational learning, with a perspective of reflection of theoretical contents, focused on the model of art study, with one of the following authors: Morín, Fuguet, Abate, among others. From the indicated reflections, they were established as conclusions: there are important relationships between the

theories of systemic pedagogy, cognitive psychology and symbolic interactionism in the acquisition of the self-concept. It develops through the construction of self-knowledge, allowing to capture the point of view of those who produce and live social and cultural reality, assuming access to knowledge in the specifically human and their way of acting with others. Where, the actions of the teacher, represents a relevant role for the proper development of said process, in the education of the infant.

Key words: *Transformational learning, Self-concept, Education, infants.*

RÉSUMÉ

L'article vise à analyser l'importance du concept de soi du nourrisson, pour la réalisation d'un apprentissage transformationnel, avec une perspective de réflexion de contenus théoriques, centrée sur le modèle d'étude de l'art, avec l'un des auteurs suivants: Morín, Fuguet, Abate, entre autres. À partir des réflexions indiquées, elles ont été établies comme des conclusions: il existe des relations importantes entre les théories de la pédagogie systémique, la psychologie cognitive et l'interactionnisme symbolique dans l'acquisition du concept de soi. Il se développe à travers la construction de la connaissance de soi, permettant de capter le point de vue de ceux qui produisent et vivent la réalité sociale et culturelle, en supposant l'accès au savoir de manière spécifiquement humaine et leur façon d'agir avec les autres. où, les actions de l'enseignant, représentent un rôle pertinent pour le bon développement dudit processus, dans l'éducation du nourrisson.

Mots-clés: *transformationnel, concept de soi, éducation, nourrissons.*

INTRODUCCIÓN

La praxis pedagógica en la educación infantil, reclama en la actualidad una renovación en los procesos de enseñanza y aprendizaje, por ende, en el quehacer educacional, el cual se enfrenta fuertemente a las capacidades y necesidades individuales de los estudiantes y se constituye como el mayor reto educativo de la era. En este sentido, el ámbito del aprendizaje transformacional desde el autoconcepto, es propicio para crear nuevos caminos en la dimensión educativa.

En concordancia a lo antedicho, los ambientes escolares del infante, como uno de los principales contextos implicados en el desarrollo psicosocial de los niños, debe contribuir en el desarrollo máximo de sus capacidades para transformar su aprendizaje, convirtiéndose en experiencias significativas que favorezcan su adaptación a los requerimientos de un contexto escolar en continuo cambio. En tal sentido, se pretende describir los elementos que caracterizan la concepción del autoconcepto e interpretar los elementos surgidos a partir del aprendizaje transformacional en el infante, promoviendo un espacio de reflexión teórica y de práctica analítica en torno a la praxis pedagógica, visualizando desde la compleja interacción infante-sociedad la construcción del conocimiento, para la producción del aprendizaje transformacional.

El presente artículo, presenta la ontología y contexto donde se detalla la situación en relación, la concepción del autoconcepto e interpretación de los elementos surgidos a partir del aprendizaje transformacional en el infante. Por último, se presentan las conclusiones, expresando ciertas concepciones y acercamientos a una práctica educativa que tome en cuenta, el autoconcepto del infante, para el logro del aprendizaje transformacional.

OBJETIVOS

Objetivo General: Analizar los supuestos teóricos existentes sobre el Aprendizaje Transformacional desde la concepción del Autoconcepto en la Educación del Infante

Objetivos Específicos:

1. Examinar los postulados teóricos existentes, sobre el Aprendizaje Transformacional desde la concepción del Auto concepto en la Educación del Infante y su aplicabilidad en la educación.

2. Explicar la relación existente entre los postulados teóricos de aprendizaje y la adquisición del auto concepto en el infante, para el aprendizaje transformacional
3. Evidenciar la importancia de la adquisición del auto concepto para el desarrollo del aprendizaje transformacional, en el rol docente y su trabajo educativo.

ONTOLOGÍA DEL APRENDIZAJE ACTUAL

El mundo de hoy, se encuentra sumergido en una revolución del pensamiento la cual ha transformado radicalmente el modo de ser y existir de los individuos; en este sentido, la historia de la sociedad refiere cambios importantes en todos sus aspectos políticos, económicos, culturales y la educación no escapa de ello, tal y como lo plantea Coombs (citado por Abate, 2006), cuando expone “la crisis mundial en la educación como un fenómeno que abarca todos los niveles educativos, considerando ineludible acrecentar la perspectiva crítica del proceso pedagógico” (p. 24).

Considerando esta crisis en el sistema educativo, se han empleado importantes e insoslayables elementos potencializadores de la educación, los cuales implican, nuevas visiones psicopedagógicas en los modelos de enseñanza y aprendizaje, respondiendo a las exigencias pedagógicas demandadas por el contexto social, no obstante, estos nudos críticos, no se evidencian fáciles de resolver, de allí que se establezca como desafío del sistema educativo, asumir el compromiso pedagógico permitiendo orientar la calidad de la enseñanza.

En atención a lo antes expuesto, Berry (1992), señala la calidad de la educación como “un método de gestión cuyo objetivo es mejorar” (p.21), es importante destacar como los aspectos de la calidad en la enseñanza presentan cierto rezago histórico y hasta el momento la educación formal venezolana no ha tenido sino trémulos intentos de incorporar cambios que produzcan una mejora en

la calidad educativa, debido al poco nivel investigativo y protagónico de los docentes.

En otras palabras, el sistema educativo venezolano, específicamente en el nivel de educación inicial, se mantiene al margen de: la globalización, el ritmo de la humanidad y la vanguardia pedagógica; caminado lentamente ante los avances en materia educativa; , tal y como lo señala Martín (1999), la educación camina con trabas en los adelantos sociales y tecnológicos, por ello, se hace necesario que la educación, vuelva la mirada a su esencia, para enfocarla y dirigirla hacia la cota de calidad educativa requerida por la sociedad para alcanzar un nivel óptimo de desarrollo y mantenerse a la vanguardia de los adelantos sociales.

Al respecto, Stenhouse (1991), señala que las debilidades de la educación infantil, son persistentes por cuanto no se han revisado los contenidos y los procesos psicológicos en forma integral, por el contrario, se ha hecho de manera teórica y no practica, de allí que la malla curricular no parte de diagnósticos de necesidades del individuo, por ello es necesario buscar alternativas las cuales coadyuven a la adquisición de aprendizajes significativos y centrados en los estudiantes para su mejor construcción de su propio concepto, garantizando un aprendizaje transformacional el cual revoluciona su modo de ser y existir.

Así mismo, se puede evidenciar dentro de la crisis educativa venezolana, la escasa capacidad para la transformación del conocimiento original, es decir, el proceso de enseñanza y aprendizaje, se obtiene a través de las concepciones que el alumno ha formado en su ser, existir, coexistir y sobre sí mismo, lo cual genera un nudo crítico en el ámbito educacional. En consecuencia, se continúa con una praxis pedagógica centrada en el antagonismo, lo tradicional y lo memorístico, donde el alumno en sí es un depositario de conocimientos con resultados pocos productivos y útiles para su desenvolvimiento como profesional y personal. No obstante, se cuenta con teorías como las propuestas por Piaget, Vygotsky, Bruner y Ausubel, Cooley y Maturana, las cuales fomentan en los estudiantes su autoconocimiento como elementos vitales para su desarrollo cognitivo.

Ante esta situación crítica y la escasa capacidad para mejorar la práctica educativa, se hace necesario establecer a la educación primaria como un proceso de andamiaje, hacia la transformación de su aprendizaje desde la concepción, formada sobre sí mismo, implicando nuevas visiones psicopedagógicas en los modelos educativos, como el cognitivismo, el interaccionismo y la pedagogía sistémica.

Por todo lo antes expresado es imprescindible incorporar al sistema educativo factores axiológicos, ideológicos, culturales, entre otros, los cuales promuevan el conocimiento del individuo sobre sí mismo, es decir, su autoconcepto y su propio aprendizaje, partiendo de las herramientas sistémicas que le provee el medio educativo. En consecuencia, el sistema educativo venezolano en el nivel de educación inicial, debe mostrarse como un elemento fundamental capaz, de contribuir al desarrollo de conocimientos sobre sí mismo y sobre el aprendizaje transformacional.

En atención a lo expuesto anteriormente, se concibe el sujeto como ente activo en su proceso de aprendizaje y se ha observado como el compromiso mantenido consigo mismo, aumenta cuando es capaz de autorreconocerse y definirse; es este aspecto psicológico el que influye en la transformación de su aprendizaje de manera sistémica. Al respecto, Osses y Jaramillo (2008) expresan “la investigación cognitiva de los últimos años enfatiza el progresivo reconocimiento del papel que desempeñan las variables motivacionales y afectivas en el desempeño de las tareas cognitivas.” (p. 2); entonces se puede inferir, como los modelos psicológicos y por y los modelos cognitivos, se compaginan para crear nuevos patrones en los cuales, se pueda vincular lo psicológico con lo pedagógico-cognitivo y estudiar la interacción entre éstos, promoviendo el aprendizaje transformacional.

En tal sentido, se infiere la necesidad de profundizar el autoconocimiento, como alternativa para orientar el proceso de aprendizaje en los estudiantes del nivel de educación primaria, contribuyendo de esta manera, al fortalecimiento de las acciones pedagógicas instruidas para los docentes, siendo necesario partir del

análisis exhaustivo del proceso de adquisición de conceptos y autoconcepto por parte de los estudiantes.

Lo antes mencionado, lleva a referir que el aprendizaje transformacional desde la concepción del autoconcepto en los infantes, se estima útil y necesaria para atender las prioridades de una humanidad (desde el carácter individual) la cual se enfrenta a una complejidad social, ética y moral, la cual requiere de atención inmediata. Tal y como lo expresa Morín (2000): “hay complejidad cuando son inseparables los elementos diferentes que constituyen un todo [...] y que existe un tejido interdependiente, interactivo e interretroactivo entre el objeto de conocimiento y su contexto” (p. 42)

En concordancia con lo expuesto anteriormente, cabe citar a Freire (1965), cuando señala “muy pocas veces se concibe la educación como praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo, es decir que nadie debe pensar, ver ni actuar por otros” (p.35) en relación a ello, se encuentran los fundamentos de Fuente y Vera (2010), quien concluye que el psicólogo educativo debe realizar investigaciones en los nuevos enfoques psicológicos como el autoconcepto y la autorregulación con la intención que los resultados conlleven a elevar el nivel de comprensión del proceso educativo y proponer las estrategias necesarias para lograr niveles óptimos de aprendizaje y enseñanza.

Al respecto, se concibe la autorrealización, como la capacidad que posee un individuo para estructurar, organizar y seleccionar las estrategias adecuadas para realizarse alcanzando un objetivo establecido. Por su parte, el autoconcepto, se define como la concepción o estructura conceptual que poseemos de nosotros mismos, la cual parte de los razonamientos lógicos intrínsecos formados en el individuo a partir de la interacción con su contexto teniendo su génesis a temprana edad, es decir, desde la niñez (educación inicial y primaria), pues la imagen formada en estos primeros momentos suele permanecer durante toda su vida.

De esta manera, se observa como el aprendizaje se desarrolla desde:

- (a) la cognición donde se construyen los conceptos, ideas, representaciones, imágenes, percepciones.
- (b) lo afectivo en el cual se despliegan las emociones y sentimientos.
- (c) lo conductual donde se origina los impulsos, instintos, deseos, motivaciones y las necesidades.

En tal sentido, el aprendizaje transformacional fundamentado en la pedagogía sistémica y en el autoconcepto apoyado en la teoría cognitivista, sociocultural y el interaccionismo simbólico, arraigado en la posición de González y Tourón (1992), quienes manifiestan “el conjunto de creencias, representaciones y valores que una persona tiene de sí misma, desempeña un importante papel en el procesamiento de la información” (p.70) son de imprescindible adopción en la educación del infante.

En consecuencia, el interés de la teoría cognitiva, se basa en comprender como las personas interpretan el contexto en el que se desenvuelven, cómo toman la información sensorial entrante, la procesan, la transforman y finalmente hacen uso de ella. Al respecto Vygotsky (citados por González y Tourón 1992), plantea como el aprendizaje se produce en un contexto de interacción con: adultos, pares, cultura, instituciones y éstos son agentes reguladores del comportamiento del sujeto, quien desarrolla sus habilidades mentales (pensamiento, atención, memoria, voluntad) a través del descubrimiento y el proceso de interiorización, por tanto le permite apropiarse de los signos e instrumentos de la cultura, reconstruyendo sus significados, es decir, el aprendizaje transformacional, el cual se desarrolla a través del proceso de enseñanza, permitiendo la construcción de su propio concepto.

Por su parte, autores como Cooley , Mead y Kinch (citados por Pozo, 2006), refieren como las personas seleccionan, organizan, reproducen y transforman los significados en los procesos interpretativos, fruto de la interacción social y en función de sus expectativas y propósito, haciendo posible la consolidación del aprendizaje transformacional desde la concepción del autoconcepto en los infantes: De esta forma se promueve la renovación de la educación a través de la praxis docente sustentada en una pedagogía sistémica, de vanguardia centrando su

atención en los estudiantes, en sus intereses de aprendizaje y respetando la individualidad de sus capacidades cognitivas.

Actualmente, se reconoce el autoconcepto, pero como un mero instrumento pasivo en la construcción del aprendizaje, por cuanto la preocupación por conocerse a sí mismo es parte de una inquietud mayor: el abandono social-familiar al cual están expuestos los jóvenes. Frente a esta realidad, ni el campo teórico ni el práctico han dejado de explorar y construir conocimiento buscando soluciones a la problemática e intentando incorporar con mayor auge el autoconcepto en el contexto educativo a fin de promover una mejor práctica educativa.

Por lo tanto, es esta confluencia de la temática donde el análisis, la reflexión, y la toma de conciencia, justifican y demandan un rol protagónico del estudiante pues, de las concepciones sobre sí mismo y del manejo de los conocimientos sociales dependen la transformación y apropiación del aprendizaje. En razón a ello, el rol del docente para promover el autoconcepto, es vital para el logro de la acción transformadora de la educación, pues su poder argumentativo es el que permite la continua construcción y deconstrucción de los paradigmas, tal y como lo señala Goñi (2014), al expresar: “el docente puede contribuir tanto para la formación de un autoconcepto positivo, como por el contrario, para la formación de una imagen negativa de sí mismo, llevando al alumno a bloquear o inhibir los recursos de su imaginación y capacidad de crear” (p. 290).

De lo mencionado anteriormente, se derivan los planteamientos de Soteldo (2014), sobre la eficacia de cambio en el proceso de aprendizaje en el infante, debido a la necesidad de enfocar un nuevo ser con visión, donde los individuos que intervienen no se sitúen en los extremos, asumiendo estar dotados del saber o imbuidos por la ignorancia pues los individuos, no se enfrentan al mundo, sino por el contrario lo construyen permanentemente al poder de identificarse a sí mismo.

EL AUTOCONCEPTO Y EL APRENDIZAJE TRANSFORMACIONAL: SINOPSIS EPISTÉMICA

Psicología cognitiva o Teoría Cognitivista

Al respecto, González y Touron (1992), consideran como la concepción de la psicología cognitiva radica en que los individuos deben ser vistos como entes “activos, reflexivos, constructores y planificadores”. (p. 70) dándole autonomía al sujeto para interpretar sus acciones, aprender de acuerdo a sus necesidades, emplear los conocimientos que ya posee y sobre todo aplicar la razón a sus acciones, en definitiva, un sujeto capaz de aprender por sí mismo.

En este sentido, los grandes teóricos como Piaget, Vygostky, Bruner y Ausubel, han expresado como el contexto en el cual convive el individuo tiene gran relevancia en su manera de desenvolverse así lo ha referenciado, el autor antes señalado, cuando señala: “el conjunto de creencias, representaciones y valores que una persona tiene de sí misma, desempeña un importante papel en el procesamiento de información” (p. 70). Así mismo lo expresa, Manning (1992), como la psicología cognitiva, posibilita el desenvolvimiento del individuo a través del “reconocimiento de objetos familiares, personas conocidas, manejo del mundo que nos rodea, incluyendo las habilidades de lectura, escritura, programación, realización de planes, pensamiento, toma de decisiones y memorización de lo aprendido” (p. 76)

En consecuencia, se puede inferir que el cognitivismo enfoca su atención en cómo los sentidos se transforman en experiencias de aprendizaje, cómo se procesa la información a través de la razón y, cómo se adquieren conceptos, competencias y habilidades cognitivas. De esta manera, en el cognitivismo se establece una primera raíz para el aprendizaje transformacional y para la consolidación del autoconcepto como un subsistema de conceptos, el cual parte del conocimiento empírico, la organización sistemática de microconceptos y la interacción social del individuo, fundamentada en valores éticos-morales, elementos culturales, contexto educativo, situación familiar, sentimientos, emociones, entre otros.

TEORÍA SOCIOCULTURAL

El desarrollo cognitivo de un individuo proveniente de la sociedad y las interacciones que el sujeto tiene con ella, considerando que la sociedad tiene un rol importante en el funcionamiento intelectual, guarda estrecha relación en el aprendizaje humano, porque es en gran medida un proceso social. Al respecto, Vygotsky (citado por León 2007) plantea:

Cada función en el desarrollo cultural del niño aparece dos veces: primero en el nivel social y luego en el individual, primero en medio de otras personas (interpsicológica) y luego dentro del niño (intrapsicológico). Esto aplica igualmente para la atención voluntaria, la memoria lógica y la formación de conceptos. Todas las funciones superiores se originan como relaciones reales entre individuos. (p.80)

Por lo antes señalado, se hace hincapié en la participación activa del sujeto con su contexto social, siendo el desarrollo del pensamiento producto de la interacción entre ambos, al respecto se deduce que el desarrollo cultural se va definiendo por sus contenidos los cuales incluyen la personalidad del niño y su proyección del mundo.

En este sentido, el desarrollo de los procesos cognitivos del individuo, dependen en gran medida de la interacción social y su aprendizaje transformacional, parte de este constructo social en el que se desenvuelven, afirmando que los niños(as) desarrollan su aprendizaje mediante las relaciones que establecen con el medio que los rodea y a partir de allí, van construyendo y reconstruyendo su aprendizaje, adquiriendo nuevas habilidades cognoscitivas como proceso lógico de su inmersión a un modo de vida.

Por lo tanto, la teoría sociocultural permite comprender como el estudiante construye su autoconcepto, a través de la interacción con su medio y a partir de allí, logra generar nuevos conocimientos, modificando las estructuras conceptuales que ya posee a través de la experiencia y aplicando los procesos necesarios para alcanzar el aprendizaje transformacional que requiere, para cimentar las bases de una educación de calidad.

INTERACCIONISMO SIMBÓLICO Y LA ADQUISICIÓN DEL AUTOCONCEPTO PARA EL APRENDIZAJE TRANSFORMACIONAL

El propósito del interaccionismo simbólico, es estudiar la conducta humana desde el proceso social, resaltando de esta manera, la importancia de la interacción social en el desarrollo de la personalidad. Al respecto González y Tourón (1992), afianzan esta premisa señalando que “es en la sociedad donde el individuo adquiere inteligencia, juicio moral y conciencia de sí mismo” (p.39).

Bajo dicha convicción, se considera como premisa fundamental del interaccionismo simbólico, el desarrollo de la conciencia de sí mismo y la formación del autoconcepto, pues, considera que el ser humano orienta sus actos hacia las cosas en función de lo que éstas significan para él; así mismo, ésta fuente de significación es un producto social, que se desprende a través de las interacciones de los individuos y de la utilización del significado para promover una interpretación propia, que supone autointeracción y manipulación de significados.

En este sentido, el interaccionismo simbólico, se utiliza para estudiar el comportamiento del hombre en cuanto a su interacción con la sociedad y sostiene que el significado de las cosas constituye para el ser humano un componente de importancia en sí mismo, considerando su base, en el concepto de “yo”, el cual es una especie de lente en el que se refleja el mundo social y a su vez se forma en la interacción social.

Por ello, la capacidad simbólica del ser humano es uno de los grandes logros, pues, del manejo interno de símbolos las personas, llegan a construir significados, por tanto, como lo esgrime Gil-Lacruz (2007), el individuo es considerado como un constructor activo de significados, organizados éstos de manera dinámica en torno a procesos compartidos de interacción, así pues, esta teoría “concibe los individuos como actores existencialmente libres que aceptan, rechazan, modifican o, en cualquier caso, definen las normas, los roles, las creencias, etc. de la comunidad de acuerdo con sus intereses personales y planes del momento” según Lewis y Smith, (1980, p.24.)

Finalmente, se puede señalar que la teoría del interaccionismo simbólico, asigna primacía y prioridad al mundo social, es decir, la conciencia, la mente, el “self”, emergen del mundo social, sin embargo, la unidad básica de su teoría es el acto social, a través del cual se construyen los símbolos que hacen posible el pensamiento y la interacción simbólica, ante esto y de acuerdo con Pons (2010), concurre en una serie de procesos mentales como la inteligencia reflexiva, la conciencia, las imágenes mentales, el significado y, en términos más generales, la mente.

En consecuencia, se puede señalar como en el interaccionismo simbólico, los procesos mentales se derivan del proceso social y de allí se origina la capacidad de verse a sí mismo, es así como Mead (en Pozo, 2006) ubica la génesis del self en las etapas del juego y del deporte de la infancia, y considera que todo ser humano es capaz de reconocerse así mismo porque están dotados de capacidad de pensamiento y de allí que sean capaces de reconocer los símbolos y construir o modificar significados.

De este modo, el aporte del interaccionismo simbólico a la investigación radica en que permite comprender las interacciones sociales, como elemento esencial para la construcción del autoconcepto, vinculación que permite la comprensión del aprendizaje transformacional y por ende la comprensión de los elementos que emergen del individuo en el proceso pedagógico sistémico.

LA PEDAGOGÍA SISTÉMICA PARA LA TRANSFORMACIÓN DEL APRENDIZAJE

La pedagogía Sistémica, es una disciplina emergente la cual trabaja en la facilitación de los procesos de desarrollo de las personas: su evolución, objetivos, personalidad, rendimiento, aprendizaje, entre otros. Su génesis se encuentra en la neurociencia y toma en cuenta autores pioneros en el paradigma de la complejidad y de la teoría de sistemas como Morín, Maturana y Hellinger, junto con la creatividad

y el esfuerzo, su misión es hacer que cada persona alcance sus propias comprensiones, viva con conciencia, autenticidad y logre desplegar su potencialidad en el logro de sus objetivos.

En este sentido, la pedagogía sistémica es, como señala Ballarín (2014), “una fusión entre lo psicológico, lo pedagógico, lo sociológico, lo cultural, lo histórico... que genera profundos cambios en el educador” (p.2) y de acuerdo con Díaz (2005), dada su perspectiva sistémica incorpora un abordaje de los contenidos curriculares de manera que sean expuestos a partir de las interacciones y vínculos entre las teorías, los conceptos y los propios contenidos.

Asimismo, la característica principal de la pedagogía de sistema, es su visión integradora, tanto de las corrientes de pensamiento que la soportan (teorías de sistemas y de la complejidad,) como de las diferentes personas y sistemas pertenecientes a la comunidad educativa. En tal sentido se consolida como una teoría de reordenación pedagógica que da lugar a las anteriores aportaciones que en el campo de la educación se han hecho.

En este sentido, es importante considerar como la pedagogía sistémica, se nutre principalmente del ámbito social del individuo, considerando los grupos humanos como sistemas estrechamente relacionales por dinámicas específicas basadas en religión, cultura, formación, entre otros, permitiendo la interpretación y análisis de los elementos que emergen del contexto social los cuales se relacionan entre sí, para forjar el autoconcepto del individuo y por ende la transformación de su aprendizaje.

EL APRENDIZAJE TRANSFORMACIONAL PARA TODA LA VIDA

De acuerdo a Rojas (2002,) el aprendizaje transformacional es un “proceso sistemático que facilita el aprendizaje y promueve cambios cognitivos, emocionales y conductuales que expanden la capacidad de acción en función del logro de las metas propuestas” (p. 190). Está focalizado en ayudar a aprender, se sustenta en

el principio de la autonomía de la persona y está dirigido a que el estudiante asuma plena responsabilidad por sus acciones y por los resultados obtenidos.

Sobre lo antes expresado, se infiere que el aprendizaje transformacional, se da cuando el estudiante transforma creencias y supuestos los cuales forman parte de su manera habitual de ser para obtener un nuevo aprendizaje, al respecto Abate (2006), refiere que este proceso de transformación y organización de la información, “ocurre en el sistema cognitivo y conduce a un proceso de aprendizaje, donde el alumno puede construir y descubrir el sentido y el significado de la información” (p. 6).

Con el aprendizaje transformacional, se aspira que el infante se reconozca a sí mismo como un ser integral, capaz de interactuar empática y sinérgicamente; por ello, se hace necesario que el docente, sin descuidar la rigurosidad del proceso de enseñanza emplee un enfoque humanista que promueva el desarrollo integral del mismo (físico, mental, emocional y espiritual) actuando como promotor de aprendizajes significativos, contribuyendo de esta forma con una educación para toda la vida.

EL DOCENTE DE EDUCACIÓN INFANTIL Y SU ROL EN EL APRENDIZAJE TRANSFORMACIONAL

Según Fuguet (2003), un perfil del docente debe ser amplio, basado en el desarrollo personal, actitudes, mejoramiento, dimensión social e intelectual. Teniendo, además una suficiente formación relacionada al proceso educativo y así poder mejorarlo creativamente.

Tomando en consideración lo antes expuesto, se infiere que la labor del docente, no consiste tan sólo en transferir conocimientos, sino en presentarlos en forma problemática, situándolos en un contexto y colocando las dificultades en perspectiva, de manera que el alumno pueda establecer el nexo entre su solución y otras interrogantes de mayor trascendencia. Por lo tanto, el docente, se convierte

en mediador del acto didáctico: la misma media entre el alumno y los contenidos que desea impartir.

Para especificar más al respecto, se trae acotación el esbozo de actividades realizadas por el docente en cumplimiento de dos roles: como autor y como actor. El docente como autor, interpreta el libreto educativo y reflexiona sobre él mismo, hace ajustes y adaptaciones de acuerdo al contexto donde se desenvuelve, confrontando la teoría con las situaciones principales que se gestan en el espacio escolar y fuera de él, dándole importancia a las experiencias informales en la calle, plazas, espacios de recreo, entre otros.

Otro elemento importante, el cual caracteriza a un docente autor, es su liderazgo para coordinar acciones, asesorar a sus compañeros de trabajo y a otros actores claves de la comunidad, al igual que la demostración al compromiso con las actividades. Es un liderazgo creador, transformador, en el cual el líder no crea propiamente la norma de acción de la comunidad, sino que se fundamenta en la necesidad que tiene el hombre de una razón de ser, de sentir la necesidad de trascender a través de la superación de obstáculos para una mejor convivencia.

En este orden de ideas, el rol del docente como autor, se inspira en el fortalecimiento de un sistema democrático, el cual requiere pedagogos aptos para la interpretación y la guía social a través de un liderazgo que promueva las capacidades de todos los miembros de la comunidad e inspire a sus seguidores a trascender sus propios intereses por el bien de la organización, produciendo esfuerzos extras para lograr las metas de integración escuela-comunidad.

Por otra parte, el docente como actor realiza acciones para lograr la integración escuela y la comunidad. El docente local en el ámbito de una comunidad específica, delimitada en un espacio geográfico, genera procesos organizativos en los cuales los miembros de las comunidades pueden hacerse actores y negociar en función de sus intereses, desarrollar planes formativos las cuales les proporcionen herramientas para el diseño, formulación y ejecución de proyectos, además de asumirse como poder local. Sobre esta misma idea, se presenta a continuación, el

rol del docente en la educación del infante y la adquisición del auto concepto para el aprendizaje transformacional el cual muestra, las características, las funciones del mismo, encerrando tanto el rol de autor como del actor dentro del proceso enseñanza y aprendizaje.

El docente debe ser líder, modelo, creativo, ético, intelectual autor y actor de cambios y transformaciones sociales con visión de futuro, con actitud de crecimiento conocimiento basado en la formación científica y humanista, con actitud de crecimiento y coherente con su decir y actuar, aplicando habilidades para pensar, crear, diseñar, resolver, interactuar, producir, comunicar, informar, trabajar, estudiar. Además, debe tener la capacidad de autoevaluarse como promotor para el aprendizaje significativo bajo una visión de la educación de avanzada e innovadora, asumiendo nuevos paradigmas, logrando así el aprendizaje transformacional en el infante.

En consecuencia, según las expresiones de Fuguet (2003), el rol docente para el desarrollo del auto concepto para el aprendizaje transformacional, debe dar un giro al rol como educador en su accionar pedagógico y reflexivo, bajo la esencia antológica, metafísica, epistemológica, axiológica, ética, política y lógica. El docente debe adoptar una convicción vanguardista y adaptable a las diferentes comunidades. Dichas inferencias se pueden apreciar mejor en el siguiente diagrama N° 1:

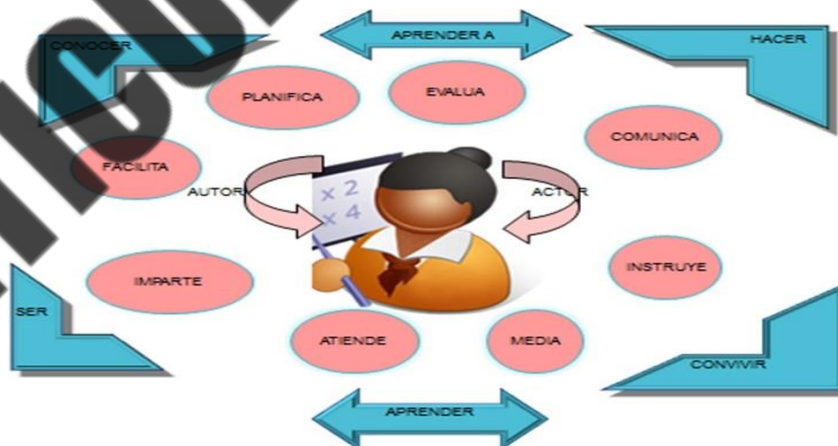


Diagrama N°1

Perfil del Docente de Educación Inicial

Tomado de: Torres (2010)

De forma general se puede inferir que el docente, de acuerdo a lo expresado por Barreta y Brandoni (2005), es una autoridad, representando un papel de importancia en el logro del autoconcepto y un aprendizaje transformacional positivo, al transmitir sus conocimientos con veracidad y un alto sentido científico. Asimismo, el docente debe ser congruente en sus actos sirviendo como ejemplo a ese infante, al poseer un alto sentido de responsabilidad teniendo como filosofía los principios aportados por la UNESCO (2005): aprender a conocer, aprender a ser, aprender a actuar, aprender a vivir juntos y aprender hacer.

Sobre los cuatro pilares fundamentales, anteriormente mencionados, y reseñados por el Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE), cabe explicar brevemente cada uno de los principios, en función a lo que el docente debe impartir; con el rápido avance de los cambios provocados por el progreso científico y por las nuevas formas de actividad económica y social, es necesario crear en los niños(as), una cultura de diversidad la cual permita en su futuro, ahondar en conocimientos más específicos para alcanzar especializaciones en áreas requeridas. Aprender a actuar: Más que aprender un oficio o profesión es necesario que el individuo adquiera habilidades para actuar, ante diferentes situaciones permitiendo el trabajo en equipo.

En este sentido, el aprender a vivir juntos: Implica dar cabida al enriquecimiento de conocimiento mutuo, a través de otras personas las cuales puedan aportar nuevas y diferentes informaciones que permitan la creación y aplicación de proyectos comunes. Aprender a ser: exige una mayor responsabilidad sobre la autonomía de cada uno, en función de los actos y decisiones que se puedan tomar y como puedan afectar a los demás. En tal sentido, el docente para aplicar dichos principios, debe mantener una estrecha relación con la familia del alumnado sirviendo de enlace, en el desarrollo de valores apropiados para el niño y el adolescente.

Sobre el desarrollo de los valores, se hace imperante que la ética y la transformación en el docente se hagan en todo momento presente. Para ello, el mismo deberá conocer los métodos científicos y pedagógicos modernos

latinoamericanos, sin dejar de lado la historia de la profesión, con una actitud seria, sensata, equilibrada y libre de prejuicios. Sobre este aspecto, la UNESCO (2005), expresa "...el docente es consciente de su dignidad y de sus semejantes." (p. 3).

Por otro lado, en el aspecto personal el MPPE (2005), señala como el aprender hacer, implica situarse en el contexto de la comunidad en la cual labora, colocando en equilibrio el cuerpo y la mente, la inteligencia, la sensibilidad, sentido estético, responsabilidad, individual, espiritualidad de acuerdo a los valores éticos y morales desarrollando un autoconcepto positivo en el infante equilibrado, fortalecido y seguro de sí mismo.

EL AUTOCONCEPTO EN EL INFANTE

El Autoconcepto en su aceptación más generalizada consiste en la imagen que tenemos de nosotros mismos. Algunos autores señalan que ésta imagen se forma a partir de diversas, pero influenciado por la percepción sí mismo y la propia singularidad, y a medida que el sujeto se logra autodefinir estas percepciones se vuelven mucho más organizadas, detalladas y específicas.

De acuerdo a Cazalla Luna y Molero (2013,) la importancia del autoconcepto reside en su relevante aportación a la formación de la personalidad, pues tiene que ver con la competencia social, ya que influye sobre la persona en "cómo se siente, cómo piensa, cómo aprende, cómo se valora, cómo se relaciona con los demás", de igual manera, Monereo (2007), lo considera como una "versión de la propia identidad que aporta una estructura organizada a la existencia del sujeto a través de la organización de sus ideas sobre quien es, cómo es, qué aspira, entres muchos otras interrogantes" (p.18). De éste modo el autoconcepto contendría un conjunto de percepciones, sensaciones, concepciones, y estrategias.

Desde la teoría cognitiva el autoconcepto, es visto como un proceso en constante construcción fruto de la relación recíproca entre el sujeto y medio, así también, Epstein (citado por Monereo, 2007), lo concibe como una teoría compleja

que un individuo elabora sobre sí mismo, por ende el autoconcepto refiere a la percepción que el sujeto tiene de sí mismo, en otras palabras al concepto que se da una persona de sí misma, el cual se construye a través de su desarrollo empírico en el contexto donde se desenvuelve y considerando elementos axiológicos, sociológicos, culturales, religiosos, entre otros.

De acuerdo a González y Tourón (1992), el autoconcepto “no es solo una estructura, que contiene la representación del conocimiento que la persona tiene de sí misma, sino a la vez un proceso implicado en la interpretación, almacenamiento y utilización de la información” (p.39), de acuerdo a esta premisa, el autoconcepto es una mega estructura que permite la transformación de la información permitiendo la obtención de un nuevo significado.

Aunque el desarrollo del autoconcepto por etapas es difícil de limitar, Gurney (citado por Goñi 2014), se atrevió a dar una propuesta que refiere tres etapas: el sí mismo primitivo, el sí mismo exterior y el sí mismo interior, al respecto a continuación se detallan las tres etapas para una mayor comprensión.

En la etapa del sí mismo primitivo que comprende desde el nacimiento hasta aproximadamente los dos (2) años de edad, el infante se va distinguiendo de los demás estableciendo su propia identidad pero partiendo de la relación con sus más cercanos como lo son los padres y los hermanos.

La etapa del sí mismo exterior comprende de los dos (2) a los doce (12) años y en ella se inicia la entrada de información y la definición personal, basándose en rasgos personales, consolidándose con el reconocimiento de uno mismo y una mayor conciencia de cómo somos percibidos por los demás. Finalmente, en la etapa del sí mismo interior, que se construye a partir doce (12) años, el individuo busca, ya con precisión, la definición de sí mismo, de allí que se convierta en un período sensible a la crítica externa y se empieza a ver a las personas que lo rodean como espejos de la propia imagen.

CONCLUSIONES

Ontológicamente, el aprendizaje estratégico desde la concepción del autoconcepto, es una alternativa para orientar el proceso de aprendizaje en los infantes, los cuales en la actualidad necesitan más que nunca orientaciones pertinentes y docentes dispuestos a fomentar la transformación del aprendizaje y el autoconcepto, procurando contribuir al fortalecimiento de las acciones pedagógicas y partiendo de la adquisición de conceptos, a través de la interacción social, fundamentado en el aprendizaje transformacional.

La teoría Cognitivista y la pedagogía sistémica, debido a que las mismas estiman que los individuos deben ser vistos como entes activos capaces de reflexionar, planificar y construir sus propios conceptos, apoyan el desarrollo del autoconcepto en el infante de forma óptima y equilibrada para el aprendizaje transformacional. Así también la Teoría Socio-Cultural, es pilar fundamenta en dicha premisa, porque contempla que el sujeto se desarrolla a través del reconocimiento y el manejo de su contexto. De igual forma, se respalda en el Interaccionismo simbólico, porque expone la participación activa del sujeto con su contexto social y la transformación y producción de nuevos aprendizajes como producto de la interacción entre ambos.

En definitiva, la adquisición de un autoconcepto en el infante para el aprendizaje transformacional según Piaget (citado por León, 2007), se desarrolla a través de la construcción del conocimiento de sí mismo, permitiendo captar el punto de vista de quienes producen y viven la realidad social y cultural, asumiendo el acceso al conocimiento en lo específicamente humano y su forma de actuar hacia sí mismo y con los demás.

Dentro de un enfoque constructivista, y sin dejar a un lado a Vigostky se pueden asumir los planteamientos de Bronfenbrenner (citado por León, 2007), en lo que implica la adquisición del autoconcepto para el aprendizaje transformacional en donde se: "...integra lo biológico con lo psicológico impregnados por el macro

sistema y el crono sistema. Las diferencias inter individuales e inter grupales a la conducta del ser humano y sus contextos de desarrollo” (p.49)

De tal manera que, el desarrollo del autoconcepto en el infante, se ve influenciado en gran medida, por la construcción de su conocimiento propio del ser humano, el cual fue produciéndose a diario, como consecuencia de la interacción del individuo con los aspectos cognitivos, sociales y afectivos. Esta construcción, se realiza progresivamente al relacionarse con el ambiente del cual es parte. Es decir, hay una cohesión entre sus conocimientos previos y las actividades externas o internas realizadas. De tal forma, que el accionar del docente, representa un rol relevante para el desarrollo adecuado de dicho proceso en la educación actual.

REFERENCIAS

- Abate, N. (2006). *Los desarrollos actuales de la Psicología Cognitiva y sus aportes al proceso de aprendizaje. La Psicología Cognitiva y sus aportes al proceso de aprendizaje*. México: UNAM. [Consulta: 2006, mayo 05].
- Ballarín, F. (2013). *Paradigmas y perspectivas teórico-metodológicas en el estudio de la administración*. [Ensayo en línea] Disponible en: <https://www.uv.mx/iiesca/files/2013/01/paradigmas2004-2.pdf> [Consultado: julio, enero 2018].
- Barreta, A. y Brandoni, C. (2005). *Perfil docente*. Trabajo de Ascenso Publicado, Universidad Simón Bolívar. Caracas.
- Berry, S. (1992). Estimation of a Model of Entry in the Airline Industry. *Econométrica*. Vol. 60, núm. 4 (julio), pp. 889-917.
- Cazalla Luna, N y Molero, D. (2013) Revisión Teórica sobre el autoconcepto y su importancia en la adolescencia. *Revista Reid*. [Artículo en línea]. Disponible en: <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/991> [Consultado: 2016 mayo 16].
- Díaz, F. (2005) Desarrollo del currículo e innovación: Modelos e investigación en los noventa. *Perfiles educativos*. vol.27, n.107, pp.57-84. ISSN 0185-2698.
- Freire (1965), *La Educación como práctica de la Libertad*. Siglo XXI de España Editores. España. 1985. Nro.22. Instituto de Pedagógico de Caracas. UPEL Caracas. Venezuela.

- Fuente Arias, J. y Vera Martínez, M. (2010). Psicología de la Educación E I + D + i: Un programa de acción estratégica para el Siglo XXI. *Papeles del Psicólogo*, 31 (2), 162-170.
- Fuguet, A. (2003). Currículo y Formación Docente. *Revista de Investigación*. Nº 55.
- Gil-Lacruz, M. (2007). *Psicología social: Un compromiso aplicado a la salud*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- González -Torres, M.C. y Tourón, J. (1992) *Autoconcepto y rendimiento escolar. sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. España: Editorial NAVEGRAF, S. L.
- Goñi, E (2014) *El autoconcepto personal: estructura interna, medida y variabilidad*. Trabajo de grado para optar al título de Doctora en psicodidáctica de la Universidad del País Vasco. Bilakaeraren eta Hezkuntzaren Psikologia Saila. País Vasco.
- León, Ch. (2007). *Secuencias del desarrollo infantil integral*. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello.
- Lewis, D y Smith, R. (1980). *American sociology and pragmatism: mead, chicago sociology and symbolic interaction*. Chicago: University of Chicago prees.
- Manning, L. (1992). *Introducción a la neuropsicología clásica y cognitiva del lenguaje*. Madrid: Editorial Trotta.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación (2005) *Currículo Nacional Bolivariano. Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano*. Venezuela.
- Monereo, C. (2007). *Hacia un nuevo paradigma de aprendizaje estratégico*. Barcelona – España: Editorial EOS.
- Morín, E. (2000). *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. Caracas: UNESCO / Universidad Central de Venezuela.
- Osses Bustingorry, S., & Jaramillo Mora, S. (2008). Metacognición: Un camino para aprender a aprender. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 34(1), 187-197.
- Pons, X. (2010). La aportación a la nueva psicología social del interaccionismo simbólico. Una revisión histórica. *Edupsyké Revista de psicología y Educación*. Vol 9-1. P. 23-41. Madrid: Universidad Camilo José Cela.
- Pozo, J. (2006) *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid-España: Editorial Morata.

Rojas, M (2002). Aprendizaje transformacional en la familia y en la educación. *Revista Venezolana de Análisis de Coyuntura*, Vol. VIII. pp. 189-200. Universidad Central de Venezuela Caracas, Venezuela.

Soteldo, L. (2014) *Impacto en el autoconcepto de niños entre 11 y 13 años con base en el aprendizaje y la motivación de la ética ambiental por el método Eco SOS*. Trabajo de grado para optar al título de Doctor en pedagogía. Instituto Latinoamericano de Altos Estudios. Cundinamarca – Colombia.

Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Tercera edición. Ediciones Morata. Madrid.

Torres, T. (2010). *Evaluación del desempeño del docente del nivel de Educación Inicial*. Trabajo de Grado para optar al Título de Magister en Educación Infantil en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, IPAEL. Maracay Venezuela.

UNESCO (2005). *UNICEF realidad y panorámica de la educación inicial latinoamericana*. Servicio de Noticias de las Naciones Unidas. [Documento en Línea]. Disponible: <http://www.un.org/spanish/News/printne>. <https://mail.google.com/mail/u/0/#inbox/153008b70c8abb9b?projector=1>. [Consultado: 2016 mayo 16].

Miradas didácticas desde la sociedad de discursos experienciales: El yo investigador¹

Didactic views from the society of experiential discourses:
The investigating self

Vues didactiques de la société des discours expérientiel:
Le moi investigateur

Dulce Santamaría
dulsam6@hotmail.com

Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Instituto Pedagógico de Caracas. Venezuela.

RESUMEN

Una sociedad de discursos es aquella que dialoga para construir conocimientos en diversas disciplinas del saber. En el presente artículo el objetivo general consiste en invitar a revisar qué es una sociedad de discursos y cómo esa sociedad de discursos guarda estrecha relación con la enseñanza de la literatura y su didáctica. Para ello se busca concretizar qué es la sociedad de discursos experienciales, describir la sociedad de discursos experienciales, caracterizar la sociedad de discursos experienciales y determinar la actuación de la sociedad de discursos experienciales en la praxis literaria y su didáctica. Es importante aclarar que la sociedad discursiva se estudia con las teorías y métodos de Van Diu, Camilloni, Foucault, Kuhn y Lanz. Resultó interesante en este artículo evidenciar como el yo investigador, parte de la sociedad de discursos experienciales desde su voz, armoniza y va dando cuenta de la enseñanza de la literatura y la didáctica en la que de su praxis fluye, una didáctica para la crítica y reflexión ciudadana.

Palabras clave: enseñanza y didáctica de la literatura, sociedad de discursos experienciales, voces discursivas, yo investigador.

¹Este artículo surge de la tesis doctoral de la profesora Santamaría, D (2016): Un Ejercicio Socio Cultural y Político: "Para Una Didáctica de la Experiencia Literaria", presentada desde el Doctorado de Pedagogía del Discurso del IPC-UPEL

ABSTRACT

A discourse-based society is one where dialogue is used to build knowledge across diverse disciplines. This work serves as an invitation to explore what a discourse-based society entails and its close relationship to pedagogical approaches to literature. In particular, the present study seeks to define, describe and characterize the discourse-based society and determine its role in literary praxis and didacticism. To study the discourse-based society we made use of the theories and methods of Van Duijn, Camilloni, Foucault, Kuhn and Lanz. It was interesting to evidence that the voice of the researching self, parts from experiential discourse-based society, to harmonize and account for the teaching of literature and its praxis, which represents a critical reflection of citizenship.

Key words: *teaching and literature didacticism, experiential discourse base society, discourse voices, researching self.*

RÉSUMÉ

Une société de discours est une société qui dialogue pour construire des connaissances dans diverses disciplines de la connaissance. Dans cet article, l'objectif général est d'inviter à revoir ce qu'est une société de discours et comment cette société de discours est étroitement liée à l'enseignement de la littérature et de sa didactique. Pour ce faire, il cherche à concrétiser ce qu'est la société des discours expérientiels, à décrire la société des discours expérientiels, à caractériser la société des discours expérientiels et à déterminer la performance de la société des discours expérientiels dans la pratique littéraire et sa didactique. Il est important de préciser que la société discursive est étudiée avec les théories et méthodes de Van Duijn, Camilloni, Foucault, Kuhn et Lanz. Il était intéressant dans cet article de montrer comment le moi enquêteur, qui fait partie de la société des discours expérientiels de sa coïx, harmonise et rend compte de l'enseignement de la littérature et de la didactique dans lesquelles s'écoule sa pratique, une didactique de la critique et réflexion citoyenne.

Mots-clés: *enseignement de la littérature et didactique, société des discours expérientiels, voix discursives, je chercheur.*

A MANERA DE INTRODUCCIÓN

Todo docente en el aula de clase se enfoca en diversos aspectos al momento de organizar su praxis con estudiantes. Esa praxis se construye desde la didáctica,

que viene a ser la disciplina bajo la cual se formaliza la educación que se imparte a niños, adolescentes, jóvenes y adultos.

Ahora bien, más allá de lo referido, la didáctica como lo sustenta Larrosa (2007), es un campo de aprendizaje estratégico, tanto para el docente como para el estudiante y es de esa manera, porque la didáctica no es una disciplina estacionaria, sino que se deconstruye y construye a sí misma en la propia experiencia de los sujetos que la experimentan. En otras palabras, tanto docente como estudiante moldean y modifican aquellas experiencias de aprendizaje que o les son propicias al momento de asumir la comprensión total de un saber.

Es por ello que, para el investigador indagar sobre la didáctica y sus implicaciones, significa diseñar propuestas metodológicas eficientes que den respuestas a los temas, objetivos y otros constructos de interés necesarios al momento de generar soluciones a los problemas que ella plantea en distintos contextos educativos. También significa concretar a través de qué y cómo se manifiesta.

Al atender a lo expuesto con antelación, se encuentra que la didáctica se expresa a través de un discurso y este discurso posee sus propios conceptos y a su vez este se encuentra formado por distintas texturas. En el caso del presente artículo se tomarán tres constructos importantes: discurso didáctico, discursos experienciales y sociedad de discursos. De esta última se puede decir que está compuesta por cuatro sujetos, que se manifiestan como voces discursivas: el yo investigador (quien lleva a cabo la investigación), el docente en ejercicio (docentes en aula), comunidad académica (expertos en didáctica/enseñanza de la literatura) y UPEL (universidad formadora de docentes y asesora del estado en materia educativa). Sin embargo, para efectos de este artículo se presentará al sujeto reconocido como el yo social o del investigador, el cual intervino para representar al docente investigador que construyó y que generó este artículo. Su función consistió en relatar, cual narrador, cómo había realizado su práctica de aula y como había percibido la enseñanza de la literatura y la experiencia literaria.

DISCURSO DIDÁCTICO, DISCURSOS EXPERIENCIALES Y SOCIEDAD DE DISCURSOS

Al pensar en cuál sería la mejor forma de abordar un tema como la literatura, se llegó a la conclusión de que sería a través de la sociedad de discursos experienciales tomando en cuenta su noción didáctica y privilegiando la experiencia conceptual de Foucault (1990). Esta sociedad de discursos estudia la posición que cada sujeto ocupa en el entramado de la estructura social. Ello conduce a pensar que no hay una sola forma de entender al sujeto y su componente subjetivo, ya que los enunciados que produce se modifican a partir del abanico de miradas y posibilidades que el propio individuo es capaz de brindar. Desde esas miradas el sujeto que investiga, en principio se inserta en el interaccionar social y, en segundo lugar, a partir de ese interaccionar formula una experiencia desde sus propios sistemas de validación y control. Es pues, por este camino que genera teorías cimentadas en sus propias prácticas.

En este sentido interesa el discurso didáctico de los sujetos de la sociedad de discurso que trabajan la literatura y la enseñanza de la misma. Esta sociedad discursiva desarrolla su funcionalidad en el ámbito socio-político. Por tal razón, la importancia está dirigida al discurso didáctico complejo y diverso, que se encuentra reflejado en libros de texto, exámenes, profesores, estudiantes, discurso oficial y diálogo de aula, bajo un enfoque más que interdisciplinar, multidisciplinar, descrito ampliamente en sus contextos sociales y culturales.

El discurso didáctico y sus propiedades no se entienden ni se comprenden bien si sus funciones no se hacen evidentes para la sociedad y fundamentalmente para los docentes y estudiantes, actores del proceso, siguiendo los lineamientos del estudio socio- político y cultural del discurso didáctico de la literatura. Ver esquema 1.



Esquema 1

Estudio sociopolítico y cultural del discurso didáctico de la Literatura

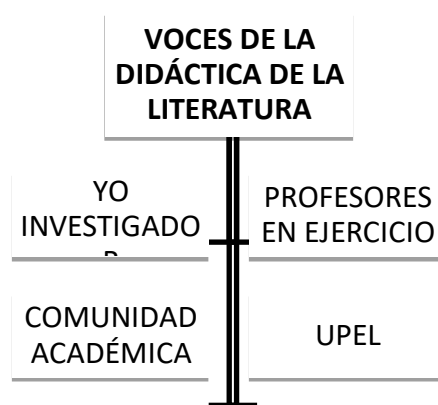
Tomado de: Sosa, E (2013) y Santamaría, D (2016): Un ejercicio socio, cultural y político: "Didáctica de la experiencia literaria"

Es por ello que, en el encuentro con las ideas de Van Duijn (1997), sus orientaciones expresan que, esta mirada enfatiza en la esencialidad de la presencia de la cognición social, tal como el conocimiento, las actitudes y las ideologías. A razón de que, si es que existe una situación en la que tales cogniciones sociales se obtienen y varían, es a través del discurso educativo, en su valoración social. En conclusión, la sociedad de discurso es la que asume las experiencias cotidianas a través de núcleos de información, para tener una visión amplia y multidisciplinar de la naturaleza del texto y del habla que se produce en el ámbito educativo, con énfasis en la didáctica de la literatura.

Al considerar esta perspectiva, se hace evidente la didáctica en el terreno de la formación pedagógica y de las categorías presentes en ella, como son: los

contenidos, la metodología, la finalidad, los ambientes de aprendizajes y la evaluación. Según Camilloni et. al. (2011) definen a la didáctica como una disciplina teórica que se ocupa de estudiar la acción pedagógica, es decir, las prácticas de la enseñanza que tienen como misión describirlas, explicarlas, fundamentar y enunciar normas para la mejor resolución de los problemas, que estas prácticas plantean a los profesores. En este sentido, la didáctica, como realidad educativa debe entenderse desde la interpretación de los sujetos participantes que se caracterizan por partir de una delimitación particular de la enseñanza. Los criterios de diferenciación son variados, dada la multiplicidad de parámetros que se pueden aplicar para diferenciar entre clases de situaciones de enseñanza.

A partir de esos criterios diferenciatorios se identifican los núcleos de información de los sujetos académicos. Por lo cual se indica que la interpretación didáctica se constituye para efectos de la investigación, en el núcleo fundamental de información. Lo manifestado implica realizar un protocolo de indagación, con basamentos metodológicos cualitativos, que permitan tomar como referencia las nociones e interpretaciones de los sujetos consultados. Para tal fin, se establecen cuatro núcleos de información. Ver esquema 2.



Esquema 2

Ejercicio socio cultural y político:” Didáctica de la Experiencia Literaria”

Tomado de Santamaría (2016). Voces de la didáctica de la Literatura.

Los sujetos que forman parte del esquema 2, se mueven en un encuentro metodológico que les permite dialogar, en torno a la literatura y su experiencia didáctica, como voces con criterio de autoridad y así fijar sus posturas o posiciones en relación a ella.

En principio, al valorar como parte de este diálogo metodológico desde lo cualitativo, Martínez (2009), las teorías humanistas, estas voces buscan concientizar a docentes y estudiantes en la formación de seres humanos y ciudadanos. En segundo lugar, al tomar en cuenta lo fenomenológico persiguen entender la literatura, la experiencia literaria y la didáctica como realidades vivibles; dinámicas, que forman parte del hacer del docente, del estudiante en el aula y de la institución escolar.

En tercer lugar, al considerar la hermenéutica desde el punto de vista de Foucault (1990) y Giddens (1992), las voces discursivas privilegian tanto conocimiento como pensamiento relacionado con literatura, experiencia literaria y didáctica, como elementos importantes en la sociedad, en la escuela, en la cultura e inclusive en la historia y no solo esto, sino la necesidad de que el discurso que se maneje respecto de ellas, permita la comprensión y apropiación de la experiencia literaria. Así mismo, el socio constructivismo vigotskyano (Vigotsky, 1934), para las voces discursivas, en cuarto y último lugar, aporta la importancia de lo significativo de la experiencia literaria a construir su propio andamiaje de saberes, que desde la didáctica dan cuenta de aprendizajes reveladores en los estudiantes.

Ahora bien, estas posturas ofrecieron percepciones diferentes e importantes sobre la enseñanza de la literatura y también en relación a aspectos esclarecedores de la experiencia literaria y de la didáctica. Lo realmente importante es ver como estas voces cruzan las informaciones, instrumentos y protocolos de investigación para ir dando forma al soporte onto epistemológico necesario que nutrirá y enriquecerá la investigación y en líneas generales los resultados, propuestas, conclusiones y recomendaciones. Ver gráfico 1.

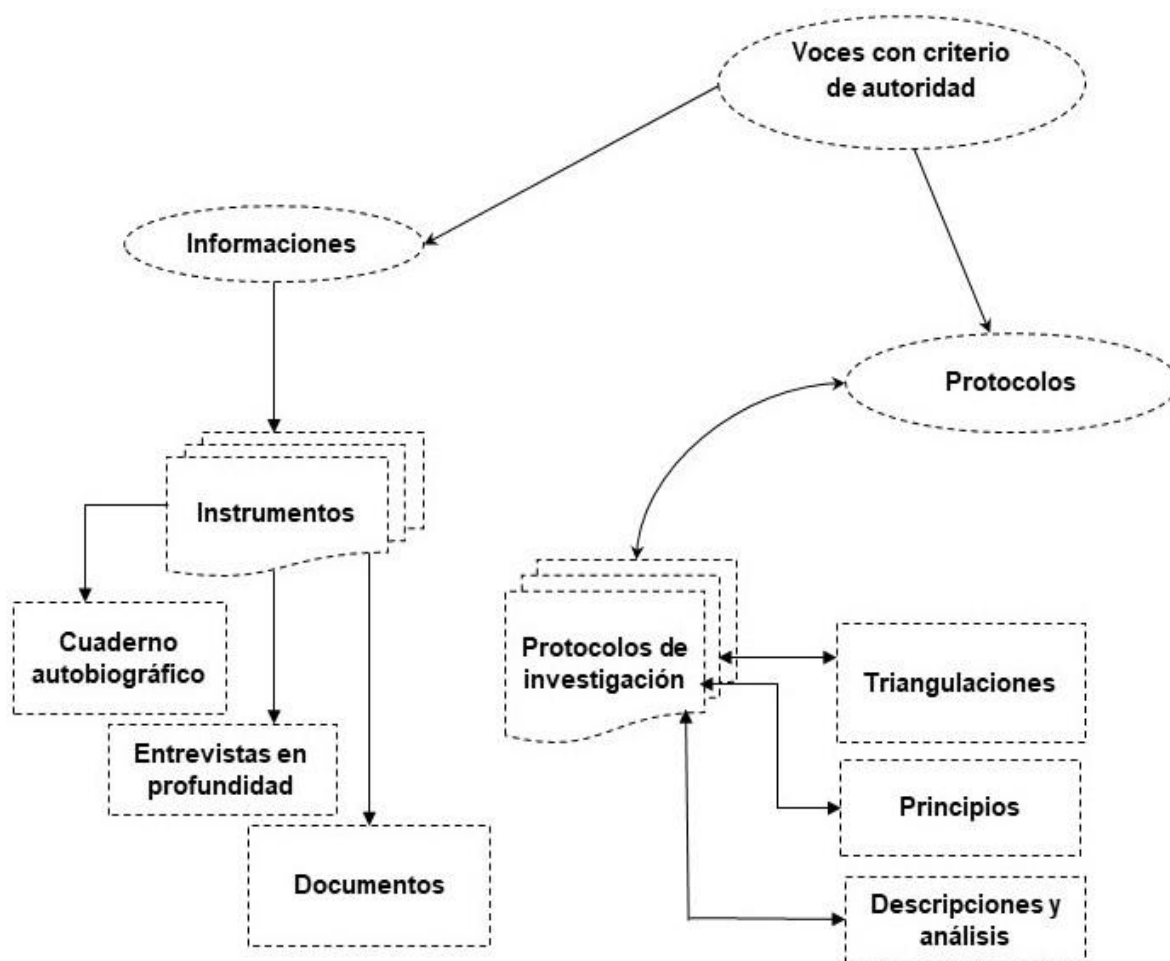


Gráfico 1

Ejercicio socio cultural y político: “Didáctica de la experiencia literaria”

Tomado de Santamaría (2016). Voces de la didáctica de la Literatura.

Como se sostuvo anteriormente las voces con criterio de autoridad establecen un diálogo para construir la investigación, pero antes de construirla ofrecen sus miradas de lo que perciben sobre el objeto a investigar que en este caso es la didáctica de la experiencia literaria, en sus ambientes laborales.

En los párrafos introductorios se manifestó que en este artículo se tomará en cuenta la primera voz discursiva, que es la del yo investigador. Esa voz diseñó este artículo y vivenció lo que es la experiencia literaria y su didáctica, en aula e

institución escolar y que más tarde, le permitió desarrollar su trabajo doctoral, donde también reposan las otras voces discursivas, pero que para los fines de este texto no se contemplarán o desarrollarán.

La idea es presentar como la voz discursiva del yo investigador abrió las puertas a una investigación que generó un discurso didáctico y una didáctica de la experiencia literaria. Para ello, se definirá esta primera voz, como sujeto de investigación, atendiendo a los protocolos de la investigación cualitativa y se observará en qué consiste. Por otra parte, se irá presentando a través de ejemplos como construyó la necesidad de plantearse una investigación sobre el tema de la didáctica de la experiencia literaria. A continuación, voz discursiva del yo investigador.

VOZ DISCURSIVA EL YO INVESTIGADOR: Experiencia autobiográfica y académica del investigador-autor.

En el método cualitativo, Plummer (1998) refiere, que la experiencia es una corriente, un flujo; las estructuras sociales son tejidos inconsútiles de negociaciones entrecruzadas. En el pensamiento interaccionista no hay una concepción estática del mundo, sino una noción en la que el flujo, la aparición y el cambio son factores constantes en todos los niveles de análisis y esta noción es la que permite definir al yo investigador.

Por ello, para definir al yo presente en la investigación se tiene que partir de que el yo en las circunstancias normales no apunta a algo en particular, pero como sujetos sociales se tienen historias de vida que contar y allí el yo cobra un papel importante, porque es quien nombra y cuenta o relata esos acontecimientos. Esas memorias pueden ser políticas, históricas, sociales, económicas, filosóficas, culturales, educativas, religiosas, literarias, entre otras. A esas historias se les atribuyen etiquetas que marcan y también forman identidades.

En las investigaciones actuales la presencia del yo actúa sobre su carácter social, teniendo algo que reportar y revelar, en la construcción de su historia, etiqueta e identidad y ese momento generalmente es reflexivo y consciente, porque permite hacer una exploración de los hechos pasados, presentes e inclusive pueden proyectarse en el futuro. La presencia reflexiva es fundamental porque expresa lo que es el yo en la investigación, un yo que observa, un yo que piensa, un yo que hace crítica y un yo que transforma. El yo en la investigación distingue los discursos que él mismo genera partiendo de su pensamiento, sus emociones y sensaciones, para separarlas críticamente y mostrar la historia de su construcción investigativa de manera convincente y verdadera.

En esta investigación fue donde participó el yo reconocido como sujeto social y quien construyó este artículo. Se comportó como un narrador que relató su práctica de aula, como había percibido la enseñanza de la literatura y la experiencia literaria. Es de hacer notar que este relato puntualizó no solo los conocimientos pedagógicos que el docente investigador, en este caso el yo, poseía sobre educación, aspectos curriculares, disciplinares, didáctica, evaluación entre otros, sino que abarcó su campo experiencial y la combinación de este, de manera integrada con el bagaje de saberes que ya traía y empleaba en el aula.

Con esas experticias y tomando en cuenta la reflexión erigió desde el cuaderno autobiográfico, como instrumento, su práctica que se centró en un antes, el ahora reflexivo y el después en el que se llevó a cabo la actividad de aula. Ese antes se constituyó en una experiencia que establecía una enseñanza de la literatura centrada solo en prácticas magistro centristas, en teoría, en análisis y casi nada de reflexión, luego vino el momento de hacer introspección de la praxis educativa realizada a raíz del cambio que empezó a operarse en el docente cuando comenzó a desarrollar sus estudios de cuarto nivel, en los que refrescó saberes (Rosseau, Comte, Freire, y otros hacedores de pedagogía y educación), se apropió de nuevas lecturas (Carreter y Correa, 2011; Colomer, 2005; Petit, 1995; Larrosa, 2007) y prácticas pedagógicas, cambio sus posturas desde nuevas concepciones

de la didáctica y el curriculum (Kuhn, 1971; Lanz, 2008; Villa y Poblete, 2008; entre otros)..., que lo llevaron a cuestionarse y proponer soluciones desde su propio espacio educativo y posteriormente, vino el después, en el que docente y estudiante construían el hacer literario desde la experiencia crítica y reflexiva, bajo el trasluz de una nueva didáctica o manera de enseñar literatura.

Todos los momentos de la actividad de aula fueron esenciales, pero el ahora reflexivo es el que determinó las transformaciones que sufrió la enseñanza de la literatura, aplicando la didáctica de la experiencia literaria en manos del docente investigador o del yo social. El yo se movió dialécticamente entre el conocimiento y la experiencia literaria, por ello su mirada fue holística y pudo percibir con cierta celeridad durante el proceso reflexivo, lo que no funcionaba durante el hecho de enseñar literatura e inmediatamente procedió a transformarlo, deconstruirlo, reconstruirlo y construirlo nuevamente. Habría que decir que cuando se tienen diecisiete años realizando una práctica docente, sin muchos cambios sustanciales, es difícil cuestionarse y cambiar, pero la experiencia hace gran parte y el conocimiento que se tiene y el nuevo que se adquiere entorno a la disciplina en la que se está formado permiten hacer los ajustes necesarios que transformen, nutran y enriquezcan la actividad docente y el aprendizaje de los estudiantes.

El yo se instituyó como un elemento clave de la investigación, ya que poseía diversos elementos a su favor: el tránsito por todos los niveles, modalidades educativas (trabajo tanto en el sistema de educación diurna, como nocturna, en el diurno atendió de primero a quinto año, y en el nocturno de primer semestre hasta el décimo cuarto semestre), el conocimiento de la especialidad (Castellano, Literatura y Latín), las herramientas pedagógicas – didácticas (Desde el libro hasta las herramientas audiovisuales) sobre la especialidad y ostenta la experiencia que le permite apropiarse de lo vivido en las páginas literarias, en los caminos literarios de enseñanza de la asignatura y así originar una propuesta de didáctica de la experiencia literaria desde el plano teórico, práctico y social.

Vale la pena acotar que el yo investigador, en líneas generales, requirió de formarse en media, diversificada y profesional con estudiantes de diversa índole del régimen diurno y nocturno, en instituciones oficiales como los liceos y privados como colegios y universidades, entre ellos: U.E.N: "25 de Julio", U.E.N "Gran Colombia", Colegio: "Santo Domingo Sabio", Universidad "Católica Santa Rosa", Universidad "José María Vargas" etc., requirió del conocimiento de la Lengua, la Literatura de los distintos continentes y el Latín, más otros saberes como arte, filosofía, historia..., y todo eso fue sumando un bagaje cultural y experiencia que le permitió reconocer la literatura, vivirla y recorrerla con sus estudiantes, pero también, le permitió generar una propuesta que resuma la experiencia como centro de los cambios que desde la literatura generan seres humanos y ciudadanos reflexivos.

Demás está decir que el yo en el cuaderno autobiográfico pulsó al docente investigador en su propio comportamiento ético frente a la disciplina, puesto que le permitió reconocer sus fallas, aceptarlas, explorarlas, modificarlas y transformarlas en situaciones académicas y de investigación productivas al momento de enseñar literatura para la crítica y ciudadanía.

Al cierre, se puede agregar que el cuaderno autobiográfico como técnica de recolección de datos penetró en los aspectos trascendentales de la praxis pedagógica del docente investigador. La experiencia literaria actuó como el elemento focalizador de los aspectos más interesantes desarrollados para transformar el espacio de construcción del saber literario en el aula. Los aspectos organizativos del cuaderno autobiográfico, como instrumento empleado en la investigación, fueron: los acontecimientos pasados, presentes y futuros, la motivación para cambiar, el conocimiento de los aspectos educativos, discursivos y literarios, el reconocimiento de las prácticas pedagógicas de otros, la valoración de las opiniones de otros y las autocríticas y críticas.

CONSIDERACIONES Y CONCLUSIONES FINALES

- La didáctica, el discurso didáctico y la sociedad discursiva son los aspectos que perfilan la didáctica de la experiencia literaria. La didáctica le otorga los insumos necesarios que le servirán para desarrollar la práctica social en aula, el discurso didáctico le dará forma a los constructos de los que se nutre la didáctica de la experiencia literaria: experiencias, anclajes y desanclajes pedagógicos, voces discursivas, núcleos de información y sujetos de información y la sociedad discursiva viabiliza como constructo metodológico, el desarrollo de la didáctica experiencial literaria en su totalidad.
- Las voces discursivas se constituyen en las aristas que permiten visualizar las posturas del informante clave, en este caso, yo investigador, frente a la didáctica de la experiencia literaria, nutriendo así, con su reflexión, la investigación.
- El yo y el cuaderno autobiográfico son piezas del protocolo de la investigación cualitativa que presentan de manera objetiva cada paso de la investigación, a fin de que quede claro que los hacedores de una experiencia literaria, crítica, reflexiva, humana y ciudadana son los docentes, capaces de cuestionarse y cuestionar los procesos educativos que se implantan en las instituciones escolares
- El yo investigador, sujeto de información o informante clave, en esta investigación presentó sus informaciones sobre su forma de enseñar literatura, su experiencia literaria, su didáctica, la evaluación de su praxis, la cual arrojó reflexión, crítica y necesidad de construir una nueva didáctica.
- Esta voz discursiva se maneja en el campo metodológico con otras, que cruzarán sus experiencias desde la didáctica literaria hasta los enfoques que se emplean para desentrañarla, entre ellos: el hermenéutico, el fenomenológico, el constructivista...

- Esta propuesta de la experiencia literaria reflejada por el yo investigador desde la perspectiva foucaultiana se considera como un aporte sustancial al campo metodológico y de análisis de la didáctica de la literatura.

REFERENCIAS

- Camilloni, A., Cols, E., Basabe, L. y Feeney, S. (2007): *Saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- Carreter, F. y Correa C, E. (2011): *Como se comenta un texto literario en bachillerato*. Madrid: Cátedra.
- Colomer, T (2005): *Andar entre libros: "La lectura literaria en la escuela"*. México: F.C.E.
- Foucault, M (1990): *Arqueología del saber*. México: Siglo XXI.
- Giddens, A (1992): *Modernidad e identidad e identidad del yo: "El yo y la sociedad en la época contemporánea"*. Barcelona: Edic. Península.
- Kuhn, T (1971): *La estructura de las revoluciones científicas*. México: F.C.E.
- Lanz, C (2008): *Pedagogía en clave hermenéutica*. Caracas: El perro y La Rana.
- Larrosa, J (2007): *La experiencia de la lectura: "Estudios sobre literatura y formación"*. México: F.C.E.
- Martínez, M. (2009). *El paradigma emergente: "Hacia una nueva teoría de la racionalidad científica"*. México: Trillas.
- Petit, M. (1995). *Nuevos acercamientos de los jóvenes a la lectura*. México: F.C.E.
- Plummer, K (1998): *Documentos personales. Introducción a los problemas y la bibliografía del método humanista*. Siglo XXI. Madrid., (Documento en línea), Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.173/pp.173.pdf> [Consulta: 2014, septiembre 07].
- Santamaría, D. (2016). *Un Ejercicio Socio Cultural y Político: "Para Una Didáctica de la Experiencia Literaria"*. Tesis doctoral presentada desde el Doctorado de Pedagogía del Discurso del IPC-UPEL.
- Sosa, E. (2013). *La didáctica en el marco de las nuevas identidades y representaciones sociales: "El conocimiento didáctico de contenido literario para el aprendizaje significativo"*. Publicado en Educación y aprendizaje (Documento

en línea) Disponible en: <http://educacionyaprendizaje.cgpublisher.com/product/pub.338/prod.1> [Consulta: 2014, junio 14].

Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2011). *Documento base del currículo UPEL*. Caracas.

Van Duij, T. (1997). Discurso. *Revista Signos: Teoría y práctica de la educación*. Vol. 22 octubre-diciembre. Páginas 66-74, (Artículo en línea). Disponible en: <http://www.discursos.org/oldarticles/Discurso%20cognicion%20y%20sociedad.pdf> [Consulta: 2013, noviembre 11].

Vigotsky, L (1934). *Pensamiento y Lenguaje: "Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas"*. Buenos Aires: La pléyade.

Villa, A y Poblete, M. (2008). *Aprendizaje basado en competencias: "Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas"*. Portugal: Ediciones. Mensajero (UD).

El aprendizaje de los nativos digitales desde sus vivencias, pensamientos y acciones

The learning of digital natives from their houses, thoughts and actions

L'apprentissage des autochtones numériques à partir de leurs
logements, pensées et actions

Emil Michinel Rondón
eamichinelr@gmail.com

Centro local de investigación y formación Simón Rodríguez.
Ministerio del Poder Popular para la Educación

RESUMEN

El presente artículo reporta el entramado teórico del aprendizaje de los nativos digitales desde sus vivencias, pensamientos y acciones, producto de su convivencia altera, afectiva, así como dialógica en un contexto tecnológico. La investigación se enmarcó en el método etnográfico digital, donde se procedió a la recolección de información in situ, con la finalidad de conocer a través de las propias palabras de los estudiantes entre 6 y 12 años de edad, los preceptos, creencias y valores de estas generaciones hacia la tecnología. Una vez codificada la información se dividió en dos grandes dimensiones en donde afloraron un cuerpo de categorías claves para la interpretación y comprensión del abordaje estudiado. La investigadora define que el aprendizaje de los estudiantes de la generación digital, es el comienzo de una cultura que ha desarrollado nuevas habilidades y competencias, las cuales emplean lo digital, como extensiones de sus cuerpos y mentes.

Palabras clave: Nativos digitales, Aprendizaje, Tecnología, Digital, Radio Web

ABSTRACT

This article reports the theoretical framework of the learning of digital natives from their experiences, thoughts and actions, product of their altered, affective

coexistence, as well as dialogic in a technological context. The research was framed in the digital ethnographic method, where information was collected in situ, with the purpose of knowing through the students' own words between 6 and 12 years of age, the precepts, beliefs and values of These generations towards technology. Once the information has been coded, it is divided into two large dimensions, where a body of key categories emerged for the interpretation and understanding of the approach studied. The researcher defines that the learning of the students of the digital generation is the beginning of a culture that has developed new skills and competences, which use digital, as extensions of their bodies and minds.

Key Words: *Digital, natives, Learning, Technology, Web, Radio*

RÉSUMÉ

Cet article présente le cadre théorique de l'apprentissage des natifs numériques à partir de leurs expériences, pensées et actions, produit de leur coexistence affective altérée, ainsi que du dialogue dans un contexte technologique. La recherche a été conçue selon la méthode ethnographique numérique, où les informations étaient collectées in situ, dans le but de connaître, à travers les propres mots des étudiants âgés de 6 à 12 ans, les préceptes, les croyances et les valeurs de Ces générations vers la technologie. Une fois l'information codée, elle est divisée en deux grandes dimensions, où un ensemble de catégories clés a émergé pour l'interprétation et la compréhension de l'approche étudiée. Le chercheur définit que l'apprentissage des étudiants de la génération numérique est le début d'une culture qui a développé de nouvelles aptitudes et compétences, qui utilisent le numérique, en tant qu'extensions de leur corps et de leur esprit.

Mots Clés: *Digital natives, Apprentissage, Technologie, Numérique, Web Radio*

INTRODUCCIÓN

El interés por el impacto que originan las nuevas tecnologías en la educación infantil, tanto en Venezuela como en el resto del mundo, incentiva primordialmente esta investigación. De hecho, las generaciones del siglo XXI, las utilizan con naturalidad y de manera lúdica en su vida cotidiana, promoviendo distintas maneras de pensar, así como actuar con respecto a culturas anteriores. En este

sentido, la acción que ejerce la tecnología en los individuos ha desarrollado nuevas maneras de convivencia y estilos diferentes de procesamiento de información. Ante esta realidad, es indudable que desde su nacimiento se encuentran rodeados de ordenadores, vídeos, videojuegos, música digital, telefonía móvil y equipos afines. Por lo tanto, resulta evidente que emplean códigos de comunicación y estímulos que les permiten enfrentar el conocimiento desde postulados diferentes a los individuos de las décadas pasadas.

Al respecto Cabero (2009) considera, “sus percepciones y formas de enfrentarse al mundo y la realidad, son claramente distintas” (p.15). Es por eso que Gardner y Davis (2014) después de realizar en el año 2006 un estudio empírico para explicar lo que podría ser la cualidad esencial de la juventud actual indica: “estos medios podrían afectar, o incluso alterar radicalmente, los procesos cognitivos, la personalidad, imaginación y conducta de los usuarios jóvenes” (p.11). En tal sentido, se puede deducir que las repercusiones de las nuevas tecnologías afectan a todas las estructuras sociales, entre ellas principalmente al sistema educativo actual. Ante esta realidad, los escenarios escolares han de tomar en cuenta esta influencia, con el fin de potenciar los aprendizajes intelectuales, emocionales y sociales de las nuevas generaciones.

En todo caso, surgen nuevos desafíos para afrontar el impacto de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en la construcción de saberes y en las prácticas pedagógicas innovadoras. Desde la perspectiva denotada anteriormente, es necesario que la praxis pedagógica, apunte al desarrollo integral de las y los estudiantes inmersos en la era digital. Sin embargo, Cuadrado (2008) destaca que mundialmente la escuela actual no responde ante los paradigmas de los nuevos escolares, debido a que los estudiantes, están inmersos en un contexto comunicacional totalmente diferente al que el docente percibe y conoce.

Estas diferencias entre el nativo y el inmigrante digital plantean un reto enorme desde un punto de vista educativo, pues a menudo los maestros se ven superados por los más pequeños en el manejo de los nuevos medios. Pareciera

que el docente desconociera a la nueva sociedad digital, la cual viene desarrollándose desde el auge de la web y es por ello que no les dan importancia a estos recursos para propiciar la interacción en grupo, la construcción colectiva, el desarrollo de la personalidad y el pensamiento crítico.

Teniendo en cuenta lo expresado, Venezuela no escapa de esta realidad, pues al indagar en investigaciones, escritos o artículos concernientes a las preferencias, intereses o valores de los nativos digitales, no se vislumbraron en el contexto venezolano, postulados que aborden el proceso de formación, codificación o habilidades cognitivas de estos sujetos. Desde esta óptica es importante realizar en el país investigaciones que aporten teorías para sustentar la idea de que efectivamente, se están produciendo cambios profundos en las maneras de construcción del conocimiento que ostentan estas nuevas generaciones, las cuales afectan de modo directo la actividad en el contexto educativo.

Así pues, con base en la experiencia vivida a lo largo de 6 años por la autora de esta investigación, en el cual se ha relacionado cotidianamente con estudiantes inmersos en la era digital, dentro de un espacio donde la tecnología es utilizada bajo una visión social, ha decidido profundizar en la dimensión cognitiva, social, emocional e incluso ética de lo que supone ser infante en la actualidad. A tal efecto, el propósito de este estudio se centró en generar un constructo teórico acerca de los procesos de aprendizaje, pensamiento y modos de percepción de este grupo etéreo, apoyándose en sus experiencias vividas y sentidas en un contexto tecnológico digital como lo es la radio web. En este sentido, los niños y niñas protagonistas de esta investigación, son identificados por la autora como nativos digitales. Para mejor comprensión del lector, este artículo presenta a continuación de la introducción, un segundo momento citado como: Los Nuevos Desafíos Educativos del Siglo XXI, donde se expone el ámbito de problematización, el nudo crítico, las interrogantes planteadas, los propósitos y la justificación.

Un tercer momento titulado: Una Mirada hacia la Generación Digital, el cual abarca el estado del arte que, a modo de inventario, aborda desde el punto de vista de otras personas, en otros tiempos y lugares el tema a tratar en esta investigación, así como la consulta de la bibliografía expuesta por diversos autores tales como: Carneiro (2008), Piscitelli (2008), Prensky (2001), Gardner y Davis (2014), Caballero (2011), lo que permitirá un enriquecimiento del área estudiada.

El cuarto momento identificado como: Ruta Metodológica, el cual se apoya en el método etnográfico digital fundamentado en el paradigma cualitativo, bajo un enfoque fenomenológico, que admite la presencia de diversas subjetividades en el proceso de investigación, igualmente se presentan las fases de la investigación, el escenario, los informantes claves, las estrategias para la recolección de información y la codificación, categorización e interpretación de testimonios. Un quinto momento titulado: Hallazgos, el cual presenta la concreción de experiencias vividas y sentidas por los nativos digitales. Y finalmente las reflexiones finales.

LOS NUEVOS DESAFÍOS EDUCATIVOS DEL SIGLO XXI

Las transformaciones socioculturales a partir de la incorporación de lo digital, están impulsando en Venezuela un cambio en el modelo educativo actual. En este sentido, la praxis pedagógica en torno al hecho educativo, propicia una revisión profunda de las características tanto individuales como grupales de esta nueva generación de estudiantes. En consecuencia, es fundamental en esta época contemporánea, concebir una formación de calidad, pertinente y contextualizada, donde se generen respuestas idóneas de acuerdo con la realidad del aula de clases, así como, con las características de los escolares.

Resulta claro entonces, que las gestiones organizadas por los docentes deben incluir espacios tecnológicos para generar conocimientos de un modo flexible, dinámico, socializado, creativo, consciente y contextualizado, debido a que los estudiantes van más allá del aula, cuando construyen su visión de la vida y su propio aprendizaje. En efecto, cuando los estudiantes trabajan juntos,

comparten ideas, escuchan las de otros y negocian diferencias para construir nuevas interpretaciones del conocimiento, es por ello, que se hace imprescindible para el docente conocer las potencialidades e intereses del grupo, a fin de propiciar ambientes de aprendizajes que permitan al educando vivir experiencias significativas en concordancia con los diferentes estilos de aprendizaje, en donde desarrolle sus capacidades y construya su conocimiento.

Es en esta realidad, que la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), reveló en la bibliografía titulada: *Los desafíos de las Tic para el cambio Educativo* (2008), que es preponderante para que los estudiantes adquieran aprendizajes significativos, configurar escenarios educativos, donde las tecnologías de información y comunicación sean incluidas naturalmente en las prácticas pedagógicas. En este sentido, la tarea principal del ambiente escolar, es lograr que los estudiantes desarrollen sus habilidades a través de contenidos digitales oportunos e idóneos a sus necesidades e intereses, así como la formación de los profesores, que les permita disponer de las competencias necesarias para contribuir en el proceso de cambio educativo.

Sin embargo, cuando se analiza con objetividad la realidad del sistema educativo venezolano, se aprecia que aun cuando se generen políticas, programas, planes o proyectos para la implantación de tecnologías educativas en la escuela, éstas no son coherentes con el pensamiento, procesos de aprendizajes o modos de percepción de los estudiantes de la actualidad. En este sentido, es posible que las políticas educativas venezolanas para los nativos digitales, sean diseñadas por inmigrantes digitales, los cuales podrían tener problemas para fundirse en interfaz con la computadora o la tecnología digital, por lo que aun en estos tiempos, los nuevos recursos educativos reproducen la fórmula tradicional de transmisión de información maestro-estudiante, lo que conlleva al aburrimiento, la distracción o poca atención del educando al currículo que se pretende impartir y en ocasiones al limitado intercambio de conocimientos.

De acuerdo a lo anterior, Piscitelli (2008) indica que los estudiantes de hoy no son los sujetos para los cuales el “sistema educativo fue diseñado” (p.73). Para este autor sería inocente presumir que, sumada a las brechas generacionales ancestrales, no existiera una brecha cognitiva en creciente ascenso. Por su parte Prensky (2001) señala, que los nativos digitales son hablantes originarios del lenguaje digital, de los ordenadores, los videojuegos e internet. En consecuencia, esa cotidianidad tecnológica, da lugar a nuevas maneras de expresión y comprensión de la realidad. Es evidente que la generación del Siglo XXI, dispone de nuevas formas de conexión y de interacción social, y bajo esta premisa Gardner y Davis (2014) señalan que “...los medios digitales pueden afectar, o incluso alterar radicalmente, los procesos cognitivos, la personalidad, la imaginación y la conducta de los usuarios jóvenes” (p.11).

Aun así, hoy en día, en las aulas de clases se vislumbra enfoques tradicionales de enseñanza que, aunque están presentes las tecnologías educativas digitales, estas son manipuladas por los estudiantes técnica e instrumentalmente y no facilitados por los docentes, como un recurso idóneo para generar interacción, lo cual pudiera dificultar la socialización y el diálogo entre ellos. Es así que la inclusión de las TIC en el contexto escolar venezolano, genera inquietud en algunos círculos de la enseñanza, porque es más común, presentarlas como herramientas tecnológicas, que como medios útiles para generar colaboración y diálogo entre los escolares.

Resulta entonces, que estas tecnologías acaban siendo utilizadas como procesadores de texto, los cuales acentúan de una u otra manera, las prácticas educativas actuales, en lugar de transformarlas. Justamente, es importante mencionar que autores como Lacruz (2002) señalan que actualmente pareciera que los docentes se conforman con “enseñar” de la misma manera como les enseñaron a ellos. Sin duda los maestros emplean métodos pedagógicos obsoletos como, por ejemplo: prácticas lineales de enseñanza de tipo transmisivo, las cuales van dirigidas a una generación que posee un lenguaje diferente al

conocido por ellos, representando esta situación, una limitación al momento de procesar los contenidos propuestos en el currículo educativo.

Evidenciándose en este sentido, la poca valoración que se le otorga a los modos de percepción y socialización que poseen los estudiantes de la era digital, razón por la cual, el maestro no actúa con pertinencia en el entorno educativo, para lograr que el niño y la niña se interesen por los contenidos curriculares presentados por los docentes. A juicio de Carneiro (2008), este tipo de “ingeniería educativa” ha existido a lo largo de los años, porque los maestros tienen la creencia de que el estudiante aprende si se le “enseña mucho”, restándole importancia a la incidencia de la tecnología digital en los aprendizajes y conocimiento de estas generaciones (p.15).

Ante esta situación, surge la necesidad de ampliar las líneas de investigación, las cuales den cabida a un nuevo cuerpo conceptual, epistémico y metodológico, referido a las actitudes, comportamientos, costumbres y creencias que forman la realidad social de los estudiantes de esta generación, de modo que sea pertinente la actuación del docente en el aula de clases; donde la revisión extensa de teorías, modelos y prácticas educativas, pudieran viabilizar una educación basada en lo complejo y multidimensional que exige la sociedad actual. Desde el punto de vista de Prensky (2001) “se necesita inventar metodologías nativas para todos los temas, para todos los niveles, usando a los estudiantes para guiarnos”. (p.5)

Por la razón expuesta, el análisis de las culturas más jóvenes se hace imprescindible, debido a que sus procesos de aprendizaje y socialización son diferentes a los de las anteriores generaciones. Sobre este particular, no se pretende insinuar que los objetivos y los contenidos de aprendizaje existentes deban reformarse al lenguaje de las imágenes o a la fluidez de la tecnología multimedia, sino algo mucho más complejo y sutil: es conocer que fascina y seduce a los estudiantes hoy.

Dentro de este contexto, Moreno (2008) recomienda construir un campo de estudio llamado “etnografía digital”, la cual puede ayudar a vislumbrar como es el pensamiento de los estudiantes de la modernidad, a través de sus creaciones cotidianas en la web. Entendido que los nativos digitales pertenecen a una comunidad con hábitos, costumbres, modos de comunicación y reglas no escritas de comportamiento, totalmente diferentes a las de las generaciones anteriores.

Al respecto Piscitelli (2008) indica:

Lo que realmente interesa es saber hasta qué punto las funciones intelectuales, las habilidades cognitivas y las capacidades para volver inteligible el presente complejo difieren o no en la generación digital respecto a sus padres o abuelos (p.74)

Desde esta óptica es necesario señalar que en la Unidad Educativa Nacional Bolivariana “República del Paraguay”, fundada en 1946, adscrita al Ministerio del Poder Popular para la Educación y considerada Patrimonio Histórico Nacional, la cual se encuentra ubicada, en la parroquia Los Teques del Estado Miranda, donde la investigadora labora como docente coordinadora del Centro de Recursos para el Aprendizaje (CRA) , implantó en el año 2010, un recurso para generar nuevos modos de percepción y de adquisición de conocimientos, llamado radio web escolar Paraguayti¹, la cual surgió como un diseño innovador educativo de su proyecto de maestría. En este espacio, la autora de este trabajo, ha convivido durante 6 años con niños y niñas nacidos en la era digital, observado diariamente sus conversaciones, diversiones, trabajos e interrelaciones a través de las nuevas tecnologías. Ciertamente allí se ofrece la posibilidad de conexión e interacción de un gran número de estudiantes tanto de la institución como foráneos a esta.

Es en este contexto que la investigadora ha podido constatar a través de la observación directa, los videos y las emisiones radiofónicas, la ocurrencia de

¹ La primera Radio web escolar de Venezuela (Paraguayti), fue fundada en el año 2010 por la investigadora. Se encuentra adscrita al centro de recursos para el aprendizaje, de la Unidad Educativa Nacional Bolivariana “República del Paraguay”, en Los Teques, Estado Miranda – Venezuela.

situaciones educativas que ponen de manifiesto las interacciones entre las y los estudiantes con la tecnología multimedia, donde las actividades, vivencias y experiencias permiten al niño y a la niña reconocer sus motivaciones, su manera de construir su aprendizaje a través del desarrollo de nuevos procesos de sociabilidad, producción de significados y de intercambios de experiencias.

Por consiguiente, podría esperarse razonablemente que estos estudiantes revelen desde sus fascinaciones, como es realmente un nativo digital. Dentro de este marco, el apoyo a las experiencias innovadoras aspira partir de la práctica en las aulas de clases, para identificar aquello que funciona, lo que alcanza los objetivos propuestos y lo que compromete a la comunidad escolar en el ánimo por una educación de mayor calidad.

En este sentido, los hechos descritos en líneas anteriores, han motivado en la investigadora a plantearse el estudio de las relaciones existentes a partir de las experiencias vividas y percibidas por los nativos digitales, en un ambiente de aprendizaje social, como lo es la radio web escolar Paraguayti, de modo que lo que allí acontezca, permita caracterizar la generación digital.

En consecuencia, es necesario plantearse la siguiente pregunta rectora:

¿Cómo construir un entramado teórico del aprendizaje de los nativos digitales desde sus vivencias, pensamientos y acciones, producto de su convivencia altera, afectiva y dialógica dentro de la radio web escolar, que oriente la praxis pedagógica?

Desde esta interrogante se derivan las preguntas siguientes:

¿Cuáles son las experiencias individuales y sociales que los niños y las niñas realizan en la cotidianidad de la radio web escolar? ¿Cuáles son las expresiones que le asignan los niños y las niñas a sus vivencias dentro de la radio web escolar? ¿Qué interpretación tienen las expresiones atribuidas por los niños y las niñas a las experiencias vividas y sentidas en la cotidianidad de la radio web escolar? ¿Cuáles son los aportes teóricos del aprendizaje obtenidos de la

concreción de los hallazgos emergentes de las experiencias vividas y sentidas por los nativos digitales en la radio web escolar?

APOLOGÍA

Por primera vez en la historia de la humanidad conviven generaciones con hábitos y maneras de interactuar, familiar y social distintas. Claramente, se está en presencia de unos sujetos que dominan desde su infancia el arte de comunicarse a través de medios digitales. Este nuevo escenario social, obviamente repercute en los procesos educativos, por lo que este trabajo, pretende brindar aportes pedagógicos, acerca de la influencia de las nuevas tecnologías en el contexto escolar, así como en el desarrollo integral de los educandos, de manera que los docentes actúen con pertinencia en el aula de clases. Con este propósito la investigadora como coordinadora del centro de recursos para el aprendizaje y a su vez de la radio web escolar “Paraguayti”, ha escuchado directamente los relatos de los nativos digitales, sin mediación de intérprete, acumulando una gran cantidad de material acerca de sus vivencias sociales e individuales, por lo que pretende conocer a través de las propias palabras de los estudiantes, el significado de sus experiencias vividas, por la incorporación de lo digital en el ámbito escolar.

Visto de esta manera, esta investigación se justifica porque se enfoca hacia la revisión directa del mundo sentido por los niños y las niñas, pertenecientes a la era digital desde sus vivencias, pensamientos y acciones, producto de su convivencia altera, afectiva y dialógica dentro de la radio web escolar, utilizando para ello la etnografía digital, la cual acomete el estudio de los fenómenos sociales mediados por Internet y las tecnologías digitales, tales como: audiovisuales, multimedias, fotos, entre otros.

UNA MIRADA HACIA LA GENERACIÓN DIGITAL

Las generaciones integran el vehículo fundamental para que los elementos de una cultura se transmitan. Precisamente, una generación es el conjunto de semejantes de más o menos la misma edad, que muestran orientaciones, actitudes y conductas sociales afines. De acuerdo a lo escrito en líneas anteriores, los sujetos nacidos a partir del año 2.000, representan una nueva generación, debido a que es allí donde Cabero (2007), ubica el auge de la web y la utilización de nuevas herramientas tecnológicas en la educación. Sin duda alguna, estos cambios culturales que imperan por la utilización de las nuevas tecnologías han repercutido en la sociedad. Pareciera entonces que la modernidad, constituye un momento histórico distinto, debido a que los individuos presentan unas características cognitivas, actitudinales, sociales, diferentes a los de las generaciones anteriores.

A esta opinión surge la idea, que al estar en presencia de una cultura mediática y tecnológica, se está en presencia de nuevos símbolos y códigos de comunicación que permiten fijar la vista hacia nuevos estilos de aprendizajes, modos de percepción, comportamiento e interrelación que los distingue de las generaciones anteriores, por consiguiente, tomando en cuenta todos estos elementos y el momento histórico de su nacimiento se le han acuñado nuevos términos para referirse a ellos. Ahora bien: ¿Cómo deberíamos llamar a estos nuevos estudiantes de hoy?

Precisamente Cabero (2009), los identifica como: generación red, generación mouse, generación Einstein o nativos digitales:

Generación que es diferente a la nuestra por distintos aspectos...los nativos digitales utilizan la tecnología, pero no las racionalizan, las incorporan y no hacen estudios metareflexivos sobre sus bondades y maldades hacen, en definitiva, lo que podríamos denominar como el efecto frigorífico: lo abro cuando necesito sacar algo. (p.12)

Se podría mencionar entonces, que para este autor existe una nueva generación que emplea modelos de comunicación más dinámicos, utilizando un lenguaje propio, unos códigos específicos, una cultura participativa que se adapta a las nuevas relaciones en el espacio y el tiempo. De igual manera, específica que dentro de sus características se puede observar que su capacidad de procesamiento no lineal, los lleva a realizar varias acciones al mismo tiempo, “leer una información en la Wikipedia, chatear, abrir una página web, ver un clip de video en YouTube” (Cabero, ob. cit. p.12), es decir son capaces de realizar varias tareas a la vez, donde prefieren lo diverso, lo flexible y el cambio constante de actividad. El ordenador deja de ser para ellos, una máquina de escribir, para convertirse en un dispositivo social.

Sin duda, en la actualidad las TIC han puesto de manifiesto las distintas formas de entender e interaccionar en el entorno social, las nuevas generaciones están creciendo en una sociedad donde la información esta mediada por tecnologías digitales. En atención a lo expuesto anteriormente, en un artículo publicado por Prensky (2001) señaló que “los estudiantes de hoy representan las primeras generaciones que han crecido con esta nueva tecnología” (p.1). El autor los ha nombrado nativos digitales, pues en sus etapas tempranas de formación y socialización las tecnologías han estado presentes.

De acuerdo a esto, Piscitelli (2008) indica que estas generaciones nacidas después de 1980, son hablantes nativos del lenguaje de la televisión interactiva, las computadoras, el teléfono móvil, los videojuegos e Internet. Razón por la cual, emerge una nueva cultura que merece especial atención, no porque utilicen la tecnología como un medio para comunicarse, sino comprender que motiva a los más jóvenes a relacionarse de manera distinta a las generaciones anteriores. Desde este punto de vista, Cabero (2009) señala que, es importante descifrar el por qué estas nuevas generaciones “abordan el proceso de formación e instrucción desde otras perspectivas” (p.11).

A estas ideas, Prensky (2001) agrega que los nativos digitales “hablan el idioma del nuevo mundo de manera natural, y no entienden los métodos de sus profesores tradicionales” (p.2). De acuerdo a esto Piscitelli (2008) resalta que:

...los nativos digitales aman la velocidad cuando de lidiar con la información se trata. Les encanta hacer varias cosas al mismo tiempo, y todos ellos son *multitasking* y, en muchos casos, *multimedia*. Prefieren el universo gráfico al textual. Eligen el acceso aleatorio e hipertextual a la información en vez del lineal propio de la secuencialidad, el libro y la era analógica. Lo que más aprecian es la gratificación constante y las recompensas permanentes (p.75)

Para este autor las generaciones del siglo XXI, están acostumbradas al aprendizaje e a través del juego, la simulación, la diversión y la cooperación en línea. Aprenden socializando sus saberes de manera espontánea. En esta misma dirección Cabero (2009) explica, que es una generación diferente, pues a la “generación adulta le suele producir cierto rechazo o al menos precaución y respeto a la tecnología, y nos desborda un mundo tecnológico tan cambiante y masivo, ellos viven en los mismos como pez en el agua” (P.11). En definitiva, existe una sociedad informatizada que posee un modo no tradicional de ver el mundo, de acceder a información de manera ilimitada, cuya cultura es participativa y se apoya en una inteligencia colectiva creada a partir de comunidades digitales

RUTA METODOLÓGICA

Cabe considerar en este contexto que, dentro de las metodologías de la investigación cualitativa, el método etnográfico permite acercarse a las realidades de los sujetos, centrándose en la descripción y la interpretación. Esta postura acepta la presencia de distintas subjetividades en el proceso de investigación, por lo que permite a la investigadora reconocer y reconocerse dentro del lugar desde el cual observa, habla, escribe e interpreta.

Hernández, Fernández y Baptista (2008) especifican que “la investigación etnográfica pretende describir y analizar ideas, creencias, significados, conocimientos y prácticas de grupos, culturas, así como comunidades” (p.697).

Es por eso que cualquier grupo humano puede ser estudiado etnográficamente, debido a que se soporta en las tradiciones, funciones, valores y normas sociales, que explican las conductas de los individuos.

En relación a lo anterior, Malinowski (1972) determina que:

un trabajo etnográfico riguroso exige, sin duda, tratar con la totalidad de los aspectos sociales, culturales y psicológicos de la comunidad, pues hasta tal punto están entrelazados que es imposible comprender uno de ellos sin tener en consideración todos los demás. (p.14)

Desde este punto de vista, la etnografía permite obtener una información de primera mano desde la perspectiva del actor y con el objetivo de comprender sus estructuras de significación.

Con respecto a lo escrito en líneas anteriores y parafraseando al autor antes citado, en el método etnográfico, el científico debe sumergirse en su estudio con la preparación teórica idónea, pero sin ideas preconcebidas del objeto que desea estudiar. En este tipo de trabajo el investigador debe explicar en qué condiciones se ha realizado el experimento y cuál es el contexto en el cual se han llevado a cabo las observaciones. De igual manera es importante revelar los resultados de las narraciones e interpretaciones de los sujetos, sin las deducciones o el sentido común del investigador, lo que le permite exponer el producto de su investigación de manera exacta, totalmente clara y veraz.

En relación a esta investigación, se enmarcó en el método etnográfico digital, propuesto por Hine (2001), porque busca aproximarse desde un primer plano a las experiencias individuales y sociales vividas por los niños y las niñas, tal como se desarrollan y se muestran en sí mismas en el tiempo y en el espacio cotidiano de la radio web escolar, para conocer los preceptos y realidades de estas nuevas generaciones en un ambiente tecnológico.

METODOLOGÍA

La metodología utilizada, se ha ido adaptando en función de la progresiva

delimitación del objeto de estudio; así como las peculiaridades y consecuencias de la adaptación al entorno digital de la observación y la entrevista en profundidad. Desde esta perspectiva, en esta investigación luego del acercamiento al objeto de estudio, se procedió a la recolección de información in situ, a través de grabaciones, fotografías, notas de campo o entrevistas llevadas a cabo en el espacio de la radio web, las cuales permitieron la descripción e interpretación de la información recabada.

Por último, se procedió al análisis de los testimonios a través de la categorización, lo que contribuyó a realizar los hallazgos con respecto a los objetivos planteados en la investigación. En ese sentido, esta investigación etnográfica-interpretativa analiza los hechos, realidades y construcciones humanas dentro del propio mundo en que se presenta la interacción, sin el uso de estructuras conceptuales previas que deformen la realidad social.

ESCENARIO

La radio web escolar “Paraguayti” posee un espacio físico amplio, el cual se encuentra dividido en dos partes, uno de ellos es un cubículo con puerta de madera en donde se encuentra una mesa redonda con seis bancos pequeños alrededor de ella y tres micrófonos con sus respectivos parales.

En el otro ambiente una mesa de computadora y un escritorio pegados a la pared del cubículo, en las cuales se encuentra una computadora con su teclado, monitor, una consola de sonido de (8) ocho canales, un micrófono y un equipo de sonido. En el medio de la radio un mesón azul con 6 sillas y otro micrófono. La radio web escolar, es un recurso donde las y los estudiantes, protagonizan las producciones radiofónicas, lo que trae como consecuencia el fortalecimiento de diversas habilidades comunicativas. Su finalidad es fortalecer la comunicación, expresar ideas, conocimientos, a través de nuevas tecnologías educativas.

ACTORES O INFORMANTES CLAVE

Los protagonistas de esta investigación son principalmente el grupo de los niños y niñas que hacen vida cotidianamente en la radio web escolar Paraguayti, cuyas edades oscilan entre los 6 y 12 años de edad. Sin embargo, no se descartó la idea de observar a otros niños y niñas que de una manera u otra se relaciona cotidianamente a través de la radio web. Se trata entonces de 35 estudiantes espontáneos, alegres, pertenecientes a familias de clase humilde que viven cerca de la institución.

ESTRATEGIAS PARA LA RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN

En el caso de esta investigación, se utilizó la observación participativa activa, la entrevista, la revisión de guiones radiales, los chats, videos, debido a que se observó el desenvolvimiento cotidiano de los nativos digitales, así como, sus experiencias contadas por ellos, tal y como es vivida en la realidad. En cuanto al instrumento de recolección de datos se aplicó las notas de campo, grabaciones de audio, vídeos, fotografías e internet

ANÁLISIS DE TESTIMONIOS

Una vez transcrito detalladamente el material obtenido de las observaciones, entrevistas, audios radiales, filmaciones, así como las anotaciones realizadas, se organizaron inductivamente un conjunto de unidades de análisis, que facilitaron el procesamiento de la información, mediante la identificación de matrices de contenido similares, cuyas nociones suministraron a la investigadora, información adecuada para la interpretación de la realidad emergente.

CODIFICACIÓN, CATEGORIZACIÓN E INTERPRETACIÓN

Una vez codificada la información se dividió en dos grandes dimensiones en donde afloraron un cuerpo de categorías claves para la interpretación y comprensión del objeto en estudio. Por su parte, las categorías fueron nombradas

a través de códigos en vivo, extraídos de la información suministrada por el grupo de enfoque.

Cuadro 1

Dimensiones, Categorías y su Descripción

DIMENSIÓN LENGUA MATERNA	
Categoría	Descripción
Leemos-Escuchamos: COMPRENSIÓN	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Seleccionar con facilidad e inmediatez en textos escritos en línea la información pertinente. ✓ Lectura e interpretación de símbolos ✓ a través de la escucha activa, desarrollan el pensamiento crítico y estimulan la imaginación
Hablamos-Escribimos: PRODUCCIÓN	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Construcción de un diálogo con coherencia y fluidez para hacer valer sus ideas y pensamientos ✓ Incorporación de nuevas palabras al vocabulario. ✓ Producción original y creativa de textos escritos sin autorías individuales.
Sentimientos, emociones, COMUNICACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Efecto liberador sobre los estudiantes porque fortalece las habilidades socio-emocionales: motivación y autoestima.
Hago amigos, Compartimos, Somos un equipo INTERACCION	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Sentido de pertenencia a un grupo
DIMENSIÓN VINCULO CON LO DIGITAL	
Internet, redes sociales, multimedia ALFABETIZACIÓN DIGITAL	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Habilidad y destreza que tiene para usar, relacionarse e interactuar en Internet ✓ Utilización de tecnología multimedia.

HALLAZGOS

El aprendizaje hoy en día, está siendo transformado de manera trascendental por la tecnología, se ha ido desplazando de lo individual a lo colectivo, de lo local a lo global, de lo fragmentado a lo multidisciplinario, de lo analógico a lo digital. Este impacto no ha sido tanto por el desarrollo de los artefactos sino más bien por la dimensión comunicacional que han adquirido. Es por ello que los nacidos en este siglo, estudiantes de la actualidad, no son los sujetos para los que el sistema educativo venezolano y sus métodos de enseñanza fueron diseñados. Sus docentes intentan instruirlos en un lenguaje tradicional muchas veces incomprensible para ellos, pudiendo producirse en el aula de clases, pérdida de atención o de interés. En otras palabras, los maestros

incorporan la tecnología como un recurso más, sin renovar su metodología de aplicación.

En este sentido, es esencial en estos tiempos tomar en cuenta las opiniones de los jóvenes de la generación digital, y es por ello que uno de los objetivos de este trabajo fue interpretar las expresiones atribuidas por los niños y las niñas a las experiencias vividas y sentidas en la cotidianidad de la radio web escolar Paraguayti, prestando particular atención a sus estilos de aprendizaje, creencias y valores, para que su formación no se centre en los saberes enciclopédicos, sino más bien en su lengua materna, prácticas sociales y valores éticos propios de su cultura. Entendiendo pues, que es importante considerar los nuevos lenguajes derivados del uso de los ordenadores, la web o el Internet.

Es indudable que el uso de la tecnología digital está promoviendo cambios no sólo en las prácticas cotidianas, estilos de vida y habilidades instrumentales en el manejo de la tecnología, sino también cambios cognitivos. Al respecto, es importante destacar que la concepción que aquí se presenta posee la originalidad y la virtud, de recoger de primera mano las ideas primordiales acerca de los nativos digitales, desde sus vivencias, pensamientos y acciones, producto de su convivencia altera, afectiva y dialógica dentro de la radio web escolar Paraguayti, ubicada en las instalaciones de la E.B.N.B. "República del Paraguay", Estado Miranda, Venezuela.

Lo verdaderamente importante de esta investigación, no es señalar lo cuantitativo de las tecnologías, sino lo cualitativo que repercute para que los niños y niñas se relacionen distinto a generaciones anteriores, que procesen la información de modo diferente, que cambien el concepto de tiempo y espacio, pero lo más importante bajo mi visión como investigadora, es que aborden desde otras perspectivas su proceso de formación y el conocimiento. Esto se debe a que se ha transformado la manera de aprender y de enseñar, así como deberán modificarse la elaboración de recursos y el uso educativo que se hace de las tecnologías.

Así pues, a la luz de los resultados de esta investigación, cabe puntualizar que el aprendizaje si se quiere sensorial de los estudiantes de la generación digital, es el comienzo de una cultura que ha desarrollado nuevas habilidades y competencias, las cuales no escapan del interés o motivación de embarcarse en múltiples experiencias. Se caracterizan por mantener una relación natural e intuitiva con las nuevas tecnologías, de manera tal que tienen diferentes estilos y preferencias de aprendizaje. Ellos usan las tecnologías digitales como extensiones de sus cuerpos y mentes, incorporándolas en su cotidianidad con fluidez.

Dentro de este marco, el primer elemento a considerar intrínsecamente de la *dimensión Lengua Materna*, son los nuevos esquemas de *comprensión* que han adquirido estos estudiantes, donde es indudable que, a través de internet, la lectura de textos, desarrolla en ellos la *indagación*, pues están habituados a utilizar motores de búsqueda para responder sus interrogantes y acceder a la información de manera no lineal, navegando con naturalidad mediante hipervínculos e hipertextos. En la actualidad, la manera como se accede a la información ha pasado de depender de la imprenta y el papel, a estar relacionada con la digitalización.

Estos cambios han propiciado nuevas destrezas para la interpretación de los saberes, así como para la adquisición de conocimientos y sistemas simbólicos. Se aprecia entonces, la participación de los estudiantes en su propio aprendizaje. Más concretamente, favorece la comprensión de significados para construir su realidad, así como producir, analizar y acceder a diversas formas de comunicación.

De igual manera, el segundo aspecto que surgió en la investigación es lo que concierne a la *producción*: se puede revelar que han creado un *lenguaje nuevo*, que contiene características especiales, entre la oralidad y la escritura, donde la oralidad es espontánea, socialmente interactiva, por lo cual desean conectarse con sus compañeros para expresar y compartir sus opiniones durante la clase. La escritura se produce desde la creación colectiva y las palabras no son

la única forma de expresión, se utilizan los llamados *emoticones* para enfatizar o darle sentido a una frase logrando una exposición más notable en términos visuales. Esta alfabetización visual les permite leer y escribir imágenes, así como pensar y aprender en imágenes con la finalidad de comunicarse con eficacia.

Surge otra condición del nativo digital, en cuanto a la *comunicación* de sus emociones y sentimientos, los cuales son abordados con soltura para expresar sus preferencias, y desarrollar sus propias ideas, así como la valoración positiva de sus trabajos y los de sus compañeros. Han aprendido a equivocarse tolerando la frustración, evaluando los errores de modo tal que les permite aproximarse a la meta propuesta. Estos infantes buscan en la web la validación de sus actos e ideologías.

El cuarto escenario a considerar es que su *interacción* les permite superar las barreras de espacio y tiempo, participando libremente, en discusiones a nivel global cuando así lo requieren, siguiendo sus propios intereses y pasiones. De igual manera, frente a esta visión esperan que confíen en ellos, que sus opiniones sean consideradas y valiosas, por lo que aspiran encontrar soluciones a inquietudes compartidas, así como generar y difundir conocimientos innovadores. Desean realizar proyectos, trabajos en grupo y de manera colaborativa. Esta interacción social, le proporciona al estudiante el desarrollo pleno de su personalidad.

Además, existen testimonios que indican en cuanto a la dimensión *Vínculo con lo Digital*, que los estudiantes no solo han aprendido a leer y a escribir *multimedia*, sino que desarrollaron las aptitudes necesarias para el disfrute de la lectura y la escritura a través de medios tecnológicos digitales. Indudablemente, estos escolares utilizan el lenguaje multimedia desde una edad muy temprana, por lo que se les hace posible diseñar documentos complejos con alto grado de iconicidad, cuestión que les posibilita generar nuevos tipos de mensajes, basados en múltiples medios: diseñan blogs, alojan en la web audios radiales, toman fotos, realizan videos.

En otras palabras, son parte de una generación que utiliza la tecnología para vivir experiencias placenteras, las cuales les permiten generar modelos mentales propios, que afianzan su proceso de reflexión, así como la auto-expresión, por lo que son creativos, optimistas, abiertos al cambio, ellos piensan de forma gráfica y son estudiantes con un estilo de aprendizaje visual y kinestésico.

Precisamente por el grado de tecnificación que han adquirido, utilizan los medios tecnológicos digitales de su tiempo, con gran naturalidad sin seguir instrucciones o manuales previamente elaborados. Esta capacidad que han adquirido les permite manipular diversos recursos y combinarlos de acuerdo a sus intereses y motivaciones. Se trata entonces de aprender haciendo, donde lo importante no es el producto sino por el contrario el proceso de elaboración.

Es relevante plasmar lo considerado abiertamente por Gardner y Davis (2014), donde establecen que los jóvenes de este siglo aprenden naturalmente a buscar aquello que precisan, a apartar lo que no, y a establecer nuevas aptitudes y contactos. A su vez, hablan distintos idiomas, como requisito para no quedarse fuera de lo que el mundo *on-line* tiene para proporcionarles, por lo que no conocen de fronteras. Sacan fotos, graban videos, editan a su antojo y suben cosas a la “nube” para que quienes quieran oírlos y verlos. Así pues, los jóvenes hoy gestionan una identidad, privacidad e imaginación muy distintas a las que nosotros, los grandes, conocemos.

Sin embargo, suponer que los estudiantes de hoy por ser nativos digitales no requieren una enseñanza formal, es algo ilógico, las instituciones de formación deberán transformarse tanto en el modelo educativo, como en los objetivos, capacidades y competencias en las cuales se formarán los estudiantes. De igual manera los docentes deberán centrar su desempeño pedagógico en motivar, fomentar entre los estudiantes la construcción del conocimiento activo, plantear situaciones que despierten curiosidad en los estudiantes, así como en dinámicas de trabajo que vinculen la búsqueda, análisis y utilización de la información, con actividades de aprendizaje colaborativo y compartido.

REFLEXIONES FINALES

A manera de reflexión, se plasman las siguientes propuestas con el fin de dar respuesta a las necesidades de los nativos digitales en el contexto educativo:

- Comprender que las experiencias cognitivas de los niños y niñas con la tecnología, afecta tanto la comunicación como las formas de pensamiento y conocimiento.
- Fomentar la conciencia de sus propias responsabilidades personales.
- Mantener e intensificar proyectos basados en redes que les permita interactuar, comprometerse.
- Las redes sociales en el aula serán un instrumento pedagógico en la medida en que promovamos espacios de intercambio a partir de la duda, la pregunta o un tema de interés común, de manera de provocar la participación al compartir los aportes.
- La necesidad de enseñar a leer en línea es urgente e irrenunciable. Las clases de todas las materias deben incorporar materiales de lectura en línea sobre temas contextualizados.
- Estimular las habilidades sociales y la sana convivencia.

A partir de estas premisas, es importante que el docente concientice, que no se trata simplemente de enseñar a navegar por internet, enviar un email o chatear con un amigo, se plantea en este escenario digital, promover en los estudiantes las capacidades y aptitudes idóneas, para indagar, analizar y transformar la información con la finalidad de construir con el colectivo nuevos conocimientos.

Ahora bien, es importante aclarar, que no por solo utilizar las nuevas tecnologías como artefactos instrumentales, se establecen principios de calidad educativa, es sumamente significativo que los docentes presten atención a la tecnología hacia su dimensión social, la cual permitan utilizar estas herramientas para que los niños y niñas desarrollen la capacidad de reflexión crítica para transformar el entorno. Es en esta dirección que es relevante recordar lo mencionado por Caballero (2011) y expuesto en líneas anteriores donde:

...lo digital visto como fenómeno cultural trae como consecuencia que:
i) ya no se lee, ni se escribe igual, tanto el lenguaje simbólico y sintético como la lectura hipertextual... conducen a una fuente de información en cualquier formato, incluso de realidad aumentada; ii) ya no se enseña, ni se aprende igual, el docente es también sujeto de aprendizaje, ahora aprende él también, en búsqueda de un saber dinámico y tejido en conjunto; iii) Un salto ético: la escuela trasciende su frontera y es posible el ejercicio ciudadano de sus actores en esto que se ha dado a llamar la ciudad digital (p.7).

Cabe destacar para finalizar, que no pretendo con esta investigación, publicar conclusiones definitivas acerca del aprendizaje de los estudiantes de la actualidad, pero sí propongo una nueva perspectiva para el diseño de nuevas investigaciones, que seguro serán necesarias para comprender el universo de los nativos digitales. De allí pues esta investigación, es el resultado de 6 años de convivencia afectiva con nativos digitales en un contexto tecnológico digital.

REFERENCIAS

- Caballero, S. (2011) *Educación en Clave X.0*, Caracas. Venezuela.
- Cabero, J. (2007). *Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación*. México. Mc Graw Hill
- Cabero, J. (2009). *Educación 2.0. ¿Marca, moda o nueva visión de la educación?* En C. Castaño. (Coord.), *El uso de la web en la sociedad del conocimiento: investigación e implicaciones educativas* (pp.9-30). Universidad Metropolitana Caracas-Venezuela.
- Carneiro, R. (2008). *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo. Metas educativas 2021*. Madrid, España.
- Cuadrado, T. (2008) *La enseñanza que no se ve. Educación informal en el siglo XXI*. Madrid-España: Narcea S.A de ediciones
- Gardner, H. y Davis, K. (2014). *La Generación APP. Cómo los jóvenes gestionan su identidad, su privacidad e imaginación en el mundo digital*. Barcelona. España: Paidós Ibérica

- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2008) *Metodología de la investigación*. Cuarta Edición. McGraw-Hill. México.
- Hine C. (2001) *Etnografía virtual*. Editorial UOC
- Lacruz A., M. (2002) *Nuevas Tecnologías para futuros docentes*. Ediciones de la Universidad de castilla-la mancha.
- Malinowski, B. (1972) *Los argonautas del Pacífico occidental*. Barcelona. España: Promotora de Ediciones, S. A.
- Moreno, M. (2008) *A propósito de las comunidades virtuales de aprendizaje*. En Martínez A. y Hernández N. (Comps) *Comunicación y aprendizaje en el ciberespacio. Las comunidades virtuales* (pp.17-46). Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura (2008) *Los Desafíos de las Tic para el Cambio Educativo*.
- Piscitelli, A. (2008), *Nativos e inmigrantes digitales: una dialéctica intrincada pero indispensable*. En R. Carneiro, (Comp) *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo* (pp, 71-78). Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Prensky, M. (2001) *Nativos Digitales, Inmigrantes Digitales*. MCB University Press, Vol. N° 9. N° 5

Los significados de apropiación pedagógica de TIC para profesores formadores de docentes

The meanings of ICT pedagogical appropriation for teacher training teachers

Les significations de l'appropriation pédagogique en TIC des pour les
enseignants formant les enseignants

Luz Salazar Serrano
luzsalser@gmail.com

Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Instituto Pedagógico de Caracas. Venezuela.

RESUMEN

El artículo resume la investigación realizada sobre los significados de la apropiación pedagógica de las tecnologías de información y comunicación (TIC), para una muestra representativa de profesores formadores de docentes de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas (UPEL-IPC), desde el abordaje de la problemática de las demandas de incorporación de TIC en su labor educadora. Se articula la epistemología fenomenológica hermenéutica de Heidegger, con una ruta metodológica cualitativa de la investigación, fundamentada en los postulados de este filósofo, a partir de la metáfora de un viaje a la comprensión del fenómeno de la apropiación de TIC y su incidencia en el ser profesional docente. La interpretación de los significados de apropiación pedagógica de TIC para profesores formadores de docentes de la UPEL-IPC, devela fases en el tránsito de uso, adopción y apropiación de estas tecnologías, vinculadas con el preguntar por el sentido del ser docente en el siglo XXI.

Palabras clave: *Significados de Apropiación Pedagógica de TIC, Análisis Fenomenológico Hermenéutico, Ser Docente Apropriado de TIC.*

ABSTRACT

The research presents the meanings of the pedagogical appropriation of information and communication technologies (ICT), for a representative sample of teacher-training professors of the Libertador Experimental Pedagogical University, Caracas Pedagogical Institute (UPEL-IPC), from the approach to the problem of

incorporation of ICT by teachers in their educational work. Heidegger's phenomenological phenomenological epistemology is articulated, with a qualitative methodological path of research based on the postulates of this philosopher, based on the metaphor of a trip to the understanding of the phenomenon of the appropriation of ICT and its impact on the professional being teacher. The interpretation of the meanings of ICT pedagogical appropriation for teacher-training teachers of the UPEL-IPC, reveals phases in the transit of use, adoption and appropriation of these technologies, linked to asking about the meaning of being a teacher in the 21st century.

Key Words: *Meanings of ICT Pedagogical Appropriation, Hermeneutical Phenomenological Analysis, Being an Appropriate ICT Teacher.*

RÉSUMÉ

La recherche présente les significations de l'appropriation pédagogique des technologies de l'information et de la communication (TIC), pour un échantillon représentatif de professeurs de formation des enseignants de l'Université pédagogique expérimentale Libertador, Institut pédagogique de Caracas (UPEL-IPC), de l'approche au problème de l'incorporation des TIC par les enseignants dans leur travail éducatif. L'épistémologie phénoménologique de Heidegger s'articule, avec un parcours méthodologique qualitatif de recherche basé sur les postulats de ce philosophe, de la métaphore d'un voyage à la compréhension du phénomène d'appropriation des TIC et de son incidence dans Être un enseignant professionnel. L'interprétation des significations de l'appropriation pédagogique des TIC pour les enseignants-formateurs de l'UPEL-IPC, révèle des phases de transit d'utilisation, d'adoption et d'appropriation de ces technologies, liées à une interrogation sur le sens d'être enseignant au 21e siècle.

Mots clés: *significations de l'appropriation pédagogique des TIC, analyse phénoménologique herméneutique, dimensions de l'être enseignant des TIC approprié.*

INTRODUCCIÓN

Quien se decide a seguir el camino del pensamiento no sabe apenas algo de lo que, como cuestión determinante – en cierto modo a sus espaldas y por encima de él – lo mueve a seguir ese camino. Martin Heidegger

El surgimiento del *paradigma cultural digital* para el occidente, como consecuencia de importantes avances científicos y tecnológicos, que generaron

nuevas formas de comunicarse y de acceder a la información, ha producido cambios en el trabajo, la economía y la educación. Este nuevo paradigma cultural, está asociado a una revolución científica y tecnológica digital por cuanto la información se genera y se obtiene con tan solo el clic de los dedos en un computador, que ha dado lugar a lo que se denomina la sociedad de la información y del conocimiento, caracterizada por el ritmo de cambio e innovación que se generaliza con rapidez, y la universalización de los hechos económicos, sociales y políticos, gracias a las tecnologías de información y comunicación (TIC).

La dinámica de la revolución digital impulsa un movimiento mundial por la democratización del conocimiento científico y tecnológico, para insertar a las naciones en la sociedad de la información y el conocimiento, por lo cual también en Venezuela se genera una política de Estado para el acceso, uso y apropiación social de las TIC, mediante la promulgación de diversos instrumentos legales de promoción y regulación su uso, comenzando con el establecimiento en la Constitución Nacional vigente en Venezuela (2000), de un Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología, para garantizar el derecho cultural de acceso al conocimiento, y derivado de este derecho una Política de Estado sobre la tecnología liberadora.

Las políticas, planes, programas y proyectos en materia de TIC del Estado Venezolano desde finales del siglo XX, contienen demandas de cambio e innovación en todos los sectores de la vida nacional, particularmente en el caso del sistema educativo en sus diversos niveles y modalidades, se plantea la necesidad de transformar los currículos para incorporar las tecnologías de info-comunicación que sirvan de herramientas de mediación en la democratización de aprendizajes en el pueblo, de acuerdo con los planes nacionales de desarrollo.

El profesorado es considerado uno de los sujetos clave, en la implantación de cualquier política educativa, y por supuesto en las relativas al uso de TIC en las prácticas escolares, por lo que en los planes de los despachos de ciencia y tecnología y de educación de Venezuela, se han generado lineamientos para que se emprenda la formación inicial y la actualización de los docentes en el uso de TIC,

de manera que logren la apropiación de la tecnología, y con su praxis contribuyan en efecto cascada a que sus estudiantes, también logren acceder, producir e intercambiar aprendizajes y conocimientos apoyados en esas herramientas tecnológicas.

En el campo de la investigación educativa, se han hecho numerosos estudios sobre el papel de los docentes en la implantación de las políticas sobre tecnología educativa en la práctica, muchos de los cuales proponen procesos para la adopción y apropiación de las TIC como innovación educativa por los profesores, otros más prescriben modelos y estándares de competencias tecnológicas, la mayoría de ellos desde la objetividad, en el entendido de que el discurso de los lineamientos de tales estudios e incluso de los lineamientos de la Política sobre apropiación de TIC, se postula desde la consideración de aspectos ajenos a la condición de los docentes como sujetos llamados a realizar cambios en su ser profesional para llegar a la apropiación de estas tecnologías.

Sin embargo, por el arqueo de fuentes documentales nacionales e internacionales, realizado para esta investigación, se pudo constatar que la temática de los significados que los docentes atribuyen a la apropiación de TIC, desde su ser profesional, no ha sido suficientemente analizada. De la revisión de estos estudios se tomaron los aspectos relativos a la situación fáctica de la profesión docente desde finales del siglo XX hasta nuestros días, que constituyen parte de la situación hermenéutica de los profesores en su tránsito a la apropiación pedagógica de las TIC.

SITUACIÓN PROBLEMÁTICA

Los docentes en la sociedad occidental actual están sometidos a presiones de diversa índole, como las administrativas que regulan su labor en tiempo (horas de clase, períodos para el ascenso, tiempo para la jubilación, falta de tiempo para evaluar en la institución), trámites ante organismos reguladores de control y remuneración (generalmente muy baja); las presiones académicas derivadas de

cambios en programas y materiales educativos, el incremento acelerado de información disponible en la red internet al alcance de sus estudiantes, que afecta su poder de conocimiento frente a ellos, todo lo cual los obliga a la actualización permanente aun sin incentivos para ello; las presiones psicológicas por la conducta disruptiva de los estudiantes, debido a la tendencia al ocio y a la violencia, que incluso llega a amenazar su integridad, entre otras.

Estas presiones afectan la calidad de vida de los docentes, su mirada del compromiso con una misión pedagógica y de su identidad profesional, de manera que la demanda antes señalada de usar las tecnologías de información y comunicación, apropiarse de ellas y transformar su praxis, es una cuestión que no se agota en la alfabetización tecnológica de competencias para usar las herramientas TIC, es una cuestión que incide en el *mundo de la vida de los docentes*, de la afectividad, de la postura ante la vida, que se muestra en su praxis docente y en los significados que atribuyen a la apropiación de TIC.

La cuestión central del estudio es la pregunta por un fenómeno de interés social y especialmente de interés humano para los profesores en la actualidad, en cuanto su abordaje incide en su propio ser profesional docente: *¿Qué significa la apropiación pedagógica de TIC?* Al preguntar por el significado de la apropiación de TIC desde la praxis docente a profesores formadores, se va más allá del significado literal e instrumental de la expresión “apropiación de TIC”, en cuanto al simple manejo de las herramientas tecnológicas por profesores, el sentido de la interrogante es abordar la proyección del *ser docente apropiado de tecnología*, vinculada con la dinámica de transformación del mundo en este momento histórico.

A pesar de la consideración de estos aspectos como de difícil aprehensión, fue posible su estudio en esta investigación, por caminos metodológicos que abordaron desde el lenguaje, los significados de las experiencias vividas en las aproximaciones a la apropiación de TIC. En este contexto nos preguntamos: *¿Cómo se presenta a los docentes la demanda social de apropiación de TIC?* *¿Cómo es vivida la experiencia de apropiación de TIC por profesores formadores*

de docentes? ¿Cuáles son los significados que profesores formadores de docentes atribuyen a la apropiación de TIC? ¿De qué manera se relaciona la apropiación de TIC con la condición existencial de ser docente en este momento histórico? ¿Tiene algo que ver la apropiación de TIC con la postura del docente ante la educación y ante la vida? El abordaje de estas interrogantes se constituye en motivo para realizar una investigación acerca del mundo vivencial de los profesores, orientada a la aprehensión de los significados del fenómeno de apropiación de las tecnologías de información y comunicación, para abrir espacios de comprensión e interpretación del sentido de la docencia en el contexto cultural de hoy.

PROPÓSITO

El propósito de la investigación ha sido el de comprender la apropiación de TIC como redimensión del ser docente en el siglo XXI, desde el análisis de las vivencias de profesores formadores de docentes, durante el proceso de adopción de esas tecnologías. Se aborda como un tránsito desde la objetividad de las demandas de los lineamientos de la política digital estatal e institucional, a la subjetividad de los significados que profesores formadores atribuyen a la *apropiación de TIC*, para ir más allá de la descripción de un nuevo modelo de ser docente para la era digital, con un listado de rasgos nuevos en el perfil profesional o de competencias en el desempeño, porque de lo que se trata es de concebir la apropiación de TIC como fenómeno existencial para el ser docente, desde lo pedagógico, por ello la pregunta se desdobra en *¿qué significa la apropiación pedagógica de TIC?*, desde una mirada filosófico educativa.

LOS CAMINOS O SENDAS A LA APROPIACIÓN DE TIC

*En el bosque hay caminos "Wege" por lo general medio ocultos por la maleza, que cesan bruscamente en lo no hollado. Es a estos caminos a los que se llama «Holzwege» [«caminos de bosque, caminos que se pierden en el bosque»].
Martin Heidegger*

La información recopilada sobre los procesos de incorporación o adopción de TIC, es tan abundante, que requirió despejar la maleza para encontrar los caminos o sendas que permitieran la aproximación previa, hacia la comprensión de los elementos clave que constituyen el capital fáctico o contexto referencial de conocimientos, que configuran la situación sociocultural desde la cual los profesores formadores se ubican, para interpretar las demandas de cambio de su identidad y praxis profesional.

Las sendas del lenguaje: Usos de la palabra apropiación

La aproximación al contexto referencial conceptual o capital fáctico de los Significados de la Apropiación Pedagógica de TIC, en la interpretación de la apropiación de TIC por profesores formadores de docentes, se inicia con el abordaje de los usos de la palabra *Apropiación* desde la perspectiva del lenguaje, para luego recorrer las sendas socio-cultural desde la perspectiva internacional y nacional de las expresiones *apropiación social del conocimiento* y *apropiación de TIC en educación*, y finalmente la senda filosófica como camino de interpretación de lo que significa la *apropiación de TIC* para el ser del docente en el siglo XXI.

La senda del lenguaje, lleva a un breve recorrido del uso general de la palabra *apropiación* en lengua española, que en los últimos veinte años ha pasado a formar parte del vocabulario académico de políticos, sociólogos, planificadores, ingenieros, informáticos y educadores entre otros profesionales, del campo de las políticas sociales, la ciencia y la tecnología y la educación, vinculada con las acciones estratégicas para democratizar el conocimiento, en especial el conocimiento científico y tecnológico.

Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (2001, DRALE) indica que el término "apropiación" procede del latín *appropriatĭo, -ōnis*, que significa: Acción y efecto de apropiar o apropiarse. Y "apropiar", del latín *appropriāre*, puede significar:

1. *Hacer algo propio de alguien*
2. *Aplicar a cada cosa lo que le es propio y más conveniente.*
3. *Acomodar o aplicar con propiedad las circunstancias o moralidad de un suceso al caso de que se trata.*
4. *Tomar para sí alguna cosa, haciéndose dueña de ella, por lo común de propia autoridad. Se apropió del vehículo incautado.*

En las definiciones de la acción de apropiarse que señalados se destacan tres usos de aceptación generalizada en Latinoamérica, que se consideran aplicables al caso en estudio, la *apropiación de TIC por docentes*.

El primer significado, *hacer algo propio de alguien*, alude al hecho de que existe algo alejado del sujeto, ajeno a él, que no formaba parte de su existencia en su origen, y que por alguna circunstancia decide o puede tomarlo como propio. Este significado deja abierto *el algo* que se hace *propio*, de manera que puede referirse a una cualidad, un objeto, un enfoque, una capacidad, entre otros, por lo que puede aplicarse al caso de la *apropiación de TIC* por parte de los docentes, en cuanto que las tecnologías de información y comunicación ni formaban parte de la cultura original de los profesores como ciudadanos, ni fueron creadas por ellos, ni formaron parte del bagaje intelectual y profesional del que fueron provistos durante su formación.

En el segundo significado de *apropiar* presentado por el DRALE (op. cit), *aplicar a cada cosa lo que le es propio y más conveniente*, hay referencia indirecta a la relación previa inadecuada entre un sujeto y una cosa, porque el sujeto ubica o trata de forma inadecuada a la cosa, porque no atiende a su esencia, a lo que le es propio, entonces *apropiar* es corregir esa situación de desconocimiento del ser propio de esa cosa, dándole el sentido, uso, o aplicación que le corresponde.

Este significado de *apropiación* como *aplicar a una cosa lo que le es propio y conveniente*, lo relaciono con los esfuerzos de alfabetizar en TIC a los docentes para que se apropien de estas herramientas tecnológicas, impulsados desde

organismos internacionales y nacionales, como se desarrolla más adelante en este trabajo.

En el último significado de apropiar, señalado por el DRALE (2001), y tomado como referente para esta investigación, el de *tomar para sí alguna cosa, haciéndose dueño(a) de ella, por lo común de propia autoridad, se relaciona con el significado de tener el derecho de apropiarse de algo por algún elemento de autoridad, como el derecho que se plantea a los ciudadanos de apropiarse de las tecnologías de información y comunicación, emanado de los lineamientos formulados por las diversas políticas estatales en materia de TIC, en la administración pública en general, y en especial en la educación. De acuerdo con este último significado, se asume que las TIC son ajenas a la cultura latinoamericana y por ende a la venezolana, pero de alguna forma se consideran bienes universales que la autoridad pone a disposición de la ciudadanía mediante la educación, para el beneficio de la nación, de manera que la apropiación de TIC se asume como derecho cultural, y todos los ciudadanos tienen el derecho y el deber de apropiarse de tales bienes tecnológicos por interés nacional, de manera que la apropiación de TIC por los docentes es un mandato de autoridad, es un deber y a la vez un derecho.*

La senda sociocultural de la apropiación de la tecnología

La importancia de que las políticas estatales propicien la apropiación de tecnología como participación o forma de enculturación, es evidente desde la consideración de que la incorporación de la tecnología como hecho cultural genera nuevas formas de ciudadanía, y si las políticas se quedan en el nivel de implantación de la tecnología, considerando como objetivo básico la alfabetización, persistirán la dependencia, la marginación y la resistencia hacia la tecnología. En el contexto internacional la educación se concibe como la vía para lograr que los futuros ciudadanos se apropien del conocimiento científico y tecnológico, mediante el

desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes, desde la inclusión de la ciencia y la tecnología en las prácticas educativas.

En el Informe de la UNESCO (2013) titulado *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015*, se presenta un diagnóstico del estado de avance de los países de la región, con respecto al cumplimiento de los seis objetivos de Educación Para Todos, establecidos en la cumbre de Dakar en el 2000, los desafíos para mejorar la calidad de la educación en los diversos niveles y modalidades, y las tendencias y proyecciones. En este informe se señala que la incorporación de las TIC a la educación resulta fundamental en las Metas del Milenio, para la inclusión de los ciudadanos en la dinámica de la sociedad de la información, por cuanto a partir de la expansión de las llamadas redes sociales, las TIC ya no son simplemente herramientas de trabajo, han evolucionado hasta llegar a ser instrumentos genéricos de la vida social, de manera que de su incorporación efectiva en la educación, depende la inclusión o exclusión de los ciudadanos en la nueva cultura digital, en las formas más emergentes de vida social, política, cultural, económica en el mundo, ellas son un factor determinante en la definición de la condición de los ciudadanos en la sociedad de la información y el conocimiento.

La apropiación social del conocimiento científico y tecnológico desde el uso de las TIC como generadoras de nuevas formas culturales, englobadas en el término “cibercultura” y nuevas formas de ser en la sociedad, denominadas como “ciberciudadanía”, remite a la redimensión del “ser ciudadano”, de acuerdo con el análisis realizado por Rueda (2005):

El concepto moderno de ciudadanía, en tanto status legal otorgado por el Estado, con un fuerte anclaje territorial, está en crisis... ser ciudadano no tiene que ver sólo con los derechos reconocidos por los aparatos estatales a quienes nacieron en un territorio, sino también con las prácticas sociales y culturales que dan sentido de pertenencia y hacen sentir diferentes a quienes poseen una misma lengua, semejantes formas de organizarse y satisfacer sus necesidades. Es por ello que pensar la ciudadanía en la sociedad actual y entender las transformaciones tecno-socio-políticas en tiempos de globalización,

exige que comprendamos qué está pasando en las redes electrónicas, en Internet, como un nuevo espacio público (p.27)

Más recientemente, Morales, Loyola y otros (2013) señalan que la cuestión de la apropiación social de TIC, no se agota en las previsiones de disponibilidad de medios en los sectores populares, por cuanto a pesar de que se ha ampliado el acceso a teléfonos celulares, computadores personales y conexión a la red internet, el acceso cultural real no es efectivo, es deficitario:

Además del acceso concreto, es decir el contacto y/o manipulación del medio, lo que aparece como gravemente deficitario es lo que hemos denominado *acceso cognitivo*, que alude, entre otras cosas, a la posibilidad de representarse la existencia, utilidad y adopción del medio/tecnología comunicacional y de dimensionar los discursos que por ellos circulan como expresión de sujetos de poder y derecho (p.2).

La cuestión del “acceso cognitivo” es fundamental para una verdadera apropiación social de TIC, en este sentido ser un ciudadano apropiado de la tecnología, es ser consciente de sus beneficios y de sus riesgos, y aquí es fundamental el papel de los profesores, al incorporar las tecnologías en el acto educativo, no solamente como recurso de transmisión de información, sino como parte de la vida actual, por ello se ha generado una política mundial de incorporación de TIC en la sociedad.

En sintonía con el movimiento mundial por la democratización del conocimiento científico y tecnológico, para insertar a las naciones en la sociedad de la información y el conocimiento, en Venezuela se generó una política de Estado para el acceso, uso y apropiación social de las tecnologías de información y de comunicación (TIC), mediante la promulgación de diversos instrumentos legales de promoción y regulación del uso de TIC, comenzando con el establecimiento en la Carta Magna venezolana (2000) de un Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología, para garantizar el derecho cultural de acceso al conocimiento, la innovación y sus aplicaciones, y los servicios de información como instrumentos para el desarrollo económico, social y político del país, y con la formulación y ejecución parcial de planes, programas y proyectos en las áreas científico-tecnológica, administrativa, y

educacional entre otras, para el desarrollo tecnológico en el marco del proyecto político gubernamental.

Los planes y proyectos de los Ministerios de Ciencia, Tecnología e Innovación, de Educación, Cultura y Deporte, y de Educación Superior, en la primera década del siglo XXI, impulsaron un movimiento de transformación educativa, con el establecimiento de una infraestructura de apoyo para la administración de TIC, la creación de centros de apoyo para la conexión informática, denominados “INFOCENTROS”, de portales web de apoyo educativo, la producción de contenidos educativos digitalizados, la revisión de los diversos elementos curriculares orientadores de la formación en los diversos niveles y modalidades, y la capacitación básica en el uso de TIC de directivos de escuelas, docentes y líderes comunitarios, entre otras estrategias y acciones.

La implementación de la política venezolana de la democratización del acceso a las TIC para el desarrollo estratégico, requiere que se atienda a la formación inicial y permanente de los docentes, tanto en el aspecto relativo a las competencias tecnológicas para el uso de TIC, como en las competencias específicas de la profesión docente, especialmente en lo relativo a la estructura de conocimientos profesionales. Uno de los elementos clave para incorporar TIC en la formación de los docentes es el currículo, tanto en su aspecto estructural, como documento contentivo del proyecto formativo, al cual se le denomina “diseño curricular”, como en el aspecto interactivo de los procesos por los que se desarrolla el proyecto formativo, al cual se le denomina “desarrollo curricular”.

Al respecto el Plan Estratégico de TIC para el sector educativo nacional (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte 2002) señala:

Es un problema reconocido que los educadores de hoy fueron formados en ambientes escasos de tecnología: no han sido actualizados pertinentemente en el uso de las TI, no solo como para utilizarlas como recurso didáctico, sino que son pocos los que han sufrido su impacto en la vida cotidiana. Es importante recurrir a las instituciones de educación superior para que elaboren un plan de estudio cónsono, describiendo

adecuadamente el perfil del profesional de educación que se ajuste a los cambios que se generen con las tecnologías actuales y aquellas venideras. Se debe asegurar que estos profesionales tengan realmente un acceso a las TI, que las utilicen y que sean capaces de apropiarse para hacer prácticas didácticas eficaces (p.92)

El análisis del contexto nacional, en relación con los documentos contentivos de los proyectos de incorporación de TIC en la educación venezolana, permitió inferir un lineamiento común en la política del Estado: *Cultivar la apropiación social de TIC para hacer un uso estratégico de la tecnología en el logro de un desarrollo socio-económico y político*. Este lineamiento genera una cadena de demandas a las instituciones formadoras de ciudadanos: cambiar el currículum de los diversos niveles y modalidades del sistema educativo, generar nuevos medios y materiales educativos, y cambiar la cultura del quehacer de los docentes en las aulas, eje problemático vinculado con los significados que los profesores atribuyen a la apropiación de TIC.

La Universidad Pedagógica Experimental Libertador asume el lineamiento de la política del Estado Venezolano sobre la incorporación de TIC en el currículum de formación docente, por lo que en el Documento Base del Currículo UPEL (2011), como parte de la transformación de su diseño curricular para el siglo XXI, incorpora estas tecnologías como eje curricular, junto con los ejes de investigación educativa y prácticas docentes, los ejes transversales como son: lenguaje, interculturalidad, salud - ambiente y gestión de riesgos, todos los cuales deberían estar presentes en los componentes de formación docente, formación contextualizada y formación profesional específica. Con respecto al eje curricular de las Tecnologías de Información y Comunicación, se señala:

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación como eje curricular permiten asumir con responsabilidad las implicaciones éticas de su aplicación al ser incluidas como un factor central en la mejora de los procesos y oportunidades de enseñanza y aprendizaje; toda vez que cumplen un rol crucial en la administración, planeación, gestión y seguimiento de las políticas y procesos educativos. Asimismo, deberían ser accesibles a todos los sujetos pedagógicos y en la diversidad de

escenarios de interaprendizajes (Documento Base del Currículo UPEL, 2011. p. 28).

Hoy en día, de acuerdo con los datos recolectados para la investigación, la situación general de la UPEL-IPC en lo que se refiere a la implantación de TIC en la praxis metaformadora de futuros docentes, es que se encuentra en transición de los desiderátums contenidos en los documentos de la transformación curricular, a la realidad de los cambios efectivos en aula. La mayoría de los profesores del IPC usa las TIC para la gestión docente de las unidades curriculares que administran, atienden consultas de los estudiantes por el correo electrónico, algunos han creado aulas virtuales en las plataformas disponibles en la Institución, administran blogs y wikis, otros pocos tienen sus páginas web, pero no las integran en la praxis docente en el aula regular, debido a las limitaciones institucionales, derivadas de la falta de conexión en las aulas y oficinas de los profesores, en el caso de los laboratorios de informática, la obsolescencia de equipos de computación y el ancho de banda restringido, que impiden la conexión con páginas web interactivas, así como el uso de recursos como los videos.

Aunado a las limitaciones para el acceso y conexión, la Institución no cuenta con una dependencia administrativa propia para gestionar la docencia con TIC, tampoco se ha incluido la actualización en el uso de TIC como parte de la normativa del personal docente y de investigación. Sin embargo, a pesar de estas limitaciones, durante el desarrollo de esta investigación se pudo constatar que hay en la UPEL-IPC interesados en realizar el tránsito digital hacia la adopción de TIC, y una muestra de ellos son los viajeros que compartieron sus experiencias en la travesía de este estudio, con los cuales nos aproximamos a la comprensión de los significados de la *apropiación pedagógica de TIC*.

LA SENDA FILOSÓFICA DE LA APROPIACIÓN

El abordaje del concepto de *Apropiación*, desde la perspectiva filosófica contemporánea se realiza tomando como base los principales planteamientos de

Heidegger, en sus escritos referidos a la existencia del ser humano y su relación con el mundo y con la técnica, en el marco de su postura ontológica.

Heidegger emplea el término *apropiación*, en alemán “*ereignis*”, para referirse al acontecimiento en el que se devela la verdad del Ser al Da-Sein, al ser humano, como señala en su obra “Aportes a la Filosofía” (2006): “Este es el despliegue esencial del Ser mismo, nosotros lo llamamos el *Acontecimiento de apropiación*” (p.6). La palabra alemana *er-einen* significa originariamente “asir con los ojos”, “llamar con la mirada” “a-propiar”, de manera que para Heidegger la *apropiación* se refiere a “*mirar*”, “*captar*”, “*aprehender*” el sentido del Ser.

En la filosofía heideggeriana la *apropiación* sólo la puede hacer el ser humano, el Da-sein, pues es quien puede atestiguar que todo ente “es”, que lo propio de las cosas y de los seres humanos es “ser”, de manera que la *apropiación* consiste en captar la esencia de... algo, para lo cual es preciso centrar la *mirada* en lo que es, en lo propio.

Para Heidegger (1923), lo *propio* de las cosas, su esencia es inmanente a ellas, una piedra es piedra, un perro es perro y no otra cosa, en tanto que para el ser humano, es problemático señalar lo que le es *propio*, porque su ser es estar *siendo*, su ser propio está en la libertad que tiene de proyectarse en el tiempo finito de su vida entre el nacimiento y la muerte, con la duda de si ese proyecto es el verdadero, por eso para el ser humano la pregunta por el sentido de su existencia, es una forma de *apropiación*, pregunta que se convierte en tema de la investigación hermenéutica.

El tema de la investigación hermenéutica es en cada ocasión el existir propio, cuestionado, justamente por ser hermenéutico, acerca de su carácter de ser con vistas a configurar una atención a sí mismo bien arraigada (Heidegger, 1923, p.34)

Heidegger (2006) aborda la cuestión de la experiencia del reconocimiento de lo “propio” en el ser humano, desde la apertura fenomenológica en su existencia al mundo de las cosas, a lo “*extraño*”, a lo que no es su esencia, preguntando por el ser de tales cosas, así, a partir de la experiencia de lo extraño, de lo otro, es

posible la “*apropiación*”: “La pregunta pensante por la verdad del Ser es el instante que trae y soporta el tránsito. Este instante no es nunca realmente constatable, menos aún calculable. Fija ante todo el tiempo del Acontecimiento de apropiación” (p. 15)

La relación que Heidegger (2000) establece entre la apropiación y la técnica, surge en el contexto del cuestionamiento del uso inadecuado de las producciones técnicas, y de la pretensión del ser humano de haber logrado la captación de la esencia de todo, desde la manipulación de la naturaleza.

Este filósofo considera que el ser humano es el único ente capaz de comprender lo que le rodea por su condición ontológica de abrirse al Ser, sin embargo, la capacidad de pensar para dominar, calcular, transformar y usar desde la ciencia y la técnica, lo aleja de su misma esencia, por darle primacía a lo instrumental y no a lo esencial. Por eso es necesario el quehacer filosófico, el estudio de la vida desde lo inmediato, pero preguntando por su esencia, desde la fenomenología, porque según Heidegger (1927) “fenomenología significará entonces...hacer ver desde sí mismo aquello que se muestra, y hacerlo ver tal como se muestra desde sí mismo. Éste es el sentido formal de la investigación que se autodenomina fenomenología.” (p.44).

En el escrito “*La pregunta por la técnica*”, incluido en la compilación de conferencias y artículos “Filosofía, Ciencia y Técnica”, Heidegger (1997) plantea la necesidad de comprender el sentido oculto de la técnica, al preguntar por su esencia, como se pregunta por la esencia de todo lo que existe, en el camino de la búsqueda de la verdad:

En lo que sigue nosotros *preguntamos* por la técnica. El preguntar abre un camino. Por eso, es prudente prestar atención ante todo al camino y no permanecer apegados a frases y títulos aislados. El camino es un camino del pensar. Todos los caminos del pensar conducen, más o menos perceptiblemente y de una manera inhabitual, a través del lenguaje. Preguntamos por la *técnica* y con ello quisiéramos preparar una relación libre con ella. Libre es la relación cuando abre nuestro ser-ahí [Dasein) a la esencia de la técnica. Si nosotros correspondemos a tal

esencia, entonces podremos experimentar la técnica en su delimitación.
(p.113)

La postura de Heidegger en la obra antes referida, contiene la visualización de la influencia negativa de la interpretación distorsionada de la técnica, desde su postura, el advenimiento de una sociedad global que todo lo cosifica, uniforma y mecaniza, que a pesar de que exhibe grandes adelantos en el quehacer científico y técnico, como parte de las posibilidades de la libertad del ser humano, oculta su verdadera esencia, lo distancia de su propio ser.

Heidegger (1997) señala que el peligro del siglo XX con la técnica, es que el ser humano se aleja del ser propio, por el pensar que planificando y calculando, domina la naturaleza y el mundo de las cosas, lo cual según él, lo lleva al desarraigo, a la ausencia de reconocimiento del sentido de las cosas, porque erróneamente se ha entendido la técnica como despliegue artefactual, que vincula al hombre como sujeto a concebir al objeto como algo manejable, que conduce a su antojo, en una ilusión de ser “amo de la técnica”, que se apropia del objeto natural sin reconocerse en él, lo transforma en objeto de consumo como si fuera extraño a su ser, desarraigado por completo del acto creativo humano que dio origen a tal objeto, por eso afirma: “la concepción corriente de la técnica, según la cual la técnica es un medio y un hacer el hombre, puede, por eso, llamarse la determinación instrumental y antropológica de la técnica” (p. 114).

Ahora bien, Heidegger (1997) no reniega del valor de la técnica, sino que plantea la necesidad de buscar su esencia, para superar el enfoque instrumental, al respecto señala:

La técnica no es pues, simplemente un medio, la técnica es un modo del desocultar. Si prestamos atención a eso entonces se nos abrirá un ámbito totalmente distinto para la esencia de la técnica. Es el ámbito del desocultamiento, esto es, de la verdad... La palabra *tecné* está unida, desde los comienzos hasta el pensar de Platón, a la palabra *episteme*. Ambas palabras son nombres para el conocer en el más amplio sentido. Lo que ellas mientan es un entender en algo, ser entendido en algo. En el conocer se hace patente algo. En cuanto que hace patente, el conocer es un desocultar. (p. 121).

El olvido de la esencia, en la forma de asumir el mundo como conjunto de cosas para usar, transformar, almacenar y consumir, incluso el propio ser humano, es lo que Heidegger presenta como el fenómeno del desarraigo, de abandono de la “*tierra natal*”, entendiendo por tierra natal, el espacio ontológico desde el cual se asume la condición de ser humano libre para pensar en el sentido del Ser, no vinculado al espacio geográfico. De manera que el ser humano desarraigado, es como un inmigrante, como el desplazado de su sitio de origen a tierra extranjera, como el campesino que se traslada a la gran ciudad, o como el que se queda en la ciudad, pero es desbordado por la fascinación ante los grandes adelantos técnicos y se concentra en tener y usar, y olvida su condición de ser humano.

Estas referencias de Heidegger al desarraigo y la necesidad de reencontrarse con el ser desde la técnica, en el contexto del uso de la palabra *apropiación o ereignis*, en varias de sus obras, como Caminos en el Bosque (2010), La pregunta por la Técnica (1997) y Aportaciones a la Filosofía (2006), son caminos esclarecedores en esta investigación, desde los cuales se visualiza la apropiación como viaje del profesor desde la “*tierra natal*” de la pedagogía como formación cara a cara, hacia el territorio ajeno de la educación apoyada en TIC, que requiere de migración, de tránsito digital, para proyectar una nueva forma de ser docente sin perder la esencia, superando el riesgo de no formar, sino de transmitir con apoyo tecnológico.

METODOLOGÍA

Fenomenología es, si la entendemos correctamente, el concepto de un método la mirada fenomenológica debe dirigirse a un ente, pero de tal manera que el ser de ese ente pueda ponerse al descubierto.
Martin Heidegger.

La investigación se aborda con metodología cualitativa de tipo fenomenológico hermenéutica, a partir del anclaje epistemológico con los planteamientos de Martin Heidegger, con respecto a la metodología filosófica para el estudio del Ser, desde

la finitud y libertad del ser humano de proyectar su existencia como único testigo de lo que está siendo.

El punto de partida lo constituyó la pregunta por el ser del docente en el momento histórico de la revolución digital que caracteriza a la sociedad de la información y el conocimiento del siglo XXI, indagando por esa esencia que queda oculta tras asuntos como la migración digital de los elementos del currículo y la formación de los docentes en competencias tecnológicas para el uso de TIC, pregunta que se abordó desde la fenomenología hermenéutica, de acuerdo con lo que plantea Heidegger:

¿Qué es eso que la fenomenología debe “hacer ver”? ¿A qué se debe llamar “fenómeno” en un sentido eminente? ¿Qué es lo que por esencia *necesariamente* debe ser tema de un mostración *explícita*? Evidentemente, aquello que de un modo inmediato y regular precisamente *no* se muestra, aquello que queda *oculto* en lo que inmediata y regularmente se muestra, pero que al mismo tiempo es algo que pertenece esencialmente a lo que inmediata y regularmente se muestra, hasta el punto de constituir su sentido y fundamento. (Heidegger, 1927, p. 44).

Anclada en la perspectiva fenomenológica hermenéutica, la investigación se asume desde la metáfora de un viaje, en el periplo la UPEL-IPC, es el escenario seleccionado como lugar de asentamiento de los profesores formadores que suministran el testimonio de sus experiencias de uso de TIC y los significados de la apropiación, al mismo tiempo pobladores obligados a presentar prueba de apropiación tecnológica, para recuperar su identidad profesional docente en el siglo XXI. La investigadora, en su rol como participante es también viajera, no sólo busca los testimonios de los pobladores en tránsito, sino que, como docente, busca develar el sentido del ser docente apropiado de TIC, desde la deconstrucción del contexto conocido, por cuanto también ha sido profesora formadora en la UPEL Caracas, actualmente en la condición de jubilada.

Al recoger las experiencias del viaje de profesores activos, evoca sus propias experiencias formativas con el insigne profesor de filosofía Jesús Rafael Guillent

Pérez (1923-1989) y sus lecciones sobre Parménides, Heráclito y Heidegger, primero como estudiante y luego como profesora de la cátedra de filosofía, para preguntar por el sentido de la apropiación pedagógica de las tecnologías de información y comunicación en la docencia.

Por lo antes expuesto, en el equipaje de este viaje los bártulos de orientación, han sido los planteamientos de Heidegger en varias de sus obras como *Hermenéutica de la facticidad*, (1923), *Ser y Tiempo* (1927) y las conferencias compiladas en *Filosofía, Ciencia y Técnica* (1997), y las lecciones compiladas en *Los Problemas Fundamentales de la Fenomenología* (2000), como base filosófica para la comprensión de los significados atribuidos por los profesores formadores de docentes a la apropiación pedagógica de TIC, por cuanto la fenomenología hermenéutica es base epistemológica y al mismo tiempo enfoque metodológico de esta investigación, puesto que el propósito planteado fue de carácter filosófico-educativo: ir más allá de la descripción de experiencias sobre uso de TIC, en la búsqueda de un sentido humano de la integración de estas herramientas tecnológicas en la praxis docente, para abrir posibilidades de replantear la esencia de ser docente en la época de la digitalización y virtualización de la sociedad de la información y del conocimiento, de manera que desde el análisis fenomenológico se abordó la situación de los profesores formadores de docentes, formados en un siglo XX ajeno a este mundo virtual, e impulsados a replantear su presente y su futuro en términos de las TIC, porque como señala Heidegger (2000, p.46)

Fenomenología es, si la entendemos correctamente, el concepto de un método...la mirada fenomenológica debe dirigirse a un ente, pero de tal manera que el ser de ese ente pueda ponerse al descubierto y quepa llegar a una posible tematización. La comprensión del ser, esto es, la investigación ontológica se dirige primero y necesariamente al ente, pero después *se aleja, de algún modo, de ese ente y se vuelve al ser de ese ente.*

Desde este anclaje, la postura que asume la investigadora es que los seres humanos damos sentido a lo que hacemos en el mundo, desde nuestra existencia espacial, corporal, temporal y relacional, desde el momento histórico en que vivimos

y su proyección hacia el futuro, a lo que Heidegger (1923) llama *facticidad*, y desde su *pre haber*, es decir desde el conjunto de conocimientos, creencias, rutinas y valores culturales de su contexto, de su mundo, que influyen en su forma de pensar y en sus prácticas sociales. Por ello hay un necesario tránsito por la objetividad de las condiciones materiales y normativas de las TIC en la sociedad y en la educación, y de la docencia como profesión, frente a la demanda de usar esas tecnologías; hacia la subjetividad de las experiencias de los profesores en su aproximación a un uso “apropiado” de TIC.

El viaje se organiza en cinco trayectos como momentos de evolución en el estudio, el primer momento es el de la búsqueda de un rumbo, ante las diversas vías de exploración de la problemática de la adopción de tecnologías como innovaciones educativas por parte de los docentes, el análisis de los contextos, y el proceso de preguntar para esbozar la situación problemática y organizar el sentido de la investigación. El segundo momento es el de la construcción de la ruta metodológica para abordar los significados de apropiación pedagógica de TIC, desde la fenomenología hermenéutica, guiada por los planteamientos de Martin Heidegger para una investigación filosófica.

El tercer momento corresponde al análisis del capital fáctico sobre la apropiación de TIC en educación, y las demandas de apropiación de estas tecnologías por los docentes, entendiendo por capital fáctico el contexto cultural de conceptos, supuestos y expectativas que condicionan la situación de los docentes en sus experiencias con la tecnología y los significados que atribuyen a la apropiación pedagógica de TIC. El cuarto momento es el de análisis fenomenológico de los testimonios de los profesores formadores de docentes sobre sus experiencias de tránsito hacia el uso de TIC, y la interpretación de los significados atribuidos por ellos a la apropiación pedagógica de TIC.

Finalmente, en el quinto momento se construye el concepto de apropiación pedagógica de TIC, a partir del análisis fenomenológico hermenéutico de los significados atribuidos por los profesores formadores, y desde la interpretación de

la investigadora de tales significados como existenciales, solo como indicación de posibilidad histórica para el ser docente, a partir de la actualidad del siglo XXI; que sirva para la apertura de nuevos cuestionamientos acerca de las tecnologías de información y comunicación y la docencia, desde la mirada de la tecnología como parte de la esencia humana, y de la docencia como forma de existir con los estudiantes, de explorar su mundo en prácticas docentes concebidas como caminos de apropiación existencial del sentido de la vida.

La ruta metodológica seguida en el viaje hacia la interpretación de los significados del tránsito a la apropiación pedagógica de TIC, fue construida específicamente sobre los planteamientos acerca de la fenomenología hermenéutica de Heidegger, en cuatro estaciones:

- 1) La Identificación
- 2) La Revisión del Capital Fáctico o Pre haber
- 3) La Recolección de Significados y
- 4) El Análisis Fenomenológico

1. Primera Estación La Identificación

En la primera estación de la ruta metodológica se realizó el proceso de identificación de los aspectos claves del viaje de investigación, comenzando con la propia investigadora, y la aclaración de su propio pre haber, como contexto situacional en que surgió el viaje, y de los activos de que dispuso para emprender la travesía; luego la identificación del territorio visitado, la UPEL-IPC, escenario de las experiencias con TIC de los profesores formadores de docentes, y finalmente la identificación de los propios profesores formadores de docentes, como pobladores en tránsito hacia la apropiación pedagógica de TIC.

Para la aproximación a las experiencias de uso de TIC de profesores formadores de docentes, como pobladores asentados en la UPEL-IPC, en tránsito hacia la apropiación pedagógica de TIC, fueron seleccionados los profesores que se mostraron interesados en el tema de la Integración de TIC en la praxis docente,

discutido en una tertulia, la primera muestra estuvo constituida por siete (7) profesores a quienes se les suministró un cuestionario abierto, luego de analizar las respuestas a ese instrumento, se afinó la muestra, para seleccionar sólo a los profesores con experiencias de aproximación teórica y práctica de TIC en el aula. El grupo de pobladores en tránsito hacia la apropiación de TIC, dispuesto a compartir sus experiencias con la viajera, estuvo constituido por una muestra intencional de cuatro (4) profesores formadores de docentes del Pedagógico de Caracas, quienes ejercían la docencia en asignaturas de formación pedagógica y en fases de práctica profesional, del plan de estudios para la carrera docente de la UPEL-IPC.

La selección de estos formadores, se orientó a buscar una representación de diferentes perspectivas por diferentes niveles del uso educativo de TIC, desde los que apenas se iniciaban en el uso de TIC, hasta quien realizó estudios de postgrado en informática educativa y entornos virtuales de aprendizaje. La muestra de viajeros, profesores formadores de docentes informantes para la investigación, se seleccionó con los siguientes criterios de representatividad:

- Vinculación con la formación pedagógica o con la formación en la práctica profesional: Profesores vinculados con la formación de docentes en el ámbito medular de la identidad profesional, es decir, con la docencia en los componentes, asignaturas y actividades relacionadas con el conocimiento profesional docente teórico-práctico en lo relativo a la pedagogía y a la praxis.
- Conocimientos de las demandas de uso de TIC en educación y experiencias de incorporación de TIC en su praxis: los profesores con los que se realizó la travesía, fueron los que manifestaron conocimiento de las Políticas del Estado en materia de uso de TIC, y específicamente de las demandas de cambio en el perfil docente para integrar TIC en las aulas.

2. Segunda Estación: La Revisión del Capital Fáctico

Para emprender un viaje siempre se requieren recursos, para este viaje de investigación desde la perspectiva epistemológica y metodológica de la fenomenología hermenéutica, se asumen los planteamientos de Heidegger (1923), con respecto a que en la investigación fenomenológica hay un pre haber, como se señaló antes, constituido por el contexto histórico y cultural, y por la estructura intencional de la vida fáctica de quien pregunta por el otro ser. El *Capital Fáctico* de este viaje de investigación está dado por el *capital socio cultural* existente en el campo de los estudios sobre apropiación de TIC para la democratización social del conocimiento en el marco de los retos del milenio para el desarrollo de la educación.

3. Tercera Estación: La Recolección de Significados

En el viaje los procedimientos utilizados para la recolección de los significados que los profesores atribuyen a la apropiación pedagógica de TIC, desde sus experiencias, vivencias y emociones, durante el trayecto del conocer al usar las tecnologías en su práctica docente, y transponer los lineamientos objetivos de apropiación a la subjetividad del educar con TIC, fueron una tertulia, la observación participante, la documentación y la entrevista conversacional.

4. Cuarta Estación: El Análisis Fenomenológico

4.1. Las coordenadas de la situación hermenéutica. Para orientar cómo realizar la investigación fenomenológica hermenéutica, Heidegger señala en sus obras *Ontología, Hermenéutica de la Facticidad* (1923) y *Los Problemas Fundamentales de la Fenomenología* (2000), tres coordenadas: el haber previo, el mirar previo y el entender previo.

- *El haber previo*, corresponde a los presupuestos derivados de la cultura y la tradición imperantes en la actualidad, por los cuales algo es comprendido antes de haber sido interpretado explícitamente, es lo que hace inteligible al ente para un colectivo humano.

- *El mirar previo*, alude a la perspectiva que guía la interpretación, y ubica como qué es tomado algo y respecto de qué debe ser interpretado.
- *Entender previo*, se refiere al marco de conceptos o nociones a través de las cuales algo es interpretado.

Estas tres coordenadas operan de modo simultáneo y determinan nuestro modo de estar en el mundo, nuestro existir, dónde estamos, qué vemos, qué hacemos, cómo lo vemos y cómo lo llamamos, en una *comprensión natural*. La orientación de estas tres coordenadas, apoyó tanto el análisis de la documentación referente para la comprensión del *capital fáctico* de los profesores y de la investigadora, como del contexto existencial de los testimonios sobre las experiencias de los profesores con sus significados de apropiación de TIC.

4.2. Los componentes del método fenomenológico hermenéutico. La primera comprensión natural derivada del haber previo, el mirar previo y el entender previo, es una comprensión óptica, que muestra el fundamento fáctico del ser docente que busca apropiarse de TIC, desde el abordaje de las experiencias de los profesores formadores que asumen la demanda, en su contexto cultural, expresadas en significados recogidos en textos fenomenológicos, los cuales se someten a un análisis orientado, siguiendo a Heidegger (2000), por los componentes del método fenomenológico hermenéutico: *reducción fenomenológica*, *construcción fenomenológica* y *destrucción fenomenológica*, los cuales explico a continuación con apoyo en las afirmaciones del autor.

- Reducción fenomenológica*: se refiere a reenfocar la mirada, y superar lo que se percibe buscando lo que da sentido y fundamento: el ser, porque como dice Heidegger (2000) “El componente fundamental del método fenomenológico, en el sentido de reconducción de la mirada inquisitiva desde el ente comprendido ingenuamente hasta el ser, lo designamos como *reducción fenomenológica*”. (p.47).
- Construcción fenomenológica*: está dada por la exposición y análisis de los rasgos constitutivos de la posibilidad del ser de un ente, ya que en palabras de Heidegger (2000) “El ser no es tan accesible como el ente,

no nos encontramos con facilidad frente a él, sino que como se mostrará, debe siempre ser traído bajo la mirada en una libre proyección. Designamos este proyectar un ente, dado previamente, sobre su ser y sus estructuras como la *construcción fenomenológica*". (p.48).

- c. *Destrucción fenomenológica*: se caracteriza por la revisión crítica de los conceptos tradicionales del ser del ente, de la comprensión histórica del ser, que lo encubren y desfiguran, con el objeto de abrirse a una interpretación originaria, dice Heidegger (2000) "Pertenece necesariamente a la interpretación conceptual del ser y de sus estructuras, esto es, a la construcción reductiva del ser, una *destrucción*, esto es, una deconstrucción crítica de los conceptos tradicionales, que, al comienzo, deben ser necesariamente empleados, que los desconstruya hasta las fuentes a partir de las que fueron creados". (p.48).

Del análisis fenomenológico realizado se genera la interpretación de la proyección de posibilidades existenciales para el ser docente, desde el preguntar por el significado de la apropiación pedagógica de TIC para profesores, no para ofrecer explicaciones causales o teorías, sino para mantener abierta la reflexión filosófica sobre el sentido de la tecnología en la vida del docente, y en la vida humana en general, para abrir caminos y como dice Heidegger (1997, p.113) dejar que el preguntar abra el camino:

El preguntar abre un camino. Por eso, es prudente prestar atención ante todo al camino y no permanecer apegados a frases y títulos aislados. El camino es un camino del pensar. Todos los caminos del pensar conducen, más o menos perceptiblemente y de una manera inhabitual, a través del lenguaje. Preguntamos por la *técnica* y con ello quisiéramos preparar una relación libre con ella. Libre es la relación cuando abre nuestro ser-ahí (Dasein) a la esencia de la técnica. Si nosotros correspondemos a tal esencia, entonces podremos experimentar la técnica en su delimitación.

HALLAZGOS

*¡El que busca ya encontró!
Y el buscar originario es aquel aprehender
de lo ya encontrado, a saber, de lo que se oculta como tal.
Heidegger, M.*

Los hallazgos de esta investigación presentan la comprensión de un *tránsito fenomenológico-hermenéutico*, desde el preguntar por los significados de la apropiación de TIC en relación con la esencia de la docencia en el siglo XXI, mediada por las tecnologías digitales, en las dimensiones ontológica, epistemológica y didáctica.

Los hallazgos del viaje son los significados que los profesores viajeros atribuyen a la apropiación pedagógica de TIC, desde la postura que asumen, develados en el análisis de los testimonios del tránsito del proceso de adopción de TIC, en su paso por las etapas de alfabetización tecnológica, uso instrumental y apropiación de TIC, desde las dimensiones ontológica, epistemológica y didáctica de la docencia.

El estudio arrojó como hallazgos tres categorías ontológicas de profesores, con sus respectivas categorías epistemológicas y didácticas, desde concepciones diferentes de su ser docente, del alcance de su saber profesional y del sentido de su praxis, de acuerdo con las etapas hasta donde llegaron en su proceso personal de adopción de TIC.

El profesor formador en su tránsito hacia el encuentro con las tecnologías de información y comunicación, en la etapa inicial de alfabetización tecnológica, desde la condición de inmigrante digital, vive el desarraigo de su ser profesional docente transmisor, con miedo de echar a perder los equipos no explora softwares educativos, sólo usa los programas procesadores de palabras, no quiere que su autoridad de enseñante sea cuestionada y mucho menos aparecer como analfabeta, por ello se refugia en la búsqueda de información en la web, en sus trabajos profesionales y en las asignaciones a sus estudiantes, usa las TIC para desarrollar contenidos informativos de los temas.

El segundo tipo de profesor es el *docente eficiente*, quien supera la etapa inicial de alfabetización tecnológica, y llega hasta la etapa de uso instrumental de las TIC, ha aprendido el lenguaje instrumental de las tecnologías y los usos de la informática aplicada a la educación, elabora presentaciones en formato power point dinámicas y atractivas, elabora blogs, wikis, y puede desarrollar la docencia en aulas virtuales, este profesor demuestra competencias tecnológicas en la aplicación de las TIC, sin embargo sus interacciones con los estudiantes se quedan en el nivel instrumental. En este tipo de docente se evidencia el *olvido de la esencia de su ser profesor*, por la fascinación que ejercen los objetos que puede elaborar con las tecnologías de información y comunicación, se olvida de lo humano de la relación didáctica y centra su atención en el procedimiento, en los estándares de las competencias digitales, aunque siente que se ha apropiado de la tecnología, no reconoce lo pedagógico en las TIC, no problematiza, no dialoga con el estudiante.

El tercer tipo de profesor, es el que ha llegado al uso instrumental de las tecnologías, pero cuestiona su alcance en algunos procesos cognitivos, porque le preocupa lo humano de la relación con sus estudiantes, incursiona en diferentes cursos relacionados con el uso de TIC, se asoma al territorio de lo extraño a su formación, el campo de la informática educativa, se aproxima a la elaboración de software educativo, delibera con los especialistas en informática, no le tiene miedo a explorar la tecnología, pero interpela el sentido de su ser docente con respecto al otro de la relación didáctica, el discente, el estudiante, se aproxima a su vivencia de aprendiz, juega con sus estudiantes en internet, explora estrategias lúdicas en el ensayo de nuevos modelos didácticos con TIC, porque orienta su praxis hacia la formación, se empeña en lograr que sus estudiantes no sólo sean usuarios de TIC, sino que tengan *acceso cognitivo*, se preocupa porque sus colegas usen apropiadamente las TIC.

Este es el docente *pedagogo*, el que ha aprendido a *saber integrar*, ha alcanzado la etapa de apropiación de TIC, no porque la domine, pues a cada nueva aplicación tecnológica, le plantea preguntas sobre su sentido, problematiza el

exhibicionismo tecnológico que no lleva a la construcción de aprendizajes, no se deslumbra por la tecnología, sino que la vivencia como parte de su ser ahí en la sociedad del conocimiento, porque la integra a su praxis formadora, desde la *apropiación pedagógica*, está abierto a la posibilidad del ensayo de nuevas herramientas tecnológicas, siempre que se justifique para la formación del estudiante.

Desde los hallazgos antes resumidos, se realizó el análisis fenomenológico de las respuestas de los profesores a la pregunta específica por el significado de apropiación pedagógica de TIC, se encontraron cuatro significados existenciales, de acuerdo con la metodología fenomenológica hermenéutica de Heidegger:

1. Apropiación de TIC como integración de la herramienta en la cultura docente
2. Apropiación de TIC como dominio de las competencias de acuerdo con estándares de uso de la tecnología
3. La apropiación de TIC como competencia docente en concordancia con un modelo didáctico adecuado
4. La apropiación de TIC como camino a ser mejor profesor con la tecnología

Los tres primeros significados corresponden a los profesores formadores que ubican su ser docente anclado a presupuestos que consideran estables, sin cuestionar los fundamentos que lo soportan, que se mantiene en el hablar colectivo, lo que se dice de la docencia, lo que se dice de la tecnología, el “uno” despersonalizado como lo llama Heidegger (1927):

Lo que uno hace, aquello en lo que uno se demora, ese mundo “es” uno mismo. Lo que uno mismo es uno en el mundo con los demás, con los otros, y se determina a partir de aquello en cuanto lo cual se pone de manifiesto ese uno estando con los demás, con los otros, diferenciándose de *ellos*. La cotidianidad del existir tiene al existir mismo ahí y lo busca por la vía de escuchar lo que los demás dicen al respecto, cómo resulta en los demás lo que ellos hacen, cómo *en ello se ponen los demás de manifiesto*. (p.121).

Desde la postura de los tres profesores formadores que otorgan significados a la apropiación pedagógica de TIC desde las referencias literarias, desde lo que se consume colectivamente sobre tecnología, sin realizar cuestionamientos, no se vislumbra tránsito a la apropiación, no implican su existencia en el uso de la tecnología en su praxis docente, porque hay un ocultamiento de su ser, actúan como si los saberes y prácticas fueran estables en el tiempo, no hay un proyectar el ser docente posible apropiado de TIC, repiten lo que se *dice* de la tecnología, no buscan el sentido del ser docente por sí mismo, sino lo que manifiesta por igual a los demás.

En el cuarto caso, el profesor que asume la apropiación pedagógica de TIC como disposición, como posibilidad de ser mejor docente, expresa un significado de apropiación pedagógica desde su situación ontológica, como un indicativo de posibilidad de ser apropiado, desde la apertura de su ser pedagogo al otro involucrado, sea el estudiante, sean los colegas a quienes apoya, no siente que ha llegado a una meta, que es el experto que transmite saber, se asume como aprendiz, está en tránsito, en camino de buscar sentido a su ser profesional, expresa la posibilidad de reconstruir la identidad profesional, a continuación el texto fenomenológico completo con el significado existencial de apropiación pedagógica de TIC de este viajero, que se toma como hallazgo del significado existencial para un profesor formador de docentes de Apropiación Pedagógica de TIC:

“La apropiación es un paso en el uso de TIC, primero uso, luego me apropio, y si me apropio después lo integro a mi práctica docente, porque ya lo conozco. La apropiación pedagógica es cuando hay una disposición favorable a realizar un proceso didáctico con TIC para lograr verdadero aprendizaje, cuando se siente que con la tecnología se puede ser mejor profesor. Para eso hay que despojarse del aura de sabelotodo que inhibe el preguntar, sobre todo en los profesores universitarios, no tener miedo de experimentar, de equivocarse ni de echar a perder la computadora, superar la tecnofobia, eso de que despersonaliza. En la apropiación pedagógica de TIC, de cierta manera hay una reconstrucción de la identidad docente, hace falta la concepción de un docente diferente, no guiarse por los roles tradicionales preestablecidos, digamos que ya ni el de facilitador, más bien será un mediador, tiene que entender que ya el conocimiento migró de los espacios clásicos como sus clases y los

textos, tiene que cambiar su praxis, ser más activo en diseñar actividades para sus alumnos, porque el estudiante no es pasivo, tiene las mismas o mejores fuentes de información que el profesor.”

LA APROPIACIÓN PEDAGÓGICA DE TIC CONCEPTO EXISTENCIAL PARA LA DISCUSIÓN

*El caminante permanece en camino de otro modo, es el que busca,
el que se pregunta, y así se apropia de su mundo,
reconociendo la importancia de “lo otro” en la constitución de su propia particularidad.
Vive la experiencia de “ir en camino hacia su propio ser”.*
Martin Heidegger

La apropiación de la tecnología en la práctica pedagógica, no es un hecho medible, está implicada en los encuentros formativos del educador con sus estudiantes, en lo que planifica y desarrolla en sus clases, en la comunicación con sus colegas y estudiantes, en lo que estudia y en lo que investiga, es parte del entramado complejo de la vida del docente hoy, sin embargo se da por supuesta y se le reduce a capacitación en tecnología, tal vez como parte de la situación de la Pedagogía en la actualidad, escindida entre la teorización desvinculada de la práctica, o la prescripción técnica de modelos.

Desde la concepción de la Pedagogía como ciencia de la indagación del sentido de la educación, y de ensayo de la praxis docente como acción formadora de lo humano de los estudiantes, la praxis docente como ámbito de integración de la teoría y la práctica educativa, del conocer y el hacer sobre educación, es el ámbito de concreción de las cosmovisiones acerca del ser humano y la vida en sociedad, de lo que se asume como verdad, conocimiento, valores, virtudes y cualidades morales, es el núcleo de manifestación del ser docente como formador de lo humano de sus estudiantes.

Los saberes y procesos que ejecuta el docente, trascienden el ámbito de lo procedimental, implican una cosmovisión, una postura ante el sentido de la vida, de manera que se considera que la apropiación de TIC por docentes, es un fenómeno existencial, más que un proceso de aprendizaje o de adopción, forma parte de la

situación fáctica de vida de los profesores en la actualidad, retados a revisar las estructuras de conocimientos teóricos y prácticos profesionales, para incorporar con sentido *pedagógico* las herramientas tecnológicas en su hacer formador, por eso el significado existencial que se buscó fue el de *apropiación pedagógica de TIC*, con énfasis en lo pedagógico.

La perspectiva pedagógica de la apropiación de la tecnología por profesores, conlleva concebir el proceso por el que los profesores la asumen como posibilidad para transformar su ser docente, como tránsito existencial, cuyo trayecto no tiene mapa, no hay rutas predeterminadas, ni está previsto el punto de llegada, pues como señala Heidegger (2010), la existencia misma del ser humano (el Da-sein) es un tránsito entre el nacimiento y la muerte, aparte de ser racionales, somos seres caracterizados por la finitud y la libertad de hacer la historia entre los dos hitos del tránsito, existiendo, preguntando por el sentido de la existencia, porque el ser humano es el único ente conocido que puede atestiguar la existencia de los otros entes a su alrededor y la suya misma.

De manera que para el ser humano, todo lo que haga es una forma de darle sentido a su existencia, el arte, la ciencia, la tecnología, la literatura, la filosofía y la educación, entre otras manifestaciones culturales, así que si en nuestro mundo están las tecnologías de información y comunicación, es porque el ser humano las ha creado, y no basta con usarlas como medios para cualquier cosa, sino que hay que buscar el sentido que tienen para nuestra existencia, eso es *a-propiarse* de ellas, de acuerdo con Heidegger (1927), porque el ser humano, el Da-sein, para existir *tiene que* comprender el mundo, su mundo, el de los demás seres humanos y de los otros entes que le rodean, asumir la historia que otros seres humanos han hecho, cuestionarla, comprenderla, interpretarla y hacer su propia historia, por eso este filósofo dice:

El tema de la investigación hermenéutica es en cada ocasión el existir propio, cuestionado, justamente por ser hermenéutico, acerca de su carácter de ser con vistas a configurar una atención a sí mismo bien arraigada...Por medio del cuestionamiento hermenéutico, a la vista de

ese ser verdadero de la existencia misma, se sitúa la facticidad en el haber previo, a partir del cual y a la vista del cual será interpretada. Los conceptos que tengan su origen en esta explicación se denominarán *existenciaríos*. (Heidegger, 1923, p.34)

Los significados que los profesores formadores de docentes atribuyen a la apropiación pedagógica de TIC, expresan la relación que los profesores establecen entre su praxis docente, la tecnología actual y su postura ante la proyección de su ser docente en la historia, frente al compromiso formativo con los estudiantes. Porque en la fenomenología hermenéutica todo significado lingüístico se vincula con el contexto de su enunciación, contexto existencial en el que profesor comprende lo que hace y lo expresa, de manera que lo dicho se remite a la trama de relaciones de significación de la vida de los profesores en el momento histórico en que se emiten, vinculadas con la situación fáctica en la que surgen, por lo que estos significados tienen el carácter de existenciales.

En la investigación fenomenológica hermenéutica el estudio de un fenómeno tiene como punto de partida lo que el ser humano como existente experimenta, la forma como lo entiende sin estudio previo, su pre-comprensión del fenómeno desde lo que ha leído o escuchado, como marco cognoscitivo histórico social de su situación, por eso para Heidegger (1923) en este tipo de investigación: "Significativo" equivale a: ser, existir en la manera de un significar que aparece de un modo determinado, por el mantenerse en ese significar (p.123)

Lo que el existente experimenta, desde su facticidad, se analiza fenomenológicamente, se cuestiona lo que se toma como ser, por el hecho de que la pre-comprensión del existente tiende a distorsionar el fenómeno, a ocultar su esencia, porque se queda en lo aparente, en lo que se manifiesta a los sentidos, en lo entitativo, de manera que el sentido de la investigación fenomenológica hermenéutica, es encontrar una interpretación que contribuya a desocultar la esencia del fenómeno, a develar la *situación hermenéutica* del existente, como señala Heidegger (1923, p.37):

La hermenéutica no tiene por objetivo la posesión de conocimientos, sino un conocer existencial, es decir, un *ser*. La hermenéutica habla *desde* lo ya-interpretado y para lo ya-interpretado... La *puesta hermenéutica* esto es, el *en cuanto qué* en que se asume de antemano la facticidad, el carácter de ser decisivo que se pone (para empezar), no puede ser un invento; tampoco es, sin embargo, algo que se posea de modo definitivo, sino que surge y brota de una experiencia fundamental, en nuestro caso, de un estar despierto de carácter filosófico, en el cual el existir se encuentra consigo mismo, aparece ante sí mismo.

REFERENCIAS

- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (2000). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 5.453 (Extraordinario), marzo 24.
- Diccionario de la Real Academia de la lengua española (2014). Documento en línea] Disponible: <http://www.rae.es/recursos/diccionarios/drae>. [Consultado 2014, enero, 12].
- Heidegger, M. (1923). *Hermenéutica de la facticidad*. En la web Heidegger en castellano. Traducción de Jiménez, M. Curso “El discurso filosófico de la modernidad” 1998-1999, Universidad de Valencia, España. [Documento en línea] Disponible: <http://www.heideggeriana.com.ar/hermeneutica/indice.htm>. [Consultado 2013, diciembre 18]
- Heidegger, M. (1927). *Ser y Tiempo*. Traducción prólogo y notas de Jorge Eduardo Rivera. Santiago de Chile: Universidad de Arte y Ciencias Sociales (ARCIS). Versión electrónica www.philosophia.cl. [Documento en línea] Disponible: <http://espanol.free-ebooks.net/ebook/Ser-y-el-Tiempo/pdf/viewt> Consultado el 15-09-2013. [Consultado 2014, febrero 20]
- Heidegger, M. (1997). *La pregunta por la técnica*. En: *Filosofía, Ciencia y Técnica*. Santiago de Chile: Editorial universitaria S.A.
- Heidegger, M. (1997). *A qué se llama pensar*. En: *Filosofía, Ciencia y Técnica*. Santiago de Chile: Editorial universitaria S.A.
- Heidegger, M. (2000). *Los problemas fundamentales de la fenomenología*. Madrid: editorial Trotta.

- Heidegger, M. (2006). *Aportes a la filosofía. Acerca del evento*. Buenos Aires: Editorial Biblos. Colección El camino hacia el Otro pensar. Segunda edición, trad. Dina V. Picotti C.
- Heidegger, M. (2010). *Caminos del bosque*. Madrid: Alianza editorial.
- Instituto Pedagógico de Caracas (2014). *Información acerca de las Especialidades de la Carrera docente*. Caracas: autor [Documento en línea] Disponible: <http://www.ipc.upel.edu.ve/pedagogía/integral/index.html>. [Consulta: 2014, enero, 28]
- Ministerio del Poder Popular para Ciencia Tecnología e Innovación. (2004) *Programa de Tecnologías de Información y Comunicación en Educación*. Disponible: <http://www.mct.gpv.ve/publico/home/home.php> [Consulta: 2008, julio 10]
- Morales, S. Y Loyola, M. (Compiladoras) (2013). *Nuevas perspectivas en los estudios de comunicación. La apropiación tecno-mediática*. 1a ed. Buenos Aires: Imago Mundi. [Documento en línea] Disponible: http://edicionesimacomundi.com/wp-content/uploads/2013/09/WEB_int_morales.pdf. [Consulta 2014, marzo 15]
- OREALC-UNESCO (2011). *Informe regional sobre la educación para todos en América Latina y el Caribe*. Presentado en la reunión del Grupo de Alto Nivel de Tailandia. Santiago de Chile: OREAL-UNESCO. [Documento en línea] Disponible: http://portal.unesco.org/geography/es/files/13904/13008239403EPT_Informe_Regional_Tailandia_21marzo2011_esp.pdf/EPT+Informe+Regional+Tailandia_21marzo2011+esp.pdf [Consulta 2014, marzo, 15]
- Organización de Estados Iberoamericanos. (2008). *Metas educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Madrid: autor.
- OPSU, Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria. (2012). *Curso avanzado de formación docente mediada por las TICL. Información en la web institucional del curso*. Caracas: autor. (OPSU-PROFE) [Documento en línea] Disponible: <http://200.11.208.196/profe/> [Consulta 2013, marzo 25]
- OPSU, Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria. (2012). *Programa Fomento a la Educación Universitaria Mediada por Tecnologías de Información y Comunicación Libres*. [Documento en línea] Disponible: <http://200.11.208.196/profe/index.php/2012-04-20-21-15-50> [Consulta 2013, marzo 21]

- Rueda, R. (2005). Apropiación social de las tecnologías de la información: ciberciudadanías emergentes. En Revista *Tecnología y Comunicación Educativas* N° 41, ILCE, México, pp. 19-33.
- UNESCO. (2001). *Informe: Teacher education through distance learning: Technology- Curriculum- Cost- Evaluation*. Paris: UNESCO.
- UNESCO, UNIVERSIA, CONESUP (2003) *Declaración de Quito sobre el Rol de las Universidades en la Sociedad de la Información*. Quito: Universia.
- UNESCO. (2004). *Las tecnologías de la información y la comunicación en la formación docente. Guía de planificación*. División de Educación Superior. Montevideo: ediciones TRILCE.
- UNESCO. (2008). *Estándares TIC para la formación inicial docente*. Santiago de Chile: Autor. [Documento en línea] Disponible: <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001631/163149s.pdf> [Consulta 2014 marzo, 28]
- UNESCO. (2013). *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015*. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago).). Disponible: http://www.unesco.org/new/es/media-services/single-view-tv-release/news/the_state_of_education_in_latin_america_and_the_caribbean_t [Consulta 2014, marzo 18]
- UNESCO. (2014). *Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2013-2014, Enseñanza y aprendizaje lograr la calidad para todos*. París: Autor. [Documento en línea] Disponible: http://www.entreculturas.org/files/documentos/estudios_e_informes/226159s.pdf?download [Consulta 2014 marzo 29]
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Vicerrectorado de Docencia. (2006). *Proyecto de transformación y modernización del currículo para la formación docente de pregrado en la UPEL. Informe presentado ante el Consejo Universitario*. Caracas: autor.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Vicerrectorado de Docencia. (2007). *Parámetros y Criterios Establecidos para Normalizar la Administración del Diseño Curricular UPEL 1996*. Caracas: Comisión de Currículo de Pregrado de la UPEL, Vicerrectorado de Docencia, UPEL.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Vicerrectorado de Docencia. (2011). Documento base del currículo UPEL 2011. Caracas: autor.

El currículo en las escuelas técnicas venezolanas: Una mirada de sus actores sociales

The curriculum in the venezuelan technical schools:
A look of its social actors

Le curriculum dans les ecoles techniques venezuelaines:
Un regard sur ses acteurs sociaux

Amílcar Arenas Arredondo
amilcararenas@gmail.com

Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Instituto Pedagógico Rural El Mácaro “Luis Fermín”. Venezuela

RESUMEN

Esta investigación tuvo como propósito interpretar las significaciones de los docentes y estudiantes sobre la administración curricular en las escuelas técnicas venezolanas, enfatizando la formación, capacitación, cumplimiento de las políticas educativas y los requerimientos profesionales que demandan las empresas que conforman el sector productivo nacional. Se fundamentó en el paradigma interpretativo fenomenológico apoyado en el método hermenéutico. Se sustentó en la Teoría de la Acción de Argyris y Schön, en estudios sobre educación técnica, currículo y documentos legales de carácter educativo. Como técnica de análisis se utilizó la Escala de Inferencia. Los hallazgos revelaron que en estas instituciones la formación académica no es congruente, en vista que realizan acciones contrarias a la finalidad social de formar personas para desempeñarse profesionalmente en el sector productivo venezolano, marcadas por una desarticulación disciplinar y una visión laboral aislada de la realidad económica nacional, perjudicando así a futuros Técnicos Medios competentes que contribuyan al crecimiento y bienestar social del país.

Palabras clave: Educación técnica, Currículo, Políticas educativas, Teoría de la Acción.

ABSTRACT

The purpose of this research was to interpret the meanings of the teachers and students on the curricular administration in the Venezuelan technical schools, emphasizing the formation, training, fulfillment of the educational policies and the professional requirements that the companies that make up the national productive sector demand. It was based on the phenomenological interpretive paradigm supported by the hermeneutical method. It was based on the Theory of Action of Argyris and Schön, in studies on technical education, curriculum and legal documents of an educational nature. The Inference Scale was used as the analysis technique. The findings revealed that in these institutions academic training is not consistent, given that they carry out actions contrary to the social purpose of training people to perform professionally in the Venezuelan productive sector, marked by disciplinary disarticulation and an isolated labor vision of economic reality. national, thus harming future competent Media Technicians who contribute to the growth and social welfare of the country.

Key words: *Technical education, Curriculum, Educational policies, Theory of Action.*

RÉSUMÉ

Le but de cette recherche était d'interpréter les significations des enseignants et des étudiants sur l'administration des programmes dans les écoles techniques vénézuéliennes, en mettant l'accent sur la formation, la réalisation des politiques éducatives et les exigences professionnelles que les entreprises qui composent le secteur productif national exigent. Il était basé sur le paradigme d'interprétation phénoménologique soutenu par la méthode herméneutique. Il était basé sur la théorie de l'action de Argyris et Schön, dans des études sur l'enseignement technique, le curriculum et les documents juridiques à caractère éducatif. L'échelle d'inférence a été utilisée comme technique d'analyse. Les résultats ont révélé que dans ces institutions, la formation académique n'est pas cohérente, étant donné qu'elles mènent des actions contraires à l'objectif social de former les gens à un travail professionnel dans le secteur productif vénézuélien, marquées par une désarticulation disciplinaire et une vision du travail isolée de la réalité économique. national, nuisant ainsi aux futurs techniciens des médias compétents qui contribuent à la croissance et au bien-être social du pays.

Mots-clés: *Enseignement technique, Curriculum, Politiques éducatives, Théorie de l'action.*

INTRODUCCIÓN

En las sociedades del siglo XXI, caracterizadas por el poderoso efecto globalizador de las relaciones económicas, políticas y culturales, es cada vez más evidente la importancia de la calidad y la relevancia de la educación. De ella dependen las posibilidades de desarrollo y bienestar de las personas, de su país y del mundo. El cambio es una constante en la realidad venezolana y mundial, genera dudas, pero también oportunidades en la construcción de una nueva sociedad que lleva consigo transformaciones económicas, políticas y culturales, siendo el trabajo la fuerza que dinamiza ese proceso de transformación. Sin el trabajo creativo e inteligente de los hombres y mujeres, no existirá cambio social alguno. Freire (1970) planteó que la educación es praxis, reflexión y acción en el mundo para transformarlo. Se necesitan esas cualidades para producir cambios efectivos en los modos de vivir, pensar y actuar. Esto requiere de procesos creados con base en tendencias pedagógicas globales, el modelo de ciudadano que se quiere formar profesionalmente, y las necesidades de una determinada localidad.

A lo largo de la historia venezolana, la educación técnica se ha caracterizado por formar hombres y mujeres que contribuyan al bienestar social por medio del trabajo especializado, la producción científica y el desarrollo tecnológico. Sus espacios de formación, conocidos como escuelas técnicas, existen de forma oficial desde las primeras décadas del siglo XIX inculcando el valor del trabajo productivo como medio de realización personal y como fuerza liberadora del ser humano. Prieto Figueroa (1982) consideraba que las escuelas técnicas deberían proporcionar a los venezolanos las herramientas para estimular el empleo y una vía para alcanzar una independencia económica.

Sin embargo, el sectarismo y la tendencia partidista fomentaron la creación de Políticas que alteraron seriamente ese propósito social con el que se creó la educación técnica. En la actualidad, su calidad formativa es ampliamente cuestionada por sus incongruencias en la administración del currículo, se pueden

mencionar algunas de ellas: El Estado venezolano solicita una formación técnica acorde con las demandas del sector productivo nacional e internacional como indica en la Resolución N° 238 pero no envían lineamientos o instrucciones para llevar a cabo la actualización de los programas de curso, exige mejorar las habilidades manuales y conocimientos teóricos de los estudiantes como se indica en la Resolución N° 177 pero sus docentes han recibido poca capacitación técnica y tecnológica en el uso de las máquinas, herramientas, instrumentos o equipos. Esta situación ocurre desde hace años debido al deterioro de los aparatos mencionados, así como de las instalaciones idóneas para la realización de los cursos de capacitación y adiestramiento técnico.

Al respecto, Cuello (2006) y Martínez (2002, 2012) alertaron que los egresados de las escuelas técnicas no logran ingresar al campo laboral debido a la desvinculación de la formación académica impartida en los talleres y los requerimientos que demandan las empresas. Una de las causas son los ensayos curriculares impulsados en distintas gestiones gubernamentales sin considerar investigaciones previas ni verdaderos planes de desarrollo. Por tanto, esta investigación tiene como propósito interpretar cómo se ha llevado a cabo la administración curricular en las escuelas técnicas venezolanas, haciendo énfasis en la formación, capacitación, cumplimiento de las políticas educativas, así como en los requerimientos profesionales que demanda el sector productivo nacional.

Metodológicamente se sustentó en el paradigma Interpretativo – Fenomenológico, pues a través de él es posible construir conocimientos desde las particulares visiones que cada actor social posee sobre la realidad en la cual se encuentra inmerso. El método asumido fue el Hermenéutico, debido a que la información obtenida fue sometida a un proceso de análisis para profundizar en los significados que le otorgan a la investigación cada uno de los informantes clave. El análisis de sus opiniones se realizó por medio de una Escala de Inferencia, la cual permitió develar las incongruencias relacionadas con la formación académica dentro de las escuelas técnicas venezolanas. Los hallazgos revelaron que sus actores

sociales realizan acciones contrarias a la finalidad social de formar personas para desempeñarse profesionalmente en el sector productivo venezolano, marcadas por una desarticulación disciplinar y una visión laboral aislada de la actual situación económica nacional.

REFERENTES TEÓRICOS

Definiciones sobre Educación Técnica

Martínez (1999), cuyos aportes son considerados como referentes obligatorios en el abordaje de la educación técnica venezolana, la define como “un conjunto de opciones de política educativa adoptadas e implantadas con la intención de corregir ciertas discrepancias entre lo deseado y lo observado en el sistema para el desarrollo y aprovechamiento del bienestar humano” (p. 36). Es obvia la importancia de formar, en lo teórico y práctico, hombres y mujeres competentes para resolver en situaciones futuras problemas propios de su especialidad y contribuyan en el avance productivo de las sociedades.

Desde este punto de vista, la educación técnica refiere a un sistema que actúa en un ambiente cambiante que funciona partiendo de la aplicación de Políticas efectivas y de planes curriculares enfocados en el seguimiento de un modelo pedagógico para formar un ciudadano competente y comprometido socialmente. No obstante, Dubs de Moya (2000) se refiere a la educación técnica como un proceso de formación, capacitación y entrenamiento que satisface tanto las aspiraciones del estudiante como del mercado de trabajo. En este sentido, permite preparar a los estudiantes para el desempeño laboral en ambientes de producción y servicios, pero también brinda conocimientos esenciales para continuar sus estudios en universidades o institutos de capacitación técnica.

La UNESCO en su Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo (2011), define la educación técnica como “Programas principalmente destinados a preparar directamente a los alumnos para desempeñar un oficio o

profesión específica o para una categoría determinada de oficios o profesiones” (p. 393). Esta definición se asocia a un tipo de educación orientado a formar personas en oficios técnicos específicos siguiendo una estructura curricular. Una vez cumplidos los requisitos académicos quedan facultados para el desempeño profesional según una especialidad técnica. Arenas Arredondo (2016) aborda aspectos de carácter curricular definiendo la educación técnica como:

...un conjunto de actividades orientadas a la enseñanza de conocimientos, habilidades y destrezas de carácter técnico cuyos propósitos son satisfacer necesidades específicas de un determinado oficio especializado o tarea económica vinculada al área industrial, comercial y agropecuaria; y participar en la producción de saberes, procedimientos o productos tangibles partiendo de nociones de orden científico, tecnológico y humanístico. (p. 310)

La educación técnica no sólo implica la preparación de personas para una futura inserción laboral y evaluación permanente de desempeño profesional, sino también a la creación de planes y programas curriculares que garanticen al país, la formación académica de hombres y mujeres competentes para realizar satisfactoriamente actividades científicas, tecnológicas y humanísticas vinculadas al aparato productivo y otras áreas de interés nacional. Algo común en estas definiciones es el carácter imprescindible de la educación técnica en las sociedades del siglo XXI. Las escuelas técnicas junto con las empresas responden a los requerimientos económicos para generar oportunidades laborales, crear nuevas fuentes de empleo, productos, bienes y servicios que contribuyen en el mejoramiento de la calidad de vida de un país.

DESCRIPCIÓN HISTÓRICA

En párrafos anteriores se mencionó que las escuelas técnicas forman personas para incorporarse al trabajo productivo y los entes gubernamentales están obligados a garantizar no sólo buenas instalaciones, dotación y formación docente, también crear un marco legal específico que la sustente. Es relevante una breve

descripción histórica de la educación técnica venezolana y así analizar cómo las Políticas creadas hasta la actualidad han influido no sólo en su calidad sino también en su existencia.

En los primeros años del siglo XX, el propósito de la educación técnica venezolana era formar personas para desempeñarse como peritos y especialistas a partir de los aspectos teóricos de los oficios e inculcando las operaciones básicas de los procesos industriales cónsonos con los requerimientos de carácter estatal, específicamente la industria naviera y petrolera. Sin embargo, a mediados de ese siglo, se encaminó a instruir ciudadanos tanto en la teoría, inculcada en las aulas, como la práctica, donde se realizaban ejercicios prácticos en los talleres y laboratorios.

Los docentes desarrollaban su práctica pedagógica mediante una metodología progresiva que consistía en realizar actividades desde las más simples hasta las de mayor nivel de complejidad, hasta lograr resultados satisfactorios según lo establecido en convenios internacionales, como la calidad, higiene o seguridad ocupacional. Los gobiernos de esa época crearon Políticas para fomentar el proceso de modernización nacional. Las escuelas técnicas, denominación que adquirieron esas instituciones en vista de su propósito social, daban cumplimiento a ese plan nacional y sus docentes buscaban inculcar una formación académica bajo el sentido del deber y la responsabilidad en el trabajo además del pleno conocimiento de su oficio técnico.

Bajo la Constitución Nacional de Venezuela (1961), se promulgó el Decreto N° 189 que oficializa la creación de la Dirección de Educación Artesanal, Industrial y Comercial (DARINCO), siendo el primer y único organismo centralizador del aquel entonces denominado Subsistema de Educación Técnica. Con ese Decreto se configuró un conjunto de lineamientos que señalaron la intencionalidad del Estado de formar ciudadanos cónsonos con el plan de modernización nacional y fuesen incorporados al campo laboral, cuyo predominio era la industria petrolera y minera.

La educación técnica venezolana obtuvo un gran reconocimiento gubernamental, hasta el punto de crear más instituciones debido a la gran demanda poblacional interesada en participar activamente en un aparato productivo que avanzaba de forma imparable hacia el progreso, como el Instituto Nacional de Cooperación Educativa (INCE) creado como institución independiente del sistema educativo en 1959, a pesar de formar profesionales en diversos oficios técnicos y ofrecer programas de adiestramiento para la juventud desocupada. A partir de estos acontecimientos se estructuraron programas de formación técnica acordes a los intereses productivos del país y se distribuyó el presupuesto para cubrir proyectos de infraestructura, dotación y materiales didácticos que mejoraron su administración

Ese avance se detuvo debido a una reforma educativa iniciada con la promulgación del Decreto N° 120 en 1969. Con ese instrumento legal se ordenó aplicar un conjunto de lineamientos que, desde la opinión de algunos investigadores de trayectoria académica y demás expertos en materia educativa, provocaron el deterioro de su nivel de excelencia. El cumplimiento de esas directrices acarrió la disminución significativa de las experiencias prácticas, siendo reemplazada por actividades teóricas tradicionales. Martínez (1999) y Dubs de Moya (2000) señalaron dos factores que justificaron esa reforma educativa de 1969: Los problemas cualitativos de la educación y los de orden estructural. Los primeros se referían al incremento explosivo de la matrícula estudiantil y la inconsistencia del sistema, mientras que los segundos procedían de una estructuración adoptada de otros países sin ser sometidos a una consulta nacional, ni guardaban relación con las realidades socioeconómicas y culturales de esa época.

En 1977, luego de casi una década de abandono por falta de presupuesto, se reactivan las escuelas técnicas al promulgarse la Resolución N° 344. Los planes de estudio se reiniciaron en una fase experimental y bajo un régimen semestral o anual en las áreas industrial, comercial, agropecuaria y asistencial organizado en dos ciclos: Uno de formación básica de tres años de duración que incluyeron unidades curriculares de orden técnico y uno de formación profesional con una duración de

dos años. La finalidad era formar personas cultas, críticas, creativas y aptas que pudiesen contribuir en una sociedad democrática, capaces de comprender y participar de manera activa y constructiva en los procesos de transformación socioeconómica suscitados a nivel nacional e internacional.

Luego de ser reactivadas, las escuelas técnicas capacitaban a los jóvenes venezolanos y los incorporaba al campo laboral de esa época, pero no con el nivel técnico de décadas anteriores cuando tenían presupuesto para su funcionamiento y la capacitación permanente de sus docentes. Becerra (2015) expresó que ésta fue otra causa de las incongruencias curriculares que ha afectado a este tipo de educación. Según la autora, sus secuelas continúan haciendo mella, sobre todo con la eliminación o cambio de contenidos sin considerar investigaciones previas de los requerimientos laborales exigidos por las empresas públicas y privadas nacionales.

La Reforma Educativa de 1991 es otro de los hechos históricos donde la educación técnica experimentó cambios significativos a nivel curricular. En ese momento se implantó el Sistema Dual Alemán donde los estudiantes recibían una formación teórica y práctica tanto en las instituciones educativas como en las empresas, extendiendo así el tiempo de ejecución de las pasantías. Esta Reforma tuvo gran aceptación en las escuelas técnicas y los acuerdos generados justificaron la promulgación del Decreto N° 1825, que ordenó la actualización de los programas de estudio con la participación de las comunidades educativas y las empresas existentes en el país.

El Ministerio de Educación de esa época reorientó el Nivel de Educación Media Diversificada y Profesional atendiendo a los lineamientos señalados en el VIII Plan de la Nación. Para ello, fue necesaria la creación de una Comisión Intersectorial de Enseñanza Técnica conformada por docentes, expertos en currículo y representantes del sector productivo venezolano para iniciar el diseño de un subsistema de formación técnica y profesional. Luego de varias reuniones se determinó la necesidad de crear a modo de ensayo el Diseño Curricular del Nivel de Educación Media Profesional a ser aplicado en todas las escuelas técnicas del país.

Sin embargo, estos cambios provocaron una serie de altos y bajos en su implementación, ya que persistían los problemas de infraestructura, dotación y formación docente provenientes de años anteriores aunados a la deserción escolar y el alto nivel de desempleo.

En una nueva gestión gubernamental, se promulgó en 1999 la Resolución N° 177, oficializando un plan de reactivación y modernización de las escuelas técnicas instaurando como modelo de enseñanza la educación robinsoniana y zamorana. Su estructura curricular comenzó en una fase experimental para fortalecer el Nivel de Educación Media Diversificada y Profesional en lo pedagógico, administrativo y tecnológico, además de ofrecer una educación integral, gratuita y de calidad que responda a las expectativas de la población venezolana en atención al desarrollo productivo local, regional y nacional.

El informe emitido por el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes sobre las Escuelas Técnicas Robinsonianas (2004), señala que esta estructura curricular consta de una formación en dos etapas: Una de orden Básico cuya duración es de dos años y una Técnico Profesional con alcance de dos o tres años orientado a la incorporación al trabajo productivo. Con estos ajustes se pretendió ofrecer a todas las personas una educación integral de calidad, permanente, en igualdad de condiciones y oportunidades, sin más limitaciones que las derivadas de sus aptitudes, vocación y aspiraciones.

En 2005, la duración de los estudios en las escuelas técnicas robinsonianas fue llevada a seis años de formación. Este cambio se ordenó con la promulgación de la Resolución N° 238 referida al Diseño Curricular para el Nivel de Educación Media, Diversificada y Profesional asociada a la educación técnica. Sin embargo, esos lineamientos se acataron en estas instituciones luego de tres años de su promulgación. Algunos elementos curriculares siguen vigentes manteniendo su principal propósito de ofrecer una educación diferenciada que comprende una formación general tecnológica y otra de carácter técnica que facilite la adquisición

de conocimientos, su ingreso al mercado de trabajo y la prosecución de estudios universitarios.

La variación de estas Políticas en los últimos ochenta años devela procesos de aplicación, control y seguimiento carentes de claridad que provocaron su aparente cumplimiento. En los años 2016 y 2017 se realizaron nuevos cambios curriculares que deterioraron aún más la formación académica en las escuelas técnicas del país. Al promulgarse la Resolución N° 0143 se establecieron los lineamientos de transformación curricular en todos los niveles y modalidades del sistema educativo con el fin de realizar la sistematización y revisión permanente de la práctica educativa a través de un proceso abierto de reflexión, discusión y debate entre educadores, estudiantes, familias, personal administrativo y de servicio de las instituciones educativas.

Para la administración de la educación técnica, se elaboró un currículo integrado que pretendió superar la proliferación de menciones y especialidades reconociendo las especificidades técnicas de cada institución. En tal sentido, se organizaron nuevos planes de estudio desde primero hasta sexto año con áreas comunes al Nivel de Educación Media General, áreas de formación comunes con la integración de los procesos técnicos y tecnológicos y áreas de formación específicas para cada mención. Este ajuste curricular significó la eliminación de cursos como inglés y otros de carácter experimental como la física y química que proporcionan conocimientos científicos y tecnológicos necesarios en la formación de futuros Técnicos Medios.

Un hecho curioso en la historia de la educación venezolana, fue la suspensión de este proceso de transformación curricular en el mes de enero de 2017, a pocos meses de entrar en vigencia dicha Resolución. La vocería oficial informó que el motivo de la suspensión fue la carencia de instrucciones específicas para la participación de los consejos educativos en la elaboración y administración de los cursos correspondientes a las áreas comunes y grupos estables. Luego de siete meses sin lineamientos claros sobre la administración del nuevo currículo, se

promulgó la Resolución N° 0033 que deja en vigencia el plan de estudios para la educación media general a partir del 23 de agosto de 2017. Con este instrumento legal se ordenó restituir los cursos de índole experimental y las áreas de formación. Los grupos estables pasaron a llamarse Grupos de Recreación, Creación y Producción (RCP). Su diseño y administración dependen de las características de la localidad y los recursos que dispongan las instituciones educativas.

Un ejemplo a mencionar fue el origen del Grupo RCP denominado Robótica dirigido a los estudiantes de la especialidad de Mecánica de Mantenimiento en una escuela técnica industrial ubicada en el estado Aragua. El grupo surgió a partir de las experiencias obtenidas en años escolares anteriores de un club estudiantil del mismo nombre y del interés de algunos docentes que cumplieron funciones como tutores de pasantías. Pese a la inexistencia de un programa o algún documento que señalara su propósito, contenidos, estrategias didácticas y actividades de evaluación, los docentes y estudiantes realizaron investigaciones sobre este tema y procedieron a crear algunos dispositivos como brazos robóticos y vehículos operados a través de software o aplicaciones electrónicas. Su abordaje alcanzó mayor interés debido a la existencia de dos empresas automotrices de la región que desde el año 2014 comenzaron a utilizar en sus áreas de ensamblaje brazos robóticos para la construcción de chasis y otros sistemas de seguridad. Según los reportes de los tutores de pasantías estas empresas requerían constantemente técnicos para el manejo computarizado y mantenimiento de dichos dispositivos. Estas experiencias justificaron el envío de mayor cantidad de pasantes a esa empresa.

Sin embargo, solo tuvo vigencia en el año escolar 2017 – 2018, en vista que los docentes y estudiantes no podían adquirir materiales instruccionales por las fallas de conectividad y altos costo del servicio de internet, aunado al elevado precio de las partes mecánicas y demás componentes electrónicos necesarios en la fabricación de los dispositivos. Esta situación ocasionó la eliminación de ese Grupo RCP para el siguiente año escolar, en detrimento de la formación de futuros

técnicos medios con conocimientos en robótica, siendo un oficio especializado muy demandado no sólo en Venezuela, sino también en otros países de Latinoamérica.

En algunas localidades, los colectivos docentes de esas instituciones conforman los grupos de acuerdo a los requerimientos técnicos y tecnológicos de las empresas y posteriormente, son ofrecidos a la población estudiantil para que escojan según sus intereses profesionales los espacios que complementen su formación académica. Los hechos antes señalados describen profundos cambios curriculares en la educación técnica venezolana, algunos pudieron responder a las necesidades sociales de una determinada época y resultaron ser grandes aciertos para impulsar el desarrollo científico y tecnológico, pero otros contribuyeron no solo a la profundización del deterioro educativo sino también al debilitamiento del aparato productivo nacional.

FUNDAMENTOS CURRICULARES ASOCIADOS A LA EDUCACIÓN TÉCNICA

El currículo genera un vínculo entre la escuela y la sociedad mediante el desarrollo de interacciones enfocadas tanto en las expectativas laborales como en los conocimientos, habilidades y actitudes para que las personas se desenvuelvan en situaciones productivas específicas. Su administración enfatiza dos aspectos esenciales: El diseño y la planeación. El primero revela la metodología, acciones y resultados del diagnóstico, así como la modelación, estructuración y organización de los proyectos curriculares. La segunda consta de elaborar planes para establecer un conjunto de acciones que los estudiantes realizarán en un determinado contexto, cumpliendo así con las exigencias específicas que demanda una labor y de acuerdo al modelo pedagógico de una determinada sociedad. Para Gimeno Sacristán (1988), el currículo es:

...el eslabón entre la cultura y la sociedad exterior a la escuela y la educación, entre el conocimiento o la cultura heredados y el aprendizaje de los alumnos, entre la teoría (ideas, supuestos y aspiraciones) y práctica posible, dadas unas determinadas condiciones (p. 34)

Este planteamiento destaca una articulación entre los conocimientos adquiridos en las escuelas y la aplicación que responde a los requerimientos de una sociedad, creados a través del consenso y la revisión permanente en un proyecto educativo de gran interés social. En la construcción del currículo en las sociedades, proceso conocido como Diseño Curricular, se consideran cuatro elementos que lo constituyen: Objetivos, contenidos, metodología y evaluación. El autor antes citado define el Diseño Curricular como:

...la operación de darle forma a la práctica de la enseñanza. Desde una óptica procesual el diseño agrupa una acumulación de decisiones que dan forma al currículum y a la acción misma, es el puente entre la intención y la acción, entre la teoría y la práctica. (p. 339)

La creación de una propuesta curricular demuestra el interés por dar respuestas desde la educación a los requerimientos de las sociedades frente a los avances humanísticos, científicos y tecnológicos que éstas experimentan, indicando con claridad el norte por el cual se conduce su desarrollo educativo, político y social. Desde la promulgación de la Resolución 238 en el año 2002, la educación técnica robinsoniana, en sus diversas menciones concentradas en las Especialidades de Agropecuaria, Artes, Promoción Social y Servicios a la Salud, Industrial, Comercio y Servicios Administrativos y, Seguridad y Defensa, tiene una duración de seis (6) años dividida en dos (2) ciclos.

El primero de ellos se denomina Ciclo Básico Técnico (CBT) que agrupa el séptimo, octavo y noveno grado del Nivel de Educación Básica, que en la actualidad se denominan primer, segundo y tercer año respectivamente. Durante esos primeros años, la intención es enseñar a los estudiantes los fundamentos de cada mención técnica. En el caso del Área Industrial, los docentes imparten nociones de Instrumentación y Control, Ajuste y Limado, Dibujo Técnico Industrial, Construcciones Metálicas, Instalaciones Eléctricas, Mediciones de Parámetros Eléctricos, Carpintería, Soldadura, entre otras temáticas que forman parte de los conocimientos básicos que deben tener los estudiantes de esa Área.

Al culminar el Tercer Año de CBT, cada escuela técnica brinda la opción a los estudiantes de definir su mención técnica. En el proceso de escogencia que se realiza en los meses de mayo y junio de cada año escolar, los docentes muestran tanto a los estudiantes como sus representantes los registros académicos y competencias adquiridas en los tres años del CBT, presentando un análisis de desempeño y una serie de recomendaciones para facilitar la escogencia de la mención, haciendo énfasis en el dominio teórico y práctico.

Sin embargo, suele presentarse dificultades en este proceso en vista que cada estudiante es el responsable de la decisión y en diversas oportunidades hacen caso omiso a las recomendaciones. En el año 2012, los docentes de algunas escuelas técnicas de Carabobo y Lara tuvieron inconvenientes en este proceso porque los estudiantes sintieron que habían sido coaccionados en la escogencia de la mención. Un grupo de docentes fue objeto de sanciones administrativas por parte de las zonas educativas de esos estados. Por este motivo, dejaron de realizar los informes de desempeño y entregaban la ficha de escogencia de mención directamente al estudiante para que formalizara el proceso sin efectuar los pasos establecidos para tal finalidad.

Luego de definirse la mención técnica a estudiar, se inicia el Ciclo Técnico Profesional (CTP) que agrupa el cuarto, quinto y sexto año, actualmente denominado primero, segundo y tercer año de la mención escogida. Durante ese Ciclo no solo se fortalece lo aprendido en el CBT, también se imparte los conocimientos teóricos y prácticos específicos de la mención o especialidad, de hecho, se profundiza progresivamente el tratado teórico de las temáticas e inmediatamente realizar las actividades partiendo de ejercicios y simulaciones de situaciones de trabajo. Por ejemplo, en la mención Mecánica de Mantenimiento se enseña durante el primero y segundo año de CTP los cursos Tecnología del Torneado, Tecnología del Fresado, Termodinámica, Mecánica de los Fluidos, Resistencia de Materiales, Fundiciones, Hidráulica, entre otros que corresponden

con su Plan de Estudios y las empresas de la región donde se ubica la escuela técnica.

En el tercer año del CTP los estudiantes repasan los contenidos de los años escolares anteriores y al iniciar el tercer lapso, proceden a cumplir un período de pasantías en las empresas. Según los lineamientos emanados por el MPPE, este período tiene una duración de noventa (90) días y al finalizarlo cada estudiante debe presentar un informe que describe las actividades realizadas y los conocimientos aprendidos en la empresa. En dicha presentación, el estudiante realiza en treinta (30) minutos una disertación sobre los procesos productivos de la empresa, sus vivencias y recomendaciones para mejorar la práctica de los oficios vinculados a su mención.

Esta estructura curricular fue diseñada para proporcionar conocimientos teóricos y prácticos a personas que ingresarán directamente al mercado laboral. Posee cualidades de ser abierto y flexible porque considera las opiniones de los jefes de producción, recursos humanos y demás trabajadores que laboran en las empresas porque informan a los expertos curriculares los requerimientos profesionales de los oficios técnicos practicados en esos lugares.

Sería conveniente para Venezuela que los objetivos de su educación técnica correspondan no solo con las Políticas de Estado en materia económica sino también con los estándares internacionales relativos a la productividad y la tecnología. Esta estructura curricular mantiene su intención principal, que es formar profesionales que desempeñen eficazmente un oficio y respondan con inteligencia y dominio práctico. Las escuelas técnicas pueden proporcionar contenidos que refieren a la definición, descripción, aplicación e innovación de las especialidades que ofrecen, además de los fundamentos teóricos reconocidos actualmente. Una de las grandes características de esta organización curricular es posibilitar la aplicabilidad de sus contenidos a una o más situaciones donde los estudiantes demuestren sus conocimientos para explicar fenómenos y actuar consecuentemente para resolver problemas originados desde la práctica.

A cada escuela técnica, le corresponde organizar las estrategias didácticas más adecuadas para que los contenidos sean aprendidos adecuadamente y contribuyan al desarrollo de competencias específicas. Desde hace dos décadas, vienen implementando en los planes de estudio de las escuelas técnicas el enfoque por competencias con la finalidad de establecer secuencialmente actividades asociadas a un conjunto de saberes orientados no solo a la producción, también se enfoca en articular concepciones sobre el ser, saber, saber hacer y saber convivir. Todo esto busca la integración de conocimientos, potencialidades, habilidades, destrezas y acciones en diferentes escenarios de aprendizaje y desempeño.

Mertens (1997) considera que las competencias se refieren a "...acciones necesarias para llegar a ciertos resultados exigidos en una circunstancia determinada; la capacidad real para lograr un objetivo o resultado en un contexto dado" (p. 30). En este particular, el desarrollo de una competencia debe ser comprobado en la práctica a través del cumplimiento de indicadores de desempeño establecidos previamente, los cuales se refieren a los resultados esperados en términos de productos de aprendizaje, estableciendo así las condiciones para relacionar ese desempeño. Tanto los indicadores como los resultados obtenidos son la base para evaluar y determinar si fue alcanzada la competencia.

Montenegro (2003) se refiere a ellas como "...saber hacer y saber actuar entendiendo lo que se hace, comprendiendo cómo se actúa, asumiendo de manera responsable las implicaciones y consecuencias de las acciones realizadas y transformando los contextos en favor del bienestar humano" (p. 12). En este planteamiento, las capacidades para tomar decisiones apropiadas en situaciones nuevas son tan importantes como el conocimiento o la habilidad manual. Asimismo, Tobón (2007), define las competencias como "la actuación en la realidad, mediante la realización de actividades o el análisis y resolución de problemas" (p. 66). Este autor relaciona la competencia con el desempeño, pues implica una actuación en actividades o problemas plenamente identificables. Si en las competencias no hay

aplicación, no pueden referirse a ellas como tales, sino que se manejarían términos más adecuados como capacidades, habilidades o saberes.

Para Gagliardi (2008), las competencias están relacionadas con el desarrollo de la autonomía del trabajador en sus tareas, y en este sentido la administración curricular debe centrarse en una acción pedagógica que se ocupe de enseñar y fortalecer las siguientes capacidades: a) percibir la novedad, b) describir el problema que la novedad presenta, c) seleccionar las alternativas más apropiadas y, d) evaluar la solución y modificar la acción si es necesario. En la formación profesional, es preciso lograr que los estudiantes realicen estos pasos para actuar con eficiencia en las situaciones normales de trabajo, y al mismo tiempo desarrollen una capacidad de observar los elementos que identifican una situación diferente y modificar los pasos que vienen realizando para adaptarse a la novedad.

Estos planteamientos se asemejan a la intencionalidad de la formación y capacitación en las escuelas técnicas venezolanas plasmada por reconocidos pedagogos, investigadores, incluso en informes y textos emanados por el MPPE, en vista que buscan preparar integralmente a una persona para que actúe profesionalmente y pueda afrontar los retos que corresponden con las exigencias de una determinada labor y las necesidades productivas de una sociedad en favor de su bienestar. Sólo esto puede lograrse a través de la enseñanza y aprendizaje de nociones teóricas generales, así como la adecuada práctica de uno o más oficios técnicos; ambas acciones establecidas en consenso con los actores sociales y vinculados con las demandas del campo laboral representado en las actividades económicas que conforman el sector productivo venezolano.

Otro propósito que se persigue con esa estructura curricular es lograr el dominio teórico de cada mención o especialidad técnica y su práctica adecuada. La evaluación en las escuelas técnicas debe basarse en la contrastación y autocorrección a fin de ajustar la praxis pedagógica a las características individuales de los estudiantes mediante aproximaciones sucesivas. Podría ocurrir en la verificación de conocimientos previos a un procedimiento, también podría

manifestarse en las prácticas de taller con la aplicación de la teoría y las habilidades en el uso y mantenimiento de máquinas, herramientas, instrumentos y equipos vinculados al oficio aprendido.

En cada elemento curricular se señalan los aspectos ideales para la administración de la educación técnica que, junto a programas de cursos diseñados de manera contextualizada, siguiendo las tendencias científicas, humanísticas y tecnológicas suscritas por organismos internacionales, mejoraría la formación y capacitación en las escuelas técnicas venezolanas y la ajustaría a los requerimientos laborales de los actuales tiempos. Sin embargo, se mantiene la situación de precariedad y abandono de sus instalaciones, los docentes continúan utilizando talleres, laboratorios y recursos deteriorados, programas de curso con varios años de vigencia, estrategias didácticas diseñadas bajo una aparente normalidad pero que no puede ocultar sus grandes debilidades motivada a la obsolescencia y ausencia de tecnología actualizada, además de ajustes curriculares realizados improvisadamente.

Los colectivos docentes de las escuelas técnicas industriales de Barquisimeto y San Felipe vienen realizando ajustes a los programas de curso que conforman los planes de estudios de las menciones de Mecánica de Mantenimiento y Electricidad. En el año 2009, algunas empresas de la Región Centroccidental condicionaron el ingreso de pasantes a sus áreas de diseño y producción puesto que debían conocer el manejo de Software sobre Dibujo Asistido por Computador (CAD), siendo un conocimiento indispensable para efectuar el diseño de piezas mecánicas que posteriormente serían construidas empleando máquinas de control numérico (CNC).

Ante esta exigencia y para evitar el rechazo de los pasantes, el grupo de docentes procedió a realizar una actualización de los Programas de Dibujo Técnico para ambas menciones, pero tuvieron grandes inconvenientes para cumplir con ese propósito en vista que el Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE), con base en las Resoluciones 177 y 238, no autorizó las actualizaciones de ese Programa de Curso o de otros de los referidos planes de estudios y que solo podían

efectuar ajustes de algunos contenidos apoyados en los informes de pasantías de años anteriores y el resto debía permanecer igual a las versiones aprobadas por ese ente gubernamental en el año 2004.

Esta situación aún se mantiene pese a la vigencia de la Resolución N° 0033, ya que ese documento normativo no señala con claridad los procedimientos para el desarrollo de actualizaciones curriculares. Los colectivos docentes prefieren efectuar los ajustes a algunos contenidos para responder a necesidades de las empresas y el resto de los contenidos ser administrados de manera expositiva o por lectura de materiales y posteriormente, ser evaluados a través de exámenes o producciones escritas. Las actividades prácticas se concentran en los contenidos que responde a los contenidos ajustados y, en consecuencia, a las exigencias de las empresas. En cierta forma, queda en duda la formación integral del Técnico Medio y el logro del propósito de la educación técnica venezolana.

Un caso similar se presenta en las escuelas técnicas agropecuarias del estado Aragua. Sus profesores realizan dos veces al año jornadas de trabajo para el ajuste de contenidos de los programas de curso del Plan de Estudios de la mención Producción Agrícola. En la primera jornada, utilizan la información de los informes de pasantía de años escolares anteriores para incorporar contenidos ajustados a las exigencias de las fincas agroindustriales o empresas de producción agrícola de la Región Central de Venezuela, como demostrar habilidades para el mantenimiento de tractores de tracción simple y doble, equipos de arado, sistemas de riego, además de conocimientos sobre preparación de terrenos para uso productivo.

En la segunda jornada, que ocurre al finalizar el segundo lapso, revisan los contenidos incorporados a inicios del año escolar, específicamente la forma en cómo los estudiantes aprenden la teoría y la práctica. Si ellos tienen dificultades para aprender se agregan otras actividades que permitan su comprensión, haciendo énfasis en lo práctico. Siendo la vía autorizada por el MPPE para adaptar los programas de cursos a los requerimientos productivos de las empresas nacionales, han tenido dificultades para atenderlas por la escasez de maquinarias, equipos,

materiales e instalaciones aptas para el desarrollo de los ejercicios requeridos para la adquisición de las competencias específicas del citado Plan de Estudios.

Realmente no es muy diferente esta situación a la expresada en párrafos anteriores, el punto en común son los impedimentos para administrar el currículo y así alcanzar el objetivo de formar a un profesional apto para desempeñar eficiente y eficazmente un oficio técnico. Los programas de curso son ajustados a ciertos procesos productivos de las empresas, pero no son modificados o actualizados en su totalidad para responder a esas exigencias profesionales. Si llegan a ser ajustados tendrían inconvenientes para su implementación o simplemente no llegan a ser administrados por la escasez de recursos, materiales de consumo e instalaciones para realizar las actividades de ejercitación, lo que impide la adquisición de las nociones teóricas y las habilidades manuales requeridas para desempeñar una labor como pasante o Técnico Medio.

Estas situaciones hacen notar que la educación técnica venezolana se encuentra aislada de lo expresado por expertos en currículo y formación técnica profesional como Mertens (1997), Montenegro (2003), Tobón (2007) y Gagliardi (2008), quienes plantean el deber ser de una praxis pedagógica cónsona con los requerimientos profesionales de un mundo cada vez más globalizado.

METODOLOGÍA

Método

La Teoría de la Acción fue desarrollada por Chris Argyris y Donald Schön entre los años 1976 y 1978. En ella se concibe al hombre como un ser que diseña sus acciones, las ejecuta y evalúa sus consecuencias; adopta sus diseños cuando las consecuencias responden a sus intenciones y los modifica cuando los resultados son adversos para él. Para lograr consecuencias deseadas, requiere aprender un conjunto de conceptos, esquemas, estrategias y programas para diseñar representaciones y acciones para cada situación que se le presente. Su propósito base es que toda conducta humana está estrechamente ligada a una teoría de

acción que la determina o condiciona. Esta investigación se apoyó en los planteamientos citados para observar y analizar las relaciones entre lo que dicen y hacen las personas con sus acciones humanas. Ambos autores plantearon que existen dos tipos de teorías que se gestan y se aplican en las organizaciones o en las personas: (a) La teoría explícita y, (b) La teoría en uso; las cuales entre ellas puede haber incongruencias, aún de forma inadvertida.

La Teoría Explícita es aquella que la persona suele comunicar cuando se le pregunta cómo se comportaría en determinadas circunstancias. También se relaciona con la conducta de la persona que actúa acorde al organigrama de la organización, sus normas y estrategias a corto y mediano plazo, así como el perfil de los puestos de trabajo, entre otras características estandarizadas por esta última. La Teoría en Uso es la que gobierna la acción, pudiendo ser congruente o no con la Teoría Explícita y que la persona, puede estar consciente o no de esta relación. Las personas no siempre actúan de forma congruente con sus valores, normas, estrategias y supuestos.

Si los cambios son superficiales, no solo volverían los mismos errores que han afectado su calidad, también quedarían impedidos profesionalmente para resolver nuevos conflictos o satisfacer nuevos requerimientos profesionales que demande la sociedad venezolana. Esto perjudica la eficacia de sus procesos educativos porque no fueron abordadas oportunamente las situaciones que causan las incongruencias entre la Teoría Explícita y la Teoría en Uso.

Paradigma

El paradigma que se adoptó para esta investigación es el Interpretativo en vista que el sujeto deja de ser considerado como un objeto despersonalizado carente de emociones, sentimientos y vivencias. Con este paradigma es posible construir conocimientos desde las particulares visiones que cada uno posee acerca de la realidad en la cual se encuentra inmerso. En cuanto al método de investigación se asumió el Hermenéutico, puesto que la información obtenida fue

sometida a un proceso de análisis para profundizar en los significados que otorgan a la investigación cada uno de los informantes clave. Según Leal Gutiérrez (2005), la hermenéutica está ligada a la fenomenología porque está asociada a las ciencias sociales y se refiere al arte de interpretar los textos o hipertextos, atendiendo a la intención del autor, al contexto y al sistema de significación.

Técnica y escenario

Como técnica de recolección de la información se utilizó la entrevista en profundidad. Los escenarios son cuatro (4) escuelas técnicas ubicadas en los estados Lara, Yaracuy, Carabobo y Aragua. Los informantes clave fueron: (a) Los profesores que administran las unidades curriculares dentro de estas instituciones, (b) El personal directivo y (c) Los estudiantes regulares ubicados entre el cuarto y sexto año del Nivel de Educación Media Diversificada y Profesional en las escuelas técnicas visitadas, ya que reciben la formación académica según los lineamientos curriculares emanados por el Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE)

INTERPRETACIÓN DE LOS HALLAZGOS

La Escala de Inferencia se define como el modelo hipotético del desarrollo de una conjetura, constituida por cuatro (4) escalones con niveles progresivos de complejidad, En el primero escalón se registran los hechos o eventos. En el segundo se registran los significados que los actores asignan a lo observado en el escalón anterior. En el tercero, se recogen las interpretaciones que elabora el investigador partiendo de los escalones anteriores. El cuarto se expresan las interpretaciones teóricas producto de la investigación. La Escala de Inferencia elaborada (Ver Gráfico 1) devela las incongruencias relacionadas con la formación y capacitación realizada en las escuelas técnicas y su relevancia con los requerimientos profesionales del sector productivo venezolano.

Existe una tendencia formativa basadas en contenidos que no guardan relación con las menciones técnicas. Esta condición también se refleja en la administración de los cursos en una determinada especialidad. Los profesores están conscientes que conviene realizarse un proceso educativo que garantice recursos humanos con conocimientos, habilidades y destrezas relacionados con una mención técnica (*Teoría Explícita*), pero están acostumbrados a inculcar nociones teóricas y prácticas establecidas desde hace muchos años, lo cual no se evidencia una formación integral ni actualizada en un área de especialización definida (*Teoría en Uso*).

<p>La formación y capacitación técnica está centrada en elementos que no son coherentes con un proceso educativo canalizado hacia la profesionalización en un área específica, como la enseñanza y el aprendizaje de contenidos que no forman parte de lo establecido en el plan de estudios de una mención técnica y el poco asesoramiento en lo concerniente al trabajo productivo organizado e independiente. Tales elementos afectan el tratado disciplinar de las especialidades técnicas ofrecidas en estas instituciones educativas, además de limitar la adquisición de competencias específicas para el desempeño de labores en las cuales se requiere un Técnico Medio de una mención determinada.</p>	<p>Interpretación Teórica</p>
<p>Los egresados están conscientes que deben formarse para el trabajo en las empresas, no solo para ser trabajadores que dependen de ellas, sino también obtener su trabajo independiente o negocio propio. Al quedar desempleados, realizan trabajos informales hasta encontrar una actividad laboral que cubran sus necesidades económicas. Tanto los profesores como el personal directivo son formados académicamente en el área técnica y pedagógica. En sus respectivas instituciones administran todos los cursos en cualquiera de las especialidades, incluyendo actividades educativas por los cuales no poseen una preparación académica. Los estudiantes son formados en ciertos oficios que no están relacionados con sus menciones técnicas y a veces no tienen la oportunidad de conocer y aprender contenidos esenciales de su propia especialidad.</p>	<p>Significados del Investigador</p>

<p><i>Una parte de la electricidad muchas veces se obvía pero también lo vimos y aprendimos mucho de eso. (Est.002, L 34–36)</i></p> <p><i>Todo, he dado de todas las áreas, de hecho trabajé en un proyecto llamado Aula Sin Barreras, un proyecto maravilloso que creo el gobierno..., no hubo una buena organización al final y entonces los niños nos lo quitaron, eran niños especiales que estábamos especializando en el área técnica. (Prof.003, L 23–31)</i></p> <p><i>Obviamente, la escuela técnica también pueden ser formadoras de trabajo independiente..., no necesariamente vamos a fabricar puros obreros. (Prof.001, L 523–525)</i></p> <p><i>Aquí casi todas las materias del área industrial..., respetando unos espacios que considero que hay profesores que lo hacen por demás excelente, muy bien. Yo he estado desde segundo año..., desde segundo año hasta sexto, en cualquiera de las carreras, tanto prácticas como teóricas. (Dir.001, L 60–65)</i></p>	Significados de los Actores
<p><i>Bueno como estoy desde primer año, tengo conocimiento de lo que se hace en mecánica, o sea, medir con el vernier, o sea, soldar, esmerilar y todo eso. (Est.002, L 29–32)</i></p> <p><i>Bueno yo soy egresada del Instituto Tecnológico de La Victoria en el área de electricidad, en potencia..., entonces estudié en el IUPMA para no perder mi carrera técnica y bueno soy Profesora en Artes Industriales. (Prof.003, L 10–15)</i></p> <p><i>He estado desempleado y he vuelto a emplearme en el campo educativo, como suplente, por..., ha sido por seis meses en un liceo, exactamente en un liceo rural, que queda en Tazajera, supliendo por la materia de castellano y literatura, de primero a quinto, además de otras suplencias (Prof.001, L 404–408)</i></p> <p><i>Bueno lo primero es que soy es técnico..., en segundo lugar he trabajado y he estudiado la mecánica..., lo único que yo he estado, lo único que varía es que he estudiado una maestría en gerencia, pero..., he estudiado todo lo relacionado a la mecánica y la he laborado en la empresa privada. (Dir.001, L 17–22)</i></p>	Hechos

Gráfico 1

Escala de Inferencia relacionada con la formación y capacitación en las escuelas técnicas de Venezuela

Las prácticas curriculares que realizan los colectivos docentes para disfrazar las actualizaciones de contenidos de los programas, fingir o aparentar el cumplimiento de los últimos lineamientos del MPPE, la participación de los docentes

en varios cursos asociados a los talleres y laboratorios sin realmente tener un dominio teórico y práctico sobre la formación de un oficio técnico específico, el amplio abordaje teórico en cursos donde su naturaleza curricular es eminentemente práctica justificando este proceder por la inexistencia, obsolescencia o falta de mantenimiento de las maquinarias, instrumentos, equipos, instalaciones y materiales de consumo son algunas de las acciones que impiden alcanzar el principal propósito de la educación técnica venezolana: formar a un profesional apto para el trabajo productivo.

En menciones como Mecánica de Mantenimiento, se les enseña a los estudiantes de cuarto y quinto año nociones básicas de electricidad como una manera de brindar una formación integral, pues si se presenta en algún momento de su ejercicio profesional una falla de producción debido a un problema eléctrico en su futuro lugar de trabajo, éstos puedan demostrar sus habilidades manuales y puedan solucionarlo. Pero esta práctica pedagógica no ocurre en todas las escuelas técnicas, en algunas de ellas cometen el error de asignarse a docentes que no tienen suficientes conocimientos ni destrezas para trabajar con la electricidad, sino que lo hacen para completar cargas horarias o para justificar ante el MPPE experiencias en la administración de otras unidades curriculares.

En algunas escuelas técnicas industriales de Aragua y Carabobo incurren en este error, y estando consciente de él sus colectivos docentes justifican esta acción porque cuentan con pocos docentes expertos en electricidad industrial y optan por asignar a profesionales de otras especialidades que manifiestan tener conocimientos básicos de esa área técnica. Otra opción es que sean asignados a profesores expertos en el área que desempeñan algún cargo directivo. La mayoría de ellos tienen dominio teórico y práctico, pero debido a sus funciones gerenciales no tiene tiempo para preparar apropiadamente las actividades teóricas y prácticas que realizarán sus estudiantes.

La Resolución N° 238 justifica este conjunto de acciones para enseñarles a los estudiantes nociones básicas de otras especialidades como conocimientos

complementarios con el propósito de formarlos con mayor integralidad, además de brindar otras competencias que podrían ser valoradas en su inserción laboral como Técnicos Medios. Sin embargo, esa integración de saberes causa confusiones en la administración del currículo porque no existen instrucciones claras que señalen los procedimientos a realizar por los colectivos docentes para los ajustes curriculares, la utilización de las informaciones proporcionadas por las empresas para mejorar los planes de estudios y la capacitación del personal directivo y docente que responda a los requerimientos profesionales antes citados.

Por otra parte, los colectivos docentes han tenido que incorporar contenidos de otros cursos de carácter general para justificar el cumplimiento de los lineamientos contemplados en las Resoluciones 238 y 0033. El accionar de los profesores para atender esta particularidad, se remite a las actividades teóricas y prácticas en los talleres y laboratorios como parte de contenidos complementarios, pero terminan dando mayor importancia a lo tratado en otras especialidades en vez de fortalecer aún más la formación académica de una determinada especialidad técnica

Otra incongruencia percibida a través de la Escala de Inferencia se relaciona con el asesoramiento sobre el trabajo productivo organizado e independiente. Los estudiantes están claros que su formación académica es orientada a la labor empresarial y con la acumulación de experiencias profesionales incrementan sus habilidades para crear a futuro fuentes de empleo (*Teoría Explícita*). Sin embargo, por la premura de encontrar alguna ocupación que genere ingresos y así alcanzar una independencia económica, optan por efectuar actividades informales mientras encuentran la oportunidad de ingresar como trabajadores a las empresas o realizar labores bajo contratación temporal (*Teoría en Uso*). Esta acción es contraria al propósito de formar personas aptas para trabajar en el sector productivo y lo aleja más de las posibilidades de alcanzar una estabilidad profesional.

REFLEXIONES

La formación académica en las escuelas técnicas venezolanas no es congruente con su práctica. Las acciones realizadas por sus docentes y personal directivo son contrarias a la finalidad social de formar personas competentes para un desempeño eficiente y eficaz en las empresas que conforman el sector productivo venezolano.

Como se señaló en párrafos anteriores, entre los requerimientos productivos exigidos por las empresas para la admisión de pasantes o contratación de trabajadores calificados se destacan los conocimientos teóricos y prácticos en el manejo y mantenimiento de maquinarias, instrumentos, instalaciones o áreas de producción y materiales de consumo para la creación de productos o prestación de bienes o servicios.

En las empresas metalmecánicas, agroindustriales y de la construcción, el manejo eficiente de maquinaria, el uso apropiado de instrumentos de precisión, la administración consciente y económica de materiales de consumo, la buena organización de las instalaciones productivas, entre otros aspectos que demuestran el dominio práctico de un oficio técnico son cualidades profesionales muy importantes que pueden significar la aceptación inequívoca de un pasante y más adelante, su contratación definitiva como trabajador calificado al egresar de la escuela técnica.

Otro requerimiento es la capacidad de respuesta que pueda tener un pasante o Técnico Medio ante una falla de elaboración de un determinado producto o en la prestación de un servicio sin que ésta genere grandes pérdidas económicas u otros recursos para la empresa. En el sector automotriz, las empresas exigen de los trabajadores precisión en la construcción de repuestos y partes automotrices, sin embargo, los egresados de las menciones de mecánica de mantenimiento y de máquinas y herramientas no cumplen con esta exigencia porque durante su formación en la escuela técnica no pudieron utilizar tornos, fresadoras u otras

máquinas de uso industrial porque estaban deterioradas o no existía el programa de curso y el personal docente que se encargara de administrarlo.

En el año 2019, algunas empresas agroindustriales del estado Aragua rechazaron el ingreso de pasantes porque en ejercicios de diagnóstico coordinados por sus jefes de producción notaron desconocimientos en el manejo y mantenimiento de tractores de tracción sencilla, además de fallas procedimentales para el acoplado de implementos a las juntas cardánicas de estos vehículos. tal desconocimiento pudo acarrear daños a la maquinaria y, en consecuencia, producir pérdidas económicas a esas empresas. En una entrevista realizada a uno de los jefes de producción, se conoció que venían informando de esta situación desde el año escolar 2016 – 2017, y oportunamente realizaron no solo las recomendaciones a los pasantes y docentes, sino también al personal directivo de una escuela técnica agropecuaria de ese estado.

Los docentes y personal directivo de esa escuela técnica agropecuaria justificaron el desconocimiento del manejo de maquinaria e implementos agrícola porque desde el año 2013 no funcionan los tractores por daños de sus motores y sistemas de dirección hidráulica. Hicieron la solicitud formal ante el MPPE, pero hasta año 2019 no habían enviado los recursos financieros para costear las reparaciones. Esa situación obligó a los docentes administrar solamente los contenidos teóricos en un programa de curso vigente desde el año 2004 cuya naturaleza es teórico – práctica.

Los hechos expuestos evidencian una desarticulación disciplinar y una visión laboral contraria a los requerimientos productivos de la sociedad venezolana. En el discurso de los informantes clave se evidencian acciones defensivas que hacen frente a los lineamientos emanados por los organismos gubernamentales. Pese a tener buenas intenciones para mejorar sus procesos educativos, la administración curricular está condicionada al cumplimiento de normas que pueden producir acciones incorrectas, aun estando conscientes o no de su contradicción y de su impacto en las escuelas técnicas.

En esta cultura normativa, las intenciones para llevar a cabo las actualizaciones curriculares quedan anuladas y las personas tienden a acatar directrices sin hacer juicio sobre sus consecuencias, lo cual repercute en su propósito social. En este contexto, los docentes y personal directivo reafirman esa rigidez burocrática como un mecanismo defensivo para responder a las exigencias del entorno laboral, dejando a un lado la realización de acciones efectivas y de futuros cambios que mejoren la práctica pedagógica.

Las escuelas técnicas se encuentran vinculadas parcialmente con los requerimientos del sector productivo venezolano debido a las condiciones de desactualización, inoperatividad, deterioro y escasez que continúan afectando el desarrollo de ejercicios prácticos permanentes y la comprobación de nociones teóricas asociadas con cada mención. Aunado a éstas se muestra una desarticulación disciplinar sostenida por el cumplimiento desorientado de lineamientos ministeriales y una visión de trabajo aislada de los requerimientos profesionales de las empresas venezolanas.

La Teoría Explícita de estos actores sociales no es congruente con su Teoría en Uso, en vista que los principios y normas que caracterizan sus comportamientos no posibilita el emprendimiento de acciones efectivas para lograr una vinculación con las empresas y no son capaces de asumir cambios en sus procesos para mejorar su calidad educativa. Ante estos escenarios que ponen en duda la calidad de la educación técnica en Venezuela, es necesario generar espacios reflexivos que resulten en acciones para la creación de Políticas que permitan sin más trabas burocráticas las actualizaciones curriculares partiendo de acuerdos con las empresas para mejorar continuamente la formación y capacitación técnica en el país. Acciones como éstas requieren profesionales competentes para afrontar los retos y desafíos de la globalización en esta época y para futuras generaciones.

Es vital que, en las escuelas técnicas, sus actores sociales logren sustituir sus modelos mentales, paradigmas, normas y valores. Implicaría una transformación de estructuras que pudiesen ser actualizaciones no solo curriculares, también puede

ser el comportamiento productivo de todos sus miembros, sobre todo los docentes y el personal directivo, en vista que son los primeros servidores públicos que crearían las condiciones para impulsar la mejora de una modalidad educativa tan indispensable para el crecimiento económico y bienestar social de futuras generaciones.

REFERENCIAS

- Arenas Arredondo, A. (2016). *Educación técnica industrial y sector productivo: Una fundamentación teórica desde el plano disciplinar*. Tesis doctoral no publicada. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico “Rafael Alberto Escobar Lara”. Maracay.
- Argyris, C. y Schön, D. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Nueva York: Mc Graw – Hill.
- Becerra, G. (2015). *Ontología del docente en el campo de la educación técnica*. Tesis doctoral no publicada. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico “Rafael Alberto Escobar Lara”. Maracay.
- Constitución de la República de Venezuela. (1961). Gaceta Oficial N° 662. (Extraordinaria). Enero 23. 1961.
- Cuello, P. (2006). La educación técnica industrial y para el trabajo y las exigencias del mercado laboral. [Artículo en línea]. *Investigación y Postgrado*. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. 21(1). 11–48. Disponible: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2309840> [Consulta: 2017, abril 11].
- Decreto N° 189. (1958). Ministerio de Educación. Caracas. Abril 30.
- Decreto N° 120. (1969). Ministerio de Educación. Caracas. Agosto 13.
- Decreto N° 1825. (1991). Ministerio de Educación, Caracas. Noviembre 19.
- Dubs de Moya, R. (2000). La formación del docente de una Educación Técnica Competitiva. [Artículo en línea]. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. 1(2). Disponible: <http://www.redalyc.org/articuloBasic.oa?id=41010205> [Consulta: 2013, enero 9].
- Freire, P. (1970). *La pedagogía del oprimido*. (2ª ed.). México: Siglo XXI Editores S.A de C.V.

- Gagliardi, R. (2008). *Gestión de la educación técnica profesional*. Buenos Aires: Noveduc Libros.
- Gimeno Sacristán, J. (1988). *El curriculum: Una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Leal Gutiérrez, J. (2005). *La autonomía del sujeto investigador y la metodología de investigación*. Universidad de los Andes. Consejo de Estudio de Postgrado. Facultad de Arquitectura y Arte. Mérida, Venezuela.
- Martínez, L. (1999). *La nueva educación técnica. Una nueva propuesta para su relanzamiento*. Caracas: Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Martínez, L. (2002). *La educación técnica: transformaciones requeridas para enfrentar el reto de la globalización*. Caracas: Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Martínez, L. (2012). *Tecnología e ingeniería. Aprendizaje y práctica*. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico "Rafael Alberto Escobar Lara" Centro de Investigaciones Educativas Paradigma. Maracay.
- Mertens, L. (1997). *Sistemas de competencia laboral: Surgimiento y modelos*. En *Seminario Internacional sobre Formación Basada en Competencia Laboral: Situación Actual y Perspectivas*. 1, (p. 27 – 39). Montevideo: Organización Internacional del Trabajo. Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional.
- Montenegro, I. (2003). *Aprendizaje y desarrollo de las competencias*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Prieto Figueroa, L. (1982). *La escuela del trabajo*. UNA Documenta. 1(1). p. 7 – 10. Universidad Nacional Abierta.
- República Bolivariana de Venezuela. Ministerio de Educación y Deportes. (2004). *Escuelas Técnicas Robinsonianas*. Caracas.
- Resolución N° 344. (1977). Ministerio de Educación. Caracas. Diciembre 30, 1977.
- Resolución N° 177 (1999). Ministerio de Educación (Reactivación y modernización de las Escuelas Técnicas como Proyecto Bandera). (1999, septiembre 8). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*, 36.793, septiembre 23,

Resolución N° 238 (2002). Ministerio de Educación y Deportes (Modelo de diseño curricular para el Nivel de Educación Media, Diversificada y Profesional referido a la Educación Técnica). (2002, agosto 2). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*, 5596, agosto 2.

Resolución N° 0143 (2016) Ministerio del Poder Popular para la Educación (Lineamientos del Proceso de Transformación Curricular en todos los Niveles y Modalidades). (2016, noviembre, 21). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*, 41044, diciembre 2.

Resolución N° 0033 (2017) Ministerio del Poder Popular para la Educación (Plan de Estudio para la Educación Media General). (2017, agosto 23). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*, 41221, agosto 24.

Tobón, S. (2007). *Gestión curricular y ciclos propedéuticos*. Bogotá: ECOE.

UNESCO. (2011). *Informe sobre el seguimiento de la educación para todos en el mundo*. [Documento en línea]. Disponible: <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001921/192155S.pdf>. [Consulta: 2015, noviembre 26].

El ámbito jurídico penal venezolano: Hacia una gestión de liderazgo transformacional desde la complejidad

The venezuelan criminal law area:
Towards transformational leadership management from complexity

Le domaine du droit pénal vénézuélien:
TVers une gestion du leadership transformationnel de l'he complexité

Jesús Rodríguez Millán
jesusrodriguez23@gmail.com

Universidad Latinoamericana y del Caribe.
Venezuela

RESUMEN

En los tiempos modernos se requiere de un Juez penal que sea un líder capaz de lograr las metas y propósitos en colectivo. A este estilo de liderazgo se le conoce como liderazgo transformacional. El sistema de justicia funciona como un brazo ejecutor del cuerpo normativo que estipula el marco legal de un País, y no puede quedarse atrás con viejos paradigmas gerenciales propios de la gestión pública. Es necesario una gerencia moderna con nuevas visiones que proporcionen desde su hacer transformaciones desde el colectivo. Para el abordaje de esta investigación se tomaron las características de la investigación cualitativa, partiendo de un enfoque fenomenológico para tratar la realidad y el método hermenéutico presentado por Husserl. Se consultaron a tres informantes claves: un juez, un secretario y un asistente, a los cuales se les aplicó una entrevista en profundidad, llegando a unidades de análisis que dieron como resultado un cierre.

Palabras clave: ámbito jurídico; líder transformacional; complejidad.

ABSTRACT

In modern times, a criminal judge is required to be a leader capable of achieving collective goals and purposes. This style of leadership is known as

transformational leadership. The justice system functions as an executing arm of the regulatory body that stipulates a country's legal framework, and cannot be left behind with old management paradigms typical of public management. Modern management with new visions is necessary to provide transformations from the collective. For the approach of this research, the characteristics of qualitative research were taken, starting from a phenomenological approach to deal with reality and the hermeneutical method presented by Husserl. Three key informants were consulted: a judge, a secretary and an assistant, to whom an in-depth interview was applied, reaching analysis units that resulted in a closure.

Key words: *legal field; transformational leader; complexity.*

RÉSUMÉ

Dans les temps modernes, un juge pénal doit être un leader capable d'atteindre des buts et des objectifs collectifs. Ce style de leadership est connu sous le nom de leadership transformationnel. Le système judiciaire fonctionne comme un organe d'exécution de l'organisme de réglementation qui définit le cadre juridique d'un pays, et ne peut pas être laissé de côté avec les anciens paradigmes de gestion typiques de la gestion publique. Une gestion moderne avec de nouvelles visions est nécessaire pour apporter des transformations à partir du collectif. Pour l'approche de cette recherche, les caractéristiques de la recherche qualitative ont été retenues, à partir d'une approche phénoménologique de la réalité et de la méthode herméneutique présentée par Husserl. Trois informateurs clés ont été consultés: un juge, une secrétaire et un assistant, auxquels un entretien approfondi a été appliqué, atteignant les unités d'analyse qui ont abouti à une clôture.

Mots-cles: *domaine juridique; leader transformationnel; complexité.*

INTRODUCCIÓN

El liderazgo es un tema inagotable en términos de análisis de la organización cualquiera que sea esta, privada o de gestión pública. Y es que ello responde a la importancia de un gerente líder y lo trascendental de su contribución en el logro de los objetivos y metas organizacionales, pues la que este ejerce en el colectivo es

crucial en dicho proceso. En vista de ello se buscan constantemente mejoras en la gerencia, viéndose las organizaciones en la obligación de asumir nuevas tendencias gerenciales que traen consigo prácticas modernas de liderazgo dejando cada vez más atrás el tradicional. Migrando hacia actuales estilos de liderazgo que permiten obtener mayor eficiencia y eficacia, en los procesos. Tomando en consideración para ello, que las organizaciones son realidades de un conjunto liado donde se contemplan desde el quehacer administrativo; por un lado, pluralidad de tendencias y por otro un complicado contexto donde convergen un equilibrio y desequilibrio en las acciones a tomar.

Estas acciones gerenciales manejan como se puede evidenciar varios elementos que hacen de la organización un escenario enmarañado por sus dicotomías de acciones, y abundantes procesos, propios de la dinámica organizacional. Partiendo de ello, resulta interesante develar lo planteado por Etkin (2006), donde expone:

...el paradigma de la complejidad como un enfoque que considera a la organización un espacio donde coexisten orden y desorden, razón y sinrazón, armonías y disonancias, el autor establece que existe en estas relaciones fuerzas que operan en un sentido complementario, pero también divergente o diferente, entendiéndose con ello que este paradigma da importancia tanto a los objetivos comunes como al sentido emergente de las interacciones de grupos (p. 26).

El ámbito jurídico penal es una estructura de Estado que representa una figura de suma importancia, siendo su gestión ocasión de profundos cambios por las decisiones que se emanan de este; por lo que, los elementos de orden y desorden en los propios procesos que están presentes en esta dinámica, hacen de él un contexto complejo. Entendiéndose a la complejidad como un entramado heterogéneo, pero a la vez unido. La complejidad se presenta en la organización como un conjunto de eventos de acciones e interacciones que representan un mundo de paradojas que definen nuestro mundo actual, lleno de incertidumbre y ambigüedad.

En este contexto transcomplejo, donde se ve a la gestión jurídica penal como una realidad con múltiples posibilidades para reentenderla y resinificarla, por ser

sistemática, integral e inacabada, requiere de un líder que se adapte a los nuevos procesos que deben ser asumidos por la organización jurídica, donde los rasgos perturbadores de la complejidad están presentes en las características propias de los procesos que se deben armar para la toma de decisiones, los cuales deben estar orquestadas por el juez visto en esta investigación como el gerente líder, y ejecutada por un equipo de alto desempeño. En otras palabras, se demanda a que el Juez transgreda a la palabra y acciones, logrando ser visibilizado en el liderazgo adaptado a la organización en el ámbito jurídico penal, con logísticas que permitan mejoras sustanciales en los procesos organizacionales propios de esta gestión y que son fundamentales para la competitividad.

Basándose en procesos estratégicos de gestión dirigidos a motivar a sus seguidores, en la formulación y logros de metas en colectivos, teniendo en consideración las necesidades particulares e individuales de cada uno de ellos, direccionando acciones desde lo humano para lo humano, lo cual permite ir más allá de un liderazgo tradicional a un acompañamiento lúdico que forme parte del cotidiano del ámbito jurídico penal.

El líder transformacional considera los valores dados al colectivo como la premisa fundamental para el logro de los objetivos en conjunto, tal y como lo señala Bass y Avolio (2004)

...comprende un proceso enfocado en la estimulación de la conciencia de los trabajadores, a fin de convertirlos en seguidores productivos, los cuales deben aceptar y comprometerse con el alcance de la misión organizacional, apartando sus intereses particulares y centrándose en el interés colectivo, en otras palabras el líder transformacional, a través de la influencia ejercida en sus interrelaciones con los miembros del equipo de gestión, estimulan cambios de visión para conducir a cada individuo a renunciar a sus intereses particulares para buscar el interés de la organización (p.29)

Lo que conlleva como consecuencia en positivo, que la influencia ejercida desde el liderazgo transformacional se puede develar de manera empírica en el cambio en la personalidad los seguidores, haciéndolos a su vez más eficiente y

eficaces a tal punto que le permite generarse nuevas interrogantes y hasta probar a intentar nuevas cosas, promoviendo con ello el desarrollo de su conocimiento. Finalmente, la transformación individual que permite en los seguidores este tipo de liderazgo, no solamente lleva a un desarrollo exponencial a la organización, sino que, en el proceso, el impacto en los colaboradores hacedores del éxito se convierte en un ejemplo o modelo inspiracional a seguir.

APROXIMACIONES AL CONCEPTO DEL LÍDER JURÍDICO PENAL

En la revisión exhaustiva, para dar cuenta de los diversos intentos, aproximaciones y perspectivas, de las distintas definiciones de liderazgo, señala Stogdill's, R. y Bass (1974), en su teoría Handbook de Liderazgo, junto con Bass, investigador dedicado por largo tiempo al estudio del liderazgo, que son muchas las definiciones de liderazgo las que contemplan las numerosas investigaciones de este fenómeno interesante por demás de las organizaciones. El vocablo líder es uno de los términos más estudiados y aún hoy día se busca un nuevo liderazgo adaptado a los nuevos tiempos y circunstancias. Basta con detenerse a mirar revistas, periódicos, libros y publicaciones para comprobar hasta qué punto se ha extendido y generalizado su uso provocando ambigüedad en su uso.

La organización moderna está en búsqueda permanente de este término, sobre todo si está vinculado a la gerencia. En este sentido, Lazzati y Sanguineti, (2003) señalan que... “el Liderazgo es la influencia interpersonal ejercida en una situación, dirigida a través del proceso de comunicación humana a la consecución de uno o diversos objetivos específicos” (p. 361). Entonces conviene disertar acerca de que un jefe, un gerente, un administrador, un juez y toda persona que trabaje para una organización en la que ocupe un cargo directivo, tiene como principal obligación ser un buen guía de lo que le encargaron; es decir, conseguir los resultados u objetivos deseados para los que se le estipuló o nombró.

Estos objetivos no son el fruto de una labor desenfrenada, sino que los mismos se logran a través de la acción de las personas que tiene a su cargo, a quienes se

debe proporcionar todos los medios necesarios para que logren esos resultados. Es allí entonces donde se requiere en el ámbito jurídico penal a un líder que no solo debe dar respuesta a los procesos decisorios que impactan directamente todo un entramado de acciones, sino que además esta direccionado a lograr los objetivos no de una manera unidireccional, sino entendiendo que depende de un equipo puesto a trabajar para ello.

Kotter (1999), señala que tampoco debe caerse en el error que el liderazgo sustituye una gestión o una gerencia, sino simplemente la complementa (pp.46). El juez como líder debe fomentar el trabajo en equipo estimulando en ellos un espíritu de compromisos con la organización, estimulando las motivaciones que conlleven al trabajo productivo y de eficacia, generando lo que es llamado “competencia humanística”. Requiere, además la capacidad para ver más allá de lo que un líder tradicional puede percibir, visualiza el futuro de manera más clara que los demás; y ve la organización como un sistema creando el futuro antes que esperar encararlo.

Para ser un líder eficaz en el ámbito jurídico penal, el juez, líder, gerente, está comprometido a ser un administrador de recursos de toda índole, financieros, físicos, humanos y tecnológicos, entre otros maximizándolos mediante la gestión del conocimiento profundo de la ciencias jurídicas, pero también del arte y la técnica que deben asumir los líderes, ante los desafíos de los nuevos tiempos, realizando un ejercicio introspectivo, con el objeto de replantearse un nuevo tipo de liderazgo renovador y esperanzador, a través de canales que permitan el sentido de compromiso y a la vez hagan viables los procesos de toma de decisiones con plena conciencia y libertad para ello sin menos cavar las opiniones contrarias, fomentando con ello la pluralidad con miras a la construcción de una organización que se ajuste a los tiempos modernos.

EL JUEZ EN SU ROL DE LÍDER

Un líder de una organización es aquel que logra los objetivos planteados por la institución con los recursos que posee, ejecutando las acciones desde el proceso

que indica la administración y que son conocidos por todos como lo son: Planificar, Organizar, Dirigir y Controlar. El juez en su ejercicio de liderazgo debe establecer metas demandadas por el Poder Judicial, las cuales entre otras exigen de una planificación rigurosa de las actividades que conlleven al orden estricto del despacho pues es lo que garantiza y es de notable evidencia, que posee un equipo de trabajo coordinado que hace tangible las metas previamente planificadas.

Se ha dicho a lo largo de todo este artículo que las metas y objetivos de la organización no se logran en solitario sino de manera colectiva, es por ello que la consideración del juez como líder de una organización resulta, bien interesante, pues no se tiene en el imaginario que un líder organizacional sea llamado Juez, un actor que decide en muchos de los casos el destino y dirección de los acontecimientos en las vidas y las propias dinámicas sociales, por lo que el juez puede verse como un líder de una organización, que cumple y hace cumplir las actividades propias de una gestión.

En cada una de las actividades mencionadas el juez debe ejercer liderazgo, para el buen fin de cada una de ellas, tomando en cuenta que un órgano de control judicial es un medio, no un fin en sí mismo cuya función debe ser el de coadyuvar al máximo al logro de las metas institucionales. Teniendo muy presente que estas metas deben ser de calidad y cantidad. Entendiendo que las metas de cantidad se especifican sobre la base estadística de producción pasada, procedimiento que puede no ser el conveniente, pero que no representa mayor problema para el usuario del sistema de justicia, pero que sí es una carga para los jueces y trabajadores jurisdiccionales.

No es fácil presentar a la figura del juez como un líder, y mucho menos tipificar un estilo de liderazgo, pues las cuotas de poder que ejerce el cargo mismo, le dan una definición que se aleja un poco de las alucinantes características de un líder organizacional. Sin embargo, también hay que tomar en cuenta que el liderazgo en sí, proporciona un poder que jamás puede arrebatare. Por lo que los colaboradores pueden tener igual poder cuando se les forma para ello, dando mayor



responsabilidad y preparación, lo que los hará sentirse más satisfecho y con reconocimiento a la labor que cumplen, es decir las personas y organizaciones pueden adquirir más poder si lo comparten con otros.

En este orden de ideas, Baldoni (2007), agrega:

...que el líder debe llevar a cabo las actividades de trabajo, las cuales le permiten a la organización alcanzar sus objetivos y estimular a los seguidores para que éstos se logren con el menor uso de los recursos disponibles, de manera pues, puedan ser calificados como efectivos en sus labores (p.175)

Lo que ratifica que el juez como líder debe desarrollar su dirección desde los principios propios de la otredad con sus colaboradores, ejerciendo más que hegemonía transformaciones de las acciones tradicionales de seguidores y motivaciones a la formación de equipos de trabajo de alto desempeño al servicio del logro de objetivos de la organización. Inspirando con su modelaje en acciones justas y acertadas, es lo que hace que el liderazgo trascienda más allá de la conducción, siendo hacedor de cambios, influyendo positivamente en sus equipos de trabajo.

Lo que hace que la efectividad de un estilo de liderazgo dependa de quien, y como las ponga en práctica, en vista de que alrededor de esta idea se manejan muchas teorías y recetas exitosas al ponerlas en acción. En este sentido, Leithwood y Riehl (2005) señala algunas claves para un liderazgo efectivo de las cuales se destaca la de desarrollar personas:

...refiere a la habilidad del líder para potenciar aquellas capacidades y habilidades de los miembros de la organización necesarias para movilizarse de una manera productiva hacia la realización de las metas comunes. Las prácticas concretas son (1) la atención y el apoyo individual, (2) su estimulación intelectual, y (3) la provisión de modelos de actitud y de comportamiento consistentes con la realización de dicha visión y metas (p.4)

La visión de un líder en el papel de un juez suele resultar obvio, por la investidura de autoridad y poder que este posee en un tribunal, sin embargo como

ya se ha dicho anteriormente el liderazgo en el ámbito jurídico penal se debe llevar a cabo desde la construcción de nuevos paradigmas de dirección gerencial, tal y como lo menciona Peter Druker en muchos de sus escritos, donde comenta que la realidad de una nueva profesión como la del gerente o líder es históricamente emergente el cual en palabras del autor transformaría la estructura organizacional siempre que se aproveche la oportunidad de aprender a dirigir una organización con su clave ““know how” traducido al español “saber cómo”. Precisamente el desafío del Juez Penal como líder es aprender a saber cómo conducir un equipo de trabajo que, aunque no muy numeroso, cada uno de sus integrantes es una importante clave para el éxito de la gestión de justicia.

LA COMPLEJIDAD EN LA GESTIÓN DEL ÁMBITO JURÍDICO PENAL

Morín, uno de los autores más renombrados en Latinoamérica, refiere en sus numerosos estudios acerca de la complejidad, que no podíamos aislar las pretensiones o definiciones pues la realidad demuestra que todo está concatenado y relacionado, no existen islas en ninguno de los aspectos de la vida, y mucho menos pensar lo existe en la gestión pública.

Refiriéndose a ello más extensamente Etkin (2006) explica el paradigma de la complejidad:

... como un enfoque que considera a la organización como un espacio donde coexisten orden y desorden, razón y sinrazón, armonías y disonancias. Hay en estas relaciones fuerzas que están operando en un sentido complementario, pero también divergente o diferente, es decir, este paradigma da importancia tanto a los objetivos comunes como al sentido emergente de las interacciones de grupos (p. 26)

En este mismo orden de ideas Uvalle (2011), señala que:

...la complejidad es una tendencia que caracteriza a las sociedades modernas las cuales se nutren de la diversidad y la pluralidad, dado que son el motor que impulsa y acelera los cambios políticos, sociales y económicos... (p.50)

Significa entonces que las organizaciones públicas dentro de su personalidad como toda organización deben poseer un sistema organizacional y de gestión que responda a los fines, y objetivos y donde converjan, los líderes directores, y funcionarios o personal. La complejidad forma parte de las acciones en conjunto que son producto de un sin número de pluralidad de pensamiento y acciones que dan lugar a un desequilibrio dentro del equilibrio de la gestión, es por ello que autores coinciden que en la complejidad coexiste el orden y desorden.

En el ámbito jurídico, la gestión pública contemporánea tiene ahora complejidades que indican su avance, permanencia y cambio sobre la base de procesos que se caracterizan por su intensa dinámica e impacto como los recientes procesos de cambio político. Otro ideario es que la visión de las instituciones en el plano de la normatividad como se conoce es incompleta para valorar sus aptitudes y limitaciones por cuanto que son sistemas de acción colectiva que tienen valores diversos y plurales orientados a impulsar con medios diversos, la creatividad y el progreso que las sociedades necesitan para mejorar el desempeño de las actividades productivas (González, 2002)

No obstante, Waissbluth (2008) plantea que la complejidad en la gestión pública, “es vista por su manifestación más evidente, la cual está en la conducta mayoritaria de las personas dentro del sistema, y los síntomas son claros: sensación de desesperanza, de que todo es un desorden, que las cosas no están claras, impotencia, y una resignación que conduce las personas a autogenerarse” (pp.15)

El abordaje de la complejidad en la gestión pública se debe ver de una manera holística e integradora, lo que llevaría a una identificación y análisis de todos los elementos del sistema, condensando y escogiendo lo verdaderamente relevante, para posteriormente comprender en el fondo las interacciones positivas y negativas entre las distintas unidades del mismo. La complejidad tiene que ver con la multiplicidad de elementos que conciertan una realidad siendo esta en la dinámica sistémica y cambiante, viéndolo de esta manera todo resulta complejo, las organizaciones y las propias vidas de las personas, dependiendo siempre de quien

lo esté observando y para qué; es decir lo que es complejo para un determinado observador, no necesariamente es complejo para otro, la complejidad se presenta como el diferencial entre la demanda de los recursos, materiales y valores de la organización.

Un tribunal al igual que una organización que se dedique a otras funciones, tiene las mismas dimensiones de abordaje para trabajar en las dicotomías de orden y desorden que se manifiestan en las gestiones complejas, el factor humano, los recursos y lo material debe contribuir a que lo complejo de los procesos y posturas individualistas, se transformen en fortalezas puestas a la orden del bien colectivo.

EL LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL

El termino transformacional parte de McGregor Burns y M. Bass, los cuales aspiraban a transformar los principios de la administración y la gestión de las compañías, basados en un cambio de pensamiento en lo que se conocía como liderazgo, ambos autores concibieron dos modelos; “el modelo de Bass tiene su origen en los conceptos fundamentales que Burns planteó en 1978 donde distinguió dos tipos de liderazgo opuestos en un continuo: el transaccional y el transformacional” (Bass, 1999, p. 9).

El transaccional plantea un intercambio continuo entre el líder y sus seguidores lo que fortalece la motivación para el logro de los objetivos y en contra posición en el liderazgo Transformacional emplea la motivación para el logro de los objetivos, pero en conjunto. En otras palabras, el liderazgo transformacional busca la conciencia de los colaboradores dejando de lado los intereses personales, estimulando el sentido de pertenencia y trabajo en equipo. Tal y como lo plantea Bass (Ob.cit), “el liderazgo transformacional es aquel que motiva a las personas a hacer más de lo que ellas mismas esperan y como consecuencia, se producen cambios en los grupos, las organizaciones y la sociedad” (p.20).

El sentido mismo de este tipo de liderazgo es el de transformar verdaderamente la visión que se tiene de la identidad en la organización, generando cambios en pro del colectivo. Para algunos autores el liderazgo transformacional es un tipo de liderazgo centrado en valores, que como una onda en el agua hace reacción en la sociedad, no de manera coercitiva desde la posición del líder sino propiciando la democracia y pluralidad de pensamiento y acción, que genera como consecuencia que emerjan de los trabajadores las aptitudes laborales para el logro de los objetivos de la organización.

Lo que denota la influencia de este tipo de liderazgo en el desarrollo de un ciudadano libre con autonomía y responsable, logrando con ello el desarrollo natural del concepto de visión, lo que le permite al líder monitorear fácilmente los procesos de carácter logístico para el éxito de la empresa. Esta visión compartida sobre la motivación conlleva a su vez a la innovación organizativa, la cual siempre va a constituir una sólida base para lograr una ventaja competitiva y sostenible para la organización. Sumado a ello el líder transformacional se involucra y compromete con las funciones de los trabajadores, convirtiendo esta acción de aprendizaje en una intención estratégica, al poner en descubierto los modelos mentales de sus colaboradores, éstos consiguen generar en el proceso una visión sistémica de la organización.

METODOLOGÍA

La comprensión del liderazgo como proceso de atribución a partir de determinadas teorías implícitas o sistemas de creencias construidas por los dirigentes, dirigidos y la perspectiva metodológica asumida puede considerarse dialéctica con un reconocimiento al papel de los métodos y herramientas cualitativas al abordar el campo en la etapa empírica de la investigación. Partiendo de la necesidad de expresión de los jueces líderes en el ámbito judicial penal para poder identificar las creencias desde las cuales atribuyen prototipos de liderazgo a determinados sujetos en la organización.

El presente estudio reconoce las fases, que siguieron un enfoque progresivo e interactivo propiciando retroalimentación y comprensión del fenómeno del liderazgo a partir de las teorías implícitas construidas en torno al mismo.

En este sentido se asumió la investigación cualitativa. En este tipo de estudio, se valora la importancia de la cualidad tal y como es percibida por los sujetos o informantes, por lo que sus ideas, sentimientos, motivaciones y creencias, serán los aspectos fundamentales de la experiencia humana a tomar en consideración. Asimismo, se abordó la investigación a partir del método Fenomenológico–Hermenéutico propuesto por Husserl (1996), considerado el más apropiado para las diversas elucidaciones de los actores sociales en su carácter interpretativo y de comprensión al tratar de dar significado a las cosas, que de acuerdo con lo señalado por Ayala (2007), su aplicación requirió de la puesta en práctica por parte del investigador de un proceso de pensamiento específico que permitió abordar la subjetividad del individuo.

Para la identificación y conceptualización de las categorías, así como las unidades de análisis que se exploraron a fin de observar la realidad del liderazgo en la gerencia pública en el ámbito jurídico, se tomaron como elementos para la interpretación: las palabras, los gestos y los comportamientos; los cuales se conocieron mediante la aplicación de las entrevistas en profundidad a los informantes claves, integrados por un juez, un secretario y un asistente.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados de la investigación están ajustados al análisis hermenéutico resultante de las interpretaciones de los informantes claves, los cuales se describen a continuación:

Interpretación comprensiva del fenómeno del líder en el ámbito jurídico penal producido desde la hermenéutica

Desde la exegesis ontológica planteada por Heidegger el Ser y Tiempo, al orientar la estructura de la esencia del ser basada en la comprensión e interpretación en forma evidente, se inicia la explicación original del tiempo, como el recto camino a seguir para comprender el ser. Desde esta premisa onto-epistémica de la comprensión del ser, se desarrollaron varias categorías de análisis reflexivo acerca del liderazgo visto en el ámbito jurídico como el escenario de cultura organizacional, donde convergen los valores y creencias de los colaboradores, el cual también se presenta como el estadio organizacional para la transformación desde un liderazgo que valla mas allá de las directrices y aplicación de un cuerpo normativo, sino que sensibilice y logre las metas y objetivos desde lo colectivo.

La interpretación comprensiva desde la hermenéutica está vinculada con toda evidencia mostrada por la experiencia humana, teniendo presente que toda interpretación surge de lo que quiere decir cada palabra. Comprender el fenómeno de ser juez líder desde su concreción en el ámbito jurídico penal, permite conocer como ha llegado a ser y en qué contexto.

Como parte de los hallazgos de la investigación surgieron tres categorías de análisis, como se observa en la figura 1.

- a) Develando los caracteres del fenómeno del ser juez desde la experiencia de los actores trascendiendo de lo particular a lo gerencial
- b) Vida, experiencia, trabajo jurídico penal y reflexión de los intérpretes.
- c) El ámbito jurídico hacia un liderazgo transformacional.

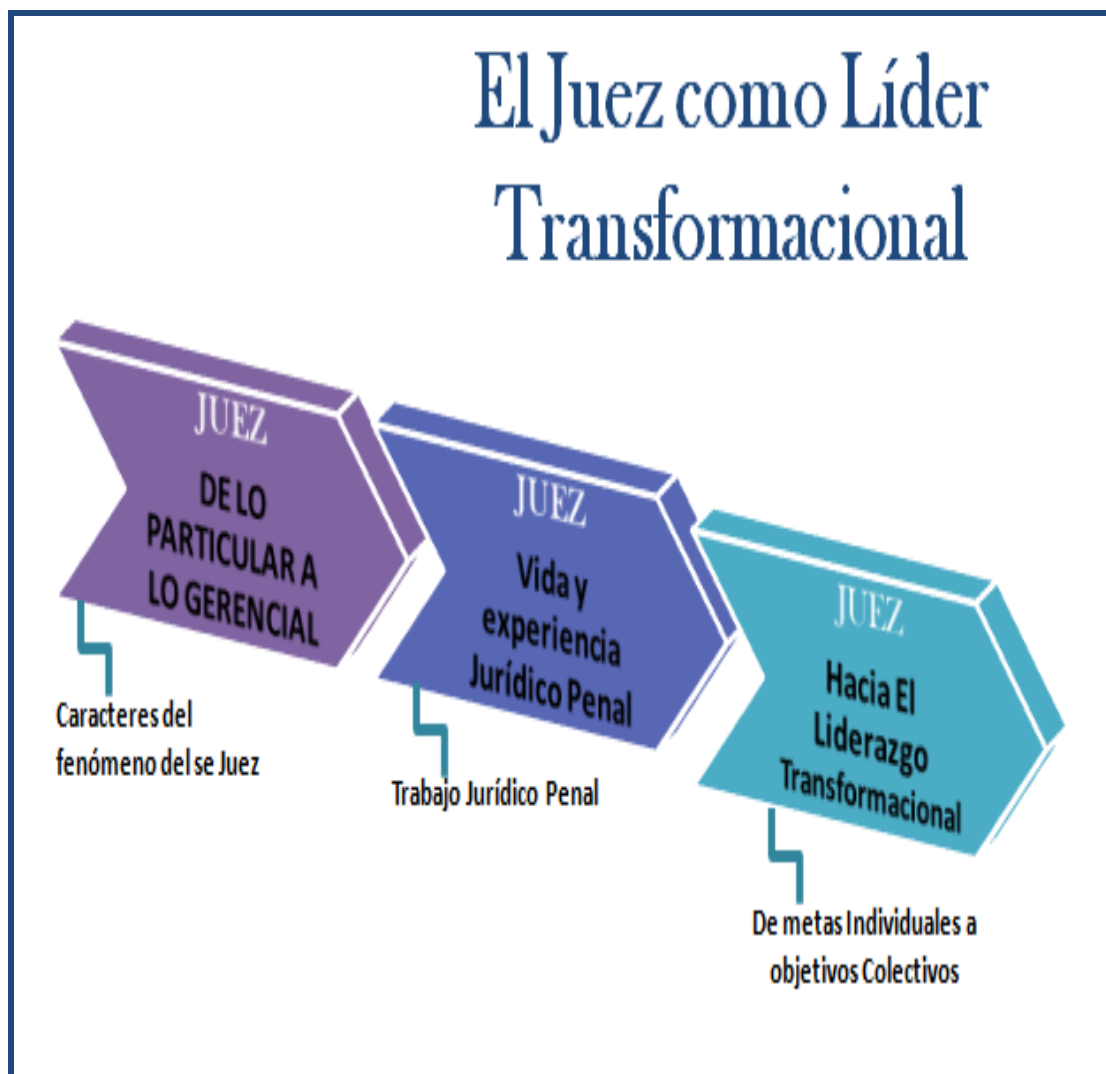


Figura 1

El Juez como líder Transformacional

- a) Develando los caracteres del fenómeno del ser Juez desde la experiencia de los actores trascendiendo de lo particular a lo gerencial**

Una gestión eficiente y eficaz de un Despacho requiere, aplicar una conducta disciplinada, orientada al desarrollo de procesos que conlleven a resultados no solo exitosos, es decir también de calidad. Se develo la importancia de tener una

formación no solo académica sino de valores, donde se cree fielmente en la creación y mantenimiento de áreas de trabajo más limpias, más organizadas y más seguras, imprimiendo mayor calidad de vida al trabajo en la rutina diaria, ya sea como líderes o colaboradores, siempre será mejor desarrollar las actividades en ambientes seguros y motivantes.

Vivir el contexto de la realidad jurídica penal permite separar lo necesario de lo innecesario, lo que funciona de lo que no funciona, lo que se utiliza o lo que no se utiliza, este valor de aparente orden impregna de paz y sosiego en los abrumantes procesos llevados a cabo en un tribunal, pero realmente inicia con una actitud de vida que le permite tener en calma no solo en orden el ambiente laboral sino también una disciplinada vida, que en muchos de los casos funciona como modelaje en el entorno organizacional, visualizándose como un líder que enseña con el ejemplo. Lo que a su vez da lugar a levantar la moral de los colaboradores y también mejorar la imagen ante el justiciable.

El imaginario colectivo del orden de un despacho, visto sin acumulación de documentos, muestra cierta confianza, respeto y forma un modelaje positivo. Sin embargo, un escritorio con montañas de expedientes sin firmar, ante ojos de terceros causa una mala opinión, así como ante los propios especialistas que ponen sus empeños en cumplir y estos son desestimados, trayendo esto como consecuencia la queja del por qué los especialistas no cumplen plazos. Por esta razón, vivir la cotidianidad desde la propia relación laboral permite al actor identificar la capacidad de responder al impacto de las variables internas y externas sobre la toma de decisiones en temas de relaciones centrada en identificar al colaborador como el recurso vital del proceso de trabajo.

Lo que conlleva a que se realice la visualización de los estándares de calidad en los procesos y decisiones que permitirán que se causen menos errores u omisiones, retrasos judiciales, quejas lo que daría mayores posibilidades de éxitos en la gestión.

b) Vida, experiencia, trabajo jurídico penal y reflexión de los intérpretes

La vida y experiencia de un Juez como líder transformacional está caracterizada por una personalidad combinada por una visión y proyección sólidas, logrando con ello, competentes acciones para la producción de cambios positivos, generados fundamentalmente por las motivaciones e intereses de los colaboradores que forman parte de sus equipos de trabajo.

Cabe destacar que el ámbito jurídico penal es un ambiente de constantes presiones de trabajo, propio de la dinámica de un tribunal, donde el Juez como líder se ve constantemente confrontado a sus dictámenes y buen uso de la ley. Sin embargo, la realidad evoluciona respondiendo propiamente a cambios que son de origen externo e interno, lo que demanda los ajustes a estos cambios y la adaptación a ellos.

Dicha adaptación debe ser asimilada por todos los miembros que componen la organización, pero antes es necesario poder reconocerse como grupo o equipo de trabajo, para así lograr tener en conciencia que papel se juega en este proceso necesario para alcanzar y superar los sinsabores propios de la gestión que conllevan a buscar constantes mejoras.

De acuerdo con Krestol (2012), existen diferencias marcadas entre las características de los equipos de trabajo y los grupos de trabajo. En comediemento a la distinción de ambas definiciones se considero necesario realizar una breve reseña de lo expresa por autor precitado, lo cual permite aclarar la postura de los informantes claves, colaboradores del entorno organizacional del tribunal. Tal y como se indica en el cuadro 1.

Cuadro 1

Características de los grupos y Equipos de Trabajo

GRUPO DE TRABAJO	EQUIPOS DE TRABAJO
Su constitución no se orienta al logro de resultados mensurables	Se constituye para el logro de resultados mensurables
La sensación de pertenencia (con referencia a sí mismos y a otros grupos) puede ser muy baja o alta	Según la posibilidad que tiene el tipo de equipo en análisis, de ser posible se estimula la sensación de pertenencia. Favorece la integración y la orientación a resultados.
La comunicación no necesariamente se orienta a establecer un diálogo en búsqueda del consenso.	Salvo en casos muy puntuales la comunicación está orientada a diálogos en búsqueda del consenso.
La pertinencia en relación con la tarea tiene que ser elevada. El equipo se constituye y tiene su sentido por y en la tarea.	Salvo la función del coordinador, en los integrantes, generalmente, no hay funciones definidas diferenciadas
Aunque sean polifuncionales o interdisciplinarios, una clara definición de funciones, es característico de la operación de los equipos.	El protagonismo es un resultado de un complejo proceso "de asunción y adjudicación de roles"
El protagonismo es resultado de la producción del equipo. El equipo busca asimismo el protagonismo del equipo.	La competencia se advierte en muchas oportunidades como perjudicial para la operatoria del grupo.
La competencia es fomentada en el desarrollo del potencial del equipo. Esta se entiende como "ser competente" y aprendizaje para competir.	Entrenarse para ganar y perder

Tomado de: Krestol (2012)

En la experiencia recogida en la labor en los tribunales, se considera que estos se asumen como equipos de trabajos, pues son eficientes en sus asignaciones asumiendo con responsabilidad colectiva el resultado final de la tarea asignada, creando más confianza entre sus integrantes. Además, los equipos de trabajos asumen las responsabilidades colectivas compartiendo los enfoques y propósitos de la organización, lo que redundará en el logro exitoso de los mismos.

La fortaleza del ser forjador como líder de equipos de trabajos a parte de proveer todas las bondades ya descritas, permite la unión en la superación de dificultades a la hora de dar resultados, pues la falta de insumos, como tecnología, herramientas de trabajos óptimos para la elaboración del volumen de escritos, el no contar con sistemas automatizados de información y las propias limitaciones forjadas por los pequeños en número, integrantes de los equipos de trabajo en los tribunales antes las responsabilidades adquiridas.

Dichas características propias de un mundo globalizado y digitalizado, también crean desafíos para las políticas en el ámbito jurídico penal, pues para seguir siendo competitivos y eficientes como equipos de trabajos, hay que generar cambios que favorezcan al desarrollo de las habilidades laborales de los colaboradores.

c) El ámbito jurídico hacia un liderazgo transformacional

Los jueces gestionan su producción jurisdiccional, es decir tienen objetivos que cumplir, los cuales programan y establecen la forma en que se realizará el trabajo (organización y planificación), tienen colaboradores que son importantes para la consecución de tales objetivos y que se manifiestan como equipos de trabajo integrados, los cuales establecen los caminos para cumplir metas propuestas, supervisan el trabajo diario y el cumplimiento de metas además manejan insumos. No se debe olvidar jamás que el Juez es el único responsable de la consecución de metas en el Tribunal y que dichos logros se suman a las metas institucionales.

El actual estilo de liderazgo evidenciado en el ámbito jurídico penal es basado en la producción de trabajo, el cual requiere una serie de procesos que deben ser cuidadosamente supervisados bajo la mirada aprobatoria o desaprobatoria de este, donde se da valor al producto o tarea cumplida muy al carácter Tayloriano, donde se concibe al líder como un “capataz”.

En otras palabras, el liderazgo que debe asumirse en este ámbito, es uno que se fije objetivos para ser alcanzados en colectivo con el quipo de trabajo ganado

para el trabajo. Para ello debe desligarse de las prácticas tradicionales tal y como se conocen y se articulan en torno a este modelo.

Por lo tanto, no basta con ser un líder capaz, sino debe ser un líder transformacional, que empodere a los miembros de un equipo de trabajo, para que realicen un mejor desempeño, compartiendo tanto líder como colaborador la responsabilidad y teniendo en consideración que aun la responsabilidad se puede compartir, además el logro de acciones humanas que permitan a los colaboradores no solo estar conscientes de sus errores sino también darles la oportunidad de que estos sean corregidos.

Lo descrito anteriormente, se lograría al implementar mecanismos auto reguladores como líder, que le permite el despliegue de un comportamiento propio de un liderazgo que no solo promueve altas expectativas, sino que está basado en el sentido común y en la influencia a su vez en los comportamientos de las personas.

Un Juez líder transformacional logra inspirar a su personal, no por su cargo ni por su carisma, sino porque ellos saben lo que es la experiencia de la vida compartida hacia un objetivo común, con la capacidad de reconocer el trabajo bien hecho por parte de los colaboradores. Un juez líder transformacional se apropia del éxito de sus colaboradores y los hace dueños de las cosas que salen mal, y sabe que el éxito es consecuencia de la responsabilidad en equipo y reconoce la labor de su equipo, lo que motiva a un mejor trabajo.

COMENTARIOS FINALES

El recorrido a un liderazgo transformacional, no es un camino corto, hay que dar pasos para visualizar la realidad institucional, y tener en el radar la verdadera situación de la organización, teniendo en cuenta el reconocimiento de la necesidad existente.

Aclarando situaciones como las que “la condición de jueces no los convierte en líderes”. En los tiempos contemporáneos, para mejorar la imagen institucional y

personal, se necesitan jueces líderes transformacionales, para lo cual deben desarrollarse muchas cualidades y competencias, aunque poco se hable de las del líder, hay que tener en cuenta que no solo basta tener cualidades y habilidades, es necesario consolidar el “hacer” en el ámbito jurídico penal.

En este artículo solamente se presentan algunas reflexiones e interpretaciones desde una hermenéutica de algunas herramientas que ayuden a seguir este camino de liderazgo transformacional, que no se ha explorado en el ámbito jurídico penal, pero que si reconocemos que un Juez gerencial debe ser líder. Un líder que realmente ejerza el liderazgo con y por la organización con metas en colectivo.

REFERENCIAS

- Ayala, R. (2007). *Introducción a la concepción y aplicación del Método Fenomenológico Hermenéutico de M. Van Manen*. Barcelona: Departamento de Pedagogía Sistemática i Social, Universidad Autónoma de Barcelona (tesina inédita).
- Bass, B. (1999) *Leadership and Performance Beyond Expectations*. New York: The Free Press.
- Bass, B. y Avolio, B. (2004). *Manual for the multifactor leadership questionnaire*. USA. Consulting Psychologist Press.
- Baldoni, J. (2007). *Qué hacen los líderes para obtener los mejores resultados*. Editorial Mc. Graw Hill. México.
- Etkin, J. (2006). *Gestión de la complejidad en las organizaciones*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Granica, S.A.
- González, M. (2002). *Las coordenadas básicas de la decisión racional. Entre la libertad del actor y el determinismo contextual*. En Martinelli, José (coord.), *Políticas públicas en el nuevo sexenio* (pp-21-60). México: Plaza Valdés.
- Husserl, E. (1996). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. Libro primero (traducción de José Gaos), FCE, México.
- Kotter, J. (1999). *Lo que de verdad hacen los líderes*. *Harvard Business Review—Liderazgo*. Barcelona: Editorial Deusto.



- Krestol, E. (2012). *El Nuevo Liderazgo y Trabajo en Equipo*. Colombia: Universidad de Antioquia.
- Lazzati, S. y Sanguineti, E. (2003). *Gerencia y liderazgo*. Argentina: Editorial Macchi grupo editor.
- Leithwood, K. y Riehl, C. (2005). Transformational Leadership. In B. Davies (Ed.), *The essentials of school leadership* (2nd ed.). London: Sage
- Stogdill's, R. y Bass, M., (1974). *The handbook of Leadership: a survey of theory and research*. New York: Free Press.
- Uvalle (2011). Complejidad Democrática Y Administración Pública. *Revista Venezolana de Gestión Pública Grupo de Investigación de Gestión y Políticas Públicas*. Año 2 No 2 Universidad de Los Andes.
- Waissbluth M. (2008). *Sistemas Complejos y Gestión Pública*. [Documento en línea] Disponible en: http://www.mariowaissbluth.com/descargas/complejidad_y_gestion.pdf. [Consultado: 2019 octubre 13]

La Investigación Biográfica Caso: Winston Alejandro Rojas Romero

Biographical Research
Case: Winston Alejandro Rojas Romero

Recherche Biographique
Cas: Winston Alejandro Rojas Romero

Weimber José Rojas
wrojas13@gmail.com

Universidad de Oriente
Núcleo Nueva Esparta. Venezuela

RESUMEN

La investigación biográfica es una herramienta descriptiva que ofrece diversas valoraciones sobre la existencia de una persona. Este método ostenta demostrar de una forma exhaustiva y objetiva el ciclo vital de un individuo, en este sentido el niño Winston Rojas como sujeto biográfico es expuesto al relato de su vida a través de los acontecimientos y narraciones de sus familiares e información y documentación personal que permitió una reconstrucción escrita de su desarrollo vital. De acuerdo al propósito, el abordaje metodológico de esta investigación está enmarcada en la exploración fenomenológica en el paradigma cualitativo, el análisis de fuentes primarias y testimonios objetivos cercanos. Los resultados ofrecen una visión de los aportes de la investigación biográfica como método constructivo de los ciclos vitales de las personas, en este caso del niño Winston. Asimismo, propone representar las dimensiones concretas de su evolución y las coyunturas resaltantes en el desarrollo de su ciclo vital.

Palabras clave. Biografía, sujeto, historia de vida.

ABSTRACT

Biographical research is a descriptive tool that offers various assessments about the existence of a person. This method flaunts by showing in an exhaustive and objective way the life cycle of an individual, In this sense, the child Winston Rojas as a biographical subject is exposed to the story of his life through the events

and narratives of his family and personal information and documentation that allowed a written reconstruction of his vital development. According to the purpose, the methodological approach of this research is framed in the phenomenological exploration in the qualitative paradigm, the analysis of main sources and close objective testimonies. The results provide an insight into the contributions of this biographical research as a constructive method of people's life cycles, in this case, Winston's. Likewise, it proposes to represent the concrete dimensions of its evolution and the outstanding conjunctures in the development of its life cycle.

Key words: *Biography, subject, life story.*

RÉSUMÉ

La recherche biographique est un outil descriptif qui propose diverses évaluations de l'existence d'une personne. Cette méthode montre de manière exhaustive et objective le cycle de vie d'un individu, dans ce sens l'enfant Winston Rojas en tant que sujet biographique est exposé à l'histoire de sa vie à travers les événements et les narrations de ses proches et des informations et documents personnels qu'il a permis une reconstruction écrite de son développement vital. Selon la finalité, l'approche méthodologique de cette recherche est encadrée par l'exploration phénoménologique dans le paradigme qualitatif, l'analyse des sources primaires et des témoignages objectifs proches. Les résultats donnent un aperçu des contributions de la recherche biographique en tant que méthode constructive des cycles de vie des gens, dans ce cas, l'enfant Winston. De même, il propose de représenter les dimensions concrètes de son évolution et les conjonctures remarquables dans le développement de son cycle de vie.

Mots-clés: *Biographie, sujet, histoire de vie.*

A MANERA DE INTRODUCCIÓN

La investigación o técnica biográfica, llamada también historia de vida es un método enmarcado desde la visión cualitativa y propone una exposición o relato de la evolución del ciclo vital de un individuo soportado en argumentos sólidos y concretos vehementemente demostrados en su autenticidad “objetiva”. Este tipo de investigación se apoya en un abanico de términos para aumentar esta concreción en lo que se desea plantear tales como: la historia oral, el relato biográfico, la autobiografía y los estudios de casos, entre otros.

Las historias de vida o método biográfico corresponden a una técnica de narración del ciclo vital de una persona con diversos intereses, especialmente el de proponer una versión amplia sobre la vida de un personaje en específico y sobre todo rescatar el impacto de este en lo social; en este aspecto las obras de Pujadas (1992, 2000); López Barjas (1996); Moreno (1998, 2002); Ferrarotti (2007) se confirman como referentes obligados en los estudios basados en este método.

El ciclo vital de un individuo va a estar condicionado por importantes coyunturas que en su acontecer deviene lo trascendental o la simplicidad de esa evolución; razón por la cual, representa una valiosa importancia para lo que se desea plasmar en la investigación de acuerdo a la posición del autor. En este sentido, el ciclo vital del niño Winston Alejandro Rojas Romero (2011 – 2015) quien es el sujeto biografiado de esta investigación, se vio afectado por el diagnóstico de Leucemia Linfoblástica Aguda (*LLA*) a finales de abril del año 2014, el cual, a pesar de los diversos tratamientos, irrumpió este ciclo de manera mortal en el mismo mes del año siguiente. La *LLA* es uno de los típicos tipos de cáncer infantil que también condicionó las acciones espontáneas o normales de este niño, como lo es el abandono escolar por someterse a tratamientos de quimioterapias, la incidencia en su accionar cotidiano, el giro categórico en su contextura corporal, entre otros cambios drásticos en su vida.

Winston Alejandro (W.A) marcó definitivamente la vida del resto de sus familiares de una forma única desde su nacimiento hasta el momento de abandonar físicamente este mundo. Su tránsito vital transcurrirá desde una mirada investigativa destacando los aspectos fenomenológicos, epistemológicos y narrativos. Describir la vida del niño significó no sólo una tarea académica, como fue la reconstrucción del discurso narrativo avalado por fuentes escritas, orales y visuales; sino también la posición que tuvo que asumir el investigador, debido a la separación subjetiva que debió forzar para poder alcanzar el propósito central de la propuesta investigativa. No obstante, está narrado de una manera objetiva argumentado en soportes sólidos lo cual garantiza los cánones primordiales enmarcados en la investigación biográfica como método narrativo

LA INVESTIGACIÓN BIOGRÁFICA O HISTORIA DE VIDA COMO MÉTODO NARRATIVO

El método biográfico es una técnica de investigación que consiste básicamente en analizar y relatar los acontecimientos, circunstancias y vivencias más destacadas de la vida de una persona. Se propone mostrar el testimonio subjetivo de un sujeto en el que se recogen tanto los sucesos, como las valoraciones que hace de su propia existencia o que un examinador investigó de ella. También se puede considerar una descripción fenomenológica debido a los análisis observables para dar explicación de un ser. Este método, ha tomado mucho auge recientemente, a pesar de que su data es del siglo pasado (Velasco, 1999; Álvarez, 2007 y Martínez Miguélez, 2011).

Las primeras investigaciones que emplearon este método, al darle un verdadero valor científico corresponden a las realizadas por Thomas y Znaniecki a principios del Siglo XX, con su famosa obra “El campesino polaco” donde hacen un estudio sistemático, coherente y completo en el abordaje del problema del cambio social, la migración y el ajuste de diferentes grupos viviendo juntos en una ciudad, destacando una visión humanista de lo social. Este método biográfico se puede centrar en un solo sujeto, así como aplicarlo en un estudio de la sociedad o por lo menos el contexto donde se desarrolla la vida del protagonista de quien se investiga.

Un poco más adelante, un escritor norteamericano se da a conocer por sus aportes en este método, el antropólogo Lewis con su trabajo denominado “Los hijos de Sánchez” expone las debilidades de este método. De esta forma, en la evolución de las ciencias y los avances hacia el conocimiento de la complejidad social han surgido diversos autores que se han dado a la tarea de dar aportes a este paradigma investigativo conocido como métodos biográficos o historia de vida, enmarcándolo en los anales de la investigación cualitativa.

Al respecto, Hernández (2011, s/p) plantea que autores como: Magrasi, Olabuénaga, Macías Pujada, confirman que “la historia de vida es un método específico, por lo general se usa desde la metodología cualitativa; es típica en el campo de los estudios de documentos personales en la antropológicas y sociales”;

dejando claro que dentro de la rama de métodos existentes en el paradigma cualitativo el que más destaca es el de la historia de vida para la interpretación de cómo los individuos sobresalen dentro del mundo social en el que se desarrollan.

En 1996, De Miguel en su texto “Auto/Biografías”, destaca el objetivismo en su reseña sobre las historias de vida. Pero antes, en la década de los 80’, en Europa, Ferrarotti se da a conocer por sus propuestas sobre esta línea de investigación. Y en esa época, en el contexto latinoamericano, Magrassi, repunta por sus aportes en “La historia de vida”; así como en el caso de Valero con una historia trágica sobre una mujer raptada por indígenas venezolanos. Como se puede observar, en diferentes épocas y lugares han empleado el método biográfico o historia de vida para narrar hechos.

Son variados los aportes en cuanto a esta materia desde el abordaje metodológico, como son los narrados por: Ken Plummer en “Los documentos personales”, los de Juan Pujadas con “El método biográfico: el uso de las historias de vida en las Ciencias Sociales”; Miguel Barnet en la “Biografía de un Cimarrón”; Alejandro Moreno en una “Historia de Felicia”. Así como autobiografías realizada Manuel Ramos Babiloni (2008) con su libro “Historia de mi vida” donde expone el relato de todo su ciclo vital desde su paso por un reformatorio cuando niño hasta su viudez.

MATERIALES COMPLEMENTARIOS EN LAS HISTORIAS DE VIDA

En la pesquisa biográfica el investigador o narrador debe apoderarse de diversos elementos que den credibilidad a lo que desea plasmar. Existe una diversidad de materiales al alcance del investigador que le permite tener soporte a los argumentos presentados en la indagación. Así como manifestaciones que den crédito al hilo argumental expuesto. Las indagaciones y observaciones que solidifican las demostraciones tangibles, visibles y audibles; por esta razón, no solamente imperan los testimonios, sino que pueden agregarse otros elementos de igual o mayor valor. De acuerdo con diversas consultas en textos especializados como los de Pujadas (1992) y Plummer (1989), se plantea la siguiente clasificación

de materiales necesarios y complementarios para el soporte que se debe emplear en la construcción de las historias de vida:

- (a) *Los documentos personales* del sujeto investigado: se refiere a legajos de identificación para todos los actos civiles, administrativos y legales, y en general para todos los casos en que por ley se requiera identificarse o hacer un tipo de solicitud o trámite, tales como cédula de identidad, partida de nacimiento, acta de matrimonio, entre otros.
- (b) *Las fotografías* son imágenes visibles, duraderas y contundentes que representan una memoria inobjetable para los fines del estudio, al igual que videos o cualquier otro registro iconográfico, o una grabación de voz inclusive.
- (c) *Las autobiografías* la cuales son historias de vida escrita por su propio protagonista. Puede ser una vida completa o parte de ella y así como destacar diversas etapas de su existencia, incluyendo desde su nacimiento hasta su desaparición física.
- (d) *Las Cartas y correspondencias*, ambas son comunicaciones escritas, la primera se refiere a un mensaje escrito por un emisor para un destinatario con el propósito de hacer de su conocimiento cualquier tipo de información, en este aspecto el protagonista de la historia de vida puede ser el remitente o el receptor; en cambio, la segunda alude a una relación de complementación, concordancia, equivalencia o simetría que existe o se establece entre dos o más cosas.
- (e) *Los objetos y diarios personales* se refieren a cualquiera que haya sido utilizado por quien es el objeto de estudio. No importa la ubicación o dimisión, ni el valor comercial, ni el origen; Impera el uso que le dio al mismo y se debe tener la plenitud que ciertamente fue de su pertenencia.

En este sentido, se debe aclarar la diferencia existente entre historias de vida y relatos de vida, el primero de acuerdo con López Barajas (1996, p. 219.) “supone una anotación escrita de la vida de la persona, basada en conversaciones o entrevistas.”; en cambio la segunda según Martínez Miguelez (2011, p. 219.) “Cuando no se narra toda una vida sino parte de ella, o episodios determinados de

la misma, hay que hablar de "relatos de vida". De esta manera, un relato de vida podría versar sobre un episodio, una situación, una coyuntura o una parte trascendental en la vida de quien se estudia.

Para sustentar esta idea, Cornejo, Mendoza y Rojas y otros (2008) argumentan que:

El relato de vida corresponde a la enunciación -escrita u oral- por parte de un narrador, de su vida o parte de ella. La historia de vida, por su parte, es una producción distinta, una interpretación que hace el investigador al reconstruir el relato en función de distintas categorías conceptuales, temporales, temáticas, entre otras (p. 30).

No obstante, la historia de vida se apoya en los relatos para la construcción total de una versión completa en un determinado asunto. Fundamentalmente se basa en el relato que un individuo hace de su vida o de aspectos específicos de ella, de su relación con su entorno social, de los modos como él interpreta los contextos y define las situaciones en las que ha participado.

ASPECTOS GENERALES DE LA INVESTIGACIÓN BIOGRÁFICA

El método biográfico, según numerosos autores como Martínez Miguez (2011), Cornejo y otros (2008), comprende un matiz sociológico pues, aunque parezca contraproducente no se ajusta exclusivamente en un sujeto, sino que también considera su contexto cercano, y esta forma parte ineludible en su análisis. En los estudios biográficos entran personas vivas o muertas y no necesariamente tiene que ser un personaje destacado, reconocido o una persona sobresaliente, simplemente puede ser un homenaje a un persona común y corriente. Además, estos estudios se apoyan en diversas disciplinas como la literatura, la sociología, la historia, la antropología, entre otras.

Dentro de la investigación biográfica (Pujadas, 2000; Martínez Miguez, 2011; Hernández Sampieri, 2007; Bisquerra, 2009; Rodríguez y otros, 2014; Husserl, 1962 y Vera Vélez, s/f) convergen algunos elementos importantes que se formulan a continuación:

A.- La posición del autor: Un autor o escritor es una persona que ha creado una obra bien sea literaria, científica o de cualquier índole. En él deben predominar diferentes habilidades, pero principalmente la propiedad, autenticidad y originalidad; lo relacionado al estilo es aparte, aunque no deja de ser un aspecto importante a señalar. Un autor puede versar sobre cualquier tópico, es el creador de sueños o de frustraciones y puede llegar a crear en el lector cualquier cantidad de emociones en una sola línea; ahora bien, un elemento importante en un literato o investigador es su capacidad para poder fijar su posición sobre un tema sin caer en el riesgo de ser subjetivo o imparcial. En la historia de vida la posición del investigador es fundamental, la acción de no inmiscuirse en la narración, pero sí debe contribuir con sus aportes en la investigación o construcción de los hechos reales.

B.- En las historias de vida el autor es el narrador de los hechos, aunque esto puede variar; puede ser esa tercera persona observadora, el narrador cuenta los hechos de los que es testigo como si los contemplara desde afuera, no puede describir el interior de los personajes o tercera persona omnisciente; el narrador describe todo lo que los personajes ven, sienten, oyen y los hechos que no han sido presenciados por ningún personaje. Ahora bien, la imparcialidad del investigador debe ser total, completamente objetiva, debe respetar las versiones encontradas, las mismas no deben ser modificadas, pero sí comprendidas y adaptadas a la propuesta, argumentada y soportada con bases y argumentos concretos, coherentes y contundentes.

C.- La Intersubjetividad: Podría definirse lo intersubjetivo como la acción que sucede en la comunicación intelectual o afectiva entre dos o más sujetos. Cuando dos o más personas (sujetos) comparten la misma percepción de una realidad (objeto) existe intersubjetividad; también cuando un contenido o episteme es compartido o comprobado por todos como un proceso de interpretación; La intersubjetividad también es conocida como el proceso en el que se comparten los conocimientos con otros en el mundo de la vida. Este concepto se utiliza para varias situaciones, una de ellas es para referirse al acuerdo entre un significado o una definición. También se utiliza para referirse al sentido común y usado como recurso

cotidiano para interpretar el significado de los elementos de la vida cultural y social, por último, para referirse a las divergencias compartidas o no.

D.- Las autobiografías y biografías: la primera es una obra personal redactada por el mismo autor a través de sus métodos literarios en el cual expresa o narra los pormenores de uno o varios aspectos de su propia vida. En este sentido, el autobiógrafo es autor y protagonista de su propia obra, teniendo mucha libertad en la estructura y el lenguaje utilizado. Lo narrado en una autobiografía, debería ser totalmente verídico, pues está siendo relatado por él mismo, a menos que quiera dar un carácter exagerado al mismo cuando se emplean marcadores enfatizadores en el meta discursivo. La autobiografía es una obra artística de carácter personal y en él se goza de plena libertad para expresar las ideas o sentimientos propios. Es el relato de la vida de un sujeto contada por ella mismo. En ella, la persona que narra tiene total control acerca de los datos de la historia. Suelen comenzar con el nacimiento del sujeto en cuestión e incluso pueden remontarse a sus antecedentes familiares (árbol genealógico, antepasados, entre otros).

Las biografías cuyo protagonista ya ha fallecido llegan hasta el momento de su muerte, o hasta donde el autor de la narración crea conveniente el momento que debe abarcar. Martínez Miguelez (2011) en relación a la biografía en el género literario expresa:

... pertenecen al campo de la historia en cuanto disciplina y forman parte de la historiografía de un periodo determinado, de una sociedad, de una nación, de un campo de la acción humana (arte, ciencia, religión, otros). Cuando no son realizadas con el rigor propiamente científico o son redactadas enfatizando los aspectos más atractivos para el lector, pertenecen más bien a la literatura (p. 217)

E.- Estudio de casos: Si la historia de vida trata sobre lo ocurrido en la vida de un sujeto, el estudio de casos viene a dar una connotación específica de la vida de ese sujeto, generalmente su rasgo de salud o psicológico. Bisquerra (2009, p. 228) sostiene que este método de investigación es de “gran relevancia para el desarrollo de las ciencias humanas y sociales que implica un proceso de indagación caracterizado por el examen sistemático y en profundidad de casos de un

fenómeno, entendido estos como entidades sociales o entidades educativas únicas”. Un caso es una situación o entidad social única que merece interés de investigación, por ejemplo, una organización o una persona; en este sentido el sujeto, como objeto de estudio, genera interés para el investigador sobre el tema en cuestión y aquí se destaca, desde el punto de vista investigativo, la relación que guardan los estudios de caso con las historias de vida.

F.- La historia oral: es la especialidad dentro de la ciencia histórica, que utiliza como fuente principal para la reconstrucción del pasado los testimonios orales. El testimonio oral fue usado desde épocas muy antiguas, y mucho antes de que apareciera la escritura como método para perpetuar lo narrado y así poder tener referencia del pasado. La historia oral como recurso metodológico no solo permite la recuperación de testimonios, sino también facilita la escritura de otro tipo de historia, la de aquellas personas que han sido silenciadas u olvidadas en una determinada época o suceso histórico; o a las que sencillamente se les desea hacer un tributo con la concreción de la cimentación de su historia de vida.:

G- Ciclo vital. Sujeto biográfico La vida del ser humano desde su nacimiento hasta su desaparición pasa por diversas fases, en ese transcurrir se ve influenciado por innumerables factores que determinan su estilo o conducta de vida. No todo lo que ocurre en la vida de una persona puede ser plasmado en la investigación biográfica, siempre existirá un detalle o un día, un episodio que no entrará en la narración descripción que se estudia; se tomará quizás lo más relevante o el eje del interés del investigador. Lo importante de esto, es que el ciclo vital del ser humano termina siendo el fin de quien investiga para lograr su fin.

H.- Investigación cualitativa: La historia de vida es una técnica de investigación cualitativa que consiste básicamente en el análisis y transcripción que efectúa un investigador del relato que realiza una persona sobre los acontecimientos y vivencias más destacados de su propia vida. En el enfoque biográfico o método de indagación de historia de vida, la investigación cualitativa se ajusta adecuadamente; Vera Vélez (s/f) lo define:

La investigación cualitativa es aquella donde se estudia la calidad de las actividades, relaciones, asuntos, medios, materiales o instrumentos en una determinada situación o problema. La misma procura por lograr una descripción holística, esto es, que intenta analizar exhaustivamente, con sumo detalle, un asunto o actividad en particular... (p.1)

En la historia de vida se trata del relato biográfico obtenido por el investigador mediante entrevistas sucesivas, en las que el objetivo es mostrar el testimonio subjetivo de una persona, en la que se recogen, tanto los acontecimientos como las valoraciones, que dicha persona hace de su propia existencia. En el paradigma de la investigación cualitativa “los datos no se reducen a números o a resultados estadísticos, sino a explicaciones y descripciones detalladas acerca de los fenómenos que se estudian, así como del modo en que se suscitan las interacciones entre los individuos” (Hernández Sampieri, 2007, p. 235) por lo tanto, el enfoque cualitativo proporciona profundidad a los datos, riqueza interpretativa, contextualización del ambiente o entorno, detalles y experiencia únicas. Es el enfoque que según Martínez Miguelez (2011) es el más usado en las ciencias de la conducta y en el área de humanidades:

No se trata, por consiguiente, del estudio de cualidades separadas o separables; se trata del estudio de un todo integrado que forma o constituye una unidad de análisis y que hace que algo sea lo que es: una persona, una entidad étnica, social, empresarial, un producto determinado, etc.; aunque también se podría estudiar una cualidad específica, siempre que se tengan en cuenta los nexos y relaciones que tiene con el todo, los cuales contribuyen a darle su significación propia (p.66).

De esta manera, la investigación cualitativa trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones.

I.- Lo epistemológico y fenomenológico: La epistemología en lo investigativo es un discurso necesario, pues su labor es la de dar fundamento y legitimidad al conocimiento, mucho más allá de lo metodológico. Aunque, Padrón (2007) plantea otra perspectiva desde la cual se concibe la epistemología “como reflexión libre, tanto en un plano filosófico no analítico como en un plano socio-histórico, cultural,

psicológico y antropológico, sin demasiadas preocupaciones acerca de los linderos entre esas áreas” (p. 4)

En relación al método fenomenológico, es posible definirle como el estudio de los fenómenos tal como son experimentados, vividos y percibidos por el individuo, se centra en el estudio de esas realidades, siendo el más adecuado para estudiar y comprender la estructura psíquica vivencial de la persona. Diversos autores como Husserl (1962) y Merleau-Ponty (1975) expresan que la fenomenología se fundamenta en las siguientes premisas: describir y entender los fenómenos desde la perspectiva de cada participante y la perspectiva construida colectivamente, análisis de discursos y sus posibles significados, la intuición, imaginación y estructuras universales para aprender de las experiencias de los participantes, la contextualización de las experiencias, recolección enfocada para obtener información de personas que han experimentado el fenómeno estudiado, a través del uso de entrevistas, grupos de enfoque, recolección de materiales e historias de vida, los cuales son los instrumentos más utilizados para encontrar temas sobre experiencias cotidianas y excepcionales.

ABORDAJE METODOLÓGICO EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA HISTORIA DE VIDA DE WINSTON ALEJANDRO ROJAS ROMERO

La construcción de la historia de vida de W.A, constituye una propuesta de interés familiar con implicaciones académicas, sobre todo en el aporte a la ampliación del método ya indicado, porque también propone una dimensión narrativa, epistemológica, fenomenológica y sobre todo social en su contexto familiar.

El propósito de presentar la historia de vida de este infante, está enmarcado en el interés de describir el ciclo evolutivo del niño a través de un proceso narrativo basado principalmente en la observación como técnica de investigación, y en la descripción de hechos vivenciales, a partir de la interpretación de informes escolares y médicos, así como también la visualización de muchas imágenes y fotografías personales; adicionalmente se realizó la triangulación y constatación de

diversas versiones de relatos de familiares y allegados a través de entrevistas estructurada.

Para esto se aplicaron diversos métodos y técnicas; una de ellas fue la aplicación de una línea de tiempo la cual es un sistema de representación de información, en este caso diacrónica sobre un hecho o fenómeno en particular. La misma permite ordenar una secuencia de eventos o de hitos sobre un tema, de tal forma que se visualice con claridad la relación temporal entre ellos. A los fines de esta propuesta la línea de tiempo de W.A representa un eje cronológico simple donde se destacan dos fechas primordiales la de su nacimiento y la de su defunción. Sin embargo, existen unas fechas claves importantes como son las de sus cumpleaños, su ingreso a la escuela, bautizo, la de su participación en escuela de natación, la de su diagnóstico de enfermedad, así como otras fechas circunstanciales importantes que marcaron el ciclo vital del niño, el cual se destaca en un período corto que duró menos de un lustro.

Registro iconográfico: La iconografía está asociada a todo lo referente a la descripción de pinturas, retratos, cuadros y hasta monumentos, pero destacando el informe o descripción que se puedan hacer de ellas; también incluye el uso de imágenes digitales, generando un impacto en las investigaciones actuales como elementos de evidencia. Una imagen dirá cosas distintas según quién la vea y según qué palabras la acompañen. Altet (2009, p.21). Sostiene que “La imagen se ha convertido en una fuente esencial para los historiadores contemporaneístas. A través de su estudio se puede acceder a otros niveles de análisis en los procesos de reconstrucción del pasado”.

Del niño W.A. se conservan aproximadamente más de dos mil fotografías en formato digital en los distintos dispositivos electrónicos que posee su familia materna y paterna, al igual que otras que se exponen en redes sociales o sitios del ciberespacio. También existe un importante número de fotografías impresas guardadas en álbumes familiares. Todas estas imágenes fueron observadas para generar un argumento sólido que complementaran lo propuesto en el desarrollo y complemento del ciclo vital a través de las dimensiones estudiadas.

Investigación documental: Se enmarca como una variante de la investigación científica, cuyo objetivo fundamental es el análisis de diferentes fenómenos (de orden histórico, psicológico, sociológico, otros). Es una investigación que se realiza en forma ordenada con objetivos precisos, con la finalidad de ser la base en la construcción de conocimientos. En este último aspecto, resalta el tratamiento que se le dio a esta investigación. Los diversos informes médicos, los informes escolares y el análisis de documentos personales como la partida de nacimiento, la tarjeta de vacunación, entre otros, permitieron el desarrollo de esta propuesta de construcción de historia de vida.

Informantes claves: Robledo (2009) plantea que los informantes claves son aquellas personas que “por sus vivencias, capacidad de empatizar y relaciones que tienen en el campo pueden apadrinar al investigador convirtiéndose en una fuente importante de información a la vez que le va abriendo el acceso a otras personas y a nuevos escenarios” (p.1). En este caso, los informantes claves fueron personas seleccionadas de la familia, así como también uno de sus doctores tratantes, para con ello poder tener en cuenta no solo el relato de los más cercanos, sino también otra perspectiva de alguien que no formaba parte del núcleo familiar y tenía una visión distinta como su médico. También se seleccionaron otras personas que hicieron sus aportes al momento de contar sus experiencias, anécdotas y conocimientos sobre el niño, como maestros, vecinos y padres de compañeros durante la quimioterapia.

De los métodos de investigación la triangulación es una técnica que permite validar los resultados obtenidos durante el trabajo de campo, además de la información recabada en la investigación documental. Su fundamento radica en que cuando una vivencia se confrontación de distintas técnicas, métodos e instrumentos tiene un mayor grado veracidad, que si proviniera de una sola de ellas. Con ella se aumenta la credibilidad de los resultados y mitigar los problemas de sesgo (Cerdá, 2002)

CICLO VITAL DE WINSTON ALEJANDRO ROJAS ROMERO (2011 – 2015)

Uno de los métodos clásicos para resaltar la historia de vida de una persona es el cronológico; no obstante, en esta investigación se decidió establecer el relato de la vida del niño de acuerdo a diferentes *Dimensiones* para tener un contexto general que permitiera apreciar mejor un compendio de determinadas características sociológicamente relevantes en él como actitudes, comportamientos, conductas, opiniones, entre otros. Investigaciones vanguardistas como las de Hernández Jiménez (2019); Martínez Miguez (2009) validan la relevancia del empleo de las dimensiones para una aproximación del estudio del sistema complejo, pero a su vez integrado, de los seres humanos. Partiendo de la premisa de que las *Dimensiones* en un individuo “no son sino subsistemas interactuantes e interdependientes, cuyo suprasistema es precisamente la persona. A su vez, no puede entenderse al individuo como un organismo aislado...” (Hernández Jiménez, 2019, p. 83); en esta propuesta se asume el desarrollo narrativo del ciclo vital de W.A. en cuatro dimensiones que a continuación se particularizan:

La dimensión socioafectiva, se refiere a la socialización, a los factores familiares y sociales que influyeron en ella. Por ende, muestra su desarrollo personal y social a través de la gestación de sus propias emociones, así como la forma de relacionarse con otros de manera positiva y satisfactoria de acuerdo a lo que podía expresar de manera natural. El entorno juega un papel importante, así como las determinadas épocas del año vividas como experiencias significativas y sus aficiones. Perdomo (2016) sostiene y amplía este planteamiento al expresar que...

la dimensión socio-afectiva hace evidente la importancia que tiene la socialización y la afectividad en el desarrollo armónico e integral... el desarrollo socio-afectivo en el niño juega un papel fundamental en el afianzamiento de su personalidad, autoconcepto y autonomía... de esta forma va logrando crear su manera personal de vivir, sentir y expresar emociones y ...la manera juzgar sus propias actuaciones y las de los demás (p. 72)

En la *dimensión socioafectiva* del niño W.A. destacan episodios y hechos puntuales que tienen una connotación individual destacada, como por ejemplo lo referido al sacramento del bautizo. En este aspecto se puede versar sobre el lugar, la fecha, los padrinos y las emociones vividas por su entorno familiar, ampliar todo el conocimiento referido a estas prácticas cristianas. Otro elemento a considerar en

esta dimensión es la referida a la alegría de sus cumpleaños. Al niño le encantaba ir a cumpleaños y por ende que le celebraran los suyos. El último fue para él un gran acontecimiento debido a toda la preparación y organización de la fiesta, él estaba consciente de que era su cumpleaños inclusive colaboró mucho en la elaboración de la mayoría de los adornos. Destacar la participación directa del protagonista en su fiesta es relevante porque estableció la temática de la misma, coloreó muchos de los decorados, insistía en los preparativos diariamente, afirmaba quienes serían los invitados, decidió su vestimenta de ese día.

Otro aspecto importante digno de mención son las aventuras en su hogar, se describe todo su crecimiento, anécdotas, vivencias, hechos, acontecimientos que realizó este infante en su lugar de residencia. Se puede destacar la ubicación y la forma de adquisición de la misma por parte de sus padres, así como las distintas remodelaciones y ampliaciones que se han efectuado. Se describe la cotidianidad, peculiaridades y quizás excentricidades realizadas. Particular énfasis se debe hacer a la comodidad de su habitación y todo lo que esto significaba: su cama, el armario para su vestuario, su mesa de noche, los dibujos y carteles que se colocaron.

Un nuevo componente en esta dimensión digna de destacar son los viajes que realizó el niño fuera de la isla de Margarita, estado Nueva Esparta, lugar de su nacimiento y residencia, algunos por esparcimiento y disfrute de vacaciones con sus padres y otro por motivos de salud a la ciudad de Caracas para evaluación y seguimiento del tratamiento y avance de la LLA; en este aspecto se describen todas esas experiencias que vivió el infante. Se destaca todo el acompañamiento familiar, así como la descripción y comentario de los lugares visitados.

El encanto de las épocas navideñas es una sesión que no debe faltar en este apartado. Lo grandioso que significa esta época del año es vital en la vida de cualquier persona y no debe pasar desapercibida, en total fueron cuatro diciembres que disfrutó el niño. Él fue un niño muy especial, era muy querido inclusive antes de su gestación, ya en el vientre de su mamá era habitual que sus padres le hablaran, sobre todo en las noches y desde ese entonces su papá lo comenzó a llamar "rey". Son muchos los apodos, sobrenombres y alias que por cariño le adjudicaron, no

solamente sus padres también sus abuelas, tíos y tías, primos y allegados. Este aspecto no se debe ignorar al momento de redactar la historia de vida un niño.

Aseverar sobre el carácter de un niño podría ser un tanto incongruente; sin embargo, expertos en la materia, de acuerdo con fuentes consultadas, aseguran que en el primer y segundo año de edad presentan signos importantes de su carácter, su manera o modo de ser, que es lo que se conoce como temperamento; pero, estos primeros signos no son definitorios. El modo de ser de un niño está condicionado por el ambiente, por el trato recibido de sus padres y por las experiencias que tenga. Él era un niño obediente, sensato, quizás equilibrado, inteligente, ordenado, parco, sereno, una gran parte de su vida fue muy feliz por todo lo que tuvo y disfrutó.

Sufrió mucho con su tratamiento y esto condicionó su voluntad; al momento de querer jugar y saltar en un parque y no poder hacerlo porque se cansaba rápidamente, o sufrir inyecciones diarias para subir o mantener sus valores sanguíneos. ¿a qué niño le gusta que le puyen diariamente? o ¿qué con una lanceta le tomen sangre de su dedo pulgar para revisar sus valores, semanalmente? Cada vez que se debía asistir al centro hospitalario, W.A. fruncía la frente y apretaba sus labios, pero paradójicamente se sumergía en sus dibujos de Spiderman. Esto se puede entender como las particularidades de su personalidad, aspecto que también debe ser abordado en las dimensiones socioafectiva y que fue validada por entrevistas estructuradas a miembros familiares, maestros y doctores que lo trataron, y de esta forma se obtuvo una visión no subjetiva del infante.

La niñez es el periodo más cálido de la vida en el ser humano, ver a un niño sonreír es uno de los actos más sublimes de la existencia. La alegría se reconoce como el sentimiento que se produce por situaciones favorables, y especialmente en un pequeño por diversas razones que lo alejan de insatisfacciones. La sonrisa es un gesto de gozo y felicidad, sin malicia o mala intención es lo que se conoce como inocencia. La mayor satisfacción que puede tener cualquier padre es que su hijo sea feliz con lo que tiene o con lo que le guste hacer. Muchos fueron los episodios en los que W.A. se desbordó de gozo, de anécdotas, andanzas, hechos,

circunstancias en los que predominó la sonrisa en sus labios. Ciertamente tenía preferencias por algunas situaciones particulares que eran de su total agrado y deleite. Actividades que generaron satisfacción en el niño, y no necesariamente deben estar plasmadas en un orden jerárquico que represente su gusto. W.A. le encantaba *Saltar en colchón inflable*: especialmente los ubicados en centros comerciales y en fiestas de niños a los que asistió.

Se le notaba eufórico, animoso, feliz, inclusive competitivo con los demás niños. *Comer pescado*: el pescado comestible que más le gustaba era la Catalana, le seguía el Corocoro y el Margariteño, todos fritos. *Subir a los hombros de su padre*: antes y mucho más después que se enfermera, era la forma de traslado que más le gustaba, una vez que dejó de utilizar el coche. *Bañarse en piscina*: le encantaba bañarse allí, podía pasar horas en ella jugando con quienes lo acampanaban. En casa tenía una que le obsequiaron. *Ver videos en la computadora*: esta afición se le desarrolló una vez que se enfermó; a veces era preocupante el tiempo que pasaba mirando videos de dibujantes en el monitor de la PC. *Soplar burbujas*: cuando tenía entre dos y tres años le encantaba, luego le seguía gustando, pero ya no tanto. *Voladores*: También llamados “papagayos” tuvo la oportunidad de volar varios de ellos junto a su papá y sus amigos del frente de su casa. *Bailar*: destacar el ímpetu y ganas que le ponía al bailar.

Saltar, correr, zapatear junto a bailotear eran actividades que podía hacer al escuchar una canción determinada en una pista de baile, pero lo que llamaba la atención era el gusto con que lo hacía, luego de enfermar su entusiasmo disminuyó considerablemente. *Escaleras mecánicas*: esto sí que era una emoción gigantesca, adoraba las escaleras mecánicas, pedía que lo soltaran de la mano porque él solo quería subir o bajar y apoyar su manito en el posa mano, se sentía seguro y confiado y a la vez muy contento de estar sobre esa especie de máquina. *Colorear*: esta afición la tomó una vez que fue diagnosticado. Todos los días debía colorear. Podía pasar horas haciéndolo si había un momento en que se cansaba; de igual forma pasaba tiempo mirando videos e internet sobre personajes que eran coloreados, esto acompañado de un fondo musical (llama mucho la atención que la mayoría era

con audio en inglés). Paralelamente se aficionó en armar rompe cabezas. *Los animales*: periquitos australianos y peces de colores, le gustaba verlos, jugar y alimentarlos.

En relación con la *dimensión comunicativa*, puede decirse que esta se refiere al conjunto de potencialidades del sujeto que le permiten la construcción y transformación de sí mismo y del mundo a través de la representación de significados, su interpretación y la interacción con otros. Ese último punto específicamente se refiere a la capacidad de comunicarse para satisfacer sus peticiones u ordenanzas y sobre todo para observar con detalle el avance en su desarrollo. Autores como Castañeda (1999) y Perelló (2005) coinciden en que el desarrollo del lenguaje verbal comprende dos etapas: la etapa prelingüística y la etapa lingüística. La primera de ellas se refiere al primer año de vida donde se dan los llantos, gemidos, balbuceos, gorjeos, sonidos onomatopéyicos, entre otros, en fin, un lenguaje quizás afectivo y gestual. La segunda etapa es un poco más avanzada, pues se dan las primeras palabras y pequeñas frases.

En el caso de W.A. se puede conocer, por información ofrecida por sus allegados, que la primera etapa se desarrolló adecuadamente a los estándares descritos y la segunda no se la cumplió de forma completa; dado que el informe y control mensual que realizaba el pediatra detectó a los seis meses de edad una hipertonía en su brazo izquierdo, la cual ameritó fisioterapia y esta debilidad motora influyó en su lenguaje, todo esto fue corroborado con especialistas del área de la salud.

Un episodio asociado con su capacidad lingüística es la referida a un diagnóstico errado y apresuradas conclusiones sobre un Trastorno del Espectro Autista (TEA), el cual generó consulta con un equipo multidisciplinario; y es que la debilidad en su vocabulario permitía sospechas de tal condición; no obstante ese mismo equipo fue quien autorizó y validó los estudios (electroencefalograma, estudio de potenciales evocados auditivos, timpanometría, terapias ocupacionales) y de esta forma dar con el verdadero diagnóstico; aunado a lo anterior también determinaron una leve incapacidad auditiva en su oído izquierdo

que permitía la captación de pocos decibeles y limitaba su capacidad lingüística. El equipo multidisciplinario les indicó a sus padres que la capacidad para entender el lenguaje y poder hablar está claramente relacionada con su capacidad auditiva.

El primer día de su nacimiento envió un mensaje claro con su llanto estaba llorando mucho, se pensaba que eran gases, el mensaje era que le cambiaran el pañal pues había evacuado. Además, que tenía mucha hambre y su madre tenía problemas en la expulsión de la leche materna. Antes de cumplir su primer año, la vocalización de palabras era muy escasa, se evidenció más un lenguaje gestual, como señalar objetos de valor para él, como el tetero o un juguete para hacerse entender que lo quería, predominaba la lalación; expresión balbuceante, repetitiva e ininteligible. En los padres de W.A. hay consenso en que su primera palabra clara y concisa fue “papá”, ellos no guardan una fecha exacta de tal pronunciamiento, pero si se aproxima que fue a los siete u ocho meses de vida. Era capaz de articular algunas palabras muy simples monosilábicas o bisilábicas; sin embargo, si manifestaba símbolos importantes de entendimiento en su lenguaje, como saber diferenciar entre una afirmación y una negación o solicitar algún objeto para su disfrute. Se iniciaron una serie de terapias ocupaciones y de lenguaje para mejorar el mismo, pero se vieron interrumpidas por el diagnóstico de la LLA.

También sus preferencias como televidente destacan en la descripción del relato de vida: lo programas de tv, comics, personajes, películas e inclusive videos musicales impactaron en su lenguaje y estilo de vida y por esta razón deben ser incorporados al proceso de descripción. La fijación permanente por un personaje, tanto que forma parte de su vida, en este caso el hombre araña y su enemigo Venom, De estas experiencias se desprende que los programas de televisión y los videos en la computadora representaron en el niño una etapa que le generaba mucho placer y alegría; además, de manera indirecta influyeron decididamente en la concreción de su escaso lenguaje. Así mismo incidió positivamente en su forma de dibujar.

En cuanto a *la dimensión cognitiva*, se refiere al abanico de cualidades del ser humano que le permiten entender, aprender, construir y hacer uso sobre las

comprensiones que se hacen sobre la realidad de objetos generando una interacción consigo mismo y con el entorno logrando así la posibilidad de transformaciones de la realidad, destacan los estímulos recibidos a lo largo de su evolución, las oportunidades de estudio y la manifestación de su pensamiento a través de sus creaciones pictóricas o académicas. Para Martínez Miguelez (2009) esta dimensión es conocida como *Desarrollo Cognitivo, Inteligencia y Creatividad* aseverando que...

los procesos cognitivos, en general, como el pensamiento original creativo y productivo, no son acciones aisladas en las personas, sino que impregnan toda la personalidad; es decir, no son algo que se toma o se deja, que se entrena o se adquiere en un momento, El verdadero proceso cognitivo, la verdadera creatividad, son procesos favorecidos y propiciados por un clima permanente de libertad mental... (p 20)

Las vivencias de su escolaridad deben ser comentadas, no solo indicar las escuelas donde estudió y los niveles que alcanzó, también todo lo referido a su proceso de aprendizaje, maestras, compañeros, métodos de estudios, rendimiento estudiantil, experiencias y vivencias atípicas, elementales y sobresalientes. Para esto se evalúan los boletines e informes escolares. El infante W.A. estudió el primer nivel de educación maternal en educación formal, pero antes estuvo en dos guarderías y, paralelamente al pre escolar, estuvo en una escuela de natación los fines de semana antes de que lo diagnosticaran con LLA.

Con esta enfermedad el niño tomó como preferencia realizar dibujos de superhéroes y personajes favoritos pero lo que más adoraba era colorear. Todo el accionar pictórico es considerado material valioso para interpretar parte de su personalidad, especialmente en los momentos depresivos y de frustración ante los embates de la quimio; por eso es trascendental que las ilustraciones y manifestaciones artísticas sean consideradas de relevancia en la construcción de historia de vida de cualquier sujeto. Pintar y colorear mas que un hobby fue una pasión que asumió el niño en las salas de espera del hospital, en su hogar y en cualquier lugar que asistía debía llevar sus creyones y cuaderno de dibujo.

Los juguetes de un niño también son considerados valiosos al momento de descifrar la espontaneidad e incluso inteligencia. W.A. apreciaba armar rompecabezas y jugar en el teléfono de su padre, así como también la afinidad que tuvo por otros juguetes. La forma de adquisición, la duración de los mismos, pero especialmente el apego que tenía con ellos es relevante destacarlo: a las sesiones de quimioterapias debía llevar obligatoriamente su video juego de mano, un medio torso del super héroe Superman o el villano Venom.

La *dimensión corporal* o *dimensión* biológica, según palabras de Hernández Jiménez (2019) se refiere al cuerpo y “estamos aludiendo no solo a los aspectos biológicos que le son inherentes, sino a la materialización de la vida en el ser humano” (p 85) Atiende al desarrollo y crecimiento físico, tomando en cuenta los niveles de evolución antropométricos que presenta el sujeto objeto de la investigación. Destacan o pueden apreciarse los factores que influyen en el crecimiento y la forma en que estimulan el mismo. Se enfatiza todo el proceso de gestación del embarazo, los controles, las citas médicas, tratamiento a seguir hasta el día del alumbramiento. El lugar donde ocurrió la forma de nacimiento y todo lo inherente a una fecha tan importante.

Se debe destacar como la noticia del embarazo cambia la vida de los padres por la futura llegada de un integrante a la familia, además de la conexión emocional que se establece. Inclusive este método de historia de vida debe resaltar la forma en que se conocieron ambos padres, quiere decir que este método investigativo absorbe líneas de interés antes del nacimiento de un sujeto de estudio, inclusive su contexto temporo-espacial. Hasta el porqué de su nombre se debe plasmar en la investigación. De igual forma, son referencias obligatorias describir las características de los rasgos físicos y la evolución del desarrollo y crecimiento; razón por la cual, se estudiaron todos los informes de las consultas pediátricas para así determinar la evolución antropométrica del niño.

En el historial médico de W.A fue de fácil acceso motivado al diagnóstico de su enfermedad mortal; antes de esto el niño gozó de todo el protocolo de vacunas establecido. Eventos resaltantes como, trasnochos, lesiones leves, caídas, pesaje

y talla, hematomas, control de esfínteres, travesuras, hábitos alimenticios, gateo, fecha al caminar, asistencia a consulta, habilidades motrices, entre otras.

La forma del rostro de W.A. era de ovalado a redondo, y desde el punto de vista estético, era un niño guapo con rasgos agradables. Haciendo énfasis en rasgos más específicos, sus cabellos de color castaño oscuro y liso, y se mantenía con el cabello corto. La forma de su nariz era pequeña, así como sus ojos eran un poco “achinados” y de color castaño. El tamaño de sus labios era mediano en cuanto a su grosor, la forma de sus dientes eran todos pequeños y de color blanco, Winston nunca cambió un diente. De frente grande, cejas despobladas, pestañas negras largas, mejillas hinchadas, orejas grandes, voz aguda, débil pero dulce, cuello ancho y corto, el color de piel blanca. Extremidades superiores en los parámetros normales, así como las inferiores. Cuerpo vasto en los niveles antropométricos de su edad. Dorso común, de contextura media

Las disposiciones genéticas y la herencia influyen en el crecimiento y desarrollo de un niño, por ende, intervienen en su apariencia física; en este sentido se podría afirmar que Winston era extremadamente parecido a su padre, no con una similitud extraordinaria, pero si había muchas coincidencias en la mayoría de los rasgos principales que lo identificaban.

Definitivamente una vez diagnosticada la *LLA* y luego de su tratamiento se pudo establecer una descripción física antes de este proceso y otra después del mismo. Él vivió hasta los cuatro años, dos meses y trece días exactamente, esa sería su edad real; sin embargo, aparentaba mucha más edad, por lo voluptuoso de su tamaño y sus dimensiones, lo que confirma que fue un niño alto para ese momento, pues medía más de un metro quince centímetros, su talla de ropa tanto en camisa como en pantalón era talla 8 y el calzado era talla 28.

Luego del diagnóstico e inicio del tratamiento de quimioterapia su contextura iba a aumentar considerablemente producto de la secuela del mencionado. Se tornó muy voluminoso pero débil a la vez, sus facciones en el rostro también aumentarían gracias a los químicos de los medicamentos. La alopecia fue una reacción de su cuerpo ante los mismos. Su cabello comenzó a caer poco a poco al igual que sus

cejas y pestañas. La piel de sus dedos se tornó sensible, tanto que tomó como costumbre arrancársela periódicamente. En diciembre de 2014 el niño presentó remisión en sus estudios de medula ósea, pero en marzo del año siguiente las células cancerígenas aparecieron doblando el conteo inicial de su primer estudio afectando inclusive su Sistema Nervioso Central (S.N.C)

El cambio fue impresionante, en ocasiones se veía rozagante, esbelto, fuerte, amplio e intimidante. Su abdomen era generoso, su apetito se incrementó enormemente. Con estos cambios físicos también vinieron los cambios en su actitud. W.A. se encerró en sí mismo, se sentía impotente ante tantas inyecciones y tratamientos que no entendía, en ese período pocas veces se le vio bailar, antes era un niño muy pintoresco y bailarín en las fiestas que asistía, así como en su hogar y en otros lugares Después que se enfermó su sonrisa era muy escasa, así como sus bailes, salidas, su lenguaje y expresiones. No obstante, en líneas generales Winston fue un niño muy feliz y llenó de aprendizaje y energías positiva a todas las personas que lo conocieron antes de su partida a otro plano.

CONSIDERACIONES FINALES

El ciclo vital de Winston Alejandro Rojas Romero fue muy corto y el diagnóstico de su Leucemia fue la coyuntura más importante en esta evolución significando un antes y un después en sus dimensiones corporales, socio afectivas, comunicativas y cognoscitivas

En la dimensión socio afectivo destaca el empuje y acompañamiento familiar en todo momento, así como su paso por centros educativos y recreativos. De igual manera épocas importantes tanto individuales como familiares que alimentaron su desenvolvimiento especial en su entorno cercano. El apoyo familiar es insustituible, los niños sienten fortaleza al verse rodeado de sus seres queridos en momentos difíciles para ellos.

En la dimensión comunicativa su lenguaje fue muy limitado a pesar de los esfuerzos de sus padres en mejorar tal contexto; esta situación mejoró considerablemente por las prontitudes realizadas y fue notorio el avance en esta

materia. Sin embargo, el diagnóstico de la *LLA* volcó a un lado los avances y generó un *stop* en este progreso debido al impacto psicológico de lo fuerte, y frustrante para el niño, del tratamiento. Los programas de tv y su afición a los videos musicales permitieron mejorías en su audición y lenguaje.

En la dimensión cognitiva destacan sus actividades escolares, pero primordialmente sobresalen sus dibujos como expresión de un talento innato artístico. Sus manifestaciones pictóricas representan un punto de inflexión en sus sentimientos expresados a través del arte, sus trazos fuertes generaban rabia y frustración. La rapidez con que armaba rompecabezas representa un avance intelectual para su corta edad.

En la dimensión corporal, sus rasgos físicos distan considerablemente en torno al diagnóstico de la Leucemia Linfoide Aguda y antes del mismo. La *LLA* es una enfermedad difícil tanto para quienes la sufren como para los que acompañan al paciente. La remisión de la misma no garantiza la sanidad completa de quienes la sufren.

REFERENCIAS

- Alted, A. (2009). Imagen e historia contemporánea. Metodología y práctica. *Espacio, Tiempo y Forma*, Serie V: Historia Contemporánea, pág. 21, 15-16.
- Álvarez A., E. (2007) *Trastornos del espectro autista*. Revista mexicana de pediatría. Vol. 74, Núm. 6. nov-dic. 2007 pág. 269-276.
- Bisquerra, R. (2009) *Metodología de la investigación educativa*. 2ª Edición: México. Ed. La Muralla S.A.
- Castañeda, P F (1999) *El Lenguaje verbal del niño: ¿cómo estimular, corregir y ayudar para que aprenda a hablar bien?* Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos
- Cerdá, H. (2002). *Los elementos de la investigación. Cómo reconocerlos, diseñarlos y construirlos*. Bogotá: El Buho.

- Cornejo, M., Mendoza, F y Rojas, R. (2008) La Investigación con Relatos de Vida: Pistas y Opciones del Diseño Metodológico. Pontificia Universidad Católica de Chile. *PSYKHE*. Vol.17, N° 1, 29-39.
- De Miguel, J. (1996) *Auto/Biografías. Cuadernos metodológicos*. Madrid. Centro de Investigaciones sociológicas.
- Ferrarotti, F. (2007) Las historias de vida como método. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales* [en línea]. 14(44), 15-40. ISSN: 1405-1435. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10504402>. [Consulta: 2019, junio 25].
- Hernández-Jiménez D. (2019). *Educación: una visión desde las dimensiones del ser humano y la vida*. Acta Académica, 57(noviembre), 79-92. Disponible en: <http://revista.uaca.ac.cr/index.php/actas/article/view/103>. [Consulta: 2019, junio 30].
- Hernández M, K.S (2011) *La historia de vida: Método cualitativo, en Contribuciones a las Ciencias Sociales*. [Documento en línea] Disponible en: www.eumed.net/rev/cccss/11/. [Consulta: 2016, enero 12]
- Hernández Sampieri, R. (2007) *Fundamentos de la metodología de la investigación*. Ediciones: S.a. Mc Graw Hill.
- Husserl, H. (1962) *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*, FCE, México.
- López-Barajas Zayas, E. coord. (1996), *Las historias de vida y la investigación biográfica*. Fundamentos y metodología, Madrid, UNED.
- Martínez Miguelez, M. (2009) *Dimensiones Básicas de un Desarrollo Humano Integral*, [Documento en línea], 23. Disponible en: <http://journals.openedition.org/polis/1802> . [Consulta: 2019, junio 28].
- Martínez Miguélez, M. (2011) *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. 2da edic. México. Trillas.
- Merleau-Ponty, M. (1975) *Fenomenología de la percepción*, Península, Madrid,
- Moreno, A. (1998) *Historia-de-Vida de Felicia Valera*, CONICIT, Caracas,
- Moreno, A. y otros, (2002) *Buscando Padre, historia-de-vida de Pedro Luis Luna*, UC-CIP, Valencia.
- Padrón, J. (2007). *Tendencias epistemológicas de la investigación científica en el siglo XXI*. Enero 2007. Universidad Nacional de Cajamarca, Perú, 2-24 de noviembre, 2006 en la World Wide Web: Disponible en: <http://padron.entretemas.com>. [Consulta: 2019, junio 26].

- Perdomo, D. (2016) *Desarrollo de la dimensión Socio – Afectiva en los niños hospitalizados en situación de enfermedad crónica*. Trabajo de pregrado. Universidad de Tolima. Ibagu, Colombia.
- Perelló, J. (2005) *Trastornos del habla*. Barcelona, España: Ediciones Masson. 5ta edición.
- Plummer, K. (1989) *Los documentos personales: Introducción a los problemas y la bibliografía del método humanista*. Siglo XXI de España: Editores, S.A.; Edición: George Allen & Unwin, Ltd.
- Pujadas Muñoz, J J. (1992), *El método biográfico, el uso de las historias de vida en las ciencias sociales*, Cuadernos Metodológicos, nº 5, Madrid, CIS.
- Pujadas, J J. (2000) El método biográfico y los géneros de la memoria. *Revista de Antropología social*. Nº 9, p.p 127-158
- Ramos B. M. (2008) *Historia de mi vida*. Madrid: Editorial Visión Libros.
- Robledo, M. J (2009). Observación Participante: informantes claves y rol del investigador. *Nure Investigación*, Nº 42.
- Rodríguez, A. y otros (2014) Usos y beneficios de la historia oral. *REIDOCREA*. Volumen 3. artículo 24. pp. 193-200.
- Velasco J, M C. (1999). El método biográfico y las historias de vida. Su utilidad en la investigación en enfermería. [Artículo en línea] Disponible en: http://www.index-f.com/index-enfermeria/27revista/27_articulo_25-30.php [Consultado: 2016, octubre 24]
- Vera Vélez, L. (s/f) *La Investigación Cualitativa*. UIPR, Ponce, P.R.

RESEÑA DE LIBRO

A leer se aprende leyendo. La mediación de la lectura en la formación de lectores críticos

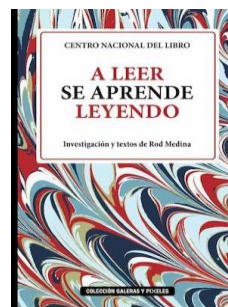
Ríchard José Sosa Villegas

sosacademicus@gmail.com

Instituto Náutico “Almirante Lino de Clemente” (Caracas- La Bandera)

Unidad Educativa “Josefa Irausquín López” (Baruta-San Luís)

Autor: Rod Medina (2014)
*A leer se aprende leyendo. La
mediación de la lectura en la formación
de lectores críticos.*
Editorial Centro Nacional del libro:
Colección galeras y pixeles.
Caracas: Venezuela.
131 páginas. Primera edición.



La lectura es sin lugar a dudas, uno de los conceptos teóricos de mayor significación y abordaje dentro del campo de las ciencias sociales. Basta revisar de manera somera la actual bibliografía que versa sobre cantidad de definiciones, tendencias, modelos y estudios en torno a la lectura para darse cuenta de ello. Dentro de este contexto, una de la obra que atiende la necesidad de la mediación y promoción de la lectura es, *A leer se aprende leyendo*, del escritor venezolano Rod Medina. Este autor nacido en Caracas el año de 1965 es de profesión docente. Además de escritor, poeta, mediador y promotor de lectura, también es miembro fundador y coordinador del Colectivo de Niñas y Niños Lectores I@s comelibros, productor de microprogramas audiovisuales y miembro del Colectivo tvlecturas, entre otros.

Por las inquietudes en el ámbito académico de la lectura, el trabajo de Medina en esta ocasión, atiende a la necesidad no de conceptualizar nuevamente la competencia de la lectura sino que ofrece estrategias para el abordaje de la lectura

como proceso, desde su mirada como mediador, promotor e investigador de la misma dentro del campo educativo venezolano. Por tal motivo, su trabajo es un minucioso y sistemático estudio que provee una argumentación original desde la praxis docente y empírica del autor en condiciones educativas formales y no formales de índole real. Su objetivo con el texto es explicar cómo se puede promover y enseñar a degustar la lectura a través de la práctica innovadora, reinventando el proceso y motivando a los posibles lectores.

De acuerdo con el autor, “este trabajo se inscribe en lo que se denomina pedagogía de la lectura” (p.8). Lo cual redundará en un beneficio a favor de la enseñanza de la lectura como un proceso activo para todos los implicados con la finalidad de transformar sus realidades. Además, el texto se dirige a un público heterogéneo, y dentro de este, se encuentran dos ejemplos de público específico; en primer lugar, los promotores de lectura (comunitarios, penitenciarios, hospitalarios, socioproductivos, entre otros), y los mediadores de lectura (madres, padres, docentes, bibliotecarios y afines). De esta manera, la lectura se presenta como un acto placentero, capaz de generar afición en aquellas personas que son ávidas lectoras, pero también se vincula con los futuros lectores; tal vez estos últimos tengan la oportunidad de formarse como lectores críticos comprometidos con su propio proceso de formación.

Asimismo, la propuesta del autor se circunscribe dentro de los estudios contemporáneos sobre la lectura y la escritura. De hecho, *A leer se aprende leyendo*, tiene el objetivo de hablar sobre la lectura, profundizar en las taxonomías ya conocidas de los modelos del lector, a saber: sujeto lector, lector mecánico, lector productivo y lector crítico. Puesto que este último, en palabras del autor, “debería ser el ideal y el fin último de toda estrategia que busque formar nuevos lectores” (p.21). Sin embargo, Medina advierte que no se trata de un manual único para el desarrollo de actividades para la promoción de la lectura, a pesar de que tiene un propósito didáctico. Por tal razón, señala que un “acompañamiento cercano, solidario, responsable y comprometido en el aprendizaje de la lectura es la mejor

manera de eliminar las desigualdades intelectuales producidas por el analfabetismo” (p.9).

A su vez, el autor define la lectura como “el acto mediante el cual una persona interroga o cuestiona activamente un texto, con el fin de construir significados propios a partir del mismo para finalmente crear un sentido personal y particular de lo leído” (p.16). Demostrando con estas palabras que la práctica de la lectura está condicionada por la realidad sociocultural, histórica y política del lector, en la cual se ve envuelto a partir de sus procesos cognitivos, conocimientos previos y el propósito con el cual este lee. Entonces, es conveniente considerar, como hace su autor, todos los factores que intervienen en el proceso de adquisición de la competencia de la lectura. Solo así sería posible afirmar que efectivamente, se han formado ciudadanos con un verdadero desarrollo de su conciencia como lector crítico.

La obra consta de tres módulos, además de la introducción, reflexiones finales y referencias bibliohemerográficas. El primer módulo, titulado lecturas y lectores, contiene seis apartados principales que podrían considerarse capítulos, dentro de los cuales se encuentran algunos subtemas. Dentro de este temario se podría destacar: el acto de leer, la lectura y el sujeto lector, la lectura como actividad, la lectura dialógica: texto y contexto, y actividades introductorias para comprender la relación entre lecturas y lectores dentro del ámbito de los textos multimodales. Inicia con interrogantes como: ¿se lee siempre de la misma manera? Y ¿qué significa realmente leer?, interrogantes a las cuales el autor intenta dar respuestas a lo largo de este módulo.

El módulo dos, leer juntos, se subdivide en cuatro apartados: la lectura como hecho cultural, la mediación de la lectura, estrategias y actividades para la mediación, y proyectos de mediación de la lectura. Dentro de estos proyectos se destacan: la lectura en familia, abuelas y abuelos mediadores, tutores de lectura, colectivos de mediación y circuitos de mediación. En el caso del módulo tres, intitulado pueblo lector, se destacan los siguientes temas: la promoción de la lectura

como proceso de intermediación, los alcances y las limitaciones que pueden encontrarse durante la promoción de la lectura, además de señalar estrategias y actividades para la fomentarla de manera agradable (microacciones). Entre las actividades que sugiere se abordan: lecturas dramatizadas, tertulias literarias, obras de teatro, títeres, pantomimas, monólogos, lecturas-foros, retos literarios y juegos con palabras, por mencionar algunas.

Posteriormente, el autor apunta sus reflexiones finales, en las cuales comenta que gracias al mundo cambiante en el cual se encuentran los lectores, este permite nuevas y múltiples posibilidades de lectura, significaciones, interpretaciones y búsqueda de sentido puesto que la lectura no es un proceso estático sino cambiante. “La lectura es un derecho humano, y como todos los otros derechos, ha de transitar el camino de las luchas para su conquista” (p.127), de manera que es necesario para las personas, acceder a la lectura como un medio para alcanzar su plenitud como seres humanos desarrollando sus capacidades de creación y participación para la decodificación de mensajes y su posterior construcción de significados.

A este respecto, puede decirse que se trata de un texto cuyo sencillo manejo de la lengua escrita permite a expertos en el tema, a estudiantes del área de las ciencias sociales, y al público en general, seguir incursionando en el ámbito de la lectura y la formación de nuevos lectores. También podría considerarse como una obra de consulta para docentes, investigadores y estudiantes de postgrado cuyo interés gire en la enseñanza de la lectura como un proceso capaz de formar lectores con conciencia crítica, capaces de construir significados propios para leer no solo textos sino también, el cambiante mundo que les rodea. De esta manera, es probable que la lectura tenga una amplia significación debido a que como plantea Medina, mucha gente no sabe leer aunque esté alfabetizada (p.128). Es allí hacia donde debe apuntar todo aquel que considere el tema de la lectura como un objeto de estudio e investigación.

En conclusión, *A leer se aprende leyendo* es una obra de consulta permanente con carácter referencial para todos aquellos interesados en el proceso de la lectura, bien sea desde la mirada de quienes fungen como promotores o mediadores del importante hábito de la lectura o de aquellos docentes o especialistas que deseen ahondar en la búsqueda de estrategias para formar nuevos lectores, con conciencia crítica en los distintos escenarios académicos o no académicos. Por supuesto, vale destacar que no se trata de una obra definitiva sino de una ventana orientada, a permitir el paso de la luz para divisar nuevos caminos dentro del maravilloso ejercicio de la lectura. Por esa razón, la información brindada en esta obra es apenas una introducción, según su autor, al estudio de otros temas que requieren mayor complejidad y profundidad, siendo la lectura el inicio de estos.

RESEÑA HISTÓRICA GACETA DE PEDAGOGÍA

Las virtudes morales en Platón y en Cicerón¹

Juan David García Bacca

Presentado por:
Pedro Manuel Corros Bacca
pedrocorros@hotmail.com

Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Instituto Pedagógico de Caracas

Presentación²

“Virtutis enim laus omnis in actione consistit”

Conditio sine qua non en el tema de la formación de la conciencia moral y por ende de la Ética, lo constituye la cuestión de las virtudes. El desarrollo de la conciencia moral busca profundizar en cómo el desarrollo del conocimiento en el sujeto determina la inquietud sobre el sentido de la propia existencia (ut sit sensus) y de cómo junto con las normas de la sociedad y los preceptos, constituyen puntos de referencia para integrar el cuadro de valores con el que opera la conciencia; aunque de ningún modo son la conciencia misma. La búsqueda del sentido de la existencia es característica esencial del hombre.

En esta trayectoria de la indagación humana, toda forma de cooperación será oportuna en la práctica de esa meta tan anhelada. El hombre es comunicador, siempre ha narrado o le ha interesado lo que le rodea. Hoy diversos agentes sociales (educadores entre otros) deben servir para auxiliar en vez de impedir el despertar de la conciencia personal, la búsqueda del sentido de la existencia

¹Artículo publicado por primera vez en mayo de 1963 en el N°11 de la Gaceta de Pedagogía.

²Elaborado para el N° 38 Año 2019 de la Gaceta de Pedagogía.

humana, del valor de la dignidad humana y sus derechos inalienables. En síntesis, del sentido de la fraternidad en un mundo de individualismos.

El término virtud deriva del vocablo latino *vir* (varón) el cual a su vez viene de *vis* (fuerza) De esta manera la virtud, en un sentido originario, sería la fuerza propia del hombre. Y desde esta significación física, el término fue adquiriendo una significación analógica más espiritual y finalmente moral. La virtud es “un hábito operativo bueno”. Es una habilidad permanente que inclina, de un modo fuerte e invariable a una potencia para actuar conforme a la recta razón. Por eso constituye una cierta perfección o complemento de la potencia. “El nombre de virtud denota una cierta perfección de la potencia. Ahora bien, la perfección de cada ser se considera principalmente por orden a su fin. Pero el fin de la potencia es el acto. Por consiguiente, se dice que una potencia es perfecta cuando está determinada a su acto”.

La virtud es una disposición (actitud) para desenvolverse en conformidad con el ideal del bien. El proceso del desarrollo de la conciencia moral pasa de conocer los valores a convertirlos en deberes y finalmente en virtudes y carácter (*ethos*), entendido este no en el sentido psicologista de “modo de ser,” sino en el moral de “modo de proceder; actuar o comportarse en el ámbito de la vida política-comunitaria (*polis*) De este modo, los deberes son los valores presentándose a la conciencia en forma imperativa.

El mundo griego daba gran importancia a la virtud, la cual veía como la excelencia o la plenitud (*pleroma*) que puede alcanzar una realidad, y de modo especial el hombre. El término utilizado que puede traducirse de diversas maneras es *areté*. Con esta palabra, que trasciende todo lo que hoy se conoce como virtud, se alude a la perfección y totalidad de las potencias constitutivas de una naturaleza.

Platón plantea que el ser humano dispone de tres potencias: el intelecto, la voluntad y la emoción. Para cada una de éstas existe una virtud: la sabiduría ($\Sigma\omicron\phi\iota\alpha$: sofía), la valentía (andreía: $\alpha\nu\delta\rho\rho\epsilon\iota\alpha$) y el autocontrol (autognosis: $\alpha\upsilon\tau\omicron\gamma\nu\omega\sigma\iota\varsigma$) La sabiduría permite identificar las acciones correctas, saber cuándo realizarlas y

cómo. El valor permite tomar estas acciones a pesar de las amenazas y defender los ideales propios. El autocontrol permite interactuar con las demás personas y ante las situaciones más adversas cuando se está realizando lo que se debe hacer para lograr los fines propios. A estas tres virtudes se añade una cuarta, la justicia (*δικαιοσύνη, dikaiosýnē*) que permite convivir en derecho, responsablemente y con seguridad (*ασφάλεια asfáleia, securitas*)

Los estoicos sostenían que la virtud consistía en actuar siempre de acuerdo con la naturaleza, que para el caso del ser humano, concebido como ser racional, se identifica con actuar siempre de acuerdo con la razón (*λόγος: logos*) evitando en todo momento dejarse llevar por los afectos o pasiones, esto es, todo lo irracional que hay en nosotros, que no puede controlarse y por tanto debe evitarse. Los estoicos consideraban que la virtud, como facultad activa, era el bien supremo (*Summum Bonum*)

En su escrito, García Bacca con base en la obra de Marco Tulio Cicerón *De Officiis* ("lo que se debe hacer": *facere*) expone sistemáticamente el papel de la virtud tal como debe exhibirse por parte de un buen ciudadano (romano en este caso, y por extensión occidental) *De Officiis* es una obra filosófica que trata de los deberes a los cuales cada hombre debe atenerse en cuanto miembro del Estado. Fue compuesto en los últimos meses del año 44 a. C, en menos de cuatro semanas en Roma, Pozzuoli y Arpino; fue la última obra del egregio jurisconsulto y retórico latino. Escrita a la manera de *La República* de Platón orientada al mundo de la Roma Clásica e imperial.

Cicerón está profundamente influenciado por la filosofía griega y en particular por el estoicismo medio, inaugurado en Roma por Panecio de Rodas, quien había integrado el pensamiento estoico de los orígenes con la recuperación de Sócrates y de Platón en un horizonte más ecléctico y mundano. Las virtudes del estoicismo en Cicerón son definidas en las cuatro partes de la honestidad (*honestas*) que son: la justicia (*Iustitia*), la sabiduría (*Sapientia*), la fortaleza (*Fortitudo*) y la templanza (*Temperantia*) Hállanse aquí implícitas las virtudes cardinales las cuales son cuatro,

y que ya habían sido enunciadas por Platón en el contexto de la tradición filosófica clásica y que ejercieron gran influencia sobre el pensamiento posterior del cristianismo. Sobre ellas gira toda la moral humana, y son principios de otras virtudes derivadas o en ellas contenidas.

La virtud del conocimiento está puesta en segundo plano respecto a la acción (moral práctica), en la cual se manifiesta en cambio plenamente la virtud. Esta postura viene dictada por la situación en la que Cicerón se encuentra escribiendo, en la cual observa el progresivo abandono de la política por las clases medias que, en su opinión, son responsables de velar por la república (res, publica: cosa pública, El Estado).

La justicia es virtud fundamental. Su interrupción puede ocurrir de forma activa, por codicia, por el dinero o el ansia de poder, pero también por omisión, es decir, descuidando el propio deber hacia la sociedad. El proyecto político de Cicerón se fundamenta en la armonía entre los boni, es decir la clase media, que debe ser capaz de sacrificar el propio interés inmediato; incluso su propia gloria en nombre del país. A ellos por lo tanto no les debe faltar la templanza, pero deben cumplir con lo que es conveniente, es decir con el decoro (decus): "quod decet, honestum est et, quod honestum est, decet" (De officiis I, 27) Lo útil no puede coincidir con lo honesto y debe siempre subordinarse a ello. Lo útil que persigue en cambio intereses particulares es fruto de malicia.

De Officiis fue definido como un esfuerzo por precisar los ideales de la moral pública. Su autor en muchos pasajes se muestra crítico hacia el dictador apenas salido de escena, Julio César, y hacia su supremacía. Cicerón replantea las concepciones filosóficas helenísticas para ofrecerlas como punto de referencia para una clase dirigente romana que sepa contrarrestar la caída de la república. La obra está ilustrada con numerosos ejemplos obtenidos de la vida diaria, de la mitología, de la literatura y de la historia griega y romana; y su estilo algo descuidado obedece a la prisa con la cual fue escrito, pese a lo cual Michael Grant afirma que "el mismo

Cicerón parece haber considerado este tratado como su testamento espiritual y su obra maestra."

Muy actual y oportuna resulta la lectura no sólo del ensayo de Juan David García Bacca, sino que debe estimularnos a releer estos textos clásicos que nos revelan como herederos y depositarios de los más altos valores de la grecolatinidad y que en nuestra actual circunstancia política, constituyen fuente de orientación tanto para políticos profesionales como para el ciudadano promedio para el cual, en definitiva, fueron elaborados.

Juan David García Bacca (Pamplona, 26 de junio de 1901 - Quito, Ecuador, 5 de agosto de 1992) fue un filósofo español nacionalizado venezolano. En Caracas tuvo una fructífera carrera filosófica al ser fundador de la Escuela de Filosofía de la Universidad Central de Venezuela (UCV) en 1946 -que fue la primera escuela de la Facultad de Filosofía y Letras, hoy Facultad de Humanidades y Educación- permaneciendo activo en ella hasta 1971. Juan David García Bacca ejerció la docencia en el Instituto Pedagógico de Caracas (1947-1962) adscrito al Departamento de Pedagogía como profesor de la desaparecida Especialidad de Filosofía y Ciencias de la Educación.

En el mismo Pedagógico de Caracas en el año académico 1953-1954 impartió un curso sobre Filosofía de la Ciencia, completado por otro dictado en 1956-1957, en donde el filósofo expone las ideas centrales de lo que más tarde se compilaría en los dos volúmenes sobre Teoría y Metateoría de la Ciencia (Teoría y metateoría de la ciencia. Curso sistemático. Vol. I: Teoría de la ciencia. Caracas: Universidad Central de Venezuela, 1977. Teoría y metateoría de la ciencia. Vol. II. Caracas: Universidad Central de Venezuela, 1984) Contribuyó con mucha de su producción filosófica al acervo de la Gaceta de Pedagogía que en esta ocasión le rinde tributo mediante la reedición de un artículo de vibrante contemporaneidad.

Agradezco al Comité Editorial de la Gaceta la deferencia que han tenido para conmigo al emplazarme a evocar, en su más pura esencia, a un autor al cual me vinculan entrañables afinidades y cuya memoria, ejemplo docente, tesón

investigativo, amor por la sabiduría y por la cultura debe ser, como tantos otros de nuestros prohombres ipecistas, objeto no de culto; sino de estudio continuo y permanente para actualizar el credo que dio sentido a sus existencias.

REFERENCIAS

Cárdenas, L. (2006). En diálogo con los griegos. Bogotá: Sociedad de San Pablo.

Utchenko, S.L. (2005). Cicerón y su tiempo. Madrid: Ediciones Akal.

Las virtudes morales en Platón y en Cicerón

Juan David García Bacca

I

En la obra *De Officiis*, Cicerón se plantea el problema moral tal como lo concebía y sentía un romano clásico. Siempre un poco en contraposición como un griego clásico lo concebía aún y lo sentía realmente. Recuérdese que Cicerón está cronológicamente bien cerca de clásicos como Platón y Aristóteles. No estará, pues, fuera de lugar en el que señalemos brevemente las diferencias que separaban el planteamiento del problema de la moral en la filosofía griega y en la romana, para así poder percibir los matices de alma que en este punto se nos se revelan y notar, a la vez, con qué concepción moral nos sentimos más vinculados, condición fundamental para que lo moral llegue a incitarnos a ser morales, es decir; a hacer de las *teorías* morales el único experimento, decisivo y propio en la conducta de cada uno, dándoles ser real moral, realidad en las *virtudes*.

Para Platón, en la *República*, las virtudes dignas de ser practicadas por el varón se distribuyen en tres grupos: 1.- Virtudes noéticas, -propias de la inteligencia: la sabiduría, la sensatez. 2.- Virtudes del grupo valentía o virilidad: fortaleza en el sentido clásico. 3.- Virtudes del orden de la templanza: frugalidad, continencia...

Empero estos tres grupos forman unidad por dos vínculos, entre otros que aquí no me interesa:

a.- Por el tipo de alma en que se asientan, porque en el contemplativo el centro valoral y moral se halla en las virtudes intelectuales, quedando las demás subordinadas a ellas; unidad de centramiento en Sabiduría; y en el de alma valerosa y esforzada, el centro de todas las virtudes se encuentra en la valentía, y las demás hacen de acompañamiento de tal virtud; y por fin, en el de alma industriosa el centro de las virtudes se asienta en la templanza, moderación, continencia, haciendo las demás virtudes de superestructura y secundario adorno de la tónica mural que la da la virtud de la templanza.

b.- Por un vínculo, no de orden anímico, como el anterior, sino valoral o moral, a saber: la virtud de la justicia, entendida, según la definición de Platón - (Rep. 343 A)- “hacer cada uno su quehacer y no ser un métome en todo”.

Con los términos modernos: orden, jerarquía, estabilidad. O con los de Bergson en su “Les deux sources de la Morale et de la Religion”; sociedad de tipo estático. Y tan estático e inflexible es este tipo de moral en Platón que coinciden el orden de las virtudes con los tipos de alma, con los tipos de clases sociales y con las vocaciones específicas de los pueblos, de manera que la moral queda afirmada en estructura individual, social, nacional.

Empero en Cicerón, altavoz del tipo anímico, social y nacional romano clásico, la estructura del alma deja de tener conexión con los órdenes de virtuales y con los estratos sociales, no digamos con las clases de vocaciones fingidas por Platón para cada pueblo, como destino ético irreformable.

Los órdenes de virtudes son en Cicerón -De Officiis, lib. I cap.5,-: 1.- Grupo de virtudes centradas en la verdad: sabiduría, prudencia, indagación e invención de la verdad...; 2.- Grupos de virtudes sociales, centrado en la justicia conmutativa y distributiva; 3.- Grupo de virtudes centradas en grandeza y fortaleza; propias de

un ánimo invicto y excelso; 4.- Virtudes del grupo orden y moderación (ordo et modus), cual modestia, templanza...

De manera que la justicia deja de ser, como lo era en Platón, virtud ordenadora general del coro de las virtudes, y sus oficios o deberes específicos ya no se resumirá en este terriblemente estabilizador que consiste en hacer cada uno su faena, apenar con su quehacer y no meterse en el de los demás, aunque sea teóricamente superior al que a uno le cayó, en virtud de su alma natural, del estado social a que se halló perteneciendo o a la clase de pueblo que le vio nacer.

La justicia pasa a ser en Cicerón una virtud como otra cualquiera, dentro del coro general de las virtudes, que lo dirigirán en adelante dos virtudes originalísimas: *honestas* y *decus*, la honestidad y el decoro, el bien parecer, en el mejor sentido de esta frase. Con esta preeminencia del honesto y de lo decoroso se consigue, ante todo, quitar a la justicia aquel papel terrible de ordenador a inflexible y extática de alma, clases sociales y pueblos. Por eso Cicerón puede repetir aquel primer axioma de la auténtica democracia o respeto del hombre hacia el hombre por serlo: "*Homo sum, et nihil humanum a me alienum puto*", "Hombre soy, y nada humano me es ajeno", cosa que no podía decir Platón, pues cada clase de hombre tiene cosas humanas que le son propias; y otras humanas, ajenas y extrañas a su deber moral, qué es, de vez, anímico, social y nacional.

Ahora bien: lo honesto y lo decoroso, directores o codirectores del coro de las virtudes en el romano clásico, no sólo permiten una moral democrática, universal, en el mejor sentido de estos términos, sino una manera original de traer a este mundo el reino de Dios; hacer de él un imperio moral, sin emplear los métodos platónicos y en general los métodos coercitivos, societarios imperialista, totalitarios diríamos ahora, propios de una filosofía moral, estilo platónico, en que cada uno nace predestinado, según su tipo de alma, clase social y nación, para una moral especial, inflexible y perpetua.

En efecto; nos da Cicerón dos definiciones, una de lo decoroso y otra de lo honesto, de incalculable valor filosófico para la historia de las ideas morales:

“*Decorum id esse quod consentaneum sit hominis excellentiae in oe in quo natura eius a reliquis animantibus differat*” (libro I; cap. 26); donde que el se funda precisamente en aquello en que todo hombre, por ser tal, excede y se levanta sobre los simples animales: “*honestum, quod etiam si nobilitatum non sit, tamen honestum sit, quodque vere dicimus, etiamsi a nullo laudetur, natura esse laudibile*” (1,4), donde lo honesto queda caracterizado como lo “laudable por naturaleza propia”, aunque nadie lo alabare; y si se quiere saber qué consiste para el romano la alabanza y sobre qué se funda oigamos al mismo Cicerón: “*Virtutis enim laus omnis in actione consistit*”; la laudabilidad de la virtud consiste en la acción, en las obras.

Y con esto la palabra *officium* adquiere su propia significación: *officium* es “lo que se tiene o debe hacer” (*facere*); el debe ser realizado, el “reelles Seinsollen” de la Ética moderna.

Para el romano clásico no significa, pues, *officium* “deber”, sino “deber hacer”. Y el deber hacer debe guiarse por lo honesto y lo decoroso, que, en el fondo, son lo mismo, pues como dice el mismo Cicerón: “*quod decet, honestum est et, quod honestum est, decet*” (I, 27); y esta convertibilidad entre honesto y decoroso trae por consecuencia que el deber hacer adquiera un matiz de humanidad, que no hallamos en la Ética de Platón, centrada en un Bien Absoluto, absolutamente trascendente a la esfera de lo humano, o en el concepto de bien humano, como Aristóteles, regido por la prudencia o moderación, con la faena específica de buscar un término medio entre exceso y defecto, faena semimatemática, y siempre sin el matiz de dignidad humana, condensado en el honor u honestas -honor ante la propiedad conciencia, honor ante la sociedad, sobre todo de los varones buenos, semejantes en costumbres, “*Viriboni moribus similes*” (I. 17) -, y en el decoro o conciencia de la excelencia humana.

Y por este matiz humano, de honestidad y decoro, Cicerón da cabida en su Ética a virtudes que en Platón no tenían lugar reconocido, y en Aristóteles no tenían lugar reconocido, y en Aristóteles no poseían sabor humano, tales como la beneficencia, benignidad, liberalidad; y llega a decir de estas virtudes “*quidem inhil*

est naturae hominis accomodatius” (I. 14); no haber nada más acomodado a la naturaleza del hombre. Y éste es el criterio: acomodación o conveniencia con la naturaleza del hombre, no con la del Bien Absoluto o con el término medio.

Y parecidamente quita Cicerón a la virtud de la valentía sus oficios o deberes sociales, pues ya no será, como en Platón, virtud específica de la clase sociales guerrera y ordenada a fines preeminentemente sociales, sino “desprecio” soberano de las cosas externas; “*omnino fortis animus et magnus duabus rebus maxime cernitur, quarum una in rerum externarum despicientia ponitur*” (I.19) y menosprecio magnánimo de la vida, “*altera res est... ut res geras... vehementer arduas plenasque laboren et periculorum cum vitae tum multarum rerum quae ad vitam pertinent*” (I. 20), que todo ello da un cierto esplendor (*splendor*) y grandeza o grandiosidad a la vida (*amplitudo*).

Así, queda esta virtud elevada a la esfera de lo humano.

II

Fijado el tono o módulo en que se debe sonar y resonar la moral, a saber: tono humano, será cuestión de señalar el modo de afinar y atornillar la lira moral, cuyas cuerdas son las virtudes. Y la estructura general es:

I

Tono Clásico

Humano: honor y decoro

II

Virtudes cardinales:

I 1 Sabiduría, prudencia...

I 2 Justicia, liberalidad...

I 3 Valor.

I 4 Moderación, templanza...

III

Coordinación moral:

Bien, Virtud.

Fin.

Deber hacer (*officium*).

Precepto.

Acción.

De manera que el *bien* consiste en la virtud; las *virtudes* deben actuar como causas finales; la *causa final* es la que se debe hacer; *lo que se debe hacer* tiene que presentarse ante nosotros y darle, cuando nos corresponda, forma de preceptos, y los *preceptos* hacen de norma inmediata de las acciones; que toda alabanza de la virtud, ha dicho Cicerón, se cifra y consiste en la acción, “*virtutis enim laus omnis in actione consistit*” (I. 6).

Y a causa de esta conexión entre bien, virtud y acción, el bien y la virtud resultan útiles para la vida; porque, como dice categóricamente Cicerón, no pudiera darse mayor detrimento y calamidad para la vida del hombre que separarse sistemáticamente honesto y útil; “*ut honestatem ab utilitate discernens constitueret esse honestum aliquid quod utile non esset et utile quod non honestum, qua nulla pernicies maior hominum vitae potuit afferri*” (II. 2). Y es que, en resumen, el deber tiene, en el romano, la forma de “deber hacer” (*officium*), y de “deber hacer la vida humana honorable y decorosa”. La ética romana no es pues, una ética formal, ni de valores, sino de bienes humanos y para el hombre, matizada y en el tono tan humano como el de honor y decoro.

Pero no le falta su matiz o tinte de absoluto, pues los preceptos mandan que se realicen las virtudes o bienes, que se los haga pasar, diríamos con terminología moderna, del “deber ser real”, - a la esfera real-; de modo que los valores son especialmente fines, y los fines deben ser realizados por las causas eficientes y en sus acciones; así el valor llegará a ser bien, y no como en la teoría moderna y a la moda en que el valor ni tiene que ni debe llegar a ser bien, pues no le es *esencial* el “deber ser realizado”. Y nada tiene de extraño que en esta moral moderna y a la

moda se haya acrecentado en apariencia el carácter absoluto, -de deber ser ideal-, de los valores y haya bajado escandalosamente la moral real; los bienes de virtud humana, - que no en vano se dice que el deber ser realizado, *das reelle Seinsollen*, no entra la esencia del valor. Lo cual en resumen viene a decir que el valor no es esencialmente bien.

La ética estoica, tal como la asimiló el romano clásico que en Cicerón solemne y majestuosamente hablaba, no era amiga de esos probabilismos, equiprobabilismos, probabillorismos y sistemas parecidos que los politiqueros y negociantes con el “negocio de la salvación” han inventado para uso de los mundanos y para hacerse delicadamente con los bienes de la tierra y decir que con ellos se compran y se les compran los del cielo. Cicerón dice que los moralistas mandan bien cuando prohíben obrar siempre y cuando se dude si lo que se va a hacer es justo o injusto, “*bene praecipunt qui vetant quidquam agere quod dubites aequum sit an iniquum*” (l. 9).

Y lejos de convertir el estado en ídolo, más o menos dorado y decorado de delegaciones divinas y misiones religiosas, dice valientemente: que todos los esfuerzos de un varón magnánimo deben dirigirse hacia la libertad, libertad como meta de las luchas de magnánimo: “*libertatem pro qua magnanimis viris omnis debet esse contentio*” (l. 20).

Todavía, después de tantos y tantos siglos de otras morales librescamente o jurídicamente más perfectas, tenemos mucho que aprender de la moral estoica, qué es moral fundamentalmente humana, de dignidad y decoro; que aún morales sobrenaturales levantadas sobre vil, villano y vilipendiado fundamento humano, se hundan, y resultan castillos en el aire; y tal vez haya que proponerse -una frase de Ortega, invertida intencionadamente-, la “humanización de la moral”.

Un ejemplo de este programa, humilde frente a otras pretenciosidades palabreras e inoperantes, lo tenemos en la obra de Cicerón: “De Officiis”; Moral de decoro y honor humanos.



3º Encuentro de Experiencias Investigativas de las Unidades de Investigación del Instituto Pedagógico de Caracas: "Entre la montaña y el mar"

Estimado participante: le damos la más cordial bienvenida a la UPEL "La Universidad de los Maestros".

Este encuentro tuvo como finalidad generar un espacio para el conocimiento, discusión y reflexión de las tendencias investigativas de las diversas Líneas de Investigación adscritas a las Unidades de Investigación del Instituto.

Fechas del Evento: martes 19 al viernes 22 de noviembre de 2019

Horario: de 8:00 a 12:30 y 1:30 a 4:30 p.m.

Dirección:

Auditorio Simón Bolívar, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas, Avenida Páez, El Paraíso, Caracas 1020 Teléfonos: (0212) 451.37.81. Correo Electrónico: eventoscoordininvestigacion@gmail.com. (Al entrar al Instituto en las puertas de vidrio, al pie de las escaleras y frente a la Biblioteca Central)

PROGRAMA

HORARIO	MARTES 19	MIÉRCOLES 20	JUEVES 21	VIERNES 22
8:30-8:40	Instalación del Evento Palabras de Bienvenida	Sistematización de Experiencias del curso:		
8:40-8:50	Dra. Zulay Pérez Salcedo Subdirectora de Investigación y Postgrado	Legislación Ambiental Dr. Iidebrando Zabala/ CIDEPO		
8:50-9:00		La Ética del Investigador Dra. Diomar Vázquez/ CIDEPO		CONFERENCIA: Geohistoria del paisaje vegetal en la montaña y camino de los españoles, interpretada desde la mirada estacional de naturalistas y pintores Dr. Cristian Sánchez /CICNAT
9:00-9:10		Tránsito de la política educativa digital a la praxis docente	Premiación a la Investigación 2019	
9:10-9:20	CONFERENCIA: Origen y Vigencia del Instituto Pedagógico de Caracas Dra. Ángela Angulo /CIMAPISA	Dra. Luz Salazar /Linea: Políticas Públicas e Innovaciones Educativas (CIE)	CONVERSATORIO: Investigación en el proceso de formación del estudiante universitario. Dra. Diomar Vázquez/Linea de Investigación: Desarrollo y valoración del lenguaje/ CIDEPO (Piso 8. Torre Docente)	
9:20-9:30		La evaluación cualitativa en programas universitarios Dra. Silvia Gómez/ CIDEPO		CONVERSATORIO: Género y Etnicidad: Una interpretación desde la Interculturalidad Nika Douglas (MPPM) Ana María Figueira (CIMAPISA) Beatriz Añón (MPPM) Jesús García (CIMAPISA) Noemí Frías (CIMAPISA)
9:30-9:40	SESIÓN DE PREGUNTAS			SESIÓN DE PREGUNTAS
9:40-9:50				CONFERENCIA: Entre la montaña y el mar: visiones geográficas del estado Vargas. Dr. Sergio Foghin-Pillín Linea: Climatología Regional (CIEMEFIVE)
9:50-10:00	RECESO	SESIÓN DE PREGUNTAS	RECESO	SESIÓN DE PREGUNTAS
10:00-10:10		RECESO		RECESO
10:10-10:20	CONVERSATORIO La diáspora Educativa	Competencias investigativas del docente universitario Dr. José H. Lárez/ CIDEPO		
10:20-10:30	La diáspora académica en una universidad: Más allá de los números	Los Imaginarios tecnológicos de los nativos digitales		
10:30-10:40	Dra. Sara Lara de González Me voy pero te juro que mañana volveré	Dra. Emil Michinel/ Linea: Representaciones Sociales (CICNAT)	FORO Investigar y publicar a pesar de las circunstancias. Una mirada desde los editores de revistas Dra. Dalia Díez Revista Investigación (UPEL-IPC) Prof. Luis Castillo Revista Tiempo y Espacio (UPEL-IPC) Dra. Irene Puigvert Revista Sinopsis (UPEL-IMP) Lic. Jesús Piñero (Fondo Editorial de la Asamblea Nacional)	La geopercepción de Alejandro de Humboldt en torno a la Provincia de Cumaná 1799 Yolmar Gil Amundarain (UCAB) / CHMBI
10:40-10:50	Dra. María de la Paz Silva B. De la Educación de la Diáspora a la Educación de Postconflicto y Emergencias.	Proyecto Piensa: el reto de la escuela abierta de sima a cima		La geografía de la memoria en el escritor: Alfredo Armas Alfonso Dra. Dulce Santamaría. Linea: Literatura venezolana (VILLAB)
10:50-11:00	Dr. Antonio Fuguet Smith Vivencias y emociones durante el proceso de emigración. Una experiencia de docentes del IPC en condición de emigrantes	Prof. Jackeline Méndez /VILLAB		Centro de Investigación Cultural "Mariano Picon Salas" CIMAPISA
11:00-11:10	Dr. Humberto González Rosario y Dra. Miren de TejadaLagonel Linea Laboratorio Socioeducativo (CIE)	Transcomplejidad de la gerencia del conocimiento en investigación en el IMPM extensión La Guaira Dra. Carmen Marciano (IMPY CIE)		GALERIA DE ARTE DEL IPC
11:10-11:20				
11:20-11:30				Cacao, sabor y riqueza entre el mar y la montaña Dra. Tomas Lira/ LABSOEDU
11:30-11:40	SESIÓN DE PREGUNTAS	SESIÓN DE PREGUNTAS		SESIÓN DE PREGUNTAS
11:40-11:50				
11:50-12:00				
12:00-14:00	ALMUERZO LIBRE			

<p>TALLER: Tipos para el uso del Manual UPEL. Dra. Silvia Gómez/ Línea de Investigación: Las tecnologías de la información y comunicación, en la praxis docente y en el ámbito sociocultural (CIDE/EPD). (Piso 8, Torre Docente)</p>	<p>14:00-14:20</p>	<p>La primera pugna beisbolera entre el mar y la montaña Dra. Gloria Rebeca Mota/CIMAPISA</p>	<p>La descolonización de la Virgen del Carmen. Apuntes para la religiosidad del sur. Dra. Silvia Gómez/ CIMAPISA</p>	<p>Océanos de intercambio: Viajes de repatriación de civiles procedentes de los países del Eje durante la Segunda Guerra Dra. Haydeé Vilchez/CIHMBI</p>	<p>CONVERSATORIO: La Cortesía en el discurso Ipecista. Dra. Diomar Vásquez/Línea de Investigación: Desarrollo y valoración del lenguaje/ CIDE/EPD (Piso 8, Torre Docente)</p>	<p>CONFERENCIA Manglares y Cambio Climático: actuar hoy, para tenerlos mañana Prof. Alicia Villamizar González (Departamento de Ciencias Ambientales, Laboratorio de Ecología de Manglares y Cambio climático, BuLab-USB) Línea Estudios ecogeográficos de los Manglares (CIEMEFIVE)</p>	
	<p>14:20- 14:40</p>	<p>La IAPD, una forma de transformar la enseñanza de la estadística en Educación Media Prof. Leonardo Moya y Dra. Zuly Milán, Línea: Educación Matemática/CIMAFI</p>	<p>Una tradición allende de la montaña Dra. Norma González de Zambrano/ Línea: Catedra UNESCO (IVILLAB)</p>	<p>Guiados por la sensible composición de Naza: humor sorpresivo como oleaje del mar Prof. Lizbeth Rivero/ Línea: Literatura Venezolana (IVILLAB)</p>			
	<p>14:40- 15:00</p>	<p>Una mirada de la responsabilidad ambiental universitaria del IPC desde la Teoría en Uso. Dra. Yanetti Contreras/CICNAT</p>	<p>Del continente eclipsado al continente prodigioso "una lectura- encuentro con Liliana Bodoc" Dra. Dulce Santamaría/ Línea: Pedagogía de la literatura (IVILLAB)</p>	<p>Fuego en las Malvinas: la afrenta militar de la dictadura Argentina, 1982 Prof. Luis Fernando Castillo/ CIHMBI</p>			<p>SESIÓN DE PREGUNTAS</p>
	<p>15:00- 15:20</p>	<p>La cuenca del Río Guaire, propuesta para un proyecto transdisciplinario en el IPC. Prof. Darwin Godoy (CIEMEFIVE)</p>	<p>Creación de un Club de lectores como estrategia de Promoción de la Lectura. Prof. Rosanna Morales. Línea Cátedra UNESCO (IVILLAB)</p>	<p>SESIÓN DE PREGUNTAS</p>		<p>RECESO</p>	
	<p>15:20-15:40</p>	<p>Recital de Poesía del Mar. Prof. Vanessa Hidalgo. Línea: La Literatura Venezolana (IVILLAB)</p>	<p>SESIÓN DE PREGUNTAS</p>		<p>Inventario de Riesgos de desastres en el estacionamiento sur del Instituto Pedagógico de Caracas. Prof. Zuleika González y Prof. Marjorie Sánchez. Línea: Estudios de la Geografía de los Riesgos Naturales y antrópicos. (CIEMEFIVE)</p>	<p>Estudio fisionómico y edáfico del bosque de manglar al este del sector La Boca de la Laguna de Tacarigua, Miranda-Venezuela. Prof. Génesis Yépez. Línea Estudios ecogeográficos de los Manglares (CIEMEFIVE)</p>	<p>SIMPOSIO Visibilizando el quehacer comunitario de la Gran Caracas/ Centro de Investigación Cultural "Mariano Picón Salas" CIMAPISA</p>
	<p>15:40- 16:00</p>	<p>SESIÓN DE PREGUNTAS</p>		<p>Análisis de fertilidad de suelos del municipio Antolín del Campo, estado Nueva Esparta. Prof. Adhony Ramirez, Dr. Orlando González, Dra. Zuly Milán / Línea: Pedología y estudios del cuaternario en Venezuela y su relación con los cambios climáticos globales (CIEMEFIVE)</p>	<p>Estudio correlacional entre la estructura diamétrica del bosque de manglar y las propiedades edáficas del suelo en la desembocadura del río Unare, estado Anzoátegui, Venezuela. Prof. Marjony Herrera. Línea Estudios ecogeográficos de los Manglares (CIEMEFIVE)</p>	<p>GALERIA DE ARTE DEL IPC</p>	

<p>16:00-16:20</p>	<p>Pedogénesis de suelos de montaña en Isnotú, estado Trujillo, Venezuela Dr. Orlando González, Dra. Zuly Millán, Darwin Godoy/ Línea Pedología y estudios del cuaternario en Venezuela y su relación con los cambios climáticos globales (CIEMEFIVE)</p>	<p>Cuantificación de carbono total y dióxido de carbono equivalente del manglar ubicado en el delta del río Unare, estado Anzoátegui, Venezuela. Prof. Rossany Calderón C. Línea Estudios ecogeográficos de los Manglares (CIEMEFIVE)</p>	
<p>16:20-16:40</p>	<p>Cambios temporales del río Portuguesa, llanosbajos de Guárico, Venezuela Dr. Orlando González/ Línea Pedología y estudios del cuaternario en Venezuela y su relación con los cambios climáticos globales (CIEMEFIVE)</p>	<p>SESIÓN DE PREGUNTAS</p>	
<p>16:40-17:00</p>	<p>Factores condicionantes y desencadenantes de los movimientos en masa en la Parroquia Antimano. Caso: Calle Terepaima, Barrio Santa Ana, Caracas. Br Ricardo Rosal, Hendrix Briceño, Silvia Rincón, Arismar Marciano. Línea: Estudios de la Geografía de los Riesgos Naturales y antrópicos. (CIEMEFIVE)</p>	<p>CIERRE DEL EVENTO</p>	

AUDITORIO SIMÓN BOLÍVAR • INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS • AVENIDA PAÉZ, EL PARAÍSO





UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
SUBDIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
Coordinación General de Postgrado • Coordinación de Investigación e Innovación

En el marco del Postdoctorado en

CRECIMIENTO ESPIRITUAL, 2019

I Jornada de Investigación en Espiritualidad

27 al 29 de noviembre de 2019
Entrada libre
Inversión con certificado de asistente:
Estudiantes de Pregrado Bs. 35.000
Estudiantes de Postgrado y Público en General Bs. 50.000
Depositar o transferir a la Cta. Cte. N° 0134-0206-0020-6101-6123 a nombre de Asesores Consultores Profesionales, s.a.
(ACOPSA) RIF-J-302384486
Auditorio Simón Bolívar, Instituto Pedagógico de Caracas, El Paraíso.

Inscripción: [AQUÍ](#)

Mayor información: eventoscoordininvestigacion@gmail.com o comunicarse a través de 0212-241.37.81

I JORNADA DE INVESTIGACIÓN EN CRECIMIENTO ESPIRITUAL

I CIRCULO POSTDOCTORAL CRECIMIENTO ESPIRITUAL CONFERENCIA CENTRAL CON CARLOS FRAGA

Estimado participante: le damos la más cordial bienvenida a la UPEL "La Universidad de los Maestros".

Conferencia Central con el Profesor y Periodista Carlos Fraga, en el marco de la I JORNADA DE INVESTIGACIÓN EN CRECIMIENTO ESPIRITUAL y el cierre del I Círculo Postdoctoral en Crecimiento Espiritual, celebrado el 27 de noviembre

de 2019 en el Miniauditorio Simón Bolívar del Instituto Pedagógico de Caracas, ubicado en la Urbanización El Paraíso de Caracas.

Miércoles 27 de noviembre de 2019. Horario de 9:00 a 11:00 a.m.

I CIRCULO POSTDOCTORAL CRECIMIENTO ESPIRITUAL

I JORNADA DE INVESTIGACIÓN EN CRECIMIENTO ESPIRITUAL, en el marco del cierre del I Círculo Postdoctoral en Crecimiento Espiritual, que se celebró desde el 27 al 29 de noviembre de 2019 en el Miniauditorio Simón Bolívar del Instituto Pedagógico de Caracas.

Fechas del Evento: miércoles 27 al viernes 29 de noviembre de 2019
Horario: de 8:00 a 12:30 y 1:30 a 4:30 p.m.

PROGRAMA

Horarios	MIÉRCOLES 27	Horarios	JUEVES 28	VIERNES 29
8:30- 9:00	Registro en el evento	8:30- 9:00	Conferencia: Paradigmas de la Espiritualidad Franca Peri y Leo Frijters	El empoderamiento femenino: una vía para la sanación en la enfermedad de la mujer Lic. Rita Vargas
8:55 – 9:00	Palabras de Bienvenida	9:00-9:30		Preguntas/ reflexiones
9:00- 11:00	Conferencia Central Carlos Fraga(*)	9:30-9:45		Quietud y sentir del docente de educación física Isabel Cristina Sánchez
		9:45-10:00		Sesión de Preguntas
		10:00-10:15	Receso	Crecimiento y desarrollo personal: Mindfulness para adolescentes Yennifer Jiménez e Isabel Blanco
10:15- 11:00		Respira y conecta con tu niño interno: una experiencia desde el Seva (Servicio) para el Ser Sandra Landaeta, Yasmin Contreras y Yanetti Contreras		
11:00- 11:15	Receso	11:00- 11:15	Preguntas/ reflexiones	Preguntas/ reflexiones
11:20- 11:50	Bautizo de la Revista Sinopsis, Número Especial "Espiritualidad"	11:20- 11:45	Empoderamiento Femenino Yamileth Gascón	Sonidos Ancestrales Henry Vallejos y Jarold González
11:50 – 12:00	ALMUERZO LIBRE	11:45- 12:00	Preguntas/ reflexiones	Preguntas/ reflexiones
12:00- 13:30		12:00- 13:30	ALMUERZO LIBRE	
13:30- 14:15	Instalación del evento	13:30- 13:45	La sistematización de experiencias una visión desde la ontología para la praxis de la espiritualidad en el rigor científico Mario Morales y Aris Córdova	El SEVA: una vía para la formación de competencias del ser desde la integración. Zulay Pérez y Yanetti Contreras
14:20- 14:35	Wifi neuronal: una mirada del paradigma transpersonal para el crecimiento emocional y espiritual Irene Puigvert	13:50- 14:05	Responsabilidad social o espiritualidad en el servicio universitario: una reflexión necesaria Yolanda Araujo	Comunidad de aprendizaje de la investigación cualitativa del Instituto Pedagógico de Caracas. Maria Machuca
		14:10- 14:25	Los sonidos ancestrales como aceso a estados expandidos de conciencia y fuente de sanación espiritual. Henry Vallejos	Hacia la pedagogía del Ser una visión desde la espiritualidad Anyomar Velazco y Anna Patrizia Del Marco
14:40-15:25	Reingeniería familiar: medicina para favorecer la reconexión y la calidad de vida de las familias Beatriz Cedeño	14:30-14:45	El gran mundo de los pequeños bichos: una mirada desde la espiritualidad. Yasmin Contreras	EL Ser integro conectado con la espiritualidad Noraima Bolívar
		14:50- 15:00	Sesión de Preguntas	Sesión de Preguntas
15:25- 15:40	Preguntas/ reflexiones	15:00- 15:40	Exposición: Transcendencia del Ser a través del Arte Isabel Cristina Sánchez y Elba Boda	Cierre de la Jornada

(*) Requiere reserva y registro previo, distinto a la Jornada.

AVANCE DE INVESTIGACIÓN

El discurso académico del proceso instruccional en el marco de la educación a distancia

The academic discourse of the instructional process in
the framework of distance education

Le discours académique du processus pédagogique
dans le cadre de l'enseignement à distance

Neudys Rada Blanco

nrada@una.edu.ve

Universidad Nacional Abierta. Venezuela

RESUMEN

El proceso instruccional que se da en las diferentes carreras ofertadas por la Universidad Nacional Abierta (UNA) está mediado por un Discurso Académico (DA). Con este artículo, se tiene la intención de presentar los avances de una investigación en desarrollo sobre El discurso académico del proceso instruccional en el marco de la educación a distancia. Como soporte teórico se toman en consideración postulados referidos a la pedagogía del discurso, el discurso académico, la educación a distancia y las estrategias discursivas. La metodología seleccionada corresponde a las fases empleadas en la Investigación Acción Participativa (IAP), por cuanto implica una dinámica que favorece la generación de cambios en prácticas sociales y educativas. Estas fases implican un diagnóstico, la construcción de planes de acción, la ejecución de estos planes y la reflexión permanente de los involucrados en la investigación, lo cual permite redimensionar, reorientar o replantear, nuevas acciones en atención a las reflexiones hechas. Se hizo un primer acercamiento con la realidad (como parte inicial de la fase de diagnóstico) tomando en cuenta la participación de los actores involucrados en la dinámica universitaria, quienes consideran que el DA empleado en la UNA es satisfactorio, sin embargo, puede mejorarse, entre otras razones, con la utilización de las TIC.

Palabras clave: *Discurso académico, estrategias discursivas, Educación a Distancia, Investigación acción participativa.*

ABSTRACT

The instructional process that occurs in the different careers offered by the National Open University (UNA) is mediated by an Academic Discourse (DA). With this article, the intention is to present the progress of a research in progress on the academic discourse of the instructional process in the framework of distance education. As theoretical support they are taken in postulated considerations referring to the pedagogy of discourse, academic discourse, distance education and discursive strategies. The selected methodology corresponds to the phases used in Participatory Action Research (PAR), because it implies a dynamic that favors the generation of changes in social and educational practices. These phases imply a diagnosis, building action plans, the execution of these plans and the permanent reflection of those involved in the investigation, which allows resizing, reorienting or rethinking, new actions in response to the reflections made. A first approach was made with reality (as an initial part of the diagnostic phase) with the participation of the actors involved in university dynamics who consider that the DA used in UNA is satisfactory; however, it can be improved, among other reasons, with the use of ICT.

Key words: *Academic speech, discursive strategies, long distance education, participatory action research*

RÉSUMÉ

Le processus pédagogique qui se déroule dans les différentes carrières proposées par la National Open University (UNA) est médiatisé par un discours académique (DA). Avec cet article, l'intention est de présenter l'avancement d'une recherche en cours sur le discours académique du processus pédagogique dans le cadre de l'enseignement à distance. Comme support théorique, ils sont pris dans des considérations postulées se référant à la pédagogie du discours, du discours académique, de l'enseignement à distance et des stratégies discursives. La méthodologie choisie correspond aux phases utilisées dans la Recherche-Action Participative (RAP), car elle implique une dynamique qui favorise la génération de changements dans les pratiques sociales et éducatives. Ces phases impliquent un diagnostic, la construction de plans d'actions, l'exécution de ces plans et la réflexion permanente des acteurs de l'enquête, ce qui permet de redimensionner, réorienter ou repenser, de nouvelles actions en réponse à Les réflexions faites. Une première approche a été faite avec la réalité (dans un premier temps de la phase de diagnostic) en tenant compte de la participation des acteurs impliqués dans la dynamique universitaire, qui estiment que le DA utilisé à l'UNA est satisfaisant, mais peut être amélioré entre d'autres raisons, avec l'utilisation des TIC.

Mots-clés: *discours académique, stratégies discursives, enseignement à distance, recherche-action participative.*

INTRODUCCIÓN

Este artículo tiene como propósito presentar el avance de una investigación en curso relacionada con el discurso académico (DA) empleado en el proceso instruccional de la Educación a Distancia (EaD), en la Universidad Nacional Abierta (UNA). Se aspira con este trabajo hacer un aporte pedagógico en pro de la transformación y el fortalecimiento de los procesos académicos e instruccionales en la formación de los estudiantes que optan por la mencionada modalidad.

Para llevar a cabo este estudio se empleará la Investigación Acción Participativa (IAP), tal como lo señala Colmenares (2012) constituye una excelente opción metodológica, debido a que, por una parte, permite la expansión del conocimiento, y por la otra, genera respuestas concretas a problemáticas que se plantean los investigadores cuando deciden abordar una interrogante, temática de interés o situación problemática y desean aportar alguna alternativa de cambio o transformación. Este tipo de investigación se realiza cumpliendo las etapas de: diagnóstico, planificación, ejecución, evaluación y sistematización.

Con la intención de hacer una recogida preliminar de información, a propósito del diagnóstico de la realidad, fueron solicitadas por escrito las apreciaciones que tienen del DA los asesores, especialistas en contenido, evaluadores, estudiantes e integrantes del personal administrativo y obrero, a fin de conocer la situación actual de su uso en el contexto de la UNA y posiblemente se aplicarían estrategias discursivas para mejorarlo y transformar. Así, este podrá ser más efectivo y acorde con los procesos académicos inherentes a esta institución educativa y su modalidad a distancia. Dichas consideraciones de los actores involucrados en el proceso instruccional de la UNA, serán presentadas más adelante.

Para orientar esta investigación, se han trazado los siguientes objetivos:

General

Propiciar cambios en el discurso académico utilizado a través de estrategias discursivas para la mediación del proceso instruccional en la educación a distancia de la Universidad Nacional Abierta.

Específicos

- ✓ Diagnosticar la situación actual del uso que se le da al discurso académico, en el proceso instruccional de la educación a distancia.
- ✓ Diseñar estrategias discursivas sobre el discurso académico para la mediación del proceso instruccional en la educación a distancia.
- ✓ Aplicar las estrategias discursivas sobre el discurso académico.
- ✓ Sistematizar la experiencia en los posibles cambios en el discurso académico utilizando las estrategias discursivas para la mediación del proceso instruccional en la educación a distancia de la Universidad Nacional Abierta.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Seguidamente se hará alusión de manera breve a las nociones que sirven como soporte teórico de este trabajo, en el transcurso del mismo podrán emerger otras, no obstante hasta el momento se destacan: la pedagogía del discurso, por cuanto esta investigación se enmarca en el Doctorado en Pedagogía del Discurso ofertado por la UPEL-IPC, la Educación a Distancia, ya que se ejecutará en la Universidad Nacional Abierta, la cual se administra bajo esta modalidad y las estrategias discursivas serán aplicadas, con el propósito de propiciar los cambios necesarios en el DA a fin de fortalecer el proceso instruccional.

Pedagogía del Discurso

Esta Pedagogía se entiende como el trabajo que se centra en el discurso y en los géneros discursivos, como objetos conceptuales y pedagógicos, y con la finalidad de lograr en el aprendiz su autonomía como escritor y lector (Mostacero y Villegas, 2017). La misma abarca dos dimensiones: la oral y escrita, que se materializa en las nociones de discurso académico, enmarcado en los ámbitos

educativo y científico. El discurso cotidiano referido a la comunicación del día a día, utilizada en los múltiples contextos de interacción los cuales están inmersas las personas. En este contexto, cabe señalar que el Doctorado en Pedagogía del Discurso de acuerdo con la UPEL (2009) presenta como objetivos:

Formar investigadores –transformadores sociales y educativos- de alto nivel, en el área del discurso oral y escrito, tanto académico, cotidiano y literario, mediante la innovación pedagógica, para generar, aplicar y evaluar propuestas desde una perspectiva basada en reconocimiento del pluralismo epistemológico, de la diversidad social y de la necesaria comunicación entre pares. Contribuir con la formación de un investigador capaz de generar conocimientos a través de la hermenéutica para la acción social y educativa. Contribuir con la transformación social y educativa venezolana, en atención a las necesidades y valores de la contemporaneidad en el área del discurso académico, cotidiano y literario, tanto oral como escrito (p. 330).

En función del último objetivo se genera el interés de plantear este avance de una investigación mayor que se está en curso, la cual centra su atención en el discurso académico utilizado en la modalidad de educación a distancia, a fin de hacer un aporte en cuanto al fortalecimiento de los procesos académicos e instruccionales en la formación de los estudiantes que optan por este sistema. En este contexto, el uso del discurso académico desempeña un rol fundamental, por cuanto es empleado por los actores involucrados en este estudio. A continuación, se hace una aproximación al término.

El Discurso Académico

De acuerdo con los planteamientos de Hall y López (2011) la denominación discurso académico refiere al ámbito de producción y circulación de discursos que involucra a investigadores, docentes y estudiantes y remite al conjunto de producciones, ya sea en forma oral o escrita, realizadas en contexto de enseñanza y de aprendizaje. Para algunos investigadores como Montolío (2000) el objetivo básico del discurso académico consiste en “transmitir información de carácter científico técnico” y que los rasgos de estilo son “la precisión, la claridad y la objetividad”. (p.12). Como puede apreciarse, según estos autores, este discurso

implica la producción de textos, dentro del ámbito educativo y su objetivo radica la transmisión de información de alto nivel.

En este orden de ideas, se considera importante hacer mención a la visión de Parodi (2007) sobre este tipo de discurso. Indica que se puede abordar desde tres aproximaciones: (a) comunicativa funcional, (b) contextual, y (c) textual. En términos comunicativo-funcionales, para este investigador el DA se caracteriza por el predominio de la descripción con propósitos persuasivos y didácticos. Es, además, una clase de discurso que expresa credibilidad y prestigio, es decir, un discurso autorizado sobre un tema específico. Al respecto, Vilá (2000) concibe al DA predominantemente explicativo, con una función didáctica fundada en demostraciones y justificaciones. Y para Tapia, Burdiles y Arancibia (2003), los textos inherentes a este tipo de discurso, se destacan por ser eminentemente referenciales-representativos, por tener como finalidad la transmisión del conocimiento.

Como puede observarse, no existe una visión homogénea sobre la función discursiva que prevalece en el DA, sin embargo, se percibe un rasgo común en la función general que tiende al uso de secuencias argumentativas-demostrativas e incluso persuasivas. Por ende, es posible reconocer una estructura basada en secuencias textuales descriptivas y argumentativas con un alto grado de generalización y abstracción semántica, en el cual sobresale un propósito divulgativo, didáctico y de formación. Para el caso del presente estudio, al abordar el DA empleado en la modalidad a distancia se destacarán las secuencias textuales predominantes para caracterizarlo, en el marco del proceso instruccional llevado a cabo en la UNA.

Aproximarse al DA desde el punto de vista contextual, implica tal como explica Parodi (ob.cit.) distinguirlo como aquél que se utiliza en contextos académicos o, dicho de otra manera, con propósitos académicos. Arguye que para caracterizarlo resulta indispensable identificar las interacciones y los participantes involucrados en ellas, es decir, analizar los textos como prácticas sociales. Esta

visión considera el análisis de los medios donde circulan y se utilizan estos textos. En este sentido, se considera el DA como una manifestación de una comunidad específica, en el caso particular de este trabajo deben considerarse los actores involucrados: asesores, estudiantes, especialistas en contenido y evaluadores, entre otros, así como las interacciones que se producen, los medios y materiales utilizados, en la formación académica.

Finalmente, la consideración del DA a partir de la aproximación textual según Parodi (ob.cit.) se orienta a la transmisión de conocimiento. Por lo general, a través de la definición, la clasificación y la explicación se persigue que sus rasgos lingüísticos produzcan el efecto de claridad, evitando ambigüedades e interpretaciones erróneas. Además, se tiende a la economía de palabras, la eliminación de redundancia, se evitan las repeticiones, la ausencia de adjetivos innecesarios y se mantiene una sintaxis controlada, en su orden habitual o canónico, entre otros. Estos rasgos deben ser valorados y aplicados en el proceso instruccional bajo la modalidad a distancia, por cuanto este sistema requiere precisión, exactitud, explicación y objetividad, con la intención de facilitar y gestionar la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes que optan por esta alternativa de formación.

Educación a Distancia

La educación a distancia es definida por García Aretio (2001), como:

Un sistema tecnológico de comunicación bidireccional, que puede ser masivo, basado en la acción sistemática y conjunta de recursos didácticos y el apoyo de una organización y tutoría, que separados físicamente de los estudiantes, propician en estos un aprendizaje independiente. (p. 39)

Para Alcalá (2009) la EaD constituye una modalidad educativa cuyo proceso de orientación y aprendizaje se realiza sin que prevalezcan las asistencias personales del participante y el facilitador en un mismo espacio físico. De acuerdo con el investigador precitado, la característica fundamental de los estudios a

distancia se manifiesta a través de la independencia que se genera en el estudiante, quien al usar materiales de auto-aprendizaje alcanza sus metas educativas.

Señala además que entre otros de sus rasgos se destacan:

(a) El uso de la palabra escrita y por ende el material impreso, como uno de sus principales recursos.

(b) El empleo de teleclases, cintas de audio, información en línea, foros y videos, como otros medios de enseñanza.

(c) La comunicación constituye un proceso de ida y vuelta entre los facilitadores y los estudiantes, y esta se puede realizar por vía telefónica, fax, valija y correo electrónico. Por lo general, esta interacción se produce para atender consultas, brindar asesorías, orientaciones, sugerencias y evaluación de tareas.

(d) El estudio individual, lo cual implica un auto-aprendizaje que conlleva responsabilidades como: administrar el tiempo libre, aprender según el ritmo personal y propiciar un ambiente de aprendizaje adecuado, entre otros.

(e) El proceso educativo se complementa con un curso diseñado especialmente para el auto-aprendizaje y la interacción con instrumentos, equipos, orientadores, facilitadores y asesores.

(f) La capacidad para atender a una población masiva, por cuanto los recursos de aprendizaje se utilizan por un gran número de participantes, en especial a aquellos que se encuentran alejados de los niveles centrales de este tipo de instituciones que trabajan a distancia.

Los rasgos mencionados caracterizan la EaD y la convierten en una opción de estudio para quienes, por razones de tiempo, ubicación geográfica y compromisos laborales, entre otros, se les dificulta formarse profesionalmente en el sistema presencial. Un papel clave en esta modalidad lo desempeña el material instruccional. De acuerdo con García Aretio (ob.cit.) son numerosos los medios y recursos empleados en la enseñanza a distancia, dentro de estos se destacan: impresos, instrumental y aparatos, visibles no proyectados, de exposición

proyectados, audio, montajes audiovisuales, cine, televisión e Internet entre otros. De los primeros forman parte: *materiales de estudio* (libros, unidades didácticas, guías, cuadernos de trabajo, evaluación y de práctica; *fotocopias* (esquemas, resúmenes, diagramas y textos); *láminas y fotografías*; *recursos materiales para ejercicios en grupo* (láminas de ilustraciones, grupos monográficos de lámina, etc.); *periódicos, revistas, etc.* Esta modalidad como ya fue mencionado, se caracteriza por la autonomía del estudiante, quien es el responsable de su proceso de aprendizaje. De allí, la importancia de contar con materiales acordes al sistema que le permitan alcanzar sus metas educativas.

Según Leal (2013), este tipo de material juega un rol fundamental porque contiene toda la información requerida por el estudiante para el abordaje de un curso. En este sentido, estima que constituye el medio por el cual se coloca al alcance del estudiante, una serie de contenidos curriculares que son útiles para desarrollar un curso, sin la presencia del docente. Este material debe contener estrategias para que el individuo al emplearlo obtenga conocimientos significativos. El estudiante establece, entonces, una interacción de carácter psicológico a la que se suman los intereses y las experiencias particulares del usuario, todo lo cual se supone que redundará en el fomento del aprendizaje.

En este orden de ideas, señala que las características esenciales del material instruccional, son las siguientes:

la presentación al estudiante de realidades concretas o por medio de contenidos, que permitan el desarrollo del lenguaje y de un pensamiento amplio; la inclusión de herramientas para la solución de problemas; el despertar la atención y la motivación; vincular los conocimientos entre sí; presentar los objetivos de instrucción; incluir diferentes estrategias de aprendizaje; promover la transferencia; hacer referencia a contenidos anteriores o posteriores; recuperar conocimientos previos y otros que se relacionen con los nuevos que se proponen, generando además, el proceso de interacción entre el estudiante y el material, y entre los estudiantes del mismo curso, en tanto que incluyen sugerencias para estimular el aprendizaje colaborativo (p. 17).

Este autor especifica las cualidades y funciones del material instruccional, dentro de las cuales se destacan las ideas planteadas por Alfonso, Arellano, Ojeda y Guzmán (2013): (a) enseñan, explican, animan, motivan, informan, incluyen ayudas para el aprendizaje, (b) contienen lecturas, indican tareas, evaluaciones, de modo que facilitan el proceso instruccional al estudiante, con diferentes estilos y ritmos de aprendizaje, (c) contienen lo esencial de la asignatura, así como habilidades y actitudes para el logro de los objetivos y (d) fomentan la actividad intelectual cooperativa y colaborativa del estudiante. Como puede observarse, esta modalidad amerita una comunicación directa, concreta y eficaz que garantice el óptimo desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje que precisamente están mediados por el DA. Dentro de la estructura pedagógica de la EaD, según Leal (ob. cit.) se cuenta con:

1. El estudiante en la modalidad educativa abierta y a distancia: debido a las singulares características pedagógicas de esta modalidad educativa, el éxito que alcance dependerá en gran medida del esfuerzo personal que realice, de las actividades que efectúe durante las asesorías y del buen manejo que haga del material de estudio indicado, por lo que debe desarrollar su capacidad y constancia para entender el proceso de enseñanza y de aprendizaje y su habilidad para vincular el conocimiento teórico con la práctica.

2. Las asesorías que tienen como principal propósito fomentar una participación conjunta entre el asesor y el estudiante para la generación de conocimientos. Existen dos modalidades de asesoría: individual y grupal, que pueden tener un carácter de asistencia optativa u obligatoria, según sea el caso. En esta interacción prevalece el DA tal como fue indicado por algunos estudiantes en la recogida preliminar de información, este debe ser preciso y claro a fin de evitar confusiones y ambigüedades que incidan negativamente en el cumplimiento de las estrategias instruccionales.

3. El asesor académico en las universidades a distancia. Debe tener una formación universitaria que responda a los requerimientos propios del programa

académico en el que participa, además de haberse preparado o tener experiencia en la modalidad de EaD se caracterizan por: (a) intervenir en la elaboración del material didáctico y dar indicaciones para su mejor aprovechamiento, (b) guiar y asesorar al estudiante en la temática de estudio, (c) orientar y ofrecer alternativas en la interpretación del conocimiento, (d) aclarar las dudas que el alumno plantee, ampliar los temas requeridos, (e) promover el diálogo y la participación académicas, (f) efectuar las demostraciones que requieran los contenidos, (g) proporcionar bibliografía complementaria y (h) orientar las circunstancias personales que afecten el proceso de aprendizaje del estudiante.

Bajo esta modalidad y dinámica pedagógica se administra la Universidad Nacional Abierta de Venezuela (UNA) la cual fue creada en 1977, con el propósito de democratizar el acceso a la Educación Superior a aquellos ciudadanos que por diversos motivos no tienen acceso a la modalidad presencial, propiciando al mismo tiempo la permanencia de aquellos en sus regiones. La UNA es una institución con presencia a nivel nacional, en cada estado del país hay un núcleo denominado Centro Local (CL), el cual está ubicado en la ciudad de mayor importancia de ese estado. Además, hay estados en los cuales se cuenta con una o más oficinas de apoyo, en poblaciones alejadas del CL.

La UNA está organizada por una sede central y sedes locales. La primera está ubicada en la capital del país, Caracas, donde funcionan los órganos de gobierno y dirección, representados por los Consejos Superior y Directivo. En ella se formulan las políticas universitarias y se realizan las funciones de planificación y diseño del currículo, la instrucción, la evaluación, la extensión universitaria y la investigación. De igual forma, se llevan a cabo actividades de registro y control de estudios, las académicas, referidas a la asesoría, orientación estudiantil y administración de la evaluación, las referidas al servicio de biblioteca y recursos múltiples, así como actividades de investigación y de extensión. La UNA ofrece en la actualidad diez carreras a nivel de Licenciatura y tres carreras de Técnico Superior Universitario.

En esta Institución como en muchas otras, en su dinámica de funcionamiento y especialmente en sus actividades de docencia, investigación y extensión se deben generar estrategias y acciones para incrementar su calidad, en su proceso instruccional. Es por ello que surge la inquietud de abordar el DA empleado en la UNA, con lo cual se pueden generar cambios para propiciar una transformación que favorezca e incremente la formación de estudiantes bajo la modalidad a distancia.

Estrategias Discursivas

Reciben esta denominación determinadas formas técnicas particulares de conversación que los profesores emplean cuando intentan guiar la construcción de conocimiento de sus estudiantes (Mercer, 1997 y 2001). Estas estrategias responden a la necesidad de guiar la actividad de aprendizaje de los alumnos en la dirección de las intenciones educativas (Van Dijk, 2000). Razón por la cual, las formas particulares de uso del lenguaje permiten crear y transformar la comprensión compartida en una situación de comunicación entre interlocutores, parten de comprensiones o representaciones propias de aquello de lo que se habla, (Edwards, 1995 y Wertsch, 1988). Algunas estrategias discursivas según estos autores son las siguientes:

1. Estrategia discursiva de persuasión: es la manera particular de hablar que tiene el profesorado cuando intenta guiar la construcción del conocimiento. Tiene como función validar los significados construidos por los alumnos de acuerdo con la interpretación que hace el docente de su aportación.

2. Marco social de referencia: el uso del conjunto de experiencias compartidas, por el hecho de pertenecer a la misma cultura, para garantizar la construcción de sistemas de significados compartidos y eventualmente modificar las representaciones que tiene el estudiantado sobre el fenómeno. La idea es obtener información sobre las experiencias y los conocimientos previos del estudiante para establecer puentes con las situaciones nuevas.

3. Marco específico de referencia curricular: el uso del conjunto de conocimientos y experiencias que ha compartido el profesor con el estudiante, por estar en relación con los mismos contenidos del currículo. Establecer los significados que pueden compartirse a partir de la experiencia o la actividad conjunta curricular.

4. La intención argumentativa: la forma particular de orientación explicativa y argumentativa del docente, que se manifiesta en el uso de estrategias para facilitar la adquisición, la elaboración y la comprensión de conocimientos que tienden a influir en las actitudes del alumno sobre la interpretación y el significado de lo que se enseña. Con el uso de la explicación, la argumentación y de opinión, con el propósito de aclarar y fundamentar la construcción de significados compartidos cada vez más complejos.

5. Intención de comprensión: la pretensión de comprender al alumno e identificar y valorar el conocimiento que ha alcanzado en el seguimiento de avances y dificultades, proporcionando la ayuda ajustada al proceso de construcción en el que se encuentra inmerso. Participar con el estudiante en la identificación y valoración del objeto de conocimiento; el seguimiento de avances, dificultades y ayudas en la comprensión hacia la construcción de significados compartidos.

6. Discurso de referencia institucional: contiene la producción del conocimiento, se fundamenta en la autoridad institucional y se convierte en garante de otros discursos, una relación de intertextualidad con otros discursos. Fundamentar y establecer significados compartidos haciendo referencia al medio institucional.

7. Diálogo elicetivo: la estructura se compone de tres movimientos: elicitación (el profesor formula la pregunta), información (los estudiantes la responden) y aceptación (el profesor evalúa y formula otra pregunta). Crear parcelas de conocimiento compartidas a través del uso de la estructura de diálogo elicetivo.

8. La estructura de continuidad de la clase (en este caso asesoría académica): cada sesión se organiza en función de la anterior y anticipa la siguiente, de manera que el conjunto de todas constituyen un solo discurso que va progresando, por un lado, a partir de las sesiones que conduce el docente y, por el otro, a partir de las prácticas, las lecturas y la reflexión que hacen los estudiantes, así la asesoría aparece como un acto comunicativo en sí mismo. Marcar la continuidad y la unicidad de los procesos de construcción de significados a través de la comprensión de la estructura de la asesoría.

9. El género de la clase (en este caso el género empleado en el material instruccional): constituido especialmente por secuencias de tipo explicativo, descriptivo, argumentativo y dialogado, para informar, argumentar y explicar. Promover la construcción del conocimiento compartido a través del uso de estas prácticas discursivas.

10. La reelaboración del discurso: para que el alumnado pueda entender el contenido y parafraseando las aportaciones del estudiante, el docente las devuelva de forma ligeramente distinta, quizás para aclarar el tema. Aclarar el contenido de la materia a través de la simplificación del discurso.

11. La recapitulación: breve repaso que hace el docente de cosas acaecidas anteriormente en la experiencia conjunta. Resumir los matices más significativos de lo tratado con anterioridad.

12. La participación contingente: la acción inmediata del profesor de complementar, interpretar y evaluar la respuesta del alumno. Comentar para remarcar lo comunicado por el alumno y que se relaciona con lo explicado anteriormente.

13. Discurso guiado por el texto: la forma como el docente explica en dependencia del texto. Asegurar la exactitud y la legitimidad de su discurso en la asesoría académica desde la utilización del texto.

Estas estrategias discursivas posiblemente serían utilizadas y adaptadas para la modalidad a distancia, en investigación que se llevará a cabo, con el apoyo de herramientas tecnológicas que probablemente se incluirían en el plan de acción, que diseñará la investigadora de este estudio según el diagnóstico obtenido, así mismo en las futuras aplicaciones tanto en las sesiones de asesoría académica, como en los materiales instruccionales de las asignaturas que se seleccionen para hacer la investigación.

METODOLOGÍA

Paradigma de Investigación

El paradigma que aborda esta investigación en desarrollo corresponde al crítico social o sociocrítico, tal como señala Colmenares (2012) incluye los valores explícita y activamente en el proceso de investigación y en atención a las tres dimensiones: (a) una ontología realista o realista crítica, (b) una epistemología subjetivista, en el sentido de incluir los valores, y c) una metodología dialógica transformadora. En este punto es importante señalar que cada paradigma amerita una metodología concordante que permita desarrollar los procesos investigativos; en el caso del crítico-social, la misma está representada por la investigación/acción o investigación-acción participativa que orienta los procedimientos, técnicas e instrumentos acordes con la visión onto-epistémica asumida por el investigador.

Investigación Acción Participativa (IAP)

Este estudio se llevará a cabo siguiendo los pasos de la IAP, la cual tiene como propósitos según la Latorre (2007), mejorar o transformar la práctica social y educativa, procurar una mejor comprensión de dicha práctica, articular de manera permanente la investigación, la acción y la formación; así como acercarse a la realidad vinculando el cambio y el conocimiento, además de hacer protagonistas de la investigación al profesorado. Son cuatro las características que presenta esta metodología: cíclica y recursiva, porque ciertos pasos tienden a repetirse en una

secuencia similar; participativa, ya que los involucrados se convierten en investigadores y beneficiarios de los hallazgos y soluciones o propuestas; cualitativa, porque trata más con el lenguaje que con los números, y reflexiva, pues la reflexión crítica sobre el proceso y los resultados son partes importantes en cada ciclo.

Para Pérez Serrano (1998), los pasos o etapas para el acercamiento a la metodología de la investigación-acción se inician con el diagnóstico de una preocupación temática o problema; luego, la construcción del plan de acción, la puesta en práctica del referido plan y su respectiva observación, la reflexión e interpretación de resultados y la replanificación, si fuese necesaria.

Colmenares (2012) siguiendo los planteamientos de Pérez Serrano sostiene que los pasos de este tipo de investigación implican una serie de fases a saber: Fase I: relacionada con descubrir una preocupación temática, se puede llevar a cabo con la búsqueda de testimonios, aportes y consideraciones de los investigadores interesados en la misma; además, con la práctica de un diagnóstico planificado y sistemático que permita la recolección de la información necesaria para clarificar la problemática seleccionada.

Fase II: implica algunos encuentros con los interesados, a fin de delinear las acciones acordadas por consenso que el grupo considere más acertadas para la solución de la situación identificada o los problemas existentes en un área de conocimiento, en una comunidad o en una organización.

Fase III: se corresponde con la ejecución del plan de acción que previamente se ha co-construido y que representa las acciones tendientes a lograr las mejoras, las transformaciones o los cambios que se consideren pertinentes.

Fase IV: comprende procesos de reflexión permanente, durante el desarrollo de la investigación, además de la sistematización, codificación, categorización de la información, y la respectiva consolidación del informe de investigación que da

cuenta de las acciones, reflexiones y transformaciones propiciadas a lo largo de la investigación.

Estas fases serán empleadas en el estudio propuesto. Para realizar el diagnóstico, se hizo una recogida preliminar de información solicitando las apreciaciones que tienen los especialistas en contenido, evaluadores, estudiantes (pregrado y postgrado), integrantes del personal administrativo y obrero sobre el DA utilizado en el proceso instruccional de la UNA. Se pudo percibir que tanto el personal administrativo y obrero, sobre todo este último no tiene una vinculación directa con el DA, sin embargo, se quiso consultar su opinión para tener una visión general de toda la Comunidad Unista al respecto. Seguidamente, se presentan sus consideraciones. Se identificaron con las iniciales de los nombres, a estos primeros participantes.

Cuadro 1

Apreciación del DA por los integrantes de la Comunidad Unista

Integrante	Apreciación
Especialista en Contenido	<p>HC: “es sistemático y muy preciso, se trata de que el alumno entienda claramente todo lo que se pide en su estudio”.</p> <p>LM: “El discurso académico en la UNA es detallado y específico para que llegue al estudiante y este puede comprender el contenido que el profesor, a través de los materiales instruccionales quiere transmitir. Importante de mantener la actualización con las nuevas tendencias del lenguaje”</p>
Evaluador	<p>JG: “Mi apreciación sobre el discurso académico empleado en el proceso instruccional que se lleva a cabo en la UNA, es que no existe un material instruccional impreso o en línea que oriente primeramente las funciones que debe cumplir un evaluador, solo se hace el curso de iniciación que se lleva a cabo tiempo después, de haber ingresado, lo que resulta extemporáneo, además que este debe adaptarse constantemente a los cambios que amerita el sistema a distancia”</p> <p>AO: “No hay un discurso académico único, en mi opinión hay uno directivo y otro más inclinado a dar sugerencias para guiar el proceso de aprendizaje”</p>
Asesor	<p>ZF: “El discurso académico desde mi punto de vista debe estar enfocado a la facilitación de los aprendizajes. En la actualidad, es importante una mirada hacia la tecnología, como apoyo a esa</p>

“mediación” entre asesor y estudiante”	
Estudiantes Postgrado y Pregrado	<p>AM: “En lo referente al plan de curso cada asignatura, el discurso académico es bien objetivo y claro, sin embargo, en cuanto al discurso académico que utilizan algunos docentes para dar las instrucciones falta mayor explicación en lo que se quiere solicitar al estudiante. No obstante, en líneas generales el discurso académico utilizado en la UNA es bastante bueno para su modalidad abierta y a distancia”</p> <p>DR: “El discurso académico me parece atrasado, debe actualizarse, como estudiante de la carrera de Contaduría Pública debo recalcar que el material instruccional está desactualizado, lo que implica por ejemplo que una persona que trabaja solo busca obtener el título, porque los conocimientos los obtiene en la práctica profesional ya que el texto UNA no está acorde con los recientes cambios tanto de normas, leyes y reglamentos”</p>
Personal administrativo	<p>YP: “La mayoría de los profesores conocen y emplean lo que es la EaD en la UNA, sin embargo, deben aplicar nuevas técnicas tecnológicas acordes para el estudiante, así mismo, la actualización del material instruccional en las diferentes carreras, aplicación de evaluación bien sea en las pruebas y entrega de trabajos por herramientas tecnológicas o uso de la TIC para integrar más la comunidad estudiantil con los Centros Locales y Unidades de Apoyo”</p>
Personal obrero	<p>CD: “Se usa un lenguaje formal, se les demuestra respeto a las personas, hay un buen trato, desde lo que hacemos, tratamos de apoyar el trabajo”</p>

Como puede observarse en términos generales, los participantes consideran que el DA usado en el proceso instruccional se aprecia como satisfactorio, no obstante, puede mejorarse, a través del apoyo de herramientas tecnológicas, indicaciones más precisas, la actualización de la terminología en función de las carreras ofertadas, organizarlo y dirigirirlo según los diversos roles (evaluadores, especialistas, estudiantes, asesores, orientadores).

A partir de estas percepciones, se diseñará un plan de acción basado en las estrategias discursivas descritas anteriormente. El mismo será elaborado por la investigadora y otros miembros de la comunidad unista, con la intención de llegar por consenso a la búsqueda de soluciones que se ajuste más a la situación detectada sobre DA empleado en la UNA. Luego, serán aplicadas las estrategias discursivas. Se evaluarán y serán validadas para establecer su efectividad y para finalizar se hará una sistematización del proceso llevado a cabo, por medio de un

informe que dará cuenta de las acciones, reflexiones y transformaciones propiciadas a lo largo de la investigación.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

Tal como fue señalado al principio, esta investigación en curso tiene como propósito incentivar cambios en el DA del proceso instruccional en la EaD y la UNA, a partir de la validación de estrategias discursivas. Para ejecutarla se asume la metodología inherente a la IAP, la cual se inicia con el diagnóstico, en este caso, se pudo identificar la situación a transformar mediante el resultado de una recogida preliminar de información, con las apreciaciones de los actores involucrados en la dinámica de la UNA (especialistas en contenido, asesores, evaluadores, estudiantes, personal administrativo y obrero) sobre el DA utilizado en la institución para la formación de los estudiantes. Esto arrojó información relevante debido a que permitió conocer la percepción acerca del mismo, sus fortalezas, lo que consideran pueden mejorarse, lo preciso que requiere ser, el manejo de vocabulario técnico y especializado, factores que serán tomados en consideración (junto con el resto de las acciones que constituyan las diferentes fases de la IAP) en el diseño de estrategias discursivas que tiendan a generar los cambios necesarios para optimizar el proceso de enseñanza.

Una vez diseñado el plan de acción, se procederá a aplicar y validar las estrategias. Durante el proceso los participantes estarán involucrados activamente en las diversas fases, en la toma de decisiones y en las tareas que se van a desarrollar en el transcurso de la investigación. Luego, se procederá a sistematizar y divulgar sus resultados. Se aspira a que los resultados de la investigación se conviertan a su vez en los insumos para mejorar y transformar la práctica educativa en el contexto de la Universidad Nacional Abierta.

REFERENCIAS

Alcalá, A. (2009). *Andragogía: Ciencia y arte de la educación de personas adultas*

Caracas: UNA. Ediciones especiales de la Dirección de Investigaciones y Postgrado.

Alfonso, A., Arellano, E., Ojeda, N. y Guzmán, W. (2013). *Lineamientos para la elaboración de planes de curso*. En Martín M., Guzmán W., Alfonso A. (Comp.) (2013). *Diseño Instruccional en Educación a Distancia. Experiencias en la Universidad Nacional Abierta de Venezuela*. Caracas: Universidad Nacional Abierta

Colmenares, A. (2012). Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. [Artículo en línea]. En: Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación, 3 (1), 102-115 Disponible en: <https://revistas.uniandes.edu.co/doi/pdf/10.18175/vys3.1.2012.07> [Consulta: 2019, septiembre 19]

Edwards, V. (1995). *Las formas de conocimiento en el aula*. En E. Rockwell (Coord.). *La escuela cotidiana* (pp. 145-172) México: Fondo de Cultura Económica.

García Aretio, J. (2001). *Educación a distancia de la teoría a la práctica*. Barcelona: Ariel.

Hall, B. y López, M. (2011). Discurso académico: *manuales universitarios y prácticas pedagógicas*. *Literatura y Lingüística*, (23) 167-192. Disponible en: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S071658112011000100010&lng=pt&nrm=iso&tlng=es [Consulta: 2019, septiembre 20]

Latorre, A. (2007). *La investigación - acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Grao.

Leal, N. (2013). El material instruccional de la UNA desde la perspectiva de los egresados. En Martín M., Guzmán W., Alfonso A. (Comp.) *Diseño Instruccional en Educación a Distancia. Experiencias en la Universidad Nacional Abierta de Venezuela*. Caracas: Universidad Nacional Abierta.

Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento*. Barcelona: Paidós.

Mercer, N. (2001). *Palabras y mentes. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Buenos Aires: Paidós

Montolío, E. (Coord.) (2000). *Manual de escritura académica. Vol. II*. Barcelona: Ariel.

- Mostacero, R. y Villegas, C. (2017). La pedagogía del discurso: antecedentes y función transformadora. *Acción Pedagógica*, 26 (1), 6-16. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6344970.pdf>. [Consulta: 2019, agosto 20]
- Parodi, G. (2007). El discurso especializado escrito en el ámbito universitario y profesional: Constitución de un corpus de estudio. [Artículo en línea] *Revista Signos* 40(63). Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=157013772008>. [Consulta: 2019, agosto 28]
- Pérez Serrano, G. (1998). *Investigación cualitativa: retos e interrogantes*. Madrid: Muralla.
- Tapia, M., Burdiles, G. y Arancibia, B. (2003). Aplicación de una pauta diseñada para evaluar informes académicos universitarios. *Revista Signos*, 36 (54), 249-257.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (2009). *Prospecto académico de Estudios de Postgrado del IPC*. Caracas: UPEL- IPC.
- Van Dijk, T. (Coord.) (2000). *El discurso como estructura y proceso. Estudios sobre el discurso I. Una aproximación multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.
- Vilá, M. (2000). *La enseñanza y el aprendizaje del discurso oral formal: Una secuencia didáctica sobre las explicaciones orales en clases*. Tesis Doctoral no publicada Universidad Autónoma de Barcelona, España.
- Wertsch, J. (1988). *Vygotski y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.



CURRÍCULOS DE LOS AUTORES

Amílcar Arenas Arredondo. Profesor en Mecánica Industrial y Magister en Educación Técnica (UPEL-IPB), Experto en Procesos E – Learning (Convenio UPEL – Universidad Virtual FATLA), Doctor en Educación (UPEL-IPMAR). Posdoctorado en Investigación Educativa y Epistemología (UPEL-IPREMLF). Docente Asociado a Dedicación Exclusiva de la UPEL – El Mácaro “Luis Fermín”. Actualmente jefe del Taller Industrial de la UPEL – El Mácaro “Luis Fermín”.

Carlos Alarico Gómez: historiador y periodista. Realizó sus estudios en Venezuela, Italia y Estados Unidos. En su tesis de Doctorado disertó acerca del “Proceso de Formación del Estado Democrático en Venezuela” y se graduó cum-laude (UCAB, 2004). Ascendió a Profesor Titular en la Universidad de Carabobo (Posgrado, Mañongo, 2005). Ha publicado treinta y siete libros sobre temas históricos, entre los cuales están *Miranda periodista*, *El Bloqueo de 1902*, *Vida y tiempo de Renny Ottolina*, *El Museo de la Radio* y *El origen del Estado democrático en Venezuela*. Ha sido condecorado con las órdenes Andrés Bello, Andrés Eloy Blanco, Francisco de Miranda, José Antonio Páez y Cacique Yare, entre otras. Obtuvo el “Premio Municipal de Periodismo” en los municipios Sucre (1990) y Baruta (1991), así como el Premio Iberoamericano de Periodismo (1996), habiéndole correspondido el honor de ser el primer escritor en recibir la medalla Tomás Polanco Alcántara (2010). Ha ejercido el periodismo en *El Mundo*, *Radio Caracas*, *Revista Élite*, *Radio Suave*, *Radio Monagas*, *El Diario* de Maturín, coordinador de la revista *Summum*, colaborador de *El Nacional* y de la revista *Zeta*. También fue subdirector de *El Regional* de Valencia, corresponsal de *International News* de Londres en Caracas y de la revista *Doble Seis* de Caracas en Estados Unidos. Dirigió los departamentos de Prensa y Relaciones Públicas en el Ministerio de Educación, la Universidad Pedagógica, la Universidad Simón Rodríguez y la Cantv. En el mundo empresarial fue gerente corporativo de comunicaciones en Pequiven y Meneven, vicepresidente de Industrias Pampero, gerente general de la Fundación Pampero y director de Diseños Plain Art. Ingresó en la docencia universitaria en la UCAB en 1983. Ha ejercido como docente en las universidades Central, Gran Caracas y Humboldt. Actualmente está jubilado en el Colegio Universitario, instituto que fue elevado a la categoría de Universidad en el año 2018 con el nombre de Universidad Nacional Experimental de la Gran Caracas (UNEXCA).

Dulce Santamaría. Profesora graduada en el Instituto Universitario Pedagógico de Caracas, en la especialidad de Literatura y Lengua Castellana. En el mismo Instituto, ahora Pedagógico de Caracas, núcleo de la UPEL ha obtenido los títulos de Magister en Literatura Latinoamericana, Doctora en Pedagogía del



Discurso y Postdoctora en Educación Ambiente y Sociedad. Actualmente se desempeña como jefa del Departamento de Castellano, Literatura y latín y ha dictado los cursos de pregrado de Lengua Española, Expresión Oral y Escrita, Literatura Española I y II y Visiones, de postgrado de Seminario de Ensayo de Literatura Latinoamericana y de Postdoctorado en Pedagogía del Discurso de Discurso Educativo. Ha tutorado y sido jurado de tesis de Literatura Europea y Latinoamericana y especialización de Lectura y escritura del IPC y de la UCAB. También ha escrito artículos para la REVISTA LETRAS DEL IVILLAB y para la REVISTA EDUCARE.

Emil Michinel Rondón: Estudios de Pregrado: TSU. Educación Preescolar, TSU en Recursos Humanos en el Colegio Universitario de los Teques, Profesora en Educación mención Preescolar, Instituto Pedagógico de Caracas. Postgrados: Universidad Nacional Experimental de las Fuerzas Armadas: Especialista en Gerencia Pública, Magister en Tecnología Educativa, Doctora en Innovaciones Educativas. Actualmente estudios de postdoctorado en el Instituto Pedagógico de Caracas. Laboro en Ministerio del Poder Popular para la Educación como Docente de Aula V, Coordinadora del Centro Local de Investigación y Formación “Simón Rodríguez”, San Antonio de Los Altos.

Jesús Rodríguez Millán: Abogado egresado de la Universidad Santa María (USM), Venezuela. Especialista en Derecho Penal (USM). Capacitación Pedagógica para Profesionales no Docentes, Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) Venezuela. Especialista en Criminalística, Instituto Universitario de Policía Científica (IUPOLC) Venezuela. Magister en Criminalística, Instituto Universitario de Policía Científica (IUPOLC) Venezuela. Experiencia laboral de veintinueve años como Consultor Jurídico de la Policía del Estado Vargas, Juez de Primera Instancia Penal en el Estado Miranda. Doctorando en Ciencias Gerenciales en la Universidad Latinoamericana y del Caribe.

Luz Salazar Serrano: Profesora jubilada con la categoría de titular de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas, adscrita al Departamento de Pedagogía, Cátedra de Filosofía de la Educación, Fue Jefe de la Unidad de Currículo. Profesora graduada en la especialidad de Filosofía y Ciencias de la Educación en el Instituto Pedagógico de Caracas. Magister en Educación mención Gerencia Educativa, de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador Instituto Pedagógico de Caracas. Doctora en Innovaciones Educativas, de la Universidad Nacional Experimental Politécnica de la Fuerza Armada. Actualmente se desempeña como asesora en currículo en el Vicerrectorado Académico de la Universidad Militar Bolivariana de Venezuela. Autora de artículos en revistas nacionales. Árbitro en la Revista Científicas.

María Teresa Mendoza. Doctora en Innovación Educativa (UNEFA) Magister en Administración Pública (USC), Especialista en Aduanas e Impuestos (USC), Abogado (USM), Docente Universitario tanto en Pregrado como en Postgrado. Categoría de Asociado. Autora de artículos en revistas nacionales. Árbitro en la Revista Científicas.

Neudys Rada Blanco. Magíster en Lectura y Escritura, egresada de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador - Instituto Pedagógico Caracas. Profesora de Lengua, egresada de la misma Institución. Coordinadora del Área de Estudios Generales de la UNA. Coordinadora del Programa de Lectura y Escritura a Distancia para los Niños de la UNA (PROLECS-UNA) desde el año 2006 hasta 2015. Perteneció a la Línea de Investigación: La formación del docente en el sistema de educación abierta y a distancia. Forma parte del Comité Editorial de la Revista electrónica UNA Investig@ción de la Universidad Nacional Abierta. Ha participado como ponente en eventos a nivel nacional e internacional. Ha publicado artículos sobre la enseñanza de la lengua, en revistas arbitradas e indexadas. Acreditada desde marzo del 2011 por el Observatorio Nacional de Ciencia y Tecnología e Innovación (ONTIC) como Investigadora, Nivel "A" en el Programa de Estímulo a la Investigación e Innovación (PEII).

Pedro Manuel Corros Bacca: Imparte clases en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Instituto Pedagógico de Caracas. Docente adscrito a la Cátedra de Filosofía. Licenciado en Letras (Universidad Católica Andrés Bello, UCAB) Especialista en Teología (UCAB) Postgrado en Filosofía, Mención: Filosofía y Ciencias Humanas (UCV) En la Cátedra de Filosofía ha dictado las asignaturas: Introducción a la Filosofía, Filosofía de la Educación, Ética y Docencia y Educación en Valores. Ha colaborado con UDBE-IPC y en el Programa de Profesionalización, en el que ha administrado las Cátedras de Ética y Supervisión Educativa y Ética e Investigación. En la Unidad de Bienestar Estudiantil ha impartido el Taller Ortografía, Redacción y Estilo para IPECISTAS y el Curso de Lógica Clásica. Profesor asociado al Núcleo de Investigaciones Filosóficas del IPC "Ignacio Burk" (NIFIPC) Perteneció al Comité Editorial de la Revista Gaceta de Pedagogía.

Rafael Perales Leirós. PhD en Gestión del Conocimiento (UPEL), Doctor en Ciencias de la Educación (UNESR), Magíster en Currículo (UBA), Profesor de Química y Ciencias Generales (UPEL), Vicerrector Fundacional UNES, Investigador, Coach Ontológico y Profesional Certificado, Biotranscodificador, Consultor estratégico organizacional. Profesor Titular (J).

Ríchard Sosa Villegas. Profesor egresado del Instituto Pedagógico de Caracas, en la especialidad de Castellano, Literatura y latín. Se desempeña como profesor en el área de idiomas en el Instituto Santo Tomás de Aquino. En la actualidad,

curso la Maestría en Lectura y Escritura en su Alma Máter desarrollando un trabajo de grado sobre la enseñanza del ensayo argumentativo en Educación Media General. Ha publicado artículos en revistas nacionales. Fue director en Instituto Náutico "Almirante Lino de Clemente. Ha diseñado y aplicado proyectos de aprendizaje, dictado talleres en el área de redacción y ortografía. Asimismo, laboró como docente de aula I desde el año 2017, en la U.E.N "Josefa Irausquín López", adscrita al Ministerio del Poder Popular para la Educación.

Thania Torres Doctora en Educación UPEL - IPC, Magister en Educación Infantil UPEL- IPRAEL, Especialista en Innovación Educativa UCV, Especialista en Planificación y Evaluación educativa USM, Especialista en Telemática y Educación a Distancia UNA. Docente ordinario de la UPEL-IMPM, Docente de pregrado y postgrado UPEL-IMPM, Mérida. Coordinadora de Secretaría Local Mérida.

Weimber José Rojas. Egresado del Pedagógico de Maturín como Profesor de Geohistoria, es un docente activo en el sistema universitario venezolano. Actualmente se desempeña como Coordinador del Programa de Licenciatura en Educación Integral, perteneciente a la Escuela de Humanidades y Educación de la Universidad de Oriente, Núcleo Nueva Esparta. Es Profesor Agregado a Tiempo Completo en esta casa de estudio. Magister en Historia Regional de Venezuela en la Universidad de Margarita. Realizó diversas ponencias y conferencias en eventos dedicados al estudio del Bicentenario de la Independencia y cuenta con dos publicaciones en revistas digitales e impresas sobre temas de Historia venezolana.

PRESENTACIÓN	18
ARTÍCULOS	
Carlos Alarico Gómez. Opinión pública, militarismo e ideologías en Venezuela. <i>Public opinion, militarism and ideologies in Venezuela. Opinion publique, militarisme et idéologies au Vénézuéla</i>	21
María Teresa Mendoza y Rafael Perales Leirós. De la senda filosófica al camino ontológico en Educación Universitaria. <i>From the philosophical path to the ontological concern at university education. De la voie philosophique à la voie ontologique de l'éducation universitaire</i>	59
Thania Torres. El aprendizaje transformacional desde la concepción del autoconcepto en la Educación del Infante. <i>Transformational Learning from the Conception of Self-Concept in Childhood Education. Apprentissage Transformationnel de la Conception de l'auto-Concept Dans l'éducation des Enfants</i>	73
Dulce Santamaría. Miradas didácticas desde la sociedad de discursos experienciales: El yo investigador. <i>Didactic Insight from a society of experiential discourse: The researching self. Vues didactiques de la société du discours expérientiel: Le moi investigateur</i>	97
INVESTIGACIONES	
Emil Michinel Rondón. El aprendizaje de los nativos digitales desde sus vivencias, pensamientos y acciones. <i>The learning of digital natives from their houses, thoughts and actions. L'apprentissage des autochtones numériques à partir de leurs logements, pensées et actions</i>	112
Luz Salazar Serrano. Los significados de apropiación pedagógica de TIC para profesores formadores de docentes. <i>The meanings of ICT pedagogical appropriation for teacher training teachers. Les significations de l'appropriation pédagogique en TIC des pour les enseignants formant les enseignants</i>	137
Amilcar Arenas Aredondo. El currículo en las escuelas técnicas venezolanas: Una mirada de sus actores sociales. <i>The curriculum in the venezuelan technical schools: A look of its social actors. Le curriculum dans les ecoles techniques venezuelaines: Un regard sur ses acteurs sociaux</i>	172
Jesús Rodríguez Millán. El Ámbito Jurídico Penal Venezolano: Hacia una Gestión de Liderazgo Transformacional desde la Complejidad. <i>The Venezuelan Criminal Law Area: Towards Transformational Leadership Management from Complexity. Le Domaine du Droit Pénal Vénézuélien: TVers une Gestion du Leadership Transformationnel de l'he Complexity</i>	206
Weimber José Rojas. La Investigación Biográfica. Caso: Winston Alejandro Rojas Romero. <i>Biographical Research. Case: Winston Alejandro Rojas Romero. Recherche Biographique. Cas: Winston Alejandro Rojas Romero</i>	228
RESEÑA DE LIBRO	
A leer se aprende leyendo. La mediación de la lectura en la formación de lectores críticos de Rod Medina (2014). Editorial Centro Nacional del libro: Colección galeras y pixeles. Presentado por Rícharh Sosa	255
RESEÑA HISTÓRICA GACETA DE PEDAGOGÍA	
Las virtudes morales en Platón y en Cicerón de Juan David García Bacca. Presentado por: Pedro Manuel Corros Bacca	260
EVENTOS	
Tercer Encuentro de Experiencias Investigativas de las Unidades de Investigación del Instituto Pedagógico de Caracas: "Entre la montaña y el mar".....	272
Jornada de Investigación en Crecimiento Espiritual.....	276
AVANCES DE INVESTIGACIÓN	
Neudys Rada Blanco. El discurso académico del proceso instruccional en el marco de la educación a distancia. <i>The academic discourse of the instructional process in the framework of distance education. Le discours académique du processus pédagogique dans le cadre de l'enseignement à distance</i>	278
CURRÍCULO DE LOS AUTORES	299