

37

GACETA DE PEDAGOGÍA

Depósito Legal pp197602651252
ISSN: 0435 - 026X

Nº 37- AÑO 2018



Gaceta de Pedagogía
2018. No 37



GACETA DE PEDAGOGÍA
Fundada en 1960
Quinta Etapa
2018. Nº 37



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 Y COORDINADORA Belkis Osorio Acosta (UPEL-IPC. VZLA)

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

CONSEJO EDITORIAL Mariela Alejo (UPEL-IPC. VZLA), Richard Torres (UPEL-IPC. VZLA), Josefina Palacios (UPEL-IPC. VZLA), Mayda La Fe (UPEL-IPC. VZLA), Antenor Viáfara (UPEL-IPC. VZLA), Enyer Porras (UPEL-IPC. VZLA).

COMITÉ CIENTÍFICO/ ACADÉMICO	<i>Integrantes Internos</i>	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).
	<i>Integrantes Externos Nacionales</i>	Gerardo Lara (UCAB-VZLA), Roraima Mora (UCAB-VZLA), Gloria Rebeca Mota (UPTAMCA-VZLA), Gregorio Valera (UCV, UNERS- VZLA), Yadira Gudiño (CUR-VZLA), Edgar Ríos (UPTAMCA-VZLA), Jenny Fraile (UPEL, IPMJMSM-VZLA), Mery Baute (USM-VZLA)
	<i>Integrante Externo Internacional</i>	Lisa Mata (UEAFIT- CO), Jenny González (UPF-PNPD-CAPE. BR), Yanet Molina (UIR-ESP).
	EQUIPO TÉCNICO	
	<i>Diseñadora de cubierta</i>	Mirna Quintero (UPEL-IPC.VZLA).
	<i>Traductores</i>	Evelio Salcedo (UPEL-IPC. VZLA), Mirna Quintero (UPEL-IPC. VZLA), Rebeca Mota (UPATAMCA. VZLA)
	<i>Diseño Gráfico</i>	Belkis Osorio (UPEL-IPC. VZLA)
	<i>Corrección de texto</i>	Josefina Palacios (UPEL-IPC. VZLA), Mayda La Fe (UPEL-IPC. VZLA), Xiomara Rojas (UPEL-IPC. VZLA). Magaly Salazar Sanabria (UPEL-IPC. VZLA)

CUERPO DE ASESORES Y EVALUADORES DEL NÚMERO 37 , AÑO 2018

Adriana González (UPEL-IPC. VZLA)
Sol Martínez (UNEFA. VZLA)

María Teresa Mendoza (UNEFA. VZLA)

EDICIÓN

Fondo Editorial
Mariano Picón Salas
Instituto Pedagógico
de Caracas

2018 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 e inglés; 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 febrero y julio 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 máximo.
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, su 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 el nombre del autor(es), el resumen no excederá de 120 palabras y sus descriptores, 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 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. Indicar la institución que representa (universidad, Institución...), alineado al margen derecho de la página en letra Arial, en 10 puntos, en negrita.
7. Todos los textos deben incluir un resumen en español y la respectiva traducción al inglés de no más de 200 palabras máximo y en un único párrafo.
8. Todos los textos deben incluir palabras claves del documento, con la respectiva traducción al inglés, llamada KEY WORDS (se recomienda utilizar el tesseractus de la UNESCO).
9. Deben indicarse de tres a cuatro palabras claves como máximo, las cuales no deben contener ni conjunciones ni artículos.
10. Los subtítulos o apartados deben aparecer en letra Arial, en 12 puntos, con negrita y en números arábigos consecutivos.
11. Toda nota aclaratoria debe ser incluida al pie de página y serán usadas para enriquecer la argumentación, para ampliar o complementar información importante.
12. 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.

13. 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.
14. 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).
15. 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, relacionados con temas derivados de cualquier área de las carreras que se ofrecen la Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Instituto Pedagógico de Caracas.
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.

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 e inglés nombre(s) de (los) autores, institución (es) a la (s) cual (es) pertenece (n) el (los) autor(es) y direcciones electrónicas; resumen en castellano e inglés 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 español e inglés, 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 e inglés (abstract) 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 de la 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 o autores 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:** 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 12 páginas.

Ejemplo de elaboración del resumen

Resumen: En español e inglés, 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 es de 100 a 150 palabras.

CONTENIDO

Presentación	17
Investigaciones	
Magalis Machado. El plagio académico, experiencias y abordaje en los estudiantes de Investigación Educativa. <i>The academic plague, experiences and approaches in the educational research students. Plagiat académique, expériences et approche des étudiants en recherche pédagogique</i>	20
Julia Flores-Espejo, Fidel Santos-León, Maribel Osorio, Isabel Sánchez, Noemí Frías, Fedor Meza, Julio Meza. Grupo Interdisciplinario de Investigación Postdoctoral en Educación (GIPDE): Experiencia de su creación en la UPEL-IPC. <i>Interdisciplinary Group of Postdoctoral Research in Education (GIPDE): Experience of its Creation in the UPEL-IPC. Groupe interdisciplinaire de recherche postdoctorale en éducation (GIPDE): Expérience de sa création dans L'UPEL-IPC</i>	38
Emil Amarilys Michinel Rondón. Los imaginarios tecnológicos de los nativos digitales. <i>The technological imaginaries of the digital natives. Les imaginaires technologiques des natifs numériques</i>	76
Fidel Santos León. Constructos teóricos de la gestión del conocimiento. Programas nacionales de formación avanzada (UNEXCA). <i>Theoretical constructions of knowledge management. National programs of advanced training (UNEXCA). Constructions théoriques de la gestion des connaissances. Programmes nationaux de formation avancée (UNEXCA)</i>	103
Noemi Frías. Proceso de Construcción ontoepistemológica desde la subjetividad e intersubjetividad en los Doctorados del IPC. Una mirada interpretative. <i>Intoepistemological Construction Process from subjectivity and intersubjectivity in the IPC Doctorates. An interpretive look. Intoépistémologique Processus de construction de subjectivité et intersubjectivité dans les doctorats IPC. Un regard d'interprétation</i>	131
Luz E. Salazar S Tránsito de la política educativa digital a la praxis docente. <i>Transit of the digital educational policy to the teaching praxis. Passage de la politique d'éducation numérique à la pratique éducative</i>	161

- Julia L Flores-Espejo.** Vivencia de Aprendizaje sobre Significados de Naturaleza de la Ciencia en un Postgrado: Mirada Fenomenológica. *Experience of Learning about Meanings of Nature of Science in Postgraduate: Phenomenological Look. Expérience D'apprentissage des Significations de la Nature de la Science dans un Postgraduate: Regard Phenomenologique.....* 191
- Aracelys Piñate.** La formación docente en el uso de las plataformas virtuales educativas en la UPEL-IPC desde la Teoría de la Acción. *Teacher training in the use of virtual educational platforms in the UPEL-IPC from the Theory of Action. Formation des enseignants à l'utilisation de plates-formes éducatives virtuelles dans UPEL-IPC à partir de la théorie de l'action.....* 225
- Carmen Marcano.** Transcomplejidad, gerencia del conocimiento en investigación. Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio. *Transcomplejidad management of knowledge in research Institute of Professional Improvement of the Magisterium. Transcomplejidad gestion des connaissances à l'Institut de Recherche de l'Amélioration Professionnelle du Magisterium* 245
- Maribel Osorio.** Experiencia de las docentes en la enseñanza del cuidado a los estudiantes durante las practicas hospitalarias. *Experience of teachers in the teaching of care for students during hospital practices. Experience des enseignants dans l'enseignemen des soins aux étudiants pendant les pratiques hospitalières.....* 272
- Julio Meza Palma.** Eneagrama, Educación e Investigación “Un pasaje epistemológico de una sabiduría universal Milenaria en tiempos postmodernos”. *Enneagram, Education and Research “A passage epistemological of the wisdom Universal Ancient at times postmodern”. Ennéagramme, éducation et recherche “A passage épistémologique d’un ancien universel de sagesse parfois posrmoderne.....* 298
- Rosa Corina García.** Articulación de la investigación académica de postgrado de la UMBV con la dimensión ambiental. *Articulation of the academic research of graduate of the UMBV with the environmental dimension. Articulation de la recherche universitaire de diplômé de la UMBV avec la dimension environnementale.....* 325
- Briseida Apolonia Acosta Baldivián.** La humanización de la praxis evaluativa docente para mejorar la calidad de la educación inicial. *The humanization of teaching evaluation praxis to improve the quality of initial education. L'humanisation de l'enseignement evaluation praxis*

<i>pour améliorer la qualité de l'éducation initiale.....</i>	345
Isabel Cristina Sánchez Castillo. La praxis del docente de Educación Física desde lo polisémico. <i>The practice of the Teacher Physical Education and the polysemic. La pratique de l'enseignant en educativos phisique de la polysémie.....</i>	376
Ensayo	
Fedor Alí Meza Palma. Los Pensamientos Periférico Aplicados a la Educación Física. Desde una Visión Epistemológica Transcompleja y Pluriparadigmática. <i>The peripheral thoughts applied to physical education. From a Transcomplete Epistemological Vision and Pluripadigigáática. Les pensées périphériques appliquées à l'éducation physique. D'une vision épistémologique transcomplexe et Pluriparadigmática.....</i>	390
Reseña de libro	
Desarrollo de habilidades del pensamiento. Creatividad. Autora: Margarita A. de Sánchez (2007). México: Trillas. Por: Sol M. Martínez.....	413
Reseña Histórica del Departamento de Pedagogía	
José Hernán Albornoz. Ilustre Pedagogo del Departamento de Pedagogía. UPEL-IPC. Yaurelys Palacios Revete.....	423
Eventos	
Encuentro sobre Las Diferentes Miradas de la Investigación Acción Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Caracas. Universidad Católica Andrés Bello.....	445
III Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe.....	447
Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe. Enrique Ravelo.....	449
Currículo de los autores.....	453

PRESENTACIÓN

La GACETA DE PEDAGOGÍA, N°37, año 2018, se presenta como una Revista de Investigación Científica que da muestra del compromiso por parte de diversos investigadores abocados a compartir sus conocimientos e inquietudes en torno al tema educativo y sus distintas áreas. En conjunto, comité editorial, árbitros evaluadores e investigadores, conforman la tríada profesional que da respuesta académica con base en estándares internacionales.

Especialistas y evaluadores colaboraron para que se concretara la publicación en formato digital de la Revista. Desde este formato, y en consideración a la difusión en red, la información incursiona en otras latitudes con mayor rapidez, quedando como material académico de alto nivel para ser consultado por especialistas, docentes, estudiantes e investigadores en general.

Este número está conformado por 16 artículos, cuyas investigaciones son productos del VI Círculo del Posdoctorado en Educación, Sociedad y Ambiente. Dicho posdoctorado se concibe como un estudio académico donde se profundiza y se especializa un tema en particular. En este sentido, el investigador socava aspectos epistemológicos, ontológicos, axiológicos y metodológicos, entre otros, relacionados con un tópico específico. Desde esta perspectiva, en los estudios posdoctorales se organizan experiencias en ejes temáticos variados, y se desarrollan conferencias, conversatorios, talleres y foros. Los encuentros son de tipo sincrónico y los productos generados operan bajo la dinámica de las líneas de investigación, lo cual constituye una síntesis de la experticia en temáticas de interés de los participantes.

En esta edición se encuentran artículos que resumen el trabajo sostenido en el VI círculo del Posdoctorado en Educación, Sociedad y Ambiente. Cada escrito de corte científico social tiene como eje central a la persona y ésta es vista desde distintas disciplinas y diversas tendencias. **Magalis Machado**, presenta una investigación titulada *El plagio académico, experiencias y abordaje en los*

estudiantes de *Investigación Educativa*. La naturaleza de la temática deja en evidencia lo complejo que resulta el campo de las investigaciones cuando la ética se desborda y toca el escenario de la corrupción al lograr copiar material de otros.

Julia Flores-Espejo, Fidel Santos-León, Maribel Osorio, Isabel Sánchez, Noemí Frías, Fedor Meza, Julio Meza presentan una investigación titulada: *Grupo Interdisciplinario de Investigación Postdoctoral en Educación (GIPDE): Experiencia de su creación en la UPEL-IPC*. Este equipo de trabajo surge de ideas compartidas y generan una narrativa en torno a la manera cómo surgió el propio grupo, su desarrollo y su constitución en equipo de trabajo. **Emil Michinel**, escribió sobre *Los imaginarios tecnológicos de los nativos digitales*. Comenta sobre las representaciones simbólicas de un grupo de jóvenes respecto al uso de la tecnología.

Fidel Santos León, nos presenta un texto titulado *Constructos teóricos de la gestión del conocimiento. Programas nacionales de formación avanzada (UNEXCA)* describiendo un curriculum creado a partir de las demandas sociales. **Noemi Frías**, investigó sobre el *Proceso de Construcción ontoepistemológica desde la subjetividad e intersubjetividad en los Doctorados del IPC. Una Mirada interpretativa*. **Luz Salazar** presenta el *Tránsito de la política educativa digital a la praxis docente*. **Julia Flores-Espejo** escribió sobre la *Vivencia de Aprendizaje sobre Significados de Naturaleza de la Ciencia en un Postgrado: Mirada Fenomenológica*. **Aracelys Piñate** presenta un texto llamado *La formación docente en el uso de las plataformas virtuales educativas en la UPEL-IPC desde la Teoría de la Acción*.

Carmen Marcano nos trae unas líneas que hablan de la *Transcomplejidad, gerencia del conocimiento en investigación. Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio*. **Maribel Osorio** presenta la *Experiencia de las docentes en la enseñanza del cuidado a los estudiantes durante las prácticas hospitalarias*. **Julio Meza Palma** habla de *Eneagrama, Educación e Investigación “Un pasaje epistemológico de una sabiduría universal Milenaria en tiempos postmodernos”*.

Rosa Corina García escribe sobre la *Articulación de la investigación académica de postgrado de la UMBV con la dimensión ambiental*. **Briseida Apolonia Acosta Baldivián** aborda la *humanización de la praxis evaluativa docente para mejorar la calidad de la educación inicial*. Finalmente, **Isabel Cristina Sánchez Castillo**, expone acerca de *La praxis del docente de Educación Física desde lo polisémico*.

La GACETA DE PEDAGOGÍA también nos presenta un ensayo cuyo autor, **Fedor Alí Meza Palma**, nos habla de *Los Pensamientos Periférico Aplicados a la Educación Física. Desde una Visión Epistemológica Transcompleja y Pluriparadigmática*.

Finalmente, la revista expone dos secciones importantes para el lector. Estas secciones presentan reseñas significativas con impacto internacional. Se tiene la reseña elaborada por **Sol Martínez** sobre el libro *Desarrollo de habilidades del pensamiento. Creatividad*. El cual fue escrito por Margarita A. de Sánchez.

Por otro lado, se presenta la Reseña Histórica del Departamento de Pedagogía bajo la narrativa de **Yaurelys Palacios Revete**. En este sentido, se expone la vida y obra del maestro José Hernán Albornoz. Ilustre Pedagogo del Departamento de Pedagogía cuyo legado da muestra de que su labor pedagógica inmortalizó la esencia misma del ser humano. Una visión filosófica desencadena el repensar sobre los atributos del hombre y de ese modo la mismidad y la otredad se conjugan en la magia del ser.

Agradecida por todo el apoyo que han prestado nuestros lectores. A través de su palabra, la **GACETA DE PEDAGOGÍA** se divulga y se adentra en la confianza de más investigadores quienes ponen de manifiesto su deseo de participar compartiendo sus publicaciones académicas. El país requiere talento y la Revista da muestra del profesionalismo investigativo como aporte al mundo.

Gracias a todos por creer en nuestro trabajo.

Dra. Yaurelys Palacios Revete
Coordinadora Institucional de los Doctorados y Posdoctorados
del Instituto Pedagógico de Caracas

El plagio académico, experiencias y abordaje en los estudiantes de Investigación Educativa

The academic plague, experiences and approaches in the educational
research students

Plagiat académique, expériences et approche des étudiants en
recherche pédagogique

Magalis Machado

magalismachado@gmail.com

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

RESUMEN

La investigación subyace desde la expectativa existente en torno a cómo los estudiantes conciben el plagio, ubicando en el contexto moral y ético a el plagio. La perspectiva epistemológica de la investigación al abordar la realidad se sustento en el enfoque crítico, se obtuvo un diagnóstico que reflejo el reconocimiento etimológico del plagio, aun así en algunos trabajos académicos se continuo detectando plagio. El modelo de investigación asumido fue la Investigación acción, desde la perspectiva de Kemmis. El espacio de estudio se estableció en dos secciones de estudiantes cursantes de Investigación Educativa en el IPC y en el IMPM de la UPEL, semestre 2018 II. Se intervino con estrategias planificadas que evidenciaron hallazgos como: resistencia a citar autores, inconsciencia sobre el plagio, desinformación sobre como citar y hacer referencias, prácticas de trampas en la redacción, así como cambios sustanciales de redacción y respeto de citas en la mayoría de los estudiantes que siguieron las orientaciones didácticas.

Palabras clave: Plagio, Educación, Universitaria.

ABSTRACT

The research underlies the existing expectation about how students conceive plagiarism, placing plagiarism in the moral and ethical context. The epistemological perspective of the investigation when approaching the reality is sustained in the critical approach, a diagnosis was obtained that reflects the etymological recognition of the plagiarism, even so in some academic works plagiarism is

continued detecting. The research model assumed was Action Research, from Elliot's perspective. The study space was established in two sections of students studying Educational Research in the IPC and in the IMPM of the UPEL, semester 2018 II. Intervening with planned strategies that showed findings such as: resistance to citing authors, unconsciousness about plagiarism, misinformation about how to cite and make references, practices of cheating in the writing, as well as substantial changes in writing and respect for appointments in most of the students who followed the didactic orientations.

Key Words: Plagiarism-University Education

RÉSUMÉ

La recherche sous-tend les attentes existantes quant à la façon dont les étudiants conçoivent le plagiat, plaçant celui-ci dans un contexte moral et éthique. La perspective épistémologique de la recherche face à la réalité reposait sur une approche critique. Un diagnostic reflétant la reconnaissance étymologique du plagiat a été obtenu. Néanmoins, dans certains documents universitaires, le plagiat a continué à être détecté. Le modèle de recherche supposé était la recherche-action, du point de vue de Kemmis. L'espace d'étude a été créé dans deux sections d'étudiants en recherche en éducation à l'IPC et à l'IMPM de l'UPEL, semestre 2018 II. Intervenant avec des stratégies planifiées qui ont mis en évidence des résultats tels que: résistance aux auteurs, inconscience du plagiat, désinformation sur la façon de citer et de faire des références, pratiques de tricherie dans l'écriture, ainsi que modifications substantielles de la rédaction et respect des citations dans la plupart des cas. les étudiants qui ont suivi les orientations didactiques.

Mots-clés: plagiat, éducation, université.

INTRODUCCIÓN

Hablar de plagio es harto conocido, sobretodo en el área académica, sin embargo, su práctica sigue siendo evidente en la vida universitaria. Su definición en el diccionario de la Real Academia Española (2018) expresa “Acción y efecto de plagiar” (s/p) y plagiar como “Copiar en lo sustancial obras ajenas, dándolas como propias” (s/p). Así el plagio nos lleva a una acción perjudicial para quien lo

ejecuta y para el plagiado, porque esconde, miente de la veracidad de la idea original.

En el Manual de Trabajos de Grado, de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales (2011) se dice que “Plagiar es utilizar las palabras habladas o escritas, los descubrimientos científicos, productos tecnológicos, producciones audiovisuales y creaciones artísticas de otros autores, sin mencionar la fuente, o presentándolos como si fueran de elaboración propia.” (p.157). Queda claramente definido el termino desde una fuente institucional, para los estudiantes y todo el personal, desde una publicación ampliamente conocida en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL).

Quizás desde la observación de plagios reconocidos podemos medir la magnitud de los mismos. En el devenir de los tiempos encontramos plagios relevantes como el de Almagesto, catalogado por algunos como quizás el primer plagio, el historiador Robert Rusell Newton citado por Herrera Corral (2016), realizó una revisión, concluyendo que “Tolomeo ha sido el más exitoso de los fraudes en la historia de la ciencia” (s/p).

Algunos casos recientes a nivel académico de políticos han dado relevancia al plagio, como indica Vera (2016)

En Alemania, la Universidad de Bayreuth le retiró el grado de doctor a quien fuera ministro de defensa, Karl-Theodor zu Guttenberg, tras descubrir que había plagiado en su tesis de doctorado (y en 2011 renunció a su cargo por ese escándalo). En Perú, en 2016, el candidato presidencial César Acuña fue acusado de haber plagiado páginas enteras en su tesis de doctorado de la Universidad Complutense de Madrid (p.3)

Mancero Acosta (2017) evidencia la denuncia de que Jorge Glas político Ecuatoriano Ex vicepresidente, cometió plagio en su trabajo de grado para obtener el título de ingeniero, pero su caso quedó impune, entre otras se le acusa de hacer copia y pega de más de 70 páginas de la página web el rincón del vago.

Otro plagio renombrado fue el de un ex ministro de Defensa del Gobierno Checo Lubomir Metnar, el que ha enfrentado acusaciones por cometer plagio en su tesis de maestría en la Universidad de Ostrava (Konewka, 2018)

El año pasado fue también relevante el caso de el presidente del Gobierno Español, Pedro Sánchez, a quien se le acusa de cometer varios plagios en su tesis doctoral de 2012 en la Universidad Camilo José Cela, de la que era profesor así lo señaló Chicote (2018), según “ABC tiene en su poder una copia de la tesis, que Sánchez ha tratado de ocultar durante los últimos años y que solo se puede consultar en formato papel en la biblioteca de la citada universidad madrileña (p.1)

La presión de realizar trabajos académicos puede ser la excusa de algunos para cometerla, al punto que autores renombrados han hecho señalamientos contrarios, con resonancia, como el del filósofo catedrático Eco (1992), quien señalara que:

- (1) Invertir una suma razonable para encargar la tesis a otra persona;
- (2) copiar una tesis ya hecha unos años antes en otra universidad (no conviene copiar una obra ya impresa, aunque fuera en lengua extranjera; pues a poco informado que esté el profesor, deberá conocer su existencia (...)) Está claro que los dos consejos que acabamos de dar son ilegales (p.22)

Tipos de plagio

Hablar sobre una tipología absoluta del plagio, no es posible, dado que existen diversas percepciones, aun así podemos comenzar por señalar a Charles Babbage, físico británico, referido por Freeland Judson (2006) como el primero que intento clasificar las irregularidades de fraude en el ámbito científico. Entre otras, ya diferenciaba Babbage el fingimiento del embuste, por cuanto el fingimiento se prologa en el tiempo y el fingidor toma prestigio, mientras es descubierto lo fingido. Mientras el embuste fraudulento, no necesariamente cambia datos de la naturaleza pero concluye mentiras para relucir.

Nos aclara Freeland Judson (2006) que:

El fingimiento descrito por Babbage se corresponde, claro con lo que hoy llamamos invención, en tanto que lo que él denomina amaño y falseamiento constituyen dos variantes distintas de falsificación. La diferencia resulta de utilidad y el tono mordaz de su exposición, inimitable (p.64)

Algunos autores piensan que no puede existir una tipología del plagio, perche, sino a través de sus propias experiencias, así lo comenta Rojas Soriano (1999) “No hay forma de elaborar una radiografía del plagio y establecer una tipología al respecto” (p.70)

Otras tipologías se enmarcan en el aspecto legal, como en Colombia, por ejemplo, nos refiere Patiño Díaz (2013), que la Corte Suprema de Justicia, refiere dos tipos: El plagio por atribución, el cual ocurre cuando se copia una parte o toda la obra intelectual de un autor, sin modificarla y se asume la autoría, y el Plagio por imitación, cuando se toma una parte o toda la obra de un autor, pero se le hacen leves modificaciones y se asume la autoría como propia.

Como hemos venido observando y haciendo una aproximación alguna tipología. Se puede decir que el tipo de plagio va de la mano con la forma como se asume, sea en la totalidad de la usurpación, sea en la parcialidad, sea por omisión de la formalidad de colocar las comillas en señal de que es textual la cita, o colocado en párrafo aparte según la normativa. Por otra parte el plagio puede tipificarse de acuerdo al ámbito donde se produzca, tal es el caso que aquí se ha trabajado, es decir, el plagio académico, toda vez que se produce dentro de la vida universitaria, en los textos que producen los estudiantes, en nuestro caso.

Aspectos legales

Se consideró hacer una breve referencia a este aspecto, por cuanto la normativa vigente refiere al plagio. De tal manera encontramos a nivel nacional la Ley sobre el derecho de autor.

Señala Martínez Rincones (2009), que la propiedad intelectual es un derecho humano, que se encuentra tipificado en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, al mismo tiempo también indica que el plagio autoral está tipificado como agravante, más no como delito, luego exhorta al legislador a penalizarlo.

Por otra parte como especialista en el tema Martínez Rincones relaciona directamente los artículos 18, 19, 20 y 24 de la Ley Sobre el derecho de Autor con los derechos directos, por decirlo de alguna manera, del autor, lo que aclara el cómo se ejerce la autoría, dándole legitimidad. Así también en artículo como el 5, 6, 25 y 39, 50 y 60 establece las condescendencias a la que puede apelar el autor de una obra, así como el tiempo que se puede convenir.

Por último nos plantea Martínez Rincones (op. cit) que los derechos que se tienen, “En tanto bienes jurídicos, pueden perfectamente afectarse con la realización del plagio como proceso de apropiación ilegítima de la obra ajena, mediante la usurpación de paternidad o del nombre del autor o del intérprete originario” (p.117)

A nivel Institucional, existe el Reglamento General de Evaluación Estudiantil de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2001), en el está contemplado sanciones, que se pueden aplicar en caso de plagio, dado que es un acto fraudulento, el artículo 30 del mismo expresa:

El estudiante de Pregrado será sancionado por el profesor con pérdida del derecho a la actividad de evaluación y asignación de la calificación mínima en la actividad, cuando en el momento de la evaluación se compruebe que incurra en actos fraudulentos que comprometan la confiabilidad de sus resultados (p.7)

Como podemos observar la sanción no establece niveles en la sanción, ni aumento de la misma en la medida en que es reiterativa la conducta impropia, lo que le resta importancia al hecho.

Causas posibles del plagio

Plantearnos las causas que puedan motivar al plagio, es considerar algunas justificaciones e injustificaciones, en todo caso encontraremos diversidad de razones, desde ignorancia sobre el tema, hasta la práctica de antivalores como la deshonestidad, la mentira y el irrespeto. Lo que implica carencia de empatía, o esa imposibilidad de colocarse en el lugar del otro, desde la perspectiva de sentir por el otro el daño que puede ocasionarse

La experiencia como profesora universitaria en el área de investigación ha permitido que detecte con mayor agudeza la práctica de plagio en los estudiantes, intentar superar esa falla con el ejemplo y orientaciones no siempre ha llevado al mayor éxito, aunque siempre se logra algo. Sin embargo el insistir en abordar la corrección de esta falla es donde subyace realizar el estudio sobre el plagio.

Objetivo General

Develar el plagio académico, experiencias y abordaje en los estudiantes de Investigación Educativa del IPC y el IMPM de la UPEL, semestre 2018 II.

Objetivos específicos

- Comprender el significado del plagio académico, desde la percepción y el actuar de los estudiantes del curso Investigación Educativa.
- Conocer las prácticas de plagio que se evidencian en los trabajos académicos de los estudiantes del curso Investigación Educativa.
- Generar cambios de actitud frente al plagio, a través de estrategias didácticas, orientadoras en valores éticos.

Aspectos metodológicos

Toda vez que se obtuvo un diagnóstico que reflejó el reconocimiento etimológico del plagio y planteó una intervención de la realidad. Surgida a

mediados del siglo pasado la teoría crítica liderizada por Max Horkheimer, Marcuse, Adorno y Habermas, divulgó una teoría social que aspiraba la revolución de la ciencia a nivel técnico y práctico. La teoría crítica se interesa en lo práctico, en el mejoramiento de la existencia humana. No le basta descubrir y comprender la realidad, trasciende, busca el cambio cualitativo de la sociedad (Rojas de Escalona, 2010).

Sandín (2003) refiere que “Las corrientes críticas han impregnado también la indagación sistemática de la práctica educativa” (p.66)

Diseño de la investigación

De acuerdo a las fuentes de recogida de información, la investigación fue de campo. De nivel descriptivo y perceptivo. El método utilizado fue la investigación acción. Pérez Serrano y Nieto Martín (s/f) nos refieren que

La investigación-acción ha replanteado el papel y la función del profesor que no puede concebirse, tan solo, como transmisor del conocimiento, sino como creador del mismo. Contribuye al desarrollo personal y profesional del práctico, pues, al investigar sobre la propia problemática educativa, se propicia la mejora de esta realidad y, a vez, por efecto retroalimentador, produce la transformación de la realidad problemática, contribuyendo, de este modo, al perfeccionamiento del propio profesor que investiga y reflexiona sobre su realidad cotidiana. Propiciar la innovación pedagógica, el cambio de actitudes y facilita la implicación de toda la comunidad educativa en la resolución de problemas (p. 196)

Los pasos del método investigación acción

De acuerdo a Kemmis (citado en McKernan, 2001), los pasos del método los concibe en forma de espiral reflexiva, en la cual se desarrolla un plan general, acción, observación de la acción y reflexión sobre la acción, que luego pasará a un nuevo plan, nuevas acciones, nuevas observaciones de las acciones y más reflexión, en donde la comprensión retrospectiva y acción futura son retomadas de la teoría de Lewin, de tal modo que el modelo queda en:

PLAN GENERAL

PUESTA EN PRÁCTICA DE LA ACCIÓN

OBSERVACIÓN DE LA ACCIÓN

REFLEXIÓN

Sobre la base del método planteado se realizó la investigación, previo a determinar el método, hubo una evaluación diagnóstica sobre ¿Cómo definían el plagio cada uno de los estudiantes? Luego se trazó un plan de acción que consistió en crear, adaptar las estrategias didácticas en función de prever orientaciones y acciones que incentivarán una actitud honesta y respetuosa de la autoría de escritores, distintos a ellos y seguir observando el comportamiento de los estudiantes, en función de las orientaciones.

En el devenir de los encuentros y clases con los estudiantes se realizó la observación de la acción y por último entre cada encuentro y clase se realizó la reflexión, este proceso continuo de reflexión permitió hacer nuevas planificaciones y adaptaciones para resolver el problema relacionado con el plagio. Todo este proceso se realizó durante el semestre 2018 – II, un periodo afectado por los problemas que padece el país actualmente crisis política en general, hiperinflación, delincuencia, desnutrición por escasez de alimentos y bajo nivel de ingreso económico, deterioro del servicio de transporte público, carencia de servicios públicos como el agua, la electricidad, la basura, en fin todo ello propicia un estado de conflicto social continuo, este estado del país dio como consecuencia múltiples suspensiones de clases y distanciamiento en las comunicaciones con los estudiantes.

Desde la perspectiva de quien o quienes realizan la investigación acción deben estar comprometidos con las soluciones directamente y dada la situación

que ya se vislumbraba al inicio del semestre, se realizó el plan y la distribución de las acciones solo desde el espacio como profesora, por otra parte el que los estudiantes vivan tan lejos no permitió la consolidación de grupos de trabajo investigativos para pensar en una investigación acción participativa.

Los actores fueron todos los estudiantes de cada una de las secciones atendidas en el curso investigación educativa, sección IPC y sección IMPM perteneciente al pensum de estudio que esta por culminar, toda vez que la UPEL pasa por un proceso de transformación curricular y el aspecto investigativo será más relevante, ya que de los cursos que se administraban en el antiguo pensum (introducción a la investigación e investigación educativa), con el nuevo pensum pasaron a tener cuatro cursos (Investigación I, II, III, IV).

La sección del IPC, ubicada en Caracas, contó con 12 estudiantes en el inicio y finalmente terminaron 9, la modalidad de estudio en el IPC es presencial, por tanto al atenderles se da básicamente en clases.

La sección del IMPM, de la Extensión Académica Miranda, Centro de Atención Los Teques. Estado Miranda, contó con 29 estudiantes en su inicio y terminó con 23 estudiantes, la modalidad de estudio en el IMPM es semi presencial, por tanto se atiende a los estudiantes básicamente en pocos encuentros presenciales y en encuentros o asignaciones a distancia.

El programa de investigación educativa exige que se forme al estudiantado, en cuanto a ubicación sobre lo que significa investigación educativa y los elementos esenciales de esta, así como que los estudiantes realicen un proyecto de investigación, que en esencia está compuesto por tres capítulos a saber, Capítulo I - El Problema, Capítulo II - El Marco Referencial, Capítulo III - El Marco Metodológico, además sus páginas preliminares, referencias bibliográficas y anexos, si los tuviere. La estructura del proyecto puede ser revisada continuamente utilizando como referente o guía al Manual de Trabajos de Grado, de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales

Técnicas e instrumentos

Se utilizó la técnica de la entrevista, conversaciones informales, grupos de conversación dirigidos. Los instrumentos de recogida de información fueron la guía de entrevista, el cuaderno de campo, las notas y asignaciones de los estudiantes.

Evidencias y hallazgos

El plan general que se trazo estuvo encaminado a observar y comprender a los estudiantes desde como ellos definen y perciben el plagio, sus niveles de responsabilidad que implica realizarlo, lo cual involucra una posición ética y la práctica de valores morales como la responsabilidad, el respeto, la sinceridad y el amor propio.

La puesta en práctica de la acción se llevó a cabo en cada uno de los encuentros y clases que se tuvieron, empleando estrategias didácticas con el uso del mínimo recurso didáctico posible, es decir con el pizarrón y con bibliografía, además de ejemplos de trabajos de investigación llevados a los encuentros y a las clases. En estas reuniones se realizaron conversaciones motivacionales para concienciar al respecto del plagio.

La observación de la acción se pudo llevar a cabo en la revisión de los trabajos académicos y en las manifestaciones verbales de los estudiantes cuando se abordaba el tema del plagio.

La reflexión fue al igual que los pasos mencionados en el método seguido, constante, al final de cada clase o encuentro, lo que permitió flexibilizar algunas asignaciones y replantear cada plan de acción que luego del general, fueron específicos para abordar cada situación en particular para cada sección. Desarrollándose un espiral de revisión constante de cada paso.

Significado del plagio académico, desde la percepción y el actuar

Los estudiantes manifestaron desde el inicio que conocían de la palabra plagio y de su significado, así la sección de estudiantes del IPC se pronunció de esta manera:

- *Apropiarse del material producido por una persona, sin la debida autorización de esta (...), es una acción ilícita, penalizada por la ley pues es una manera de robar la propiedad de otros*
- *Es una copia tal cual de algún concepto (...) que se presenta como si fuera propia*
- *Uso indebido, inapropiado y el robo de material investigativo*
- *Uno de los actos más viles que puede realizar un investigador en cualquier área y el trabajo de otros (...), robando la autoría*
- *El hurto de análisis ya investigado por otros autores sin consentimiento del autor*
- *El robo de información (...), falta de honestidad (...). Es un delito*
- *El plagio además de delito no es ético, ya que se atribuyen méritos ajenos sin el debido reconocimiento al autor origina.*

Los estudiantes de la sección del IMPM definieron el plagio así:

- *Usar la idea de una persona sin darle crédito. Es decir yo expreso algo y esa idea fue de otro y no le doy crédito a esa persona y la uso como si fuera mía.*
- *Es copiar la idea de una persona y robar el crédito de la misma sin autorización*
- *Es robar las ideas y trabajos de otras personas y usarlas sin notificación ni permiso, violando los derechos de autor (...) Es la mayor falta de ética(...) No se debería robar o plagiar*

- *Forma inapropiada de adquirir algún prestigio propio en base al trabajo de otra persona (...), robo de autor (...), no tiene ningún mérito o logro (...) Una falta de respeto al que realmente dedicó tiempo y fiera en su investigación.*
- *Está mal visto el plagio, pues es un hurto a nivel intelectual.*
- *Copiar una idea u obra ajena, haciendo como propia u original (...), es un delito (...), es un acto egoísta (...), Nos hace ver como mediocres.*
- *Se considera un delito ya que le estamos robándola idea y originalidad de otra persona.*
- *Robar la identidad del autor al copiar su obra.*
- *Es más significativo realizar tu propia investigación, hacer un plagio, no tendría sentido.*
- *No debe hacerse ya que no pones en práctica tu creatividad*
- *Tomar crédito de algo que no es suyo.*
- *Es copiar o falsificar.*
- *Sin respetar la Ley de Derecho de autor.*
- *Una mala acción*
- *Falta de respeto y conciencia hacia otros*

Como se puede apreciar en las manifestaciones de los actores sociales, en este caso los estudiantes, todos relacionaron el plagio como un acto impropio, negativo, que raya en el delito, por tanto inmoral y perverso porque anula la originalidad y al otro como ser.

En los encuentros y clases, en conversaciones informales, durante el semestre los estudiantes mantuvieron la misma opinión, incluso manifestaron mayor conocimiento sobre el tema, sobre todo después de leerles sobre la definición que nos da sobre el plagio el Manual de Trabajos de Grado, de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales.

Prácticas de plagio que se evidencian en los trabajos académicos

Además de las conversaciones dirigidas y las orientaciones, se les asignó un ensayo a los estudiantes de las dos secciones sobre el plagio, dándole como referente a revisar el Capítulo V sobre la Elaboración de citas y Notas del Manual de Trabajos de Grado, de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales (2011) y cualesquiera otro material documental de fuente impresa o electrónica que quisieran revisar.

El resultado no fue alentador, la mayoría realizó plagio en el ensayo, al abordarlos manifestaron poca práctica supervisada, es decir no son corregidos usualmente, ni amonestados por plagiar. Pensaban que sabían citar, pero al asumir en una nueva planificación de la acción unas mesas de trabajo donde trabajamos citas textuales y la paráfrasis, comprendimos que esa al parecer era una de las fallas que traían, al menos los estudiantes del IPC. En el caso de los estudiantes del IMPM, no pudieron realizar la actividad de mesas de trabajo por el escaso tiempo de los encuentros y las continuas suspensiones de las actividades. Sin embargo, se les conversó sobre el hecho, incluso para efectos de la evaluación no se les penalizó, pero se fue tajante que deberían practicar la honestidad, la sinceridad y el respeto en la elaboración de la siguiente asignación académica, que fue la elaboración del Capítulo I.

En la asignación sobre el Capítulo I del proyecto de investigación se observó menor cantidad de plagio, pero seguía siendo significativo que casi la mitad de los estudiantes, continuo plagiando. De modo que al abordarles con la pregunta si todos alguna vez habían plagiado, pues a excepción de dos estudiantes, una de cada sección, manifestaron haber plagiado alguna vez.

Entre las causas que atribuyeron a sus plagio, fueron desconocimiento, inocencia, poca importancia, saber que no le revisarían tan exhaustivamente los trabajos, además hicieron comparaciones con la cotidianidad, ya que reconocieron como en el país se plagian las producciones musicales con CD fusilados, exponiendo que los chinos hacen marcas con nombres parecidos a los originales,

pero les cambian una letra y confunden, como esos productos son de baja calidad, pero de mucha demanda. Además trajeron a colación “*El caso de Luisito comunica CNN Chile, quien fue demandado por plagio*”.

En la entrega de la asignación del Capítulo II del proyecto, el resultado, fue alentador, se observó un mejor tratamiento de las citas y referencias bibliográficas, sin embargo y pese a que se abordó la situación de plagio en el Capítulo I, con evidencias y con ejemplos presenciales realizando cada capítulo entre todos, paso a paso, algunos grupos de investigación (el proyecto lo podían hacer en grupo o individualmente), por la forma como presentaron la asignación pareciera que el autor fue otro.

Ya en la entrega del Capítulo III, se previó una orientación muy pormenorizada de cada paso, lo que coadyuvo a un mejor desempeño de los estudiantes y el lema “*Plagio cero*”. A pesar de ello no se obtuvo ese resultado absoluto, pero si se pudo mejorar notablemente el desempeño académico de los estudiantes, eso fue alentador.

A modo de cierre

La generación de cambios de actitud frente al plagio, a través de estrategias didácticas, orientadoras en valores éticos, coadyuvo al mejor desempeño de los estudiantes, orientarles y motivarles con ejemplos y con anécdotas académicas producto de la vivencia a modo de conversaciones dirigidas y espontaneas, creó un ambiente propicio, a pesar de los pocos recursos y medios instruccionales, mostrar una actitud positiva y clara sobre el tema da convicción y credibilidad.

En las prácticas hubo resistencia a citar autores, entre otras razones por inconsciencia sobre el plagio, quizás por la despenalización que ocurre al practicarla. Desinformación sobre como citar y hacer referencias, aunque desde la escuela primaria se enseña hacer fichas textuales, semi textuales o parafraseo, a

pesar de que en el curso de Introducción a la Investigación que prela antes de Investigación Educativa, también se tienen prácticas de citar, los estudiantes presentaron fallas sustanciales para comprender y realizar citas y referencias.

Las prácticas de trampas en la redacción, cuando algunos realizaron plagio fueron evidentes, sobre todo cuando al hacer corte y pega pierden la coherencia del discurso, sin embargo, hubo cambios sustanciales de redacción y respeto de citas en la mayoría de los estudiantes que siguieron las orientaciones didácticas.

El significado que los estudiantes atribuyeron al plagio, desde el punto de vista etimológico, fue congruente con la definición aceptada desde los autores reconocidos, quizás no muy coherente con el actuar de la mayoría de los estudiantes al inicio, pero en la medida que se desarrollo el curso hubo una verdadera significación cuando algunos de los estudiantes manifestaron “*Me ayudo mucho hacer los trabajos así, con las orientaciones durante el curso*”. “*Me gustó, aunque a veces lo puedo hacer (el plagio) inconscientemente, pero ya lo sé, ahora trataré de no hacer plagio*”

REFERENCIAS

Chicote J (2018). *Pedro Sánchez El presidente del Gobierno cometió plagio en su tesis*. ABC España. [Periódico en línea] Sevilla. https://www.abc.es/espana/abci-presidente-gobierno-cometio-plagio-tesis-201809130552_noticia.html

[Consulta: Enero 13]

Eco, U. (1992). *Cómo se hace una tesis* [libro en línea] Barcelona: Gedisa. Disponible: <https://www.periodicolapislazuli.com/noticias/se-una-tesis-umberto-eco-pdf-descarga-gratuita/> [Consulta: 2018, Diciembre 10]

Freeland Judson, H. (2006). *Anatomía del fraude científico*. [Libro en línea]. León, D. Traduc. Barcelona: Crítica. Disponible en <https://books.google.co.ve/books?id=WbSRa86WHIC&printsec=frontcover&dq=tipos+de+plagio+book&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwjby9qjwvAhXGqIkKHWrHABgQ6AEIJjAA#v=onepage&q&f=false> [Consulta: 2018, Diciembre 12]

- Herrera Corral, G. (2016) *El primer plagio en la historia de la humanidad. Milenio*. [Documento en línea] Disponible: <https://www.milenio.com/cultura/el-primer-plagio-en-la-historia-de-la-humanidad> [Consulta: 2018, Diciembre 11]
- Konewka, D. (2018). *Plagio en los trabajos académicos de los ministros es un problema estructural. Radio Praha*. [Página Web] Disponible: <https://www.radio.cz/es/rubrica/notas/plagio-en-los-trabajos-academicos-de-los-ministros-es-un-problema-estructural> [Consulta: 2018, Diciembre 10]
- Mancero Acosta, M. (2017) *Glas, el plagiador. El telégrafo* [Documento en línea] Disponible: <https://www.letelegrafo.com.ec/noticias/columnistas/1/glas-el-plagiador> [Consulta: 2018, Diciembre 10]
- Martínez Rincones, J.F. (2009). La Regulación Penal del Plagio en la Ley sobre el Derecho de Autor Venezolana. [Revista en línea] p.p. 114-132. *Revista Propiedad Intelectual*. Mérida. Enero- diciembre 2009. Año VIII. N° 12. Disponible: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/30460/articulo5.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [Consulta: 2018, Diciembre 14]
- McKerman, J. (2001) *Investigación-acción y curriculum: Metodos y recursos para profesionales reflexivos* (2ª. Ed.) [Libro en línea] Madrid: Ediciones Morata. Disponible: https://books.google.co.ve/books?id=IlzVMRMI28C&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false [Consulta 2019, febrero 2]
- Patiño Díaz, G. (2013). *Escritura y universidad: guía para el trabajo académico*. [Libro en línea]- Bogotá: Editorial Universidad del Rosario. Centro de Enseñanza y Aprendizaje (CEA). Disponible: <https://books.google.co.ve/books?id=slwyDwAAQBAJ&pg=PA37&dq=TIPOS+DE+PLAGIO&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwj77buF3OvhAhVNmVkJHb47DAIQ6AEINDAD#v=onepage&q=TIPOS%20DE%20PLAGIO&f=false> [Consulta: 2018, Diciembre 13]
- Pérez Serrano, G. y Nieto Martín, S. (s/f). *La investigación-acción en la educación formal y no formal*. [Documento en línea] Disponible: https://gedos.usal.es/jspui/bitstream/10366/69433/1/La_investigacion-accion_en_la_educacion.pdf [Consulta: 2018, Diciembre 11]

Real Academia Española. (2018). *Diccionario de la lengua española* (Edición del tricentenario) [libro en línea]. Asociación de academias de la lengua Española. Disponible: <https://dle.rae.es/?id=TIZy4Xb> [Consulta: 2018, Noviembre 28]

Rojas de Escalona, B. (2010) *Investigación cualitativa*. Caracas: FEDUPEL

Rojas Soriano, R. (1999). *Trabajo intelectual e investigación de un plagio*. [Libro en línea] México D.F. Plaza y Valdez Editores. Disponible: <https://books.google.co.ve/books?id=SXqbN7xxUZsC&pg=PA77&dq=TIPOS+DE+PLAGIO&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwj77buF3OvhAhVNmVkKHb47DAIQ6AEILzAC#v=onepage&q=TIPOS%20DE%20PLAGIO&f=false> [Consulta: 2018, Diciembre 13]

Sandín E, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill/Interamericana de España.

Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (2011). *Reglamento general de evaluación estudiantil de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador*. La Universidad. Consejo Universitario Gaceta Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (Resolución N° 2002.215.685.74).

Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (2011) *Manual de Trabajos de Grado, de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales* (4a. ed.) Vicerrectorado de Investigación y Postgrado. Caracas: FEDUPEL

Vera, H. (2016). El plagio nuestro de todos los días. *Perfiles Educativos*. vol. XXXVIII, núm. 154, IISUE-UNAM.

Grupo Interdisciplinario de Investigación Postdoctoral en Educación (GIPDE): Experiencia de su creación en la UPEL-IPC

Interdisciplinary Group of Postdoctoral Research
in Education (GIPDE): Experience of its Creation in the UPEL-IPC

Groupe interdisciplinaire de recherche postdoctorale en éducation (GIPDE):
Expérience de sa création dans L'UPEL-IPC

Julia Flores-Espejo

jflorespejo@hotmail.com

Fidel Santos-León

santosleonf@yahoo.es

Maribel Osorio

maribelosorio@yahoo.com

Isabel Sánchez

isacrissanchez@gmail.com

Noemí Frías

frias.noemi@gmail.com

Fedor Meza

proinvefedor@hotmail.com

Julio Meza

juliustable@hotmail.com

Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Instituto Pedagógico de Caracas. Venezuela

RESUMEN

Este trabajo presenta la experiencia relacionada con la conformación del Grupo Interdisciplinario de Investigación Postdoctoral en Educación (GIPDE), el cual emergió en el seno del Postdoctorado en Educación, Sociedad y Ambiente de la UPEL-IPC, en su VI Círculo. Se aborda desde el paradigma hermenéutico bajo un enfoque fenomenológico, aplicando el método de la experiencia integral de Karol Wojtyła. El objeto de investigación es el grupo mismo en su proceso constitutivo; la relación sujeto-sujeto se encuentra entramada fenomenológicamente. Su esencia se dilucida a través de la intersubjetividad de sus siete miembros en una sinergia relacional compleja-transcompleja. El grupo emerge espontáneamente desde una rica dialéctica con miras al desarrollo de investigaciones colectivas que respondan epistemológicamente a la complejidad educativa actual. Nace con características y propósitos derivados de la intersubjetividad. Su identidad, constituida ontoepistémicamente, busca desarrollarse en investigaciones sustentadas en realidades axiológicas que coadyuven a los grandes fines de la educación.

Palabras clave: investigación postdoctoral, método Wojtyła, intersubjetividad.

ABSTRACT

This work presents the experience related to the formation of the Interdisciplinary Group of Postdoctoral Research in Education (GIPDE), which emerged within the Postdoctorate in Education, Society and Environment of the UPEL-IPC, in its VI Circle. It is approached from the interpretive hermeneutical paradigm under a phenomenological approach, applying the integral experience method of Karol Wojtyła. The object of investigation is the group itself in its constitutive process; the subject- subject relationship is phenomenologically entangled. Its essence is elucidated through the intersubjectivity of its seven members in a complex-transcomplex relational synergy. The group emerges spontaneously from a rich dialectic with a view to the development of collective research in order to respond epistemologically to the current educational complexity. It is born with characteristics and purposes derived from intersubjectivity. Its identity, constituted ontoepistemologically, seeks to develop research supported by axiological realities in order to contribute to the great ends of education.

Key words: postdoctoral research, Wojtyła method, intersubjectivity.

RESUME

Cet article présente l'expérience liée à la création du Groupe interdisciplinaire de recherche postdoctorale en éducation (GIPDE), qui a émergé au sein de l'éducation postdoctorale, paradigme d'interprétation herméneutique dans une approche phénoménologique, la société et l'environnement UPEL-CIB, son sixième cercle. Il est approché d'appliquer la méthode de l'expérience intégrale de Karol Wojtyła. L'objet de la recherche est le groupe lui-même dans son processus constitutif; le sujet- sujet est grillagée phénoménologique. Son essence est élucidé par l'intersubjectivité de ses sept membres d'une synergie de transcomplex relationnelle complexe. Le groupe émerge spontanément d'une dialectique riche pour le développement de la recherche collective qui répond à la complexité de épistémologiquement éducatif actuel. Né avec des caractéristiques et buts de dérivés inter. Son identité, ontoepistémicamente constitué cherche à développer la recherche fondée sur axiológicas réalités qui contribuent aux grandes fins de l'éducation.

Mots-clés: recherche post-doctorale, méthode Wojtyła, intersubjectivité.

INTRODUCCIÓN

La investigación se ha constituido en una actividad de interés académico central en las universidades venezolanas, lo que se puede apreciar por el número considerable de doctores que egresan de estas casas de estudio. De acuerdo con Picón (2009, p. 23), el doctorado responde a «la formación de un investigador con capacidad para generar conocimiento nuevo que tenga validez como conocimiento científico y como conocimiento útil para apoyar el desarrollo del país». Esto ha conducido a brindar oportunidades a este tipo de intelectuales para profundizar posteriormente en diferentes líneas de investigación a través de proyectos que se pueden desarrollar en programas postdoctorales.

El postdoctorado implica una profundización en investigación, para quienes tienen el máximo grado académico otorgado por una universidad (UPEL, 2018, artículo 30). Esta actividad atrae a muchos doctores debido a que es un espacio académico para el libre ejercicio de la acción investigativa, la oportunidad de compartir significados y publicar en revistas arbitradas, derivado de un proceso de autorreflexión sustentada en la ética y el sentido crítico del investigador. Los estudios postdoctorales constituyen comúnmente una oportunidad para investigar con significativa autonomía, donde quien investiga se apoya en múltiples perspectivas ontoepistémicas para precisar una producción intelectual particular.

Actualmente existe una gran preocupación a nivel latinoamericano y mundial por la calidad de la educación superior y no sería desatinado admitir que sin investigación es imposible mejorar la calidad académica de las universidades para fines de su integración pertinente con la sociedad, una necesidad que implica estar en consonancia con las tendencias actuales en materia ambiental. En este sentido, la IESALC, como organismo de la UNESCO dedicada a atender los problemas de la educación superior en nuestra región, brinda una gran cantidad de información para conocer las tendencias investigativas (Gazzola y Didriksson, 2008), de modo que podamos trascender nuestra realidad institucional y el corto

alcance de nuestras investigaciones. En este sentido, los grandes desafíos de nuestra compleja sociedad demandan respuestas que no son unidimensionales, por lo que es el momento de abrir la oportunidad de creación de grupos de investigación interesados en atender problemáticas complejas y transcomplejas, especialmente relacionadas con la realidad socioeducativa de nuestro país.

Particularmente, el Instituto Pedagógico de Caracas (IPC) administra cuatro doctorados, y sus egresados tienen la oportunidad de participar en el programa postdoctoral *Educación, Sociedad y Ambiente* que ofrece regularmente, cuyas cohortes se han denominado *círculos*. Este postdoctorado presenta una multidiversidad de actores sociales, ya que brinda un escenario bastante amplio para investigar en diferentes áreas relacionadas con la educación, así como compartir conocimientos, saberes y experiencias entre sus participantes, lo que permite ampliar su visión ontoepistémica. Es así como el VI Círculo de este postdoctorado se abrió en abril de 2018 para darle continuidad a esta labor de alto nivel académico en la que confluyen diferentes perfiles de profesionales de la educación con variada experiencia profesional, por lo que esta heterogeneidad académica constituye una riqueza potencial para explorar nuevos caminos que conduzcan a mejorar la administración y proyección misma de este postdoctorado.

Tradicionalmente este programa postdoctoral ha funcionado bajo la estructura de trabajos individuales que realizan sus participantes como continuidad de sus tesis o de alguna inquietud personal, las cuales se insertan en una línea de investigación institucional en la cual sea pertinente. Hasta los momentos no se tiene considerado formalmente la realización de investigaciones colectivas o grupales, lo que pareciera limitarlo en su potencialidad de respuesta a problemáticas complejas y transcomplejas, que necesariamente requieren de esfuerzos mancomunados, desde diferentes experiencias y formación académica, donde el elemento común es la investigación. Por lo tanto, la experiencia de investigar grupalmente sobre una problemática particular ha sido un asunto prácticamente ausente en este postdoctorado, aunque no necesariamente negado

en su posibilidad, como se puede apreciar en el documento titulado *Lineamientos para los Estudios Postdoctorales* (UPEL, 2015), por lo que constituye el interés del presente trabajo.

De este modo, esta investigación emerge en el contexto de este VI Círculo Postdoctoral, en el que se encontraron un total de 19 profesionales de la educación de diversas instituciones universitarias de la región capital, bajo la coordinación de la Doctora Yaurelys Palacios. En el marco de este ambiente académico surgió la inquietud espontánea de varios investigadores, participantes del VI Círculo, por realizar una investigación grupal como estrategia innovadora desde la vivencia compartida, la cual tiene como finalidad: (a) conformarnos como un grupo de investigación emergente, (b) enriquecer la investigación individual y (c) trascender el escenario institucional en investigaciones futuras.

Por lo tanto, la investigación aquí presentada tiene como **propósito generador** la interpretación de la experiencia relacional investigativa de algunos investigadores, dentro del VI Círculo del postdoctorado en Educación, Sociedad y Ambiente de la UPEL-IPC, en su proceso de conformación como grupo emergente de investigación.

REFERENTES TEÓRICOS

La transcomplejidad como alternativa paradigmática para la investigación

La problemática educacional de nuestros tiempos demanda abrirse a una mayor amplitud investigativa que supere los enfoques reduccionistas tradicionales, para lo cual se han propuesto la complejidad y la transcomplejidad como alternativas paradigmáticas. En este sentido, Willinsky, Méndez y Martínez (2014) plantean la complejidad para investigar a nivel doctoral, ya que «es menester para el investigador asumir la complejidad del pensamiento como una iniciativa diferente desde el punto de vista epistemológico, que le permita mantener la libertad del espíritu como el origen de toda duda filosófica» (p. 91). Por su parte,

Balza Laya (2009) propone la transcomplejidad como una alternativa del pensamiento complejo para investigar en el postdoctorado, señalando que permite «concebir una reforma en la dimensión ontoantrópica del ser humano, con la finalidad de conservar la libertad de espíritu como el cimiento de la duda filosófica, en tanto ésta constituye el punto de partida de toda indagación» (p. 48); asimismo, señala que:

En primer lugar, la lectura, independientemente del tipo de fuente, debe permitirle al investigador a este nivel, irrumpir a profundidad en la esencia de los ejes temáticos del conocimiento a los fines de analizar, interpretar e interpelar la razón teórica y el estado del arte del saber construido (ob. cit., p. 55)

La transcomplejidad constituye un referencial teórico importante para el grupo emergente de investigación del Postdoctorado en Educación, Sociedad y Ambiente, ya que permite construir conocimientos desde lo subjetivo-colectivo, manteniendo la reflexión filosófica y la autocrítica como base epistémica para abordar la realidad desde una perspectiva compleja-transcompleja. De acuerdo con Villegas (citado en Balza Laya, 2009, p. 48) «la transcomplejidad es un nuevo modo de producir conocimientos transdisciplinarios, adoptando una posición abierta, flexible e inacabada, integral y multivariada, donde lo cualitativo, cuantitativo y lo dialéctico se complementan en una relación sinérgica, configurando una matriz epistémica multidimensional». En este sentido, Schavino (2012) señala que:

El primer propósito de la Transcomplejidad se establece en la emancipación del Ser Humano mediante un proceso dialógico que viene a constituirse en un sistema abierto en permanente reestructuración en donde se colocan en constante interacción transdisciplinaria, todas las dimensiones de la vida para una nueva sociedad (p.24).

Esto explica que todos los seres humanos pueden alcanzar su emancipación mediante un proceso de diálogo entre diferentes saberes que modifican las formas

de pensar y actuar de los individuos de acuerdo con las realidades y necesidades que se les presentan en la vida. Esta interacción de saberes interdisciplinarios permite establecer intercambios de visiones ontológicas y epistémicas distintas entre diferentes actores sin el menosprecio o aplanamiento entre ellos. En el caso específico del grupo emergente de investigación del Postdoctorado en Educación, Sociedad y Ambiente, donde confluyen diversas formas de pensamiento y de comportamiento eneagramático, se abre la oportunidad para visualizar múltiples opciones de integración paradigmática entre sus miembros, aspecto que pudiera servir de referente para las nuevas conformaciones de grupos de investigación postdoctorales.

Para dar mayores aportes a este trabajo de investigación se hace necesario identificar algunos principios basados en la episteme transcompleja de Edgar Morín (2009), la cual pretende conocer y dar respuestas a la diversidad, como lo señala en su libro titulado *El Método. Naturaleza de la Naturaleza*. Dichos principios postulantes son los siguientes:

1. El **principio de la complementariedad**, que según Meza (2014) se refiere a la imbricación de métodos, técnicas, ciencias y saberes (p.22). Este principio posibilita la incorporación de otros saberes y el manejo de nuevas estrategias epistémicas, filosóficas y de comunicación que permiten el fortalecimiento de cualquier grupo interdisciplinario; de allí la identificación o correspondencia de este principio con la esencia del grupo naciente.
2. La transcomplejidad es el principio **sinérgico relacional**, el cual, según Schavino (2012), se refiere «Al estudio y transitar que realizan las diversas disciplinas de cualquier área del conocimiento, para lograr el intercambio de métodos que fortalezcan el trabajo investigativo, que se traduce en la construcción de colectivos de investigadores con nuevas lógicas de pensamiento» (p.47). Con este principio se explica la integración que en el grupo emergente se evidencia con la participación interactiva de sus miembros durante los debates desarrollados a lo largo de cada encuentro.

3. Un tercer principio lo representa la **dialógica epistemológica**, la cual asevera Schavino (ob. cit.): «Reivindica la lógica del debate colaborativo entre saberes para superar los fundamentalismos epistemológicos» (p.47). Además, permite la coexistencia de los distintos paradigmas. Al respecto, la intencionalidad epistemológica e investigativa de los integrantes del grupo emergente se identifica con este principio, ya que cada miembro logra cohesionarse para la comprensión e integración de los saberes, a pesar de manejar paradigmas distintos.
4. El **principio de Integralidad** viene a conformar el otro de los importantes postulados que fundamenta este episteme, el cual es señalado por Villegas y Schavino (2006), como: «Aquel que trasciende al holismo y denota la necesidad de asumir la realidad educativa como un fenómeno complejo y en permanente construcción» (p.48). Este principio alude de manera directa la concepción de este grupo de discusión académico-científica, dado el trabajo de paneo investigativo que realizan sus miembros, por considerar que este principio adoptado es un producto inacabado, en transición y permeable o susceptible a las diversas transformaciones.
5. El grupo asume también como estandarte investigativo el principio de **reflexibilidad profunda**, promovido por Schavino (2012), quien señala la estrecha relación que tiene el sujeto con su realidad, para promover en todo momento el quehacer investigativo y educativo. Esto implica un camino constructivo nuevo entre los sujetos miembros del grupo emergente de investigación que optamos por una experiencia de investigación grupal a nivel postdoctoral, en la que se propicia el repensar investigativo desde diferentes áreas de conocimiento promovidas en la universidad.

En general, algunos autores citados en Navarro y Coll (2017) señalan que una ciencia transdisciplinaria se hace necesaria para entender los complejos

sistemas del mundo actual. En este sentido, sin pretender caer en un eclecticismo paradigmático, esta apertura es parte del referente teórico que el grupo emergente de investigación toma en cuenta para abrirse a las nuevas tendencias investigativas en el campo educacional, evitando la fragmentación del conocimiento con la simple disciplinariedad y superando el cartesianismo en la dualidad sujeto-objeto, a fin de abordarla desde un enfoque metodológico integral.

Al respecto, «la metodología de la investigación transdisciplinar está determinada por: (a) los niveles de la realidad, (b) la lógica del tercer excluido y (c) por la complejidad» (ob. cit., p.41); lo cual es pertinente para investigar tomando en cuenta los problemas ecológicos actuales, relacionados con la conservación de la Tierra, como señala el mismo autor. Hay que tener claro que la transdisciplinariedad utiliza las disciplinas sin destruirlas, integrando teoría y práctica para dar respuestas más allá de lo que ellas pueden brindar de forma independiente, o de lo que solo pudiera hacer la multidisciplinariedad o la interdisciplinariedad.

El eneagrama como herramienta de enriquecimiento personal para el trabajo grupal

El *eneagrama* es una herramienta de autoconocimiento y autocontrol en la conformación de equipos de alto desempeño en investigación, en el cual la *experiencia personal*, el *autorreconocerse* constituyen pilares significativos para la armonía paradigmática de la comunidad de investigadores en que nos estamos convirtiendo. Al respecto, el eneagrama es para Palmer (2005):

Una antigua enseñanza sufí que distingue nueve tipos distintos de personalidad y su relación. La enseñanza puede ser útil para reconocer nuestro propio tipo y el modo de afrontar nuestros problemas; comprender a nuestros compañeros de trabajo, pareja y amigos; así como para apreciar la predisposición que cada uno de los tipos tiene para capacidades humanas superiores como la empatía, la omnisciencia y el amor. El eneagrama te permitirá profundizar en tu autoconocimiento, te ayudará a hacer funcionar tus relaciones con los

demás y a adquirir las capacidades superiores que son particulares a tu tipo de mente (p.19).

En la referida cita, el autor da muestra clara de la importancia que reviste el eneagrama para el entendimiento entre las personas, en procura de profundizar la comprensión y aceptación de las diversidades que se manifiestan en las formas de afrontar la realidad desde las distintas tipologías de personalidad que caracterizan los comportamientos humanos representados en él. Para Meza (2006), citado en Luna (2018), «El Eneagrama es la herramienta que permite el autoconocimiento del Ser Humano, a partir de la caracterización de su personalidad» (p.29).

En consecuencia, se puede definir el eneagrama como una figura compleja compuesta por un círculo, un triángulo y un hexagrama que al integrarse conforman una estrella redonda de nueve puntas que dan origen a su nombre que en griego *enea* significa nueve, mientras que *grama* se refiere a puntos o figura, en la cual cada una de sus puntas, según Melendo (1997), representa una manifestación concreta y parcial de ese ser total. Ellas identifican, cada una, un tipo de personalidad (llamada también Eneatipo) con sus respectivas características, formas de interpretar la vida y modos de asumirla.

Por su parte, Naranjo (2000), quien integró el sistema básico de esta herramienta con el conocimiento psicológico moderno, reconoce que: “Comparados con el Eneagrama, la mayoría de los sistemas de personalidad parecían excesivamente simples”. De esta manera se deja ver la importante significación de este herramienta para comprender las implicaciones de las relaciones entre las personas y sus interrelaciones contextuales en las comprensiones interpersonales y los acuerdos en las tomas de decisiones grupales u organizacionales, que en aras del éxito del trabajo grupal se hacen taxativamente pertinentes. Conocer las características de la personalidad del «otro» contribuye a «respetar y comprender» su opinión, percepción e interpretación de la problemática que se investiga desde la perspectiva grupal.

Propicia, en este sentido, una permanente reflexión- acción grupal desde lo esencialmente humano, aspecto inherente a la pertinencia social.

El método personalista o de la experiencia integral de Karol Wojtyla

La experiencia integral es un método fenomenológico propuesto por Karol Wojtyla, que tiene como punto de partida el conocimiento humano a partir de la experiencia, entendida como el proceso primario y vivencial por el que la persona se relaciona con el mundo (Burgos, 2015). A través de la experiencia se accede y se interactúa con la realidad y a partir de ahí, se detectan dimensiones cognoscitivas, que la convierte en el fundamento del conocimiento.

Wojtyla asume una antropofenomenología centrada en lo esencialmente humano en que la experiencia, la consciencia (especular, irradiante y reflexiva), el autoconocimiento, la intersubjetividad, la autodeterminación y el sujeto tienen significados diferentes a los asumidos por Husserl (Marín Moreno, s/f). La acción o actuar humano (consciencia) permite la base para llegar a la persona misma única e irrepetible, el *yo personal*, construyéndose el conocimiento en la interacción subjetividad-objetividad, en la que subjetividad se refiere al *yo mismo* y no a su posibilidad de ser en sentido husserliano; diferencia entre la acción (trascendente) y la operación (inmanente) en la vivencia (Marín Moreno, s/f).

La experiencia integral se caracteriza por su intersubjetividad pues tiene sus cimientos en la filosofía personalista y que asume al mundo y al hombre como una complejidad, donde la comprensión que el hombre tiene de sí mismo y de lo que le rodea, determina a su vez su propia comprensión, generando un círculo hermenéutico que excluye cualquier visión simplista o ingenua de la realidad. En este sentido, la conciencia juega una función importante como lo señala Wojtyla (citado en Burgos, 2006, p. 9): «La función fundamental de la conciencia consiste en formar la experiencia vivida, lo que permite al hombre experimentar de modo

particular la propia subjetividad», en otras palabras, «la conciencia como autovivencia genera la vía para la elaboración temática de la subjetividad»

Esta filosofía asume un procedimiento que consiste en un análisis detallado y respetuoso de lo que se vive o experimenta, muy atento a la subjetividad personal, alejado de actitudes abstractas o racionalistas, realista y plenamente consciente de que no conoce una inteligencia abstracta e impersonal, y ni siquiera una inteligencia contextualizada, sino una persona concreta, específica e irrepetible, «un quién» (Guardini, 2000). Se basa en un personalismo que se enmarca dentro del realismo ontológico en búsqueda de la realidad del ser (López López, 2012)

En esta perspectiva se asume la intersubjetividad de los actores sociales para la generación de conocimiento a partir de la construcción y reconstrucción de los saberes, la experiencia mostrada por ellos en sus interacciones humanas dentro de un contexto incluyente y natural, lo que trae consigo lo interpretativo, por el cual se puede comprender la realidad como una dinámica diversa de la que emerge un conjunto de significados del accionar humano y la práctica social cotidiana. Este supuesto epistemológico implica asumir la subjetividad y objetividad en una dialógica reflexiva entre el investigador y la realidad, lo que se debe y puede conocer alrededor de la realidad y la forma de concebirse, desde la construcción de un entramado, que está cimentado en la búsqueda del conocimiento, que surge a través de la experiencia de los actores sociales en sus interacciones, facilitando la construcción de una multidimensionalidad de fenómenos que subyacen en ella.

La propuesta metodológica de Wojtyla transita entre dos procesos básicos que son: la **experiencia** y la **comprensión**. La *experiencia* es el proceso primario y vivencial por el que la persona se relaciona con el mundo; la *comprensión* es la consolidación cognoscitiva de la experiencia, la elevación a conocimiento expreso de las experiencias que toda persona acumula. La finalidad del método es objetivar la totalidad de ese gran proceso cognoscitivo que se puede definir, básicamente, como experiencia del hombre (Burgos, 2015); el hombre como

persona, en su dignidad, como ser racional, como sujeto de moralidad, en su acción irreductible, no cosificada (López López, 2012).

En consecuencia, la experiencia es la subjetividad personal muy interna del investigador producto de sus vivencias, experiencias, valores, creencias y cultura que conlleva a una reflexión crítica en el plano cognoscitivo, mientras que la comprensión conduce a un complejo proceso de objetivación de la subjetividad propia del mismo investigador. Esta comprensión se sistematiza a través de dos procesos: la **inducción** y la **reducción**, siendo que en la *inducción* se desarrolla un análisis antro-po-personalista de forma subjetiva, mientras que la *reducción* implica una reflexión profunda de la experiencia, que para objetivarla se compara con la experiencia de otras personas involucradas en la realidad que se pretende comprender, y se denomina la «experiencia de la intersubjetividad» (ob. cit., p. 125).

Finalmente, el método de la Experiencia Integral concluye con una fase denominada **expresión**, que es la formulación de la comprensión. Este método espiralado, no lineal, se representa en el Gráfico 1, aplicado en el contexto de la presente investigación al grupo emergente de investigación:

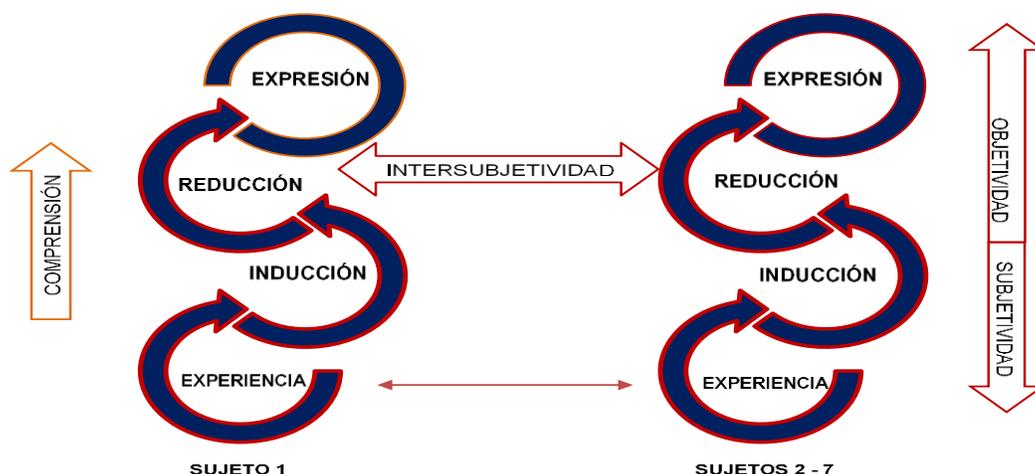


Gráfico 1. Representación del método personalista o de la experiencia integral de Karol Wojtyła. Esquema elaborado por los autores.

Con base en lo planteado en esta sección de los referentes teóricos cabe señalar que el grupo emergente de investigación consideró apropiado abrirse al pensamiento transcomplejo por las ventajas que ofrece para transitar por un camino de apertura epistemológica que requiere alto nivel de reflexión y criticidad, aunado al pensamiento filosófico de Karol Wojtyla, ya que en ambos casos el ser humano se erige como figura principal en la investigación, permitiendo así un distanciamiento de visiones y métodos reduccionista y fragmentarios, así como del dualismo sujeto-objeto, que no responden a la complejidad de la realidad en la que el ser humano es central. En este contexto, el eneagrama es una herramienta útil para enriquecer el autoconocimiento del grupo a fin de canalizar mejor sus fortalezas y atender sus debilidades

METODOLOGÍA

Este trabajo es una investigación de campo que se enmarca dentro de un paradigma hermenéutico bajo un enfoque metodológico cualitativo. Los sujetos vivenciales fueron siete (7) del VI Círculo del Postdoctorado en Educación, Sociedad y Ambiente, que se constituyeron en los protagonistas de la experiencia compartida y, por ende, en los informantes clave.

Para el logro del propósito planteado en esta investigación se aplicó el método personalista o de la experiencia integral de Karol Wojtyla (Gráfico 1), el cual se aplicó con una adecuación realizada en cuanto al sujeto: el sujeto individual se corresponde con el sujeto grupal, colectivo, integrado e integral, que se asume como el sujeto y objeto de la investigación, bajo el principio o teoría subyacente de la intersubjetividad. El grupo se asumió como sujeto ontológico, es decir, una totalidad intersubjetiva transcompleja en la acción epistemológica.

Esta investigación se desarrolló siguiendo las tres fases del método Wojtyla, las cuales permitieron la consolidación del grupo vivencial:

Fase I: La experiencia del grupo emergente. En esta fase se describe el contexto y la experiencia de formación del grupo emergente de investigación dentro del VI Círculo del Postdoctorado en Educación, Sociedad y Ambiente, como actividad espontánea, autónoma y paralela al programa oficial desarrollado. Se presenta la dinámica interactiva que permitió la consolidación del grupo de investigación a través de encuentros presenciales y trabajos online.

a. **Encuentros presenciales.** La dinámica básica fue la discusión reflexiva, crítica y dialógica para esclarecer temáticas de interés común y proyección investigativa del grupo. Se efectuaron presentaciones orales, con lo cual surgía el intercambio de ideas sobre el tema, se aclaraban conceptos y se llegaban a acuerdos para avanzar en posteriores encuentros. Se hicieron registros de los encuentros (un total de 10): **auditivo** (grabaciones), **visual** (fotografías) y **escrito** (minuta de reuniones) de acuerdo con la organización acordada previamente. En este escenario surgió una dialéctica, con respeto de cada participante, en cuanto a la expresión y reconocimiento de las ideas planteadas, las cuales una vez esclarecidas sobre bases argumentativas, validadas dentro del grupo, quedaban integradas como aportes en los aportes intelectuales.

b. **Trabajo online.** Se utilizaron medios digitales para facilitar la comunicación, tales como: (a) el teléfono celular, en consonancia con lo señalado por UNESCO (2013) acerca del uso de los dispositivos móviles de forma académica, de manera que se creó un grupo en la red social WhatsApp para compartir documentos, fotografías, imágenes y textos; (b) el correo electrónico y el servicio de almacenamiento de archivos en línea, para crear, modificar y compartir documentos, archivos y carpetas en Google drive; y (c) un aula virtual de google, en el que se colgaban todas las producciones del grupo y material de apoyo. Todo esto contribuyó con el compartir del proceso y producto de cada encuentro personal, así como el intercambio del material teórico, facilitando la labor grupal.

Fase II: El proceso de comprensión constitutiva del grupo emergente.

En esta fase se presentan las unidades y categorías de significados esenciales en la estructuración del grupo emergente, permitiendo comprender su proceso constitutivo a través de la experiencia compartida entre sus miembros. Los significados emergieron de la experiencia compartida de los miembros del grupo y de las entrevistas. El formato de la entrevista se estructuró y validó en consenso y se aplicó coordinadamente para evitar la autoaplicación; se formularon tres preguntas: (a) ¿Qué aspectos personales-académicos le motivaron para inscribirse en este postdoctorado?; (b) A partir de su incorporación, ¿Qué visión tiene de este círculo de estudio?; y (c) ¿Cuáles son sus expectativas con este postdoctorado?

Fase III: La expresión de la comprensión del grupo emergente. Se describe al grupo emergente como ente constituido, con una personalidad académica grupal.

HALLAZGOS DE LA EXPERIENCIA Y DE SU COMPRENSIÓN

Los hallazgos se presentan a continuación en función de las fases del método Wojtyła. La experiencia del grupo se describe por secciones que le dan sentido a este proceso con cierto orden cronológico irrestricto, cuya finalidad es presentar un tejido narrativo de cómo se fue construyendo.

Fase I: La experiencia del grupo emergente

a. **Un punto de partida.** La coordinadora del VI Círculo del Postdoctorado en Educación, Sociedad y Ambiente, Doctora Yaurelys Palacios, planificó varias estrategias para proporcionar un significativo abanico de referencias investigativas que contribuyeran a potenciar la generación de conocimientos de cada uno de los participantes. Coherente con este propósito, para el segundo encuentro del VI Círculo Postdoctoral se invitaron como conferencistas a la Doctora Julia Flores (Conferencia: *La educación en América*

Latina y el Caribe: Una mirada histórica desde la UNESCO) y a la Doctora Noemí Frías (Conferencia: *Encuentro dialógico sobre la investigación en la sociedad del siglo XXI*), quienes coincidieron en señalar la pertinencia de realizar investigaciones grupales y/o en colectivo con la perspectiva de construir un conocimiento desde la multidisciplinariedad con miras a generar alternativas a problemáticas de la cotidianidad educativa que demandan solución y/o canalización efectiva y pertinente como lo requiere el país.

En este sentido, la Doctora Flores dio a conocer que, de acuerdo con Schiefelbein (1990), en América Latina se ha avanzado de investigaciones individuales en la década de los 60 a investigaciones colectivas en la actualidad. Asimismo, destacó que el Congreso Regional de la Educación Superior (CRES) 2018, que se llevaría a cabo en Argentina en el mes de junio, tenía siete temáticas de discusión que concentraban las tendencias investigativas en la región y que responden a la Agenda de Educación 2030, por lo que recomendaba tomarlas en cuenta para realizar investigaciones pertinentes a nuestra realidad regional.

b. La génesis del grupo emergente. Al culminar el segundo encuentro del postdoctorado, los moderadores Doctor Fidel Santos León y el Doctor Fedor Meza sorprendieron a las ponentes al asumir la iniciativa de entrevistarlas. Algunas de las interrogantes que formularon giraban en torno a la opinión personal que les merecía la realización de investigaciones grupales y/o colectivas. Coincidieron las ponentes en lo innovador e inédito que esta iniciativa representaría en el Instituto Pedagógico de Caracas, considerando ambas investigadoras que el contexto histórico actual lo demandaba y que una relevante oportunidad de llevarlo a cabo se presentaba desde el VI Círculo del Postdoctorado.

Al cierre de las entrevistas hubo un acercamiento entre los moderadores y las conferencistas, en el que se comentó que sería interesante realizar una investigación relacionada con el mismo grupo del VI Círculo con la información del registro sistemático de su desarrollo y que pudiera emprenderse de forma

colectiva. Inmediatamente, alrededor de esta idea se nuclearon tres integrantes más del postdoctorado, cercanos a los moderadores: Maribel Osorio, Isabel Sánchez y Julio Meza. Se generó tanta fuerza y seguridad en esta aseveración por parte de la Doctora Flores y la Doctora Frías, quienes decidieron inscribirse en el VI Círculo Postdoctoral, que se acordó de manera espontánea, bajo el liderazgo de los doctores Fidel Santos León, Fedor Meza y Maribel Osorio, realizar una reunión de trabajo inicial después del tercer encuentro del círculo postdoctoral.

c. Construyendo un camino hacia la identidad del grupo emergente. En la primera reunión realizada del grupo preformado se comenzó a trabajar en la cosmovisión compartida por los siete participantes que se integraron a trabajar juntos de forma espontánea. Muchas fueron las interrogantes que como colectivo investigativo comenzaron a emerger, con miras a las múltiples inquietudes que cada uno tenía en coherencia a su mundo de vida, experiencias investigativas y paradigmas, lo que permitió una base para una dialéctica vigorosa con la cual nos identificábamos. Esto condujo a discutir nuestros intereses académicos desde múltiples perspectivas para poder consolidar nuestro propósito y cosmovisión.

De esta manera nos sentimos convocados a *construir nuestro propósito como colectivo de investigación y de aprendizaje*. Expresiones como: *estudiar al otro, de dónde venimos, sinergia social, autorreconocimiento, hegemonía*; emergieron al momento del diálogo colectivo, en el cual se dejaba entrever un profundo respeto a la «opinión del otro» y un deliberado esfuerzo por comprender los argumentos de cada miembro. En este contexto se comenzó conscientemente a «desaprender» posturas, mitos intelectuales y actitudes hegemónicas en la disertación oral, a fin de buscar: (a) puntos de encuentro en el que se reflejaran todos los miembros, y (b) una explicación de la espontaneidad de surgimiento del grupo. Poco a poco se generó en nosotros la necesidad de «comprendernos», desde una perspectiva que contribuyera a asumir la *ética* como praxis permanente

que acompaña a la *otredad*, categorías distintivas que comenzaban a emerger como *simbología* del trabajo investigativo colectivo que se iniciaba.

Asimismo comenzamos a percibir que en cada uno de los miembros existía un entusiasmo particular por incorporarse en una investigación colectiva. Había gran emotividad en las múltiples disertaciones realizadas, aunada al evidente proceso de aprender y desaprender en el que nos estábamos involucrando. En esta dinámica interactiva se concibió la iniciativa de grabar las reuniones, por parte del compañero Fidel Santos León, con el fin de: (a) propiciar reflexiones del diálogo colectivo, estrategia que a su vez impulsaba a «comprender e interpretar al otro» de manera simultánea; y (b) comenzar a apreciar la convergencia y/o divergencia de posturas paradigmáticas, de mundos de vida, sin hegemonía de saberes pero impregnada de reconocimiento a la *otredad* desde un permanente *comprender*.

El inicio del diálogo de saberes surgió desde interrogantes, tales como: ¿Qué tipo de investigación queremos realizar? ¿Qué caracterización tendrá esa generación de conocimiento? ¿Cuál será nuestro eje de acción?: La Universidad? ¿La sociedad? Rápidamente emerge una sólida respuesta contentiva de múltiples aristas: la sociedad, la universidad (UPEL-IPC), con miras a visibilizar algunos nudos críticos a lo interno de la universidad que, al abordarse como un efecto de sinergia, vaya en beneficio de la sociedad de la cual ella es parte como cada uno de nosotros. De este modo, comenzamos a reconocernos como docentes e investigadores con gran potencial académico colectivo, como grupo y equipo.

Es así como desde la convergencia de nuestras reflexiones emerge, en un primer momento de construcción, el punto de partida de nuestro propósito de investigación colectiva: «Construcción del eje integrador del VI Círculo del Postdoctorado Educación, Sociedad y Ambiente del IPC como sinergia relacional investigativa transcompleja. Hacia una pertinencia social interactiva». El diálogo de saberes investigativo, en este sentido, giró en torno a expresiones e interrogantes que simultáneamente el grupo dejaba entrever en su emocionada disertación,

tales como: *Sociedad humanista, pertinencia social, interactiva y comunicacional, necesidad de la interacción con el otro; concepciones transdisciplinarias*, que entre otras razones buscaba contrarrestar la hegemonía que se impone muchas veces desde un conocimiento «único», con aparente exclusividad de una élite impenetrable de intelectuales.

Bajo dicha premisa, el grupo emergente de investigadores aspiraba inicialmente develar el eje integrador del postdoctorado desde los trabajos investigativos del VI Círculo; sin embargo, se fue configurando luego la idea de atender la creación del grupo como problemática de investigación. Con miras a ir ordenando los nudos críticos que orientaran nuestra acción investigativa, acordamos referirnos a la *sintomatología gnoseológica*, siguiendo una concepción de la Doctora Julia Flores que emergió en medio de la emotividad de la disertación colectiva, la cual permitiría al grupo emergente estar consciente de aquellos aspectos y que, por lo tanto, permitirían ir perfilando su identidad.

Estos aspectos se fueron identificando conceptualmente y precisando terminológicamente durante el proceso dialógico reflexivo y crítico, logrando consensuar los que a continuación se citan: (a) negación del conocimiento a la otredad, (b) violencia epistémica, (c) mutismo comunicacional, (d) simplificación de la realidad soioeducativa, (e) invisibilización del potencial académico-investigativo universitario, (f) desconocimiento ontoepistémico del ser investigador coherente, (g) función transformadora desarticulada y (h) Intelectualismo postdoctoral. Se inició así un camino hacia una cosmovisión grupal, que quedó esbozada inicialmente a través de conceptos claves que irían tomando forma integral: transcomplejo, dinámico, dialógico, trascendente, recursivo, intersubjetivo, interactivo.

En este primer encuentro también se trató de esbozar la metodología que debíamos asumir; se consensuó que estábamos asumiendo la intersubjetividad como «personalidad» del grupo, de modo que el método de la experiencia integral de Karol Wojtyła, planteada por Fidel Santos León, encajaba muy bien y permitía

reconciliar una perspectiva compleja y transcompleja. Parecía también que la Teoría de la Acción Comunicativa de Habermas podía tener lugar en este espacio académico, como lo planteó Julia Flores. La idea de grupo de investigación cobraba fuerza y en esta dirección Fedor Meza presentó un video titulado «El carpintero y las herramientas», el cual permitía apreciar la importancia de cada miembro desde sus propios aportes para la construcción de una obra colectiva. Julia Flores asemejaba el grupo emergente con un equipo de baseball, en el que todos trabajamos para ganar, complementando así la idea de grupo como un equipo.

Luego de ese amplio y nutrido diálogo, suscitado en este primer encuentro de trabajo comprometido y colectivo del grupo emergente de investigación, nos asignamos tareas y lecturas para un segundo encuentro, llevándonos tareas para dar continuidad al proceso de construcción de nuestro interés investigativo desde la filosofía de un «nosotros», el cual era «constitutivo del yo relacional».

d. *Hacia la construcción de una investigación grupal.* En el segundo encuentro del grupo emergente, conscientes ya de la pertinencia de la construcción de la metodología grupal, colectiva, irrumpió cuán pertinente era seguir complejizando este proceso dialógico y contribuir en la conformación de una comunidad de investigadores. Para ello era propicio develar algunas interrogantes cuyas respuestas avizoramos constituirían los anclajes necesarios para canalizar los nudos críticos que habíamos puesto en el tapete en nuestro primer encuentro de trabajo colectivo. Estas interrogantes reflexivas para la discusión fueron:

1. ¿Cómo se construye el eje integrador del VI Círculo del Postdoctorado Educación, Sociedad y Ambiente de la UPEL-IPC?
2. ¿Qué características tiene este eje?
3. ¿Qué características tienen los trabajos desarrollados en el postdoctorado de este círculo?

4. ¿En qué contribuyen estos trabajos al desarrollo del conocimiento de la educación, la sociedad y el ambiente?
5. ¿Qué elementos de educación, sociedad y ambiente se integran en estos trabajos?
6. ¿Qué visión tienen los participantes de este círculo sobre el postdoctorado que cursan?
7. ¿Qué razones le motivaron a los participantes a inscribirse en este postdoctorado?

Indudablemente, como colectivo de investigación y generado de nuestros vehementes diálogos, acordamos que ese tipo de estudio era cualitativo, sustentado en la hermenéutica, la intersubjetividad y vivencias. Desde la técnica de entrevistas de preguntas enfocadas, se le podía dar un direccionamiento a la información que se deseaba captar, reduciendo las posibilidades de desviación en las respuestas de los informantes considerando lo planteado por Galeano (2003). Con dicha técnica obtendríamos ese valioso insumo, como era el testimonio de todos los participantes del grupo general del postdoctorado, que permitirían ampliar la complejidad de la investigación colectiva que en un principio habíamos pensado iniciar sobre su VI Círculo.

Para sorpresa del grupo emergente, durante la aplicación de las entrevistas, se pudieron observar posturas reacias por parte de algunos miembros del VI Círculo, quienes argumentaban que el propósito del VI Círculo se estaría desvirtuando al hacer subdivisiones del mismo, situación que provocó un replanteo de la estrategia original por parte del grupo naciente, ocasionando esto la decisión de aplicar las entrevistas solo a sus miembros (7), ya que comenzamos a ver que nuestro interés central era comprender la constitución de nuestro grupo de investigación. Desde allí el proceso investigativo se asumió de manera autónoma utilizando la técnica arriba planteada por Galeano (2003), con el fin de identificarnos como grupo y reconocernos en nuestras similitudes y diferencias para lograr una convivencia onto-epistémica, apoyada en nuevas formas de

abordaje y comprensión del comportamiento humano a partir de una sinergia entre la mismidad y la otredad.

Avanzando en nuestras disertaciones, a su vez, se consideró la necesidad de definir la metodología que guiaría la investigación reorientada del colectivo. El diálogo sustentado en la relación referida en el párrafo anterior mismidad-otredad, basada en la reflexión intersubjetiva y en la coherencia paradigmática que ya comenzaba a emerger en el grupo de investigación en que nos estábamos constituyendo, propició que se asumiera el Método de la Experiencia Integral de Wojtyła, con adaptación al grupo emergente de investigación. La intersubjetividad se asumió como el elemento constituidor dinámico del grupo, sin dejar de lado el proyecto individual de Julio Meza en relación con el eneagrama.

Ya en el cierre de este segundo encuentro, y generado de la puesta en común de sus respectivas reflexiones, Isabel, Fidel, Maribel, Julia, Fedor, Julio y Noemí acordaron fortalecer la propuesta metodológica con los aportes de la Teoría de Acción Comunicativa de Habermas, quedando pendiente para el tercer encuentro, profundizar en la Transcomplejidad, por constituir una de las aristas relevantes de nuestro propósito de investigación grupal. Con base en los comentarios realizados por los miembros del grupo emergente, donde se hizo un paneo de algunas teorías que fueron mencionadas en párrafos anteriores, se incorporó una episteme emergente de la contemporaneidad denominada la transcomplejidad, la cual representa una nueva visión del conocimiento que se convierte en una concepción teórica para la construcción o edificación de algo que no se ha construido.

e. Construyendo nuestra cosmovisión. Sustentado en las tareas asumidas en el grupo emergente, nuestro segundo encuentro se caracterizó por un fluir de ideas más concretas, sin dejar de lado la emotividad del compromiso social asumido inicialmente de manera espontánea. Entre chanzas, comentarios familiares y laborales, que indirectamente se relacionaban con nuestro centro de interés, transcurrió este ameno segundo encuentro del cual se derivaron

significativos aportes, manteniendo la interconexión ideológica y sociocultural que desde el inicio nos caracterizaba. Es así como en el vehemente disertar se erige desde la perspectiva de Fidel, Julia, Maribel, Isabel, Fedor, Julio y Noemí, ideas y conjeturas que abonaron para construir la *cosmovisión* de nuestro colectivo de investigación, el cual se terminó de configurar de la siguiente manera: «La construcción del conocimiento socioeducativo ambiental responde a una complejidad dialógica e intersubjetiva». Esta cosmovisión deja entrever los conceptos claves que se habían pensado en la reunión previa: multidiversidad del conocimiento, transcomplejo, dinámico, dialógico, trascendente, recursivo, intersubjetivo e interactivo.

f. **Construyendo nuestro eje integrador y el nombre del grupo emergente.** Empezar a construir nuestra cosmovisión nos animó a seguir escudriñando para así avanzar hacia la concepción de nuestro *eje integrador* como grupo emergente, siempre en permanente *interrelación*: educación, sociedad y ambiente, asumiéndolo como *un todo constitutivo de partes* que nuestra cosmovisión de colectivo de investigación, entre alguna de sus premisas, pretende develar. Por ello consideramos relevante la *conveniencia de construir un eje integrador* en coherencia con la demanda sociocultural y educativa ambiental que la Universidad pretende desarrollar con asertividad como *compromiso social*.

En el Gráfico 2 puede observarse que en el Postdoctorado en Educación, Sociedad y Ambiente se pretenden integrar las tres grandes áreas referidas a educación, sociedad y ambiente, las cuales reflejan estar en un mismo nivel. En este sentido, nos veíamos convocados a dialogar para encontrar cuál era en sí su eje integrador. Bajo esta perspectiva, pudimos finalmente plantear que su eje integrador no está declarado pero necesariamente debe atender un esfuerzo por garantizar que las investigaciones tomen en cuenta las tres áreas en algún punto de encuentro. En realidad, parece mostrarse como un enfoque.

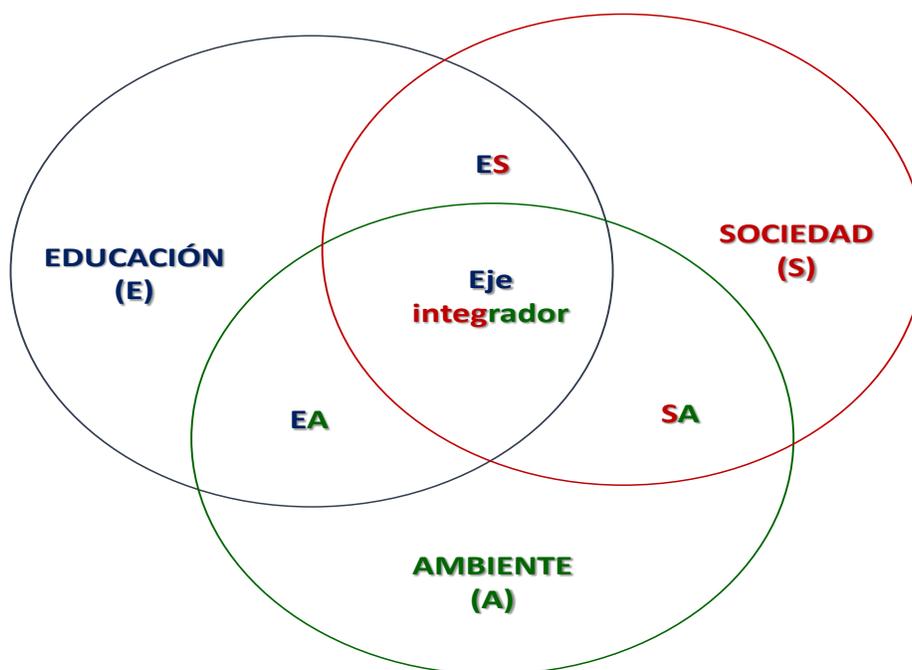


Gráfico 2. Representación del eje integrador del Postdoctorado en Educación, Sociedad y Ambiente de la UPEL-IPC desde la perspectiva del grupo emergente de investigación

En el Gráfico 3 logramos consolidar una idea que nos pareció más pertinente en relación con la identidad que estaba tomando el grupo en el contexto del postdoctorado. Aquí se puede apreciar que el eje integrador es la educación misma, alrededor de la cual gira cualquier temática relacionada con el interés investigativo educacional. La educación es lo que le brinda verdadero sentido a la acción investigativa del grupo emergente, por lo que constituye en sí su eje integrador.

En este sentido, se puede entender que la sociedad y el ambiente son áreas de conocimiento relacionables con la educación, así como también contextos específicos en el que ocurre la investigación educacional. De este modo, nos pareció más abierta esta perspectiva, por lo que la asumimos como grupo de investigación, lo cual sirvió de fundamento para construir el nombre del grupo, el

cual finalmente quedó configurado de la siguiente manera: **Grupo Interdisciplinario de Investigación Postdoctoral en Educación (GIPDE)**.

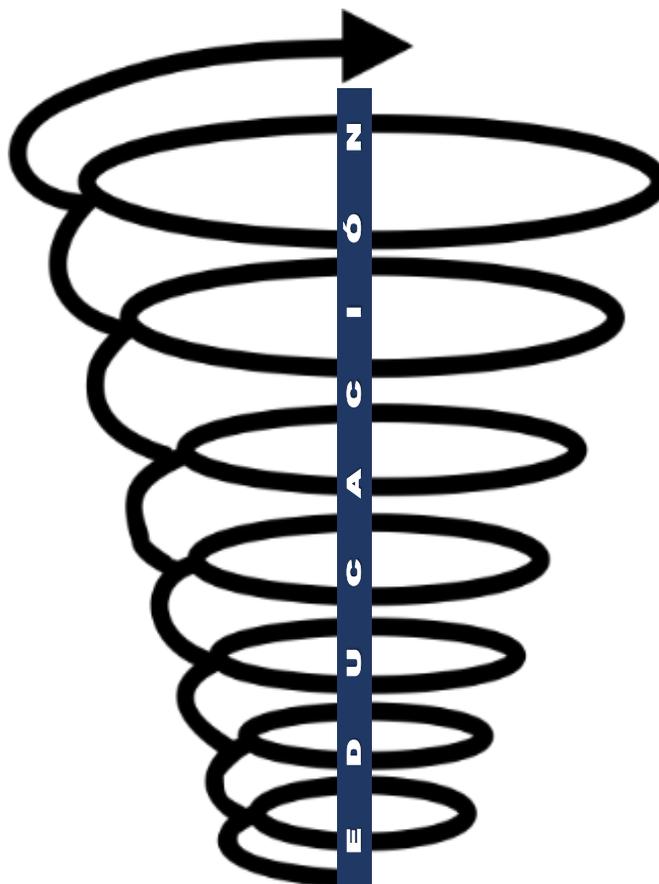


Gráfico 3. Representación de la educación como eje integrador de la investigación postdoctoral desde la perspectiva del grupo emergente.

Llegar a consolidar una denominación para el grupo emergente no fue una tarea de una sola reunión sino que fue el resultado de todas ellas. En el camino surgieron diferentes propuestas, las cuales se fueron depurando hasta que se vio nacer un nombre que podía representarnos no solo en el momento circunstancial del actual postdoctorado sino también en las futuras experiencias de investigación, las cuales se visualizan con amplitud y proyección intra, inter y extrainstitucional.

g. El «yo relacional» que se conjuga en un «nosotros moral». En la acalorada disertación del tercer encuentro del grupo emergente, coincidimos acerca de la necesidad de diseñar e ir ejecutando nuestra metodología de trabajo que como colectivo investigativo asumíamos, aunque desde el primer encuentro esto había quedado pendiente. Fue así como Fidel mencionó que en el marco de la presentación de su proyecto postdoctoral (individual), en el que asumía el método integral de Karol Wojtyla, emergió con asertividad una reflexión de la compañera Julia, saliendo del salón de encuentro, y que fue motivo para dialogar. Ella, con pasividad pero con mucha seguridad, le comentó a Fidel que realmente por la postura asumida en la defensa del paradigma que acompaña al método Wojtyla, aunado a los aportes teóricos que se dejaba entrever del referido método y la forma de asimilarlo, de construir y desconstruir con total habilidad, le señaló lo siguiente: «el método eres tú mismo», expresión que lo llevó a mucha reflexión.

La expresión «el método eres tú mismo», en la que se percibe una convergencia paradigmática armónica, constituye con gran fortaleza lo que Márquez Pérez (2006) denomina «*nuestra lectura paradigmática*», proceso que en el diálogo particularizado e impregnado de la reflexión intersubjetiva y transdisciplinaria, coloca en el tapete el *complejo* empoderamiento que se venía gestando de la adquisición *consciente e inconsciente* de un método que acompañara el paradigma con el cual intentábamos *interpretarnos* como realidad colectiva, grupal.

En coherencia con lo expresado, comentamos la necesidad de ir hacia la construcción de una metodología de trabajo del grupo de investigación emergente y que se derivaba en la convergencia de nuestras miradas paradigmáticas. Por ello coincidíamos en asumir que «constituíamos un trabajo de grupo y equipo, producto de la interacción dialógica que propicia que el conocimiento que emerge se valide intersubjetivamente en la medida que se construye». Aspecto que, a su vez, dejaba entrever el reconocimiento, en palabras de Julia, que cada uno de nosotros constituía un método en sí mismo, en otras palabras, «el yo relacional se

asumía en el colectivo en un nosotros», génesis de la metodología de trabajo que estaba en permanente construcción.

Es importante aclarar en este punto que posteriormente se siguió discutiendo la idea y se pudo esclarecer que el método Wojtyla encajaba muy bien en la perspectiva en la que nos estábamos desarrollando en cuanto a la comprensión del grupo emergente. Esto permitió apreciar mejor que, aunque nos podíamos configurar como un grupo de investigación en un «nosotros», esto no significaba que los miembros del grupo quedaban anulados, por lo que el sentido ético y moral era fundamental no solo en lo constitutivo sino también en la praxis de la investigación misma; por lo tanto, la intersubjetividad es un elemento del método que permite comprender la constitución del grupo mismo en un *nosotros ontoepistémico*. Para esto es oportuno destacar lo que señala Vargas Guillén (2011):

... un sujeto no puede estar en el lugar del otro, que dos *sujetos no se pueden volver uno*, que en toda relación entre *sujetos* cada uno en sí es irreductible –más aún, *residuo irreductible*... La vida psíquica de un sujeto puede, por *empatía*, comprender lo que otro dice, lo que experimenta del mundo, del *mundo común*. Se comparte, pues, un *mundo* y un *pathos*. De allí surge el ser pares (*paarung*). Y ese *mundo* y ese *sentir el mundo* ofrecen una *pura fenomenidad*. Ahí no se entrega un dato “natural” por sí determinante; en cambio *emerge* un *dato*, una *dación*, que *motiva*. (p. 82-83)

Finalmente se terminó aclarando que el método personalista de Wojtyla satisfacía la metodología para comprender al grupo emergente en su proceso constitutivo, por lo que se asumió como tal en el presente trabajo.

h. Caracterización del grupo emergente de investigación. El grupo emergente de investigación está constituido por siete (07) miembros, seis (06) con Doctorados en Educación y uno (01) con Doctorado en Cultura y Arte para América Latina y el Caribe. Seis (06) de ellos obtuvieron sus doctorados en universidades venezolanas y una con doctorado en España. Los mismos son

investigadores activos en las instituciones donde laboran, en sus respectivos núcleos, centros o institutos con proyección social e interinstitucional y algunos participan en el Programa de Estímulo a la Investigación e Innovación (PEII) que promueve el Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria, Ciencia y Tecnología (MPPEUCT) a través del Observatorio Nacional de Ciencia, Tecnología e Investigación (ONCTI). El Cuadro 1 presenta la información de cada uno de los integrantes del grupo emergente; se puede observar el área de su formación en pregrado y postgrado, así como el lugar, fecha de adquisición del grado académico doctoral y su prospectiva en términos de su ubicación epistemológica.

El grupo de investigación emergente se define como una unidad funcional dinámica, asociada al proceso de investigación que se desarrolla en el marco del VI Círculo de Postdoctorado en Educación, Sociedad y Ambiente de la UPEL-IPC. Está caracterizado por la sociabilidad y sinergia que se genera, producto del intercambio de conocimientos y experiencias en el área de investigación educacional y en temas especializados, que en particular son compartidos por sus miembros. Es un grupo interdisciplinario que transita hacia la transdisciplinariedad donde priva el pensamiento complejo y valores como: respeto, tolerancia, convivencia, integración, participación, colaboración y sentido de pertenencia. En este grupo se constituye un grado de interacción complejo, caracterizado por la existencia de una acción colectiva que implica colaboración, coordinación y comunicación dialógica reflexiva a lo largo del proceso continuo de desarrollo constructivo de la investigación, en la que se comparte la responsabilidad de la «dación intersubjetiva», como lo expresa Vargas Guillén (2011, p. 81), así como de todas las actividades del grupo para avanzar hacia la meta propuesta.

Cuadro 1. Caracterización de los miembros del GIPDE

INVESTIGADOR	ÁREA DE FORMACIÓN	ESTUDIOS DE POSTGRADO	DOCTORADO	INSTITUCIÓN (FECHA)	PROSPECTIVA
Julia L. Flores Espejo	Educación en Química Enseñanza de la Ciencia	Maestría en Enseñanza de la Química	Doctorado Enseñanza de las Ciencias	Universidad de Burgos (España), 2014	Investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje en el laboratorio de ciencias, tomando en cuenta la visión sobre la naturaleza de la ciencia y la reflexión epistemológica en torno a los datos experimentales.
Fidel Santos León	Educación	Maestría en Educación Mención Planificación Educativa	Doctorado Innovaciones Educativas	UNEFA, 2014.	Investigación sociocrítica en educación universitaria. Procesos de gestión del conocimiento en universidades emergentes.
Isabel Cristina Sánchez	Educación Física	Maestría en Administración del Deporte Maestría en Recreación	Doctorado Educación	UPEL-IPC, 2017	La praxis del docente de Educación Física. Una Introspección
Maribel Osorio	Enfermería. Educación	Maestría en Educación	Doctorado Educación	UBA 2018	Investigación holística-Salud, Enfermería, Educación.
Noemí Frías	Educación y cultura	Maestría en Enseñanza de la Historia	Doctorado Cultura y Arte para América Latina y el Caribe	UPEL-IPC 2011	Significados y creencias sobre la participación comunitaria. Una mirada interpretativa desde sus protagonistas.
Fedor A. Meza	Educación Física	Maestría en Educación Física mención Administración del Deporte	Doctorado Educación	UPEL-IPC 2017	Investigación holística-transcompleja en educación, actividad física y deporte
Julio César Meza	Educación Física	Maestría en Educación Física mención Administración del Deporte. Diploma en Altos estudios de Investigación	Doctorado Educación	UPEL-IPC 2016	Investigación holística-transcompleja en educación, comportamiento humano y deporte

El grupo trabaja de acuerdo con su propia dinámica, en la que el liderazgo es compartido y deslocalizado en los miembros en función de la argumentación, sentido crítico y capacidad interactiva, respetando la proyección y representación de cada miembro en búsqueda de la consolidación de las metas planteadas. Se comporta como una estructura jerárquica plana y circular, en la que predomina la cohesión y la sinergia como factor de asociación inter comunicacional, que responde al interés de participar voluntaria y activamente en un diálogo de saberes inmerso en una línea de investigación temática.

Las actividades del grupo de investigación se desarrollaron dentro de un clima de debate académico y de colaboración mutua (*relacionalidad sinérgica*), que contribuye positivamente a la autoformación de cada uno de sus integrantes y a la generación de nuevos conocimientos que son compartidos colectivamente. La responsabilidad de esclarecer ideas, implicó la consulta constante de fuentes bibliográficas, así como de su discusión o presentación de ideas para generar una plataforma para el diálogo. Es así como el grupo se plantea desarrollar una estrategia activa de proyección con el fin de conquistar visibilidad, reconocimiento y credibilidad que contribuya a su crecimiento y posicionamiento en el ámbito de su temática de investigación y a su consolidación institucional.

Fase II: El proceso de comprensión de la constitución del grupo emergente

El cuadro 2 presenta los hallazgos del proceso de comprensión:

Cuadro 2. Unidades de sentido y categorías de significados de comprensión del grupo de investigación emergente como sujeto colectivo constituido en su vivencia relacionamente dinámica

EXPRESIONES REPRESENTATIVAS	UNIDADES DE SENTIDO	CATEGORÍAS DE LA EXPERIENCIA INTEGRAL DEL DINAMISMO HUMANO	ELEMENTOS ESTRUCTURALES DE SIGNIFICADOS DEL GRUPO EMERGENTE
<ul style="list-style-type: none"> Podemos hacer una investigación grupal relacionada con el VI círculo Sería interesante investigar en grupo 	Génesis del grupo emergente	Heterogeneidad del pensamiento epistémico	Diversidad constitutiva
<ul style="list-style-type: none"> Nuestro interés común es la educación Debemos ser un grupo de investigación que respete las diferencias 	Caracterización del grupo emergente de investigación		
<ul style="list-style-type: none"> ¿Dónde están las coincidencias? ¿Dónde están las contradicciones? Hay que superar la sintomatología gnoseológica 	Construyendo nuestra cosmovisión	Integración armónica de ideas que permiten una nueva perspectiva en investigación.	Sinergia relacional constitutiva transcompleja
<ul style="list-style-type: none"> ¿Cómo se construye el eje integrador del VI Círculo del Postdoctorado E, S y A de la UPEL-IPC? ¿Qué características tiene este eje? ¿Qué elementos de educación, sociedad y ambiente se integran en estos trabajos? 	Construyendo nuestro eje integrador		
<ul style="list-style-type: none"> El conocimiento del grupo se valida intersubjetivamente en la medida que lo construyamos. El grupo mismo viene siendo el sujeto y objeto de la investigación. 	Construyendo un camino hacia la identidad del grupo emergente		
<ul style="list-style-type: none"> El método eres tú mismo Yo soy el fenómeno Yo soy quien me voy a interpretar 	Hacia la construcción de una investigación grupal	Dinamismo vivencial colectivo en la investigación	Valor moral de la praxis investigativa
<ul style="list-style-type: none"> Solo en la génesis del grupo tenemos una investigación El yo relacional se asume en el colectivo en un nosotros 	El "yo relacional" que se conjuga en un "nosotros moral"	Sentido ético de la investigación.	

El proceso de comprensión referido a la **inducción wojtyliana**, o análisis antro-po-personalista, se presentó intrincadamente durante la descripción de la Fase I de la experiencia, correspondiente al grupo emergente de investigación, el GIPDE. En cuanto al proceso de **reducción wojtyliana**, el Cuadro 2 presenta los resultados de la reflexión realizada sobre la experiencia del GIPDE para objetivarla como resultado de la intersubjetividad de sus miembros. Las unidades de sentido que emergieron de la experiencia compartida de los miembros del GIIPDE se ordenaron para precisar las respectivas categorías de la experiencia integral que dieron origen a los elementos estructurales de significados del grupo emergente, permitiendo comprender su proceso constitutivo, su estructura grupal. En la

primera columna de la izquierda se colocaron algunas expresiones representativas que justifican la sistematización realizada.

Fase III: Expresión de la comprensión del grupo emergente

El grupo emergente de investigación GIPDE se constituye desde la intersubjetividad de sus integrantes a través del ejercicio de su voluntad como la facultad que le brinda el dinamismo de su *personalidad colectiva*; esto involucra la interacción pensamiento-lenguaje de sus miembros en un proceso dialéctico, que permite la construcción de nuevos significados y la simbolización de la realidad a través del pensamiento transcomplejo, como se puede comprender desde lo que señala Balza Laya (2009).

En sentido wojtyliano, la voluntad de los siete miembros se manifestó en dos vertientes de su autodeterminación: (a) en una dirección del “querer” constituirse como grupo de investigación, lo que se entiende como una interioridad orientada a un objeto que encierra un valor, una intencionalidad consciente, y que Wojtyla (citado en Marín Moreno, s/f) denomina *volición*; y (b) en un “poder” concretizado a través de una toma de decisión, un acto voluntario para que ocurra la acción constitutiva del grupo de investigación. En esta voluntad, el grupo emergente ejerce su autodeterminación no solo en su momento constitutivo como *Grupo Interdisciplinario de Investigación Postdoctoral en Educación*, sino en lo que pretende ser su acción investigativa en sí a fin de actuar como lo que es, como lo que se ha constituido, es decir, como un ser colectivo investigador, ya que esta es su *personalidad grupal*. La visión personalista de Wojtyla y la transcomplejidad se complementan en el hecho de que se centran en la persona como lo fundamental.

En esta autodeterminación, plenamente voluntaria, el grupo emergente no solo desea sino que también actúa en función de su capacidad de poseerse y dominarse para ejercer su autogobierno como *sujeto colectivo* en su carácter moral, como se puede comprender desde el pensamiento wojtyliano (Marín

Moreno, s/f). La estructura intersubjetiva del GIPDE se objetiviza en cinco categorías dinámicas: (a) heterogeneidad del pensamiento epistémico, (b) integración armónica de ideas que permiten una nueva perspectiva en investigación, (c) crecimiento integral frente a los nuevos desafíos, (d) dinamismo vivencial colectivo en la investigación, y (e) sentido ético de la investigación.

La comprensión de la experiencia revela que la constitución del grupo emergente de investigación se formó atendiendo a tres elementos estructurales que le brindan significado grupal: (a) la diversidad constitutiva, (b) la sinergia relacional constitutiva transcompleja y (c) el valor moral de la praxis investigativa. Estos tres elementos le dan *personalidad colectiva* al grupo emergente, entendiéndose como un ente colectivo cohesionado en sus aspectos unificadores sin “despersonalizar” a sus miembros y con fines investigativos dentro de principios axiológicos.

Es importante destacar que estos elementos estructurales emergieron como producto de la libertad que tuvieron sus miembros para elegir conformarse como grupo de investigación desde la plena vivencia compartida. Esta libertad tiene un significado wojtyliano realista: «*La libertad es una propiedad real del hombre y un atributo real de la voluntad*» (Marín Moreno, s/f, p. 338); además, «La libertad no es sólo elección, sino autodeterminación de la persona a través de sus elecciones, lo cual resulta antropológicamente posible por la estructura de autodomínio y autoposesión característica de la persona» (Burgos, 2006, p. 9). En un sentido amplificado, podemos señalar que en la experiencia integral del grupo emergente se hizo pleno uso de la libertad no solo para elegir, sino para autodeterminarse como *Grupo Interdisciplinario de Investigación Postdoctoral en Educación*, según la comprensión que asumimos por la derivación implícita de las acciones humanas involucradas, las cuales son acciones morales.

Podemos decir que no hay autodeterminación grupal sin autodeterminación individual, como producto de la experiencia vivenciada por sus miembros en un contexto de aceptabilidad, diálogo, tolerancia, creatividad, expectativas y sinergia

relacional, por lo que cabe aquí lo que Wojtyla señala: «La acción moral del hombre incluye la posibilidad de la autodeterminación» (Marín Moreno, s/f, p. 347). En este actuar del GIPDE, en su autorrealización, se puede comprender que se revela su estructura ontológica, la cual implica una ontología sistémica que «se compone de elementos o constituyentes heterogéneos, ...en la estructura o sistema total; por lo tanto, no son aditivos, ni conmutativos, dado que requieren conceptos e instrumentos adecuados a su propia naturaleza», según Martínez (citado en Balza Laya, 2009, p. 51). Asimismo, Balza Laya (ob. cit.) señala que en la ontología sistémica «Las estructuras particulares del todo están inmersas en una estructura de orden superior que las interconecta en un solo plexus en el efecto de su entidad esencial» (p. 51), como se puede comprender que es el caso aquí planteado en esta investigación sobre la conformación del GIPDE.

Por último, se podría señalar que es posible que el GIPDE se asemeje a lo que se ha denominado *comunidades de práctica*, que se caracterizan por su funcionamiento orgánico, aprendizaje organizacional, autonomía y capacidad de respuesta a problemáticas de interés, entre otras (Picón, 2009), por lo que «es mucho más que un grupo de gente interesada en un tema» (Valadares, 2011, p. 22). Aunque el GIPDE apenas ha nacido, su intencionalidad es crecer como una comunidad de investigadores que ha decidido aprender junto con sus miembros para abordar problemas educacionales de interés común, ya que esto permite compartir información, reflexionar juntos, ser críticos y consensuar ideas y acciones en pro de brindar soluciones pertinentes. De acuerdo con Valadares (2011), una comunidad de práctica tiene tres elementos propios, aplicables en nuestro caso específico al GIPDE: (a) *dominio*, el cual se puede reconocer como el área educacional de interés del grupo emergente; (b) *comunidad*, que en este caso se referiría al GIPDE mismo; y (c) *práctica*, la cual el GIPDE ha iniciado con este primer trabajo de investigación expresado en este artículo.

A MODO DE CIERRE Y SUGERENCIAS

Esta investigación ha logrado su propósito fundamental, que consistía en interpretar la experiencia relacional investigativa de algunos investigadores, en su proceso de conformación como grupo emergente de investigación, dentro del VI Círculo del postdoctorado en Educación, Sociedad y Ambiente de la UPEL-IPC. El grupo de investigación emergente se constituyó bajo la denominación *Grupo Interdisciplinario de Investigación Postdoctoral en Educación (GIPDE)*, con una personalidad colectiva objetivada desde la fenomenología de Karol Wojtyła. Esta constitución le permite el impulso para desarrollar proyectos de investigación futuros. Para fortalecer la labor del GIPDE se recomienda: (a) abrir un foro de discusión permanente en internet, (b) darle personalidad jurídica para asumir proyectos que ameriten de esta figura, (c) establecer relaciones académicas afines a nivel nacional e internacional, (d) participar en postdoctorados que impulsen el avance académico-investigativo de interés del grupo, y (e) desarrollar un proyecto de investigación alineado con las tendencias temáticas de la IESALC-UNESCO en la región latinoamericana.

REFERENCIAS

- Balza Laya, A. M. (2009). Pensar la investigación postdoctoral desde una perspectiva transcompleja. *Investigación y Postgrado*, 24(3), 45-66.
- Burgos, J. M. (2006). *La filosofía personalista de Karol Wojtyła*. Madrid: Pontificio Instituto Juan Pablo II.
- Burgos, J. M. (2015). *La experiencia integral*. Madrid: Ediciones Palabra, S.A.
- Galeano, M. E (2003). Diseños de proyectos de investigación cualitativa. Medellín: Fondo Editorial Eafit
- Gazzola, A. L. y Didriksson, A. (2008). *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Caracas: IESALC-UNESCO.

- Guardini, R (2000). *Mundo y persona. Ensayos para una teoría cristiana del hombre*. Madrid: Ediciones Encuentro. Investigación y Postgrado, Vol. 24. N° 3. 2009 (pp. 45-66). UNESR.
- López López, A. F. (2012). Karol Wojtyla y su visión personalista del hombre. *Cuestiones Teológicas*, 39(91), 119-137.
- Luna, D. (2018). *El eneagrama como herramienta pedagógica sanadora*. Guayaquil, Ecuador: Editorial e Imprenta Digráfica S.A.
- Marín Moreno, J. L. (s/f). *La raíz fenomenológica de Karol Wojtyla: método, conciencia y subjetividad*. Tesis doctoral del Instituto Pontificio Juan Pablo II.
- Márquez Pérez, E. (2008) Reflexiones sobre cómo construir un proyecto de tesis doctoral desde la perspectiva cualitativa. En Tierra Firme. Revista de Historia y Ciencias Sociales. Vol.XXVI. No. 103. Julio-Septiembre (pp. 387-405) Editorial Tropykos. Caracas.
- Melendo, M. (1997). *En tu centro. El eneagrama. Un método de autoconocimiento, autoaceptación y mejora de las relaciones interpersonales*. Madrid, España: Ediciones Sal Terrae.
- Meza, D. (2014). *Reconfiguraciones conceptuales del modelo educativo universitario en ciencias de la salud. Una visión transcompleja*. Trabajo de Tesis Doctoral en Ciencias de la Educación. Universidad Bicentenario de Aragua. Venezuela
- Meza, J. (2006). *El eneagrama y sus eneatispos. Diálogo en cursos de estudios avanzados de postgrado en métodos para la formación de investigadores e investigadoras en ciencias de la salud*. Aragua, Venezuela: Facultad de Ciencias de la Salud, Universidad de Carabobo.
- Morín, E. (2009). *El método. Naturaleza de la naturaleza*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Naranjo, C. (2000). *El eneagrama de la sociedad. Males del mundo, males del alma*. Victoria-Gasteiz, España: Editorial "La llave 2000".
- Navarro, G.J. y Coll, E.V. (2017). Transcomplejidad en la investigación educativa. *Revista Guayana Virtual*, 1(1), 2542-3126.
- Palmer, H. (2005). *El eneagrama. Un prodigioso sistema de identificación de los tipos de personalidad*. Madrid, España: Editorial La Liebre de Marzo, S.L.

- Picón, G. (2009). Desarrollo experimental de una comunidad de investigadores en el contexto universitario. En G. Picón (Comp.), *Investigación y Cambio en Educación desde una Perspectiva Crítica* (pp. 21-59). Caracas: Litografía Metrotip.
- Schiefelbein, E. (1990). La investigación educativa en América Latina: de la fase artesanal a la fase industrial. *Perspectivas. Revista Trimestral de Educación. Unesco*, XX (1), 62-67.
- Schavino, N. (2012). La transcomplejidad: Una nueva visión del conocimiento. Red de investigadores de la transcomplejidad (*REDIT*). San Juan de los Morros. Venezuela.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2013). *Directrices de la UNESCO para las políticas de aprendizaje móvil*. Recuperado de: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/ICT/images/114_13_ED_UNESCO_Policy_Guidelines_for_Mobile_Learning_S.pdf
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2015). *Lineamientos para los Estudios Postdoctorales*. Caracas: Vicerrectorado de Investigación y Postgrado.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2018). *Reglamento de Estudios de Postgrado* (Resolución No. 2088.488.056, Consejo Universitario).
- Valadares, J. (2011). Comunidades de práctica. En M.M. Ferreira y J. Valadares (Ed.), *Comunidades de Práctica para Mejorar la Calidad de los Colegios para Todos* (pp. 21-28). Lisboa: Universidade Aberta.
- Vargas Guillen, G. (2011) La fenomenología y el ideal de la ciencia En el centenario del artículo La filosofía, ciencia rigurosa. *Revista Co-herencia*. Vol. 8, No 15 Julio – Diciembre, pp. 69-87
- Villegas, C. y Schavino, N. (2006). *El paradigma integrador transcomplejo* (pp.21-34). En ensayo de investigación. Maracay: UBA.
- Willinsky, A., Méndez, M., Martínez, I. (2014). La complejidad como una opción para la construcción de saberes en la investigación doctoral. *Revista de Pedagogía*, vols. 34 y 35, nos 94 y 95, 2013 y 2014, pp. 89-109. UCV.

Los imaginarios tecnológicos de los nativos digitales

The technological imaginaries of the digital natives

Les imaginaires technologiques des natifs numériques

Emil Amarilys 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 los imaginarios de los nativos digitales, partiendo de sus prácticas cotidianas vinculadas al uso de la tecnología. Esta investigación se enmarcó en un enfoque cualitativo, bajo el método etnográfico virtual. Se recolectó información a través de la observación participativa, entrevistas y grupos focales conformados por estudiantes entre 12 y 17 años de edad. Los testimonios obtenidos fueron consolidados mediante la saturación discursiva y la verificación recursiva, como una manera de garantizar la veracidad del estudio, así como la interpretación de la situación emergente. Una vez codificada la información afloró un cuerpo de cuatro categorías clave que permitieron la comprensión de la realidad. La investigadora considera que los nativos digitales exteriorizan en sus creencias, valoraciones, significaciones y sentimientos, que “todo” se soluciona con la tecnología.

Palabras clave: Imaginarios, tecnología, nativos, subjetividad.

ABSTRACT

This article reports the imaginary of digital natives, based on their daily practices linked to the use of technology. This research was framed in a qualitative approach, under the virtual ethnographic method. Information was collected through participatory observation, interviews and focus groups made up of students between 12 and 17 years of age. The testimonies obtained were consolidated through discursive saturation and recursive verification, as a way to guarantee the veracity of the study, as well as the interpretation of the emerging situation. Once the information was encoded, a body of four key categories

emerged that allowed the understanding of reality. The researcher believes that digital natives externalize their beliefs, values, meanings and feelings, that "everything" is solved with technology.

Key word: *Imaginaires, technology, natives, subjectivity.*

RÉSUMÉ

Cet article présente l'imaginaire des natifs numériques, basé sur leurs pratiques quotidiennes liées à l'utilisation de la technologie. Cette recherche a été encadrée dans une approche qualitative, sous la méthode ethnographique virtuelle. Les informations ont été collectées par le biais d'observations participatives, d'entretiens et de groupes de discussion composés d'étudiants âgés de 12 à 17 ans. Les témoignages obtenus ont été consolidés par saturation discursive et vérification récursive, afin de garantir la véracité de l'étude et l'interprétation de la situation émergente. Une fois l'information codée, un ensemble de quatre catégories clés a permis de comprendre la réalité. Le chercheur pense que les natifs numériques extériorisent leurs croyances, leurs valeurs, leurs significations et leurs sentiments, que "tout" est résolu avec la technologie.

Mots-clés: *imaginaires, technologie, natifs, subjectivité.*

INTRODUCCIÓN

Las generaciones del siglo XXI utilizan las tecnologías digitales e internet con naturalidad en su vida cotidiana, lo cual origina una concepción particular e idealizada de los alcances y posibilidades que representan en la modernidad. Por lo tanto, resulta evidente que emplean códigos de comunicación e interrelación, que les permiten enfrentar el conocimiento desde postulados diferentes a los individuos de las décadas anteriores. Al respecto, Cabero (2009) considera que "sus percepciones y formas de enfrentarse al mundo y la realidad, son claramente distintas" (p.15). Es por ello que Gardner (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). Ante tal escenario, los espacios educativos han de

tomar en cuenta esta influencia, con el fin de afrontar el impacto de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en los flujos comunicativos, así como en la construcción de saberes de los individuos inmersos en la era digital.

Pese a lo descrito en líneas anteriores, autores como Cuadrado (2008) y Caballero (2011), destacan que mundialmente la escuela actual no responde ante los paradigmas de los nativos digitales, debido a que están inmersos en un contexto comunicacional totalmente diferente al que el maestro percibe y conoce. Pareciera entonces que el docente desconoce a la sociedad digital, restándole importancia a los intereses, expectativas, vinculación de ese grupo etario con las tecnologías emergentes, las prácticas que con ellas realiza, así como sus motivaciones para llevar a cabo dichas actividades, es decir, sus imaginarios como elementos cosmovisionales, los cuales son generadores de acciones reales en su cotidianidad.

Esta cotidianidad tecnológica da lugar, parafraseando a Baeza (2003), a nuevas subjetividades sociales, las cuales dan sentido a todas las actividades humanas, porque las orienta, las justifica, en fin, repercuten en la convivencia social. Así pues, estos significados o sentidos se objetivan en los imaginarios. Ante tal afirmación Gallego (2013) indica, que los imaginarios son esquemas colectivos que ayudan a construir la realidad social a marcos particulares de interpretación de las propias vivencias. En este contexto es indudable que si el imaginario se halla en todas las capas de la sociedad y la tecnología es protagonista de ésta, entonces la tecnología debe estar presente de manera importante en el imaginario social.

Desde la perspectiva anterior Cabrera (2006) advierte, que existen particulares consideraciones que las tecnologías digitales o emergentes han adquirido en la sociedad actual. En la modernidad no existe ningún otro artefacto tan amado, idealizado, o simbólico como la tecnología digital y el internet. Ante tal realidad, es significativo realizar en el país investigaciones que permitan comprender las concepciones colectivas, que posibilitan prácticas comunes,

sentimientos compartidos e imágenes identitarias, por el uso de las TIC en la vida diaria, en otras palabras, conocer que fascina y seduce a los nativos digitales. Por el escenario expuesto, surge la necesidad de ampliar las líneas de investigación, las cuales den cabida a un nuevo cuerpo conceptual y epistémico referido a las creencias, valoraciones, significaciones o sentimientos que integran la realidad social de los sujetos de esta generación, de modo que sea acertada la actuación del docente en el aula de clases.

Con base en las premisas anteriores, el propósito de este estudio se centró en la elucidación de los imaginarios en la cotidianidad de los nativos digitales, frente a sus prácticas con las nuevas tecnologías. Desde el punto de vista anterior, estos se abordan como el conjunto de imágenes mentales producidas en una sociedad, a partir de herencias y creaciones que conllevan a las prácticas sociales. En esta dirección, en este artículo se presenta un primer momento nombrado: De lo Instrumental hacia lo Social, exponiendo allí, el ámbito de problematización, el nudo crítico, las interrogantes planteadas, los propósitos y la justificación. Un segundo momento titulado: Los imaginarios en la Vida Cotidiana, presentando un acercamiento conceptual a los imaginarios sociales que ofrece Castoriadis (2004), imaginarios tecnológicos que propone Cabrera (2003, 2004, 2006) y una aproximación a los nativos digitales abordados por Michinel (2016) en su tesis doctoral titulada: El Aprendizaje de los Nativos Digitales desde sus Vivencias, Pensamientos y Acciones, donde reporta que los estudiantes protagonistas de su investigación, han desarrollado distintas habilidades y competencias, debido a su relación natural e intuitiva con las nuevas tecnologías.

El tercer momento identificado como Ruta Metodológica, se realiza el abordaje investigativo según lo expuesto por Castoriadis (2004), se expone el método etnográfico virtual planteado por Hine (2000). De igual manera, se presenta el escenario, los informantes claves, las estrategias para la recolección de información, la codificación, categorización e interpretación de testimonios. Y finalmente, un cuarto momento titulado Hallazgos, el cual presenta la concreción

de experiencias vividas y sentidas por los nativos digitales. En este estudio, se ha rehusado a limitarse a la elemental descripción de la utilización mecanicista de la tecnología, por el contrario se ha determinado conocer a través de las propias palabras de los estudiantes, las creencias, valores, motivaciones y afectos que despierta el uso de lo digital; abordando científicamente su mundo de significados, ligados a sus habilidades tecnológicas, lo cual es importante comprender, debido a que desde esas significaciones emergen realidades comunes, creadas en las posibilidades inventivas de sus discursos y actuaciones. Así pues, se deja la puerta abierta a posteriores investigaciones que incorporen a los imaginarios tecnológicos.

De lo Instrumental hacia lo Social

La tecnología traza épocas que definen a una sociedad. Ante tal afirmación, su influencia ha sido transcendental, facilitando una amplia gama de posibilidades para comunicarse e interactuar, lo que causa un impacto contundente en la socialización. Bajo esta perspectiva, para Castaño (2009) en la última década, se han ido modificando los hábitos sociales y culturales debido a la vinculación cotidiana con las TIC. En este escenario Cabrera (2006) define las nuevas tecnologías como “aparatos, instituciones y discursos” (p.154). Las cuales para Cabrera (2003), representan “un conjunto compuesto por la televisión digital, telefonía, informática, telecomunicaciones, e Internet” (p.7). Sucede entonces que las prácticas cotidianas a través de estos dispositivos, vienen revolucionando la creación y difusión de conocimientos en todas las áreas del saber, lo cual requiere una revisión profunda del efecto que ejercen, así como las significaciones que impregnan sobre las nuevas generaciones.

En esta dirección, para Cabrera (2004) estos medios “han privilegiado la constitución de las creencias necesarias, que legitiman las acciones y permiten el funcionamiento de la sociedad” (p.15). En definitiva, el uso de la tecnología promueve en los nativos digitales, una concepción particular e idealizada de los

alcances, así como posibilidades de su relación con lo digital, en otras palabras, instauran una serie de creencias que elevan, subliman, sustituyen, reprimen, racionalizan y motivan las acciones colectivas. Desde este punto de vista para Agudelo (2011), los medios tecnológicos sustituyen las maneras de relacionarse con el mundo, cambia la sensibilidad e instituyen imaginarios, los cuales traen consigo el sistema de valores de cada época. En este escenario la investigadora en su praxis docente, ha observado situaciones que ponen de manifiesto las interacciones entre las y los estudiantes mediadas a través de la tecnología digital, donde las actividades, así como las vivencias, llevan tácitamente diversos significados, desde el punto de vista de sus valoraciones, creencias y sentimientos, lo que la han motivado a plantearse el estudio de las relaciones entre los nativos digitales con las tecnologías emergentes, de modo que lo que allí surja, permita la elucidación de los imaginarios tecnológicos; en otras palabras comprender lo que las nuevas tecnologías significan y dan sentido a la vida de los nativos digitales.

En consecuencia, en este estudio se plantea la siguiente interrogante: ¿Cuáles son los imaginarios de los nativos digitales sobre la tecnología digital, que han permitido su consolidación en la modernidad?

Con base a la interrogante anterior se derivan otras que orientan el proceso investigativo: ¿Cuáles actividades cotidianas realiza el nativo digital con las tecnologías emergentes? ¿Cuáles son las creencias, valoraciones, sentimientos y significados que le asigna el nativo digital a su relación cotidiana con las tecnologías digitales? ¿Cuáles son los imaginarios instituidos en los nativos digitales, frente a sus actividades cotidianas con la tecnología digital?

PROPÓSITOS

En función de las interrogantes descritas se planteó el siguiente propósito general:

Elucidar el imaginario de los nativos digitales sobre la tecnología digital.

En la idea de conformar un camino metodológico acorde a esta investigación se precisan los siguientes propósitos:

- 1- Identificar las actividades cotidianas que realiza el nativo digital con las tecnologías emergentes.
- 2- Describir las creencias, valoraciones, sentimientos y significados que le asigna el nativo digital a su relación cotidiana con las tecnologías digitales.
- 3- Develar la noción de imaginarios instituidos o instituyentes en los nativos digitales, frente a sus prácticas cotidianas con la tecnología digital.

APOLOGÍA

La influencia de la tecnología digital ha sido trascendental, ha causado un impacto contundente en los modos de vida de la sociedad. Efectivamente, para Cabrera (2006) “las nuevas tecnologías atañen a nuevos modos de aprendizaje, habilidades y conocimientos” (p.158). Sucede entonces que los medios digitales, vienen revolucionando la creación y evolución que otorgan sentido a la vida en la sociedad. A tales efectos, para los nativos digitales estos objetos se presentan como una necesidad a la hora de expresarse, así como para comunicarse. Así pues, esta investigación se justifica desde la perspectiva social, porque se enfoca hacia la revisión directa del mundo sentido y vivido por los nativos digitales desde sus pensamientos, acciones y creencias producto de su convivencia altera, afectiva, dialógica mediada por las TIC, lo cual muestra los flujos comunicativos de las estructuras simbólicas que se han instituido socialmente.

Es importante destacar que la investigación aporta relevancia pedagógica debido a que el estudio ofrece a los docentes una visión de los estudiantes acerca del significado y valor que las tecnologías poseen en su vida cotidiana. De manera que el maestro genere una transformación pedagógica, incluyendo efectivamente las nuevas tecnologías en el aula de clases, desprendiéndose de este modo, de prácticas tradicionales de enseñanza que limitan las oportunidades de sus

estudiantes en un mundo globalizado. Ante tal escenario, los hallazgos de esta investigación, pudieran establecer precedentes para la aproximación a los nativos digitales, a su estilo de vida, sus significaciones, lo que da la apertura a posteriores investigaciones en el contexto socioeducativo.

Los Imaginarios de los Nativos Digitales en la Vida Cotidiana

La vida cotidiana se concibe como el ámbito de lo normal, lo natural, la realidad fundamental del hombre. Es el espacio intersubjetivo, donde los seres humanos le dan sentido a sus prácticas habituales. Martínez (2013) indica que lo cotidiano lo constituyen “los procesos mentales mediante los cuales se vive y se expresa el significado” (p.71). Desde la óptica anterior, cabe señalar que un evento cotidiano es aquel que es vivido o percibido desde una particular circunstancia de observación. De allí que Cardus (2003) señale que el hombre traza su personalidad bajo el influjo de experiencias y agentes significativos como los padres, familiares, amigos, la escuela, el derecho, la religión, el Estado, es decir, distintas instituciones presentes en la sociedad, construidas por el mismo individuo, por sus relaciones e interacciones. Instituciones que comprenden todo lo establecido, pero también todo lo sancionado socialmente ya sea explícita o implícitamente.

Ante tal realidad, Cuadrado (2008) expresa que la socialización es la “consecuencia de la interacción del individuo con el medio” (p.26). Para este autor la socialización permite al hombre, pensar, actuar, sentir; en otras palabras, las personas construyen su propia identidad, tanto psíquica como social, por medio de su relación con los otros. En la actualidad este contacto se ha incrementado por el uso de las nuevas tecnologías y esto es más que evidente, sólo hace falta ver la vertiginosidad con la que los artefactos tecnológicos de uso cotidiano se han transformado desde inicios del siglo XXI. Indudablemente el mundo digital ha revolucionado todos los sectores de la sociedad, el hombre moderno utiliza en sus interacciones diarias y casi sin percibirlo una avalancha de contribuciones

tecnológicas, tales como: teléfonos celulares, tablets, mini laptops, entre otros, las cuales son interconectadas por la red denominada mundialmente internet.

Lacruz (2002), indica que las nuevas tecnologías responden a las motivaciones de la vida diaria, facilitan la plataforma necesaria para promover la expresión de intereses, pensamientos y la socialización como el proceso mediante el cual un sujeto es influenciado por los elementos socioculturales de su entorno. En tal sentido, la tecnología atraviesa todas las capas de la vida diaria de los seres humanos, a veces de manera imperceptible, pero omnipresente. Ahora bien, las tecnologías no producen cambios sociales en sí mismas, sino que a través de ellas se constituyen nuevas maneras, espacios y tiempos de relación social. Es innegable 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 el desarrollo de un pensamiento crítico y complejo que integra múltiples modos para construir y transmitir el conocimiento. Precisamente este hecho, ha causado que las nuevas generaciones desarrollen modos de vida, valores, sentimientos y representaciones hacia la tecnología, las cuales aparecen en sus discursos, así como en sus motivaciones. Es lo que Castoriadis (1993) señala como imaginarios sociales.

Imaginarios Sociales

Los estudios sobre imaginarios sociales en los últimos años han cobrado especial interés, de hecho, existen diversas investigaciones, concepciones, posturas y reflexiones para referirse a esta temática. Concretamente, dentro de sus exponentes Castoriadis (1999), señala que lo imaginario es el flujo o corriente incesante de representaciones, deseos y afectos socialmente aceptados. Sin duda, permiten a una sociedad definirse, identificarse, procurar un orden a través de un sistema complejo de creencias, acciones o expresiones colectivamente transmitidas, fuente de todo lo que el ser humano da como sentido y significado no racional ni intelectual, creado por las sociedades a veces de manera inconsciente,

para comprender el mundo, actuar en él, de acuerdo con un tiempo y un contexto establecido.

Dentro de este marco, Cabrera (2006) manifiesta que son ideologías, sentimientos colectivos, significados aceptados, incuestionados, legitimados por la sociedad hegemónica e instrumentalizados a través del poder, desde los cuales las personas organizan sus vidas. Responden a un imaginario social compartido construido en un espacio sociocultural determinado. Aludiendo a lo antes escrito, el autor mencionado se centra en exponer, que el mundo social se construye mediante la relación del imaginario efectivo, segundo o instituido en torno a la polaridad de lo que mantiene sus instituciones en su presente o futuro y los imaginarios radicales, primeros o instituyentes que pugnan por un cambio del orden social. En otras palabras, los imaginarios ya sean segundos o primeros, pueden servir, tanto para el sostenimiento del orden social (que se expresa en relación a ritos, fiestas, educación, política, economía, entre otros) como para el cambio hacia una nueva sociedad, donde se pueda asegurar la autonomía de los hombres, frente a un mundo opresor y alienado.

Desde esta óptica, se establece que en cada cultura existe un conjunto de significaciones sociales centrales, que pueden ser reales o distorsionadas, históricas o temporales. Razón por la cual Randazzo (2011) sostiene, “cada sociedad y cada tiempo tiene sus propios imaginarios, porque es a través de éstos que se configura, percibe, explica e interviene en lo que se considera como realidad” (p.9). Baeza (2003) apunta que “No hay ámbito humano en el cual los imaginarios sociales no estén presentes, de un modo u otro” (p. 46). Por lo que se vincula a distintas áreas disciplinares relevantes para el análisis de la vida social, tales como: antropología, psicoanálisis, filosofía, sociología, entre otros. Su función es permitirles a los pueblos verse, definirse, actuar en correspondencia con su identidad. Sin embargo, también es el elemento creador, así como transformador histórico y cultural de la sociedad. En otras palabras, lo alienado de

la humanidad producto de sus propias instituciones, solo puede cambiar dando paso a su poder creador instituyente.

Así pues, es transcendental conocer, descubrir y entender las significaciones imaginarias que de una u otra manera construyen la realidad social. Al respecto, para Cabrera (2006) existe la necesidad de identificar las significaciones imaginarias sociales; de manera particular, aquellas que circulan en la sociedad actual, a partir de los discursos que anuncian, acompañan y promueven las nuevas tecnologías. Las cuales se instrumentan en el conjunto de aparatos tecnológicos, en las prácticas sociales que a través de ellos se realiza, así como las nuevas realidades que emergen desde ese vínculo con lo digital, en la cual convergen esperanzas, sueños y deseos.

Nativos y su vínculo con lo Digital

En términos de Prensky (2001), las nuevas tecnologías han estado presentes en sus etapas tempranas de vida y socialización. Cabero (2007), indica que a partir del año 2.000, surge una nueva generación, debido a que es allí donde se sitúa el auge de la web, así como la utilización de novedosos recursos tecnológicos. Es por ello que los nativos digitales se caracterizan por mantener una relación natural e intuitiva con las nuevas tecnologías, de tal manera que poseen diferentes estilos y preferencias de aprendizaje. Sin duda alguna, estos cambios que imperan por la utilización de estos dispositivos, han repercutido en la sociedad. Pareciera entonces que el siglo XXI, constituye un momento histórico distinto, debido a que los nativos digitales presentan unas particularidades actitudinales, sociales, diferentes a los individuos de los siglos pasados. Se pudiera enfatizar que traen consigo destrezas, así como un nuevo lenguaje que contiene características especiales, entre la oralidad y la escritura, donde la oralidad es espontánea, socialmente interactiva.

Dentro de este marco, para Michinel (2016) es indudable que a través de internet, los nativos digitales, han desarrollado la indagación, pues están

habitados 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. La escritura se produce desde la creación colectiva, donde las palabras no son la única manera de expresión, utilizan los llamados emoticones para enfatizar o darle sentido a una frase logrando una exposición más notable en términos visuales. Resulta claro, que su alfabetización visual les permite leer y escribir imágenes con la finalidad de comunicarse con rapidez.

En esta realidad, surge otra condición del nativo digital, en cuanto a la comunicación de sus emociones o sentimientos, los cuales son abordados con soltura para expresar sus preferencias, así como para desarrollar sus propias ideas, sin embargo, buscan en la web la validación de sus actos e ideologías. Sus interacciones son rápidas, breves y eficaces. 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 y autoexpresión por lo que son creativos, optimistas, abiertos al cambio, ellos piensan de forma gráfica, son sujetos con un estilo de aprendizaje visual y kinestésico.

Michinel (2016) señala que 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, combinándolos de acuerdo con sus intereses y motivaciones. Envían mensajes de textos, sacan fotos, graban videos, editan a su antojo, suben información a la nube para quienes quieran oírlos y verlos. Así pues, los jóvenes gestionan una identidad e imaginación distintas a la de generaciones anteriores. 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 sus socializaciones, las cuales ha instituido sus valoraciones, creencias, sentimientos, así como significaciones.

RUTA METODOLÓGICA

La realización de esta investigación, requirió de una brújula orientadora, que hace referencia a las consideraciones epistemológica y metódica para llegar a la elucidación del imaginario de los nativos digitales. En este sentido Castoriadis (2004), señala a nivel general que no hay ni una metodología estricta, determinada de una vez y para siempre, ni un imaginario que sea el único verdadero para una sociedad. Por ello, parafraseando a este autor, cabe enfatizar que la búsqueda de los imaginarios de una sociedad, se realiza con los ingenios de la imaginación, el arte y la particularidad del investigador, así como cierto control lógico otorgado por los materiales analizados. Ante esta afirmación Cancino (2011) señala:

el abordaje empírico de la noción de imaginario social, así como los resultados de esta búsqueda es una cuestión abierta, no hay un modo, hay muchos modos, desde aquí que se han desplegado una variedad de formas; a saber, con dramatizaciones y encuestas (Fernández, López, Ojám e Imaz 2004); análisis crítico del discurso de documentos (Quiero 2005); con discusiones de grupo, entrevistas individuales y foros comunitarios (Peláez, 2006); con focus group (Delucca y Petriz 2006); análisis de testimonios orales (Rascón y Romo 2007); análisis del discurso de entrevistas (Álvarez, G.; Álvarez, A. y Facuse, M. 2002; Carvajal, García y Huichalaf 2007); entre otros (p.7)

Lo planteado en líneas anteriores, encamina a seleccionar el enfoque cualitativo orientado por la etnografía virtual propuesto por Hine (2000), por la coherencia y pertinencia que ofrece para el análisis de la realidad investigada. Desde la perspectiva anterior D'Agostino (2014) señala que:

Para poder realizar una investigación de los imaginarios sociales desde un diseño metodológico etnográfico, es importante seguir tres momentos que interactúan entre sí durante todo el proceso de investigación. Un primer momento de preconfiguración, donde se realiza una aproximación a la realidad [... un segundo momento o configuración de la realidad investigada a partir de un profundo trabajo

de campo y el tercer momento de reconfiguración [... relacionando elementos teóricos, datos etnográficos e interpretaciones del investigador. Considerando siempre la posibilidad complementaria de métodos (p.6)

METODOLOGÍA

Los métodos adecuados para comprender una dinámica humana, deben ser aquellos que permitan captar todos los componentes del todo y el todo en su propia dinámica, de modo que respondan a diferentes factores contextuales, culturales, educativos y sociales. Cabe considerar en este contexto, que, dentro de la investigación cualitativa, el método etnográfico virtual, planteado por Hine (2000), es el más adecuado para alcanzar los propósitos de la investigación debido a que “puede servir para alcanzar un sentido enriquecido de los significados que va adquiriendo la tecnología en las culturas que la alojan o que se conforman gracias a ella” (p.17). De igual manera la misma autora sustenta que “los estudios sobre espacios on línea contribuyen ampliamente con el establecimiento de la imagen de Internet como cultura en la que se pueden estudiar los usos que las personas confieren a la tecnología.” (p.19). Así pues, es válido señalar que este método no se centra en la tecnología en sí misma, sino en la construcción social de sentido que a través de ella se realiza.

En cuanto a la etnografía virtual, es importante destacar que mantiene los rasgos metodológicos de la etnografía. Es decir, puede hacerse etnografía de colectivos mediados por internet, así como por las tecnologías digitales. Es por ello que la metodología utilizada, se ha adecuado en función de la progresiva delimitación del centro en estudio. En este punto, se requiere de un proceso que permita la dirección y el control riguroso de cada paso, el cual se abordó desde los siguientes momentos:

Primer Momento de Preconfiguración o acercamiento al objeto de estudio: Se realizó una primera fase de observación en el campo, el cual facilitó la selección del escenario en el que interesó centrarse, así como en los actores

claves, su vinculación con las nuevas tecnologías y las prácticas que con ellas realiza.

Segundo Momento de Configuración: Luego del acercamiento al objeto de estudio, se ejecutó el trabajo de campo, para obtener toda la información posible desde diferentes ángulos, se concretó las técnicas e instrumentos a utilizar. En esta dirección, se procedió a la recolección de información in situ y en plataformas web, a través de las notas de campo, guías de entrevista, grabaciones de audios, así como de las evidencias fotográficas.

Tercer Momento de Reconfiguración: Es un proceso dinámico y creativo. Una vez recogida la información se transcribió, seleccionó, codificó, categorizó y describió la información recabada en su contexto natural. En ese sentido, esta investigación etnográfica virtual 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. Finalmente, se relacionan elementos teóricos, la información obtenida e interpretaciones del investigador. Se presentan los hallazgos obtenidos y reflexiones finales.

ESCENARIO

En esta investigación existen dos ambientes, uno de ellos físicamente, se sitúa en el pasillo derecho del segundo piso de la Unidad Educativa Nacional Luis Eduardo Egui Arocha, ubicada en la Urb. Los Castores. San Antonio de Los Altos. Estado Miranda. Cabe destacar que allí, se encuentra situado el router que suministra conectividad a la institución educativa. Así pues, los actores entrevistados tienen la posibilidad a través de sus dispositivos tecnológicos digitales al acceso efectivo y frecuente a internet en sus vidas cotidianas. De igual manera la red social Facebook, es el otro entorno que permitió la interacción de la investigadora con sus actores claves.

ACTORES O INFORMANTES CLAVE

Los imaginarios pueden ser estudiados a través de las personas que forman parte de una sociedad, de sus discursos o sus prácticas, de las instituciones que la conforman, de los objetos que ésta produce, debido a que estos permean en todas las capas de la sociedad. En tal sentido, los protagonistas de esta investigación son principalmente un grupo de estudiantes que comparten un espacio-tiempo y unas instancias discursivo-institucional cotidianamente en la Unidad Educativa Nacional (U.E.N) Luis Eduardo Egui Arocha, cuyas edades oscilan entre los 12 y 17 años de edad, pertenecientes a familias de clase humilde que viven en las adyacencias de la institución. Cabe destacar que ellos se reconocen con los nombres de Frikis, Otakus, Geek, gamer y youtuber, según el uso cotidiano que realicen con la tecnología.

ESTRATEGIAS PARA LA RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN

Una vez definido el procedimiento metodológico, es elemental en una investigación etnográfica virtual, establecer las técnicas e instrumentos que se aplicarán para realizar el estudio. En el caso de esta investigación, se aplicó la observación participativa, los grupos de enfoque y la entrevista semi estructurada, debido a que contiene preguntas flexibles y busca que los informantes expresen de la mejor manera su punto de vista, donde se pueden generar nuevas preguntas durante el flujo de la conversación. Cabe destacar que las entrevistas se realizaron desde varios ejes temáticos: 1- Lo referente a la socialización, las redes sociales que utiliza el individuo donde se incluye a su familia y amigos. 2- La apropiación, así como el uso de los artefactos tecnológicos y lo que estos aportan a su vida. 3- Su visión de la tecnología. Bajo esta perspectiva, permitió la narración de historias y relatos, contados de manera real, así como natural, presentando lo que sienten los informantes acerca de sus creencias, valores, significaciones, modos de ver y entender las tecnologías digitales. En cuanto a los instrumentos de recolección de datos en este trabajo, se aplicó las notas de campo, guías de entrevista y grabaciones de audio.

ANÁLISIS DE TESTIMONIOS

Este proceso ecléctico y sistemático más no rígido ni mecánico, consistió en recabar testimonios no estructurados para luego organizarlos y analizarlos. Con ese propósito se recabó información desde las significaciones, creencias, valoraciones y sentimientos que asignan en sus discursos los nativos digitales a su relación cotidiana con las tecnologías emergentes. Una vez transcrito detalladamente el material obtenido, se organizó 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 información adecuada para estudiar los imaginarios sociales de los nativos digitales con respecto a las tecnologías.

Codificación, Categorización e Interpretación

En lo referente a este trabajo, se subrayó con un color particular las expresiones comunes identificadas en las transcripciones, donde cada color determinó la similitud o diferencia de los distintos testimonios emitidos por los informantes claves. Los testimonios obtenidos fueron consolidados mediante la saturación discursiva y su verificación recursiva como manera de garantizar la veracidad del estudio, así como la interpretación de la realidad emergente. Al mismo tiempo, cuando dos unidades poseían características similares formaban una categoría, si eran distintas originaban otra. Cabe destacar que el número de categorías fue incrementándose a medida que se revisaba cada unidad de análisis.

La tarea primordial fue identificar y codificar categorías relevantes. En tal sentido, el objetivo básico en este procedimiento fue realizar una visión completa de las creencias, significaciones, valoraciones y sentimientos de los nativos digitales, lo cual asegura un buen proceso de categorización. Una vez codificada la información se dividió en un cuerpo de cuatro categorías claves para la interpretación y comprensión del objeto en estudio. Por su parte, las categorías

fueron nombradas a través de códigos in vivo, extraídos de la información suministrada por el grupo de enfoque. Es decir, se analizan tal como se recolectan en el campo, tomando en cuenta el propio lenguaje de los actores participantes.

PRINCIPALES HALLAZGOS

En el caso de esta investigación los imaginarios se encuentran en las diversas expresiones que los nativos digitales, exteriorizan a través de su conducta, percepciones y visión acerca de la tecnología digital. Es importante señalar que se utilizan los nombres propios de los actores clave sin sus apellidos, con el fin de mantener la confidencialidad del informante. Es en esta realidad que desde las respuestas obtenidas afloraron las siguientes categorías: creencias, valoraciones, sentimientos y significados, las cuales se describen en el siguiente cuadro:

Cuadro 1
Categorías y su descripción

Categoría	Descripción
Yo pienso, yo creo CREENCIAS	Afirmaciones que se establecen como verdaderas sin importar si lo son o si tienen demostración.
Para mí VALORACIONES	Juicios de valor, opiniones, todo lo que tenga que ver con determinar el valor o la importancia de la tecnología
Yo siento que SENTIMIENTOS	Emociones que surgen en el marco del imaginario social.
SIGNIFICADOS	Signos e interpretaciones que le asignan a la tecnología.

Es importante destacar que, desde la observación participativa, se constató que los dispositivos que utilizan los actores claves diariamente son celulares, tablets, mini laptops, laptops, PSP. Sus discursos indican que la frecuencia de uso de sus aparatos es de un promedio de 9 horas al día, admiten que duermen con los celulares encendidos e inclusive señalan que despiertan en medio de la noche para chequear si hay algún mensaje. En este escenario Cabrera (2003) señala la introducción de la informática se ha naturalizado tan rápidamente en la vida

cotidiana que se han convertido en artículos de primera necesidad. Y de esta manera, las nuevas tecnologías se vuelven omnipresentes en la sociedad actual. A tales efectos se observa una conducta diferente en los nativos digitales, en las que hay que estar atentos porque han cambiado las necesidades vitales en la sociedad, siendo una de ellas el sueño reparador de por lo menos siete horas diarias.

Desde otro aspecto, los testimonios obtenidos evidencian que las actividades cotidianas que realiza el nativo digital con las tecnologías, implican navegar en la web a través de páginas tales como: Google, Instagram, Facebook, YouTube, fresromo, Anime. De igual manera con el teléfono intercambian mensajes, fotos, textos a través de WhatsApp. En este sentido la velocidad, estímulos visuales, auditivos que ofrecen las TIC, se traduce en la búsqueda de conocimiento a través de vínculos e hipervínculos temáticos y subtemáticos con gran rapidez. Sin duda en la web existe un amplísimo menú de contenidos, en donde a la velocidad de un clic, se está al alcance de mucha información y entretenimiento.

Esto es para Cabrera (2006), hacer ver a la tecnología como una maravilla técnica, que permite comunicarse, así como obtener información desde cualquier parte del mundo. Es en este contexto donde los nativos digitales evidencian en sus creencias, valoraciones, sentimientos y significaciones, que “todo” se soluciona con la tecnología. La producción de creencias, así como las prácticas mediadas por las nuevas tecnologías, se configuran entonces por el esquema que instituye el imaginario colectivo a través de las instituciones.

CREENCIAS

Cabrera (2004) señala que “las creencias legitiman las acciones y permiten el funcionamiento de la sociedad” (p.23) Ciertamente, tienen que ver con los hechos que los individuos consideran como verdaderos sin importar si tienen o no demostración, están basados en su propia construcción de la realidad. Es por ello que en el contexto de las creencias instituidas, en cuanto a la socialización y redes

sociales, es importante destacar que el teléfono, así como el internet tiene un lugar muy especial para los informantes claves, debido a que manifiestan que son necesarios para la comunicación. En esta dirección, **Daniel** uno de los informantes claves señala: “*yo pienso que es sumamente importante el teléfono para comunicarme diariamente con mis panas... o mi familia, puedes contactar a la persona que quieras en tiempo real, ya sea por face, whassap o Instagram*” (entrevista, noviembre 10, 2018)

Desde las expresiones y discursos, se entiende que las creencias sobre el poder que poseen las nuevas tecnologías para potenciar la comunicación, influyen en la conducta de los jóvenes en la sociedad contemporánea, donde la interacción permanente con estos dispositivos, es una de sus principales particularidades. El escenario anterior ha propiciado que esta nueva generación alegue que mientras más sofisticado y novedoso sea el aparato tecnológico, mayor posibilidad tendrá de comunicarse. Igualmente, **Alexander** otro de los entrevistados tiene la creencia de que “*no necesitamos manuales o folletos para utilizar el teléfono, la computadora o navegar por la web*”, manifiesta que cuentan con habilidades que les permiten aprovechar mejor los recursos en línea para crear proyectos, dibujos animados, juegos o aplicaciones para plataformas digitales o móviles. Piensa de igual modo que “*no necesito especializarme en programación para diseñar juegos o personajes*” (entrevista, noviembre 10, 2018), ciertamente están familiarizados con los recursos que ofrece la web

En cuanto a las creencias imaginarias instituidas sobre el futuro es importante destacar lo señalado por Cabrera (2003), donde los aparatos tecnológicos son más por lo que la sociedad cree que son, que por su funcionalidad real. Así pues, la promoción y publicidad presentan una diversidad de recursos que permiten expresarse, transmitir y almacenar información digitalmente. De igual manera para el autor antes mencionado, el concepto de futuro y tecnología se relacionan e identifican con el imaginario moderno del progreso. Ante esta realidad para los nativos digitales el futuro solo es visualizado

con la incorporación y uso de dispositivos más novedosos que ayuden en la solución de problemas sociales. El siguiente testimonio de **Luna** así lo indica: *“yo creo que la tecnología a futuro se convertirá en el motor principal del mundo.... ya que nos obliga poco a poco a utilizarla, para así dominar la sociedad de una manera virtual”* (entrevista virtual, enero 8, 2019)

En esta expresión, se evidencia que se está en presencia de imaginarios instituidos, los cuales devienen de las instituciones de la sociedad. Para Cabrera (2003), existe una fantasía colectiva, un sueño que, a través del marketing, envuelve a los sujetos en un mundo donde la tecnología representa al progreso humano. La afirmación de otro de los informantes llamada **Diana** corrobora lo escrito anteriormente: *“yo pienso que en el futuro la tecnología tendrá cosas que nos ayuden para curar enfermedades entre otros”* (entrevista virtual, enero 8, 2019). El testimonio anterior, muestra lo afirmado por Cabrera (2004), donde señala que las tecnologías son el espacio para el optimismo temporal, fomentado por el consumo, el cual aparece como el lugar donde es posible obtener una experiencia de futuro que alimenta las esperanzas, así como los sueños de los individuos y la sociedad. En su nombre se realizan promesas, se expresa una esperanza de vida mejor, más cómoda, más agradable, donde las tecnologías serán más avanzadas, una especie de ilusión donde el sujeto considera que es un privilegio el uso de estos recursos. Ciertamente existe el imaginario instituido donde la comunicación y la socialización se han tornado más expeditas por el uso de las tecnologías digitales en la vida diaria. Desde las instituciones y sus discursos se busca que los productos ofrecidos sean indispensables en la cotidianidad.

Es importante señalar, que desde los discursos de los informantes surgen imaginarios emergentes donde el uso de dispositivos tecnológicos, pudiera afectar la seguridad individual de quien se expone a utilizarlos en la vía pública o no resguarda sus datos personales, al respecto **Gabriel** indica *“yo lo veo como un medio de comunicación, distracción y entretenimiento... ahhh, pero si lo usas en la*

calle... te pueden robar... es peligroso, yo creo que mejor es usarlo y esconderlo...". Por su parte **Sebastián** señala "yo creo, que es mejor no dar tus datos en internet... alguien puede tomar tu identificación y hacerte daño. **Daniel R** destaca "yo creo, que lo negativo de la tecnología depende de cómo lo use la persona" (entrevista de grupo, enero 8, 2019). Si se analizan los testimonios antes escritos, se puede inferir lo señalado por Cabrera (2006), acerca de los imaginarios instituidos, cuando se acusa a las nuevas tecnologías de provocar efectos negativos, como por ejemplo la invasión a la vida privada, "se dice desde su promoción, que son elementos neutros, que no son buenas ni malas, solo es el uso que hace el hombre con ellas." (p.186). Ante tal afirmación cabe destacar que las Tic les permiten varios usos, estas le representan beneficio, pero tienen claro que una práctica no adecuada le puede ser perjudicial.

VALORACIONES

Dentro de las valoraciones, para los nativos digitales, el teléfono brinda cierto grado de independencia; aunque es un facilitador de las relaciones sociales, también le permite señalar con quien desean relacionarse o con quien no. Precisamente para Gardner (2014) "los medios digitales aumentan las posibilidades para comunicarse con los amigos, reforzando la sensación de pertenencia a un grupo y la apertura emocional" (p.111). En líneas generales, los estudiantes de la era digital, valoran el uso de las TIC porque es a través de estas, que forjan vínculos afectuosos, transaccionales y participan en la construcción de su propio aprendizaje. Esta situación obliga a reinterpretar la relevancia dada a la comunicación por los nativos digitales. Ante esta realidad, los docentes deben tomar en cuenta de modo trascendental el uso de las nuevas tecnologías en el entorno escolar. Estos testimonios lo corroboran **Daniel** destaca "para mí, es mejor que los profesores utilicen en clases la computadora, así las clases serían más dinámicas y menos aburridas. Por ejemplo, las investigaciones se harían por internet (entrevista, enero 12, 2019). Seguidamente **Daniel R.** "valoro a la

tecnología porque sirve para muchas cosas, entretenimiento, investigaciones, escuchar música, entre otros” (entrevista, enero 12, 2019)

Por lo tanto, estos discursos confirman que en el imaginario de los nativos digitales se conciben las nuevas tecnologías como divertidas, rápidas, infinitas omnipresentes e invisibles. Ya en 1980 Pappert, defendía la tesis de que la principal función de las computadoras en el contexto escolar, no es la de desarrollar la calidad de los aprendizajes, más bien es concebir nuevas maneras de aprender e innovadoras condiciones de aprendizaje. Esto se debe a que se ha transformado el modo de aprender, así como deberán modificarse la elaboración de recursos y el uso educativo que se hace de las tecnologías.

SENTIMIENTOS

Pintos (2014) indica que “los sentimientos y emociones no pertenecen al campo de los imaginarios, aunque sean elementos muy presentes y eficaces en los procesos de construcción de realidades” (p.8). Ante tal afirmación en estas líneas se abordan las emociones que surgen en el marco del imaginario social. El uso de la tecnología para estos estudiantes les induce a experimentar alteraciones tanto positivas como negativas. Ciertamente el relato de **Moisés** así lo demuestra:

Yo realmente siento que no puedo vivir sin mi teléfono, es como una adición (risas)... cuando se me dañó... me sentía frustrado, desesperado... sentía intriga por saber que pasaba en la red. (suspiro). Hasta que lo arregle y me volvió el alma al cuerpo. Realmente estaba desconectado. (Entrevista, enero 13, 2019)

Ante esta exposición, se infiere que se está en presencia de un imaginario de dependencia de la tecnología, en donde afloran la ansiedad e incertidumbre, cuando no hacen uso de ellas.

REFLEXIONES FINALES

Las significaciones para Cabrera (2003) que se movilizan en nombre de las nuevas tecnologías “aparecen, así como un discurso rumbo y destino sobre el

mundo y la sociedad” (p.11) A tal efecto, las significaciones imaginarias en torno a la tecnología resultan un insumo destacado para comprender los procesos sociales que se han generado en la población, sobre todo en el siglo XXI. El mundo de las significaciones tecnológicas, es el de la super confianza. En este sentido son el bien prometido, porque uno de sus principales atributos es su novedad, donde lo nuevo se hace realizable. En este trabajo se pudo elucidar algunos imaginarios que los nativos digitales ostentan frente al uso de la tecnología digital, los cuales han permitido su consolidación en la modernidad. Al respecto, son valoradas por su rapidez, inmediatez e interconexión global; interconexión que viene dada por el internet, que representa su “piedra angular”, es el sitio donde se almacenan todos los datos creados por los usuarios, permitiendo el “flujo verdadero” de conocimiento, porque todo lo que está en la web es creíble.

La red, es visualizada como una gran vitrina para la producción, participación y recepción de prácticas multimodales. En otras palabras, son espacios en el que todo puede ser mirado y todo puede ser mostrado. En este entorno las redes sociales, son consideradas indispensables para compartir aficiones, intereses, establecer relaciones. Desde sus imaginarios, las tic son un medio para acercarse a las personas sin importar las distancias o el momento, de igual modo despliegan la oportunidad de explorar mundos diversos a la velocidad de un clic. Surge otro imaginario que subyace desde las habilidades desarrolladas por los nativos digitales, desde sus actividades cotidianas con las tecnologías, el cual refiere que solo con la intuición y manipulación se “aprende” a utilizar las nuevas tecnologías.

Su imaginario sobre el futuro, evidencia que las nuevas tecnologías seguirán evolucionando, serán más avanzadas e ideales para fortalecer la comunicación, el entretenimiento y la investigación, lo cual debe ser aprovechado por las instituciones educativas. Así mismo, reconocen la importancia de las Tic para su aprendizaje. Sin embargo, para esta generación, su uso en la escuela es limitado,

solo se utilizan cuando el profesor así lo requiere. En sus discursos señalan que los docentes no han tomado en cuenta sus intereses y motivaciones para utilizarlas en el aula de clases, de modo que se aproveche su potencial para la formación integral del estudiante. En este escenario observan la necesidad de actualización de sus docentes, respecto al conocimiento de la tecnología, conciben entonces una brecha digital entre nativos e inmigrantes digitales. En definitiva, los imaginarios antes señalados funcionan como verdades naturalizadas que legitiman la acción social.

REFERENCIAS

- Agudelo P. (2011) *Una revisión del concepto imaginario y sus implicaciones sociales* Vol.11 No.3, Versión Digital Facultad de Educación. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.
- Baeza, M. (2003) *Imaginarios Sociales. Apuntes para la Discusión Teórica y Metodológica*, Chile: Universidad de Concepción (Serie Monografías),
- 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
- Cabrera, D. (2003) *Las nuevas tecnologías como significaciones imaginarias. Revista de Comunicación* vol 1, 2003
- Cabrera, D (2004) *La Matriz Imaginaria de las Nuevas Tecnologías comunicación y sociedad* Vol. XVII • Núm. 1 Universidad de Navarra. Pamplona.
- Cabrera, D. (2006), *Lo tecnológico y lo imaginario: las nuevas tecnologías como creencias y esperanzas colectivas*. 1era edición Buenos Aires
- Cancino L. (2011) *Aportes de la noción de imaginario social para el estudio de los movimientos sociales. Polis Revista* 28 Latinoamericana

- Cardus, S. (2003) *La Mirada del Sociólogo: Qué es, qué hace, qué dice la sociología*. Barcelona, España: Editorial UOC
- Castaño, C. (2009) *Retos para el aprendizaje y la investigación en el E-Learning 2.0* En C. Castaño. (Coord.), *El uso de la web en la sociedad del conocimiento: investigación e implicaciones educativas* (pp.9-30). Caracas: Universidad Metropolitana, Caracas-Venezuela
- Castoriadis, C. (1993). *La institución imaginaria de la sociedad*. Vol. II. El imaginario social y la sociedad. Buenos Aires.
- Castoriadis, C. (1999) *Figuras de lo pensable*, Frónesis-Cátedra-Universitat Valencia.
- Castoriadis, C. (2004), *Sujeto y verdad en el mundo histórico-social*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Cuadrado, T. (2008) *La enseñanza que no se ve. Educación informal en el siglo XXI*. Madrid-España. Narcea S.A de ediciones.
- D'Agostino, A. (2014) *Imaginarios Sociales. Algunas Reflexiones para su Indagación*. Facultad de Psicología UBA. Secretaria de Investigaciones. Volumen XXI
- Gardner, H. (2014). *La Generación APP*. 1era edición. Barcelona. España.
- Gallego, F. (2013) *El impacto de las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación en el imaginario social. Las series de televisión*. Grupo Compostela de Imaginarios Sociales (GCEIS)
- Hine, C. (2000) *Etnografía virtual*. Editorial UOC
- Lacruz Alcocer, M. (2002) *Nuevas Tecnologías para futuros docentes* Ediciones de la Universidad de castilla-la mancha
- Martínez, M. (2013) *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. Editorial Trillas. México
- Michinel, E. (2016) *El Aprendizaje de los Nativos Digitales desde sus Vivencias, Pensamientos y Acciones*. Tesis Doctoral. Universidad Nacional Experimental de las Fuerzas Armadas (UNEFA) Venezuela.
- Pappert, S. (1980) *Los Desafíos de la Mente. Computadoras y Educación*. Buenos Aires: Ediciones Galápagos.

Prensky, M. (2001) *Nativos Digitales, Inmigrantes Digitales*. MCB University Press, Vol. N° 9

Pintos, J. (2014) Algunas precisiones sobre el concepto de imaginarios sociales. *Revista Latina de Sociología* número 4. ISSN 2253-6469

Randazzo, F. (2011) *La irremediable intromisión de lo imaginario*. En Coca J., Valero J., Randazzo F. y Pintos J. (Coord) *Nuevas Posibilidades de Los Imaginarios Sociales*. (pp. 9-13) La Codosera

Constructos teóricos de la gestión del conocimiento. Programas nacionales de formación avanzada (UNEXCA)

Theoretical constructions of knowledge management.
National programs of advanced training (UNEXCA)

Constructions théoriques de la gestion des connaissances.
Programmes nationaux de formation avancée (UNEXCA)

Fidel Santos León
santosleonf@yahoo.es

Universidad Nacional Experimental de la Gran Caracas
Venezuela

RESUMEN

La Educación es un proceso de construcción y reconstrucción del pensamiento. La universidad se concreta como una organización social, formal y compleja que debe asumir un cambio profundo. La gestión del conocimiento en la universidad seleccionada, no se corresponde con lo establecido en los documentos de organismos nacionales e internacionales para su transformación a Universidad Nacional Experimental. El propósito de la investigación fue generar los constructos teóricos que subyacen en el proceso de gestión del conocimiento en la UNEXCA. Observando profundamente el comportamiento de la universidad en estudio, se pudo inferir, desde la fenomenología de la experiencia integral de Karol Wojtyla, bajo el método interpretativo, las percepciones, creencias y valores, que tienen los profesores, en entrevistas en profundidad, sobre la gestión del conocimiento en los PNFA. Emergieron tres unidades de significado: procesos de investigación, procesos institucionales y procesos de transformación universitaria, siendo base para los constructos teóricos generados.

Palabras Clave: *gestión del conocimiento, transformación universitaria, programas nacionales de formación avanzada, método de experiencia integral de Wojtyla.*

ABSTRACT

Education is a process of construction and reconstruction of thought. The university is specified as a social, formal and complex organization that must

assume a profound change. Knowledge management in the selected university does not correspond to what is established in the documents of national and international organizations for its transformation into the National Experimental University. The purpose of the research was to generate the theoretical constructs that underlie the process of knowledge management in UNEXCA. Observing deeply the behavior of the university under study, it could be inferred, from the phenomenology of the integral experience of Karol Wojtyla, under the interpretive method, the perceptions, beliefs and values that teachers have, in in-depth interviews, on the management of knowledge in the PNFA. Three units of meaning emerged: research processes, institutional processes and university transformation processes, being the basis for the theoretical constructs generated.

Key words: *knowledge management, university transformation, national programs of advanced training, integral experience method Wojtyla.*

RÉSUMÉ

L'éducation est un processus de construction et de reconstruction de la pensée. L'université est spécifiée comme une organisation sociale, formelle et complexe qui doit assumer un profond changement. La gestion des connaissances dans l'université sélectionnée ne correspond pas à ce qui est établi dans les documents d'organisations nationales et internationales en vue de sa transformation en université expérimentale nationale. Le but de la recherche était de générer les constructions théoriques qui sous-tendent le processus de gestion des connaissances dans UNEXCA. Observant profondément le comportement de l'université étudiée, on peut déduire de la phénoménologie de l'expérience intégrale de Karol Wojtyla, selon la méthode d'interprétation, des perceptions, des convictions et des valeurs, que les enseignants ont, lors d'entretiens approfondis, sur la gestion de connaissances dans le PNFA. Trois unités de sens ont émergé: les processus de recherche, les processus institutionnels et les processus de transformation universitaire, constituant la base des constructions théoriques générées.

Mots-clés : *gestion des connaissances, transformation universitaire, programmes nationaux de formation avancée, méthode d'expérience globale Wojtyla.*

APROXIMACIÓN A LA COMPLEJIDAD DE LA REALIDAD

La principal función de la educación es formar los ciudadanos que demanda la sociedad a través del aprendizaje, asumido éste como un proceso de construcción y reconstrucción del pensamiento. En la sociedad actual,

caracterizada por profundos cambios y transformaciones, las personas están sometidas a exigencias de aprendizaje complejos, producto de los acelerados cambios en el ámbito político, social, económico, cultural y espiritual. Asimismo, la sociedad depende cada día más de organizaciones formales que contribuyan a abordar y solventar los problemas para satisfacer las necesidades de la población, a través de la aplicación de diversos recursos.

La educación universitaria debe asumir un cambio significativo y complejo, para contribuir a formar el ciudadano que la nueva sociedad del siglo XXI exige, una educación que permita competir con el modelo globalizado que caracteriza a esta nueva sociedad. Una educación que según De Pablos (2005), prepare al individuo para la vida profesional, para ser creativo, a fin de forjar un pensamiento complejo con relación al funcionamiento del mundo real. Implica que el modelo educativo para este nuevo siglo debe adaptarse a una nueva situación. «Debe caracterizarse por ser intercultural, solidaria, crítica, universalista, creativa y permanente» (p. 34).

La universidad se orienta fundamentalmente a la construcción del conocimiento científico por lo que la investigación representa una de sus funciones principales, que acompaña a la docencia y ambas están estrechamente vinculadas en el proceso de generación, transformación, aplicación, conservación y difusión de conocimientos útiles para la sociedad. Asimismo, busca formar ciudadanos críticos, reflexivos, creativos para que sean capaces de innovar su actividad profesional, en el contexto de una realidad que requiere de ciudadanos capaces de transformarla y adaptarla a los cambios que se requieren para lograr obtener calidad de vida, utilizando las innovaciones científicos-tecnológicas que se producen constantemente y enfrentar los retos que imponen esas transformaciones (Santos-León, 2014, p.16).

En cuanto al contexto venezolano, Castellano (2009), indica que la educación superior venezolana está caracterizada por ser profesionalizante, disociada de las necesidades reales, instrumental, prácticas pedagógicas

descontextualizadas, relación vertical profesor-alumno, concepción fragmentada del conocimiento, poca innovación, y creatividad académica y desatención al desempeño estudiantil. Es por ello, que se hace necesario transformar la educación universitaria venezolana para enfrentar su actual desempeño y de respuestas a las exigencias que el país y las políticas actuales de desarrollo demandan. En relación a ello, Castellano (Ob. Cit.) plantea la educación superior debe propender a la generación de conocimientos científicos y tecnológicos, sociales y humanísticos, de carácter inter y transdisciplinario, indispensables para resolver los problemas de nuestro desarrollo endógeno. Tal afirmación conlleva a asumir que la educación universitaria debe priorizar la investigación y la innovación para lograr ese desarrollo endógeno que se plantea como posible solución a muchos de los problemas del país.

En ese proceso de transformación universitaria se debe considerar los postgrados, que se definen como «los estudios dirigidos a elevar el nivel académico, desempeño profesional y calidad humana de los egresados del Sub-sistema de Educación Superior comprometidos con el desarrollo integral del país» (CNU, 2001). El nivel de postgrado, también denominado educación avanzada, es la última fase de la educación formal e incluye los estudios de especialización, maestría y doctorado y sus características dependen de cada institución.

Los estudios de postgrado están orientados a formar a los profesionales en el campo de la investigación, actualización y especialización de conocimientos propios de su área de competencia y brindan la posibilidad de perfeccionar las habilidades adquiridas durante la formación del pregrado universitario. En consecuencia, los postgrados son generadores de conocimiento científico y la gestión adecuada de esos conocimientos puede responder a las exigencias del desarrollo social, económico, político y cultural del entorno y también a la demanda social en campos específicos del conocimiento y del ejercicio profesional (Santos-León, 2014).

En concordancia con lo anterior, las actuales políticas educativas de Venezuela están orientadas a la innovación del conocimiento, a la producción de soluciones a los problemas de la sociedad y a la formación de un ciudadano capaz de transformar el contexto que le rodea para lograr la justicia social en términos de la construcción de una sociedad para todos, que conduzca a lograr la independencia y la libertad en los diferentes ámbitos de la vida nacional. (Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, 1999), (Ley Orgánica de Ciencia, Tecnología e Innovación, 2010), (Misión Ciencia, 2005), (Misión Alma Mater, 2006) y (Plan de la Patria 2013-2019).

Es por ello que, en noviembre de 2006, se impulsó la Misión Alma Mater cuyo objetivo principal es la transformación de los Colegios e Institutos Universitarios en Universidades y uno de los aspectos fundamentales de su misión es la de producir conocimiento innovador que permita transformar la realidad social venezolana desde el punto de vista tecnológico con miras a lograr la independencia en este sector.

Los Colegios e Institutos de Educación Superior se han caracterizado por su baja producción investigativa, la docencia universitaria en estos centros educativos es predominantemente bancaria, tradicional, sin aportes significativos a la sociedad, estas instituciones se han convertido en trampolín para los estudiantes debido a que una vez concluidos sus estudios de Técnicos Superiores se insertan en las universidades para lograr el título de licenciatura o su equivalente (Santos-León, 2014).

Lo descrito ha conllevado a esas instituciones a mantener un modelo de gestión del conocimiento desgastado, improductivo, desconectado de la realidad, pues no ha dado respuestas a las necesidades tecnológicas de la sociedad, un modelo que no enriquece la docencia ni fomenta la investigación, menos aún a la independencia tecnológica del país (Obt. cit.).

Una de esas instituciones es el Colegio Universitario «Francisco de Miranda» (CUFM), ubicado en el centro de la ciudad de Caracas, Venezuela y que

actualmente está en período de transición al pasar a ser uno de los colegios universitarios que conforman la Universidad Nacional Experimental de la Gran Caracas (UNEXCA), conjuntamente con el Colegio Universitario «Prof. José Lorenzo Pérez» (CUPJLP) y el Colegio Universitario de Caracas (CUC), (MPPEUCT, 2017), y cuya creación fue aprobada el día 27 de febrero de 2018. (Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 41.349, Febrero 27, 2018).

En esta institución, se ha observado resistencia al cambio por parte de los docentes, estudiantes, personal administrativo y obrero que han estado involucrados con una organización universitaria tradicional y que ahora debe asumir un nuevo modelo de gestión orientado a la nueva misión de la UNEXCA, fundamentada en la transformación social a través de la producción, conservación, transformación y aplicación de nuevos conocimientos científicos apoyados en la tecnología y la innovación, que implica un cambio profundo, acelerado y complejo, para reformar la universidad, Fergusson y Lanz (2011) plantean que “los modos de producción, difusión y organización de conocimiento, aparece nítidamente como un vector constitutivo de la posibilidad de transformación universitaria de un espacio discursivo y de un entramado institucional a un espacio social”(P.2).

Según la experiencia del investigador, en su rol de coordinador académico, la situación planteada supra, se observa también en los Programas Nacionales de Formación Avanzada (PNFA) (Estudios de postgrado) donde predomina la incertidumbre ante la transición pues no hay información sobre la situación de los mismos y su continuidad al pasar a formar parte de la UNEXCA. Tal resistencia se evidencia en la poca participación que han tenido los trabajadores y profesores en las actividades que se han desarrollado para lograr la transición, reflejado en el desinterés, desinformación, baja motivación, aportes poco significativos en relación a las acciones que se deben realizar para adaptar la organización a un nuevo modelo, persistencia en las prácticas pedagógicas tradicionales, despreocupación por la productividad de los PNFA, entre otras.

Anualmente se realizan las jornadas de investigación del Colegio y las Jornadas de Investigación de los PNFA, en ellas se presentan trabajos de grado de los estudiantes que han sido evaluadas como sobresalientes, muy pocos profesores de la institución presentan algún papel de trabajo o avance de alguna investigación, que además, responde al interés personal y no institucional. Las memorias de dichas jornadas tampoco son publicadas.

Como vemos, la gestión del conocimiento en la institución referida dista de lo establecido en los documentos o propuestas de organismos nacionales e internacionales como la UNESCO, para alcanzar las metas de la educación superior en el presente siglo, pues no se integran las funciones principales de la universidad como son la docencia – investigación – extensión en función del desarrollo de sus capacidades que le permitan su modernización y transformación.

Tal situación ha creado un clima de incertidumbre y de improvisaciones reflejadas en los procesos organizativos de la institución, pues uno de los ejes transversales de los nuevos Programas Nacionales de Formación Avanzada (PNFA) es la investigación, donde los docentes deben dirigir investigaciones con pertinencia social y aplicada en el contexto real donde se desarrollan las competencias específicas del futuro especialista, por lo que los estudiantes deben adscribirse a un proyecto de investigación para desarrollar dichas competencias y presentar avances del mismo en cada período académico o trayecto, como es denominado en los Programas Nacionales de Formación.

Así pues, la investigación y la gestión del conocimiento cobra una importancia suprema en el nuevo diseño curricular de estas universidades experimentales y como se señaló con anterioridad los docentes no están formados como investigadores, ni motivados para asumir la conducción de dichas investigaciones.

Por vivencias del investigador compartidas en entrevistas informales sostenidas con los profesores de los PNFA, se ha constatado que pocos docentes tutorizan trabajos de grado, siendo esto, además, la única producción científica

que realizan pues no escriben ni publican artículos científicos y menos aún, realizan investigaciones propias que puedan contribuir a la construcción de conocimientos científicos válidos que fortalezcan los PNFA. Así mismo, dedican poco tiempo al proceso tutorial lo que queda evidenciado por los comentarios y opiniones que expresan los estudiantes. En este sentido, los estudiantes exteriorizan sentimientos de frustración porque los profesores no les apoyan en la conducción de los proyectos, expresan estar desmotivados y el clima de incertidumbre los abrumba y los preocupa.

En esta investigación se considera la nueva universidad como una institución, que es expresión de una visión ideal de universidad y como organización social constituye la realización práctica de esa intención. Al observar profundamente el comportamiento de la organización representada por el Colegio Universitario «Francisco de Miranda», se podrá inferir las percepciones, creencias y valores, que tienen sus actores sobre la gestión del conocimiento en los procesos de cambio que están ocurriendo como consecuencia de su transformación a Universidad Nacional Experimental de la Gran Caracas (UNEXCA).

El propósito de esta investigación está dirigido a generar los constructos teóricos que conforman el proceso de Gestión del Conocimiento en los Programas Nacionales de Formación Avanzada (PNFA) del Colegio Universitario «Francisco de Miranda», en su transición a Universidad Nacional Experimental de la Gran Caracas (UNEXCA).

Para lograr esa intención, se desarrolla la investigación bajo el paradigma interpretativo, con enfoque fenomenológico y modalidad cualitativa, aplicando el método de la experiencia integral de Wojtyla (Burgos, 2015), a través de la intersubjetividad del investigador, considerando su propia experiencia y la inducción-reducción de la realidad, que son los procesos reflexivos que plantea el autor para formular la comprensión del fenómeno. Además, se realizaron entrevistas en profundidad a cinco profesores involucrados en el proceso de

gestión del conocimiento en los PNFA de la UNEXCA, así como observación cualitativa, anecdotario, registro de experiencias personales del investigador y la triangulación de datos.

Emergieron nueve categorías de análisis de las que se develaron tres unidades de significado, a saber: procesos de investigación, procesos institucionales y proceso de transformación universitaria, que sirvieron de base para la generación de los constructos teóricos del proceso de gestión del conocimiento en los PNFA de la UNEXCA.

ARGUMENTACIÓN TEÓRICA

En esta investigación, se asume como principal referente el Modelo Dinámico Transcomplejo para la Gestión del Conocimiento en las Universidades, construido por el propio autor de esta investigación (Santos-León, 2014) (Figura 1) producto de sus investigaciones, su auto reflexión, sus vivencias y experiencias obtenidas a lo largo de 27 años de docencia e investigación universitaria.

En el referido modelo se destacan los procesos de gestión del conocimiento referentes a la construcción, transformación, aplicación, conservación y difusión, tomando una gran relevancia la generación del conocimiento para el proceso de transformación universitaria. Este modelo parte de la práctica docente, donde el conocimiento (valores, creencias, motivaciones y experiencias) se transmite y conforma el entorno, significado y uso del conocimiento. Esto conlleva a la investigación para la obtención de productos tangibles: problemas, metodología y técnicas aplicadas al proceso de investigación con criterios de calidad, pertinencia y confiabilidad.

Asimismo, el modelo dinámico incorpora tres dimensiones fundamentales como son: la práctica docente, los procesos de investigación y los procesos institucionales, que se articulan sinérgicamente para favorecer el proceso de Gestión del Conocimiento, en un entorno complejo y en constante transformación, donde el conocimiento implícito debe hacerse explícito para su mayor aprovechamiento, haciendo visible lo invisible para impactar favorablemente a la sociedad.



Figura 1. Gestión del Conocimiento para la Transformación Universitaria.
Fuente: Santos-León, F. (2014).

Concepto de conocimiento

La epistemología occidental focaliza la *veracidad* como la condición esencial del conocimiento, haciendo especial énfasis en su naturaleza absoluta, estática y no humana, típicamente expresada en proposiciones y lógica formal. A diferencia de esto, Nonaka y Takeuchi (1995), enfocados en de la epistemología oriental, consideran el conocimiento como una creencia verdadera justificada.

El conocimiento es una mezcla fluida de experiencias, valores, información contextual e interiorización, que proporciona un marco para la evaluación e inserción de nuevas experiencias en las actividades desarrolladas dentro de la organización. El conocimiento de las personas en forma de modelos mentales, esquemas y escritos provee al ser humano la capacidad de trabajar en situaciones nuevas, incluyendo, más allá de los conceptos, juicios y métodos predefinidos, numerosas conexiones con otros conceptos detallados y modelos mentales.

En la Investigación, se considera al conocimiento como un activo y como un proceso; ambas perspectivas son válidas y existe amplia literatura que sustenta cada una de ellas. Sin embargo, se mantiene una postura algo distinta al considerar el aprendizaje como un proceso. Por ser, precisamente, el resultado de dicho proceso, el conocimiento es considerado como algo aprendido o como el resultado del proceso de aprendizaje. Por todo ello, el autor de este artículo, define el conocimiento como aquella información que ha sido contextualizada e interpretada de forma subjetiva, asimilada o aprendida por un individuo, grupo u organización.

Para comprender mejor este concepto de conocimiento se sintetizan diez características o propiedades más relevantes:

1. El conocimiento existe predominantemente dentro de los individuos, es lo que el conocedor conoce, no hay conocimiento sin alguien que lo conozca (Simon, 1991; Andreu y Sieber, 1999; Arbonés, 2001). Está esencialmente relacionado con la acción humana (Nonaka, Toyama y Konno, 2001) e implica la existencia de una persona que conoce (Takeuchi, 2001)
2. El conocimiento posee un carácter ambiguo y no tangible que da lugar a que puedan surgir contradicciones relacionadas con este término. Muchas veces, por tanto, va a ser necesario hacerlo visible y tangible para su gestión (Cole, 1998; Alvesson, 2001).
3. El conocimiento, que es visible, tiende a ser explícito, transferible, observable en su uso, simple e independiente. Por otro lado, el

conocimiento que es intangible tiende a ser tácito, menos transferible, menos observable en uso, más complejo y suele formar parte de un sistema (Cole, 1998).

4. El conocimiento se transfiere sin perderse. (Muñoz-Seca y Riverola, 1997; Andreu y Sieber, 1999; Cabrera, 1999).
5. Salvo que quede representado en documentos o identificados en procesos, rutinas y redes de la organización, el conocimiento es volátil. Debido a la naturaleza de su almacenamiento (en la mente de las personas). Por consiguiente, el conocimiento debe protegerse. (Brown y Duguid, 1998).
6. El conocimiento se desarrolla por aprendizaje. (Muñoz-Seca y Riverola, 1997).
7. El conocimiento puede ser difícil de transferir. (Cole, 1998; Alvesson, 2001); y borroso, blando y orgánico (Holtshouse, 1998).
8. El conocimiento no tiene límites, es dinámico, y si no es usado en un tiempo y lugar específico, no tiene valor, por tanto, el uso del conocimiento requiere concentrar recursos en un cierto espacio y lugar. Sin un contexto específico, es solo información no conocimiento (Nonaka, Toyama y Konno, 2001).
9. El conocimiento se transforma en acción por impulso de la motivación. (Muñoz-Seca y Riverola, 1997).
10. La existencia de un marco organizativo donde se den las condiciones que faciliten y estimulen la formación de conocimiento, es sustancial para la creación y aplicación de conocimiento (Nonaka y Takeuchi, 1995).

Gestión del Conocimiento

La gestión del conocimiento según Carballo (2006), es un conjunto de prácticas apoyadas en herramientas, técnicas y metodologías que permiten a la organización: identificar los conocimientos, disponer de ellos, protegerlos y utilizarlos eficientemente para lograr sus metas.

Asimismo, la gestión del conocimiento implica la producción, conservación, transformación, aplicación y difusión del conocimiento. El conocimiento debe generar acción, cambio de comportamiento. El conocimiento debe conllevar al éxito organizacional.

Los modelos de creación de conocimiento, que conforman la perspectiva japonesa, describen cómo se crea, se transfiere y se institucionaliza el conocimiento en la organización a lo largo de distintos niveles ontológicos. Se aborda el modelo de creación de conocimiento de Nonaka, Takeuchi (1995), por dos razones: la primera, porque este modelo es la base para identificar la estructura organizativa, (organización creadora de conocimiento por excelencia). La segunda, por el impacto y el reconocimiento que ha tenido este modelo en toda la comunidad científica.

Modelo de creación de conocimiento de Nonaka y Takeuchi.

El Modelo de Gestión del Conocimiento propuesto por Nonaka y Takeuchi (1999) y Nonaka (2000) asumen el conocimiento tácito, que es el conocimiento que poseen las personas en su interior y el conocimiento explícito, que es aquel conocimiento que se divulga, como aspectos fundamentales de la gestión del conocimiento según el manejo organizativo de ambos. Para el autor de esta investigación, el conocimiento explícito es el que fortalece la docencia y la propia investigación pues permite la apropiación del mismo en beneficio de la sociedad.

Teoría dinámica de la creación del conocimiento organizacional

Esta teoría de Nonaka y Takeuchi (1999) se basa fundamentalmente en la naturaleza activa y subjetiva del conocimiento, representada por el compromiso y creencia arraigados en los sistemas de valores de las personas. Estos autores señalan que para estudiar la creación del conocimiento en una organización se

deben ubicar los tipos de conocimiento y cómo se relacionan con el ser humano. Precisan dos dimensiones de la creación del conocimiento:

- Dimensión Ontológica: la organización provee las condiciones y el contexto para que las personas creen el conocimiento. Por ello, la creación del conocimiento organizacional, es comprendida como un proceso que organizacionalmente amplifica el conocimiento de la organización. Este proceso se desarrolla en una comunidad de interacción, que atraviesa niveles y fronteras intra e inter organizacionales.
- Dimensión epistemológica: Para explicar esta dimensión Polanyi, (citado por Nonaka y Takeuchi, 1995), plantea las diferencias entre el conocimiento tácito y el conocimiento explícito. El primero significa algo no muy evidente y difícil de expresar, este tipo de conocimiento es muy personal y no es fácil de plantear a través del lenguaje formal, por ejemplo, la intuición, las ideas y las corazonadas, siendo muy subjetivas. Dentro de este se encuentran dos aspectos:

...la técnica, que incluye las habilidades más formales y difíciles de definir, que se expresan en el término know-how (saber cómo llevar a cabo una tarea o trabajo), y la cognoscitiva que incluye modelos mentales, creencias y percepciones muy arraigadas en cada persona. (p. 65).

Por su parte el conocimiento explícito o codificado, es aquel que puede transmitirse utilizando el lenguaje formal y sistemático.

En otras palabras, el conocimiento tácito es producto de la experiencia de una persona, su criterio y experticia, este resulta difícil de transferir. Por otra parte el conocimiento explícito se evidencia a través de la práctica, la oralidad; contribuye a la eficiencia, la documentación de las cosas y reduce la necesidad de reaprenderlas.

TRAVESÍA METODOLÓGICA

Esta investigación tiene un carácter cualitativo, enmarcada en el paradigma interpretativo, bajo el enfoque fenomenológico, representado por Husserl (1972) y desarrollada por Heidegger (2000) en el plano filosófico y Schutz (1973) y Berger, y Luckman (1987), en el plano sociológico.

Se aplica el *Método de la Experiencia Integral* de Karol Wojtyla para delinear los constructos teóricos del modelo de gestión del conocimiento en los PNFA del Colegio Universitario «Francisco de Miranda», Núcleo Atagracia de la UNEXCA.

La experiencia integral es un método intersubjetivo, que tiene sus cimientos en la filosofía personalista y que asume al mundo y al hombre como una complejidad, donde la comprensión que el hombre tiene de sí mismo y de lo que le rodea, determina a su vez su propia comprensión, generando un círculo hermenéutico que excluye cualquier visión simplista o ingenua de la realidad.

Esta filosofía asume un procedimiento que consiste en un análisis detallado y respetuoso de lo que se vive o experimenta, muy atento a la subjetividad personal, alejado de actitudes abstractas o racionalistas, realista y plenamente consciente de que no conoce una inteligencia abstracta e impersonal, y ni siquiera una inteligencia contextualizada, sino una persona concreta, específica e irrepetible, un quién (Guardini, 2000).

La propuesta metodológica de Wojtyla transita entre dos procesos básicos que son: *la experiencia y la comprensión*. *La experiencia* es el proceso primario y vivencial por el que la persona se relaciona con el mundo, *la comprensión* es la consolidación cognoscitiva de la experiencia, la elevación a conocimiento expreso de las experiencias que toda persona acumula. La finalidad del método es objetivar la totalidad de ese gran proceso cognoscitivo que se puede definir, básicamente, como experiencia del hombre. (Burgos, 2015).

En consecuencia, la experiencia es la subjetividad personal muy interna del investigador producto de sus vivencias, experiencias, valores, creencias y cultura

que conlleva a una reflexión crítica en el plano cognoscitivo, mientras que la comprensión conduce a un complejo proceso de objetivación de la subjetividad propia del mismo investigador. Esta comprensión se sistematiza a través dos procesos como son: *la inducción* y *la reducción*, siendo que en *la inducción* se desarrolla un análisis antro-po-personalista y la *reducción* implica una reflexión profunda de la experiencia, que para objetivarla se compara con la experiencia de otras personas involucradas en la realidad que se pretende comprender. (Obt. cit.).

Finalmente, el método de la Experiencia Integral concluye con una fase denominada *Expresión* que es la formulación de la comprensión.

Como técnicas de recolección de datos se utilizaron los anecdotarios, registros de experiencias personales del investigador, observación (Corbetta, 2007) y las entrevistas en profundidad (Izcarra y Andrade, 2003) realizadas a 05 docentes con amplia experiencia en los PNFA de la UNEXCA, seleccionados intencionalmente por el investigador, tomando en cuenta los siguientes criterios: más de cinco años de ejercicio de la docencia en los PNFA, haber ejercido cargos de coordinación en los PNFA o en la coordinación de investigación, haber tutorado trabajos de grado en los PNFA.

Para el análisis se hizo uso del contraste de experiencias y la triangulación, de donde emergieron 09 categorías y 03 unidades de significado.

DEVELANDO EL FENÓMENO

En esta investigación, se asume la realidad como un hecho social de carácter autorreferencial y creativo (Bloor, 1998), lo que implica su contextualización de acuerdo con creencias, valores y percepciones propias del investigador y de los informantes clave que desarrollan sus actividades docentes, de investigación y extensión en los PNFA del Colegio Universitario «Francisco de Miranda» (CUFM) Sede Altagracia de la UNEXCA, donde la comunidad

universitaria entiende que la gestión del conocimiento es un proceso de construcción, conservación, transformación, aplicación y difusión, que implica establecer vínculos entre la docencia y la investigación, necesarios para la modernización y transformación del Colegio porque coadyuva al reconocimiento de las comunidades como institución universitaria a través del impacto social que ésta genera.

En el proceso de codificación de la información en torno a los procesos y significados asociados a la gestión del conocimiento se generaron nueve categorías y tres unidades de significado que constituyen los elementos resultantes del intercambio intersubjetivo entre el investigador y los informantes claves.

De esta manera, a través de un proceso de lectura, relectura, interpretación y comparación, se identificaron los conceptos repetidos, reduciendo el texto, resultando las categorías y luego las características sobresalientes para cada una de ellas. Cada categoría representa, en forma global, extractos de la opinión emitida primeramente, denominados elementos emergentes así como las dimensiones o propiedades. Al estudiar las categorías surgió, producto del análisis, una confluencia de las mismas. En otras palabras, puntos de encuentro agrupables en una categoría global como lo es la gestión del conocimiento.

Es así como a través del microanálisis, donde se identificaron los aspectos conceptuales coincidentes y el interrogatorio que se hizo al texto, para aclarar las dudas del investigador, producto de las entrevistas realizadas a los informantes claves y al contrastarlas con las experiencias del propio investigador, través de la inducción y reducción (Burgos, 2015), emergieron las siguientes nueve categorías:

- 1) Construcción del conocimiento: el conocimiento es producto del compartir de saberes en la actividad académica que realizan los docentes y durante el desarrollo de los proyectos y trabajos de investigación que elaboran los estudiantes en el PNFA. Los valores y creencias están presentes en dicha construcción pues están determinados por la experiencia laboral de los

estudiantes y las vivencias que tienen en el desarrollo de los encuentros académicos.

- 2) Renovación universitaria: Se concibe como un reto muy importante para la consolidación de la nueva universidad y por ende de los PNFA. Este proceso es percibido como traumático producto de la incertidumbre y la desinformación por parte del ente rector con relación a los cambios que esta implica. Se asume como un mecanismo de modernización universitaria que impacta en la cultura organizacional y esto afecta el proceso académico-administrativo de los PNFA y también el desarrollo de la investigación pues hay incertidumbre en cuanto a las líneas estratégicas que las orientarán y que deberán estar referidas al concepto de «universidad comunal», que igualmente no está claramente definido. De allí que la producción del conocimiento no se vislumbra como una alternativa científico tecnológica abierta sino que estaría determinada por las políticas institucionales que igualmente se desconocen.
- 3) Aplicación del conocimiento: En la experiencia, el conocimiento es almacenado, no aplicado, en algunos casos se desarrollan propuestas que no son ejecutadas pues los investigadores no tienen el poder de decisión para aplicarlo. Pero, por otra parte, el conocimiento construido a través del compartir de saberes y las actividades académicas, es aplicado en la formalidad del área de conocimiento de cada postgrado, esto es, las discusiones que llevan a la reflexión sobre los nuevos conocimientos y son asumidos como verdades relativas en los contextos laborales de los cursantes, mientras que para la institución son meros aportes docentes inherentes a los programas de estudio. Es una postura reduccionista de la concepción de la educación avanzada que no se aleja de la formación en el pregrado, siendo un reto en el proceso de transformación pues la UNEXCA es una universidad que deberá fortalecer el estado comunal.
- 4) Transformación del conocimiento: En concordancia con la aplicación del conocimiento, la transformación va de la mano con los valores, creencias y

percepciones de los actores, en este caso se evidenció que la transformación es consecuencia de la aplicabilidad del conocimiento y se hace visible en la formalidad del ambiente académico teniendo poco impacto en las actividades profesionales que se desarrollan. Esa transformación es importante para la nueva UNEXCA pues el conocimiento debe contribuir a su modernización y dar respuestas a la misión para la que ha sido creada.

- 5) Conservación del conocimiento: Es otro reto que debe asumir la nueva universidad, pues en los PNFA no existe repositorio de documentos que den cuenta de la producción de conocimiento que allí se genera. Se reduce a coleccionar, en formatos digitales, los trabajos de grado que se producen, pero quedan guardados en el disco duro de una computadora que maneja la coordinación de investigación, con el agravante que no hay registros fidedignos de los mismos y el acceso a ellos es limitado. Los informantes perciben que esa información es de poco interés por la forma como se administra. Por otro lado, el conocimiento producido en las actividades académicas no es conservado, no existen escritos, ni videos, ni grabaciones de dichas actividades, lo que hace casi imposible recuperarlos.
- 6) Actores relacionados con la producción del conocimiento: En la percepción y opinión de los informantes, los actores principales son los docentes, pues asumen subjetivamente que el conocimiento lo poseen ellos, esa opinión da cuenta de la práctica pedagógica observada en los PNFA, que se caracteriza por ser tradicional, bancaria, centrada en el docente, tal y como lo expresa Freire (1969, p 51), la educación bancaria es un acto de depositar, en el cual los estudiantes son los depositarios y el educador quien deposita; aunque hay compartir de saberes, el profesor tiene la verdad, es quien dirige y concluye el acto instruccional, administra y orienta el conocimiento construido. Sin embargo, por la experiencia del investigador, los actores relacionados son invisibles, no son considerados, tal es el caso de los estudiantes, las autoridades, el personal administrativo

y obrero que hacen vida en la universidad, los invitados, las comunidades del entorno de la UNEXCA, los organismos del gobierno central que son nuestros vecinos, las empresas públicas y privadas donde laboran nuestros estudiantes de postgrado y la comunidad en general.

- 7) Difusión del conocimiento: El conocimiento se divulga de manera limitada, se hace a través de la presentación oral de los trabajos de grado elaborados por los estudiantes y la jornada de investigación de postgrado una vez al año, en la que la convocatoria es académica, asisten solo los profesores y los estudiantes de postgrado y algún invitado como conferencista. Impresiona que el conocimiento producido no es importante, no tiene impacto ni contribuye a la transformación de la realidad ni del entorno donde fueron abordados los problemas investigados, la difusión del conocimiento es precaria, queda en el entorno académico y no se vislumbran mecanismos para ello. Esta situación atenta contra el “deber ser” de la universidad y más aun de los postgrados que están llamados a producir conocimiento y difundirlo de manera que se logre reconocimiento institucional y social y dar respuesta a las necesidades del país en las áreas del conocimiento inherentes a los estudios de cuarto nivel.
- 8) Apoyo institucional: Se percibe que no existe el apoyo institucional para gestionar el conocimiento de los PNFA, hay descontento por cuanto no se dispone de recursos tanto materiales como bibliográficos, ni tecnológicos, adecuados para realizar investigaciones, tampoco hay apoyo económico ni político para generar líneas de investigación que orienten los procesos investigativos que generen un aporte significativo de los PNFA hacia la comunidad o la sociedad en general. Las institución asume que las investigaciones son parte del proceso académico y se da como tácito su desarrollo. Hay predominio de lo curricular y académico sobre las actividades inherentes a los proceso de gestión del conocimiento.
- 9) Resistencia al cambio: Se develó que la mayoría de los actores involucrados en los PNFA se resisten ante la transformación universitaria,

muestran desánimo, desinterés, desmotivación, incertidumbre ante lo desconocido, hay desidia en cuanto a asumir roles importantes en el proceso de transformación, no se hacen aportes ni hay participación en relación con la nueva universidad, se les hace imprescindible mantener su espacio de confort asumiendo que los cambios atentan contra su estabilidad laboral y docente, claro está, esta situación es producto de la desinformación que caracteriza el proceso de transformación de la UNEXCA.

Las categorías anteriores permitieron develar el fenómeno a través de 03 unidades de significado que permitieron comprender el proceso de gestión del conocimiento en los PNFA de la UNEXCA, como elemento transformador, a partir de la elaboración intersubjetiva, expresada por el investigador, producto de los elementos significativos y de su propia abstracción, tales unidades fueron definidas como los constructos teóricos que conforman dicho proceso, y que se reducen a: Procesos de Investigación, Procesos Institucionales y Procesos de Transformación Universitaria.

TEORIZANDO

La realidad empíricamente mostrada por los actores sociales, permitió al investigador sistematizar una serie de elementos que agrupó en unidades de significados, con las cuales mantuvo un diálogo permanente a la luz de los teóricos con el propósito de definir los objetos intelectuales que constituyeron la base de la teorización.

En virtud de ello, el investigador encontró que la gestión del conocimiento en los Programas Nacionales de Formación Avanzada está siendo gerenciados desde una postura tradicional, que responde a una cosmovisión positivista del mundo, que coincide con lo expuesto por Reyes (2018), enmarcada en una praxis orientada al cumplimiento de los procesos que se decantan en funciones

relacionadas con los procesos de investigación que son producto de los trabajos de grado de los estudiantes, con una concepción bancaria de la educación, a fin de dar respuesta a las demandas de los estudiantes en lo interno y al Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria, Ciencia y Tecnología, a lo externo, en el proceso de transformación a Universidad Nacional Experimental de la gran Caracas (UNEXCA).

Esta acción gerencial mecánica, rutinaria, lineal no está dando respuesta a los cambios obligantes que se requieren para la transformación de la universidad, con una visión humanista que desde lo técnico-científico-humanístico responderá a las demandas de la comunidad y del entorno.

De allí que, las autoridades universitarias y la comunidad universitaria, sobre todo los docentes, deban hacer una revisión del enfoque epistémico y de los modelos mentales desde los cuales asignan significados y ejecutan sus prácticas docentes, de investigación y de extensión como funciones que definen a la universidad (Ob.Cit.)

En el ámbito epistemológico, la gestión del conocimiento de los PNFA debe necesariamente estar orientada en acciones dirigidas al rescate de sensibilidades que revaloricen la humanización de la gerencia a través de los procesos institucionales que deben apoyar la producción, transformación, aplicación, conservación y difusión del conocimiento que deben producirse en los postgrados.

Por tal razón, es necesario el concurso de voluntades de un colectivo para generar los escenarios de reflexión orientados a desarrollar aprendizajes transformadores y cooperativos, desde una gestión del conocimiento compartida que reafirme la participación del colectivo universitario.

En el ámbito ontológico, la gestión del conocimiento debe asumirse desde una gerencia emergente que tiene la responsabilidad producir conocimiento útil a los futuros egresados de cuarto nivel por lo que debe propiciarse espacios de diálogo y reflexión pertinentes para que los docentes y los estudiantes descubran

formas novedosas de investigar estableciendo vínculos con la comunidad para lograr el reconocimiento social como institución que responde a las necesidades de las comunidades que forman parte de su ámbito territorial.

Desde lo teleológico, el proceso de transformación universitaria debe asumir la prospectiva, que en esencia tiene la educación, como estrategia de cambio para lograr transformaciones sociales. De allí que, se desarrollen políticas que incentiven la creación de modelos de pensamiento que propendan a potenciar la investigación que privilegie el acervo intelectual de los PNFA, de allí que se procure fortalecer la construcción, transformación, aplicación, conservación y difusión del conocimiento producido en las PNFA de la UNEXCA.

Desde lo axiológico, la gestión del conocimiento se vislumbra a través de sus actores con valores éticos, comprometidos y responsables de su práctica docente universitaria, donde prevalece el respeto, el compromiso, la ética, la honestidad, el valor por el trabajo y por la investigación, con el objeto que los actores sociales puedan asumir el futuro de la UNEXCA desde una toma de decisión que favorezca el prestigio y el reconocimiento social como una universidad que responde a la conformación del estado comunal.

Desde la nueva racionalidad emergente se posiciona al docente como un gerente, que partiendo de una malla curricular, sea capaz de relacionar e interrelacionar contenidos de conocimiento, que son discutidos permanentemente con los estudiantes, desde una visión cooperativa de gestión de conocimiento a fin de consensuar criterios para la comprensión de los cambios y demandas que amerita la sociedad. Esta nueva praxis educativa redunda positivamente en intercambios de saberes basados en valores que responden a una mirada humanista de concebir la realidad.

Es por ello, que la articulación entre las unidades de significados: procesos de investigación, procesos institucionales y procesos de transformación universitaria, conjuntamente con los Programas Nacionales de Formación Avanzada como elemento articulador; se consideran como fenómenos complejos,

que se integran sinérgicamente: interrelacionándose como un sistema dinámico que asume el entorno como un reto a transformar a través de la gestión del conocimiento potenciando sus elementos definitorios como son: construcción, transformación, aplicación, conservación y difusión del conocimiento producido en los PNFA de la UNEXCA.

En definitiva, se hace imperioso reconstruir, repensar y resignificar la gestión del conocimiento en los PNFA a objeto de hacer un cambio paradigmático de esa gerencia tradicional a una gerencia emergente, que tome decisiones en una dinámica que conjuga las voluntades de los actores sociales dentro de una red donde la docencia, la investigación, el aprendizaje y conocimiento (individual y colectivo) se pueden armonizar en un todo coherente.

COMENTARIOS FINALES

La gestión del conocimiento es fundamental para el desarrollo de cualquier organización y en especial de la universidad pues da cuenta de su productividad y de su capacidad para impactar y transformar la realidad. En cuanto a los PNFA, la gestión del conocimiento expresa la importancia y utilidad de los mismos para la sociedad, siendo que una de las misiones de los postgrados es la producción de conocimientos científicos válidos y aplicables para beneficio de la comunidad.

La investigación permitió interpretar los sentimientos, valores, creencias y percepciones que tienen los miembros de la organización universitaria representada por los PNFA de la UNEXCA sobre su proceso de transformación y su incidencia en la gestión del conocimiento en dichos programas de postgrado.

Al develar el fenómeno, se determinaron tres unidades de significado: Procesos de Investigación, Procesos Institucionales y Procesos de Transformación Universitaria, que permitieron teorizar sobre el proceso de gestión del conocimiento en los PNFA de la UNEXCA en su proceso de transformación.

El proceso de gestión de conocimiento de los PNFA de la UNEXCA se caracteriza por ser tradicional, que responde a una cosmovisión positivista del mundo y produce un bajo impacto social, que influye negativamente en el reconocimiento los PNFA por parte de la comunidad.

Finalmente, el investigador define el proceso de gestión del conocimiento de los PNFA, como un sistema complejo conformado por cinco elementos: producción, transformación, aplicación, conservación y difusión, que articulados en una gerencia emergente adecuada a la misión de la UNEXCA, de respuesta a la transformación y modernización universitaria y a las demandas de la comunidad.

REFERENCIAS

- Alvesson, M. (2001). *Knowledge work: Ambiguity, image and identity*. *Human Relations*, 54(7), 863-886.
- Andreu, R. y Sieber, S. (1999). *La gestión integral del conocimiento y del aprendizaje*. *Economía industrial*, 326, 63-72.
- Arbonés, A. L. (2001). *Las dificultades para construir la empresa del conocimiento*. *Harvard DEUSTO Business Review*, Vol. 0, Issue 104, 46-51.
- Berger, P. y Luckman, T (1987). *La construcción social de la realidad*. BuenosAires: Amorrortú.
- Bloor, D. (1998) *Conocimiento e imaginario social*. Barcelona. España. GEDISA.
- Brown, J y Duguid, P. (1998) *Organizing Knowledge*. *California Management Review*, Spring, 40(3), 90-111.
- Burgos, J. (2015). *La Experiencia Integral*. Madrid. Ediciones Palabra S.A.
- Cabrera, A. (1999). *The knowledge sharing dilemma*. Comunicación presentada en el I Congreso Internacional de la Iberoamerican Academy of Management. Diciembre, Madrid.
- Carballo, R. (2006). *Innovación y gestión del conocimiento*. Madrid. Ediciones Díaz de Santos.

- Castellano, M. (2009) *Proposiciones para la transformación de la Educación Superior en Venezuela*. http://www.dict.uh.cu/Revistas/Educ_Sup/03202
Recuperado el 12 de octubre 2009.
- Cole, R (1998). Introduction. *California Management Review*, Spring, 40(3), 15-21.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), Gaceta Oficial, 36.860, Diciembre 30.
- Consejo Nacional de Universidades (2001). Normativa General de los Estudios de Postgrado para Universidades. Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 37.328. Noviembre 20.
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y Técnicas de Investigación Social*. Madrid. McGraw-Hill.
- De Pablos, M (2005) *Modelo teórico educativo para la formación comunitaria sobre el uso de la medicina herbolaria*. Tesis doctoral para optar al título de Doctora en Educación. UPEL. Caracas.
- Fegusson, A y Lanz, R. (2011). *La transformación Universitaria y la relación Universidad-Estado-Mundo*. Caracas. ORUS-VE
- Freire, P. (1969). *Pedagogía del Oprimido*. México. Siglo XXI Editores.
- Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 41.349, Febrero 27, 2018.
- Guardini, R. (2000). *Mundo y Persona. Ensayos para una teoría cristiana del hombre*. Madrid. Ediciones Encuentro.
- Heidegger, M. (2000) *Tiempo y Ser*. Traducción de Félix Duque. Madrid. Tecnos.
- Holtshouse, D. (1998): "Knowledge research issues", *California Management Review*, Spring, 40(3), 277-280.
- Husserl, E. (1972) *Ideas relativas a una fenomenología pura y a una filosofía fenomenológica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Izcara, S, y Andrade, K. (2003). *La entrevista en profundidad: Teoría y Práctica*. México. Universidad Autónoma de Tamaulipas.
- Ley Orgánica de Ciencia, Tecnología e Innovación. (2010). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 39.575, Diciembre 16, 2010.

- Ministerio del Poder Popular Para la Ciencia y la Tecnología. (2005). Misión Ciencia. Documento Rector.
- Ministerio del Poder Popular Para la Educación Superior. (2006). Misión Alma Mater. Documento presentado por la Comisión Académica. Dra. María Egilda Castellano (Coordinadora). Caracas.
- Ministerio del Poder Popular Para la Educación Universitaria, Ciencia y Tecnología. (2017). “*Maduro aprueba creación de la Universidad Nacional Experimental de Caracas*”. Noticias MPPEUCT 22 de noviembre 2017. Disponible: <https://www.mppeuct.gob.ve/actualidad/noticias/maduro-aprueba-creacion-de-la-universidad-nacional-experimental-de-caracas> . [Consulta: 2018, diciembre 16]
- Muñoz-Seca, B. y Riverola, J. (1997). *Gestión del conocimiento*. Biblioteca IESE de Gestión de Empresas, Universidad de Navarra. Editorial Folio.
- Nonaka, I (2000) La Empresa Creadora de Conocimiento en: HBR. Gestión del Conocimiento. Harvard Bussines Review. Bilbao.
- Nonaka, I y Takeuchi, H (1995) *Proceso de creación del conocimiento*. Harvard Bussines Review. Bilbao.
- Nonaka, I y Takeuchi, H (1999) *La organización creadora de conocimiento*. Harvard Bussines Review. Bilbao.
- Nonaka, I., Toyama, R. and Konno, N. (2001). SECI, Ba and Leadership: a Unified Model of Dynamic Knowledge Creation. En: I. Nonaka y D. Teece (Eds.), *Managing Industrial Knowledge: Creation, Transfer and Utilization* (pp. 13 – 43). London, Inglaterra: SAGE Publications.
- Plan de La Patria (2013-2019). Segundo Plan Socialista de Desarrollo Económico y Social de la Nación 2013 – 2019. Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 6.118 (Extraordinario), Diciembre, 2013.
- Reyes, J. (2018). *Gerencia de la calidad de los Programas Nacionales de Formación: Una mirada desde sus actores*. Trabajo Doctoral presentado como requisito para optar al grado de Doctor en Ciencias Gerenciales. Caracas. UNEFA.
- Santos-León, F. (2014), *Gestión del Conocimiento Para la Transformación del Colegio Universitario “Francisco de Miranda” a Universidad Politécnica Territorial*. Trabajo Doctoral presentado como requisito para optar al grado de Doctor en Innovaciones Educativas. Caracas. UNEFA.

Simon, H. (1991). Bounded rationality and organizational learning. *Organization Science*, 2, 125-134.

Shutz, A (1973). *Fenomenología del mundo social*. Buenos Aires: Paidós.

Takeuchi, H. (2001). Towards a universal management concept of knowledge. En Nonaka, I. y Teece, D. J. *Management Industrial Knowledge. Creation transfer and utilization*. Sage, London.

Westney, D.E. (1995). Book reviews. *Sloan Management Review*, Summer, 100-101.

Proceso de Construcción ontoepistemológica desde la subjetividad e intersubjetividad en los Doctorados del IPC. Una mirada interpretativa

Intoepistemological Construction Process from subjectivity and
Intersubjectivity in the IPC Doctorates. An interpretive look

Intoépistémologique Processus de construction de subjectivité et
intersubjectivité dans les doctorats IPC. Un regard d'interprétation

Noemí Frías Durán
frías.noemi@gmail.com

**Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Instituto Pedagógico de Caracas. Venezuela**

La ciencia social positivista y postpositivista se legitimó dentro de un proceso histórico de transferencia de la racionalidad de las ciencias físico-naturales a las ciencias sociales, acompañada de un método de conocimiento sobre lo social basado en la abstracción, la generalización, el determinismo, lo nomotético, el esencialismo o búsqueda de la verdad, la experimentación, la medida y la cuantificación; desestimando otras categorías epistemológicas tales como la subjetividad y la intersubjetividad, la cotidianidad, la comprensión, la interpretación, el interaccionismo, lo ideográfico, las vivencias, entre otras. Se privilegió la explicación y se excluyó la interpretación.

Efraín Márquez (2004)

RESUMEN

La indagación surge de la convergencia de inquietudes de mi ser-hacer como docente e investigadora que en el presente desempeño el rol de coordinadora del Doctorado en Cultura y Arte para América Latina y El Caribe y del Centro de Investigación Cultural “Mariano Picón Salas” del IPC. Bajo esta premisa, establecí como propósito: interpretar los procesos de adquisición y construcción ontoepistemológica sustentados en la subjetividad e intersubjetividad en los docentes- estudiantes de los diferentes Doctorados del Pedagógico de Caracas. El paradigma interpretativo hermenéutico bajo un enfoque fenomenológico acompañado del método narrativo-biográfico, se constituyó en la travesía que propició un espacio académico caracterizado por el diálogo abierto, flexible y de respeto a la diversidad de sendas asumidas para interrelacionarse con la Investigación Cualitativa, La convergencia inédita de la generación de

conocimiento entre quienes socializaron su producción teórica doctoral, dejó entrever que el mundo –de-vida de quien investiga constituye la génesis de la cosmovisión ontoepistemológica desde lo esencialmente humano.

Palabras Clave: Construcción ontoepistemológica- método narrativo-biográfico-mundo-de-vida

ABSTRACT

The inquiry arises from the convergence of concerns of my being-do as a teacher and researcher that in this performance the role of coordinator of the Doctorate in Culture and Art for Latin America and the Caribbean and the Cultural Research Center "Mariano Picon Salas" of the IPC. Under this premise, I established as a purpose: to interpret the ontoepistemological acquisition and construction processes based on subjectivity and intersubjectivity in the student teachers of the different Doctorates of the Pedagogical of Caracas. The interpretive hermeneutical paradigm under a phenomenological approach accompanied by the narrative-biographical method, was constituted in the journey that led to an academic space characterized by open, flexible dialogue and respect for the diversity of paths taken to interrelate with Qualitative Research, The convergence unpublished of the generation of knowledge among those who socialized their theoretical doctoral production, let glimpse that the world-of-life of the researcher constitutes the genesis of the ontoepistemological worldview from the essentially human.

Key Word: *Ontoepistemological construction - narrative-biographical method - world-of-life*

RÉSUMÉ

L'enquête découle de la convergence des préoccupations de mon être en tant qu'enseignant et chercheur, à savoir que dans cette performance, le rôle de coordinateur du doctorat en culture et art pour l'Amérique latine et les Caraïbes et du Centre de recherche sur la culture "Mariano Picón Salas" de la IPC. C'est sur ce principe que j'ai établi un objectif: interpréter les processus d'acquisition et de construction surépistemologiques fondés sur la subjectivité et l'intersubjectivité chez les futurs enseignants des différents doctorats de la pédagogie de Caracas. Le paradigme interprétatif herméneutique sous une approche phénoménologique accompagnée de la méthode narrative-biographique, a été constitué dans le parcours qui a conduit à un espace académique caractérisé par un dialogue ouvert et flexible et par le respect de la diversité des voies empruntées pour s'interconnecter avec Recherche qualitative, La convergence. Inédite de la

génération de connaissances parmi ceux qui ont socialisé leur production de doctorat théorique, laissons entrevoir que le monde de la vie du chercheur constitue la genèse de la vision du monde onepistemologique de la nature essentiellement humaine.

Mots-clès: *construction épistémologique - méthode narrative-biographique - monde de la vie*

Proceso de Reflexión inicial: mi mundo de vida se interrelaciona con el ámbito académico del IPC

Los diversos espacios académicos que me han correspondido transitar y compartir en el contexto cultural y educativo por más de 40 años; han dejado entrever la relevancia y pertinencia de percibir, interpretar y asumir la investigación, praxis docente y su incidencia sociocomunitaria como una *totalidad*. En ese proceso de interpretación y construcción de *totalidad* en el cual convergen la investigación, praxis docente y su impacto en diversos contextos, desde mi perspectiva, devela un sustento ontoepistemológico derivado de nuestro mundo-de vida que se erige como génesis de nuestra *cosmovisión*, de nuestro “ser”, “hacer” e “interactuar” en la realidad socioeducativa.

En esta búsqueda de intercambio de saberes, reconozco se ha venido gestando en mí, a través de espacios de significativo aprendizaje en colectivo, que he compartido con estudiantes y colegas desde mi incorporación como docente al IPC. Vivencias en espacios convencionales y no convencionales, como lo representó formar parte del equipo pionero de PROPEI en el programa de Gestión Comunitaria y en el del Servicio Comunitario del IPC, en los cuales de la experiencia compartida, emergió entre otros aspectos: a.- el aprendizaje permanente desde el diálogo de saberes; b.- la armoniosa convergencia de la docencia, investigación y extensión tal y como se erige la dinámica educativa en sus diferentes contextos y escalas; c.- el trabajo en equipo, en los múltiples espacios de disertación que se generaban, facilitando interpretar y reconocer nuestras diferentes potencialidades.

Por otra parte, la significativa experiencia de compartir la gestión de dos coordinaciones académicas de permanente generación de conocimiento, como lo constituyen: El Doctorado en Cultura y Arte para América Latina y El Caribe y el Centro de Investigación Cultural “Mariano Picón Salas” (CIMAPISA), espacios que representan la máxima creación intelectual de la Doctora Ángela Beatriz Calzadilla de Ángulo, docente jubilada del Departamento de Arte del Instituto Pedagógico de Caracas, quien sustentada en la formación adquirida a través de estudios doctorales en Filosofía (USB) y en Ciencias Sociales (UCV), estableció como orientación central en el pensum de estudio del referido programa doctoral y, en las líneas de investigación inscritas, la visibilización de todos/as los/as que hasta el presente no habían sido considerados sujetos de estudio con sus respectivos contextos sociales. Aspectos que en mi condición de egresada del mencionado programa doctoral, generó el compromiso de profundizar y dar continuidad, desde una mirada más integradora e incluyente.

Estas reflexiones percibo asumen relevancia, aún más, con el señalamiento de Contreras, J. y Pérez, N. (2010, p. 22)

La investigación educativa que no se desliga de la experiencia busca algo muy especial como saber: busca aquel saber que ilumina el hacer, esto es, que vuelve sobre la experiencia para ganar en experiencia, en capacidad de dejarse sorprender por lo que pasa para volver a pensar... para descubrir nuevos significados...

Bajo esta premisa consideré adecuado propiciar un espacio de disertación, debate y socialización en torno al proceso de construcción ontoepistemológica transitado por los participantes en los diversos doctorados del IPC, en un ambiente de amplia flexibilidad para expresar aciertos, desaciertos, diversidad de obstáculos y en especial, compartir paradigmas, métodos, técnicas y referentes bibliográficos. Inquietud generada de los debates que espontáneamente se han suscitado en los diversos espacios, donde me ha correspondido ser jurado y tutora de participantes de los diferentes Doctorados del IPC. Debate de ideas en la que surgió como

singular preocupación y, destaco como nudo crítico, la construcción ontoepistemológica generada de la producción intelectual de los/las tesistas.

Impregnada de todas estas vivencias, consideré oportuno también, que el espacio de socialización de experiencias investigativas que proponía, fungiera de área de formación no convencional y, en tal sentido, se amplió la invitación al espacio para estudiantes de los diferentes postgrados y, hasta los compañeros de pregrado que estaban en la fase de proyecto para obtener su título de profesor. Pertinente es referir que en torno a estas premisas debatí igualmente, en reuniones con los y las investigadores/as de las diferentes líneas de investigación adscritas al Centro de Investigación Cultural (CIMAPISA), quienes respaldaron la propuesta manifestando lo oportuno de interactuar con las múltiples miradas sobre el proceso ontoepistemológico, construido desde los doctorados del IPC.

Con la fortaleza interior del respaldo proporcionado por mis pares, aunado su incondicional apoyo organizacional y logístico, procedí a inscribir la propuesta bajo el formato de *“Seminario en la Coordinación de Investigación”* de nuestra Casa de Estudio, a cargo de la Dra. Arismar Marcano. Con este procedimiento administrativo consideraba contribuía: a.- fortalecer el carácter formativo de espacios no convencionales dentro de la Academia; b.- garantizar la permanencia de un público interesado en cada sesión; c.- visualizar el trabajo conjunto del Doctorado en Cultura y Arte para América Latina y El Caribe y el Centro de Investigación Cultural Mariano Picón Salas (CIMAPISA) ; d.- el reconocimiento a través de un certificado, a la amplia disposición de compartir saberes de los egresados de los doctorados del Instituto Pedagógico de Caracas. (IPC)

Organización del espacio para la socialización de investigaciones doctorales

El seis (6) de Marzo de 2018 se inició el *“I Seminario de Investigación desde la Subjetividad e intersubjetividad en los Doctorados del Instituto Pedagógico de Caracas”*. El propósito que orientaba la actividad bajo el formato de seminario,

como ya referí, giraba en torno a propiciar un espacio de socialización y sistematización de experiencias, vinculadas a la construcción ontoepistemológica generada de las tesis doctorales realizadas por los docentes investigadores del Instituto Pedagógico de Caracas. Consciente del elevado número de egresados de los diferentes programas doctorales y con miras a ser lo más incluyente posible, aunado, aprovechar y valorar a plenitud la generación de conocimiento concretado en la teoría emergente de cada trabajo de investigación de estos colegas, consideré pertinente la realización de al menos tres (3) seminarios.

Para llevar a cabo el primer (1) seminario preví tomar como peculiaridad: a.- compañeros/as egresados de los doctorados del IPC y que a su vez eran docentes en nuestra Casa de Estudio; b.- el segundo (2) seminario abarcaría los/las compañeros/as que habían quedado pendiente y que cumplían con las particularidades establecidas para participar en el primer seminario, además de compañeros que habían obtenido su doctorado en otras universidades pero eran docentes en el IPC; c.- para el tercero se contaría con la participación de egresados de doctorados de otras universidades interesados en compartir sus saberes y a futuro, realizar convenios para el trabajo investigativo de manera mancomunada. En el presente artículo, refiero la interpretación del primer seminario.

En coherencia con lo señalado, establecí unos objetivos, que identifiqué con viñetas por cuanto su concreción no guarda un orden cronológico, sino que en atención a la preeminencia de acción dialógica y comunicativa que ofrecía el carácter flexible de estas socializaciones, se suscitarían a unísono.

Los mismos fueron:

- Socializar el proceso de comprensión y empoderamiento ontoepistemológico adquirido en el desarrollo de sus estudios doctorales
- Intercambiar y debatir sobre la organización y estructura que orientaron su producción intelectual

- Valorar la pertinencia social y alcance de la producción investigativa de los docentes egresados de los Doctorados del Instituto Pedagógico de Caracas en coherencia con la transformación sociocultural, educativa y ambiental que demanda el Estado venezolano.
- Sistematizar en cada encuentro dialógico los procesos de adquisición de potencialidades ontoepistemológicas interrelacionadas con la teoría y praxis de la Investigación Cualitativa, en los docentes investigadores egresados de los doctorados del Instituto Pedagógico de Caracas

En la estructura organizativa del “I Seminario de Investigación desde la Subjetividad e intersubjetividad en los Doctorados del Instituto Pedagógico de Caracas”, prevé nueve (9) encuentros a partir del 6 de Marzo para finalizar en el mes de Julio de 2018. Establecí los días martes con una alternancia de cada quince (15) días, en horario de 2 a 5 pm. Por avizorar el fortalecimiento en la Investigación Cualitativa, génesis de nuestro programa doctoral como mencioné inicialmente, la selección del día de estos encuentros guardó correspondencia con el horario de reunión de dos de las Líneas de investigación adscritas al CIMAPISA: “Génesis, producción, distribución y consumo de productos culturales: América Latina y El Caribe” coordinada por la Dra. Aura Marina Orta y, “Rescate, conservación y gestión cultural del patrimonio tangible e intangible latinoamericano y caribeño” coordinada por mí, que en su cronograma tienen fijado el día martes en el horario de la mañana. Durante el desarrollo de este I Seminario, acordamos modificarlo para que todos los investigadores adscritos a ellas, contaran con un nuevo espacio para fortalecer sus conocimientos desde esta pluralidad de saberes, aportada desde la convergencia del aporte intelectual de investigadores de otros programas doctorales.

En cada uno de los nueve (9) encuentros se contó con la participación de colegas que ya habían egresado del Doctorado en Educación, Doctorado en Educación Ambiental y Doctorado en Cultura y Arte para América Latina y El Caribe. No contamos con la presencia de egresados del Doctorado en Pedagogía

del Discurso motivado a la jubilación de la coordinadora y, la necesidad de un proceso de reorganización interna que la nueva coordinadora ameritó emprender. En tal sentido, fueron veintidós (22) investigadores de los doctorados ya mencionados, que espontáneamente ofrecieron sus aportes discursivos. Por el Doctorado de Educación contamos con: Dra. Alecia Landaeta; Dra. Yaurely Palacios; Dra. Adriana Marchena; Dra. Yajaira Páez, y Dra. Mayra León de los once (11) a quienes se les había cursado invitación. Compromisos ineludibles impidieron su participación, quedando pendiente para ser incorporados en la realización del II Seminario.

Por el Doctorado de Educación Ambiental se invitó igualmente a once (11) investigadores, acudiendo: Dra. Suzuky Gómez; Dra. Maritza Acuña; Dr. Humberto González; Dra. Meybel del Castillo; Dr. Simón Bond; Dra. Arismar Marcano y Dra. Ana Yin. Esta última compañera no labora en el IPC. La invité a participar en este grupo, ante la cancelación en último momento de uno de los ya incluido en la lista de este I Seminario, lo que indica que finalmente fueron 7 los participantes por este programa doctoral que se motivaron a socializar su producción intelectual emergida de su tesis doctoral.

Finalmente por el Doctorado en Cultura y Arte para América Latina y El Caribe se mantuvo el mismo número de invitaciones generadas para los otros programas doctorales once (11), asistiendo: Dra. Audy Castañeda; Dra. Magaly Salazar; Dr. Bernardo Bethencourt; Dra. Josefina Palacios; Dra. María Helena León de Hurtado; Dra. Rovimar Serrano; Doctoranda María Josefina Machuca y yo que me incorporé también como participante en uno de los encuentros. Igualmente, contamos con la participación de Raymundo Mijares de la Universidad Latinoamericana y Caribeña y, la Magister en Estética Violeta Barros.

Los mencionados compañeros se incorporaron ante la declinación a última hora de uno de los investigadores docentes del IPC, por problemas de salud de los doctores incluido en la planificación inicial. Así mismo, ellos vienen participando en las líneas de Investigación del CIMAPISA, lo que facilitó su

excelente desenvolvimiento en el debate ontoepistemológico que se generó con sus intervenciones

Para el proceso de sistematización de las socializaciones en cada encuentro, solicité la participación espontánea entre los asistentes, que como referí, en su mayoría se trataba de investigadores docentes adscritos a las líneas vinculadas a los diferentes programas doctorales que participaban en este *“I Seminario de Investigación desde la subjetividad e intersubjetividad en los doctorados del Instituto Pedagógico de Caracas”*, estudiantes de otros programas de Postgrado y estudiantes de pregrado. Como contamos con el apoyo del profesor Jesús Martínez para la publicidad del evento desde la Coordinación de Promoción y Difusión, creada por la Doctora Zulay Pérez al iniciar su gestión en el año 2017 como Subdirectora de Investigación y Postgrado de nuestra Casa de Estudio, se generó una significativa asistencia de investigadores de otras universidades. Esta particularidad de formación pedagógica entre los asistentes, indudablemente, facilitó orientar el proceso de registro de la socialización que se llevó a cabo en los nueve (9) encuentros planificados.

Consideré conveniente que en el registro para la sistematización en cada uno de estos nueve (9) encuentros, los aspectos claves serían: a.- aspectos significativos vinculados a la construcción ontoepistemológica de la tesis doctoral, socializada por el ponente; b.- paradigma seleccionado en interconexión con la Investigación desde la subjetividad e intersubjetividad; c.- técnicas utilizadas; d.- pertinencia social y e.- aspectos que motivaban las intervenciones de los asistentes en general. La Doctora Rossana Monsanto se encargó de esta responsabilidad académica en el primer seminario; la doctoranda Ada Palomino en el segundo; la Doctora Iris Salcedo de la ULAC, apoyó en el tercero; la Dra. Rovimar Serrano en el cuarto; la Dra. Silvia Gómez en el quinto; la doctoranda Marisol Cives de la ULAC en el sexto; la doctoranda Lisbeth Torcatty en el séptimo; la Dra. Ana Yin en el octavo y en el noveno nuevamente acompañó este proceso la doctoranda Ada Palomino.

Como he dejado entrever, para llevar a cabo este evento que convocaba a la amplia y flexible participación de los docentes investigadores del IPC, se gestó con la misma espontaneidad el respaldo incondicional de un sinfín de compañeros y compañeras cuyo protagonismo fue significativo de principio a fin para el desarrollo sin tropiezo de la planificación establecida. Merece una referencia especial el compromiso y diligencia de nuestra doctoranda Ayumari Sánchez, quien desde su rol de encargada de la gestión administrativa de la Galería de Arte Luis Domínguez Salazar del IPC, se constituyó en el espacio físico donde se ejecutaron en total armonía los nueve (9) encuentros de socialización de la construcción ontoepistemológica y su interconexión con la teoría emergente generada por los 22 doctores que compartieron sus saberes, aunado, veló permanentemente, por el cumplimiento de la planificación, ambientación y recepción para todos los asistentes.

Los trabajos de investigación doctoral socializados por los colegas y apoyados en la Investigación desde la Subjetividad e Intersubjetividad versaron en torno múltiples perspectivas problematizadas, en las que convergían: pertinencia de fortalecer el sentido identitario en los espacios urbanos; valorar la cosmovisión de la ancestralidad en relación armoniosa con el ambiente, el abordaje decolonial génesis del ser y hacer nuestro americano; la resiliencia como alternativa de irrumpir las desigualdades sociales concientizando sus potencialidades desde lo esencialmente humano; visualización del patrimonio intangible de las comunidades; la visión de género y su imaginario en múltiples contextos socioculturales, y otra gran diversidad de tópicos que incidieron en fomentar significativo interés y profundidad en los debates de ideas. Aunado, se constituyeron, en el ápice del entramado de las socializaciones en la que la arista cultural desde su inherente polisemia, se erigió como hilo conductor a lo largo de este *I Seminario de Investigación desde la subjetividad e intersubjetividad*

Debo reconocer sin lugar a dudas, la puesta en común de paradigmas, posturas ontoepistemológicas, métodos y técnicas que sustentaron la travesía de

los docentes investigadores, en la que se logró percibir significativa sinergia entre los programas doctorales del IPC, no develado hasta el presente.

Sistematización del Tejido Multidimensional Emergente

La interpretación del proceso de socialización de los encuentros, contribuyó avizorar, como referí, la puesta en común de inquietudes investigativas y la diversa travesía asumida por los docentes investigadores, para adentrarse en el empoderamiento ontoepistemológico, propio de la Investigación desde la subjetividad e intersubjetividad. Dificultades que se acentuaban mayormente en el proceso para desaprender la formación investigativa adquirida en pregrado vinculada al paradigma positivista. En algunos casos el proceso se había acentuado al prolongarse hasta sus inicios en los estudios de postgrado.

Bajo esta premisa, en coherencia con esa puesta en común y la sinergia en permanente construcción, comencé a percibir desde las vivencias individuales y en colectivo, lo asertivo de asumir el proceso de interpretación de la sistematización desde la perspectiva de un tejido multidimensional, sustentado en la “metáfora de la conversación” (Sánchez, 2000) que destaca: los que “hablan”, “los que escriben” y “la reflexión de quien investiga”, triología que permite la interrelación armoniosa del proceso interpretativo y la comprensión, asumiéndose como inseparables, en la medida que logramos un significativo acercamiento al mundo de vida de los sujetos y los constituimos en los protagonistas de la investigación.

El proceso referido constituye la travesía de adquisición epistémica y que varios autores entre ellos, Sandín (2003) la perciben como uno de los tantos saberes que existen en la sociedad por lo que se asume como construcción social. Bajo esta mirada la autora citada reitera: “... es una forma de comprender y explicar cómo conocemos lo que sabemos”, enfatizando en que: “Cada postura epistemológica es un intento de explicar cómo obtenemos un determinado

conocimiento de la realidad y (...) el estatus que se debe asignar a las interpretaciones que realizamos y las comprensiones que alcanzamos” (p.47).

Siguiendo el entramado del tejido multidimensional, incorporo las siglas(1RS) Primer Registro de Socialización, para dar a conocer al lector la secuencia temporal en que fue registrada la socialización del docente investigador, que como mencioné en párrafos anteriores, se suscitaron nueve (9). Los testimonios emergidos de las entrevistas, en las cuales con el propósito de profundizar en la perspectiva de totalidad y coherencia paradigmática, centré mi atención en solicitar las reflexiones de los docentes investigadores en: ¿cómo había sido su transitar para construir su posición ontoepistemológica y sí consideraban que su producción de teoría emergente iba de la mano de la pertinencia social que se demanda de las universidades?; los distinguí con siglas, considerando el programa doctoral del cual procede el docente investigador: (DE) alude a los egresados del Doctorado en Educación; (DEA) cuando nos referimos a los egresados del Doctorado en Educación Ambiental y (DC) para destacar a los egresados del Doctorado en Cultura.

Para seguir el hilo discursivo en la sistematización de esta experiencia investigativa, en la que emergieron significados, vivencias, y creencias, me apoyé en el método Narrativo- Biográfico, en atención que durante el proceso de interpretación y de comprensión del “mundo-de-vida”, el proceso “dialógico subjetivo e intersubjetivo de los docentes investigadores participantes en el *“I Seminario de Investigación desde la subjetividad e intersubjetividad en los doctorado del IPC”*”, debía ser comunicado sin perder la esencia significativa que emergía. Ese diálogo sostenido desde la interioridad de los docentes investigadores a quienes convertí en actores sociales en el desarrollo de este papel de trabajo, representaba un relevante aporte, razón por lo cual el método Narrativo- Biográfico desde mi convicción, era el pertinente.

Desde la esencia de este método, percibí se facilitaba, como investigadora, adentrarme en el mundo interior de los actores/as sociales, donde se conjugaría

simultáneamente, el contexto individual y colectivo. Quien investiga, en este sentido, apoyada en el método narrativo- biográfico *versioné sobre la* discursiva de los diferentes participantes que poco a poco abordé “...el método biográfico en sus diversas expresiones, puede ser un valioso recurso en la producción de conocimiento (...) para la comprensión de los procesos vividos”. (Montero, 2006, p. 25)

La utilización del método biográfico inmerso en la orientación fenomenológica-hermenéutica de la presente investigación, se sustentó en la *narrativa* para versionar en el proceso de construcción de los textos sobre la discursiva de los participantes que emergieron de las entrevistas, como una de las técnicas inherentes de la Investigación subjetiva e intersubjetiva. Por otra parte “...Una narración es la forma apropiada de presentar la experiencia biográfica. La narración imita a la vida, la vida imita a la narración” (Flick, 2004, p.49).

Al interpretar el proceso de sistematización de experiencias, de saberes, de empoderamiento ontoepistemológico en la investigación desde la subjetividad e intersubjetividad, acontecido a lo largo de los nueve (9) encuentros de interacción entre los docentes investigadores egresados de los programas doctorales del IPC, como tejido multidimensional emergente, aspiro dar cabida desde los que “hablan”, “desde los que escriben” y “desde mi reflexión”, a la complejidad del propósito inicial de la investigación como se pone de manifiesto a través de las dos (2) categorías que la entretejen y que emergieron del proceso de sistematización del Registro de Socialización y de la interpretación de los testimonio derivados de las entrevistas, realizadas a algunos de los docentes investigadores participantes en la socialización del trabajo de investigación doctoral. Sin duda, la complejidad de nuestro mundo – de- vida siempre está presente, reflexión que comparten Contreras y Pérez (2010) al señalar: “... lo vivido es la condición de la experiencia, y la experiencia puede dar lugar a un saber o un hacer más sabio” (p.23)

Las categorías que emergieron del proceso de interpretación y comprensión de las expresiones de sentido de la sistematización del proceso investigativo desde la subjetividad e intersubjetividad, plasmadas en el registro de socialización de experiencias investigativas y, de la construcción del empoderamiento ontoepistemológico percibido de la lectura y relectura, para interpretar y comprender los significados que emergieron de las entrevistas fueron: El ser ontoepistemológico sumergido en lo “vivido” “lo sentido” “Lo significado” y Trascender la academia desde lo esencialmente humano. Las interpreto como un tejido multidimensional que sustenté en la “metáfora de la conversación”, ya referida en párrafos anteriores.

Ser ontoepistemológico “lo vivido” “lo sentido” “Lo significado”

Un nudo crítico dentro de la investigación desde la subjetividad e intersubjetividad, lo constituye el empoderamiento ontoepistemológico, que conlleva a tener claridad sobre “cómo percibo y me relaciono con la realidad social que quiero conocer, interpretar y comprender”. En el desarrollo del *I Seminario de investigación desde la subjetividad e intersubjetividad en los doctorados del IPC*, se erigió permanentemente como hilo discursivo en los diferentes encuentros suscitados entre marzo-julio de 2018, como se deja entrever al iniciar el proceso de interpretación de la narrativa plasmada en los registros, en los que visualizo, trabajos de investigación que se sustentaron en el paradigma interpretativo, destaca el Socioconstruccionismo o Construccionismo Social, con excepción en el 5RS donde se presentó la experiencia investigativa apoyada en el paradigma Sociocrítico, que más adelante comentaré.

Otro aspecto relevante en este proceso interpretativo de los Registros de Socialización de la Experiencia Investigativa (RS), es que prácticamente todas las investigaciones presentadas, se centran en el proceso interpretativo y fenomenológico del mundo de vida de los sujetos asumidos como protagonistas y actores sociales y por ende, génesis de estudio en los trabajos doctorales.

Detengo mi mirada interpretativa en el 1RS, en el que se destacan aspectos relevantes del mundo de vida de la docente investigadora que dejó entrever en la socialización de su trabajo doctoral que con mucho orgullo rinde homenaje a la ancestralidad cultural del pueblo que la vio nacer, Curiepe. Sin contener la emocionalidad al disertar sobre el mismo. Dialoga que para emprender todas las fases de la investigación, su hilo orientador lo constituyó además del Socioconstruccionismo, la etnografía y el método narrativo- biográfico.

Como hija de una cultora de esas tierras, aunado sus vivencias directas con la tradición cultural tejida desde la ancestralidad en su pueblo, el proceso investigativo debía ser orientado desde la Etnografía, porque en coherencia con los postulados de la misma, ella estaba interconectada desde múltiples aristas al proceso cultural que ahora era eje central de indagación en su tesis doctoral y, con miras a proyectar los significados, símbolos y creencias que emergían en la reconstrucción de un juego de su niñez, el método narrativo- biográfico había sido el pertinente. Al entrevistarla, posterior a la disertación de su trabajo doctoral, con el pretexto de profundizar en su proceso de construcción ontoepistemológico, ella comentó:

Aunque yo estaba sumergida en el proceso investigativo. Se trataba de mi realidad social, compartida por mucho tiempo con otros y otras, reconozco que el hecho epistemológico en estos estudios, contribuyó para entender cómo se concibe un tema, las relaciones de este con el conocimiento basado en una creencia "personal" con una solución para adoptar definiciones específicas de dominio para generar la autenticidad del conocimiento. Revisé autores extranjeros y latinoamericanos. Esta literatura seleccionada sobre el proceso de investigación y el desarrollo epistemológico fue relevante para la discusión. En realidad tuve que adentrarme en palabras, conceptos, constructos, símbolos de todo tipo, que se corresponden al área de la lingüística sociológica. (DE).

Su reflexión me permite interpretar la sensibilidad social y la práctica cultural de larga data, como significativa génesis fenomenológica, desde la vivencia, desde el ser. Permanente interrelación que comenta en la disertación del trabajo,

proviene del ámbito familiar inherente a la condición de cultora de su madre y a sus maestras, en su condición de segundas madres, que desde la escuela no dudaron, siempre en coherencia con la dinámica temporo- espacial de Curiepe, en incorporar a la planificación escolar. En el ameno diálogo sostenido enfatiza “*las vivencias de mi niñez definitivamente me han marcado, son parte de mi personalidad, siento que impregna mi ser y hacer docente investigador, por ello no percibo el abordaje educativo, pedagógico separado de la esencia cultural*”. (DE).

Bajo esta premisa de reflexión ontoepistemológica, se registra también, la socialización de un trabajo doctoral vinculado a generar significativas y profundas reflexiones sobre la violencia de género, en particular suscitadas, en el ámbito universitario. Al entrevistar a la docente investigadora que versionaba en torno a esta compleja problemática. Refiere en su disertación, en primer lugar, sobre el proceso inicial de su propio proceso de transformación que necesitó para orientar con pertinencia la investigación. Señaló al respecto:

Fue un proceso lento que se concretó realmente a través de los seminarios como espacios abiertos a debate y donde tuve la oportunidad de conocer los trabajos de investigación que se venían realizando en otros espacios académicos(...) una vez que comienzo a estudiar los objetivos de Desarrollo Sustentable, específicamente el número 3 vinculado con la erradicación de la violencia para las mujeres y niñas, es cuando entro en razón sobre la pertinencia de mi trabajo (...)Con todos estos acontecimientos entro en conciencia de mi conexión con el objeto de estudio. Se establece una relación más fuerte entre los actores, el entorno y la comunidad de aprendizaje. El conocimiento comienza a generarse a partir de la interacción con los participantes, considerando principalmente los procesos de sensibilización y las acciones conjuntas que se realizaron (...)se producen nuevas miradas epistemológicas, donde se produjeron espacios para cuestionar el orden patriarcal y simbólico dominante y enfrentarse a la lógica que sustenta el dictamen de la violencia. (DEA).

Cuanta sensibilidad desde el sumergirse en el mundo de vida del otro, de otras reflexionado desde la horizontalidad. Emerge de la mirada desde la otredad, que sin duda surge de su reflexión construida, sustentada en la fenomenología social, en la que ameritó adentrarse para el desarrollo de su investigación doctoral.

La complejidad de una problemática que late en la cotidianidad de diferentes contextos, demandaba realmente empoderarse de la investigación desde la mirada subjetiva e intersubjetiva e invita a proseguir profundizando en el ámbito de una universidad pedagógica como la nuestra.

En los sucesivos encuentros los docentes investigadores fueron sorprendiendo por la profundidad de sus reflexiones, en constante interacción con el empoderamiento ontoepistemológico. El mundo de la vida continuó marcando el sendero investigativo, con las variadas aristas propias de vivencias y significados derivados del diseño investigativo emergente en permanente construcción y reconstrucción, que había asumido el investigador y como sabemos, surge al interactuar con la realidad social. Destaco que el carácter emergente de las investigaciones fue el sendero asumido en su totalidad.

Relevante travesía que facilitó registrar las socializaciones donde: las historias de vida, estudios autobiográficos, proceso decolonial y epistemología del SUR, el abordaje comunitario desde diversas miradas: organización comunal; significados y creencias sobre la participación comunitaria; interrelación del tejido identitario de la comunidad y su incidencia en la concepción comunitaria de ambiente; proceso de construcción ambiental en las comunidades que residen en torno a los Parques Nacionales; praxis educativa crítica desde la reflexión dialógica; interpretación del mundo de vida individual y colectivo de quienes conviven en Refugios; la construcción colectiva de ética desde el respeto y convivencia en espacios educativos; el mundo del artesano, de lo lúdico como esencia de felicidad y paz; nos da una visión de la trascendencia de la investigación social donde el mundo de la vida cotidiana es el centro de interés de la mayoría de los docentes investigadores pertenecientes a los programas doctorales del IPC.

El versionar de muchos de estos docentes investigadores contribuyó aún más, a develar esta convergencia de interés investigativo vinculado a la

subjetividad e intersubjetividad que va en ascenso en nuestra Casa de Estudio.

Una compañera del Doctorado en Cultura nos señala:

Una perspectiva múltiple (...) que albergan los sujetos de la investigación, que se expresan en diálogos producto de lo vivido; los sujetos que (...) han publicado en diversos organismos de divulgación de información; el aporte del investigador al manifestar su reflexividad para permitir el establecimiento de relaciones intersubjetivas (...) Se llegó a comprender los hechos desde una posición de inmersión en la realidad donde se desarrollaban los acontecimientos; pero de forma tal, que se privilegió la interacción con los sujetos sociales. Es ese proceso el que da lugar a ciertos conocimientos de carácter ideográfico que superan la orientación predictiva del paradigma positivista.

Prosigue en esta misma perspectiva otra investigadora docente que en el proceso de socializar sus avances investigativos (está en la actualidad elaborando su tesis doctoral), destaca el proceso de autoformación, de asumirse como autodidacta, como aspecto distintivo pero muy necesario y significativo en coherencia con el testimonio que aporta:

Percibo que en mí se ha dado proceso de praxis Autodidacta. Reconozco que en mi interior se fue impulsando un cambio por reflexión propia, que contribuyó a la construcción de nuevos esquemas y, me impulsó a ir generando en conjunto con mis estudiante un proceso de co- construcción, sin imposición, para no convertirme en depredadora intelectual, al contrario democratizar el conocimiento. En coherencia con esta postura ontoepistemológica se activa desde la praxis el reconocimiento de la otredad al contrario de la invisibilización del sujeto, como ha venido aconteciendo con la praxis del paradigma positivista, imperante por décadas en todos los espacios en especial el académico. (DC).

Incorporo el disertar testimonial de una colega del Doctorado en Educación cuya travesía fue distinta, pero al igual que las docentes investigadoras ya citadas, convergen en la relevancia del mundo de vida de quien investiga para el proceso de empoderamiento ontoepistemológico:

Quiero destacar que ese proceso no surgió de manera mecánica, de leer algún material (o varios materiales) y luego poner en práctica lo concebido teóricamente; no viví el procedimiento positivista teoría-práctica. Esa postura surgió a partir del proceso de reflexión-comprensión-acción sobre la realidad que estaba abordando y la

finalidad que me estaba estableciendo con la investigación. Yo no leí, antes de plantearme la situación problematizada, algún material que versará sobre las diversas posturas ontoepistemológicas para seleccionar una en particular. El proceso fue a la inversa, de la experiencia vivida se fue armando esta concepción en mi estructura sociocognitiva enriqueciéndose con las diversas experiencias. (...) Entre las experiencias mencionadas está el estudio del tema paradigmas de investigación, discutido en la asignatura Metodología de la Investigación, cursada con la doctora Margarita García

El transitar ontoepistemológico generó relevantes debates en el proceso de socialización de las investigaciones doctorales y, casi con la misma emotividad generado del amplio debate en mucho de los RS, interpreté aportes que contribuyeron a emerger la categoría sobre la que reflexiono en los siguientes párrafos.

Trascender la academia desde lo esencialmente humano

El abordaje investigativo en busca de la “interpretación” de la “comprensión” inmerso en la dinámica subjetiva e intersubjetiva marcado por el contexto cotidiano, donde el ser humano y todo cuanto esté vinculado a él es relevante para investigar, conocer a profundidad guarda interrelación con lo “esencialmente humano” como nos lo señala Márquez (2009).

...aspectos que apuntan a lo esencialmente humano, tales como, la subjetividad, las relaciones intersubjetivas, las acciones y sus relaciones con los contextos cotidianos, el estudio de los valores, las motivaciones, los sentimientos, las simbolizaciones, las resistencias, las identidades, los significados, las creencias (p. 28).

Como se percibe, es una relación concomitante entre investigador y los sujetos de estudio que establece canales democráticos de participación, donde el respeto y la valoración de toda la información que fluye entre las partes permiten la aprehensión de fenómenos que se suscitan en el mundo de vida. Un mundo de vida que se acepta diverso, dinámico, cambiante y donde se otorga importancia a lo *esencialmente humano*.

Aspecto presente en el disertar de los y las docentes investigadores al socializar los alcances de sus trabajos doctorales y en especial, al referir la pertinencia social que lleva implícita la producción de conocimiento generada:

El ser humano es por naturaleza un ser social y la realidad estudiada se concibe como mundo comprometido con valores que no entran en la concepción objetivista del paradigma empírico-analítico. Sus fundamentos responden a la naturaleza de una realidad social dinámica, múltiple y construida en un proceso dialéctico mediado por las mentes de las personas que allí conviven (...) La realidad de la vida cotidiana se presenta como un mundo que se comparte con otros; es decir, un mundo con significados subjetivos y contruidos desde el colectivo (...) se convive en un ambiente permeado por la violencia manifestada en cada uno de los integrantes de la comunidad, no hay otro camino que el lenguaje; mediante el cual, el investigador y el sujeto de investigación interactúan y se influyen mutuamente.(DE).

La reflexión emitida a través del testimonio de la docente investigadora, proyecta la relevancia de la vida cotidiana en todos los ámbitos donde esté presente un maestro, una maestra, por el cúmulo de vivencias que se suscitan, siempre impregnadas de símbolos, significados y creencias, bajo la perspectiva de lo esencialmente humano, como se ha podido interpretar tanto en los registros de las socializaciones como en el versionar derivado de las entrevistas, aspecto que debo manifestar, genera en mí relevante alegría y orgullo de compartir un espacio laboral común, como lo es el IPC, con profesores y profesoras, impregnados de sensibilidad social que al formar parte inherente de su mundo de vida, desde la posición ontoepistemológica asumida en sus investigaciones doctorales, se constituyen en garantes de pertinencia social, como lo demanda permanentemente el Estado Venezolano.

A lo largo de los nueve (9) encuentros de socialización, pude interpretar convergencia de las particularidades que emergen de las investigaciones doctorales, para potenciar el carácter humanista en todos los ámbitos, tal y como lo amerita y demanda el país. Aspectos que el lector puede percibir a través de los siguientes testimonios:

Colocarme en el lugar del otro para comprenderlo me permite construir su mundo a través de sus testimonios y sus relaciones intersubjetivas, en las cuales las experiencias compartidas se expresan a través de su discurso, de la producción simbólica y de las acciones dentro del grupo coral. Ello me da la posibilidad de fomentar la empatía. (DC).

En coherencia con esta reflexión, prosigue otra participante:

La pertinencia social de una investigación se define por la importancia que la investigación reviste para la solución de una problemática sociocultural significativa en un contexto determinado o, si genera un conocimiento de relevancia que pueda ser utilizado por el ser humano para mejorar sus condiciones de vida, sean materiales o espirituales. Desde este punto de vista, considero que mi investigación fue completamente pertinente pues aportó un cuerpo teórico en el campo de la pedagogía que emergió de la praxis de un grupo de profesores en un liceo bolivariano. (DE)

Bajo la misma perspectiva interpretativa individual colectiva se deriva la reflexión que emerge del testimonio de esta docente investigadora:

Mi Tesis Doctoral dio protagonismo a los que nunca habían sido escuchados. La pertinencia radica en que se construyó y emergió conocimiento inédito acerca de la localidad de Pro-patria, donde sus residentes mostraron la perspectiva ambiental, cultural y geohistórica de la localidad (...) en un permanente darse cuenta. (DEA)

Igualmente, percibo como la fenomenología social, se convierte en la corriente filosófica que interconecta a las investigaciones doctorales, como pude interpretar tanto en el RS como en los testimonios que emergieron de las entrevistas realizadas. Al respecto expresa una docente investigadora:

He reflexionado sobre lo valioso que resulta ir a los actores desde su mismo horizonte, conviviendo, compartiendo escenarios, aprendiendo y valorando sus acciones y su rol protagónico en el entramado social del país. La entrevista a profundidad resultó ser muy valiosa para encontrar mis hallazgos, para mi transformación como investigadora y sobre todo como persona. La riqueza que se obtiene de los relatos, esa interacción con los sujetos que participan activamente en la investigación, permitió entender que el fenómeno social que se estudia, por su carácter dinámico, seguirá transformándose, los discursos y testimonios que se presentan en el informe final, forman parte de un momento histórico, que a cada instante se modifica. (DC)

Generar transformaciones desde la vivencia directa, desde la interconexión subjetiva e intersubjetiva cuando se investiga la realidad social, reconozco que así como es deslumbrante, genera con el otro y consigo mismo un significativo compromiso, como nos lo reitera la docente investigadora del Doctorado en Ambiental, al expresar: *“Visibilizar como fue la construcción onto-epistémica del trabajo y el reconocer que cambios se generaron en el proponente no sólo como intelectual sino también como ser humano, realmente es ineludible”*.

Manteniendo premisas afines, también dialoga una docente investigadora que irrumpió en espacio no convencional, considerado a su vez, de relevante riesgo social, aspecto que más allá de limitar a la investigadora, se convirtió en una especie de reto y compromiso social al sumergirse en el mundo de vida de las personas entrevistadas, como lo deja entrever a través de su testimonio:

Visitar el refugio donde alojaron a un significativo número de personas, conocer sus inquietudes, como se sentían al quedar sin casa, sin nada de lo que humildemente habían logrado tener, en un espacio que quizás no era cómodo, pero era suyo, estaban independientes. Ahora no solo habían perdido lo material, sino también su independencia. Con la incertidumbre, cuando salir de ese lugar donde compartían con personas que no eran su familia, desconocidas totalmente, porque ni siquiera eran sus vecinos. Cuando los entrevisté, comentaban que estaban alojadas personas de distintos barrios afectados por las lluvias. ¡Cuántas veces tuve que contener las lágrimas!. No quería que percibieran que sentía lástima por ellos. Aunque realmente sentía impotencia de no poder solucionar sus problemas. (DEA)

El proceso de empoderamiento ontoepistemológico para interrelacionarse con este abordaje social en el que convergen múltiples dimensiones desde lo esencialmente humano, en la vida cotidiana de población históricamente desasistida, comentaba la docente investigadora, se había generado en ella poco a poco. Su ámbito investigativo por mucho tiempo se ha centrado en el estudio de riesgo desde la perspectiva geofísica, inherente al paradigma positivista. Sus estudios doctorales le permitieron el acercamiento a la fenomenología social, al proceso interpretativo de la realidad social de las personas que viven directamente

la desigualdad del espacio territorial. A través de su testimonio, interpreto el proceso significativo de sensibilidad social que impregna en el presente su perspectiva investigativa e indudablemente el giro subjetivo desde donde interpreta ahora la realidad social.

Sistematizar el tejido multidimensional emergente, que se desprende de este *“I Seminario de Investigación desde la Subjetividad e intersubjetividad en los doctorados del IPC”*, considero, ha puesto en el tapete el giro significativo de humanización del quehacer investigativo entre la mayoría de los docentes egresados de los doctorados de nuestra Casa de Estudio y por tratarse de un proceso en construcción que percibo va en ascenso, me atrevería a aseverar, repercute significativamente en una praxis educativa renovada.

Las dos categorías que emergieron: “El ser ontoepistemológico sumergido en lo “vivido” “lo sentido” “lo significado” y “Trascender la academia desde lo esencialmente humano”, interpreto, constituyen un relevante proceso de percibir e interpretar el aporte social para el Estado venezolano, desde una perspectiva de totalidad, sustentado en lo educativo, ambiental y cultural que se está concretando progresivamente, desde los programas doctorales del Instituto Pedagógico de Caracas.

HALLAZGOS

Vida Cotidiana de los docentes investigadores en los doctorados del IPC

Asumo este apartado bajo la interpretación de Mendoza (2004) quien a través de su tesis doctoral: “Significados y sentidos de la tutoría socialmente construidos por los participantes y docentes de trabajos de grado de Maestría en Educación mención Enseñanza de la Química en el Instituto Pedagógico de Barquisimeto”, concibe a los hallazgos de una investigación como: “... espacio de innovaciones, proposiciones y en general aspectos notorios o facetas

sorprendentes que sustentan la teoría emergente” (p.235). Lo que indica en sí mismo, no se debe confundir con conclusiones.

Coherente con la reflexión de Mendoza, la vida cotidiana en toda su complejidad y transcomplejidad emerge como lo sorprendente y notorio. Al triangular el proceso interpretativo de los Registros de Socialización con los testimonios ofrecidos por los/las docentes investigadores/ras e incorporar mi reflexividad, comprendí que se viene suscitando sigilosamente una vida cotidiana impregnada de significados y sentidos con respecto a la realidad social, al mundo de la vida, que como referí en párrafos anteriores, emerge del sustento de la fenomenología social, acogido plenamente por los docentes investigadores en sus trabajos doctorales que en el diálogo de saberes generados en el desarrollo de los nueve (9) encuentros del *I Seminario de Investigación desde la Subjetividad e intersubjetividad*, se dio a conocer entre colegas y estudiantes en el IPC.

En ese contexto de “vida cotidiana lpecista” que discretamente se viene construyendo surgen dos grandes aristas del tejido multidimensional en el proceso de empoderamiento ontoepistemológica que va más allá de cumplir con la elaboración de la tesis doctoral: Docencia Universitaria una praxis desde la totalidad y Hacia la comunidad de Aprendizaje e Investigación lpecista.

Docencia Universitaria una praxis desde la totalidad

Interpreto desde el diálogo testimonial sostenido con algunas de las docentes investigadoras, que el proceso sigiloso de transformación en el ámbito de la vida cotidiana lpecista, se proyecta en un “hacer” que articula armoniosamente la docencia, investigación y extensión, percibida como totalidad y no fragmentada, como lo establece generalmente lineamientos administrativos de nuestra Casa de Estudio. Lo puede percibir el lector a través de la siguiente reflexión: “*Se debe ir concienciando a través de intervenciones en los distintos espacios del IPC, donde se concreten actividades de divulgación, investigación y extensión correctamente articulados con la docencia (DEA)*”.

Con el propósito de profundizar aún más en una Docencia Universitaria impregnada de totalidad, no sólo a lo interno, sino también con proyección externa, que progresivamente consolide erradicar la dicotomía, espacio convencional y espacio no convencional y con ello concebir en su amplia complejidad la formación docente, comparte al respecto otra docente investigadora su reflexión generada de su tesis doctoral:

He generado eventos a partir de mi tesis doctoral. Sentí ese compromiso con los sujetos de la investigación a medida que me sumergí en su mundo de vida. Este mágico proceso de interacción lo interpreté y comprendí que yo era uno de ellos y, por lo tanto, ellos a su vez eran como yo. Desde la línea de investigación a la que pertenezco: “Rescate, conservación y gestión cultural del patrimonio tangible e intangible latinoamericano y caribeño”, con el apoyo de la coordinadora del Doctorado, hemos realizado 7 Jornadas que han permitido abrir las puertas de la Universidad a la Comunidad de Artesanos del País y, a su vez, la Comunidad de Artesanos ha venido a compartir a la Universidad sus saberes, generando un significativo diálogo de saberes. Con ello percibo, la docencia universitaria adquiere más pertinencia social por la percepción de integralidad que se está construyendo entre todos. (DC)

Se ha comenzado a dar un proceso de transformación que incide paralelamente en la construcción de una cosmovisión, de una forma de percibir, interpretar y comprender la realidad social, de forma natural, como una totalidad, donde las fragmentaciones no tienen cabida, especialmente, porque la génesis de la vida cotidiana lpequista es esencialmente humana.

Pertinente es valorar la visualización de totalidad también fortalecida de un significativo proceso descolonizador que impulsa a interpretar la realidad, con lentes propios, un permanente compromiso que se demanda de nosotros los docentes, como garantes de soberanía cultural y de equidad en los diferentes espacios de interacción social, aspecto que nos reitera desde su testimonio una docente investigadora:

La lucha por la igualdad no puede estar separada de la lucha por el reconocimiento de la diferencia”, mirada que me parece acertada en esta época de grandes transformaciones sociales, donde lo paradójico y contradictorio tiene vigencia, y su comprensión y aplicación en la realidad podría disminuir las tensiones que conllevan a la agresión y a la violencia. Parece contradictoria, pues esa característica es propia de los paradigmas emergentes, pero en esencia lo que consagra es la conciliación y el reconocimiento de las diferencias de los pueblos y sus culturas (...). (DC).

Interpreto, desde las reflexiones aportadas que en el proceso de empoderamiento ontoepistemológico, envuelto en la fenomenología social, silenciosamente se está fortaleciendo la perspectiva integral de la Docencia Universitaria impactando con su accionar la Vida Cotidiana Ipecista. En este mismo proceso discursivo, resalto a la subjetividad e intersubjetividad como los elementos centrales, para interpretar y comprender las relaciones desde el contexto axiológico, social, espiritual e historicista que se vienen construyendo e impregnando la Docencia Universitaria del IPC.

Hacia la comunidad de Aprendizaje e Investigación Ipecista

La segunda de las aristas del tejido multidimensional en el proceso de empoderamiento ontoepistemológica percibe y clama porque se asuman los docentes del IPC como un colectivo, como un grupo para abordar los procesos de investigación social, que poco a poco, se viene convirtiendo en una significativa necesidad, como se interpreta de los siguientes testimonios:

Pienso que se han dado muchos intentos; sin embargo, creo que no se ha concretado esa Comunidad Docente Investigativa. Por lo general, las actividades en investigación se circunscriben a los estudios de postgrado o trabajos de ascensos, pero una vez cumplidas las exigencias la productividad como que declina. (DE)

Interpreto en el versionar de la docente investigadora un sutil reclamo por concretar esos espacios de interacción, de diálogo académico que motive al

trabajo en colectivo, abriendo el compás e incorporación de todos los actores sociales que forman parte relevante de la vida cotidiana lpecista.

Ampliando la complejidad de la reflexión comparto el siguiente testimonio:

Poseer espacios para socializar nuestras experiencias investigativas es fundamental en nuestra Casa de Estudio. Un espacio que se sienta libre de convocatoria donde converjan intereses y cosmovisión común siempre en aras del beneficio de la formación de nuestros estudiantes, futuros docentes. Formarlos a ellos con visión integral es ser garante de la formación de generaciones y generaciones de venezolanos (DC)

Como docente investigadora e investigada a la vez, al ser la gestora del / Seminario de Investigación desde la subjetividad e intersubjetividad en los doctorados del IPC”, compartir con los participantes mis vivencias de construcción ontoepistemológica en el desarrollo de mi tesis doctoral aunado interpretar ese proceso a través del RS generado del encuentro en que me correspondió participar, interpreto que el mundo de la cotidianidad impregnado de la permanente reflexión- acción- sistematización-acción ha propiciado sigilosamente su complejidad que le tributa una significativa distinción, que me atrevo a concebir inédita.

La distinción inédita presente en el mundo de la vida cotidiana investigadora lpecista, emerge del mundo fenomenológico en que se sustenta, por cuanto su perspectiva relevante de estar orientada a lo esencialmente humano, viene generando de manera simultánea un piso descolonizador, inclusivo, significado, de equidad en desarrollo, que surge al formar parte inherente de un sinfín de los procesos investigativos socializados, el personal administrativo y obrero, incorporados como actores sociales, cuyos testimonios se han constituido en el punto de partida de construcción de la teoría emergente de muchas de las investigaciones doctorales socializadas.

Fortalece esta reflexión el señalamiento de Gergen (2007):

Los eventos de la vida diaria están inmersos en narraciones, quedan cargados con un sentido historiado. Adquieren la realidad de un “comienzo”, un “punto intermedio”, un “clímax”, un “final”, y así

sucesivamente (...) en un sentido significativo, entonces, vivimos *significados*, en un mundo cuyo sentido y significación ha sido construido por nosotros mismos y los seres humanos que nos precedieron. *Comprender* esos *significados* constituye nuestra manera de vivir en el mundo, donde la cotidianidad adquiere un relevante protagonismo (p.170).

Comparto que en el proceso de vivir significados en el mundo de la vida Ipecista, todos somos protagonistas a través de un permanente narrar. Desde esta perspectiva interpretativa hermenéutica, asume relevante significado la concepción “inédita” que le atribuyo, al valorar la particularidad, que gran parte de la población administrativa y obrera de nuestra Casa de Estudio, son también docentes y, participan de manera activa en las líneas de investigación que se han creado en los diferentes programas de Postgrado. Atribuyo a este carácter inédito el proceso de concreción de equidad, de inclusión fortaleciendo aún más, lo esencialmente humano, que muchas veces no lo percibimos en el mundo de la vida cotidiana Ipecista.

Bajo esta premisa, pertinente es compartir el testimonio de una docente investigadora que amplía la complejidad de nuestra vida cotidiana Ipecista:

Mi sugerencia a partir de las vivencias desde que entré al Doctorado y por ende acercarme al proceso de construcción ontoepistemológica es no investigar sola, sino en equipo para además de solidaridad se da la sonoridad, el escucharse e interpretarse y comprenderse de manera simultánea. (DEA)

El entramado del tejido multidimensional que acompaña desde el inicio estas reflexiones que comparto con el lector, interpreto, propicia emerjan significativas potencialidades, desde lo esencialmente humano, que impregna el mundo de la vida cotidiana Ipecista, para asumarnos como una comunidad de docentes investigadores en permanente construcción, sustentada en la diversidad de cosmovisión coherente con la diversidad de las problemáticas educativas, que demandan subliminalmente, sean abordadas desde esta compleja perspectiva, como grupo, como colectivo y no de manera individual.

Reflexiones para continuar el debate

Empoderarse de la construcción investigativa desde una coherencia paradigmática embebida en la perspectiva ontoepistemológica, como he podido interpretar en el versionar de los docentes investigadores del IPC, a partir de sus testimonios y el Registro de Sistematización que acompañó a cada encuentro en el cual se desarrolló el *“I Seminario de Investigación desde la Subjetividad e Intersubjetividad en los doctorados del IPC”*, ha generado en sí mismo complejas y diversas vivencias en sus protagonistas, asumiéndome como uno de ellos, en especial, cuando develo la pertinencia social de la generación de conocimiento que sustenta la teoría emergente del trabajo doctoral desarrollado.

Pertinencia social que se ancla significativamente en la cosmovisión que emana del mundo de la vida de quien investiga e incide en su proceso de posicionamiento ontoepistemológico. La construcción de Cosmovisión (en mayúscula) de nosotros los docentes investigadores es clave en un proceso de transformación desde el “darse cuenta”, para generar en primer lugar, transformación en quien investiga y, por ende, en su mirada interpretativa de la realidad social. Bajo este empoderamiento que proporciona la experiencia adquirida, proseguir realizando investigación, praxis docente y extensión, impregnada del posicionamiento ontoepistemológico, sustentado en la interrelación permanente de subjetividad e intersubjetividad. Como afirma Maffesoli (2005) “...la experiencia, sea cual sea, tiene una potencialidad cognoscitiva...” (p.152),

La expectativa que surge ahora al desarrollar a futuro, los otros dos seminarios referidos al inicio de estas reflexiones, en los cuales destaco que daría participación a un elevado grupo de docentes investigadores que laboran en el IPC y obtuvieron su título en otras universidades y un tercero de egresados de los Doctorados de otras Universidades con miras a generar pertinentes articulaciones para el trabajo en equipo; en coherencia con lo señalado y asumiéndome ya como colectivo en mis reflexiones, comparto que ¡seguimos tejiendo!.

REFERENCIAS

- Contreras, J y Pérez, N. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid. España. Ediciones Morata. S.L.
- Flick, U (2004) *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Madrid España. Ediciones Morata. Fundación Paideia.
- Gergen, K. (2007) *Construccionismo Social. Aportes para el debate y la práctica*. Colombia Universidad Nacional.
- Maffesoli, M. (2005) *El conocimiento ordinario. Compendio de sociología*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Márquez, E. (2009). *La perspectiva epistemológica cualitativa en la formación de docentes en Investigación Educativa*. En Revista de Investigación Caracas. Instituto Pedagógico de Caracas. No. 66(p.13-35)
- Mendoza, N. (2004) *Significados y sentidos de la tutoría socialmente construidos por los participantes y docentes de trabajos de grado de Maestría en Educación mención Enseñanza de la Química en el Instituto Pedagógico de Barquisimeto*”, Tesis de grado para optar al título de Doctor en Educación. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Barquisimeto. Venezuela,
- Montero, M. (2006). *Hacer para transformar. El método en la psicología comunitaria*. Argentina. Editorial Paidós.
- Sánchez, E. (2000). *Todos con la esperanza. Continuidad de la participación comunitaria*. Comisión de estudio de postgrado. Facultad de Humanidades y Educación. UCV. Caracas.
- Sandín, M. (2003) *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. España. Editorial Mac-Graw Hill.

Tránsito de la política educativa digital a la praxis docente

Transit of the digital educational policy to the teaching praxis

Passage de la politique d'éducation numérique à la pratique éducative

Luz E. Salazar S.

luzsalsar@gmail.com

Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Instituto Pedagógico de Caracas. Venezuela

RESUMEN

El artículo presenta el análisis cualitativo documental de la política educativa digital venezolana, referida a la integración de tecnologías digitales en los planes educativos de todos los niveles, y las condiciones de la implantación en el tránsito a la subjetividad de los docentes, vinculado con los hallazgos de una investigación previa de la autora, acerca de los significados de la apropiación pedagógica de las tecnologías, para profesores formadores de docentes del Instituto Pedagógico de Caracas de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. El análisis devela la discrepancia entre el discurso de la política y las condiciones fácticas para su implantación, desde la subjetividad docente para adoptar la tecnología, tomando como caso el Pedagógico de Caracas como institución emblemática formadora de docentes. La implantación de la política educativa digital requiere integrar elementos, organizacionales, normativos, administrativos, culturales y tecnológicos, para redimensionar la formación de profesores con una praxis docente apropiada de las tecnologías.

Palabras clave: Política educativa digital, Implantación, Condiciones y comunicación en la praxis docente.

ABSTRACT

The article presents the documentary qualitative analysis of the Venezuelan digital educational policy, referred to the integration of digital technologies in the educational plans of all the levels, and the conditions of the implantation in the transition to the subjectivity of the teachers, from the findings of a previous investigation carried out by the author, about the meanings of the pedagogical

appropriation of the technologies, for teachers teacher trainers of the Pedagogical Institute of Caracas of the Pedagogical Experimental University of Libertador. The analysis reveals the discrepancy between the critical emancipatory discourse of the Venezuelan digital politics, and the omission of the factual conditions for the implantation from the teaching subjectivity to adopt the technology. The implementation of digital policy in this teacher training institution requires integrating elements, organizational, regulatory, administrative, cultural and technological, to promote the restructuring of the training of the appropriate professional teacher of technologies.

Key words: Digital education policy, Implementation, Conditions and communication in teaching practice.

RÉSUMÉ

L'article présente l'analyse qualitative documentaire de la politique éducative numérique vénézuélienne, qui fait référence à l'intégration des technologies numériques dans les plans éducatifs de tous les niveaux, et aux conditions de l'implantation dans la transition vers la subjectivité des enseignants, à partir des résultats de une précédente enquête menée par l'auteur sur les significations de l'appropriation pédagogique des technologies, destinée aux enseignants formateurs de l'Institut pédagogique de Caracas de l'Université pédagogique expérimentale de Libertador. L'analyse révèle la discordance entre le discours émancipateur critique de la politique numérique vénézuélienne et l'omission des conditions factuelles pour l'implantation de la subjectivité pédagogique à l'adoption de la technologie. La mise en œuvre de la politique numérique dans cet établissement de formation des enseignants nécessite l'intégration d'éléments, aux niveaux organisationnel, réglementaire, administratif, culturel et technologique, afin de promouvoir la restructuration de la formation de l'enseignant professionnel compétent en technologies.

Mots-clés: Politique d'éducation numérique, mise en œuvre, conditions et communication dans la pratique de l'enseignement.

INTRODUCCIÓN

El surgimiento de un nuevo paradigma cultural tecnológico 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 o en un teléfono móvil. Adicionalmente, ha dado lugar a lo que se denomina la sociedad de la información y del conocimiento, la cual se caracteriza 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) principalmente.

En sintonía con este 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 Constitución Nacional vigente en Venezuela en el año 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. A esta política sobre TIC aplicada en el ámbito educativo, se le denomina en este artículo *política educativa digital*.

La política educativa digital venezolana, está contenida en los planes, programas 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. En estos documentos el profesorado es considerado uno de los sujetos clave, en la implantación de las políticas educativas 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. El discurso de los lineamientos de la Política sobre apropiación de TIC, se postula desde la consideración de aspectos normativos, ajenos a la condición de los docentes como sujetos llamados a mostrar tal apropiación en la práctica docente

Las políticas tienen la intencionalidad de generar cambios, en caso contrario no pasan de ser discursos, como lo afirmaba Tamayo en 1997, cuyas ideas siguen vigentes: “las políticas públicas se pueden entender como un proceso que se inicia cuando un gobierno o un directivo público detecta la existencia de un problema que, por su importancia, merece su atención y termina con la evaluación de los resultados que han tenido las acciones emprendidas para eliminar, mitigar o variar ese problema” (p.2).

El estudio de las causas de la discrepancia entre la intención de las políticas públicas y su impacto práctico social, es parte del análisis de los problemas en los procesos de implantación de los cambios propuestos por las políticas. Diversos son los modelos o enfoques de estudio de esta problemática como refiere Tamayo (ob. cit.), sin embargo, tales estudios también han evolucionado por el cambio de paradigma cultural científico y tecnológico, ya no se asume la verticalidad o linealidad entre la hipótesis de cambio de la política y sus elementos programáticos, tales como agendas, planes y programas, hasta llegar a su impacto social real, sino que se asume la complejidad de los aspectos involucrados en su implantación.

En este artículo se presenta el reporte de un estudio sobre el discurso de la política educativa digital venezolana y su coherencia con los elementos de implantación, desde su fundamentación epistemológica caracterizada por los documentos que la expresan como humanista, en lo referente a la consideración

del profesorado, como sujeto, como actor clave que desde su praxis concretiza el desiderátum de la retórica de la política. Se parte de la premisa de que la fundamentación epistemológica humanista de la política social y específicamente educativa y digital, orientada hacia el protagonismo del sujeto, desde su participación en el mejoramiento de la calidad de vida para el logro de la democracia y la emancipación, con apoyo de las tecnologías de información y comunicación, se concretiza en la expresión “Dignificación Docente”, desde la consistencia de las estrategias y acciones para que los docentes cuenten con las condiciones fácticas en su vida personal y profesional, que les permitan asumir con propiedad los cambios para incorporar TIC en el proceso de implantación de esta política educativa digital, y que más allá de recibir la alfabetización digital, logren reconfigurar su cultura profesional docente, en el tránsito del texto con el discurso de la política, al contexto de su praxis pedagógica.

La investigación se realizó desde la postura epistemológica fenomenológico hermenéutica, orientada por los postulados de Martin Heidegger, con respecto al abordaje de la existencia del ser humano en el mundo, que expresa su búsqueda de sentido en el lenguaje, desde la libertad de proyectar su existencia siendo, no por la predefinición de su humanismo, sino siendo humano al apropiarse de lo que está en su mundo, en este caso la existencia del docente apropiado de la tecnología.

Más que presentar hallazgos, el estudio propone la reflexión de la fundamentación filosófica, epistemológica de la política educativa en general, y específicamente de la política digital, desde el análisis de los significados de términos clave del discurso de la política para la existencia del docente, como inclusión, participación y tecnología liberadora.

PROBLEMÁTICA

Las estrategias y acciones contenidas en los planes, programas y proyectos del gobierno venezolano en materia de tecnologías de información y comunicación, han impulsado 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”, la estructura para que las TIC se integraran a la educación primaria y secundaria mediante la Fundación Bolivariana de Informática y Telemática (FUNDABIT), los Centros Bolivarianos de Informática y Telemática (CBIT), el Portal Educativo Nacional (www.portaleducativo.edu.ve), como espacio en la Web con información sobre disciplinas de acuerdo con los planes de estudio de los niveles del sistema educativo venezolano, la producción de contenidos educativos digitalizados, la revisión de los diversos elementos curriculares orientadores de la formación en los diversos niveles y modalidades, la capacitación básica en el uso de TIC de directivos de escuelas, docentes y líderes comunitarios, y la dotación a los estudiantes de educación básica y universitaria de equipos de computación portátiles, mediante el programa “Canaima educativo”, entre otras estrategias y acciones.

Sin embargo, a pesar de los esfuerzos gubernamentales antes señalados, Venezuela aparece en situación de rezago en la cultura digital, tal como lo presenta la investigación realizada por Bracho (2017), en la que recoge datos nacionales e internacionales de documentos como el Informe de la Unión Internacional de Telecomunicaciones del 2015, en el que se presenta el Índice de Desarrollo de las TIC (IDT) en el mundo, en este registro aparece Venezuela en el lugar 72 de este índice mundial. Específicamente en cuanto al acceso, uso y aptitudes TIC de la población en América Latina, Venezuela ocupa el sexto lugar, detrás de Uruguay, Argentina, Chile, Costa Rica y Brasil, lo que muestra bajo alcance de los esfuerzos del gobierno venezolano por la alfabetización digital e informacional de la población.

La importancia de los datos referidos por Bracho (Ob cit.), está dada por el hecho de que los países de América Latina que tienen el más elevado IDT, Argentina, Chile y Uruguay, también tienen las mejores posiciones en el índice de Desarrollo Humano (IDH) que presenta el Informe sobre Desarrollo Humano del

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo del año 2015, de manera que para el autor antes citado la relación entre ambos índices, también muestra la situación de inclusión o exclusión digital, entendida esta última como la exclusión de las posibilidades informativas, comunicativas, creativas y de aprendizaje que permiten las tecnologías e internet. La inclusión o exclusión digital a su vez, está relacionada con un concepto clave para la política pública contemporánea, el de inclusión social, referido a la igualdad de acceso para todos los ciudadanos a los factores que contribuyan a mejorar su preparación para satisfacer sus necesidades individuales, comunitarias y sociales en general, y a su vez superar bajos niveles de calidad de vida.

El bajo índice de desarrollo en TIC de Venezuela está vinculado con deficiencias en la capacidad de utilizar las herramientas digitales que estén disponibles, para formarse, para trabajar, para resolver dificultades, capacidad o competencia que le corresponde desarrollar a la educación formal, con la primordial participación de los docentes. Sin embargo, diversos estudios, como los de Centeno, Guzmán, Maestre y Vivas (2012) reportan un bajo nivel de adopción de las TIC por parte de los docentes venezolanos, a pesar de los programas y estrategias que reportan antes del gobierno venezolano para lograr su capacitación. Al respecto Alarcón y Montilla (2016) señalan haber observado “apatía y desinterés de los docentes para motivar a los estudiantes en el uso adecuado de las Canaimas, escasa revisión de los contenidos de la portátil y su correlación con los proyectos de aprendizaje.”

La situación de la baja adopción de TIC por parte de docentes se agrava, por cuanto ni siquiera los profesores formadores integran estas tecnologías en el currículo, pues como señala Sergio Hernández (2018), en instituciones como la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, los profesores no incorporan las TIC a su praxis docente: “el uso del correo electrónico y de otros recursos tecnológicos (señalados por ellos como de uso frecuente en sus prácticas docentes) se corresponde solo con el deseo de dar instrucciones, realizar

asignaciones, actividades de consulta y otros, con fines comunicativos, no pedagógicos”. P.67.

Muchos de las investigaciones que abordan la problemática de la adopción de TIC por parte de los docentes, durante la última década del siglo XX y lo que va del siglo XXI, se han centrado en la cuestión de la formación de competencias digitales en los docentes para que integren TIC en su labor educadora, desde las prescripciones de organismos internacionales de elementos objetivos como estándares de tales competencias, funciones, y nuevos roles, dejando de lado los aspectos subjetivos de las vivencias, inquietudes, resistencias y significados que los docentes atribuyen a los cambios que se les demandan en su labor educadora. Un documento de referencia es el de la UNESCO (2013) “*Estándares de competencias en TIC para docentes*”, que define tales estándares como “conjunto de especificaciones de aquellas conductas observables y medibles que permiten valorar el grado de desempeño... las competencias concretizan los indicadores de un estándar”. (P.32). Sin embargo hay otros factores aparte de la capacitación para desarrollar destrezas en el uso de TIC, que inciden en la forma como los docentes traducen o interpretan los lineamientos de la política educativa digital, para transformar su praxis docente, factores tanto de orden objetivo, relativos a las circunstancias de tipo socioeconómico y material, como de orden subjetivo vinculados con la cultura profesional y la dimensión socio afectiva.

En este contexto el estudio que recoge el presente artículo, parte del abordaje del fundamento teórico de la política educativa digital venezolana y su vinculación con el papel que se asigna al docente en la implementación de tal política, desde el análisis de textos contentivos del discurso, orientado por la siguiente interrogante generatriz: ¿Cuál es la relación entre la fundamentación epistemológica del discurso de la política educativa digital venezolana y la forma como se aborda la participación del docente en su ejecución?

PROPÓSITO

El propósito de la investigación es identificar en el discurso de la política educativa digital venezolana, los elementos epistemológicos y ontológicos de su configuración, y su correspondencia con la forma de implementación estipulada que involucra a los docentes, desde una perspectiva fenomenológica hermenéutica, basada en los planteamientos de Heidegger (1927), por cuanto en el análisis se busca comprender cómo llegan a los profesores los lineamientos de la política, cómo se da el tránsito de los elementos epistemológicos del texto del discurso de la política al contexto de la realidad vivida por los docentes, en el plano ontológico, para generar reflexión en torno a la coherencia del texto del discurso en su fundamentación epistemológica, con respecto al contexto de la realidad de la praxis docente, la forma como se materializa la retórica de la política en agendas y programas, y en una lógica administrativa que determina las condiciones fácticas del ser docente.

JUSTIFICACIÓN

El análisis de la consistencia epistemológica del discurso de la política educativa digital venezolana, con los elementos de ejecución, desde las condiciones materiales para su puesta en acción por los docentes, pretende contribuir al debate sobre la política educativa venezolana como objeto de estudio en la formación avanzada de docentes, que propicie reflexiones y nuevas investigaciones sobre la base teórica y principios explicativos de la estructura de la política educativa, y su vinculación con los elementos de regulación, las especificaciones para su implementación y los resultados o consecuencias, desde la forma como se incluye a los profesores como actores clave en el cambio previsto en tal política. El análisis del tránsito de la objetividad del discurso a la subjetividad de la aplicación de tales lineamientos, aporta elementos para la comprensión de la política educativa como intertextualidad, como tránsito del

discurso a la acción, a considerar en la revisión o reformulación de políticas educativas en cualquiera de sus niveles y aplicaciones.

DESARROLLO DEL ANÁLISIS

El análisis del discurso de la política educativa digital venezolana se ubica en el campo de los estudios de política pública, campo complejo dado el carácter polisémico y hasta redundante de la expresión “política pública”, de acuerdo con Subirats, Knoepfel, Larrue y Varonne (2008): “El análisis de políticas públicas consiste en el estudio de la acción de los poderes públicos en el seno de la sociedad ha sido y es un campo multidisciplinar”. (p.17). Para estos autores una política pública representa la respuesta del sistema político administrativo de un gobierno a una situación de la realidad social que se pretende mejorar.

El estudio de la política pública se enfoca en el conjunto de decisiones y acciones para mejorar o resolver problemas sociales que afectan a la ciudadanía, campo que de acuerdo con Subirats et al (Ob.Cit.) se ubica en inglés bajo la denominación de “public policy”, para diferenciarlo del ámbito de la política referido a la dinámica de interacciones y conflictos entre partidos políticos, sindicatos o movimientos de interés para acceder a cuotas de poder, que en inglés se designa con el término “politics”, ya que el interés se centra en la acción pública para mejorar o solventar problemas sociales, muy aparte de la lucha por el poder político per se, como lo señalan en la definición de política pública que postulan:

una serie de decisiones o de acciones, intencionalmente coherentes, tomadas por diferentes actores, públicos y a veces no públicos - cuyos recursos, nexos institucionales e intereses varían- a fin de resolver de manera puntual un problema políticamente definido como colectivo. Este conjunto de decisiones y acciones da lugar a actos formales, con un grado de obligatoriedad variable, tendentes a modificar la conducta de grupos sociales que, se supone, originaron el problema colectivo a resolver (grupos-objetivo), en el interés de grupos sociales que padecen los efectos negativos del problema en cuestión beneficiarios finales). Subirats et al. (2008, p.36).

La educación es un asunto de interés colectivo, siempre inacabado, por cuanto los avances científicos, las metas económicas y las aspiraciones sociales, generan desafíos permanentes a la estructura educacional del Estado, de manera que la política educativa es un campo particular de la política pública, que incluye tres elementos básicos, como plantea Espinoza (2009) "...una justificación para considerar el problema a ser abordado; un propósito a ser logrado por el sistema educacional; y una teoría de la educación o conjunto de hipótesis que explique cómo ese propósito será alcanzado". (p.4).

La política educativa venezolana en general, es parte de la política pública social, por lo que para analizar el discurso de la política educativa digital, es necesario ubicar el contexto de la dinámica político social venezolana de los últimos veinte años

El análisis del tránsito de la política educativa digital venezolana a la praxis docente, se ubica en el campo teórico de los estudios sobre política pública educativa, por cuanto como señala Tello (2015), se trata de buscar los supuestos teóricos epistemológicos y ontológicos, de la política educativa y sus múltiples objetos de estudios (políticas de financiamiento, políticas curriculares, políticas docentes), como forma de promover la reflexión sobre la coherencia entre el discurso, el texto y el contexto social de la realidad educativa, de manera que en este trabajo se asume como objeto de estudio la política digital, es decir, se recorta de la realidad socio-política educativa, lo relativo a la forma como en el discurso se hace referencia a la situación fáctica de los docentes para el uso de las tecnologías de información y comunicación en su praxis.

El campo de las investigaciones sobre política educativa en el contexto latinoamericano, de acuerdo con Mainardes (2015), está en proceso de institucionalización, construcción y afirmación, y su objeto de estudio "es el análisis de la política educativa formulada por el aparato del Estado, en sus diversos niveles y esferas. Ese análisis abarca estudios de naturaleza teórica, estudios con base empírica y estudios para la superación de la realidad." (p.27).

El estudio de la política educativa abarca aspectos tan diversos como: el desarrollo investigativo en política educativa, enfoques y perspectivas epistemológicas en política educativa, metodologías para el análisis y la investigación en política educativa, historia del campo de la política educativa, la jurisprudencia, la micro política, el discursos político, la gobernabilidad educativa entre otros. Espinoza (2009) señala tres perspectivas a considerar en el estudio de la política educativa: la retórica de la política, el marco legal de la política y la implementación de la política en la práctica. La retórica de la política se refiere a los enunciados que se emiten en el discurso, el marco legal se refiere a las leyes y decretos en los que se definen las orientaciones a seguir por las instituciones educativas, y la implementación se refiere a los programas, estrategias y acciones para su ejecución en la práctica. En este trabajo de análisis del discurso de la política educativa digital se prestará especial atención a la fundamentación epistemológica de la retórica de la política, y su articulación con el marco legal y con la implementación, desde el sujeto docente como actor clave.

El abordaje de la fundamentación epistemológica de la política educativa venezolana y su incidencia en la política educativa digital, remite a la consideración del proceso de transformación política que se dio en el país a finales del siglo XX, como reacción frente a una política pública educativa anclada en el enfoque funcionalista, en estudios economicistas, en agendas de desarrollo para formar recursos humanos de acuerdo con las necesidades del mercado. La insatisfacción de los venezolanos con el funcionamiento de la democracia, el mal funcionamiento de los servicios públicos, la inflación, el desempleo, el desgaste de los partidos políticos por los hechos de corrupción de sus seguidores, la desigualdad en la distribución de los ingresos petroleros, facilitaron el triunfo de Hugo Chávez como presidente, y de su propuesta para transformar el sistema político y la forma de democracia en una nueva Constitución elaborada por una Asamblea Constituyente, que cambia la denominación del país, la concepción del Estado, el modelo político y la relación de los ciudadanos con el Estado.

La Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), CRBV, es el documento clave para el análisis del discurso de la política pública venezolana y sus incidencias en la política educativa, y por ende en la política digital educativa. En ella se define el Estado Venezolano como estado democrático y social de derecho y de justicia, con un reconocimiento de los derechos sociales más amplio que en la constitución anterior, para sustentar un nuevo modelo político, el democrático participativo y protagónico, que se enuncia como fin del proceso constituyente en su preámbulo:

...refundar la República para establecer una sociedad democrática, participativa y protagónica, multiétnica y pluricultural en un Estado de justicia, federal y descentralizado, que consolide los valores de la libertad, la independencia, la paz, la solidaridad, el bien común, la integridad territorial, la convivencia y el imperio de la ley para ésta y las futuras generaciones; asegure el derecho a la vida , al trabajo, a la cultura, a la educación, a la justicia social y a la igualdad sin discriminación ni subordinación alguna...

Los postulados de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, junto con los de otros instrumentos legales, proyectos, planes, programas y agendas, aunque no definen de forma explícita la postura epistemológica de la política educativa venezolana del siglo XXI, permiten extraer textos para la configuración e interpretación de la fundamentación epistemológica, como humanista, crítica de toda forma de exclusión, que se expresa en el documento Políticas, Programas y Estrategias de la Educación Venezolana (2004):

El carácter humanista del Estado de Derecho y de Justicia de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela conlleva a interpretar las normas, desde la perspectiva del hombre, como centro de toda gestión de país, implica asumir un nuevo Estado, con dos características fundamentales: la corresponsabilidad, en conjunción con la familia, la sociedad y el gobierno y la equidad, como principio ético político fundamental de toda sociedad democrática. Teniendo como fines esenciales la defensa y el desarrollo de la persona y el respeto a su dignidad, el ejercicio democrático de la voluntad popular, la constitución de una sociedad justa y amante de la paz, la promoción de la propiedad y el bienestar del pueblo, la garantía del cumplimiento de los principios, derechos y deberes consagrados en la Constitución

consiguen en la educación y el trabajo la fundamentación para alcanzar estos fines. (p.p.4 y 5).

Las Políticas Educativas del Estado Venezolano para la Apropiación Social de TIC y la Democratización del Conocimiento

En Venezuela se han producido importantes avances en materia normativa para fomentar la integración de la cultura nacional al paradigma cultural de la sociedad del conocimiento, en cuanto a propiciar el desarrollo industrial, comercial y educativo en términos de innovación y uso de las TIC, como estrategia para que el país sea competitivo en el contexto del mundo globalizado. Evidencia de ello es el que en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), se establece como derecho cultural y educativo que “la ciencia, la tecnología, el conocimiento, la innovación y sus aplicaciones y los servicios de información son necesarios por ser instrumentos fundamentales para el desarrollo económico, social y político del país, así como para la seguridad y la soberanía nacional” [Art. 110].

Las directrices de la Carta Magna se complementaron de inmediato con los lineamientos del Decreto N° 825 (2000), relativo a la declaración del acceso y uso del internet como política prioritaria para el desarrollo cultural, económico, social y político de la nación venezolana, el cual establece en su artículo 5to la necesidad de la inclusión del estudio del uso de internet, el comercio electrónico, la interrelación y la sociedad del conocimiento en los planes de formación de docentes, con el objeto de que los educadores puedan integrar la atención a estos aspectos en las actividades de enseñanza y aprendizaje. El mismo decreto estableció una meta para que en el plazo de tres años, el cincuenta por ciento de los programas educativos de educación básica y diversificada, estuviera disponible en formato electrónico para propiciar situaciones de aprendizaje apoyadas en ellos.

Otros instrumentos jurídicos de regulación de la prioridad de la gestión digital de la información y el conocimiento, como parte de la Política del Estado Venezolano en sus aspectos estructurales y culturales son:

- Ley Orgánica de Telecomunicaciones. 2000.
- Ley de Transmisión de datos y firmas electrónicas. 2001.
- Ley Especial contra Delitos Informáticos, del año 2001
- Decreto 3390 para el uso prioritario del software libre en la administración pública. 2004.
- Resolución 237 mediante la cual se crea el Programa Científico-Tecnológico de Investigación denominado “Academia de Software Libre (ASL). 2004.
- Ley Orgánica de Ciencia Tecnología e Innovación. 2005.
- Resolución 320 de Políticas de Seguridad Informática. 2006.
- Resolución 321 de Políticas de Adquisición y Uso de Hardware en la administración pública nacional. 2006.
- Ley Orgánica de Ciencia Tecnología e Innovación. 2006.
- Ley de Tarjetas de Crédito, Débito, Pre-pagadas y demás tarjetas de financiamiento o pago electrónico. 2008.
- Ley de Infogobierno- 2013.

Los esfuerzos del Estado Venezolano para ejecutar los lineamientos de la normativa antes señalada con respecto a la incorporación de TIC en el sector educativo, se han concretado en acciones como las siguientes:

Agenda de Tecnología de Información y Comunicación en Educación (en Bracho, 2017). Ministerio del Poder Popular para la Educación y Ministerio del Poder Popular de Ciencia y Tecnología. Apoyar y financiar proyectos orientados al desarrollo de contenidos educativos en formato electrónico, con los propósitos de desarrollar competencias en docentes para generar innovaciones pedagógicas, El propósito de la Agenda de Tecnologías de Información y Comunicación es apoyar y financiar proyectos orientados al desarrollo de contenidos educativos en formato electrónico, en los diferentes niveles y modalidades del sistema de educación venezolano.

Plan Estratégico de Tecnologías de Información y Comunicación para el Sector Educativo Nacional 2002-2007. Preescolar, Básica y Media Diversificada y Profesional (2002). (PETICSEN). Ministerio del

Poder Popular para la Educación. El análisis de este documento fue clave para esta investigación, por cuanto en él se recoge el lineamiento vertebral de la política del Estado Venezolano en materia de TIC en educación: el acceso, uso y apropiación de TIC “están íntimamente ligados al estrato de naturaleza cultural de las TIC: si no se cultiva la apropiación, entonces no se podría hacer un uso estratégico de la tecnología a pesar de tener excelentes medios de acceso y una buena infraestructura” (p.78. Subrayado añadido). En el PETICSEN se hace referencia a la importancia de estrategias y acciones para desarrollar dos estratos en la incorporación de TIC en el sistema educativo venezolano, un “Estrato infoestructural” para el uso y acceso, y un “Estrato cultural” para la apropiación.

Proyecto INFOCENTRO. (2007). Proveer la infraestructura física (infocentros, infomóviles, infopuntos), la infraestructura tecnológica (computadores y otros dispositivos, conectividad, y aplicaciones de software), el capital humano (personal de la fundación, coordinadores, supervisores y facilitadores de la red social), y redes, para la formación socio-tecnológica de la población. En 2007 se creó la Fundación INFOCENTRO. Decreto Presidencial de creación de la Fundación Infocentro. Decreto No 5263, publicado en Gaceta Oficial No 38.648 del 20-03-07.

Fundación bolivariana de informática y temática FUNDABIT (2001) Ministerio Poder Popular Educación (MPPEC). Organismo adscrito al Ministerio del Poder Popular para la Educación, constituido mediante el Decreto N° 1.193, el 6 de febrero de 2001, publicado en la Gaceta Oficial N° 37.137, el 9 de febrero de 2001. Promover la formación integral de la persona a través de la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), en el proceso educativo nacional, para promover uso de herramientas informáticas y multimediales. *Proyectos:* Centros Bolivarianos de Informática y Telemática (CBIT), CBIT Móvil, Simoncitos con computadoras, Sistemas Fotovoltaicos, Centros de Producción de Soluciones Educativas Tecnológicas (CPSET), Super-aulas.

Proyecto de producción y gestión de contenidos educativos digitales (2007). Ministerio del Poder Popular Ciencia, Tecnología (MPPCTI), Convenio de Cooperación Integral Cuba-Venezuela, la Fundación Centro Nacional de Innovación Tecnológica (Cenit). El proyecto consiste en la elaboración de contenidos educativos digitales y audiovisuales por parte de las comunidades, en colaboración con las

cooperativas de base tecnológica y los FUNDACITES, a fin de dar respuestas a las necesidades locales desde una perspectiva tecnológica, que permita a los ciudadanos ser constructores de sus propias soluciones.

Proyecto Canaima Educativo para la dotación de computadoras portátiles. MPPEC y MPPCTI (2009), tiene como objetivo apoyar la formación integral de las niñas y los niños, mediante la dotación de una computadora portátil escolar con contenidos educativos a los maestros y estudiantes del subsistema de educación primaria conformado por las escuelas públicas nacionales, estatales, municipales, autónomas y las privadas subsidiadas por el Estado.

El Proyecto Fomento de la Educación Superior (ProFE, 2008). Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria (MPPEU), Oficina de Planificación del Sector Universitario (OPSU). El Programa Fomento a la Educación Universitaria (ProFE), está orientado a fomentar en las Universidades el desarrollo de procesos de formación integral, mediado por TIC, que flexibilizan la enseñanza y el aprendizaje al ofrecer modelos alternativos innovadores, comprometidos con la inclusión y la transformación social, basado en el principio de cooperación solidaria, y que se expresan en diversas acciones de fomento y apoyo en consonancia con las directrices que en materia curricular, formación docente, evaluación y supervisión de la calidad académica y uso de las TIC están siendo formuladas por el MPPEU y la OPSU.

El análisis del contexto nacional, en relación con los documentos contentivos de los proyectos de incorporación de TIC en la educación venezolana antes reseñados, 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. Al respecto el Plan Estratégico de TIC para el sector educativo nacional (PETICSEN, 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 TIC, 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.

El Análisis de la Situación Fáctica de la Docencia para el Uso de TIC

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.

La situación fáctica de la docencia está referida al contexto en el que es comprendida la profesión en la sociedad occidental, este contexto es fundamental para ubicar las condiciones en que los profesores pueden encontrar sentido a la apropiación pedagógica de TIC, por cuanto no partimos de cero, hay una historia ya vivida, nos encontramos en un mundo ya interpretado, con postulados articulados entre teoría y práctica, con una red de conexiones significativas en todos los ámbitos, que están allí, que nos son transmitidas, como conjunto de presupuestos que sirven de marco de referencia para hacer inteligible lo que pasa a nuestro alrededor, para comprender las cosas. Esos presupuestos son el *haber previo*, la manera de *mirar* las cosas, el enfoque que damos a lo que acontece, y

los conceptos que usamos para *entender*, haber previo, mirar previo y entender previo son las coordenadas de la situación fáctica. Es preciso tomar en cuenta las coordenadas de la situación fáctica de la docencia como profesión, para aproximarnos a comprender la forma como los docentes interpretan las políticas y las demandas sociales de cambio de la política educativa digital.

El estudio de los aspectos que afectan las condiciones objetivas para el ejercicio de la profesión docente realizado por Ávalos, Cavada y otros (2010), analiza y resume planteamientos y conclusiones de la literatura internacional sobre la condición social de la docencia en el mundo de hoy, que coinciden con los señalados en el estudio de la situación de los docentes chilenos realizado por Arévalo, Cornejo, Reyes y Sánchez (2010); y que también confrontan en la actualidad los docentes venezolanos, se destacan los siguientes aspectos coincidentes: *Baja valoración social de la profesión, Frecuentes acciones de lucha sindical por reivindicaciones, Remuneración por debajo de la de otros profesionales, Sobrecarga de Tareas, Administración Curricular ajena a sus necesidades, Escaso apoyo gubernamental para su desarrollo profesional, Violencia en el entorno escolar.*

La docencia como profesión ha sido sometida a complejas demandas de cambio en el tránsito entre el siglo XX y el siglo XXI, como señalan Ávalos, Cavada y otros (Ob. Cit.). “en el contexto de un *ambiente turbulento de políticas* y de *intensificación* de las tareas que deben realizar los profesores y profesoras”. Las demandas van desde familiarizarse con nuevos diseños curriculares, planes de estudios y programas instruccionales, que generan nuevas tareas didácticas y cambios en la labor de enseñanza, por los nuevos contenidos y nuevos medios tecnológicos, así como la exigencia de preparación de proyectos didácticos e integración a las comunidades, aunadas al aumento del trabajo administrativo y la obligación de participar en talleres y cursos de capacitación tecnológica, con el agravante de las condiciones sociales adversas antes reseñadas. En este *contexto objetivo complejo*, de condiciones laborales adversas para el ejercicio de

la docencia, se enmarca la demanda contenida en las Políticas sobre TIC en educación, relativa a la adopción de las tecnologías de información y comunicación para el cambio de la praxis docente.

Es así como las cuestiones de cambio e innovación educativa, como la *apropiación de TIC* por docentes, si son vistas desde la dicotomía subjetividad/objetividad, que intenta conciliar entre la idealización colectiva de la identidad profesional, y las inclinaciones egoístas del yo, desde la perspectiva limitada del sujeto que se encapsula en su mismidad, pierden su sentido como fenómenos humanos, no son miradas en su esencia, la tecnología se concibe como alejada de la esencia del ser humano, pierde el sentido de lo que se considera fundamental para el ser docente: la relación con el estudiante, como señala Serrano (ob. cit.):

El docente intenta conciliar o mediar entre su mundo interior y el mundo exterior (colectivo) a través de construir o elaborar un mensaje o un discurso, coherente, congruente, verdadero: su subjetividad compleja, poblada de representaciones (*fantasmagorías*), de objetos, de medios que se enfrenta a un mundo colectivo representado por la estructura del grupo escolar (institucional) que le exige o le prescribe, la ejecución de un guión discursivo que no solo acota su iniciativa, su autonomía, su creatividad sino que lo divide: entre lo que aspira a ser y lo que finalmente puede ser; esta *escisión* le hace perder credibilidad, incluso su carácter legítimo y su autoridad. **Pero no solo eso, sino que lo separa de las preocupaciones de los alumnos, de lo que les sucede. Esta situación se agravará cuando el docente transite hacia las modalidades virtuales para convertirse en un tutor o un coordinador de actividades para el aprendizaje.** La distancia entre ego-profesor y los valores a promover se ahondarán. Serrano, R. (2012). La aflicción de la docencia y el tiempo del enseñante. (p.3). Negritas añadidas.

METODOLOGÍA

La metodología de esta investigación está basada en las sendas fenomenológico-hermenéuticas trazadas por Martin Heidegger en sus obras *Ser y Tiempo* (1927), *Ontología, Hermenéutica de la Facticidad* (1923), *Filosofía, Ciencia y*

Técnica (1999), y Los Problemas Fundamentales de la Fenomenología (2000), puesto que el propósito planteado fue de carácter filosófico-educativo: ir más allá de la descripción de los lineamientos de la política educativa digital venezolana, en la búsqueda de un sentido humano de la integración de estas herramientas tecnológicas en la praxis docente, porque como señala Heidegger (2000)

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*" (p.46).

La ruta seguida para el análisis del discurso con epistemología fenomenológica hermenéutica basada en Heidegger, fue la siguiente:

- Identificación del corpus textual: documentos emanados de organismos públicos que expresan la política educativa digital venezolana.
- Análisis del contexto de los documentos de la política.
- Establecimiento de las unidades de significación.
- Análisis fenomenológico.

El proceso de análisis de la forma como el discurso de la política educativa digital venezolana le llega a los docentes, parte de 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*,:

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).

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).

Como señala Heidegger (Ob. Cit.) “estos tres componentes fundamentales del método fenomenológico, reducción, construcción y destrucción, se pertenecen mutuamente y deben ser fundamentados en su pertenencia mutua”. (p.48). De manera que se desarrollaron simultáneamente en la investigación, por la circularidad que se da en la investigación del fenómeno desde la situación hermenéutica que se estudia, porque el proceso de análisis de lo que se recoge de la retórica del discurso de la política y la consideración de las circunstancias fácticas del docente para la adopción de TIC, pasa por reducir los presupuestos culturales de la política (haber previo), la perspectiva del discurso de los programas cuya prioridad es la alfabetización tecnológica, (mirar previo), y el marco conceptual de las interpretaciones que exponen la mayoría de las investigaciones, desde una comprensión ingenua del por qué los docentes no se apropian de las TIC, considerando que se resisten al cambio por su condición de

inmigrantes digitales; para luego interpretar los significados mediante la proyección de la apropiación como expresión del ser docente abierto a la tecnología.

La investigación toma como elementos de análisis del discurso oficial acerca de la participación de los docentes en la política educativa digital venezolana, documentos contentivos de los lineamientos del Ejecutivo Venezolano con respecto a las tecnologías de información y comunicación en la vida pública en general, y en la educación en especial, emitidos en el período comprendido entre 1999 y 2012, que se consideran vigentes. El estudio se apoya tanto en los documentos de carácter normativo como leyes y reglamentos, como en los documentos de planificación contentivos de agendas, programas, proyectos, estrategias y acciones, que exponen la teleología de la política digital venezolana en general, de los cuales se extraen los elementos de fundamentación para configurar la política educativa digital en particular, puesto que no existe un documento que como tal exprese literalmente la fundamentación teórica de esta política.

A MANERA DE CIERRE

La política educativa digital venezolana en su discurso enuncia una fundamentación humanística orientada a liberación del ser humano, a rescatar su protagonismo desde la inclusión y la participación, para el logro de una educación de calidad para todos

Los textos contentivos del discurso de la política educativa digital venezolana no contienen un lineamiento político expresamente dedicado a los docentes. Se plantea un programa para la dignificación de la profesión docente, que se queda en el plano retórico, por cuanto no se articula ni con los instrumentos regulatorios de la profesión, como el Reglamento para el Ejercicio de la Profesión Docente, ni con los parámetros con los que se mide el desempeño docente, orientados

solamente a reconocer el tiempo laboral de clases presenciales en aulas convencionales.

Desde el punto de vista administrativo en todos los niveles y modalidades del sistema educativo venezolano, en el actual modelo gubernamental, la docencia sigue regulada por el criterio temporal de la hora académica de clase presencial en cuarenta y cinco minutos, de manera que para la modalidad instruccional mixta y para la de la educación a distancia en entornos virtuales apoyados con tecnologías de información y comunicación, no hay criterios de referencia que contemplen la praxis docente con tecnologías de información y comunicación, en lo relativo a la estructura infocomunicacional, y al tiempo de dedicación. Tampoco las convenciones sindicales que buscan el mejoramiento de beneficios laborales docentes contemplan estos aspectos.

Los programas de dotación de estructura para la conexión y acceso, y de equipos no han sido efectivos en todas las instituciones públicas, el programa de dotación de computadores portátiles se ha orientado solamente a los estudiantes, sin que siquiera se hayan previsto planes de financiamiento a bajo costo para los profesores. Con el agravante de que en el caso de las instituciones formadoras de docentes, como en el caso de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas, escenario de una investigación previa realizada por la autora, Salazar (2015), se constata que no se le asignan presupuestos suficientes para tal dotación.

De manera que queda a la iniciativa de cada profesor la búsqueda de recursos para costear la conexión y acceso TIC en su residencia y en su lugar de trabajo, y para adquirir y mantener equipos de computación y telefonía móvil que les permita el uso de las tecnologías digitales como herramientas de apoyo de su praxis, por lo que es patente la ruptura del hilo de relación entre el discurso de la política y las condiciones para su implantación.

Esto revela la incongruencia entre la retórica del discurso y la intención gubernamental de reconocer la condición del docente como ser humano en su

dimensión ontológica y epistemológica para que use la tecnología en labor liberadora de los estudiantes que educa. La referencia al protagonismo del docente es retórica, se le sigue considerando un simple ejecutor de lineamientos, sin importar el proceso de enculturación, las condiciones laborales de los profesores con bajos salarios, sin seguridad social, y sin programas específicos para la dotación del instrumental tecnológico requerido para la incorporación de las tecnologías de información y comunicación en su praxis, lo excluyen de la posibilidad de tener un acceso cognitivo a las ventajas tecnológicas, que le permitan a su vez propiciar en sus estudiantes las competencias digitales, por eso el uso que hace de las TIC en su labor educadora es precario, y no llega a la apropiación que representaría la dignificación.

El tránsito de la retórica del discurso de la política educativa digital venezolana a la praxis docente emancipadora e inclusiva, pasa por el cambio para la articulación entre el marco legal con las condiciones organizacionales y los parámetros administrativos, que determinan las condiciones ónticas, ontológicas y epistemológicas de la docencia para la apropiación de las TIC. Desde la perspectiva óntica los docentes que reciben los cursos de alfabetización tecnológica, aparentan estar apropiados, hacen un uso de las TIC que no modifica su praxis pedagógica, se concentran en los contenidos instruccionales y en la tecnología como recurso visible de su supuesto avance, que los aleja del sentido humanístico de su relación con el estudiante.

La interrogante que se plantea desde esta investigación, para la revisión de la política educativa digital venezolana, es cómo articular la retórica del discurso con los elementos legales, organizacionales de gestión, dotación y administración de recursos, en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo, que propicien las condiciones fácticas para la apropiación de TIC por los docentes y por los estudiantes en general, en lo ontológico y epistemológico, para la generación de conocimientos con los que concretar el proyecto emancipador de la nación.

Se trata de orientar la política hacia la realidad humana del docente, al logro de la apropiación pedagógica de TIC como disposición, como posibilidad de ser mejor educador, desde la apertura de su ser pedagogo al otro involucrado, sea el estudiante, sean los colegas a quienes apoya, no como experto que transmite saber, sino como aprendiz, en permanente tránsito, en camino de buscar sentido a su ser profesional, de reconstruir su identidad profesional.

REFERENCIAS

- Ávalos, B. Cavada, P. Pardo, M y Sotomayor, C (2010). La Profesión Docente: Temas y Discusiones en la Literatura Internacional. *Revista Estudios Pedagógicos XXXVI*, N° 1: 235-263.
- Alarcón, D. y Montilla, M. (2016) Proyecto Canaima como herramienta educativa para lograr un aprendizaje efectivo y significativo. *Revista Redine*. Vol.8 N°1. UCLA.
- Arévalo, A., Cornejo, R., Reyes, L. y Sánchez, R. (2010). Ser docente y subjetividad histórica en el Chile actual: Discursos, prácticas y resistencias. *Revista Polis*, 9(27), 269-292.
- Bracho, F. (2017). Sociedad de la información y políticas TIC en Venezuela. *Revista Telos* Vol. 19, N° 2 (2017). 308-330.
- Centeno, Guzmán, Maestre y Vivas (2011) Entrenamiento en el uso de las Canaimas como estrategia de aprendizaje a los docente, representantes y niños(as) de primer grado de la escuela primaria nacional “Paula Bastardo”, Maturín, Estado Monagas. [Documento en línea]. Disponible en: <http://es.scribd.com/doc/123951731/62893876-Empleo-de-Canaima>. [Consulta: 2018, Agosto 13].
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999). Gaceta Oficial Extraordinaria N° 36.860 de fecha 30 de diciembre
- Cooperativa Centro de Estudios para la Educación Popular. (2010). *Proyecto Canaima Democratización del Conocimiento y Apropiación Social de las Tecnologías de Información y Comunicación en el Subsistema de Educación Básica Bolivariana*. Publicación electrónica del CEPEP. [Documento en línea].

Disponible en: http://www.cepep.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=146:proyectocanaima&catid=64:destacados&Itemid=118.

[Consulta: 2018, septiembre 14].

Decreto Presidencial de creación de la Fundación Infocentro (2007). Decreto. N° 5263, publicado en Gaceta Oficial No 38.648 del 20-03-07.

Espinoza, O. (2009). *Reflexiones sobre los conceptos de "política", políticas públicas y política educativa*. Archivos Analíticos de Políticas Educativas. Vol. 17. Núm. 8. Abril 15, 2009. [Documento en línea]. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275019727008>. [Consulta: 2018, septiembre 14].

FUNDABIT/ CENIT. (2001) *Proyecto Contenidos Educativos utilizando las Tecnologías de Información y Comunicación*. Ministerio del Poder Popular para Ciencia Tecnología e Innovación. Caracas: autor. [Documento en línea]. Disponible en: http://portal.cenit.gob.ve/cenitcms/noticia_2520_1.html. [Consulta: 2018, septiembre 17].

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. Disponible: <http://www.heideggeriana.com.ar/hermeneutica/indice.htm>. [Consulta: 2018, septiembre 23].

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 en: <http://espanol.free-ebooks.net/ebook/Ser-y-el-Tiempo/pdf/viewt> [Consulta: 2018, septiembre 23].

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.
- Hernández, S. (2018). *Análisis del uso de las tecnologías de información y comunicación por parte de los facilitadores*. Revista Sinopsis Educativa, año 18 N° 1.
- Mainardes, J. (2015). *Reflexiones sobre el objeto de estudio de la política Educativa*. En Tello, C. Comp. (2015). *Los objetos de estudio de la política educativa. Hacia una caracterización del campo teórico*. Buenos Aires: Editorial ReLePe, Autores de Argentina.
- Ministerio de Ciencia y Tecnología. (2005). *Plan Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación, Construyendo un futuro sustentable, Venezuela 2005-2030*. Venezuela.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2002). *Plan Estratégico de Tecnologías de Información y Comunicaciones para el Sector Educativo Nacional (PETICSEN) 2002-2007*. PNUD. Venezuela.
- Ministerio de Educación y Deporte. (2002). *Plan Estratégico de Tecnologías de Información y Comunicación para el Sector Educativo Nacional 2002-2007*. UNESCO
- Ministerio de Educación y Deporte. (2004). *Políticas, Programas Y Estrategias De La Educación Venezolana*. Informe Nacional de la República Bolivariana de Venezuela.
- Ministerio del Poder Popular Ciencia, Tecnología (2007). *Proyecto de producción y gestión de contenidos educativos digitales*. Convenio de Cooperación Integral Cuba-Venezuela.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación y Ministerio del Poder Popular Ciencia y Tecnología. (2009). *Proyecto Canaima Educativo*. Venezuela.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria (2008). *Proyecto Fomento de la Educación Superior* Oficina de Planificación del Sector Universitario (OPSU). Venezuela.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2002). *Plan Estratégico de Tecnologías de Información y Comunicaciones para el Sector Educativo Nacional (PETICSEN) 2002-2007*. PNUD. Venezuela.

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 en: <http://200.11.208.196/profe/> [Consulta: 2018, octubre 23].

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 en: <http://200.11.208.196/profe/index.php/2012-04-20-21-15-50>. [Consulta: 2018, octubre 23].

Presidencia de la República. (2000). *Decreto número 825*. Gaceta Oficial número 36.955 del 22 de mayo de 2000. Venezuela.

Presidencia de la República. (2013). Segundo Plan Socialista. Programa de Gobierno Bolivariano 2013-2019. Testamento Político del Comandante Hugo Chávez. [Documento en línea]. Disponible en: <http://www.minci.gob.ve/wcontent/uploads/downloads/2013/04/PLANDELAPATRIA-20133-4-2013.pdf>. [Consulta: 2018, octubre 31].

Salazar, L (2015). *El tránsito a la apropiación pedagógica de las tecnologías de información y comunicación para profesores formadores de docentes*. Tesis doctoral para optar al grado de Doctor en Innovaciones Educativas. Universidad Nacional Experimental de la Fuerza Armada. Inédita.

Serrano, R. (2012). *La aflicción de la docencia y el tiempo del enseñante*. En Revista Razón y Palabra N°79, mayo-julio 2012.

Subirats, J., Knoepfel, P., Larrue, C. y Varonne, F. (2008). *Análisis y gestión de políticas públicas*. Barcelona: Editorial Ariel, S.A.

Tamayo, M. (1997). *El análisis de las políticas públicas*. En: *La nueva administración pública*, de Bañón, R. y Carrillo, E. (Comp.) Madrid: Editorial Alianza Universidad.

Tello, C. Comp. (2015). *Los objetos de estudio de la política educativa. Hacia una caracterización del campo teórico*. Buenos Aires: Editorial ReLePe, Autores de Argentina.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. UNESCO (2013). *Las políticas educativas de América Latina y el Caribe*. [Documento en línea]. Disponible en: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/las-politicas-educativas-america-latina-caribe.pdf>. [Consulta: 2018, octubre 02].

Vivencia de Aprendizaje sobre Significados de Naturaleza de la Ciencia en un Postgrado: Mirada Fenomenológica

Experience of Learning about Meanings of Nature of Science in
Postgraduate: Phenomenological Look

Expérience D'apprentissage des Significations de la Nature de la Science
dans un Postgraduate: Regard Phenomenologique

Julia L. Flores-Espejo
jflorespejo@hotmail.com

Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Instituto Pedagógico de Caracas. Venezuela

RESUMEN

Las ideas que la mayoría de los docentes de ciencias tienen sobre la naturaleza de la ciencia (NDC) han sido ampliamente reportadas como ingenuas en variadas investigaciones realizadas a través de diferentes métodos; sin embargo, un acercamiento fenomenológico a esta problemática ha sido poco abordado. En este trabajo cualitativo se intenta dar una mirada fenomenológica husserliana desde la experiencia de aprendizaje sobre los significados de la NDC de dos docentes de ciencias cursantes de una maestría en la UPEL-IPC, develados en un contexto de lectura reflexiva sobre dicha temática. La reducción eidética pretende ir a la esencia pura con pretensión teórica de universalidad esencial. Los hallazgos permitieron identificar categorías fenomenológicas esenciales que sirvieron para estructurar una aproximación teórica a través de cuatro principios esenciales emanados del análisis protocolar. Se espera profundizar en esta área en futuras investigaciones en la Cátedra de Bioquímica del Instituto Pedagógico de Caracas.

Palabras clave: ciencia, ideas ingenuas, aprendizaje, fenomenología husserliana.

ABSTRACT

The ideas that most science teachers have about the nature of science (NDC) have been widely reported as naive in various investigations carried out through different methods; nevertheless, a phenomenological approach to this problem has

been little addressed. In this qualitative work we try to give a Husserlian phenomenological view from the learning experience on the meanings of the NDC of two science teachers attending a master's degree in the UPEL-IPC, unveiled in a context of reflective reading on this subject. The eidetic reduction aims to go to the pure essence with theoretical pretension of essential universality. The findings allowed the identification of essential phenomenological categories that allowed the structuring of a theoretical approach through four essential principles emanating from protocol analysis. It is expected to deepen in this area in future research in the Chair of Biochemistry of the Pedagogical Institute of Caracas.

Key words: science, naive ideas, learning, Husserlian phenomenology.

RESUME

Les idées que la plupart des professeurs de sciences ont sur la nature de la science (NDC) ont été largement rapportées comme naïves dans diverses enquêtes menées selon différentes méthodes; néanmoins, une approche phénoménologique de ce problème a été peu abordée. Dans ce travail qualitatif, nous essayons de donner une vision phénoménologique husserlienne à partir de l'expérience d'apprentissage sur la signification du CND de deux professeurs de sciences inscrits à une maîtrise à l'UPEL-IPC, dévoilée dans un contexte de lecture réflexive sur ce sujet. La réduction eidétique vise à aller à l'essence pure avec une prétention théorique d'universalité essentielle. Les résultats ont permis d'identifier des catégories phénoménologiques essentielles permettant de structurer une approche théorique à travers quatre principes essentiels issus de l'analyse de protocole. La chaire de biochimie de l'Institut pédagogique de Caracas devrait approfondir ses recherches dans ce domaine.

Mots-clés: science, idées naïves, apprentissage, phénoménologie husserlienne.

INTRODUCCIÓN

La enseñanza de las ciencias naturales se encuentra asociada a tres aspectos fundamentales, según lo señala Hodson (1994): (a) *aprender ciencia*, que es aprender sobre sus aspectos teóricos y conceptuales; (b) *aprender a hacer ciencia*, referido a aprender a investigar; y (c) *aprender sobre ciencia*, en cuanto a lo que se conoce como naturaleza de la ciencia (NDC). Sin embargo, tradicionalmente se ha venido enseñando una ciencia muy declarativa, centrada en sus aspectos teóricos y conceptuales, con énfasis en algunos aspectos

prácticos, pero muy desatendida en cuanto a la comprensión de su naturaleza (Flores, Caballero y Moreira, 2013; Flores, 2014).

Las dificultades de comprensión adecuada de los conceptos científicos es una problemática conocida (Dahlin, Østergaard y Hugo, 2009), situación también presente en relación con los conceptos sobre NDC. Según Flores y otros (2013), algunas investigaciones han revelado que los estudiantes sostienen ideas ingenuas, tergiversadas, sobre la NDC, al igual que los docentes, lo que no contribuye a un mejor desempeño profesional. Este problema, además, no parece superarse con mayor escolaridad ni con más experiencia docente debido a que es una herencia del tradicionalismo didáctico, enquistado en nuestros sistemas educativos, aunque poco se ha explorado sobre alternativas didácticas que permitan lograr un aprendizaje adecuado al respecto, ya que esta temática tiene una fundamentación filosófica compleja, abstracta y de carácter reflexivo.

Dahlin y otros (2009) han señalado que el mero «cognicionismo» en la educación en ciencia ha carecido de valores y significados para la vida, por lo que algunos autores, como Aguirre-García y Jaramillo-Echeverri (2012), abogan por un abordaje fenomenológico en educación. La falta de un aprendizaje significativo sobre la NDC afecta la visión de mundo de los docentes y, por ende, la forma cómo se relacionan con su ambiente. Por lo tanto, se considera importante que la formación de los docentes de ciencias incluya el aprendizaje sobre NDC, y esto de forma explícita curricularmente; sin embargo, la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas (UPEL-IPC) no lo contempló en su diseño curricular de 1996, como tampoco permitió un espacio para este tipo de aprendizaje en el nuevo diseño curricular, recientemente implementado en el 2017, en el cual apenas se insertó un curso de libre elección denominado *Epistemología, Historia y Didáctica de las Ciencias Naturales*. Por tal razón, un particular interés por investigar al respecto emergió en el contexto de un curso electivo de postgrado de las Maestrías de Enseñanza de la Biología y Enseñanza de la Química en el IPC en el período académico 2017-II.

En correspondencia con esto, surgieron algunas interrogantes: (a) ¿qué ideas sobre la NDC se develan en los docentes inscritos en dicho curso de maestría en un contexto de aprendizaje específico?, (b) ¿cómo se juzgan sus ideas frente a las consensuadas por la comunidad científica en la actualidad?, (c) ¿cuán consciente están de lo que enseñan sobre NDC?, (d) ¿qué inquietudes manifiestan al respecto? y ¿qué aspectos de la experiencia de aprendizaje resultan relevantes?

En este sentido, se consideró necesario abordar la problemática de este tipo de aprendizaje desde un método de investigación, como el fenomenológico, que permite comprender la realidad o experiencia educativa desde su estructura, esencia y significado, como lo señala Sandi-Urena (2018), y así contribuir con aportes para favorecer un aprendizaje significativo de este metaconocimiento; al respecto, Aguirre-García y Jaramillo-Echeverri (2012, p. 55) señalan que «El fenomenólogo se dirige a la estructura (o condiciones) de la experiencia o vivencia de X». En este sentido, se decidió realizar un acercamiento a la experiencia de aprendizaje sobre NDC de los participantes de dicho curso de maestría, desde la fenomenología de Husserl. Dahlin y otros (2009) consideran la necesidad de un giro hacia la fenomenología para investigar en la educación en ciencias en la actualidad, ya que es más amplio y profundo que el constructivismo; además, es útil para investigar el aprendizaje como un todo (Østergaard, Dahlin y Hugo, 2008).

De esta manera, el problema de este trabajo de investigación consistió en la construcción de un modelo teórico aproximativo que permita interpretar la estructura de la experiencia¹ de aprendizaje sobre significados de la NDC en un contexto específico en el curso de maestría *Epistemología e Historia de la Ciencia*, dictado en el período académico 2017-II en la UPEL-IPC. Esto condujo a las siguientes interrogantes de investigación: (a) ¿Qué significados sobre la NDC percibidos en la conciencia intencional de los docentes de ciencias se revelan de la experiencia de aprendizaje?, (b) ¿qué relaciones interpretativas de las

¹ Waldenfels (2017, p. 413) aclara que el término «experiencia» se refiere al «proceso en el que las cosas mismas aparecen», lo que no es lo mismo que empirismo, aunque guarda relación con el término «empiría», en el original griego; señala que «La experiencia forma este proceso, en el que se constituye y articula sentido, en el que surgen formas y se cristaliza en cosas.» (*ibid.*)

categorías fenomenológicas se encontrarán en los temas esenciales intuidos de la experiencia de aprendizaje sobre significados de la NDC? y (c) ¿cómo describir interpretativamente la estructura esencial de la experiencia de aprendizaje sobre la NDC como objetividad constituida en la conciencia?

REFERENTES TEÓRICOS

La **naturaleza de la ciencia** (NDC) se refiere a un cuerpo de conocimientos de índole filosófico, que tratan de caracterizar los diferentes aspectos de esta actividad intelectual de gran importancia en nuestra sociedad, una tarea que se ha realizado mancomunadamente con especialistas epistemólogos, sociólogos, científicos, entre otros, con la finalidad de consensuar acuerdos de comprensión que resultan realmente polémicos (Flores, 2014). Desde esta perspectiva, estos conocimientos deben formar parte de contenidos educacionales, especialmente para la formación del docente de las ciencias naturales, tales como biología, física, química y ciencias de la tierra. Sin embargo, la complejidad y abstracción de los conceptos involucrados amerita de estrategias didácticas adecuadas, lo cual es un campo abierto a la investigación actualmente.

Particularmente, la investigación sobre las *Ideas epistemológicas sobre la naturaleza de la ciencia de docentes en formación de biología y de química* (Flores y otros, 2013) hace referencia a 11 aspectos de la NDC: organización de la metodología científica, dinámica de la metodología científica, razonamiento científico, ubicación de la observación en la investigación científica, relación de la observación con la teoría, experimentalidad científica, vigencia del conocimiento científico, dinámica generativa y desarrollo del conocimiento científico, relación de las teorías con las leyes, relación de las teorías con las hipótesis y relación social de la ciencia; esta investigación implicó la identificación de las ideas ingenuas sobre la NDC. En un trabajo posterior, Flores (2014) investigó sobre la potencialidad de un enfoque epistemológico-constructivista en el laboratorio de bioquímica para favorecer la reflexión sobre diferentes dimensiones de la NDC y

estudiar la movilidad conceptual hacia significados más contemporáneos. Aunque existen varios autores que se han destacado en esta área, la autora de la presente investigación recoge sustancialmente gran parte de las investigaciones realizadas en Flores y otros (2013) y Flores (2014), por lo que ambos trabajos constituyen un referencial relevante en la presente investigación.

El **aprendizaje significativo** sobre la NDC es el interés de muchos docentes involucrados en la enseñanza de este metaconocimiento, y esto está abierto a la implementación de estrategias creativas que respondan a la realidad contextual de los estudiantes. Este referente teórico permite ampliar este constructo desde los aportes de otros autores, como señala Rodríguez Palmero (2008): el aprendizaje significativo crítico (Moreira, 2005), progresividad conceptual (Caballero, 2003), engrandecimiento o empoderamiento humano (Novak, 2010, 2011), entre otros.

La base del aprendizaje significativo radica en la asimilación conceptual, como proceso cognoscitivo consciente y activo, capaz de modificar los conocimientos previos a fin de generar subsumidores más claros, refinados y potentes para nuevos aprendizajes más inclusivos y complejos. Con base en los aportes ausubelianos, Flores (2014, p. 364) señala que «el aprendizaje de conceptos abstractos tiene muy poca posibilidad de aprenderse de manera mecánica o por repetición, ya que necesariamente deben relacionarse con los sistemas ideativos existentes en la estructura cognoscitiva». Además, agrega que estos conceptos no son fácticos sino abstractos y se asimilan por inclusión correlativa en vez de derivativa, lo que «implica diferenciación progresiva y reconciliación integradora conceptual en forma interrelacionada, que permiten que la confusión inicial de los conceptos sea aclarada en la medida que se discriminan de otros... y se recombinan en una nueva organización de significados...» (*ibid.*)

La modificación de la estructura cognoscitiva es fundamental para lograr un aprendizaje significativo, lo que favorece la resolución de situaciones problemáticas y la retención, la cual lleva implícita un proceso de obliteración necesaria (Ausubel, 2002). Un acercamiento a la comprensión del proceso de

aprendizaje sobre NDC se puede realizar desde una perspectiva global fenomenológica para así abrirse a nuevos métodos de investigación en torno a esta problemática educacional.

Particularmente, la **fenomenología de Husserl**² es un método que intenta distanciarse de la ciencia naturalista para construir una ciencia fundamental filosófica, apriorística, eidética, de fenómenos puros o trascendentales, irreales, y no una ciencia de hechos, por lo que busca el conocimiento de las esencias (*eidós*), de las vivencias en la conciencia, mediante la *epoché* o reducción trascendental (Husserl, 1949); es un «volver a las cosas mismas», entendiendo por «cosas», no los objetos físicos sino las ideas provenientes de la experiencia (Østergaard y otros, 2008; Koopman, 2015; Waldenfels, 2017). Según Martínez Miguélez (1989, p. 167), «la fenomenología es el estudio de los fenómenos tal como son experimentados, vividos y percibidos por el hombre»; y Bolio (2012, p. 21) señala que: «Husserl presenta un gran horizonte conceptual, metódico y humanista, abierto a la novedad, invitante, revelador de caminos inéditos para crear desde múltiples intencionalidades». Esto justifica las diferentes perspectivas de la fenomenología hoy: trascendental, existencial, hermenéutica, práctica o social (Lara, 2017).

Desde la perspectiva husserliana, «La ciencia no es lo que está allá afuera, en esa llamada «realidad», sino en lo experimentado, comprendido y validado sistemáticamente por el sujeto individual y por el sujeto colectivo» (Bolio, 2012, p. 20). En ella el investigador está interesado en la descripción³ de los fenómenos, tal y como son donados a la conciencia de los sujetos, lo que finalmente le permitirá describirlos eidéticamente, según haya sido revelada e intuida su esencia, sin

² «una ciencia *descriptiva* de las esencias de las vivencias puras trascendentales en actitud fenomenológica» (Mayz Vallenilla, 1976, p. 182). La fenomenología surge como método filosófico para brindarle fundamentación a la ciencia; es método, ciencia y filosofía (Aguirre-García y Jaramillo-Echeverri, 2012).

³ La descripción implica observación fenomenológica, lo que no es lo mismo que la observación científica dada mediante la actitud natural objetivo-tangible del mundo fiscalista y que se entiende como un nivel de investigación (en el orden de exploratoria, descriptiva, correlacional y explicativa); por el contrario, se refiere a la descripción de la estructura de una vivencia específica en la conciencia, siendo subjetiva y dada mediante la actitud trascendental-reflexiva (Aguirre-García y Jaramillo-Echeverri, 2012).

pretensión de generalización nomotética sino eidética, es decir, es una «descripción eidética de la esencia noemática» (Mayz Vallenilla, 1976, p. 206). Esta esencia no constituye datos reales por ser un ente ideal, no limitado a lo espacio temporal (*omnitudo realitatis*) debido a su universalidad y singularidad eidética, no empírica; es lo que se denomina una irrealidad, una realidad interna en quienes la viven, por lo que no se trata de un objeto de estudio externo, físico, al que se puede acceder por métodos distanciados de la subjetividad del investigador.

En la fenomenología el sujeto no es ajeno al objeto, el cual se constituye en su conciencia, permeándole de sentido e intencionalidad, tomando en cuenta que la razón se engrana desde la subjetividad en una relación histórica sujeto-objeto. De acuerdo con Lambert (2006), la fenomenología se considera como «la actitud intelectual específicamente filosófica» (p. 517), y «consiste en sacar a la luz la constitución de los distintos modos de la objetualidad y las relaciones que ellos tienen entre sí» (p. 526). En general, «la fenomenología se construye así como un método para revelar la intencionalidad humana y su sentido» (Bolio, 2012, p. 28). La intencionalidad de la conciencia implica conciencia de algo; según Mayz Vallenilla (1976), tiene una dirección según su objeto de pensamiento: (a) una *dirección trascendente*, relacionada con el objeto real del mundo natural, material, lo que implica actos de dirección trascendente; y (b) una *dirección inmanente*, relacionada con el contenido de la conciencia, la vivencia, lo que implica actos de dirección inmanente. Se busca la razón eidética en la objetividad consciente, no la objetividad natural, ya que lo consciente y lo real responden a estructuras diferentes.

Barbera e Inciarte (2012, p. 205) señalan que «La intención de la fenomenología de Husserl está en describir el aparecer, dar cuenta de lo apareciente, del fenómeno, con el fin de lograr la constitución de la unidad de sentido». Se busca universalidad y necesidad, «...un saber libre del contingentismo y de la facticidad de todo conocimiento psicológico empírico»

(Mayz Vallenilla, 1976, p. 151). Al respecto, Husserl considera que «la inmanencia como tal constituye el carácter necesario de todo conocimiento propio de la teoría del conocimiento» (Lambert, 2006, p. 522). Para lograrlo se debe realizar la *epojé* o *reducción fenomenológica* en búsqueda del ser puro, de lo inmanente, de las esencias puras.

Desde la fenomenología husserliana es importante juzgar la pretensión de conocimiento que se construye a través de este método desde lo que se entiende por objetividad, validez, verdad, evidencia. De acuerdo con Mayz Vallenilla (1976), la legitimidad de la *evidencia* que ofrece la fenomenología husserliana se realiza a través de una *deducción trascendental de la evidencia*. Para ello es necesario diferenciar entre el modo originario de darse el objeto o correlato intencional a la conciencia, lo que puede ser por medio de la percepción o el recuerdo, lo que constituye la *conciencia evidente* o la *conciencia no evidente*, respectivamente. Además, «En toda vivencia posicional, el carácter de *evidente* (aquello que hace que sea comprobable racionalmente) tiene su fuente de legitimidad en el *darse originariamente*, propio de los correlatos intencionales de los *actos videntes*» (Mayz Vallenilla op. cit. p. 285), los cuales pueden ser actos de *visión sensible* o actos de *visión intelectual*.

Hay dos modos de evidencia constituida objetivamente en la conciencia (Husserl, 1949; Mayz Vallenilla, 1976): (a) la *evidencia asertórica*, constituida por actos de visión sensible, de existencia empírica espacio-temporal, cuyo correlato noemático es un determinado objeto o hecho natural dado originariamente de forma contingente, siendo entes reales que aportan datos reales; y (b) la *evidencia apodíctica*, que se forma con actos de visión intelectual, formal, pura, cuyo correlato noemático es una esencia que constituye al ente y que es intuida, ideada, fuera de la restricción espacio-temporal de existencia empírica, siendo un ente ideal, irreal, no fáctico, universal, necesario, con aporte de datos eidéticos. La percepción de vivencias es intuición orientada de forma comprensiva hacia el *eidos* del objeto de la conciencia; es intuición esencial, eidética.

En la fenomenología se pretende abordar el objeto de estudio de forma desprejuiciada, ateóricamente y sin hipótesis; sin embargo, no se trata de abordarla con una «mente en blanco», ya que sería imposible discriminar qué mirar, qué observar, qué considerar importante. Se trata de respetar el fenómeno mismo en su expresión natural y evitar interferir en su aprehensión de la forma más auténtica posible. Esto requiere de una actitud reflexiva del investigador para comprender a los actores en su contexto, lo que implica una alerta epistemológica y una actitud ética para no interferir en la expresión fenoménica bajo estudio.

La fenomenología tiene gran valor y potencial en el campo de la investigación educativa (Østergaard y otros, 2008; Aguirre-García y Jaramillo-Echeverri, 2012; Koopman, 2015), siendo análisis reflexivo que contribuye a valorar el conocimiento para acciones más eficaces y responsables, útil en la vida cotidiana (San Martín, 2003). Hay autores que lo han aplicado a tópicos de interés común (Torres, 2017) y tópicos académicos (Lara, 2017; Pilten, 2016; Sandi-Urena, 2018). Aguirre-García y Jaramillo-Echeverri (2012, p. 52) señala que: «El **método fenomenológico** contribuye, de modo privilegiado, al **conocimiento** de realidades escolares, en especial, a las **vivencias** de los actores del proceso formativo»⁴; agrega que hay cuatro mitos sobre la fenomenología: anticientífica, solo descriptiva, solipsista e incommunicable por su subjetividad.

En este sentido, es necesario diferenciar entre la vivencia⁴ como contenido puro de la conciencia y la vivencia como fenómeno psicológico, en el que el yo que percibe es una cosa en el mundo empírico, como ser trascendente, no constituyendo un dato absoluto como se requeriría para efectos fenomenológicos mediante la reducción fenomenológica. Esta vivencia es una experiencia que en

⁴ La vivencia es un «contenido de conciencia» (Mayz Vallenilla, 1976, p. 170), difiere de la cosa material y «se percibe como algo absoluto» (ob. cit., p. 172) como unidad sintética de sentido, dándose sin matices y escorzos; lo absoluto aquí no significa perfección, adecuación total, sino aprehensión de su existencia total. «Las vivencias intencionales se estructuran en partes y aspectos, de tal modo que la tarea fenomenológica consiste en sacar a luz esas partes, y en describirlas; en descomponer estos objetos de la percepción interna para así poder describirlos adecuadamente». Según Lambert (2006, p. 518); «El conocimiento como vivencia es un hecho psicológico, individual, concreto;...La vivencia, por otro lado,... no se identifica con el momento psicológico real de aquella. La comunicación humana supone,..., que alguien entiende (o al menos puede entender) lo mismo que otro le dijo, de tal manera que un mismo sentido se da en dos vivencias distintas». (ob. cit, p. 520).

su expresión «no se limita a mentar y referirse a algo, sino que ella responde a algo, ella recurre a algo que le sale al encuentro. Tal experiencia es despertada sin que fuera eliminada la diferencia entre *respuesta propia* y *exigencia extraña*», según Waldenfels (2017, p. 424), quien también indica que esto es «traer-al-lenguaje» la experiencia para significar algo con sentido, lo que implica cierta *violencia interpretativa*, aunque no justifica un producto de ficcionismo, ajeno a ella.

Toda vivencia intencional tiene un objeto intencional y tiene sentido (Husserl, 1949). Es así que la presente investigación concerniente a la vivencia de aprendizaje sobre significados de la NDC es pertinente desde la fenomenología husserliana. Al respecto, la investigadora se debe involucrar en una reflexión auto-trascendente para comprender al participante en su contexto de aprendizaje (Koopman, 2015). Usando los términos de Mayz Vallenilla (1976), quien permite desenmarañar el complejo pensamiento husserliano, se puede decir que el objeto de interés de esta investigación se constituye en la conciencia, por lo que el *objeto constituido* se reconoce como un ente de la conciencia y no como un ente natural o del yo, sino, capaz de brindar al investigador una *comprobación racional*⁵ de su totalidad y estructura, es decir, desde la *conciencia racional* o *evidente*.

METODOLOGÍA

Este trabajo se aborda como una investigación de campo bajo un paradigma hermenéutico desde una perspectiva metodológica cualitativa a través de la aplicación del método fenomenológico husserliano, a fin de comprender la vivencia intencionada de aprendizaje sobre significados de NDC de dos docentes, protagonistas vivenciales o sujetos significantes, en el curso de *Epistemología e Historia de la Ciencia* para las Maestrías en Educación, menciones Enseñanza de la Biología y Enseñanza de la Química, en el período académico 2017-II en la

⁵ La *comprobación racional* es comprobación esencial, ideal, no empírica; amerita de una *conciencia racional* o *evidente*, en la que se ha constituido la objetividad (Mayz Vallenilla, 1976).

UPEL-IPC. Se enmarca dentro de una fenomenología *de educación en ciencias* y no en una fenomenología *en educación en ciencias* (Østergaard y otros, 2008). La investigación se focaliza en la experiencia de aprendizaje de los sujetos significantes como vivencia intencional, cuyo objeto intencional es el aprendizaje sobre la NDC, un objeto conceptual, no un objeto físico, material, en el mundo.

Se asume que el objeto de estudio se corresponde con los contenidos de la conciencia que develan los protagonistas, como un todo estructurado, vinculado a diferentes partes, desde donde se hace objetivable dentro de un contexto específico que le da sentido. Este contexto específico de aprendizaje sobre NDC gira en torno a la lectura del artículo de Flores y otros (2013) en el curso de postgrado. Se puede entender que el objeto de estudio forma la figura dentro de un fondo permeado de naturaleza heterogénea conceptual, metodológica, contextual y vivencial, que hace posible su realidad total integrada con homogeneidad estructural (Martínez Miguélez, 1989). Los protagonistas no son vistos como sujetos de investigación sino como participantes de la investigación, según lo indica Sandi-Urena (2018).

Se parte de la idea de que toda fenomenología implica ontología, aunque no lo declare, siendo «una noética de esencias, de lo ideal» (Villagrasa, 2003, p. 375). Se considera que «El plexo conceptual sujeto-objeto es inextricable: no es posible pensar sujeto y objeto independientemente porque son términos correlativos: constituyen una unidad objetual fenomenológica, no ontológica. ... Es necesaria, por tanto, la intención indirecta: la consideración formal, la reflexión» (ob. cit., p. 386). Sin embargo, la fenomenología tiene sus propias limitaciones, ya que está sujeta a la capacidad expresiva de los sujetos vivenciadores y a la habilidad del investigador de aproximarse a dicha realidad y comunicarla apropiadamente.

Las etapas desarrolladas de la investigación fueron (Martínez Miguélez, 1989):

1. **Etapa previa** (*Primera reducción fenomenológica* o reducción eidética): Clarificación de los presupuestos para efectos de la *epojé*, poniendo entre paréntesis los conocimientos y valorizaciones del investigador sobre la temática.
2. **Etapa descriptiva** (*Segunda reducción fenomenológica* o *reducción trascendental-fenomenológica*). Se colocó al participante en un contexto vivencial de aprendizaje en el curso: (a) *Elección de técnicas y procedimientos*: los participantes fueron colocados en una situación vivencial como estudiantes, que consistió en la lectura, análisis y reflexión del artículo de Flores y otros (2013), el cual se acompañó de un cuestionario abierto, en el que debían exponer libremente sus ideas, inquietudes, dudas y experiencia; (b) *Realización del cuestionario y la entrevista*: el cuestionario fue elaborado en función del propósito pretendido en cuanto a la búsqueda de la expresión del mundo vivido por el participante, tomando en cuenta los aspectos de la NDC abordados en el artículo, a fin de tener una guía referencial sin constreñir las respuestas; la entrevista se realizó en el marco de un conversatorio dialógico usando el cuestionario respondido para permitir aflorar la experiencia vivida de los protagonistas, evitando la investigadora influir en las respuestas; (c) *Elaboración de las descripciones protocolares*: se organizaron y analizaron para extraer las categorías intuidas; además, la investigadora incorporó principios esenciales como subyacentes a la experiencia de aprendizaje sobre NDC.
3. **Etapa estructural** (*Lógica de significados*). Se estudiaron los protocolos: lectura general, delimitación de las unidades temáticas naturales, identificación del tema central de cada unidad temática, expresión del tema central en lenguaje científico, integración en una estructura descriptiva de los temas centrales, integración en una estructura general, entrevista con los sujetos y ajuste final.

El **cuestionario** aplicado consistió de cuatro secciones: (a) La especificación de cada aspecto de NDC a abordar; (b) Una descripción formal de cada aspecto a

la luz de los consensos epistemológicos contemporáneos en términos entendibles por el informante clave; (c) Reflexiones en el marco de la formación y experiencia profesional/docente: ¿Cuáles han sido tus ideas al respecto?, ¿Cómo has manejado estas ideas en el aula?, ¿Cómo te sientes frente al nuevo conocimiento? y (d) ¿Qué dudas, preguntas, inquietudes y críticas tienes sobre cada aspecto de la NDC? El Gráfico 1 presenta un resumen de la metodología:

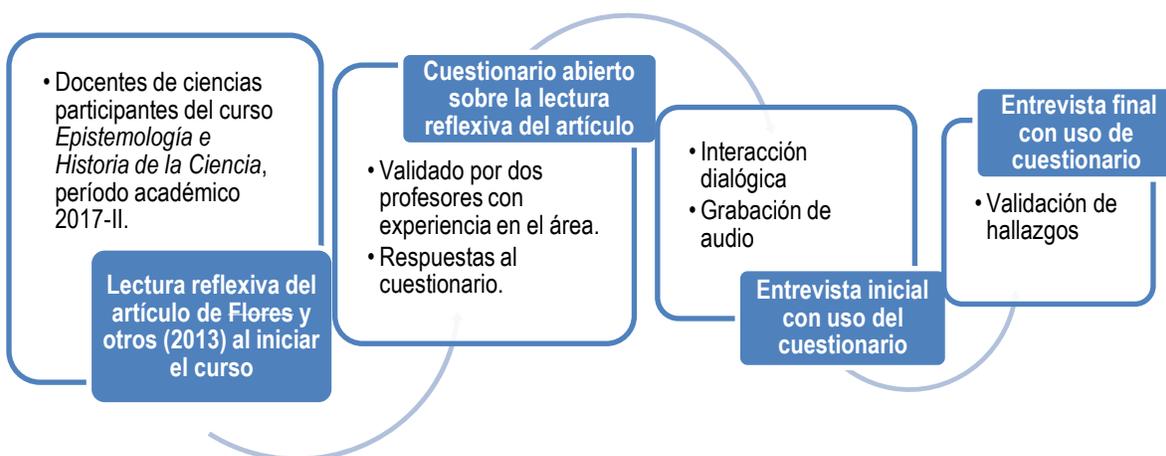


Gráfico 1. Resumen metodológico de la investigación desarrollada

En cuanto al **procesamiento de los datos**, es importante señalar que el concepto de «datos» en esta investigación está asociado a «lo dado» desde la subjetividad fenomenológica de los protagonistas, lo cual, además, no queda totalmente ajena de la tarea constructiva del investigador en búsqueda del significado atribuido en el contexto interpretativo, como lo señala Martínez Miguélez (ver Flores, 2016, 2017), para lo que es necesario trascender la data. En este sentido, el análisis fenomenológico de los datos implicó leer y releer las respuestas del cuestionario y las entrevistas, diseñar unidades de significado general y de significado relevante para el tema de la investigación, chequear con jueces independientes las unidades de significado relevante, eliminar

redundancias, agrupar unidades de significado relevante, determinar temas procedentes de grupos de significado, realizar una segunda entrevista e incorporar los ajustes pertinentes.

ANÁLISIS Y DESCRIPCIÓN DE LOS HALLAZGOS

A. Etapa previa: Primera reducción fenomenológica o epojé fenomenológica (Clarificación de los presupuestos)

Los presupuestos colocados conscientemente entre paréntesis fueron: (a) Los significados que los docentes le atribuyen a la NDC subyacen su práctica profesional, por lo que influyen en su acción didáctica; (b) la complejidad de los significados sobre la NDC no son aprehensibles sin una actitud reflexiva debido a su grado de complejidad y abstracción; (c) las ideas sobre la NDC se asumen desde diferentes perspectivas no unificadas, tales como concepción, creencia, visión, representación, entre otras; (d) la comprensión de la realidad fenomenológica es parcial, por lo que es imposible acceder a su totalidad, especialmente desde una sola investigación; (e) las ideas ingenuas sobre la NDC responden a un entramado mental coherente para el individuo, con cierta lógica razonable para sí, aunque no sea así a la luz del conocimiento científico contemporáneo, consensuado; (f) los docentes de ciencias han sido el producto de una enseñanza tradicional que proyecta la NDC desde una perspectiva ingenua, lo que explica en parte el hecho de que la mayoría de ellos sostenga ideas tergiversadas sobre la ciencia; (g) los significados que los docentes le atribuyen a la NDC son modificables mediante un proceso de aprendizaje; y (h) la vivencia de un aprendizaje sobre NDC permite acceder a una interpretación de elementos relevantes de la experiencia psicológica que no se logra con métodos comúnmente utilizados en este tipo de investigación.

B. Etapa descriptiva: Segunda reducción fenomenológica (Momento fenomenológico de tipo psicológico)

Las descripciones protocolares analizadas de los protagonistas fueron un

total de 75, después de un proceso de depuración de las expresiones relevantes relacionadas con la investigación, se organizaron y agruparon en cuatro unidades temáticas, enumeradas secuencialmente: (a) expresiones relacionadas con contenidos propios de la NDC (1 al 24), (b) expresiones relacionadas con reflexiones de ideas (25 al 40), (c) expresiones relacionadas con aprendizaje (41 al 62) y (d) expresiones relacionadas con la acción docente (63 al 75). Del total de estas expresiones enumeradas, se seleccionaron solo algunas representativas para efectos de presentar el proceso de estructuración de los significados de la vivencia.

C. Etapa estructural: Momentos fenomenológicos de la lógica de significados, constitutivo trascendental y metafísico de la consciencia

El mundo interior emerge en función de las siguientes categorías fenomenológicas esenciales que permiten interpretar la *objetividad consciente*⁶: (a) la ciencia concebida sobre bases ontológicas y epistemológicas ajenas a su naturaleza sin una contextualización teleológica y axiológica definida; (b) la metarreflexión como parte del proceso de comprensión de los significados sobre la NDC; (c) la asimilación consciente y activa de nuevos significados sobre NDC; y (d) la autoconciencia de la necesidad de mejorar la enseñanza sobre NDC.

El Cuadro 1 presenta los hallazgos protocolares de los protagonistas

⁶ Implica la aprehensión o constitución en la consciencia de un ente dado (Husserl, 1949; Mayz Vallenilla, 1976).

Cuadro 1. Temas esenciales y categorías fenomenológicas resultantes de las descripciones protocolares en relación con los significados sobre la NDC de los docentes del curso de postgrado

Algunas descripciones protocolares representativas de las expresiones que conforman las unidades temáticas naturales	Temas esenciales referentes al aprendizaje sobre la naturaleza de la ciencia (Momento fenomenológico de la lógica de significado)	Categoría fenomenológica a individual sintetizada (Momento fenomenológico constitutivo trascendental: reducción eidética)	Categoría fenomenológica esencial universalista (Momento fenomenológico metafísico de la consciencia)	Principio esencial estructurante en la conciencia
3. <i>El método científico es universal y... aceptado de manera unánime por la ciencia, es decir, ... todos los procesos de la ciencia deben seguir sus pasos.</i>	Monismo metodológico (1-3)	La ciencia como fuente de creencias que brindan un sentido de rigidez cognoscitivo	La ciencia concebida sobre bases ontológicas y epistemológicas ajenas a su naturaleza sin una contextualización teleológica y axiológica definidas (1-24)	Principio generalizante y absolutista de una ciencia neutra
4. <i>... método científico. Facilitado como una serie de pasos ordenados, que si siguen, los llevará a obtener los resultados esperados.</i>	Fetichismo metodológico (4)	como andamiaje de seguridad para la interpretación de la realidad como verdad absoluta (1-14)		
6. <i>... cualquier hallazgo científico debía estar respaldado por un experimento que confirmara la teoría expuesta.</i>	Experimentalismo comprobatorio (5-7)			
10. <i>Siempre pensé que el conocimiento científico una vez establecido ya no progresaba, es decir, se mantenía inmutable sin evolución.</i>	Inmutabilidad del conocimiento científico (8-13)			
14. <i>... las teorías ya son verdades absolutas e irrefutables.</i>	Irrefutabilidad de las teorías científicas (14)			
15. <i>Siempre he pensado que la ciencia comienza con la observación, cualquier observador puede comprobar su verdad utilizando directamente sus sentidos.</i>	La observación como principio fundacional de la ciencia (15-21)	La ciencia como producto de la supremacía epistémica de la inducción (15-23)		
22. <i>... no hay leyes sin teorías y no se construyen leyes ni teorías si no se tuvo en un principio una hipótesis.</i>	Las leyes científicas como principios totalizantes de la ciencia (22-23)			

24. Siempre he creído que la ciencia avanza de manera independiente a los problemas de la sociedad	Independencia de la ciencia en la sociedad (24)	La ciencia como actividad autónoma de una sociedad pasiva (22-24)		
25. Saber ahora que la dinámica y metodología científica son procesos no lineales y que existe la diversidad metodológica rompe con una estructura de pensamiento que creía que era la correcta. Esa ruptura hace que en mi mente surjan interrogantes.	Pensamientos reflexivos frente a la ruptura de viejas ideas (25-27)	Actitud crítica-reflexiva en torno a las nuevas ideas sobre la NDC (25-40)	Metarreflexión como parte del proceso de comprensión de los significados sobre la NDC (25-40)	Principio de reestructuración cognoscitiva
30. ¿Qué es inductivismo ingenuo?; ¿a qué se debe que los profesores de ciencia estén marcados fuertemente por la tendencia inductivista?; ¿Cuál es la diferencia entre lo inductivo y lo deductivo?; ¿hacia qué tendencia estaría más orientada los procesos de la ciencia, hacia lo deductivo o lo inductivo?	Cuestionamientos reflexivos frente a las nuevas ideas (28-34)			
35. ¿Podrá construirse ciencias naturales a partir de pensamiento deductivo?; ¿Una investigación deductiva necesitará mayor tiempo y niveles de detalle que una investigación inductiva?; ¿Nos habremos equivocado todo este tiempo como especie con raciocinio al generalizar a partir de lo particular, quizás a partir de resultados que no podían ser generalizables?	Cuestionamientos epistemológicos reflexivos (35-40)			
42.... la propuesta de nuevos métodos que no tienen orden concreto, que no tienen un comienzo específico, que tienen alto grado de apertura, generan incomodidad al no entender si de manera tan asistemática también	Conflicto de ideas (41-43)	Conciencia de nuevos significados sobre NDC (41-53)	Asimilación consciente y activa de nuevos significados sobre NDC (41-53)	Principio de empoderamiento cognoscitivo

construyo ciencia.

51. Ha sido interesante cambiar esa idea de que una vez que se hace la generalización ya se convertía en una verdad absoluta.

Declaración de aprendizaje (44-53)

54. ¿A qué se debe esa visión dogmática y objetivista que tienen muchos docentes de ciencia?	Curiosidad por el origen del problema docente (54)	Comprensión de la situación problemática en torno a un ejercicio profesional inadecuado sobre la NDC por tradicionalismo didáctico heredado (54-66)	Autoconciencia de la necesidad de mejorar la enseñanza sobre NDC (54-75)	Principio deontológico de la acción docente
55. ... los docentes de ciencia deberían recibir formación epistemológica para salir de esas concepciones tradicionales.	Reconocimiento de la falta de preparación docente sobre NDC (55-58)			
59. ¿Por qué la escuela sigue enseñando de una forma tradicional? ¿Por qué cuesta tanto dar un paso hacia lo contemporáneo?	Reconocimiento de una enseñanza tradicional sobre NDC (59-61)			
63. Pienso que durante clases fomento la idea de un conocimiento científico inmutable, o por lo menos que ya está terminado.	Reconocimiento de una práctica docente continuista tradicional sobre NDC (62-66)			
69. Hay que hacer énfasis que el conocimiento plasmado en los textos científicos de enseñanza es perfectible y que puede cambiar en el tiempo.	Preocupación por mejorar la acción docente (67-75)	Sentido de responsabilidad hacia los nuevos desafíos de enseñanza (67-75)		

Nota. El número entre paréntesis indica el registro numérico de la respectiva expresión protocolar dada después de su organización final.

Es importante aclarar que la *universalidad* de estas categorías es relativa en cuanto su potencialidad de alcance y que en la fenomenología «No se debe confundir la *universalidad ilimitada de las leyes de la naturaleza* con la *universalidad esencial*» (Husserl, 1949, p. 27). La investigadora consideró conveniente proponer cuatro principios esenciales intuidos en correspondencia con cada categoría fenomenológica esencial universalista, de modo que la vivencia se pueda interpretar tomando en consideración las cuatro categorías que estructuran la esencia de la vivencia consciente y los cuatro principios que las

rigen, a fin de develar el sentido o núcleo noemático, sentido objetivo, y así poder encontrar el significado global.

La ciencia concebida sobre bases ontológicas y epistemológicas ajenas a su naturaleza sin una contextualización teleológica y axiológica definida.

Esta categoría esencial se rige por el *principio generalizante y absolutista de una ciencia neutra*. Está estructurada por tres categorías fenomenológicas individuales sintetizadas subyacentes: (a) la ciencia como fuente de creencias que brindan un sentido de rigidez cognoscitivo como andamiaje de seguridad para la interpretación de la realidad como verdad absoluta, la cual integra los temas esenciales referidos a: monismo metodológico, fetichismo metodológico, experimentalismo comprobatorio, inmutabilidad del conocimiento científico e irrefutabilidad de las teorías científicas; (b) la ciencia como producto de la supremacía epistémica de la inducción, que comprende dos temas esenciales: la observación como principio fundacional de la ciencia y las leyes científicas como principios totalizantes de la ciencia; y (c) la ciencia como actividad autónoma de una sociedad pasiva, en la que subyace el tema esencial referido a la independencia de la ciencia en la sociedad.

La metarreflexión como parte del proceso de comprensión de los significados sobre la NDC.

Esta categoría esencial responde a un *principio de reestructuración cognoscitiva* en virtud de que implica un proceso de confrontación de ideas previas con ideas nuevas del material de aprendizaje. Está estructurada por la categoría fenomenológica trascendental eidética referida a una actitud crítica-reflexiva en torno a las nuevas ideas, la cual se sustenta en: (a) pensamientos reflexivos frente a la ruptura de viejas ideas, (b) cuestionamientos reflexivos frente a las nuevas ideas y (c) cuestionamientos epistemológicos reflexivos sobre las ideas de la NDC que vivencia en su proceso de aprendizaje sobre la NDC.

La asimilación consciente y activa de nuevos significados sobre NDC.

Esta esencia gira en torno al *principio de empoderamiento cognoscitivo*, ya que el

docente busca asimilar los nuevos significados sobre la NDC de forma consciente y activa, lo que le permitirá prepararse para una acción docente más apropiada. Se estructura por la categoría fenomenológica trascendental eidética referida a la *conciencia de nuevos significados sobre NDC*, la cual tiene implícita los temas esenciales: (a) conflicto de ideas y (b) declaración de aprendizaje.

La autoconciencia para el mejoramiento de la enseñanza sobre NDC.

Esta categoría esencial está regida por el *principio deontológico de la acción docente*. Tiene dos categorías fenomenológicas individuales sintetizadas: (a) Comprensión de la situación problemática en torno a un ejercicio profesional inadecuado sobre la NDC por tradicionalismo didáctico heredado, en el que subyacen los temas esenciales referidos a la curiosidad por el origen del problema docente, el reconocimiento de la falta de preparación docente sobre NDC y de una enseñanza tradicional sobre NDC, así como de una práctica docente continuista tradicional sobre la NDC; y (b) Sentido de responsabilidad hacia los nuevos desafíos de enseñanza, en la que subyace el tema esencial referido a la preocupación por mejorar la acción docente.

Esencia global del fenómeno estudiado. La vivencia de aprendizaje sobre significados de la NDC en el curso de *Epistemología e Historia de la Ciencia*, dictado en el período académico 2017-II, revela las cuatro categorías esenciales que forman el todo de esta experiencia, regidas por sus respectivos principios esenciales. Sin embargo, lo que le da sentido integral, holístico y operativo a estos principios y categorías es la esencia global del fenómeno, lo que se puede traducir como un *proceso de búsqueda de enriquecimiento conceptual del docente para superar su propia ignorancia y mejorar su praxis docente sobre la NDC*. Existe una intencionalidad educativa en el docente, razón por la que está consciente de que debe superar la ignorancia descubierta durante el proceso de aprendizaje.

DISCUSIÓN E INTERPRETACIÓN DE LOS HALLAZGOS

Los hallazgos de la presente investigación se discuten en dos vertientes: (a)

la comprensión de la experiencia de aprendizaje vivida y (b) la comprensión de la estructura principios-categorías esenciales que emergieron de la experiencia de aprendizaje. Esto implica considerar el *momento fenomenológico histórico-crítico*, como una reconstrucción ontológica del fenómeno, y la *reducción fenomenológica intersubjetiva trascendental*, como una reconstrucción de los significados contextualizados de la vivencia de aprendizaje. En esta sección se da respuesta a los interrogantes de la investigación a fin de plantear una solución al problema que dio origen a este trabajo.

Comprensión de la estructura principios-categorías esenciales

El **principio generalizante y absolutista de una ciencia neutra** que rige la categoría fenomenológica esencial referida a *la ciencia concebida sobre bases ontológicas y epistemológicas ajenas a su naturaleza sin una contextualización teleológica y axiológica definida*, es lo que le da sentido a todo el conjunto de ideas ingenuas sobre la NDC del participante. Este principio se puede entender como el núcleo operativo de la construcción de un andamiaje cognoscitivo que le brinda seguridad al docente de ciencia para interpretar los significados de los diferentes aspectos de la ciencia como verdades absolutas de la realidad, derivadas de un inductivismo ingenuo, sin una base crítica.

Esta categoría esencial lleva implícita los conocimientos previos de los participantes sobre la NDC, los cuales hacen alusión a ideas que no se corresponden con las consensuadas por la comunidad filosófica contemporánea de la ciencia. La mayoría son ingenuas, tergiversadas, pero aparecen en la conciencia desde una nueva visión, no desde la visión de dominio como docente de ciencias en el aula, sino como docente-estudiante de un postgrado, en el que ahora se da cuenta que tales ideas no son del todo como creía que eran, como las percibía desde su formación en el pregrado. Ahora estas ideas se hacen presentes en la conciencia, que ha despertado de un sueño aparentemente seguro a una realidad que no creía existir, pero que ahora no puede negar porque se da cuenta que tal situación se ha constituido en un problema por resolver.

Quizás sea un alivio mental considerar que otros piensan igual pero ya no lo puede ignorar, por lo que hay que disponerse para poder buscar comprender los significados sobre la NDC de forma adecuada, lo cual es algo nuevo para él; sin embargo, el hacerse consciente de tal hecho en el marco de este proceso lo conduce a la adquisición de habilidades y destrezas para la identificación y resolución de problemas en el campo de la enseñanza de las ciencias naturales, como parte de su función docente. Los trabajos de Flores y otros (2013) y Flores (2014) reportaron hallazgos similares a tales ideas ingenuas, y hacen referencia a otras investigaciones, aunque no como vivencia sino como concepciones, ideas, visiones, creencias, entre otras denominaciones.

Estas ideas ingenuas sobre la NDC se encuentran inicialmente en la conciencia del participante sin que impliquen algún cuestionamiento de su veracidad, ya que forman parte de su acervo cognoscitivo, producto de su formación docente. Este docente no llega al postgrado como una *tabula rasa* en cuanto a conocimientos sobre la NDC sino con subsumidores (llamados también subsunsores, incluso) que pueden ser potencialmente utilizados para interactuar con la nueva información que encuentra en el contenido del artículo de lectura, el cual constituye su contexto de aprendizaje inmediato. Por lo tanto, desde una perspectiva ausubeliana se puede decir que el docente cuenta con una de las condiciones principales para involucrarse en un proceso de aprendizaje significativo: sus conocimientos previos (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983; Ausubel, 2002).

El **principio de reestructuración cognoscitiva**, que rige la categoría esencial referida a la *metarreflexión como parte del proceso de comprensión de los significados sobre la NDC*, implica una actitud crítica-reflexiva de los participantes en torno a las nuevas ideas sobre la NDC. La «comodidad cognoscitiva» que traían de su formación docente comenzó a ser desorganizada al exponerse a la lectura reflexiva del artículo de Flores y otros (2013), de modo que los conocimientos previos comenzaron a mostrarse como inadecuados para el participante, lo que se hace evidente a través del pensamiento reflexivo frente a la

ruptura de viejas ideas, y cuestionamientos reflexivos y epistemológicos frente a las nuevas ideas.

Sin embargo, ahora se tiene la ventaja de contar con referencias más claras para ordenar las ideas, pero hay un camino que transitar, aunque ahora de forma más cuidadosa porque la temática de la NDC es más compleja de lo que se pensaba. En este sentido, surgen interrogantes, dudas inquietudes que asaltan la conciencia del participante; es el camino necesario, esencial, para la búsqueda de nuevos significados sobre la NDC. Es imposible reconstruirlos sin cuestionamientos porque es una temática que va más allá de la apariencia de los hechos estudiados por las ciencias naturales: es el entretejido que le da sentido a su misma naturaleza sin que nadie la haya logrado precisar en su plenitud.

El **principio de empoderamiento cognoscitivo** viene a operar sobre la esencia de la asimilación consciente y activa de nuevos significados sobre NDC, de modo que el participante está consciente de que el conflicto de ideas viejas y nuevas ha resultado en un aprendizaje, es decir, está consciente de los nuevos significados que ha logrado asimilar sobre la NDC de forma consciente y activa. Ahora llegó el momento de pararse firme y asumir los desafíos de continuar esclareciendo los significados que antes parecían tan claros y que podían proclamar con tanta seguridad, dogmatismo y vehemencia, siendo cómplices de una ignorancia compartida históricamente.

No obstante, el haber tenido presente tales ideas ingenuas en la conciencia le permitieron vivir la experiencia de un aprendizaje que podemos denominar *transformativo*, que genera un cambio sustancial en el conocimiento del aprendiz, en contraste a un aprendizaje que llamaremos *creativo*, el cual se crearía sin partir de conocimientos previos sobre NDC. En el aprendizaje transformativo, el aprendiz tiene la oportunidad de reflexionar sobre lo que conoce para mejorar y adecuar activamente su comprensión y construir nuevos significados en una orientación específica. Cabe señalar que el *aprendizaje transformativo* se pudiera asemejar a lo que en griego significa el vocablo «asah», que indica formar con

base en lo existente, en contraste al vocablo «bara» que indica «crear de la nada» y que, en este último caso, implicaría crear significados nuevos desde lo aportado solo desde la fuente externa en ausencia de conocimientos previos relacionados con la NDC.

De este modo, en el plano cognoscitivo se pudiera interpretar que la experiencia de aprendizaje resultó en un *asah cognoscitivo*, y no en un *bara cognoscitivo*, por lo que las ideas ingenuas existentes fueron transformadas, recreadas, modificadas, en el contexto de la lectura reflexiva del artículo. En este sentido, el docente busca un reacomodo de su *yo intelectual* frente al descubrimiento de que no ha estado desarrollando adecuadamente la función que éticamente le corresponde, sin ignorar que ha sido heredero de una formación académica deficiente, pero que ahora no puede sino seguir adelante con una nueva visión que le brindará el impulso para superar las limitaciones cognoscitivas ahora expuestas, develadas en su proceso de aprendizaje. En el *aprendizaje creativo*, en el sentido dado aquí, el aprendiz no conocería del tema tratado y no habría, por tanto, ideas previas que transformar en relación con el tema tratado; por lo tanto, se puede entender como un aprendizaje reproductivo, más cercano a lo memorístico.

Esta experiencia de aprendizaje no se distancia de una interpretación ausubeliana, la cual se centra en el principio de asimilación conceptual, ya que el núcleo cognoscitivo es la construcción de nuevos significados. En este caso, las ideas ingenuas de los participantes constituyen sus conocimientos previos, los cuales sirven de inclusores cognitivos de la nueva información para generar una interacción que trae como resultado un nuevo significado conceptual, más claro, más robusto, más potenciador de nuevos aprendizajes, más complejos y abstractos (Ausubel y otros, 1983; Ausubel 2002; Moreira, 2012).

De este modo, el participante ha comenzado a experimentar un proceso de progresividad conceptual, porque el aprendizaje no es un asunto de blanco y negro, sino de matices que se van esclareciendo en la medida que su acción

consciente, activa y reflexiva incorpora a su estructura cognoscitiva significados conceptuales generales, más inclusivos y ricos en contenido de forma sustancial, no memorística, no retórica, no mecánica. Es lo que se puede entender como aprendizaje significativo con base en la asimilación conceptual para el proceso de progresividad conceptual. Al fin y al cabo, sin conceptos claros es muy poco lo que el docente puede contribuir en el campo educacional.

Continuando con la perspectiva ausubeliana, en el contexto vivenciado por el participante del curso de postgrado abundó un escenario de aprendizaje sobre NDC en el que podía darle sentido a sus significados conceptuales. Es lo que se refiere a la *significatividad lógica* y a la *significatividad psicológica*: (a) la primera fue brindada por el artículo de Flores y otros (2013), el cual expresa un contenido ordenado, aprehensible para la asimilación conceptual; y (b) la segunda fue brindada por el hecho de que la temática tratada no era desconocida, ya forma parte subyacente de los contenidos científicos que se imparten.

Aunado a esto, cabe destacar que para el logro de un aprendizaje significativo es importante la participación activa del aprendiz, lo cual necesariamente implica una actitud reflexiva y hasta crítica, ya que es fundamental el cuestionamiento constante para construir los nuevos significados. El desarrollo de una actitud crítica va más allá de lo meramente reflexivo; sin embargo, esta sería la meta que se deberían trazar el aprendiz a lo largo de su vida profesional, ya que esto ameritaría convertirse en un lector consagrado a esta temática de la NDC, de modo que el sentido filosófico de la NDC pueda permear su comprensión, una tarea imposible de lograr en una sola actividad de aprendizaje. Aquí cabe considerar los principios de aprendizaje significativo crítico (Moreira, 2005) para encauzar esta travesía intelectual.

Finalmente, el **principio deontológico de la acción docente**, que implica la esencia de la *autoconciencia para el mejoramiento de la enseñanza sobre NDC*, revela que el docente de ciencias se ha encontrado cómodo en su función de enseñar a *aprender ciencia* y aún de contribuir en la comprensión de *hacer ciencia*,

pero la función de enseñar a *aprender sobre ciencia* es una tarea pendiente. Este aprendizaje, además, no ocurre sin un sentido deontológico, ya que el docente, al estar experimentando ese proceso de transformación cognoscitiva, vuelve su mirada a su acción pedagógica para buscar un camino que lo libere de las desatinadas afirmaciones realizadas en el aula, en relación con los diferentes conceptos epistemológicos de la ciencia que, si bien creía conocer bien, en cierto modo admite su falta de formación académica al respecto.

A esto habría que agregarle que en realidad el docente no ha aprendido a *hablar ciencia*, porque le falta ese elemento comunicador, propio de cada campo disciplinar, conocimiento y aún experiencial. Aquí encaja bien lo señalado por Lemke (1997) en su obra titulada *Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores*, en el cual se menciona que es necesario «enseñar en contra de la mística de la ciencia» (p. 141). Se trata en sí de un proceso de desmistificación de la ciencia, en concordancia con lo que también ha mencionado McComas (1996).

El docente de ciencias del siglo XXI debe superar las deficiencias del tradicionalismo didáctico que ha heredado y debe empoderarse de un hablar ciencia que involucre los tres elementos hodsonianos antes mencionados. ¿Cómo hablar ciencia sin tener un conocimiento apropiado de su naturaleza? A pesar de los problemas existentes en cuanto a definir lo que es ciencia en sí, no se puede ignorar que hay consensos logrados entre filósofos, sociólogos, epistemólogos, entre otros expertos, en cuanto a diferentes aspectos de la NDC de forma más clara, dejando abiertos los más polémicos, razón por la cual en la formación docente actual no se debe obviar esta realidad para fines educacionales, que si bien no han sido considerados en la formación del pregrado, debería incorporarse en el postgrado.

Siguiendo a Lemke (1997), cabe refrendar que «todo tipo de actividad humana especializada, toda materia y campo, tienen su propio lenguaje» (p. 142), razón por la cual se puede decir que sin una adecuada comprensión de los significados de la NDC es imposible tener un apropiado lenguaje científico,

entendiendo, además, que las ciencias aquí referidas son las ciencias naturales o «duras» como biología, química, física y ciencias de la tierra, generalmente diferenciadas de las ciencias sociales y humanísticas. Al respecto, el mismo Lemke (ob. cit.) aboga para que el lenguaje de las ciencias duras se humanice para así no seguir contribuyendo con su mistificación (p. 146). En este sentido, hay mucho que desmistificar en cuanto al lenguaje de las ciencias naturales, ya que uno de los problemas radica en que se ha tratado de esterilizar del sujeto cognoscente mismo, de la experiencia humana, cayendo así en el extremo de una objetividad absolutista inexistente o, al menos, cuestionable.

Ahora es necesario no mirar a los libros de textos con tanto dogmatismo, porque ellos mismos son transmisores de ideas ingenuas sobre la NDC; tampoco se puede mirar a quienes lo formaron como docente porque ellos también han sido herederos de la misma tradición didáctica. Queda así, pues, un llamado al docente de ciencias, involucrado en estudios de postgrado, a asumir el desafío de *aprender sobre ciencia* para poder enseñarla responsablemente.

Comprensión global de la experiencia de aprendizaje vivida

El fenómeno estudiado integra los principios intuitivos eidéticamente y que rigen las categorías fenomenológicas esenciales de la vivencia de aprendizaje de los docentes en el curso de postgrado. Esta vivencia se integra holísticamente en la esencia global que emerge de la conciencia objetiva y que se puede expresar de la siguiente manera: ***proceso de búsqueda de enriquecimiento conceptual del docente para superar su propia ignorancia y mejorar su praxis docente sobre la NDC***. En sentido husserliano, el significado del objeto de la experiencia está en el todo interconectado de la percepción interior (percepción inmanente) de quien lo vivencia, de modo que Koopman (2015) considera que la fenomenología es método y teoría, epistemología y ontología, ya que el investigador debe representarla e interpretarla. En este sentido, la representación de la experiencia en el Gráfico 2 tiene que ver con su ontología, mientras que la esencia fenomenológica tiene que ver con lo epistemológico, en búsqueda de su

significado.

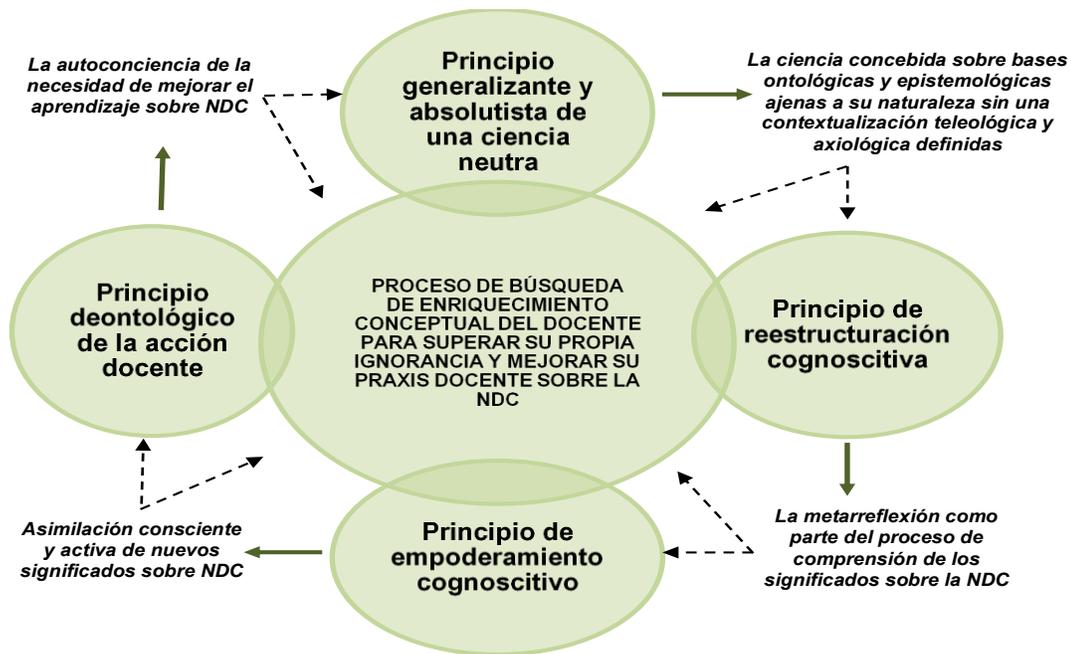


Gráfico 2. Representación global de la vivencia de aprendizaje sobre significados de la NDC de los participantes como un modelo teórico aproximativo, tomando en cuenta los principios esenciales que rigen a las categorías esenciales que la integran.

Todo el aprendizaje de los protagonistas gira alrededor de los significados sobre la NDC; es noética, empírica, psicofísica. Sin embargo, el contenido puro de la conciencia tiene la intencionalidad de enriquecer sus conocimientos conceptuales sobre la NDC y así poder asumir una práctica docente más acorde con los nuevos significados de la NDC que está logrando comprender progresivamente. Alrededor de esta esencia fenomenológica global operan los cuatro principios esenciales subyacentes a las respectivas categorías fenomenológicas esenciales, no siendo un proceso lineal sino holístico, recursivo, integrado y reflexivo consciente. Esto constituye el núcleo noemático, el sentido o el pleno correlato noemático de la vivencia de aprendizaje.

El fenómeno está entramado e involucra procesos cognitivos, afectivos/emocionales y volitivos: (a) en lo cognitivo están las ideas sobre la NDC, las cuales constituyen el foco del aprendizaje conceptual de los participantes; (b)

en lo afectivo/emocional afloran sentimientos/emociones de incomodidad, inseguridad, incertidumbres, dudas, ansiedad, deseos de aprender, entre otros, durante el proceso de esclarecimiento de los significados sobre la NDC; y (c) volitivos en cuanto a la actitud hacia la toma de decisiones y acciones con una meta específica.

Esta interpretación estaría en correspondencia con lo planteado por Martínez (2010), quien hace referencia a esta trilogía de la mente en un sentido amplio, de manera similar a lo planteado por Embree (citado en Aguirre-García y Jaramillo-Echeverri, 2012), quien menciona tres intenciones de la conciencia: creencias, valoraciones y voliciones, entendibles como lo pensante, lo sintiente y lo actuante, respectivamente. Además, tiene correspondencia con lo señalado por Novak en cuanto a que «aprendizaje significativo es empoderamiento»⁷ e implica conocimiento construido mediante la integración del pensar, sentir y actuar, lo cual conduce hacia una autonomía responsable con control del conocimiento, es decir, hacia al *engrandecimiento humano*, lo que le da sentido a la experiencia en el dominio cognoscitivo (Novak, 2010, 2011; Flores, 2014). Esta interpretación general se corresponde con su vivencia noética, como correlato de su contenido noemático.

REFLEXIONES FINALES Y RECOMENDACIONES

Es importante destacar que atreverse a definir lo que es ciencia ya es un asunto problemático entre los mismos especialistas sobre esta temática; sin embargo, lo que se ha tipificado como ideas ingenuas sobre la NDC responde a criterios de consensos mínimos encontrados entre los especialistas, y que son de relevancia educacional, ya que de otro modo el docente de ciencias correría el riesgo de enseñar sobre contenidos científicos carentes de un referencial mínimo de significación epistemológica. En este sentido, el abordaje de esta investigación bajo el método fenomenológico husserliano ha sido innovador y revelador de las

⁷ «Meaningful learning is empowerment» (Novak, 2011, p. 38)

categorías y principios esenciales constituyentes de la vivencia de aprendizaje sobre la NDC, los cuales se giran en torno a una esencia global que integra lo pensante, lo sintiente y lo actuante, dándole sentido a sus conocimientos previos, su reestructuración reflexiva, el empoderamiento de nuevos significados y la intención de realizar cambios en la práctica docente en relación con la enseñanza de la NDC. La inclusión de principios esenciales ha sido un aporte de esta investigación para mejorar la comprensión de la estructura noética-noemática de la experiencia de aprendizaje sobre significados conceptuales sobre la NDC

Con el propósito de continuar en esta línea de investigación se recomienda: (a) aplicar este estudio en otros contextos de aprendizaje con docentes en formación, en el pregrado, y con docentes en ejercicio, en el postgrado, con la finalidad de ampliar las interpretaciones al respecto; (b) investigar desde la perspectiva aplicativa del modelo teórico aproximativo derivado del presente estudio, a fin de buscar correspondencia interpretativa teoría-conciencia; y (c) ampliar esta investigación desde la fenomenología interpretativa de Heidegger.

REFERENCIAS

- Aguirre-García, J.C. y Jaramillo-Echeverri (2012). Aportes del método fenomenológico a la investigación educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 8(2), 51-74.
- Ausubel, D., Novak, J. y Hanesian, L. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. (2a. ed.). México: Editorial Trillas.
- Ausubel, D.P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. España: Editorial Paidós Ibérica, S.A.
- Barbera, N. e Inciarte, A. (2012). Fenomenología y hermenéutica: dos perspectivas para estudiar las ciencias sociales y humanas. *Multiciencias*, 12(2), abril-junio, 199-205.
- Bolio, A. P. (2012). Husserl y la fenomenología trascendental: Perspectivas del sujeto en las ciencias del siglo XX. *Reencuentro*, 65, 20-29.

- Caballero, M. C. (2003). La progresividad del aprendizaje significativo de conceptos. *Actas del Pidec*, 5, 137-154.
- Dahlin, B., Østergaard, E. y Hugo, A. (2009). An argument for reversing the bases of science education – a phenomenological alternative to cognitionism. *Nordina*, 5(2), 185-199.
- Flores, J., Caballero, M.C. y Moreira, M.A. (2013). Ideas epistemológicas sobre la naturaleza de la ciencia de docentes en formación de biología y de química. *Curriculum: Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, 26, 101-133.
- Flores Espejo, J. L. (2014). *Un enfoque epistemológico-constructivista para facilitar el aprendizaje en el laboratorio desde una perspectiva ausubeliana*. Tesis Doctoral. Departamento de Didácticas Específicas. Universidad de Burgos, España.
- Flores Espejo, J. L. (2016). *Los datos en ciencias desde su concepción original a la actual: un aporte general para la reflexión docente*. Ponencia presentada en el I Simposio de Filosofía Aristóteles Aquí y Ahora 2400 Años, Caracas.
- Flores Espejo, J.L. (2017, Noviembre). Un fundamento teórico sobre los datos: aportes para la reflexión epistemológica en el laboratorio didáctico de ciencias. *Investigações em Ensino de Ciências*, 22(2), 17-32.
- Hodson, D. (1994). Hacia un enfoque más crítico del trabajo de laboratorio. *Enseñanza de las Ciencias*, 12(3), 299-313.
- Husserl, E. (1949). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Koopman, O. (2015). Phenomenology as a potential methodology for subjective knowing in science education research. *The Indo-Pacific Journal of Phenomenology*, 15(1), 2079-7222.
- Lambert, C. (2006). Edmund Husserl: la idea de la fenomenología. *Teología y Vida*, XVII, 517-529.
- Lara, S. (2017) Una lectura desde la fenomenología para las reflexiones de los estudiantes del seminario doctoral construcción de teoría. *Revista de Investigación*, 91 (41), 73-98.
- Lemke, J. L. (1997). *Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores*. Barcelona: Editorial Paidós.

- Martínez, M. E. (2010). *Learning and cognition. The design of the mind*. New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Martínez Miguélez, M. (1989). *Comportamiento humano. Nuevos métodos de investigación*. México: Editorial Trillas.
- Mayz Vallenilla, E. (1976). *Fenomenología del conocimiento*. Caracas: Equinoccio, Editorial de la Universidad Simón Bolívar.
- McComas, W.F. (1996). Ten myths of science: reexamining what we think we know about the nature of science. *School of Science and Mathematics*, January 1, 10-16.
- Moreira, M. A. (2005). *Aprendizaje significativo crítico*. Porto Alegre: Impressos Portão Ltda.
- Moreira, M. A. (2012). *Aprendizagem significativa: a teoria e textos complementares*. São Paulo: Editora Livraria da Física.
- Novak, J. D. (2010). *Learning, creating and using knowledge*. New York: Routledge: Taylor & Francis Group.
- Novak, J. (2011). A theory of education: meaningful learning underlies the constructive integration of thinking, feeling and acting leading to empowerment for commitment and responsibility. *Aprendizagem Significativa em Revista*, 1(2), 114.
- Østergaard, E., Dahlin, B. y Hugo, A. (2008). Doing phenomenology in science education: a research review. *Studies in Science Education*, 44(2), 93-121.
- Pilten, G. (2016). A phenomenological study of teacher perceptions of the applicability of differentiated Reading instruction designs in Turkey. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 16(4), 1419-1451.
- Rodríguez Palmero, Ma. L. (2008). *La teoría del aprendizaje significativo en la perspectiva de la psicología cognitiva*. Barcelona: Ediciones Octaedro, S.L.
- Sandi-Urena, S. (2018). Phenomenological approaches to study learning in the tertiary level chemistry laboratory. *Química Nova*, 41(2), 236-242
- San Martín, J. (2003). La práctica de la fenomenología según Lester Embree. (Comentario al libro *Análisis reflexivo*). *Investigaciones fenomenológicas* 4, 215-242.
- Torres, L. (2017). *Una aproximación aplicada del método fenomenológico*

trascendental de Husserl. Trabajo de investigación libre no publicado, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas, Venezuela.

Villagrasa Lasaga, J. (2003). El análisis fenomenológico-ontológico: modelo de Teoría del objeto puro. *Alpha Omega*, VI(3), 361-391.

Waldenfels, B. (2017). Fenomenología de la experiencia en Edmund Husserl. *Arété. Revista de Filosofía*, XXIX (2), 409-426.

La formación docente en el uso de las plataformas virtuales educativas en la UPEL-IPC desde la Teoría de la Acción

Teacher training in the use of virtual educational platforms
in the UPEL-IPC from the Theory of Action

Formation des enseignants à l'utilisation de plates-formes éducatives
virtuelles dans UPEL-IPC à partir de la théorie de l'action

Aracelys Piñate

aracelyspinate23@gmail.com

Universidad Latinoamericana y del Caribe.
Venezuela

RESUMEN

Las tecnologías de la información y la comunicación han colaborado al desarrollo de modelos educativos alternos. Es por ello que la formación académica de los docentes en las plataformas virtuales, parte en principio de la práctica reflexiva de la educación de este milenio. Esta investigación trata de la formación docente en el uso de la plataforma virtual educativas de la UPEL-IPC desde la Teoría de la Acción, asumiendo entonces que el comportamiento de los actores responde a los "modelos mentales" (Picón, 2006). La construcción paradigmática está concebida desde lo interpretativo, con un enfoque fenomenológico, aplicando una metodología desde la Teoría de la Acción de Argyris y Schön, empleando para su análisis la escalera de inferencias. En la Teorización surgieron como estrategias de acción para la formación docente: básicas, pedagógicas de interactividad y de interfaz.

Palabras clave: Formación Docente, Plataformas virtuales de enseñanza, teoría de la Acción.

ABSTRACT

Information and communication technologies have collaborated in the development of alternative educational models. That is why the academic training of teachers in virtual platforms, part of the reflective practice of education in this

millennium. This research is based on teacher training in the use of the virtual educational platform of the UPEL-IPC from the Theory of Action, assuming that the behavior of the actors responds to "mental models" (Picón, 2006). The paradigmatic construction is conceived from the interpretative, with a phenomenological approach, applying a methodology from the Theory of Action of Argyris and Schön, using for its analysis the ladder of inferences. In Theorization emerged as action strategies for teacher training: basic, pedagogical interactivity and interface.

Key words: Teacher Training, Virtual teaching platforms, Theory of Action

RÉSUMÉ

Les technologies de l'information et de la communication ont collaboré à l'élaboration de modèles éducatifs alternatifs. C'est la raison pour laquelle la formation académique des enseignants sur des plateformes virtuelles fait partie de la pratique réflexive de l'éducation en ce millénaire. Cette recherche est basée sur la formation des enseignants à l'utilisation de la plate-forme éducative virtuelle de la théorie de l'action UPEL-IPC, en supposant que le comportement des acteurs réponde à des "modèles mentaux" (Picón, 2006). La construction paradigmatique est conçue à partir de l'interprétation, avec une approche phénoménologique, en appliquant une méthodologie de la théorie de l'action d'Argyris et Schön, en utilisant pour son analyse l'échelle des inférences. La théorie est apparue comme une stratégie d'action pour la formation des enseignants: interaction de base, pédagogie et interface.

Mots-clés: formation des enseignants, plateformes d'enseignement virtuelles, théorie de l'action.

INTRODUCCIÓN

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) han colaborado al desarrollo de modelos educativos alternos, cambiando así los paradigmas del proceso de enseñanza y aprendizaje. Las modalidades educativas no convencionales contribuyen a que el rol pasivo del estudiante se modifique paulatinamente para asumir un rol activo y corresponsable de su proceso formativo. Asimismo, el uso de las TIC permite el desarrollo de capacidades y

habilidades en el estudiante que le serán de utilidad en su inserción al mercado laboral y que no necesariamente éstas forman parte de su pensum de estudio, siendo entonces competencias adquiridas en una práctica de aprendizaje no convencional. Bajo este esquema, resulta primordial capacitar a los docentes en el uso de las herramientas virtuales que ofrece las tecnologías, así como dar seguimiento al resultado de la capacitación de la misma.

La educación virtual es un elemento central en la conformación de un modelo educativo de innovación pedagógica, que abre las puertas a oportunidades de estudios y a la expansión de la universidad más allá de los espacios físicos de las instalaciones universitarias. En este sentido Garay (2008), señala que:

...el llamado aprendizaje no formal está siendo objeto de un interés creciente por parte de educadores, comunicadores, diseñadores, psicólogos, técnicos de la informática y otros profesionales, quienes están procurando construir una oferta educativa diversificada en todos sus elementos y mucho más atractiva que la que se ofrece en las aulas de manera tradicional... (p.27).

La vertiginosa creación de espacios virtuales en las universidades cada día cobra mayor relevancia, sumándose cada vez más un número importante de instituciones quienes han madurado sus proyectos de educación virtual, cambiando así las condiciones académicas acostumbradas por los docentes en la educación presencial. Siendo indispensable para ello la formación académica del docente en el uso de las nuevas tecnologías de aprendizaje, llamadas plataformas virtuales, con programas de desarrollo profesional que garanticen continuidad y seguimiento a los mismos, así como el apoyo que se les brinda para que aprendan no sólo a usar la computadora como herramienta, sino muy especialmente, a cómo enseñar utilizándola.

En este sentido la Universidad Pedagógica Experimental Libertador UPEL, ha desarrollado en los diferentes institutos sedes, plataformas virtuales, como lo señala el portal; noticias.upel.edu.ve, en su publicación del 17 de junio de 2017, donde aclara que desde la instalación de Comisión de Educación a Distancia de la

UPEL, en junio del año 2012 (SED-UPEL), ha mejorado su Sistema de Educación a Distancia, con la adquisición de la plataforma virtual Moodle 3.2 ofreciendo para ello a los docentes el Programa de Formación, Actualización y Perfeccionamiento Académico del Docente Ordinario (PFAPADO), del Plan de Desarrollo del Talento Humano del Personal Académico de la Universidad elaborado por el Vicerrectorado de Docencia, el cual tiene como objetivo desarrollar competencias específicas relacionadas con las especialidades, los componentes y ejes de la formación profesional tanto para profesores como estudiantes en el manejo de las aulas virtuales.

La formación académica en las plataformas virtuales, parte en principio de la practica reflexiva de la educación de este milenio, donde los recursos tecnológicos y la globalización comunicacional producto de una interconexión mundial a través de los medios telemáticos, hacen necesaria la búsqueda de aplicar dicho avances de la tecnología informática en la práctica pedagógica. Con base a las observaciones realizadas acerca de la formación en las plataformas virtuales que la universidad UPEL-IPC ofrece a los docentes y el número de docentes sumados a esta tarea que manifiestan conocer el uso las mismas, se evidencia un contraste en cuánto a los profesores que están incorporados en la administración de asignaturas usando las tecnologías, y los que han recibido la formación académica para su aplicación en la práctica docente. Entre estas dos realidades se palma una distinguida distancia entre lo que se “conoce” y lo que se “aplica”, permitiendo determinar las discrepancias que existen entre las posturas planteadas.

En este contexto se asume entonces que este comportamiento responde a los “modelos mentales, esquemas o programas mentales formados por sus creencias, valores, estrategias de acción, premisas o supuestos” (Picón, 2006, p. 49), señala que puede ser develados desde la perspectiva de la Teoría de la Acción propuesta por (Argyris y Schön, 1978), cuya esencia se centra en la descripción y análisis adecuado de los comportamientos explícitos e implícitos en

la acción social que todo ser humano construye “para orientarse en el entorno donde tiene lugar su existencia” (Ob.cit.).

En la teoría de acción se distinguen dos dimensiones: una *explícita*, entendida como la que el individuo comunica y que está en concordancia con su formación y convicciones, es decir lo que dice y enuncia, y una *en uso*, representada por la que rige la acción y que es la que se lleva a la práctica es decir lo que hace; esta dimensión frecuentemente es implícita y para develarla es necesario examinar las prácticas o ejecución continua de los quehaceres, tal y como son exteriorizadas a través del comportamiento humano.

Para la realización de la investigación se abordan tres (3) dimensiones específicas de la formación académica en las plataformas virtuales: *el conocimiento de las plataformas virtuales*: conceptualizado como el conjunto de información acerca de que son las plataformas virtuales; *dominio de las plataformas virtuales*, se vincula con el uso de aplicaciones tecnológicas para la enseñanza y aprendizaje; y *la aplicación de las plataformas virtuales*, se toma como la interactividad propiciada con el uso de la plataforma virtual en la práctica docente de la universidad.

Con base en estos planteamientos, se centra el propósito de la investigación hacia el estudio y análisis de la *teoría explícita* y la *teoría en uso* de la formación académica en el uso de la plataformas virtuales de los docentes de la UPEL-IPC, tomando como contexto de estudio a cinco docentes ordinarios del Instituto del Instituto Pedagógico de Caracas IPC, a fin de determinar la teoría de la acción presente en su formación académica en el uso de la Plataforma Virtual de enseñanza.

RECORRIDO TEÓRICO

Las Plataformas Virtuales Educativas

Los nuevos entornos de enseñanza y aprendizaje basados en ambientes cooperativos y colaborativos surgen de la comunicación interactiva intermediada

por el computador y medios telemáticos. Estos hacen necesarios la búsqueda de formas de aplicar adelantos en los diversos campos del acontecer social, donde es relevante la manera como la tecnología informática ha afectado áreas que son competencia de la Pedagogía y por tanto de la educación. Es indudable que la entrada de la computadora en el aula es más que el cambio de los pupitres por ese recurso informático, por cuanto, si cuenta con los dispositivos para el acceso a la Internet, permite localizar una inmensa cantidad de información, la cual, seleccionada adecuadamente, constituye un recurso valiosísimo en y para todo proceso formativo.

En este sentido, se puede decir que uno de los dispositivos de aprendizaje de mayor impacto que proporcionan las TIC son los sistemas de administración del aprendizaje (Learning Management Systems) o también llamadas plataformas virtuales, las cuales permiten la creación y desarrollo de programas de formación en la web sin necesidad de poseer conocimientos específicos en el área de la programación ni de diseño gráfico.

Según lo señala, Rosenberg (2002), una plataforma virtual de enseñanza debe poseer las siguientes características: 1) Que sea en red. 2) Que se haga llegar al usuario final a través de un ordenador utilizando estándares tecnológicos de Internet. 3) Que se amplíe la perspectiva del aprendizaje de modo que avance un paso más allá de los paradigmas tradicionales de la formación (p.1). Se puede entonces definir las plataformas de enseñanza virtuales, como un programa (aplicación de software) instalado en un servidor, que se emplea para administrar, distribuir y controlar las actividades de formación no presencial o e-Learning de una institución u organización (Farley, 2007).

En la actualidad se pueden hallar variadas denominaciones y definiciones para las plataformas virtuales de enseñanzas, esta son algunas de ellas:

- 1) IMS: son las siglas de Instruccional Management System, un IMS es un software que generalmente se ejecuta como un servidor que distribuye contenidos educativos o de formación a estudiantes a través de una red,

que apoya la colaboración entre estudiantes y profesores, y registra la información relativa a los resultados académicos de los alumnos (Gómez, 2004).

- 2) Plataforma LMS Learning Management System: Es un sistema de gestión del aprendizaje en el que se pueden organizar y distribuir los materiales de un curso, desarrollar foros de discusión, realizar tutorías, seguimiento y evaluación de los alumnos (Farley, 2007).
- 3) EVEA: Se refiere a Entornos Virtuales de Enseñanza y aprendizaje. También se le llama EVA Entorno Virtual de Aprendizaje o AVA Ambientes Virtuales de Aprendizaje. Estos conceptos aparecen identificados con el concepto de LMS o plataforma de teleenseñanza (Prendes, 2009)

Características de las Plataformas Virtuales de Enseñanzas

Una plataforma de enseñanza virtual suele estar constituida por tres elementos funcionales o subsistemas: a) LMS (Learning Management System): es el punto de contacto entre los usuarios de la plataforma (profesores y estudiantes, fundamentalmente). Se encarga, entre otras cosas, de presentar los cursos a los usuarios, del seguimiento de la actividad del estudiante, entre otros. b) LCMS (Learning Content Management System): engloba aspectos directamente relacionados con la gestión de contenidos y la publicación de los mismos y también incluye la herramienta de autor empleada en la generación de los contenidos de los cursos. c) Herramientas de comunicación: puesto que la comunicación entre el profesor y el estudiante pasa a ser virtual, deben proporcionarse los mecanismos necesarios para ello. Dentro de este grupo se incluyen Chat, foros, correo electrónico, intercambio de ficheros, etc. Estos subsistemas suelen dar lugar a una serie de herramientas que toda buena plataforma de enseñanza virtual ha de poseer en mayor o menor medida: d) Herramientas para el profesorado o para generar recursos educativos: entre ellos se encuentran: Editor de cursos, Editor de exámenes, Importador de recursos educativos.

Entre los Enrutadores de recursos educativos o Seguimiento y evaluación: esta las: herramienta de seguimiento del estudiante; herramienta de evaluación y las herramienta de seguimiento de exámenes o Comunicación las cuales son: *Asíncronas*: correo electrónico, listas de distribución, tablón de anuncios, zona compartida, editor colaborativo. *Síncronas*: videoconferencia, pizarra cooperativa, presentaciones cooperativas, chat, editor colaborativo.

También se encuentran las herramientas para el alumnado; visualizador de recursos o Seguimiento y evaluación; herramienta de autoseguimiento; herramienta de autoevaluación; herramienta de realización de exámenes; herramienta de revisión de exámenes o comunicación entre usuarios, están se dividen en: *Asíncronas*: e-mail, tablón de anuncios, zona de discusión, zona compartida, editor colaborativo y *Síncronas*: chat, videoconferencia, pizarra colaborativa, herramienta para presentaciones colaborativas, editor colaborativo (Alvarez, 2010).

Plataformas virtuales de enseñanza más usadas en la actualidad

Actualmente son diversas las plataformas de enseñanzas que las universidades ha adoptado como modelo de enseñanza virtual, cada vez hay y mejores aplicaciones que ayudan a mejorar la interconectividad entre el docente y el estudiantes. Cabe destacar que a partir de la aparición de la WEB.2.0, se han diseñado nuevas herramientas colaborativas que hacen más eficientes la instrucción a través del computador, como lo son: los blog, wikis, foro entre otros.

A continuación se presentan un listado de las plataformas virtuales de enseñanza de acuerdo al tipo de software que presentan:

Campus virtuales de Software Libre	Campus virtuales de Software Privado
Moodle	ECollege
Sakai	EDoceo
Claroline	Desire2Learn
Docebo	Blackboard
Dokeos	Skillfactory
Ilias	Delfos LMS
LRN	Prometeo
ATutor	Composica
Lon-CAPA	WebCT

Fuente: Álvarez, 2010

Formación Docente en las Plataformas Virtuales desde la Teoría de la Acción

Cada organización posee un comportamiento y el mismo responde a una serie de significado, que según la Teoría de la Acción de Agyris y Shön (1978), son construidas por sus integrantes para alcanzar los objetivos y metas propuestas. En otras palabras, estas vienen a constituir el diseño de una realidad a través del uso de teorías y ejecución de la acción o Teoría de acción. Partiendo de ello, se puede entonces afirmar que esta práctica metódica de estudio organizacional, contribuye a interpretar ciertos elementos susceptibles a estudiar acerca del funcionamiento de una organización.

En lo referente a esta investigación se examino acerca de la formación docente en el uso de la plataforma virtual, específicamente de la plataforma de Moodle, incorporada por la universidad para apoyar la praxis docente, con el uso de las tecnologías y las ventajas que esta puede ofrecer para los estudiantes y docentes del Instituto Pedagógico de Caracas (IPC). El estudio se sustentó en la

Teoría de la Acción de Argyris y Schön, como se declaró anteriormente. A modo de dilucidar la orientación del estudio se aclara que la teoría o ciencia de la acción representa una aproximación metodológica- teórica y de investigación que puede ser aplicada en el ámbito individual como en el colectivo de una organización, esta teoría concibe al hombre como un ser que diseña sus acciones, ejecuta y valora sus resultados, adopta sus diseños cuando las consecuencias responden a sus intenciones y los modifica cuando los resultados les son desfavorables.

En un intento de ampliar la visión del modelo de la acción, se requiere que los actores diseñen representaciones simplificadas del contexto en que se encuentran apoyadas de un conjunto de teorías causales que muestren como lograr las consecuencias deseadas. Para ello asimilan un conjunto de conceptos, estrategias y programas que le permiten valerse de dichos conceptos al diseñar representaciones y acciones en cada escenario, a estos diseños los autores Argyris y Schön han denominado Teoría de la Acción.

Apoyados en esta teoría, se destaca que la profesión docente exige un compromiso con el conocimiento y con el estudiante; involucra la responsabilidad del desarrollo de capacidades y habilidades que permitan mantener la calidad educativa a partir de la adecuación en un mundo globalizado y competitivo laboralmente. De allí que la información a través de internet o teleformación, la entendemos no meramente como una opción de enseñanza a distancia, sino como un sistema de impartición de formación a distancia apoyado en las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) que combina variados recursos pedagógicos.

En concordancia a lo dicho anteriormente, los avances en los sistemas de educación a distancia ofrecen en gran medida un modelo satisfactorio y personalizado para los estudiantes, permitiendo el seguimiento continuo de sus progresos, optimizando así el proceso de enseñanza y eliminando algunos de los inconvenientes de la enseñanza presencial. Lo que obliga al docente a estar

formados en el uso de las plataformas virtuales de enseñanza por ser este el medio de transferencia del conocimiento que ofrece la universidad.

Con base a este contexto la `Teoría en Uso` de una organización frecuentemente es tácita y para develarla es necesario examinar sus prácticas o ejecución continua de su sistema de tareas tal y como son exhibidas a través de la conducta de sus miembros casi siempre normadas por reglas. Al igual que a las organizaciones en los individuos también puede presentarse una discrepancia entre la Teoría en Uso y la Teoría Explícita. (Picón, 1994). Siendo estas las representaciones de las conductas productos de los modelos y esquemas mentales en la práctica de la formación docente en las plataformas virtuales.

Por otra parte, la formación continua no puede abandonarse a la iniciativa individual, pues obedece a una necesidad institucional de contar con personal académico capacitado en las plataformas virtuales de enseñanza para desempeñarse con eficiencia y eficacia. Es de allí donde surgen los modelos mentales los cuales tienen un mecanismo interno de funcionamiento que desemboca en una forma determinada de tomar decisiones, desde las observaciones que se hacen de los hechos y hasta las acciones, modelo que Chris Argyris llamó en 1985, Escalera de Inferencias.

La Escalera de Inferencia consiste en un esquema representativo compuesto de cuatro peldaños del cómo las personas interpretan y perciben el día a día a través de inferencias sobre las palabras y acciones de los demás. A través de ella, se puede estudiar y entender la estructura que utilizan las personas para la formulación de sus decisiones y conclusiones y también es el método por excelencia de la Teoría de la Acción Chris Argyris. El proceso de reflexión en cuanto a la formación docente en el uso de las plataformas virtuales educativas en el IPC, emergido en el esquema de análisis presentado por los autores citados, se evidenciaron dos posturas reflexivas después de aplicar la escalera de inferencias a las entrevistas a los docentes.



Fuente: Piñate (2019)

En una primera premisa de la inferencia, se pudo evidenciar la evidente acción del poco o ningún uso de las plataformas virtuales de enseñanza, fundamentados en las tatas ocupaciones y poca información sobre las mismas y en la segunda se puede develar que presenta una acción de conocimiento más no de la práctica en la plataforma virtual del IPC, basados en la preparación y la posición académica que se ocupa, lo cual no le permite decir abiertamente que no la usa o que no la conoce.

De lo expuesto se deduce que el propósito de Argyris referente a la aplicación de los niveles de inferencia, demanda del sujeto tener consciencia de cuáles son los elementos intervinientes en la formulación de su inferencia. Esto depende de los mapas personales del propio sujeto, soportado en la tribuna de sus valores, sus creencias, respecto a sí mismo y respecto a su ambiente.

Teoría Explícita y Teoría en Uso de la formación docente en el uso de las plataformas virtuales de enseñanza en el IPC.

El estudio metodológico se realiza con la aplicación de constructos teóricos

de Argyris (1978) y Schon (1992); tomando en consideración que

la ciencia acción, es una aproximación metodológica que nos provee de técnicas y acercamientos para intervenir en sistemas educativos y considerar las causas que producen comportamientos que conllevan a resultados no deseados, dentro del desarrollo personal y organizacional. Como teoría nos provee de una matriz de trabajo que permite entender los comportamientos y predecir estrategias para desarrollar acciones que produzcan cambios en beneficio de comportamientos y actitudes deseadas y, como investigación provee de herramientas y criterios de competencias para explorar acciones individuales, grupales y organizacionales (p.56)

Para Schön (1992), la reflexión posee dimensiones aún más amplias. En su propuesta, destaca su argumento sobre una nueva epistemología de la práctica que pusiera de relieve la cuestión del conocimiento profesional asumiendo como punto de partida la competencia y el arte que forman parte de la práctica efectiva; sobre todo, la reflexión en acción (el pensar en lo que se hace mientras se está haciendo).

La reflexión en la acción puede ser realizada en dos momentos. Se puede reflexionar sobre la acción, al retomar los pensamientos sobre lo que se ha hecho para descubrir el conocimiento en la acción que puede haber contribuido a un resultado inesperado, y se puede reflexionar en la acción, una vez concretado el hecho, o durante su ejecución, o tomando pausas para pensar en lo ejecutado.

HALLAZGOS

En el estudio emergieron los siguientes constructos teóricos para el desarrollo de Teoría Explícita (Dimensión I) *el conocimiento de las plataformas virtuales*: se estableció a partir de las entrevistas no estructuradas, elaboradas a los cuatro docentes ordinarios de IPC, validadas con la información suministrada por la institución y documentos, donde se pudo evidenciar las distintas socializaciones, acerca de la plataforma virtual Moodle, que se maneja en la

institución. Mientras que la (Dimensión II) *dominio de las plataformas virtuales*: se estableció de la observación, en el manejo de entrada, interactividad e interfaz con la plataforma y parte de las entrevistas no estructuradas y la (Dimensión III) *la aplicación de las plataformas virtuales*: se constituyó a partir de las experiencias contadas por los actores en la entrevista no estructurada.

En la teoría explícita se apreció un sistema de aprendizaje basado en dos subdirecciones de la formación en el Aula virtual de enseñanza del IPC, la cual poseen los docentes para actuar, es decir, la que explica su actuación presente o futura, de acuerdo con su criterio o percepción individual, en cuanto a lo que predica o enuncia; estas dimensiones fueron: a) Los conocimientos que requiere: Elaboración de diseños instruccionales interactivos para la educación a distancia que se adecuen a cada área del conocimiento. b) Habilidades por desarrollar: Manejo del interfaz del aula virtual.

Por otro lado la Teoría en Uso es la que el actor lleva a la práctica y que en momentos de conflictivos, dialécticos o embarazosos puede ser, y generalmente es, desigual, diferente y hasta opuesta a la primera Teoría Explícita, dentro de esta teoría, el aprendizaje se define como el proceso de construcción, ensayo y reconstrucción de la teoría de acción que rige o condiciona el comportamiento de un individuo. Se dan comportamientos que tienden a privar o impedir el logro de aprendizajes profundos y persistentes (teoría en uso, Modelo I), Se refiere, esencialmente, a una teoría en uso que inhibe aquellos cambios asociados con la modificación de las estrategias y más aún, con la revisión sistemática de los valores y normas que rigen a la organización (Hosking y Anderson, 1992). En contexto de la formación docente en la plataforma de enseñanza en el IPC emergieron los siguientes hallazgos expresados en:

Principales valores

- Contrasta abiertamente, lo aprendido y lo realizado en la acción en el conocimiento, aplicación y uso de la plataforma virtual del IPC.

- Trabaja con un conocimiento que puede ser implementado en el contexto de la acción de acuerdo a lo que considera domina en el uso de la plataforma virtual.
- Fundamenta acciones en situaciones concretas de aprendizaje que guarden relación con el uso de la plataforma virtual.

Estrategias de acción

- Mantiene su validez frente a rigurosas pruebas de refutabilidad, en cuanto al conocimiento y uso de la plataforma virtual.
- Inhibe sus sentimientos, acerca del temor, o falta de destrezas en el uso de la tecnología.
- Asume la formación que ha ofrecido la institución en el manejo de la plataforma virtual y las de sus iguales en la institución.

Consecuencias de las Estrategias de Acción

- El uso de la plataforma no es obligante para el docente en el IPC.
- Igual se atiende al estudiante de manera sincrónica.
- El tiempo de dedicación no permite realizar otras actividades igual de importantes.
- La falla en las comunicaciones y la falta de internet hacen cuesta arriba el uso de las plataformas virtuales en la institución.



Fuente: Piñate (2019)

Por el contrario la teoría en uso Modelo II, se hace viable tanto el aprendizaje de nuevas estrategias como el logro de cambios profundos capaces de modificar los valores, principios y creencias del actor, pudiéndose tomar decisiones libres y confiables fundamentadas en la validez de esa información. Las acciones de los docentes en este Modelo II manifiestan representaciones conceptuales de patrones individuales del comportamiento hacia el conocimiento, manejo y uso de la plataforma de enseñanza de IPC, siendo este hallazgo todo lo contrario al Modelo I. Las evidencias encontradas en este modelo se representan de la siguiente manera:

Principales Valores

- Adopta juicios acerca de sus debilidades y fortalezas el conocimiento y uso de la plataforma de enseñanza.

- Visualiza oportunidades de formación para poder usar la plataforma virtual de enseñanza en su praxis docente.
- Hace comparaciones de formación con otras instituciones.

Estrategias de Acción

- Se percibe interesado en aprender y repregunta, sobre el uso de la plataforma virtual en la dinámica académica.
- Acepta las debilidades del entorno pero defiende la formación de otros.
- Contrasta los resultados de formación en el uso de la plataforma virtual con ilustraciones concretas.

Consecuencias de las Estrategias de Acción

- Mínima actitud defensiva interpersonal y grupal.
- Oportunidad genuina para compromisos de formación en el conocimiento y uso de la plataforma de enseñanza.
- Procesos de reflexión con el propósito de cambiar la realidad presente.
- Internalización del concepto/valor de la formación que representa un aprendizaje que demanda una acción concordante para él y el colectivo.

Al realizar estas acciones, el docente debe sentir y establecer cómo debe ser la formación en la plataforma virtual de enseñanza en el IPC a través de la reflexión, siendo capaz de descubrir en el proceso significados sobre los que no tenía la menor idea y que hasta ahora se había cuestionado.

Al establecer la congruencia entre la Teoría Explícita y en Uso, construye su grado de aproximación a los Modelos I y II puede ser capaz de inferir su potencialidad para el logro de aprendizajes de recorrido simple y de doble recorrido. Logrando con ello identificar cambios (aprendizajes) mediante la comparación de diferentes momentos en la teoría en uso en el conocimiento y uso

de la plataforma virtual de enseñanza, estableciendo igualmente la reflexión colectiva sobre diversos procesos de interacción y de aprendizajes individuales y organizacionales.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

En el presente estudio la reflexión en la acción puede ser realizada en dos momentos. Se puede reflexionar sobre la acción, al retomar los pensamientos sobre lo que se ha hecho para descubrir el conocimiento en la acción que puede haber contribuido a un resultado inesperado, y se puede haber desmontado comportamientos que se regían por un conocimiento escaso o casi nulo de las plataforma virtual de enseñanza del IPC, cualquiera de las dos son producto de una reflexión individual, que podrían convertirse en una colectiva, una vez asumida la Teoría de Acción resultante.

En este sentido la reflexión posee dimensiones aún más amplias que sitúan en relieve el conocimiento profesional de formación en la plataforma virtual de la institución, asumiendo como punto de partida la competencia y el arte que forman parte de la práctica efectiva en la reflexión en acción.

Reflexiones

Se pudo concluir en el presente estudio las siguientes reflexiones que llevaron a formular las estrategias de acción con base a las inferencias de los Modelos I y II:

Estrategias de Acción para la formación docente en el uso de la plataforma virtual de enseñanza del IPC

Básicas

- Relativa a las nociones básicas de TIC.

- Relacionadas a la profundización del conocimiento acerca de la plataforma virtual.
- Vinculadas a la generación del conocimiento (herramientas web 2.0).

Pedagógicas

- Dominio de las competencias precisas para: a) diseñar, b.) implementar y c). evaluar acciones con TIC.
- Dominio en el que se incluyen las competencias que son pertinentes al docente en su práctica de enseñanza.

Interactividad

- La interactividad en el plano del diseño y del desarrollo de la propuesta formativa que integra contenidos educativos reutilizables.
- Uso de estrategias colaborativas.

Interfaz

- Navegación, búsqueda y filtrado de información.
- Evaluación de información.
- Almacenamiento y recuperación de información.

REFERENCIAS

- Alvarez, D. M (2010). *Plataformas de enseñanza virtual libres y sus características de extensión: Desarrollo de un bloque para la gestión de tutorías en Moodle*. Tesis Doctoral. Universidad de Alcalá. España
- Argyris, C. y Schön, D. (1978). *Organizational learning: a theory of action perspective*. California: Addison-Wesley. EEUU
- Farley, L. (2007). 'Campus Virtual: la educación más allá del LMS', *Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento* [Artículo en línea] Disponible en:

<https://rusc.uoc.edu/rusc/es/index.php/rusc/article/download/v4n1-ortiz/291-1208-2-PB.pdf> [Consulta: 2017, diciembre 16]

- Garay, A. (2008). Los Acuerdos de Bolonia; desafíos y respuestas por parte de los sistemas de educación superior e instituciones en Latinoamérica. *Revista Universidades*, núm. 37, abril-junio, 2008. Unión de Universidades de América Latina y el Caribe Distrito Federal. España y Portugal
- Gómez, A., García, M.E, Martínez, M.A. (2004). *Nuevas Tecnologías y herramientas en la teleformación, Redes de comunicación en la enseñanza: las nuevas perspectivas del trabajo corporativo*. Paidós. Barcelona.
- Hosking, D.M. y Anderson, N. (1992). Organizational change and innovation. In Hosking, D.M. y Anderson, N. (Eds.) *Organizational change and innovation. Psychological perspectives and practices in Europe* (1-15). London: Routledge.
- Hurtado, I. y Toro, J. (1998). *Paradigmas y Métodos de investigación en tiempos de cambio*. Venezuela: Episteme Consultores Asociados C.A.
- Páez y Arreaza. (2005). Uso de una plataforma virtual de aprendizaje e educación superior. Caso nicenset.org. *Revista Paradigma* v.26 n.1 Maracay jun. 2005. Venezuela
- Picón, G. (2006). Una teoría y un método para investigar y promover el cambio en educación. *Revista de Investigación*, N°60, UPEL-IPC
- Prendes, M. P. (2009). *Plataformas de campus virtual con herramientas de Unidad Azcapotzalco*. México: UAM. Universidad de Alcalá. Alcalá-España y Sociedad del Conocimiento. UOC [Documento en línea] Disponible en: <http://rusc.uoc.edu/rusc/ca/index.php/rusc/article/download/v2n2-contenidos-digitales/257-1747-1-PB.pdf> [Consultado: 2017 Diciembre 17]
- Rosenberg, M. J. (2002). E-learning: Estrategias para transmitir conocimiento en la software libre: Análisis comparativo de la situación actual en las universidades superior. *Revista Paradigma*. Vol. 26. N° 1.

Transcomplejidad, gerencia del conocimiento en investigación. Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio

Transcomplexity management of knowledge in research Institute of
Professional Improvement of the Magisterium

Transcomplexité, gestion des connaissances en recherche. Institut de
perfectionnement professionnel de l'enseignement

Carmen Marcano

Carmenmarcano_20@hotmail.com

Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio.
Venezuela

RESUMEN

La celeridad de los cambios en el contexto nacional, denota una realidad signada por el caos y la incertidumbre y constituye imperativos para la gerencia universitaria; a quien le corresponde repensar nuevas formas de visionar sus procesos, alineados con su misión y visión. Así el propósito que guía el estudio se concreta en generar un corpus de aproximación teórica de gerencia universitaria orientada a la gestión del conocimiento, a través de las líneas de investigación en el Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio (IMPM) Extensión La Guaira, desde la transcomplejidad. Para ello se visionó un horizonte metodológico determinado epistemológicamente por el paradigma interpretativo, bajo el enfoque cualitativo, soportado en la hermenéutica, con un diseño emergente, originando una investigación de campo, la información fue suministrada por (7) informantes clave, se aplicó la entrevista en profundidad, utilizando la categorización y luego la triangulación para otorgar confiabilidad a los resultados.

Palabras Clave: Gerencia universitaria, Gestión del conocimiento, Líneas de Investigación, Transcomplejidad.

ABSTRACT

The speed of the changes in the national context, denotes a reality marked by chaos and uncertainty and constitute imperatives for university management; who

corresponds to rethink new ways of visioning their processes, aligned with their mission and vision. Thus the purpose that guides the study is concentered in generating a corpus of theoretical approach of university management oriented to the management of knowledge, through the lines of research in the Institute of Professional Improvement of the Teaching (IMP) Extension La Guaira, from the transcomplexity. For this purpose, a methodological horizon determined epistemologically by the interpretive paradigm was conceived, under the qualitative approach, supported in the hermeneutics, with an emergent design, originating a field investigation, the information was provided by (7) key informants, the interview was applied in depth, using categorization and then triangulation to give reliability to the results.

Key words: *University Management, Knowledge Management, Research Lines, Transcomplexity.*

RÉSUMÉ

La rapidité des changements dans le contexte national dénote une réalité marquée par le chaos et l'incertitude et constitue un impératif pour la gestion des universités; qui correspond à repenser de nouvelles façons de concevoir leurs processus, en harmonie avec leur mission et leur vision. L'objectif qui guide l'étude est donc concrétisé par la création d'un corpus d'approche théorique de la gestion universitaire orientée vers la gestion de la connaissance, à travers les lignes suivantes: de recherche à l'Institut de perfectionnement professionnel de l'enseignement (IMP) Extension La Guaira, de la transcomplexité. À cette fin, un horizon méthodologique déterminé épistémologiquement par le paradigme interprétatif a été conçu, selon l'approche qualitative, soutenue dans l'herméneutique, avec un design émergent, générant une enquête de terrain, les informations fournies par (7) informateurs clés, l'entretien a été appliqué en profondeur, en utilisant la catégorisation et ensuite la triangulation pour donner une fiabilité aux résultats.

Mots_cles: *gestion universitaire, gestion des connaissances, lignes de recherche, transconcléxité.*

INTRODUCCIÓN

En los actuales momentos, como consecuencia del orden sociopolítico del país; los innumerables cambios acaecidos en los diferentes niveles de la vida

nacional, reclaman al ámbito educativo nuevas formas de gerenciar las universidades en aras de lograr solidez y estabilidad en un contexto tan complejo, donde la realidad cambiante parece ser la constante.

De allí, que desde una visión transcompleja, concebido el recinto universitario como un sistema “complexus”, donde se refleja un entramado relacional, determinado por la gerencia, la investigación y las personas, dependiente de otro gran sistema de relaciones articuladas entre educación, sociedad y ambiente, que en un espiral, se suspende de un sistema mayor representado por el estado, el poder y la política.

Todos estos elementos propenden una dinámica de interrelaciones en los cuales se representan como bucles, en un espiral de diálogo que propicia el conocimiento. Sin embargo, cuando algunos de estos elementos se superponen unos por encima de los otros, afectando o beneficiando la complejidad del desarrollo de los procesos, de los cuales participan, incide en los actores que hacen parte del sistema. Corresponde al gerente visionar la complejidad que suscita contradicciones inscritas en los procesos organizacionales, para comprender y aplicar las mejores estrategias, que le permitan actualizar sus prácticas en función del desarrollo y crecimiento como entidad al servicio de la sociedad.

Se pretendió un estudio cualitativo para indagar, interpretar, analizar y comprender la gerencia del conocimiento en investigación, desde la cotidianidad de los sujetos que la viven y otorgan significado, a las interacciones que confluyen, utilizando la hermenéutica interpretativa, que permite develar la problematización social, a partir de una mirada transcompleja, por medio del diálogo que da cuenta de la singularidad de su realidad.

Es así que en el contexto específico del Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio (IMP), extensión Académica la Guaira, se estima es imprescindible optimizar la capacidad de la gerencia en investigación; tanto como capacitar el talento humano para administrar de manera eficiente el conocimiento

que se genera, a través de la implementación de línea de investigación, desde el enfoque transcomplejo.

SITUACIÓN PROBLEMATIZADA

Para efectos del estudio, desde el plano empírico de la investigadora, se considera que el Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio (IMPM), extensión la Guaira enfrenta el desafío de repensar su manera de relacionarse con el conocimiento, considerado por muchos autores (Nonaka y Takeuchi, 1999, Senge, 2006, Drucker, 2002) como el bien más valioso con el que cuenta una organización, para adoptar una nueva visión hacia la comprensión de la condición humana, como factor clave para lograr las transformaciones necesarias, tendentes a optimizar sus procesos internos y externos, se trata pues, de visionar la complejidad de la múltiples relaciones que existen en el complexus universitario.

Entendido el complexus por Morín (2000) como “lo que está tejido en conjunto” (p.72) alude a todos los elementos que son convergentes, divergentes, que se religan y se desunen en una concurrencia donde interaccionan y dialogan, en un ir y venir, donde se encuentran y desencuentran, propiciando el desorden y el orden, en un entramado donde confluyen y causan, en oportunidades la desinhibición del sistema, afectando la toma de decisiones dentro de la organización universitaria.

Así que desde la gerencia, en estos momentos asumir un proceso de gestión de cambio, implica para el gerente de la institución, ejercer un liderazgo determinante, para enfrentar las actitudes de apoyo, rechazo o indiferencia, que puedan manifestar los docentes, ante su decisión de implementación de la línea de investigación denominada: Innovación y tecnología aplicada a la educación, la cual se hizo sin la participación y el consenso de los mismos.

Lo que implica tal como señala Balza (2008) “asumir los procesos personales, sociales, medio ambientales, económicos y culturales en forma

entretrejida, juntos y religados en la búsqueda, tanto del bienestar personal, como la salud organizacional y el equilibrio de la sociedad ” (p.147) obviamente, esta nueva visión gerencial rompe con los estamentos constitutivos del pensamiento gerencial lineal que ha prevalecido durante tanto tiempo, el cual hoy, en muchos casos no da respuesta a un sin fin de interrogantes que se generan dentro y fuera de su escenario.

Se requiere entonces del gerente universitario, que adopte un pensamiento transcomplejo, que le permita tomar conciencia de que sólo, y desde una postura unidireccional, no puede propiciar las condiciones de motivación, para la participación y la conexión emocional de todos los actores para producir la transformación de la organización que dirige. Necesita contemplar todos los factores que convergen, dar una mirada cualitativa a la realidad del escenario donde cohabita, se desempeña y gestiona tanto los procesos como a las personas, es decir, brindar una mirada hacia la integralidad del todo con las partes y de éstas hacia el todo complejo interconectado, articulado por el lenguaje.

Además, donde se pone de manifiesto la sensibilidad, la subjetividad que puede afectar el logro que se persigue, por lo que le corresponde considerar la intersubjetividad, es decir, sumar la voluntad y el talento de los docentes para la generación de conocimiento en investigación, implica llevar a cabo una gestión del conocimiento que humanice los procesos, le corresponde entonces, confrontar las teorías existentes, con sus prácticas de gestión.

Dada la iniciativa de implementación de la línea de investigación propuesta por la gerencia, correspondería propiciar las condiciones para involucrar al personal docente, en las acciones referidas a la forma como ha de funcionar, a fin de que sea producto de la conjunción de los aportes de todos e implique el compromiso y la responsabilidad conveniente para su ejecución.

Ante la realidad evidenciada se plantea la siguiente interrogante:

¿Cómo sería una aproximación a un modelo de gerencia, que permitiera la generación y gestión de conocimiento, a través de líneas de investigación, desde una perspectiva transcompleja?

Así que el interés central del estudio se condensa en la idea de integrar la gerencia y la investigación, desde una visión transcompleja, para propiciar los cambios en el entorno de la generación del conocimiento.

PROPÓSITOS DE LA INVESTIGACIÓN

General

Generar un corpus de aproximación teórica de gerencia universitaria, orientada a la gestión y generación del conocimiento en investigación, desde la perspectiva transcompleja, en el instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio (IMPM), extensión académica la Guaira.

Específicos

Interpretar las prácticas de gestión y generación del conocimiento en investigación, que se desarrollan en el IMPM, extensión la Guaira, a partir de la percepción de los actores.

Derivar los elementos que permitan fundamentar la creación de líneas de investigación, como ejes de generación de conocimiento, en el contexto en estudio.

Resignificar la condición humana, para la participación en investigación, orientada a la productividad académica, desde la perspectiva transcompleja, en el IMPM, extensión la Guaira.

Este artículo presenta fundamentos teóricos que contribuyen con el propósito del estudio, el cual se concretiza en generar un corpus de aproximación teórica de gerencia universitaria, orientada a la gestión del conocimiento, a través de las

líneas de investigación, en el Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio (IMPM) Extensión Académica la Guaira, ubicada en el estado Vargas.

Justificación

El estudio se justifica plenamente desde su fundamento ontológico, porque busca la comprensión profunda de la realidad compleja, en un intento de captar la esencia del fenómeno, reconociendo la naturaleza de la misma como divergente, caótica, compleja, que posibilita la generación y gestión del conocimiento.

En el plano teleológico, porque busca la interpretación de la realidad del fenómeno que se investiga, a fin de contribuir con las mejoras, que permitan la transformación, desde el reconocimiento de los talentos y potencialidades que los actores pueden aportar.

En el plano axiológico, por cuanto contempla los valores inmersos en los supuestos teóricos que sustentan la investigación, los que priman en el contexto donde se produce el fenómeno, los que traducen las voces de los informantes clave y en los de la investigadora; los cuales se integran para conformar la dialéctica axiológica del estudio.

Desde el plano metodológico, en la selección del paradigma interpretativo-hermenéutico y el enfoque cualitativo, para buscar el sentido que los actores les dan a las acciones de interacción social y en la relación inseparable entre el sujeto que indaga y el objeto por conocer.

En el plano epistemológico, desde la perspectiva transcompleja para tratar de interpretar y comprender el fenómeno en estudio, a partir de una visión que busca trascender, desde la simplicidad hacia la integralidad del todo con las partes que lo conforman.

REFERENTES TEÓRICOS

La transcomplejidad

Para Gil, (2008) la visión transcompleja del mundo, consiste en mirar más allá de las partes constituyentes de un todo, para percibir la densa realidad de procesos que interactúan, que se realimentan, y que como bucles recursivos van enlazando eslabones para constituirse en el todo, pero sin perder de vista su perentoria individualidad. En sintonía Villegas (2006) expresa que la transcomplejidad asume al mundo como multidimensional y multireferencial y se apoya en la percepción de distintos niveles de realidad, en la aparición de nuevas lógicas y en la emergencia de la complejidad.

Se asume, en este trabajo la idea de mirar el contexto, percibiendo más allá del plano de la realidad tangible, intentando encontrar elementos emocionales que inciden en el accionar de los actores y que, estando presentes, afectan o propician la motivación, para la participación en los propósitos de la organización.

Gerencia Universitaria del conocimiento en investigación

En los actuales momentos el papel de las universidades es crucial para la formación de hombres libres de conciencia, con el correcto propósito de propiciar y fortalecer la libertad de pensamiento, que permita el juicio crítico para actuar eficientemente en la transformación social que el país reclama. Para ello, esa formación debe estar orientada al dominio de sus potencialidades, hacia la búsqueda permanente del conocimiento, por lo que se hace necesario ubicar en un plano central su función de investigación, para brindar competencias investigativas y desarrollar la creatividad y la innovación, y aumentar sus capacidades para resolver problemas.

Se requiere entonces de una gerencia que oriente, que guie la coordinación, que se haga participe, en la medida de sus posibilidades, sin obviar sus funciones de carácter administrativos, en el ejercicio de las prácticas en investigación, para

ampliar sus conocimientos sobre teorías gerenciales y liderar desde posturas de las nuevas perspectivas epistemológicas, la conducción de la gestión del conocimiento, para rescatar su importancia como pilar fundamental en el desarrollo local y nacional

Es imprescindible reconocer la importancia de la gerencia y la investigación para la generación del conocimiento. De allí que la gerencia se equipe con la implementación de líneas de investigación, como estrategia que le permita el desarrollo de sus potencialidades en el hacer intelectual y científico, propiamente dicho, así como abrir los espacios para la vinculación de los equipos de docentes que han de actuar, con el apoyo de la misma.

Al respecto, señala Chacín (2006) “La gerencia de la investigación a través de líneas de investigación conforma una acción organizada e institucionalizada donde se involucran grupos de trabajo, normas y valores compartidos, estructuras de procesos y comportamientos grupales, dando también origen a las redes y comunidades de investigadores. (p.24).

Gestión del Conocimiento: La llegada del siglo XXI trajo consigo el traslado de una sociedad denominada agrícola, pasando por una sociedad industrial y una sociedad de la información hacia una emergente sociedad del conocimiento, caracterizada por el alto flujo de información, que a través del auge de la tecnología incide en todos los escenarios de la vida nacional y obviamente en las universidades, concebidas como espacios de generación y transformación de conocimiento para el desarrollo de la sociedad.

El conocimiento posee unos componentes: el dato es una representación simbólica numérica, alfabética, entre otros; que es un atributo o característica de una entidad, el cual no tiene valor semántico, es decir, carece de sentido en sí mismo, pero puede ser tratado o procesado para ser utilizado en la realización de cálculos o toma de decisiones, la información definida como un conjunto organizado de datos que constituyen un mensaje sobre un determinado ente o fenómeno.

Sobre la información se asienta el conocimiento, que es la capacidad para actuar y para producir resultados, es el entendimiento, la inteligencia y la razón natural y en un siguiente nivel se encuentra la sabiduría, que es el grado más elevado del conocimiento. El conocimiento en función de la forma de obtenerse, se puede clasificar en: sensible, holístico, conceptual. Si se utiliza su nivel de estructuración como criterio de clasificación, se habla de científico, tecnológico o técnico.

De acuerdo a su nivel de sistematización, es la forma más generalizada de clasificar el conocimiento, se distingue el conocimiento tácito y el conocimiento explícito. Considerando que son las personas las que a través de su experiencia y reflexión convierten el dato contenido en la información en conocimiento.

Entre los modelos conceptuales, filosóficos y teóricos revisados, se seleccionó el Modelo de la organización creadora de Conocimiento de Nonaka y Takeuchi (1999) el cual se caracteriza por describir y analizar los recursos intangibles de la organización bajo un enfoque teórico conceptual, ya que se considera aporta al presente estudio, el mismo identifica dos tipos de conocimientos: tácito y explícito. El tácito forma parte de cada experiencia de la persona, es decir, reposa en su intelecto; por lo cual resulta complicado de estructurar, almacenar en reservorios o distribuir, mientras que el explícito puede ser estructurado, almacenado y distribuido, la interacción entre ambos se constituye en el eje central para la generación de conocimientos a través de cuatro procesos de conversión que dan origen a un espiral de conocimiento:

Socialización (de tácito a tácito) es el proceso de adquirir conocimiento tácito al compartir experiencias por medio de exposiciones orales, documentos y otros para añadir nuevas ideas y conocimientos, al que ya existe en el contexto de la organización. La exteriorización (de tácito a explícito), es el proceso de convertir conocimiento tácito en conceptos explícitos, es decir, usar metáforas para hacer tangible el conocimiento abstracto que resulta difícil de comunicar, para integrarlo a la cultura de la organización.

La combinación (de explícito a explícito), es el proceso de crear conocimiento explícito al compilar conocimiento explícito, proveniente de diversas fuentes tales como: reuniones, correos, intercambio de conversaciones telefónicas y otros para categorizarlo, compararlo y clasificarlo, así como utilizarlo como base de datos para producir conocimiento explícito.

La interiorización (de explícito a tácito) proceso que consiste en incorporar conocimiento explícito a conocimiento tácito, analizando las experiencias adquiridas al poner en práctica nuevos conocimientos, los cuales son incorporados a la base de conocimientos tácitos de los actores que comparten esquemas mentales en sus prácticas laborales. Este modelo de espiral de conocimiento denominado CESI puede ser útil al contexto en estudio, si se procura implementar sus fases de conversión para identificar, socializar, almacenar y utilizar el conocimiento que se genere.

La investigación y la Gerencia

Desde la etimología de la palabra investigación proviene del latín in (en, hacia) y vestigare (hallar, inquirir, indagar, seguir vestigios) lo que de acuerdo con algunos autores, se interpreta como seguir la huella de algo, descubrir o averiguar respecto de algo.

En cuanto a la gerencia, Drucker (2003) señala "gerenciar es el arte de organizar el proceso de transformación donde el gerente debe demostrar seguridad, inspirar respeto y motivar a otros para juntos lograr el resultado que se espera de sus acciones"(p.43). Gerenciar la investigación en la universidad implica un cambio en la forma de cómo se contemplan las acciones y se cumplen las competencias para alcanzar las metas propuestas.

En sintonía Guedez (2009) sostiene "gerencia del conocimiento es cuando toda la organización conoce, sabe y usa una práctica .Por lo tanto conoce lo que necesita saber y lo prende, y cualquier proceso de trabajo se ejecuta utilizando la

mejor práctica” (p.223).Es poner en funcionamiento los medios para que el conocimiento pueda ser distribuido, utilizado y difundido en beneficio de la organización, consiste en adoptar estrategias que garanticen la productividad académica y se unifiquen criterios para la promoción de los resultados. Para ello debe contemplar un proceso dialógico permanente.

Desde ese proceso dialógico reflexivo se consolida la visión compartida gerencial. La gerencia sumada a sus funciones normales de planificación, organización, dirección y control , asume un modelo filosófico que contempla su misión, visión y valores; y adopta la teoría administrativa que la determina, por lo que para efectos de este estudio, se sugiere confrontarse con otras nuevas perspectivas epistémicas como la transcomplejidad , a fin de superar los modelos tradicionales y situarse a la vanguardia de la innovación y la creatividad, para el fortalecimiento de su rol en los nuevos tiempos.

Además de añadir la bioética al marco legal que sustenta la investigación, entre las cuales se encuentran: la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), la ley de universidades (1970), la ley orgánica de Ciencia, tecnología e innovación (2001), coincidentes en revestir de legalidad la producción del conocimiento y su concepción como acción social. Así como reconocer el papel fundamental de la universidad en la creación del conocimiento por medio de la investigación.

Líneas de Investigación

Una línea de investigación es un esfuerzo organizado de investigadores, con sus respectivas propuestas de trabajo, en torno a un problema o red de problemas, que involucra la utilización de recursos, instrumentos, metodologías y enfoques conceptuales compartidos por sus miembros (Padrón, 1999; Agudelo, 2004).

En este orden de ideas Chacín (2006) sostiene: " es válido concebir la línea como una red generadora de conocimientos ligada a procesos sociales, explicitados en aprendizajes, enseñanzas, indagaciones que promueven aprendizajes colaborativos, individuales y colectivos (p.24).

Por su parte para Morín (1995) "Una estrategia para ser llevada a cabo por una organización, necesita, entonces, que la organización no sea concebida para obedecer programas, sino capaz de contribuir, a la elaboración y al desarrollo de la estrategia" (p.23), como estrategia.

Los argumentos expresados por los autores evidencian que la implementación de una línea de investigación, como estrategia para la generación de conocimiento, en el contexto de la universidad, implica el esfuerzo conjunto de la gerencia y de los docentes, los cuales deben ser tomados en cuenta para consolidar la propuesta.

Condición Humana

Morín (2000), expone que "la comprensión de los demás necesita la conciencia de la complejidad humana" (p.107). Razón por la cual, en los últimos tiempos las nuevas tendencias señalan la importancia de la gestión de la condición humana en las organizaciones universitarias

El gerente que reconoce el valor que le aportan los docentes a la organización, debe focalizar su atención en la gestión del conocimiento de su equipo de trabajo, así como autogestionar el propio, dirigiendo su mente hacia un pensamiento que contemple circunstancias complejas, permitiendo que se desarrollen sus habilidades para expandir nuevas y originales ideas, en la solución de problemas en situaciones que se le presenten, en el ejercicio del rol que desempeña en su espacio laboral.

En efecto, la condición humana no puede ser entendida como compasión hacia los otros, desde una visión filosófica, se trata de aquello que hace ser a la

persona lo que es, con sus parámetros y comportamientos en la vida, con sus principios y su consciencia o capacidad para percibir la realidad y reconocerse en ella, con el conocimiento de sí mismo como esencia de ser humano, de sus actos y reflexiones, como ser en devenir.

Se trata de que el gerente se guíe por el principio de alteridad, de reconocimiento del otro, del respeto que merece, reconocer su existencia y la propia dentro del sistema humano del cual ambos forman parte. En este contexto, gestionar el talento humano requiere identificar además de las potencialidades de los docentes, sus circunstancias, su contexto, su mundo simbólico. Lo que quiere decir, que gestionar desde la condición humana permite que los actores se reconozcan desde su individualidad como identidad colectiva, integrada, motivada, con sus experiencias, sus vivencias; su lenguaje; y aporten al plano investigativo laboral.

HORIZONTE METODOLÓGICO

La investigación se sustenta en el paradigma interpretativo-hermenéutico con el enfoque de la investigación cualitativa y la perspectiva de la Transcomplejidad el cual originó un estudio de tipo no experimental de campo, utilizó el método hermenéutico-interpretativo, diseño emergente flexible.

Las unidades de análisis fueron (7) informantes clave: la coordinadora de la Extensión Académica la Guaira Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio (IMP) ,el coordinador de la función de extensión, la coordinadora de evaluación y de la línea de investigación, a quienes se les realizó la entrevista en profundidad , por ser éstos, quienes poseen el conocimiento acerca de la dinámica para la implementación y organización de la línea de investigación y la toma de decisiones al respecto, debido a su jerarquía dentro de la institución .

Así como a cuatro docentes que facilitan la asignatura Metodología de la investigación I y II; con el fin de indagar su percepción, el medio utilizado fue un

instrumento: guion de entrevista y las técnicas de observación participante y la entrevista en profundidad para la recogida de la información, luego se procedió al análisis, a partir de la lectura e interpretación de la misma, con el procedimiento de la categorización y la triangulación para otorgar validez o rigor metodológico a los resultados.

En la investigación realizada, se adoptó como método la hermenéutica debido a la intención investigativa de visionar el fenómeno desde la mirada transcompleja; como enfoque que propicia la reflexión ontoepistémica; y de acuerdo a la naturaleza de la realidad que se indaga, resulta apropiado para el abordaje del tema de la gerencia del conocimiento en investigación, orientada a la valoración de la condición humana del talento con el que cuenta.

Las entrevistas fueron transcritas y analizadas cualitativamente desde un proceso de codificación; el cual se hizo de forma manual, subrayando frases y oraciones que reflejaran mayor carga semántica, para ir construyendo esquemas de significados, a partir de la aparición de ciertas categorías que se consideraron como centrales y que se fueron enlazando en un todo coherente, que denota la importancia y posibilidad de visionar la gerencia del conocimiento en investigación desde la resignificación de la condición humana.

La cual se constituye en el foco para la gestión de personas, por ser quienes sienten, perciben y accionan, su mundo simbólico y ponen de manifiesto su existir por medio de un lenguaje que puede ser interpretado y comprendido por medio de la hermenéutica como método de análisis interpretativo- comprensivo.

Todo este proceso de indagación a través de las técnicas y métodos cualitativos utilizados, permitieron generar una aproximación constructiva y creativa de la realidad, a través de una relación dialógica entre la visión de la investigadora y los informantes clave, participantes, para reconstruir y comprender el fenómeno que se indaga desde la propia interpretación de los actores, quienes por medio de sus argumentos, generan el conocimiento producto de sus múltiples

interacciones a lo interno de la universidad y de las tensiones o presiones de su entorno exterior.

HALLAZGOS

Recopilada la información se procedió a realizar el análisis utilizando la hermenéutica interpretativa. Sobre el propósito de interpretar las prácticas de gestión y generación del conocimiento que se desarrollan en el IMPM extensión la Guaira, desde la percepción de los actores, se obtuvo que la gerencia debe considerar las acciones, es decir, los procesos, las tareas que se van a realizar, para implementar la línea de investigación; así como la infraestructura, los espacios, sus condiciones de funcionamiento, las técnicas, la incorporación de la tecnología y las formas de participación de los actores(roles, funciones y aportes), éstos como los ejes principales quienes generan el conocimiento.

De allí que el gerente para potenciar las prácticas de gestión debe enfocarse en la condición humana, implicando los valores, comportamientos, habilidades, motivaciones e intereses, que van a influir en el éxito de su gestión sobre las prácticas investigativas.

En cuanto a la indagación en el mundo subjetivo de los informantes clave, a través del proceso hermenéutico de interpretación, aplicado a la información recabada, emergieron, los elementos teóricos fundamentales, para la creación de líneas de investigación, como ejes de generación del conocimiento, en el contexto en estudio, se derivan cuatro pilares que se vinculan en una coherencia conceptual, que permite la estructura de sentido producto de la investigación, que son: la condición humana, el diálogo sustantivo, transcomplejidad y la Rosa de los vientos o Rosa Náutica.

A sí mismo para el propósito de lograr la resignificación de la condición humana, orientada a la participación y productividad académica, en la universidad se introduce la perspectiva transcompleja como enfoque que permite visionar una

gerencia de gestión del conocimiento en investigación, focalizado en el respeto de lo humano, la valoración del sujeto docente, para redescubrir una nueva forma de convivencia, para aprovechar el talento de cada persona en pro de la producción intelectual al servicio de la comunidad

Para el proceso de análisis de la información aportada como discurso narrativo, explicativo o argumental, se procedió a la categorización resumiendo, discriminando, agrupando, comparando, y para extraer las categorías que surgen como respuesta a la situación problemática en estudio. Las mismas fueron organizadas en matrices cualitativas hermenéuticas donde se definen y se recrean en conjunción con la creatividad orientada a la teorización.

Identificar el conocimiento que poseen los actores el cual incide favorable o desfavorablemente en el uso eficiente del conocimiento, y agregan valor a las actividades que se realizan durante el desarrollo de sus funciones, a través de su rol dentro de la organización. Esto significa, propiciar desde la gerencia en investigación la formación en competencias investigativas del personal, que va a asumir el compromiso en la participación en la línea de investigación, para lo cual le corresponde fomentar la conjunción de las habilidades, motivaciones e intereses personales con el uso de técnicas y métodos propios de la gestión del conocimiento, cónsonos con su conducción como gerente y de los participantes como creadores de conocimiento, de indagar, explorar y descubrir nuevas perspectivas de investigación, que le permitan generar e innovar nuevos conocimientos.

Corresponde así a la gerencia conformar un equipo de trabajo para la investigación, con un interés común, articulados en un conjunto de competencias y capacidades, entre sus intereses y la correspondencia con la disposición para aplicar sus técnicas en los procesos de gestión del conocimiento, posibilitando su gestión en el tiempo y las capacidades o talentos de los miembros que lo conforman.

Luego de identificar el conocimiento, éste debe ser compartido y transferido, para lo cual el gerente entonces, debe alinear los objetivos personales del equipo con los objetivos organizacionales, de manera que se mantenga la motivación del equipo conformado, para trabajar en base a la línea de investigación implementada en el contexto en estudio.

El equipo de investigación debe poseer competencias tecnológicas informacionales, por lo que se requiere adquirir y desarrollar estas habilidades en la formación investigativa, por cuanto la tecnología es el medio que complementa las prácticas de generación de conocimiento. Acceder al uso de la información, saber localizarlo, evaluarlo, discriminarlo y usarlo, identificar, crear y almacenar conocimiento.

De allí la importancia de favorecer la conformación de equipos de investigación con competencias, que le permitan compartir conocimiento y convertirlo de tácito a explícito. A modo de contar con un equipo de investigación que comparta un espacio transignificado, donde se desarrolle una convivencia que genere sinergia para la producción intelectual.

Metáfora de la Rosa de los Vientos o Rosa Náutica

Se concibe la rosa de los vientos que guía al capitán de un barco en la conducción de sus tripulantes a puerto seguro, orientado por los valores presentes en la flor de Lis; los cuales desafían las tempestades, en analogía con la conducción de la organización universitaria por parte del gerente, que direcciona su accionar hacia el logro de sus metas, orientado por los valores, que contempla la flor de lis, la cual simboliza la brújula, para confrontar los embates del caos y la incertidumbre, que generan tensiones y afectan u obstaculizan el desarrollo de los objetivos trazados y que marca el norte donde se encuentra la cultura de la investigación y la productividad académica, al servicio de la transformación social

del entorno regional, traducido en aportes para la resolución de problemas y/o para la contribución de mejoras en el ambiente cambiante.

Se traduce pues, en el pilar conceptual que soporta un nuevo modelo filosófico transcomplejo de gerencia del conocimiento en investigación, producto de la confluencia de las categorías emergidas en la hermenéusis aplicada a la información suministrada por los informantes clave, actores del estudio investigativo y la creatividad de la investigadora, en una interacción dialógica que visiona la resignificación de la condición humana, la cual aporta los valores que se comparten en un espacio transignificado de generación y gestión del conocimiento. Todo esto para recrear la construcción de la aproximación teórica a la realidad del fenómeno en estudio.

Elementos del Modelo

La Rosa de los vientos

Es un símbolo en forma de círculo que tiene marcado alrededor los rumbos en que se divide la circunferencia del horizonte; los cuales son: norte, sur, este y oeste. En las cartas de navegación se representa por treinta y dos rombos deformados, unidos por un extremo, mientras el otro señala el rumbo sobre el círculo del horizonte, sobre el mismo se sitúa la flor de Lis que representa el Norte.

Un rumbo queda determinado por los puntos cardinales, cada uno de los cuales tiene un valor numérico o ángulo en función de los criterios de: dirección Norte de 0° a 360° en sentido horario, se forma un ángulo de referencia N que varía de 0° a 360°, en sentido horario se forma un ángulo tomando de referencia N que llegue hasta S, el cual varía desde 0° hasta 180°, y en sentido antihorario, se forma un ángulo tomando como referencia N, el cual varía desde 0° hasta 180°

La primera Rosa de los Vientos con su flor de Lis indicando el Norte se dice corresponde al año 1504, del navegante portugués Pedro Reinell, se cree que fue

Flavio Gioja de origen napolitano, inventor de la brújula magnética actual (con eje), el que incorporó la flor de lis como símbolo del norte en el siglo XIII.

Entre las muchas interpretaciones que existen la flor de lis es el mensaje de la transformación para la paz, símbolo de los nuevos tiempos, que confronta la subordinación de las ideas y otorga sabiduría y eleva los niveles de conciencia.

La metáfora de la Rosa de los vientos en el complexus universitario del IMPM, la Guaira, recrea, que en el plano de la gerencia y gestión del conocimiento en investigación, la conducción de la organización, ha de afrontar las condiciones adversas de acuerdo con los valores que la determinan como entidad, considerando las bifurcaciones, como posibilidades de nuevos rumbos, que desde su creatividad e innovación, a partir de la implementación de la línea de investigación, la cual define la estrategia cómo la brújula, que conduce a ese Norte, vislumbrado como la consecución de las metas y objetivos organizacionales, en este caso la productividad académica, como contribución al entorno social.

Se vislumbra el norte a partir de la confluencia de todos los elementos que constituyen el entramado relacional del recinto interno y externo que lo circunda. Lo que supone, una nueva lectura a la realidad que se investiga, mediante una mirada transcompleja, que contempla la temporalidad, la dirección y el sentido, focalizado en la condición humana, para garantizar su adaptación y éxito ante el ambiente cambiante.

La Flor de Lis, la palabra lis es de origen francés y significa lirio o iris. Es un símbolo de poder, soberanía, honor, lealtad y pureza de alma y cuerpo, representa esos valores que rigen algunos movimientos como scouts, masonería, alquimia y en algunas religiones; así como en los mapas de navegación para señalar el punto cardinal.

Algunos autores sostienen, que tuvo su origen en la flor de loto de Egipto, para otros fue inspirada por la alabarda, un arma de hierro de tres puntas utilizada

por los soldados, que se colocaba en los fosos o pozos para atravesar a quien cayese allí. Otro posible origen es, que sea una copia del diseño impreso en las antiguas monedas asirias y musulmanas. Para la visión de este trabajo representa la vocación. La rectitud y la ética en el actuar dentro de la organización universitaria.

El espacio transignificado

Espacio físico y emocional que se concibe como un lugar de encuentros y desencuentros, entre la confrontación de ideas, opiniones y pareceres, de los docentes integrantes del equipo de investigación, sede para la construcción del conocimiento individual y colectivo, y centro para la conexión emocional hacia la visión compartida del crecimiento individual y organizacional

El diálogo sustantivo

Se concibe como la base comunicacional que sustenta todo el sistema relacional del entramado de interacciones que se dan en el complexus y que es fundamental en la expresión de ideas y de gestión y generación de conocimientos, es el verbo encarnado, que propende hacia la toma de decisiones, cuya carga semántica se traduce en comprensión dialógica, que aporta a la sana convivencia y a la cohesión del equipo para la productividad académica dentro de la organización universitaria.

La perspectiva transcompleja

En los últimos años han surgido nuevas tendencias epistemológicas que pretenden desde el ámbito filosófico, aportar a la producción científica, brindando la posibilidad desde la investigación, de diferentes vías a transitar hacia la obtención del conocimiento, las cuales se constituyen en propuestas de solución, desde nuevas lecturas a la realidad que se investiga, siempre a través de un

proceso racional y sistemático que asegure la validez o confiabilidad de aquello que se pretende sea la verdad del hecho o fenómeno que se indaga .

Es así que dentro de esas tendencias emergentes, se encuentra el enfoque de la transcomplejidad, el cual señala Morín (2000) es la aceptación de la totalidad, su objeto de estudio es la realidad, la complejidad elimina la simplicidad, es un tejido de componentes heterogéneos inseparables, que presenta la paradoja de lo uno y de lo múltiple, donde el conocimiento es un objeto complejo cuyos elementos y procesos que lo constituyen no pueden ser abordados desde una disciplina particular, dado que es una totalidad o conjunto organizado de elementos: biológicos, sociales, culturales, psicológicos, lógicos e históricos. Se adopta esta postura filosófica para emprender la investigación, se trata de dar una mirada cualitativa y creativa a la comprensión del hecho que se indaga.

La gerencia del conocimiento en investigación, requiere capacidad gerencial para la direccionalidad de los procesos y actividades a desarrollar, así como la formación en competencias investigativas del personal y definir el modelo filosófico que ha de caracterizar su identidad organizacional, así como abrir los centros de investigación donde ha de realizarse la producción científica.

Las líneas de investigación como ejes organizadores de la actividad investigativa deben diversificarse, es decir, desde la línea institucional, innovación y tecnología aplicada a educación, implementada, concebir otras posibilidades temáticas insertas en nuevas líneas potenciales propuestas desde el consenso de todos los actores.

La dimensión humana: valorar al otro desde el reconocimiento de su yo, de su entidad como ser, en la manifestación de su existencia a través de su voluntad y espiritualidad como presencia que se realiza personal y laboralmente en la medida que se siente respetado y comprometido en su crecimiento y el de los demás, para ejercer su misión de servir, y de ser útil para la vida.

La Rosa de los vientos es un instrumento usado en las cartas de navega-

ción, que representa la circunferencia del horizonte, dividido en 32 partes, siguiendo la dirección de las agujas del reloj, con valor expresado en grados. Marca los rumbos posibles de los vientos, cuyo nombre varía en función de su dirección. Además, aparece en los compases magnéticos que son el equivalente de la brújula terrestre (RAE, 1999).

CONSIDERACIONES INCONCLUSAS

La investigación realizada refleja que en los actuales momentos la gerencia del Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio (IMP) Extensión la Guaira, escenario de estudio, ha implementado la creación de la línea de Investigación denominada Tecnología, Innovación y Educación; la cual no ha sido formalmente inaugurada, al igual que el Núcleo de investigación Aristides Fernández, motivado a las constantes suspensiones de las actividades, como resultado del caos que vive el país.

Aunque la línea no se generó como producto de la gestión del conocimiento, ni del consenso o participación del personal docente, sino que fue definida como normativa del ente rector y cómo requisito para poder abrir nuevamente los programas de postgrado, no obstante demuestra el interés de la gerencia por incorporarse al desarrollo científico, tecnológico, a través de la producción intelectual y académica, la cual se ha realizado de forma individual durante los últimos años en las aulas de clase, donde se imparte la asignatura metodología de la investigación I y II, y en estudios de postgrado en Gerencia Educativa aperturado en el año 2012 y cerrado en el 2014. Se denota la necesidad de trascender sus prácticas gerenciales hacia nuevas vías de generación de saberes y conocimiento en investigación

El éxito de la implementación de la línea de investigación podría depender de la forma como sea concebida su conformación, es decir, que no se quede en el formalismo de cumplir con las directrices emanadas del ente rector o como requisito para la apertura nuevamente de los programas de postgrado

Sino que se corresponda con la práctica de una gestión de la gerencia que aproxime afectivamente a los actores, que indague cuáles son sus potencialidades en el área de la investigación y de acuerdo con el interés demostrado, se les brinde formación en competencias investigativas para sumar verdadero capital intelectual que tribute en el fortalecimiento organizacional

Se requiere de la disposición de la gerencia en la adopción de un modelo filosófico reflexivo de gerencia transcompleja, que considere en principio la dimensión humana de las personas con las que cuenta, que articule la docencia, la investigación y la extensión en un todo integrado

Que focalice su gestión en los seres humanos, en las personas que son quienes sustentan el conocimiento que se genera, se transmite y debe ser aplicado a lo interno y externo del complexus universitario, a fin de lograr una productividad académica que impacte positivamente el ámbito de la educación, la sociedad y el ambiente en pro del desarrollo regional y nacional.

En este sentido, la institución debe reflexionar la importancia de la perspectiva transcompleja para los cambios gerenciales y administrativos hacia el desarrollo y fortalecimiento de la competitividad y creatividad de la gerencia del conocimiento como gestora de la participación e innovación, que se traduzca en una cultura investigativa tendente a la generación y divulgación de conocimiento cónsono con las problemáticas de su entorno.

REFERENCIAS

Agudelo, M (2011) *Rol Estratégico de la Universidad en la Construcción del Conocimiento para el entorno Global* en A.M.Sánchez y M.C.Corrales eds.

Arendt, H (1998) *La Condición Humana*. Barcelona: Paidós.

Balza, A (2008). *Educación, Investigación Y Aprendizaje. Una Hermeneusis desde el Pensamiento complejo y Transdisciplinario*. Caracas: Fondo Editorial Gremial Apunestr

- Bertalanffy, L. (1986) *Teoría General de los Sistemas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bunge, M. (2006) *Epistemología. Quinta edición*. México., Siglo XXI Editores. Barcelona: Gedisa
- Briceño, M. (2007) *Hacia una metodología de gestión del conocimiento para las universidades venezolanas*. En: Jornada Dialogando con las Ciencias Gerenciales de la UNEFA .Ponencia. Caracas. Septiembre
- Chiavenato, I (2002) *Gestión del Talento Humano*. Bogotá: McGraw Hill
- Chacín, M. y Briceño, M. (2001). *Cómo Generar Líneas de Investigación*. Ediciones UNESR, Caracas: Venezuela.
- Drucker, P (2002) *La Gerencia en la Sociedad futura*. Bogotá, Colombia: Editorial Norma.
- Echeverría, R. (2002). *La Empresa Emergente, la confianza y los Desafíos de la Transformación*. Buenos Aires .Ediciones Granica.
- Etkin, J (2009). *Gestión de la Complejidad en las organizaciones. La estrategia frente a lo Imprevisto y lo impensado*. Buenos Aires: Ediciones Granica.
- Gadamer, H. (1999). *La historicidad de la comprensión como principio hermenéutico. En Verdad y Método I*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Gadamer, H (2004). *Verdad y Método*. Ediciones Sígueme. Salamanca.
- Gíl, R. (2008) *Hacia una Teoría de los modelos organizativos Transcomplejos como aspiración socio-eco-planetaria*. [Artículo en línea] Disponible en <http://www.saber.ula.ve>. [Consulta: 2018, diciembre 16]
- Guedez, H (2009) *Estrategias Gerenciales*. Venezuela: Editorial Brito.
- Habermas , J (2002) *Teoría de la Acción Comunicativa de la Razón Funcionalista*- Editorial Taurus. México.
- Heidegger, M. (1990) Conferencias artículos. Barcelona: Ediciones del Serbal.

- Husserl, H. (1962). Ideas relativas a una Fenomenología Pura y una Filosofía Fenomenológica. México: Fondo de Cultura Económica
- Lanz, R. (2008) *Universo Transdisciplinario y Dialéctica transcompleja*. [Artículo en línea] Disponible en: [http:// lineadeinvestigación. Blogspot.com](http://lineadeinvestigacion.blogspot.com) [Consulta: 2018, diciembre 10]
- Lira, P. (2005) *Fundación, Innovación y Gerencia de Recursos Humanos*. [Artículo en línea] Disponible en www.gestiopolis.com. [Consulta: 2018, diciembre 02]
- Martínez, M (2006) *Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa*. México Editorial Trillas
- Morín, E. (1984). *Ciencia con consciencia*. Barcelona: Anthropos.
- Morín, E. (2004) *La epistemología de la complejidad*. Gaceta de antropología.
- Morín, E. (2007). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Nonaka, I.; Takeuche, H. (1999). *La Organización Creadora de Conocimiento. Cómo las Compañías Japonesas crean la Dinámica de la Innovación*. México: Oxford University Press.
- Padrón, J (2004). Organización, Gerencia de la Investigación y Estructuras Organizativas. Caracas: *Universitas 2000*, Vol.18-4.
- Senge, P (2006). *La Quinta Disciplina*. Buenos Aires: Ediciones Granica.
- Schavino, N. (2010). *Epistemología del Enfoque Integrador Transcomplejo*. En Villegas (comp.). Investigación Transcompleja, de la Discilinariedad a Transdisciplinariedad. Venezuela: Universidad Bicentenario de Aragua.
- Ugas, G. (2006) *La complejidad. Un modo de Pensar*. San Cristóbal. Ediciones Taller Permanente de Estudios Epistemológicos en Ciencias Sociales.
- Universidad Bicentenario de Aragua (2006). La investigación: Un Enfoque Integrador Transcomplejo. *Revista del Decanato de Investigación, Extensión y Postgrado*. Maracay.

Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2006) *Manual de Trabajos de Grado de Maestrías y Tesis Doctorales*. Venezuela

Villegas, C. (2006). *Una Aproximación a la Concepción de Investigación Transcompleja*. [Artículo en línea] Disponible en: <http://crisalidavillegas.blospot.com>. [Consulta: 2018, diciembre 16]

Experiencia de las docentes en la enseñanza del cuidado a los estudiantes durante las prácticas hospitalarias

Experience of teachers in the teaching of care for students
during hospital practices

Experience des enseignants dans l'enseigne-
ment des soins aux étudiants pendant les
pratiques hospitalières

Maribel Osorio

maribelosorio@yahoo.com

Universidad Central de Venezuela.

RESUMEN

Para el docente de enfermería, la enseñanza del cuidado en los centros de pasantía es un desafío en términos de conjugar la teoría con la práctica a fin de que el estudiante desarrolle competencias en un contexto real. El sector salud se enfrenta a situaciones que dificultan las prácticas, entre ellas: déficit de insumos, equipos y materiales, disminución de la planta profesional, precarias condiciones de higiene, entre otras. El objetivo de la investigación fue develar la experiencia en enseñanza del cuidado en las docentes de enfermería. La investigación fue con un diseño de campo con un enfoque fenomenológico interpretativo. Los informantes, cinco profesoras de la Escuela de Enfermería de la Universidad Central de Venezuela. Para la recolección de información se utilizó la entrevista fenomenológica. En los resultados destacan las categorías: concepción y las subcategorías docencia en enfermería y cuidado de enfermería, la categoría experiencia y las subcategorías entorno de aprendizaje y emociones, y la categoría contradicción con las subcategorías referidas a teoría/ práctica, riesgos para el estudiante y aspectos éticos. La experiencia de las docentes de enfermería en los entornos de práctica asistencial denota una realidad política, histórica y social que impacta su práctica docente y los principios éticos por cuanto afecta la dignidad de la persona humana, en consecuencia, afecta al estudiante y al propio docente. Las educadoras señalan en su discurso preocupaciones pedagógicas que sin dejar de lado, superan la dimensión instrumental de las prácticas para considerar el aspecto ético, relacional y reflexivo de la enseñanza del cuidado

Palabras clave: enseñanza, cuidado, enfermería

ABSTRACT

For the nursing teacher, the teaching of care in the internship centers is a challenge in terms of combining theory with practice so that the student can develop competences in a real context. The health sector is facing situations that make it difficult to carry out practices, including: supplies, equipment and materials deficit, decrease of the professional team, poor hygiene conditions, among others. The objective of the research was to reveal the experience in nursing care teaching. The research was descriptive with a field design with an interpretive phenomenological approach. The informants, five professors from the School of Nursing of the Central University of Venezuela. For the collection of information, the phenomenological interview was used. The results highlight the categories: conception and the subcategories teaching in nursing and nursing care, the experience category and the subcategories learning environment and emotions, and the category contradiction with the subcategories referred to theory / practice, risks for the student and aspects ethical. The experience of nursing teachers in healthcare practice environments denotes a political, historical and social reality that impacts their teaching practice and ethical principles because it affects the dignity of the human person, consequently, affects the student and the teacher himself. The educators point out in their speech pedagogical concerns that, without neglecting, exceed the instrumental dimension of the practices to consider the ethical, relational and reflexive aspect of the teaching of care

Key words: *teaching, care, nursing*

RÉSUMÉ

Pour l'infirmière enseignante, l'enseignement des soins dans les centres de stage est un défi en termes de combinaison de la théorie à la pratique afin que l'étudiant puisse développer des compétences dans un contexte réel. Le secteur de la santé est confronté à des situations qui rendent difficile la mise en œuvre de pratiques telles que: pénurie de fournitures, d'équipements et de matériel, diminution de l'usine professionnelle, mauvaises conditions d'hygiène, entre autres. L'objectif de la recherche était de révéler l'expérience acquise dans l'enseignement des soins infirmiers. La recherche était descriptive avec une conception de terrain avec une approche phénoménologique interprétative. Les informateurs, cinq professeurs de l'École des sciences infirmières de l'Université centrale du Venezuela. Pour la collecte d'informations, l'entretien phénoménologique a été utilisé. Les résultats mettent en évidence les catégories: conception et sous-catégories d'enseignement en soins infirmiers et infirmiers, la catégorie d'expérience et les sous-catégories environnement d'apprentissage et

émotions, et la contradiction de catégorie avec les sous-catégories relatives à la théorie / pratique, les risques pour l'étudiant et les aspects éthique. L'expérience des enseignants infirmiers dans des environnements de pratique de soins de santé dénote une réalité politique, historique et sociale qui influe sur leur pratique pédagogique et leurs principes éthiques, car elle affecte la dignité de la personne humaine et, par conséquent, affecte l'étudiant et l'enseignant lui-même. Les éducateurs soulignent dans leur discours des préoccupations pédagogiques qui, sans négliger, dépassent la dimension instrumentale des pratiques pour prendre en compte l'aspect éthique, relationnel et réflexif de l'enseignement des soins.

Mots-clés: *enseignement, soins, soins infirmiers*

INTRODUCCIÓN

El cuidado del sí y del otro es un acto moral, ético, estético y ontológico, que impulsa el desarrollo de la persona cuidada y el ser cuidador a fin de buscar la atención de las necesidades, tanto en estado de salud como de enfermedad, es la genuina manifestación del trabajo amoroso, fundamentado en bases teóricas y científicas con un componente técnico que se traduce en habilidades y destrezas para construir formas de bienestar, mantener la vida, recuperar la salud o preparación para la el bien morir cuando ya no es posible recuperar la salud.

La esencia de la profesión es el cuidado, el cuidado del otro con todas implicaciones que conlleva resguardar el bien máspreciado de toda sociedad como es la salud, de allí que la enseñanza del cuidado de enfermería amerita utilizar el conocimiento y articularlo al contexto social, económico, legal, para el desarrollo del juicio clínico, y a la toma de decisiones con responsabilidad, autonomía, creatividad, y garantizar la atención que requieren las personas con base a su situación de salud. En este sentido el docente realiza actividades pedagógicas con los estudiantes, en las unidades clínicas de los hospitales, con el objeto de que estos desarrollen habilidades y destrezas fundamentadas en el dominio cognitivo y soportadas en los aspectos éticos que guían el cuidado al otro.

El docente como ser de cuidado se involucra con el estudiante y vive la experiencia académica en una interacción dialógica donde ambos crecen en el

proceso de enseñanza-aprendizaje. El cuidado esta pleno de significados de ayuda, protección, comprensión y respeto a la dignidad que implica un camino de valoraciones y reflexiones sobre el bien para el otro, como señala (Rodríguez, 2014, p. 147), la característica fundamental del cuidado es el origen de la vida, la dignidad de la misma que conlleva al respeto a la búsqueda del bienestar, por ello el cuidado humano es ayudar a otro, en consecuencia la enseñanza del cuidado tiene un componente ético.

Desde una concepción integral, las situaciones de enseñanza aprendizaje en el contexto hospitalario aportan experiencias de gran valor al estudiante y una visión total del enfermo, proporcionan la oportunidad de interactuar en un contexto real, identificar problemas y necesidades, establecer prioridades, determinar cuáles son los cuidados inmediatos y mediatos que debe proveer, el seguimiento y evaluación de la respuesta al cuidado otorgado, en este sentido el docente de enfermería, es importante destacar que en las asignaturas del componente profesional de la carrera el docente se encarga tanto de la teoría como de la practica en este sentido planifica previamente las pasantías en las diferentes unidades clínicas según los objetivos del programa, distribuye tareas, supervisa y actúa como elemento facilitador en el proceso de aprendizaje para lo cual las condiciones existentes deben permitir el desarrollo de las prácticas en el marco de los procesos metacognitivos que despliega el aprender, siempre promoviendo la reflexión.

Ahora bien, la realidad con que se encuentran las docentes de enfermería en los hospitales de la ciudad de Caracas en Venezuela dista mucho de ser la de un entorno apropiado a la enseñanza del cuidado, donde pueda atenderse las necesidades de los enfermos con base a los principios éticos y con los recursos necesarios para realizar prácticas basadas en conocimientos, y metodologías para el desarrollo de las competencias disciplinares distintivas del área de conocimiento enfermero y de su práctica.

Las dificultades mencionadas de los centros asistenciales en la ciudad de Caracas donde ejercen actividad docente las profesoras de enfermería han sido documentadas por numerosas organizaciones no gubernamentales como Red de Médicos por la Salud (2018), Programa de educación-Acción en Derechos Humanos y Coalición de Organizaciones por el Derecho a la Salud y la Vida (Provea y CodeVida, 2018); al referirse a la grave situación que presentan las unidades clínicas de los hospitales públicos en términos de material médico quirúrgico, medicinas y suministro de agua.

La Sociedad de Redes Científicas y la Academia Nacional de Medicina de Venezuela se han pronunciado al respecto, el Colegio de Profesionales de Enfermería de Caracas ha señalado que en 2017 más de 3.000 enfermeras/os renunciaron o abandonaron sus cargos por las conocidas deficiencias del sistema sanitario (CodeVida 2018), que se incrementan cada día, así como por los riesgos para su propia salud como por ejemplo la exposición a agentes patógenos por no contar con equipos de protección, por mencionar alguno de los numerosos peligros a los que se expone la enfermera, los estudiantes y docentes.

A nivel internacional, el deterioro del sistema de salud ha sido documentado en el Tercer Informe de País sobre la Situación de los Derechos Humanos en Venezuela, de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH, 2017) en el que se señaló la grave escasez de medicamentos, insumos y materiales médicos existente en el país que afecta de manera significativa el derecho a la salud. En ese mismo tenor la Directora Regional de la Oficina Panamericana de la Salud (OPS), Carissa F. Etienne informó sobre las condiciones extremadamente difíciles en que se encuentra el sector salud (CodeVida, 2018).

De igual manera los Relatores Especiales y Expertos Independientes de las Naciones Unidas han expresado en diferentes informes la precarización de los servicios de salud. La Alta Comisionada de los Derechos Humanos para la Organización de Naciones Unidas refirió “el sistema de atención sanitaria sigue

deteriorándose, lo que repercute considerablemente en la mortalidad, morbilidad materna y la mortalidad infantil” (Bachelet, 2019. p. 1).

El colapso de la infraestructura hospitalaria y las precarias condiciones en que funcionan los hospitales afecta la dimensión de calidad del derecho a la salud, vulneran la dignidad humana de los enfermos, y profesionales de la salud, tienen impacto en docentes y estudiantes que utilizan las instituciones sanitarias como centro de prácticas. En este contexto el docente de la Escuela de Enfermería de la Universidad Central de Venezuela (EEUCV) desarrolla la enseñanza práctica del cuidado que comienza desde el segundo hasta el décimo semestre cuando el estudiante culmina la carrera.

El objetivo de la presente investigación es describir la experiencia de las docentes en la enseñanza del cuidado de enfermería, en tanto vivencias de su mundo-de-vida, la esencia de lo que experimentan en su cotidianidad. Esto supone un desafío en el marco de la realidad general en la cual está sumido el sector salud, donde también está inmersa la educación universitaria, situaciones que sin duda deben ser consideradas desde la interpretación de las propias informantes. Por lo que se justifica un estudio que permita un acercamiento desde la mirada de las docentes que comunican su vivencia por medio del lenguaje.

REFERENTE TEÓRICO

La docente de enfermería desarrolla la conciencia de sí misma, de ser en el mundo, como persona, como profesional mediante la enseñanza del cuidado del otro, de sí mismo y de otros, como un fenómeno que hace parte de todas las actividades que despliega, en particular en los contextos de aprendizaje, bien sea el aula o el centro de prácticas y que tiene como meta el crecimiento y el bienestar del ser (enfermo, estudiante o una comunidad).

La vivencia es una experiencia de vida que provee a la persona continua-

mente de información que resignifica y toca su mundo interior, para Husserl (2013).

Son vivencias o contenidos de conciencia las percepciones, las representaciones de la imaginación y de la fantasía, los actos del pensamiento conceptual, las presunciones y las dudas, las alegrías y los dolores, las esperanzas y temores, los deseos y las voliciones, etc., tal como tienen lugar en nuestra conciencia. (p. 476).

En este sentido estudiar las experiencias de las docentes en ese mundo complejo que representa el hospital como laboratorio de prácticas en contexto real para la aplicación de la teoría y práctica de la profesión de enfermería a fin de que el estudiante pueda adquirir las destrezas necesarias para el cuidado profesional que toda persona requiere, dependiendo de su condición clínica, y que está enmarcado en una acción ética que conlleva el respeto a la dignidad de la persona, su protección, el evitar daños o lesiones además de la responsabilidad legal que implica.

Enseñanza del cuidado de enfermería

Para Dewey (citado en López 2010) “el conocimiento no es algo separado y que se baste a sí mismo, sino que está envuelto en el proceso por el cual la vida se sostiene y se desenvuelve”, trasciende la realidad del aula, de manera que el entorno cobra importancia, es allí donde interacciona el ser humano con experiencias llenas de contenido. En este sentido, la actividad que desarrolla el estudiante para alcanzar de manera intencional el aprendizaje constituye un elemento central en el proceso (Piña y cols ,2015:153). Aquello que se aprende se ha de vincular directamente con el entorno físico y social en que tiene lugar la enseñanza, para que resulte significativo en la vida del estudiante.

La enseñanza del cuidado de enfermería es un reto para los docentes que deben desarrollar un proceso formativo sustentado en los fundamentos teóricos de

la profesión, en la idoneidad, excelencia y calidad, desde una visión integral y humanística que favorece el desarrollo de competencias en el futuro profesional.

El ejercicio docente en enfermería denota particularidades que se corresponden con el hecho de relacionar la teoría con la práctica del cuidado; se desarrolla tanto en el aula como en instituciones sanitarias, de forma intencional y planeada, en esta última, prevalece en forma implícita una cultura profesional que les muestra a los estudiantes las actitudes y valores que ejerce la comunidad profesional con la que se identifican (Bettancourt y cols, 2015. p. 2).

Por su formación académica y práctica profesional, el docente de enfermería tiene un conjunto de representaciones referidas a sí mismo y al ejercicio-docente-enfermero que se expresan a través de discursos, acciones y emociones. Desde esta perspectiva, su vivencia es el resultado de una interacción entre su modelo educativo, la experiencia personal y el ambiente social, cultural e institucional, dentro del cual se desenvuelve a diario; refiere a la manera en que percibe la enfermería, el cuidado y las condiciones para la enseñanza.

El docente de enfermería contextualiza su acción pedagógica para que el estudiante aprenda a proveer cuidados en la experiencia de salud-enfermedad mediante una interacción personal, cercana y ética donde confluyen diferentes intereses y necesidades de la persona sana o enferma de cualquier edad, grupo social o situación de salud. “Esta práctica le genera confianza en sí mismo, responsabilidad, libertad, independencia, autonomía y seguridad, como también la elaboración de razonamientos clínicos y la toma de decisiones” (Rivera, 2017, p.10)

La relación pedagógica que establece la docente de enfermería con el estudiante favorece el desarrollo del pensamiento reflexivo, las habilidades clínicas, la construcción de significados de manera holística y situada, sobre la esencia de la profesión y su razón moral que es el cuidado, también propicia la ejecución de acciones de cuidado ponderadas, científicas, dialógicas y éticas, así como el desarrollo de la práctica autónoma (Rivera, Op cit).

Para que los docentes y estudiantes realicen las prácticas pre profesionales es preciso que en los centros de asistenciales existan entornos en los cuales se puedan integrar los dominios teóricos y actitudinales en una experiencia reflexiva (Piña Op cit). Desde esta consideración es lógico apreciar que el ambiente de práctica de enfermería influye en el desarrollo de las habilidades durante las pasantías clínicas. Algunas investigaciones destacan que cuando el entorno de práctica es favorable promueve la excelencia, la seguridad y se evitan o disminuyen los eventos adversos en el enfermo (Carvajal y Col, 2016; McHugh MD y Col, 2016; Fan y Col, 2016).

La enseñanza del cuidado requiere de espacios de formación dinámica, dialógica, intersubjetiva entre docente- estudiante y persona objeto de cuidado que le permitan a quien se está formando, adentrarse en la complejidad de proporcionar cuidado de calidad a las personas enfermas, de manera que en este contexto y bajo la guía del docente se enfrenta a situaciones reales cada vez más exigentes para ello debe contar con las condiciones que le permitan desarrollar habilidades y destrezas.

La importancia de las prácticas en la enseñanza del cuidado de enfermería la pone de manifiesto Medina (sf) cuando señala que estas son un elemento crucial en la aplicación de criterios acertados en el cuidado, que a su vez favorecen la comprensión de la acción humana para lo cual requiere situarse en el contexto social e histórico. Con lo cual se demanda un proceso pedagógico donde se privilegie el saber ser y hacer de una forma reflexiva desde las perspectivas ontológica, axiológica y epistemológica (Gómez, 2018; p.1)

La enseñanza en enfermería está en estrecha relación con la capacidad de reflexión de los profesores, cónsona con una práctica docente que considere crear las posibilidades construcción del conocimiento, en la cual el estudiante es un actor participativo. También se fundamenta en los principios éticos, estos son immanentes al cuidado y se fortalecen en la interacción cálida, humana y

respetuosa con la persona a quien se cuida. Para Mayerof los valores morales están inmersos en el proceso de cuidar (Rodríguez, Op cit).

TRÁNSITO METODOLÓGICO

La región ontológica donde el fenómeno se investiga es la EEUCV, adscrita a la Facultad de Medicina. Se trata de una investigación con un enfoque fenomenológico, interpretativo y un diseño de campo y transversal. Para la comprensión del fenómeno vivido por la docente de enfermería en las áreas clínicas de enseñanza, la fenomenología resulta adecuada y pertinente, pues estudia el significado de las experiencias y vivencias de las personas, en el mundo, capta la esencia y la manera característica de aparecer el fenómeno; es decir, los conceptos e ideas que permiten distinguir o clasificar los hechos (Fernández y cols, 2014) La utilización de la palabra por parte de quien vive el fenómeno (la docente de enfermería) para su narración y detalle, permite conocer eso que experimenta, con los sentidos o significados que de forma particular le imprime como parte de una realidad que le supera, y en la cual está inmersa.

Las informantes fueron cinco profesoras de la Escuela de Enfermería, con una antigüedad de más de cuatro años laborando en asignaturas del componente de formación profesional específico de la carrera, con edades comprendidas entre 30 a 55 años, con estudios de cuarto nivel, quienes manifestaron su disposición a participar en la investigación

La investigadora hizo un acercamiento inicial con los informantes seleccionados para ofrecer una explicación detallada acerca de los objetivos del estudio y su alcance, confidencialidad en el tratamiento de la información, así como la posibilidad que tenían de retirarse de la investigación en cualquier momento, se aclararon inquietudes y se da respuesta a las preguntas que se originaron en la interacción para luego solicitar su consentimiento informado.

La técnica metodológica para la recolección de la información fue la entrevista fenomenológica. Este tipo de entrevista se puede definir como un encuentro entre dos personas (entrevistador-entrevistado), en un diálogo abierto que permite a través del lenguaje aprehender un fenómeno (Guerrero y cols, 2017; p27). El entrevistador es el propio instrumento que está dispuesto a escuchar, captar y convivir con el fenómeno. Ese fenómeno será transmitido a través de los discursos de las personas (lenguaje). Esos discursos son rescatados por la misma persona respecto a una vivencia que ha sido experimentada por ella en un momento de su vida o bien en el presente y que ha codificado almacenándola en su conciencia, es decir, le ha dado significación. De esta manera, lo que se rescata es el discurso mismo ya procesado por la persona y que ha estructurado en base a lo que el fenómeno es por sí mismo.

PROCEDIMIENTO

Las entrevistas se llevaron a cabo en la EEUCV en la hora y el día acordado previamente con las entrevistadas, en un ambiente privado y acorde para este acontecimiento, de acuerdo con los principios éticos que rigen toda investigación. La información se obtuvo posterior a la autorización de los participantes, con garantía de su anonimato. El período en que se realizaron las entrevistas corresponde al mes de julio de 2018. Los discursos fueron grabados para que las docentes expresaran libremente sus vivencias sobre el tema tratado, a partir de la siguiente pregunta orientadora: ¿Cuál es su vivencia personal en cuanto a la enseñanza del cuidado a los estudiantes en el contexto actual de los centros asistenciales? Se interrogó en una sola oportunidad, de tal modo que la entrevistada expuso su punto de vista en el momento.

Para la interpretación de las entrevistas, se recurrió a los procedimientos metodológicos definidos por estudiosos de la fenomenología. Inicialmente los discursos se enumeraron del 1(uno) al 5 (cinco), precedidos de la letra E (entrevista) E1, E2, y así sucesivamente. Después se procedió a su transcripción,

se buscó en el discurso las expresiones, frases y unidades de contexto que reflejaban el fenómeno para orientar la categorización de la información.

Para la interpretación teórica de la información recolectada se precisaron las propiedades de las categorías y subcategorías que emergieron de discurso de las docentes. Tras delimitar los temas, la interpretación de la narrativa de las docentes se buscó, sin prejuicios, percibir, desentrañar el ser docente, como experiencia concreta y como sujeto consciente. En la fenomenología se le atribuye significado a las expresiones de los informantes, conforme su propia visión de mundo vida, según sus costumbres, saberes y valores, vividos intersubjetivamente con los otros, las experiencias dan sentido a la percepción de cada persona sobre un fenómeno particular; por cuanto su objetivo es la descripción total de la experiencia y de las percepciones que ella expresa (Vásquez, 2012). Heidegger (1998) en su estudio sobre el existencialismo, no separa la razón de la emoción, y pregunta el modo de ser de la existencia, dilucidando que ese ser engloba la totalidad, que es posible aprender en su ser con base a la mundaneidad, o sea, un modo esencial de vivir, el cual se fundamenta de diversas maneras

RESULTADOS

El contenido de las entrevistas, fue agrupado en las siguientes categorías:

Categorías	Subcategorías
Concepción	-Docencia de enfermería -Cuidado de enfermería
Experiencia	-Entorno de aprendizaje -Emociones
Contradicción	-Teoría/práctica -Riesgos para el estudiante -Aspectos éticos

Categoría: Concepción

La fenomenología permite ver la otredad de la realidad, en este caso, educativa en torno a la enseñanza del cuidado de enfermería, vista desde las prácticas que realizan los docentes y estudiantes en el área hospitalaria, se puede destacar las significaciones tal y como son manifestadas por la misma docente que tienen la vivencia de ese mundo de relaciones.

Sub categoría: docencia de enfermería

La docencia en enfermería reviste ciertos rasgos que tienen como eje central el cuidado donde se involucran las diferentes dimensiones del ejercicio profesional: administrativa, asistencial, educativa, y de investigación, de manera que no sólo se ciñe al campo de práctica asistencial. No obstante, la/el futuro/o enfermera/o necesita desarrollar competencias prácticas o procedimentales

La docente es un *ser-ahí* que vive la experiencia como *ser* en el mundo, y se relaciona con sus estudiantes en el entorno de práctica profesional que es el laboratorio de enseñanza del cuidado (servicio clínico de un hospital); vivencia que está circunscrita a un período académico. A esta experiencia se atribuyen varios significados. En el discurso de la informante surgen enunciados que dan cuenta de las experiencias que dan sentido a la concepción que tiene sobre la docencia.

(...) Es una experiencia horizontal en la interacción con el estudiante, donde el docente facilita el proceso de enseñanza, y en ella debe existir retroalimentación. La docencia es vocación, servicio, es una práctica donde el docente debe dar lo mejor de sí (E1)

(...) Es un recurso que tenemos para poder formar nuevos talentos humanos (...), se da en el aula y en el contexto hospitalario, en el cual deben existir condiciones que lo garanticen (E2).

(...) Es un binomio de los elementos fundamentales, teoría-práctica (...). En la docencia debe existir amplitud en la información o conocimiento que estas impartiendo (E3).

(...) Se trata de enseñar a los estudiantes los dos extremos, lo que se debe hacer en su práctica y lo que no debe hacer porque este futuro profesional requiere defenderse, aprender a resolver a concretar, analizar y actuar rápido (E4).

Sub categoría: cuidado de enfermería

El cuidado es un constructo central, multidimensional, complejo y razón de ser de la profesión. Para Watson se entiende el cuidado como un proceso de interacción entre quién cuida (la enfermera) y quién recibe el cuidado (usuario) que además involucra la preocupación y el deseo de ayudar a la otra persona a lograr el bienestar (Pereira, 2016. Willis, 2019). Especial atención merece la dignidad de la persona a quien se cuida y la humanización de todo el proceso a que se somete durante su asistencia hospitalaria en una interacción que adquiere dimensiones de carácter espiritual (Watson cp Zabala, 2014).

Las docentes de enfermería en su testimonio caracterizan el cuidado como humanístico, científico, individualizado, con un amplio y significativo componente ético.

(...) Humanizado, tratar al usuario con calidad y ética, con un fundamento científico y humanístico. E1.

(...) Es aplicar todos los conocimientos adquiridos durante la formación, integrarlos en acciones para favorecer a la persona sana o enferma. Se debe realizar desde lo científico. Vincular lo aprendido con la práctica. E2.

(...) *El cuidado tiene un fundamento teórico y práctico, es personalizado, individualizado. Con un componente espiritual y ético.* E3.

(...) *Es hacer todo lo que esté a mi alcance desde el punto de vista científico, psicológico espiritual, fundamentado en el respeto y en la empatía, para ayudar al enfermo en su problema de salud.* E4.

(...) *El cuidado tiene un componente preventivo. - Ayudar a la persona a mantener su salud, y cuando está enferma ponerla en las mejores condiciones, enseñarlo a cuidarse, a convivir con sus limitaciones, también ayudar al bien morir, evitar el sufrimiento, respetando su dignidad.* E5.

Categoría: experiencia

La experiencia del docente de enfermería no está ajena a las vicisitudes del contexto histórico social del sistema de salud y que desde la mirada de las informantes refleja su vivencia, en términos de las posibilidades que ofrece el hospital como centro de pasantías clínicas, que se constituye en un entorno de aprendizaje.

Subcategoría: entorno de aprendizaje

El entorno, es todo aquello que rodea al proceso de enseñanza – aprendizaje, es decir, el ambiente que rodea al estudiante que puede ser áulico, real o virtual y los elementos materiales como la infraestructura e instalaciones, así como aspectos que influyen directamente en él (Higor, 2014). Los entornos de aprendizaje de enfermería, suponen diferentes contextos, uno de ellos los campos clínicos que son esenciales para la formación de la/el enfermera/o. Es allí, donde el estudiante logra la integración teórico-práctica, adquiere destrezas, observa el trabajo en equipo y asiste al enfermo en su recuperación integral (De Souza, 2016;

Arteaga, 2014). Algunas investigaciones coinciden en que el éxito del aprendizaje está relacionado con el entorno en el que el estudiante desarrolla sus actividades (De Sousa, Op cit)

Las características del entorno de aprendizaje donde el estudiante se aproxima a la realidad del ejercicio profesional es expresada por las informantes en los siguientes significados

(...) En las actuales circunstancias en el hospital hay que buscar estrategias para poder llevar a cabo la docencia, en un ambiente de práctica pleno de dificultades. La carencia de insumos y entorno inadecuado influyen el proceso de enseñanza aprendizaje. E1.

(...) Ha sido una experiencia dura en los últimos años, no tenemos recursos en los hospitales y hay que aplicar estrategias, motivación e ingenio para tratar de enseñar la práctica al estudiante. Aunque hay que resaltar que existe un detrimento de los centros de pasantías por falta de recursos, como el agua, la higiene, equipos de protección, insumos, medicinas entre otros requerimientos para dar un cuidado humanizado y de calidad. E2.

(...) La teoría no se ve consolidada porque (...) no hay los medios para hacerlo. No siempre se logran los objetivos académicos, el ambiente de prácticas, lamentablemente, no es favorable. E2.

(...) Nos limitamos para hacer la práctica por no tener los equipos y materiales completos para realizar un procedimiento de rigor, la realidad es que en la mayoría de las ocasiones no se cuenta con los elementos más básicos requeridos. E3.

(...) Dadas las condiciones deficientes en que se encuentra el hospital me toca guerrear, como yo trabajo en el hospital tengo mayor acceso a materiales para hacer las prácticas, voy a mi servicio y veo que encuentro (...). E4.

Sub categoría: emociones

La docente de enfermería que vive la experiencia de la enseñanza del cuidado, es un ser que enuncia emociones variadas, es un -ser *allí*- que vive la circunstancia, que se entrega al proceso vital de dar parte de sí, en esa su experiencia vital, lo que Heidegger (1998) llama su *Dasein*.

(...) Me da tristeza encontrar tanta precariedad en los centros de pasantía (E1)

(...) Siento que la docencia en enfermería nuestro país es una experiencia dura (...) me siento limitada, aun así, siento el deber de dar lo mejor (E2).

(...) Te decepcionas (...) al ver la condición de los hospitales, en las circunstancias en que se proporciona y se enseña el cuidado de enfermería (E3)

(...) Da tristeza ver como se encuentran nuestros centros de práctica, tanto por los estudiantes como por los pacientes (...) es difícil poder tolerar la situación (E4).

(...) Siento frustración e impotencia al no poder llevar el proceso de enseñanza aprendizaje en un ambiente idóneo, donde los estudiantes puedan poner en práctica los fundamentos teóricos (E.5)

Categoría. Contradicciones

El proceso de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla en el ambiente áulico contrasta con las circunstancias del ambiente real (Higor, 2014) que es el hospital, donde se deben aplicar conocimientos, desarrollar habilidades, actitudes y valores. Se puede señalar como contradicciones las que expresan las docentes referidas a la teoría y práctica, los riesgos para el estudiante y los aspectos éticos.

Sub categoría: teoría y práctica

Las prácticas clínicas, constituyen un espacio esencial en la formación de las/os enfermeras/os ya que en estos escenarios los estudiantes interactúan con los enfermos, con los diferentes profesionales del equipo de salud en especial con las enfermeras(os). Esta experiencia constituye uno de los principales quehaceres formativos para el desarrollo de competencias disciplinares y genéricas para la gestión del cuidado (Mansilla, 2016, p. 34).

Para que el proceso de enseñanza aprendizaje se de en forma efectiva es necesario contar entornos de práctica profesional idóneos, entendidos estos como aquellos ambientes que benefician la práctica (Gea y Col, 2018, Mansilla, 2016) y que en consecuencia influyen en la docencia, en este sentido, subyace en el discurso de las informantes su vivencia en cuanto a las contradicciones que se presentan en los centros asistenciales, develan las circunstancias en las que efectúan las prácticas docentes, señalando que:

(...) Vivir cotidianamente la realidad de la práctica, genera contradicción entre lo que es el deber ser y lo que se hace actualmente. En el hospital cada quien hace lo que puede con lo poco que tiene y en condiciones adversas (E2).

(...)Cada vez que vamos al hospital nos encontramos que se dificulta hacer la práctica fundamentada en la teoría, no contamos con los medios necesarios que la permitan (E3).

(...) Los estudiantes ven en el hospital lo que no debe ser...Enseño al estudiante el deber ser del cuidado y luego encuentro dificultad para aplicarlo. La carencia de insumos, materiales, equipos e incluso déficit de higiene en los centros de salud va en contra de la enseñanza del cuidado (E-4).

(...) Se dificulta el desarrollo de habilidades y destrezas en el estudiante para que proceda de manera segura hacia el paciente, esa

es una de las consecuencias de la precaria situación que se vive en los centros de práctica (E.5).

Riesgos para el estudiante

El cuidar es lo que caracteriza las acciones de enfermería, y es parte del ser cuidador (docente-enfermera, estudiante), todas sus acciones y actitudes deben apuntar hacia el cuidado (De Souza, Op. Cit.). En la visión heideggeriana el cuidado es parte del *ser*, la enfermería tiene un compromiso que es el cuidado, y debe empeñarse en comprenderlo y ejercitarlo, es decir internalizarlo, hacerlo parte de sí, que es cuidar de sí mismo tanto como cuida la salud de otros (Ramírez y cols, 2014), esto desde el proceso de formación.

En el *estar-con otros*, la docente percibe y se preocupa de que el otro - el estudiante- esté bien. En ese sentido, la docente de enfermería como un *ser-de-relaciones* y un *ser-en-el-mundo* percibe la relación con los estudiantes como un compromiso personal y profesional que resulta en una interacción horizontal y abierta, en el desarrollo del proceso enseñanza aprendizaje, que en el entorno asistencial representa riesgos a la salud como es el biológico, que está dado por la exposición a agentes infecciosos (Padilla, 2016).

Es una contradicción que el cuidar a otro pueda generar un daño a la propia salud, en particular por no contar con las condiciones y equipos que permitan evitar el contacto con agentes patógenos presentes en líquidos corporales, sangre, superficies, objetos inanimados entre otros. De manera que las docentes entrevistadas expresan:

(...) La protección del estudiante- en el hospital- está comprometida al no existir equipos de protección personal (E1).

(...) Durante las prácticas se puede poner en riesgo la salud de los docentes y estudiante por no contar con equipos e inclusive por exponerse a las condiciones de higiene en los centros de salud (E2).

(...) El estudiante debe estar protegido como cuidador, en la situación actual de los hospitales no se puede garantizar, evito exponer a mis muchachos (E4).

(...) Tengo que proteger al estudiante, disminuir los riesgos de infección, enseñarles cómo protegerse y todo esto sin contar con equipos de protección en el hospital E.5.

Aspectos éticos

La enseñanza del cuidado de enfermería involucra los principios éticos que son convicciones morales, valores irrenunciables que guían la acción de la/el enfermera/o para un trato digno, respetuoso y compasivo del enfermo. El cuidado es profundamente ético, como el bien moral que representa, un fin en sí mismo (Gundelach, 2016, p. 70). El cuidado de un ser humano tiene implícita una serie de valoraciones que forman parte del propio ser de “quien da “el cuidado, ser que a su vez debe velar por la vulnerabilidad y dignidad “del otro” quien lo recibe.

El estudiante en sus prácticas debe observar y evidenciar en el contexto asistencial la obligación de hacer el bien, proporcionar un cuidado eficiente, oportuno y de calidad, libre de riesgos, la disponibilidad y utilización de recursos para brindar el cuidado integral; que involucra el considerar los requerimientos del enfermo, en los diferentes aspectos de orden biológico, espiritual, afectivo, social y psicológico que se traducen en un trato humano. Bajo estas consideraciones y la situación de precariedad en que se encuentran los hospitales las docentes expresan:

(...) Siento que la enseñanza del cuidado debe ser guiada por el humanismo y la ética. La vivencia que tengan los estudiantes les va a

permitir ser congruentes con este componente en el ejercicio profesional de enfermería” los docentes debemos hacer énfasis en el deber ser de todas las actuaciones del estudiante- lo que encontramos en el hospital limita el (E1).

(...) Un componente importante de la formación es que el estudiante debe aplicar los principios éticos en el cuidado del paciente. Aunque veamos cómo se vulneran por las condiciones de los centros de salud. En particular promuevo la reflexión desde lo propositivo con el estudiante sobre esta situación (E2).

Para Watson el cuidado comprende una perspectiva filosófica (existencial-fenomenológica), con un fundamento espiritual, donde este constructo principal, se entiende como un ideal moral y ético de la enfermería. La Filosofía de Jean Watson sostiene que el Cuidado Humano integra un compromiso moral que va más allá de una evaluación, diagnóstico o tratamiento. Se trata de proteger la dignidad humana y la experiencia durante el proceso salud-enfermedad, la percepción y la conexión enfermera/o-usuario (Olive, 2015; p.45)

(...) Hablamos de ética y vemos como en el hospital no se cuenta con las condiciones que permitan dar un cuidado digno al usuario, de allí que hay que reflexionar nuestra práctica, también hay que reflexionar sobre el contexto en general y como enfermería puede contribuir en la mejora desde su rol (E3).

(...) Muchas veces me encuentro en conflicto ético. Hay estándares de calidad que no se cumplen en el hospital. El enfermo requiere de condiciones dignas para el cuidado de su salud. La formación en enfermería incluye la reflexión sobre los principios éticos inmersos en la práctica los cuales se ven afectados (E5).

La enseñanza del cuidado es una experiencia transpersonal y dialógica que vive el docente desde la reflexión crítica ante las circunstancias que rodean el

hecho educativo en la práctica asistencial, el discurso de las informantes así lo evidencia como conciencia de una enseñanza situada en un contexto complejo, en el cual no existen condiciones que privilegien el acto central de la profesión, como es el cuidado de la salud del otro en sus variadas necesidades, en consecuencia las informantes relevan el conflicto de *estar allí*, que supone la enseñanza del cuidado calificado, seguro, de alta calidad, holístico, ético, colaborativo, personalizado e interpersonal.

CONSIDERACIONES FINALES

La experiencia de las docentes de enfermería acerca de la enseñanza del cuidado en los entornos de práctica asistencial denota una realidad política, histórica y social que impacta su práctica docente y los principios éticos, no sólo de la profesión, sino de la sociedad entera, por cuanto afecta la dignidad de la persona humana, pacientes y usuarios, en consecuencia, afecta al estudiante y al propio docente. Las educadoras señalan en su discurso preocupaciones pedagógicas que sin dejar de lado, superan la dimensión instrumental de las prácticas para considerar el aspecto ético, relacional y reflexivo de la enseñanza del cuidado.

El debate ético entre docentes y estudiantes acerca de la actual situación de los centros de salud en el país, y como enfermería puede hacer aportes desde diferentes campos de acción, analizar la propia práctica profesional a la luz de lo subyacente e implícito en los escenarios asistenciales desde una posición argumentada, con base en el estado del conocimiento, contribuirá en el desarrollo de un profesional crítico ante la realidad.

Es imperioso que la enseñanza del cuidado ocurra en entornos de aprendizaje favorables, para ello, se precisa contar con laboratorios de simulación que permitan al estudiante realizar las prácticas con todos los requerimientos necesarios para el desarrollo de competencias, pero sin abandonar el contexto

real que es el hospital donde a pesar de la adversidad se puede hacer mucho en el contacto humano, respetuoso y de apoyo con los más vulnerables-los enfermos- y desde la integración docencia-asistencia generar cambios que beneficien el cuidado de enfermería.

REFERENCIAS

- Arteaga, N. (2014). Características del campo de práctica hospitalaria para el aprender en enfermería en la integración docente-asistencial. *Enferm investig desarro.* 22(12):85-98. [Artículo en línea] Disponible: <http://revistas.unitru.edu.pe/index.php/facenf/issue/viewFile/152/187> [Consulta: 2018, octubre 16]
- Bachelet M (2019). *Informe oral de actualización sobre la situación de derechos humanos en la República Bolivariana de Venezuela Declaración de la Alta Comisionada de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos.* [Documento en línea] Disponible: <https://www.ohchr.org/SP/NewsEvents/Pages/DisplayNews.aspx?NewsID=24374&LangID=S> [Consulta: 2018, octubre 16]
- Betancourt L, Muñoz L y Barbosa, M. (2011). El docente de enfermería en los campos de práctica clínica: un enfoque fenomenológico. *Rev. Latino-Am Enfermagem* .19 (5). [Artículo en línea] Disponible: http://www.scielo.br/pdf/rlae/v19n5/es_18.pdf [Consulta: 2018, noviembre 16]
- Carvajal M LO y Escobar M. Ambiente de la práctica de enfermería y resultados del cuidado. *Index Enferm.* 15(1-2). [Artículo en línea] Disponible: http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-12962016000100004. [Consulta: 2018, noviembre 20]
- Codevida (2018) . Informe sobre la situación del Derecho a la Salud de la población venezolana en el marco de una Emergencia Humanitaria Compleja. [Documento en línea] Disponible en: <https://www.civilisac.org/informes/codevida-provea-informe-sobre-la-situacion-del-derecho-a-la-salud-de-la-poblacion-venezolana-en-el-marco-de-una-emergencia-humanitaria-compleja> [Consulta: 2018, noviembre 20]
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos. (2017). *Tercer Informe de País sobre la Situación de los Derechos Humanos en Venezuela.* (CIDH). [Documento en línea] Disponible: <https://www.oas.org/es/cidh/informes/>

[pdfs/Venezuela2018-es.pdf](#) [Consulta: 2018, diciembre 20]

De-Souza-Cruz MC, Mariscal-Crespo MI. (2016). Competencias y entorno clínico de aprendizaje en enfermería: autopercepción de estudiantes avanzados de Uruguay. *Enfermería Global*. 15(41):121-34. [Artículo en línea] Disponible: <https://doi.org/10.6018/eglobal.15.1.229551> [Consulta: 2018, diciembre 02]

Fan Y, Zheng Q, Liu S, Li Q. (2016). *Construction of a new model of job engagement, psychological empowerment and perceived work environment among Chinese registered nurses at four large university hospitals: implications for nurse managers seeking to enhance nursing retention and quality of care*. *J Nurs Manag*. 24(5):646-55. DOI:10.1111/jonm.12369

Fernández C HR, Baptista M. (2014). *Metodología de la Investigación*. 6ta ed. México: McGraw-Hill. ‘

Gea-Caballero V, Castro-Sánchez E, Juárez-Vela R, Sarabia-Cobo C, Díaz-Herrera MÁ, Martínez-Riera J. (2018). Entorno de práctica profesional en enfermería. *Rev Panam Salud Pública*. 42. Doi.org/10.26633/RPSP.2018.48

Guerrero R, Menezes T, Ojeda M.(2017). Características de la entrevista fenomenológica en investigación en enfermería. *Revista Gaúcha de Enfermagem*. 38(2). [Artículo en línea] Disponible: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198314472017000200701&lng=es&tlng=es [Consulta: 2018, diciembre 10]

Gómez A. (2018) Educación y pedagogía en enfermería: un camino recorrido. *av.enferm*. 36 (3). [Artículo en línea] Disponible: [Doi.org/10.15446/av.enferm.v36n3.76407](https://doi.org/10.15446/av.enferm.v36n3.76407) [Consulta: 2018, diciembre 10]

Gundelach, P. (2016). Sustento ético del cuidar: de la filosofía a la disciplina. *Rev.BENESSERE*.1(1). [Artículo en línea] Disponible: https://benessere.uv.cl/images/revista/revista_n1/7_sustento_etico_del_cuidar.pdf [Consulta: 2018, diciembre 10]

Heidegger M. (1998). *El ser y el tiempo*. Tercera reimpresión de la segunda edición. Colombia: Ed. Fondo de Cultura Económica.

Higor, V. (2014). Ambientes de Aprendizaje. *Ciencia Huasteca*. 2(2). [Artículo en línea] Disponible: <https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/huejutla/n4/e1.html> [Consulta: 2018, diciembre 10]

Husserl, E. (2013). *Investigaciones Lógicas*. Madrid, España: Alianza.

- López, G. (2010). *Apuntes sobre la pedagogía crítica: su emergencia, desarrollo y el rol en la postmodernidad*. Vol. I. [Documento en línea] Disponible: <https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/24717>. [Consulta: 2018, diciembre 05]
- Mansilla J, Ricouz A. (2016) Vivencia del rol docente clínico de enfermeras de hospitales del sur de Chile. *Ciencia y enfermería*, 22(1),101-11. [Artículo en línea] Disponible: [Doi.org/10.4067/S0717-95532016000100009](https://doi.org/10.4067/S0717-95532016000100009). [Consulta: 2018, diciembre 05]
- McHugh MD, Rochman MF, Sloane DM, Berg RA, Mancini ME, Nadkarni VM, et al. (2016). *Better Nurse Staffing and Nurse Work Environments Associated With Increased Survival of In-Hospital Cardiac Arrest Patients*. *Med Care*, 54(1),74-80. DOI. 10.1097/MLR.0000000000000456
- Médicos por la salud. (2018). *Quinta Encuesta Nacional de Hospitales de Venezuela*. [Documento en línea] Disponible: <http://puntodecorte.com/an-realizo-encuesta-nacional-dehospitales-y-aqui-estan-los-resultados>. [Consulta: 2018, diciembre 10]
- Medina J.(s/f). *La Pedagogía del Cuidado: Saberes y Prácticas en la Formación Universitaria en Enfermería*. [Documento en línea] Disponible: http://aspefeen.org.pe/aspefNew18/images/archivos/Libros_Jose-Luis-Medina-Moya/LA_PEDAGOGIA_DEL_CUIDADO_LIBRO_COMPLETO.pdf [Consulta: 2018, diciembre 10]
- Olivé, C. Isla, M .(2015) El modelo de Watson para un cambio de paradigma en el cuidado enfermero. *Rev. ROL Enferm*, 38(2), 123-128. [Artículo en línea] Disponible: http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/65766/1/64748_5.pdf [Consulta: 2018, diciembre 10]
- Padilla-Languré M, García-Puga J. A, Salazar-Ruibal RE, Quintana-Zavala MO. (2016). Normas de bioseguridad del personal de enfermería en una institución hospitalaria. *Biocencia*. 18 (1):29-33. [Artículo en línea] Disponible: <https://biocencia.unison.mx/index.php/biocencia/article/view/225/0> [Consulta: 2018, diciembre 10]
- Pereira, J. Ribeiro. Favero, L. Gomes, I. (2016) Model of transpersonal caring in nursing home care according to Favero and Lacerda: case report. *Rev. Gaúcha Enferm*. 37 (3).Doi.org/10.1590/1983-1447.2016.03.58271
- Piña, I. Amador, R. (2015). La enseñanza de la enfermería con simuladores, consideraciones teórico-pedagógicas para perfilar un modelo didáctico. *Enfermería Universitaria*.12(3):152-9. [Artículo en línea] Disponible: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1665706315000445>. [Consulta: 2018, diciembre 10]

- Programa de Educación-Acción en Derechos Humanos (PROVEA) y Coalición de Organizaciones por el Derecho a la Salud y la Vida (CodeVida). (2017). *Venezuela: Informe sobre el derecho a la salud, 2014-2017, en un contexto humanitario de privación prolongada de medicinas y servicios sanitarios*. [Documento en línea] Disponible: <https://www.codevida.org/informes/venezuela-informe-sobre-el-derecho-a-la-salud-2014-2017-en-un-contexto-humanitario-de-privacion-prolongado-de-medicina-y-servicios-sanitarios> [Consulta: 2018, diciembre 10]
- Ramírez-Pérez, M. .Cárdenas-Jiménez, S.Rodríguez-Jiménez M. (2014).El Dasein de los cuidados desde la fenomenología hermenéutica de Martín Heidegger. *Enfermería Universitaria*.12(3),144-15. [Artículo en línea] Disponible: [Doi.org/10.1016/j.reu.2015.07.003](https://doi.org/10.1016/j.reu.2015.07.003). [Consulta: 2018, diciembre 10]
- Rivera L, Medina J. (2017). La relación pedagógica estudiante-enfermera: un estudio hermenéutico-fenomenológico. Texto *Contexto Enferm*, 26(2). [Artículo en línea] Disponible: http://www.scielo.br/pdf/tce/v26n2/es_0104-0707-tce-26-02-e00560016.pdf [Consulta: 2018, diciembre 10]
- Rodríguez S, Cárdenas M, Pacheco AL.(2014).Una mirada fenomenológica del cuidado de enfermería, 11(4). [Artículo en línea] Disponible: <https://www.medigraphic.com/pdfs/enfuni/eu-2014/eu144f.pdf> [Consulta: 2018, diciembre 10]
- Vasquez, L; Pulido GP. (2012) La fenomenología para el estudio de la experiencia de la gestación de alto riesgo. *Rev Enfermería Global*, [Artículo en línea] Disponible en: <http://scielo.isciii.es/pdf/eg/v11n28/ensayo1.pdf>. [Consulta: 2018, diciembre 10]
- Willis D, Leone-Sheean D (2019). *Filosofía y teoría del cuidado transpersonal de Watson*. En: Raille M. Modelos y Teorías en Enfermería. Barcelona, España: El servier.
- Zavala IC, Hernández MD, Olea CV. (2014). Cuidado de enfermería transpersonal con base en la teoría del caring a una mujer con cáncer de mama. *Rev. Enferm Inst Mex Seguro Soc*, 22(3),135-43. [Artículo en línea] Disponible: <http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxislind.exe/iah/online/?IscScript=iah/iah.xis&src=google&base=BDENF&lang=p&nextAction=Ink&exprSearch=29522&indexSearch=ID> [Consulta: 2018, diciembre 10]

Eneagrama, Educación e Investigación
"Un pasaje epistemológico de una sabiduría universal
Milenaria en tiempos postmodernos"

Enneagram, Education and Research
"A passage epistemological of the wisdom Universal
Ancient at times postmodern"

Ennéagramme, éducation et recherche
"A passage épistémologique d'un ancien universel
De sagesse parfois postmoderne"

Julio C. Meza Palma
juliustable@hotmail.com

Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Instituto Pedagógico de Caracas. Venezuela

RESUMEN

El Objeto o Intencionalidad Generadora, consistió en sentar las bases onto-epistemológicas para erigir al Eneagrama como dispositivo pedagógico de autoconocimiento y desarrollo humano para la educación e investigación universitaria venezolana. Se buscó interpretar los fundamentos teóricos del objeto de estudio; develar la correspondencia entre enatipos de personalidad con los modelos epistémicos planteados por Barrera (2010), además, vincular el Eneagrama con los procesos de formación docente y de investigación de la UPEL-IPC. El apoyo teórico fue sustentado en filosofía, neurociencia, psicología transpersonal, genética y otros saberes. La orientación epistemológica estuvo fundamentada en la complejidad, con enfoque holístico-transcomplejo, paradigma complementario, método hermenéutico documental, análisis e interpretación del contenido de documentos y testimonios de 1 informante clave, respondiendo la entrevista de preguntas enfocadas para registrar la información. Hallazgos: Existen suficientes razones onto-epistemo-metodológicas para instituir el Eneagrama en la universidad venezolana, encontrándose correspondencia Epistemo-Eneagramática entre profesores, investigadores y los modelos epistémicos planteados.

Palabras Clave: Onto-epistemología, enneagrama, epistemo-metodología, modelos epistémicos.

ABSTRACT

The object or purpose generator, consisted of the onto-epistemological foundations to erect to the Enneagram as a pedagogical device of self-knowledge and human development for the Venezuelan University research and education. We sought to reveal the correspondence between enatipos of personality and models epistemic posed by Barrera, M. (2010); the theoretical foundations of the object of study, linking the Enneagram with the processes of formation of teachers and researchers of the UPEL-IPC have been interpreted. The theoretical support was based on neuroscience, genetics, philosophy, transpersonal psychology and other knowledge. The epistemological orientation was based on the complexity, with holistic-transcomplejo approach, complementary paradigm, documentary hermeneutic method, analysis and interpretation of the content of documents and testimonies of 1 key informant, answering the interview of focused questions to record information. Findings: There are plenty of onto-epistemo-methodological reasons for instituting the Enneagram in the Venezuelan University, finding correspondence Epistemo-Enneagramatica between teachers, researchers and epistemic posed models.

Key words: *Onto-epistemology, enneagram, epistemo-methodology, models epistemic.*

RÉSUMÉ

L'objet ou l'intentionnalité génératrice consistait à poser les bases sur-épistémologiques pour ériger l'Ennéagramme en tant que dispositif pédagogique de connaissance de soi et de développement humain pour l'enseignement et la recherche universitaires vénézuéliens. Le but était d'interpréter les fondements théoriques de l'objet d'étude; Révéler la correspondance entre les enatipipes de la personnalité et les modèles épistémiques de Barrera, M. (2010) et lier l'Ennéagramme aux processus de formation et de recherche des enseignants de l'UPEL-IPC. L'appui théorique reposait sur la philosophie, les neurosciences, la psychologie transpersonnelle, la génétique et d'autres connaissances. L'orientation épistémologique était fondamentale dans la complexité, approche holistique-transcomplexe, paradigme complémentaire, méthode herméneutique documentaire, analyse et interprétation du contenu de documents et témoignages de 1 code clé, répondant à l'interview de questions orientées pour enregistrer l'information. Constatations: L'épistémologie méthodologique a suffisamment de

raisons pour instituer l'Ennéagramme dans l'université vénézuélienne, avec correspondance entre professeurs et chercheurs et modèles épistémiques proposés.

Mots-clés: Sur l'épistémologie, l'ennéagramme, la méthodologie épistémique, les modèles épistémiques.

INTRODUCCIÓN

En la sociedad mundial contemporánea el conocimiento forma parte vital del intrincado devenir cultural, social, político y económico de los pueblos, ya que desde él se hace posible construir las soluciones a los problemas que se plantean. Con ello surge también, la posibilidad de estudiar las distintas maneras de concebir, organizar, desarrollar, formalizar y hasta fomentar los saberes en procura de comprender la realidad y contribuir a su transformación.

Es mediante la Epistemología como rama de la filosofía y ciencia del conocimiento, que se estudia la fundamentación de las teorías, disciplinas y vertientes del saber, desde sus postulados, principios y aplicaciones. Según apunta Barrera (2010): "Toda actividad que tenga que ver con educación, ciencia y formación de saberes, debe tener en cuenta la epistemología, pues gracias a ella, obtiene razones, motivos y explicaciones" (p.11).

Se intentó comprender mediante esta investigación, la posibilidad de orientar los casos muy frecuentes que en el mundo de la investigación, sobre todo académica, se presentan en torno a las indecisiones, incertidumbres, dudas, inconformidades y confusiones epistemológicas que constituyen la cotidianidad de los investigadores nóveles y en ocasiones las de los avanzados a la hora de asumir el proceso investigativo, con relación a la selección del tema, su fundamentación teórica y la metodología a utilizar.

A lo anterior se adhieren, las frecuentes ocasiones en las que el investigador se encuentra con la necesidad y a veces la obligatoriedad de abordar un tema o

tipo de investigación con la cual no se siente identificado, provocando quizás esta situación, desmotivación y desinterés para su desarrollo. Esto según lo estudiado, guarda significativa correspondencia con la forma como éste concibe esa temática, su relación con la concepción que el mismo tiene del mundo, así como de la realidad que debe afrontar, lo que naturalmente tiende a estimular la adopción de una postura más favorable a la hora de emprender el proceso investigativo.

Entre otras de las eventualidades que caracterizan la dinámica en el campo de la educación y la investigación se observan los desacuerdos, las incompatibilidades o contraposiciones que se presentan entre los actores promotores del proceso en circunstancias de toma de decisiones, lo cual tiende a generar ambientes tensos, contaminantes, nocivos, para la salud emocional, presuntamente provocados por la incomprensión o desentendimiento en las posturas adoptadas por los interlocutores, sea esto en procesos de tutorías, arbitrajes, asesorías técnicas, presentaciones, mesas de trabajo y hasta en la praxis docente.

En concordancia con ello, Martínez (2012) plantea, desde su concepción de la nueva ciencia, que:

Los criterios de la ciencia establecidos y aceptados como tales no surgen de manera espontánea, sino que son el producto de investigadores que, como hombres, participan de un modo particular en el proceso ideológico, político y económico de una sociedad concreta, por tanto, su concepción del hombre y de la realidad está en íntima relación y, generalmente, condicionada o al menos influida por su ubicación particular en ese contexto específico (p.18).

Es por ello que, en el presente trabajo de investigación, se hace referencia al Enegrama como un sistema que estudia el comportamiento e identifica las distintas Tipologías de Personalidad de los seres humanos, entendida esta según

Opi (2001) como “El modelo habitual por el cual las personas piensan, sienten, hablan y actúan, para satisfacer sus necesidades de tipo personal y social (p.69).

A los efectos de la presente investigación, la personalidad es entendida también como el marco de comportamientos que caracterizan a una persona, asemejándola o distinguiéndola de las demás, buscando sentirse bien consigo misma y ser aceptada por su entorno. Esto sobre la base de su mirada o concepción del mundo, la forma de interpretarlo y la postura que desde allí adopta para asumirlo. En la teoría Eneagramática a este concepto se le da el nombre de “*Eneatipo*”.

Lo arriba señalado abrió las puertas para expresar lo que se persiguió alcanzar a través del presente trabajo de investigación como Intencionalidad Generadora u Objeto de Estudio, en el cual se pretendió: Sentar las bases onto-epistemológicas para erigir al Eneagrama como dispositivo pedagógico de auto conocimiento y desarrollo humano en la educación y la investigación universitaria venezolana.

En pro de alcanzar tal cometido, se buscó desde las Intencionalidades Coadyuvantes, en primer término, interpretar los fundamentos teóricos que sustentan ontológica y epistemológicamente los elementos que constituyen ese objeto de estudio, De allí surgieron como categorías: A) El Eneagrama y sus 9 tipologías básicas, su concepción, caracterización, y funcionamiento. B) El auto conocimiento y el desarrollo humano sustentados en el Eneagrama. Y C) Los Modelos Epistémicos en educación e investigación, su significancia y categorización.

A partir de esto, se efectuó la estrategia que permitiera en segundo término, develar la relación o correspondencia Epistemo-Eneagramatica que pudiese existir entre los eneatisos sustentados en el Eneagrama y los modelos epistémicos en educación e investigación planteados por reconocidos autores en esa materia como es el caso de Barrera (2010). Y en tercer término, el trabajo estuvo orientado

a vincular el Eneagrama con los procesos de formación de educadores e investigadores que se desarrollan en las universidades venezolanas.

De esa manera se busca justificar la importancia de instituir esta herramienta como un dispositivo con fines formativos en los espacios académicos universitarios del país en materia educativa e investigativa, para dar respuestas a las necesidades planteadas desde el inicio de la presente investigación.

Lo expuesto en los párrafos anteriores quedó materializado por una parte, en un estudio socio histórico de carácter documental donde se evidencia la génesis, evolución y condición actual del Eneagrama como uno de los elementos de mayor relevancia para la investigación en cuestión, para así precisar el estado del arte producto del recorrido transitado desde su aparición. Así mismo, se realizó una revisión epistemo-semiológica en la cual se estudiaron sus componentes, las teorías que los sustentan, sus significados desde los comportamientos humanos y su interrelación con el resto del objeto de estudio.

Por el otro lado, se precisó la epistemo-metodología aplicada desde la hermenéutica como método de interpretación de saberes, para fundamentar metodológicamente los hallazgos y así arribar a las reflexiones finales del estudio. Sobre la base de ellas, se ofrecen prospectivamente, algunas alternativas pertinentes que de allí se derivaron, todas relacionadas con la vinculación del Eneagrama con los procesos de formación de investigadores que se desarrollan en la universidad venezolana y en especial la UPEL-IPC, dando con ello respuesta a una de las intencionalidades de la investigación e incentivando como diría Barrera (2010) y Martínez (2012) la adopción de un pensamiento reconecedor, respetuoso, tolerante, integrador y relacional, que en tiempos postmodernos exige la humanidad.

EPISTEMO-METODOLOGÍA

La investigación se orientó desde la Visión Epistemológica de la Complejidad, la cual, se abordó a partir de sus principios de Dialogicidad,

Recursividad y Hologramaticidad que permiten según Ugas (2008), articular lo desarticulado sin desconocer sus distinciones, comprendiendo la concurrencia, el antagonismo y la complementariedad de los contrarios al conjugar certeza con incertidumbre (p.12).

Desde esta perspectiva se hizo posible la integración, articulación y complementariedad de los distintos saberes que confluyen en el ámbito académico, científico y fuera de él, que a la vez invita a reconocer la coexistencia de los distintos puntos de vista desde los cuales suele interpretarse la realidad en cada una de las formas existentes de mirar y asumir el mundo en la naturaleza humana, muchas de ellas, representadas por los 9 eneatis de personalidad básicos planteados por el Eneagrama y sus particularidades comportamentales.

Se asumió un enfoque Holístico-Transcomplejo por la naturaleza epistemológica de la temática planteada, en la que se estudiaron aspectos que trascienden lo humano desde lo histórico, existencial, psicológico, espiritual, sociológico, biológico y experiencial, entre otros, para reconocer las perspectivas desde las cuales se puede vislumbrar el conocimiento comportamental de las personas, en relación con las distintas miradas y formas de conocer. Motivo este de mayor trascendencia para justificar la institucionalización del Eneagrama en la universidad venezolana y su vinculación con los procesos académicos que se desarrollan en la UPEL-IPC.

Desde este enfoque, por una parte, según Meza, J. (2015) “Se proporcionan criterios, categorías y recursos interpretativos para comprender la realidad” (p.78) y por la otra, puede develarse lo que no se ve, a partir de la integración y diálogo de distintos saberes, sin el aplanamiento de unos con relación a otros, (Meza, F. 2016, p. 38), materializándose esto a través de los principios de la Holística y la Transcomplejidad como opciones de ver la vida y asumir los procesos desde una perspectiva multidimensional y Transdisciplinaria.

El paradigma de la Complementariedad, fue el que metodológicamente rigió el estudio, ya que de acuerdo con Martínez (2009) este representa “Aquel en el que no se puede agotar la realidad con una sola perspectiva, punto de vista, enfoque, óptica o abordaje...” (p. 94), el transitar metodológico desde este paradigma hace posible dar explicaciones de un mismo hecho desde distintas dimensiones.

El método utilizado fue el Hermenéutico Documental desde las consideraciones de Usher y Bryant (1997) cuando plantean que con el uso de este método se pueden examinar las personas tal como los textos y otros documentos. De acuerdo con lo planteado por ellos, este permitió, como método interpretativo: estudiar los fundamentos teóricos que sustentan ontológica y epistemológicamente los elementos que constituyen el objeto de estudio, los fundamentos específicos de los eneatis, así como los de los modelos epistémicos, su relación y posibles correspondencias, para luego hacer la vinculación con los procesos académicos de la UPEL-IPC, arribando por último a los hallazgos y reflexiones de cierre del estudio.

La indagación fue abordada mediante la cooperación de un (1) informante clave, el cual, siguiendo a Galeano, (2003): Es aquel sujeto que posee la información completa o clave para desarrollar la búsqueda con menor falibilidad posible (p. 29). En el caso de estudio, lo constituyó 1 experto en epistemología y siguiendo los criterios del investigador, el mismo es conocedor, estudioso y practicante del Eneagrama, como condiciones estas, necesarias para el desarrollo de la investigación realizada, cuya metodología fue de carácter cualitativo.

Como registro de información se utilizó la Entrevista de Preguntas Enfocadas, que consiste siguiendo a López (1999), en: “Precisar de manera directa la información requerida sobre un tema en particular” (p. 40). Ella asegura según el autor la direccionalidad de las preguntas, evitando, como así sucedió, las posibles dispersiones en las respuestas de los sujetos entrevistados, que en este caso fue solo uno. La indagación se apoyó en un Guión de Entrevista.

Por último, en el procesamiento de la información, se utilizó el Análisis de Contenido, como procedimiento básico desde el Círculo Hermenéutico, el cual según López (1999), consiste, en: “Interpretar un fenómeno, buscando las causas que lo generan, las relaciones existentes entre las causas y las consecuencias de las mismas...” (p. 41). De acuerdo con López, (ob.cit), desde allí se dan, como fue el caso, a lo largo del desarrollo del estudio realizado, las explicaciones de los elementos generadores de la problemática, así como su relacionalidad entre ellos y el impacto que se deriva de dichas relaciones a partir de la aplicación de la entrevista.

Ello se realizó mediante el uso de las técnicas propuestas por el citado autor: a) Descripción, que consiste en presentar los testimonios de los informantes tal como fueron expuestos. b) Saturación, la cual devela las coincidencias en el discurso de dos o más informantes para validar sus testimonios, en este caso entre el informante y el investigador, c) Contraste, que consistió en la confrontación entre las teorías existentes y el testimonio del informante. Por último, d) Triangulación, la cual según Meza, D. (2009) “Permite develar el encuentro entre las posturas; investigador, informante y texto, para dar interpretación a una misma realidad” (p. 45).

Finalmente, de allí surgieron los hallazgos y reflexiones de cierre, las cuales terminaron siendo transitorias puesto que se trata de una investigación no conclusiva que queda abierta a sucesivas investigaciones.

HALLAZGOS

Llegar a este punto ameritó atravesar el proceso de categorización, partiendo del examen de la Intencionalidad Generadora y las Intencionalidades Coadyuvantes, de las cuales surgieron las categorías de estudio señaladas al inicio y de ellas se desprendieron las Incógnitas Investigativas a las que se les

intentó dar respuestas a través del estudio desarrollado, aplicando la metodología arriba especificada.

En aras de compartir los hallazgos encontrados a lo largo de la investigación desarrollada, es preciso indicar que los mismos representan el resultado de un abordaje hermenéutico de condición cualitativa cuyo andamiaje y formas de expresión responden a dicha condición y a la orientación epistemológica declarada en el apartado correspondiente al momento metodológico del estudio.

Por ello, a lo largo del recorrido investigativo se adoptó una estrategia interpretativa por parte del investigador en cada indagación encontrada, tanto en la literatura especializada en el área de estudio, como en las distintas fuentes de información y la suministrada por el informante clave en el momento crítico o de procesamiento, apoyada en las técnicas de descripción, saturación, contraste y triangulación propias del método seleccionado. De no haber sido así, el proceso hubiese corrido el riesgo de sufrir de alguna manera, una fisura paradigmática contrapuesta a la esencia del objeto de estudio y la metodología planteada.

Se expresan a continuación, **los Fundamentos Onto-Epistemológicos que sustentan la institucionalización del Eneagrama en la educación y la investigación universitaria venezolana**, lo cual implicó pasearse por los distintos autores que han brindado sus aportes en materia de Epistemología, Eneagrama y otros aspectos, a través de la literatura desde sus diversos campos de formación académica, religiosa, profesional, espiritual o científica, algunos a partir de sus propias vivencias, otros desde sus experiencias en el uso y manejo de conocimientos acerca de esta extraordinaria sabiduría ancestral.

Otros más, lo hicieron a través de sus investigaciones formales relacionadas con el tema, cada uno abordándola desde su propia perspectiva. Adherido esto a los invalorable testimonios suministrados por el informante clave elegido intencionalmente para este estudio, con un carácter de anonimato y el breve, pero obligatorio recorrido por la epistemes de la complejidad y su enfoque desde la

holística y la transcomplejidad, que han servido de fundamento para la orientación epistemológica de la presente investigación.

Al respecto, la epistemología de acuerdo con Barrera (2010) estudia las distintas miradas sobre las cuales se plantean los saberes, indistintamente del contenido formal de las disciplinas y ciencias. Su importancia radica, según él, en que la misma cuenta con cierta esencialidad, tiene propósitos fundamentales, se apoya en claves semánticas y por su importancia impacta la ciencia, la técnica, la tecnología y los distintos saberes, tales como los que están implícitos en el estudio del Eneagrama, imbricado con la Educación, la Investigación y los Modelos Epistémicos que los representan.

Mientras tanto, Ugas (2007), asume que la Epistemología, es abstracta en tanto sus principios, se reconocen por reflexión y no por experimentación ni observación, pues su objetivo se centra en las condiciones en que es posible hacer conocimiento.

El Eneagrama por su parte, se reconoce como una sabiduría universal milenaria, es según Graiño (2004) “Un símbolo universal y sagrado” (p.8), que transmite mayor información a medida que la persona amplía su conciencia. Puede transmitir verdades superiores, a través de sus intuiciones como vía para sanar en el Ser Humano la *Falta de Memoria de Sí Mismo*, la cual constituye según ella, su fundamental enfermedad. También, puede ser utilizado por cualquier Ser, sin distinción de nacionalidad, edad, sexo, raza o religión.

Se devela aquí el carácter espiritual y psicológico desde el cual se puede concebir el Eneagrama, a través de dos partes importantes instaladas dentro de cada Ser: La Esencia; que es eterna, divina, infinita, inmortal, atemporal y la *Personalidad*; no eterna, humana, finita, mortal y temporal. Dice Graiño (2004), que la personalidad es “el medio por el cual puede manifestarse el Ser Divino [La Esencia]” (p.9). Ella sostiene que la personalidad se aleja de la esencia y deja

muchas veces de ser instrumento para convertirse en amo de la vida dirigiendo sus expresiones, pensamientos y patrones de conducta.

Para Graiño (ob.cit) el alejamiento de la personalidad con respecto a la esencia produce la gran enfermedad del hombre [El desconocimiento de sí], debido a que en la Esencia está inscrito quién es la persona, hacia donde se dirige y qué ha venido a manifestar. Cuando la personalidad se ha alejado de la esencia, se va sintiendo dueña del escenario y empieza a olvidarse, a desviar la ruta y a perderse por otros caminos, mientras mayor es la lejanía, más se afianza la enfermedad. Por ello, la autora plantea que una de las herramientas para encontrar la ruta perdida es el Eneagrama.

En coincidencia con Risso y Hudson (2000), Graiño (2004) expone que físicamente el Eneagrama, representa una figura multigráfica compuesta por un círculo, un triángulo equilátero y un hexagrama. El primero simboliza la unidad sagrada, la *Totalidad*, el segundo las tres fuerzas superiores, *Activa, Pasiva y Neutralizante*, la cual se corresponde con la denominada Ley del Tres. Y la tercera, una figura irregular de seis lados, encarnada por el *Hombre y sus Manifestaciones*, representando la Ley del Siete que plantea que todo fenómeno completo contempla siempre el paso por siete puntos de transformación y se halla representada por el hexagrama. Estas tres figuras geométricas superpuestas configuran la estrella circular de nueve puntas que personifican su nombre, tal como se observa en la figura 1.

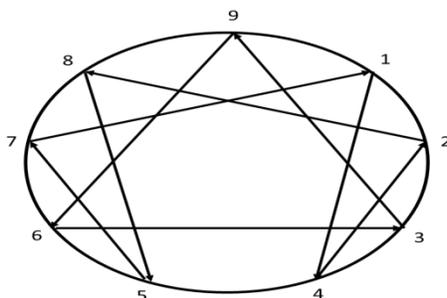


Figura 1. El Eneagrama y sus 9 Puntos
 Fuente: Risso y Hudson (2000)

Su denominación es procedente del griego, Enea = nueve y Grama = puntos; o sea, Figura de Nueve Puntos. Como se observa en la imagen anterior, alrededor de la circunferencia, se disponen en forma equidistante los números del 1 al 9, ordenados en la misma dirección de las agujas del reloj, ubicado cada uno encima de una de las puntas de la estrella. Mientras tanto, el triángulo describe una trayectoria 3, 6, 9 a través de las flechas que lo componen.

Del mismo, modo el hexagrama traza un recorrido orientado según la dirección de las flechas; 1, 4, 2, 8, 5, 7, 1, cuya trayectoria le da vida sistemática al referido símbolo, desplegándose en ambas figuras geométricas las dos direcciones, ida y regreso. Es decir. 6, 3, 9 en el triángulo y 1, 7, 5, 8, 2, 4, 1, en el hexagrama. La dinámica descrita en el párrafo anterior sirve de base para explicar el funcionamiento del Eneagrama como sistema.

Según importantes fuentes de información representadas por: Melendo (1997); Salmon (1997); Pangrazzi (1997); Risso y Hudson (2000), Fumegalli (2000) y Vollmar (2006), se ha asumido a lo largo de su historia y desarrollo, que este símbolo nació en las inmediaciones del medio oriente, al norte de Afganistán, en una región limítrofe ubicada entre Asia y Europa. Su enseñanza en tiempos antiguos, aproximadamente 2500 años antes de Cristo; se realizaba principalmente en forma individual para atender las necesidades particulares de quien lo necesitara.

Se destaca que dicho símbolo fue utilizado a lo largo de su historia por distintas civilizaciones y con diferentes motivos para su uso, incluso fue desaparecida durante siglos, en tiempos de la modernidad, en el afán de dicho proceso histórico, como afirma Luna (2018): “De ocultar todo lo que ha constituido una forma de conocer e interpretar la vida de manera distinta” (p.25). Luego fue retomada hasta llegar a nuestros días en los que su utilización se ha orientado principalmente hacia la psicología y ciencias afines, para el estudio de la personalidad y las interrelaciones sociales.

La teoría del Eneagrama, establece que cada uno de los nueve (9) Eneatipos, tiene sus respectivas características bien definidas. Además, a cada cual se le adjudica un nombre principalmente para identificarlos, diferenciarlos y así poder estudiarlos, mas no así para etiquetarlos ni descalificarlos. Ello lo hace distinguirse de cada uno del resto, sin que implique una relación opositora, solo diferente, al tener la posibilidad de percibir el mundo de una manera, dándole un singular significado a la vida y una forma de asumir un comportamiento particular al respecto. (Ver figuras 2).

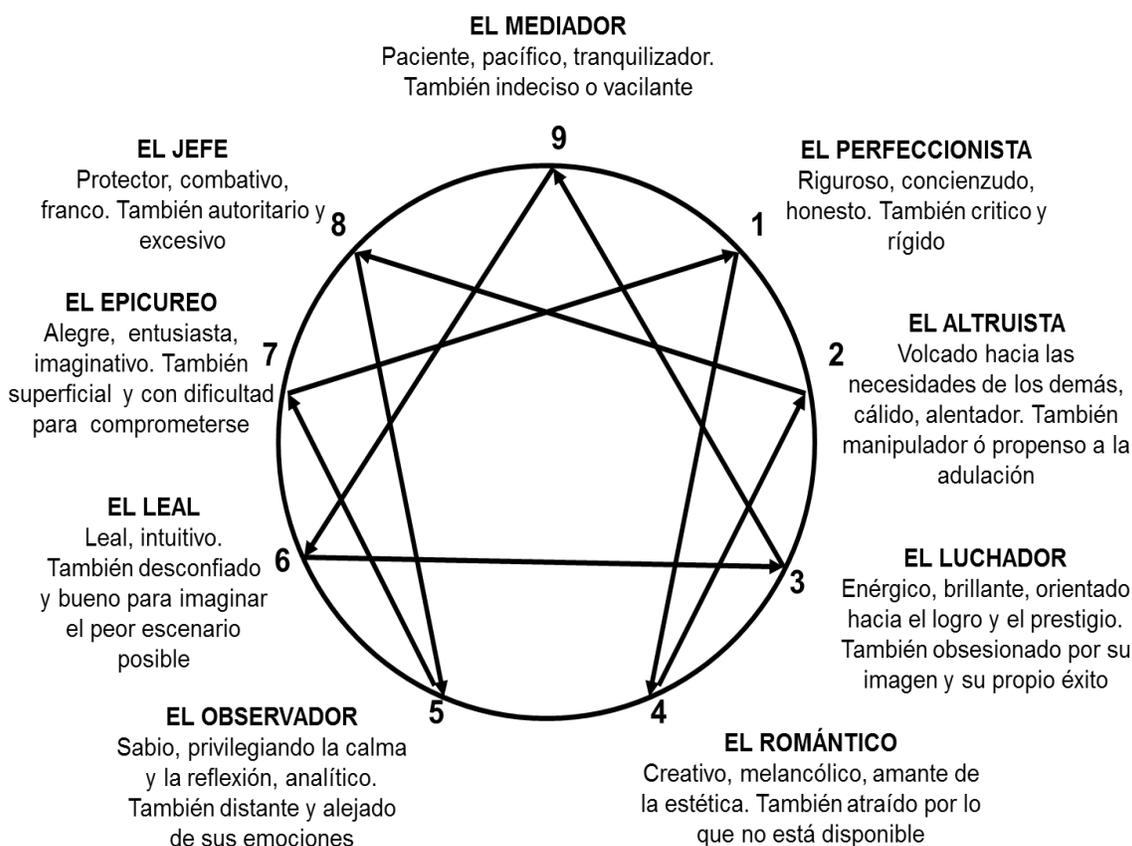


Figura 2. El Eneagrama, los Eneatipos y sus Características Básicas

Fuente: Risso y Hudson con Adaptación del Autor

El Eneagrama establece a través de sus componentes [flechas, números y figuras geométricas] la relación existente entre los tipos constituyentes, planteando una dinámica en donde cada eneatis se relaciona con otros a través de las flechas que según la dirección del número al que señalan o desde el que lo hacen, se determina el estado en que este se encuentra [centrado o distorsionado; integrado o desintegrado].

Ello establece la relación entre los dos niveles o estilos de personalidad reconocidos como el Yo Esencial y el Ego, donde el primero representa el estado auténtico y equilibrado desde el cual se siente emocionalmente bien consigo mismo y percibe ser bien visto o acogido por los demás, mientras el segundo identifica el estado de distorsión o desequilibrio en el que su estado de ánimo no le favorece ni se siente aceptado por las otras personas.

El eneatis básico siempre será el mismo en su esencia, sin embargo, según las circunstancias de un determinado momento o una situación dada, este puede distorsionarse o centrarse, lo cual determina su estado de desintegración o integración respectivamente; o sea, al estar alterado por circunstancias desfavorables o estresantes, este tiende a distorsionarse y como consecuencia sufre una tendencia a la desintegración. Por el contrario, al recibir más bien estímulos favorables y estar positivamente emocionado, la tendencia será hacia la integración. Esto está íntimamente relacionado con los estados de ánimo y el estado emocional según el contexto de lo vivido.

Durante la desintegración de un eneatis se observa la adopción por parte de este, de las actitudes negativas propias, más las que caracterizan al eneatis ubicado hacia donde apunta la flecha que sale desde él. Mientras que en el proceso de integración, el eneatis expresa las actitudes positivas tendientes a su equilibrio o integración, propias y las aportadas por el eneatis cuya flecha lo señala. Esto se define con claridad mediante la denominada *Teoría de las Flechas* o de la *Integración*. Esta mecánica interna que se desarrolla a través de las flechas y su dirección explica la dinámica de adopción de lo que se conoce como

la *Virtud* en el proceso de integración o estabilización y la *Pasión*, en el proceso de desintegración o desestabilización de la personalidad.

Para la identificación o delimitación de los eneatis, se utiliza la referida teoría y la denominada teoría de las alas, por medio de la cual, se plantea la influencia que los vecinos más cercanos ejercen sobre determinado eneatis, sirviendo de apoyo a los comportamientos básicos de este, según las circunstancias, ayudando de alguna forma a modificar actitudes que le permitan sentirse mejor consigo mismo y más aceptado por su entorno. Este mecanismo puede manifestarse en forma consciente o inconsciente.

He aquí, parte de los atributos onto-epistemológicos que exhibe este sistema por su peculiar y respetuosa esencialidad distintiva que se evidencia en todos sus componentes y esencialmente en cada uno de sus eneatis. También en su genuina versatilidad para la imbricación con los distintos aspectos y los diferentes saberes que en él confluyen para la comprensión de lo humano, pues como apunta Luna (2018): “El Eneatis no puede ser estudiado solo desde la psicología en sus distintas modalidades, sino también desde la antropología, la sociología, la historia, la genética, la psicofisiología, la neurociencia, entre otras disciplinas” (p.24). Esto le otorga al Eneagrama el carácter multidimensional y transdisciplinario que le permite relacionar e interrelacionar conocimientos, para cumplir su propósito y permitir el cumplimiento del de quien lo utilice; *Conocer su naturaleza*.

Por otra parte, **Los Modelos Epistémicos** son representaciones del conocimiento, o formas significacionales que cada persona, cultura o contexto crea sobre los eventos, las ideas y los hechos, como producto de su práctica y de sus interpretaciones. Ellos, según Barrera (2010) “encarnan representaciones conceptuales sobre las cuales se soporta el pensamiento” (p.28). Es decir, la expresión conceptual que envuelve un raudal de conocimientos, saberes, haceres, interpretaciones y aplicaciones que definen a una persona, cultura, contexto o comunidad, es un Modelo Epistémico. Su importancia radica en que a partir de

ellos, se indaga acerca de la realidad y se hace posible su estudio, comprensión o transformación.

Entre los aspectos que definen los Modelos Epistémicos, destacan: Las Ideas, el Lenguaje, los Valores, el Contexto, la Semiótica, y las Aplicaciones. De acuerdo con Barrera (ob.cit.), los modelos: "Propician el surgimiento de métodos, diseño y uso de técnicas y recursos, como también utilizan un tipo de didáctica relacionada con los diseños y las aplicaciones generadas" (p.36). Las aplicaciones y sus productos constituyen entonces expresión del propio modelo.

Los Modelos Epistémicos en Investigación y Educación se clasifican según Barrera (2010), en Originarios y Derivados. Los primeros, tienen un carácter determinante, en ocasiones pueden relacionarse con otros de la misma connotación, algunos están en la raíz del conocimiento, ellos son: Realismo, Materialismo, Idealismo, Ontologismo, Antropocentrismo y Naturalismo. De cada uno de ellos, se desprenden los Modelos Derivados los cuales, en ocasiones tienen también carácter predominante, aunque en el fondo están determinados por otro modelo epistémico" (Barrera, 2010, p.44).

En aras de orientar acerca de la relación entre los Eneatipos del Eneagrama y los Modelos Epistémicos en Investigación y Educación, producto de una Hermenéusis Documental surgida del contexto epistemo-metodológico abordado, se establecieron unos criterios comunes tanto para los Modelos como para los Eneatipos, con una direccionalidad definida; Modelo-Eneatipo, buscando la mayor cercanía a la realidad para cumplir la intencionalidad planteada. Dichos criterios fueron:

Generales: Similitud en aspectos comunes y Direccionalidad; Modelo Epistémicos - Eneatipo. Los primeros representados por; características, visión de mundo, aspectos que los definen, [ideas, lenguaje, valores, contextos, semiótica y aplicaciones], además, argumentación, logicidad, coherencia y relaciones. Los

segundos encarnados por: Preferencias, miedos ocultos, mensajes inconcientes y motivaciones, que de distintas maneras suelen relacionarse con los primeros.

En respuesta a las intencionalidades coadyuvantes del estudio, se devela, la **Relación entre los Eneatipos planteados por el Eneagrama y los Modelos Epistémicos en Educación e Investigación.** Respecto a ello, las expresiones de Risso y Hudson (2000) al ser imbricadas, junto a las de Barrera (2010) en párrafos anteriores, legitiman lo planteado por el autor del presente estudio, en el intento de develar como así sucedió, las bases teóricas sobre las cuales se sustenta el hecho investigativo, reconociendo la relación que supone la concepción del mundo, en conjunto con la significación que tiene la Educación y la Investigación para quien investiga, en pro del abordaje pertinente del proceso y sus implicaciones.

Esto denota una significativa relación con el establecimiento de los criterios onto-epistemo-metodológicos que sirven de base para ello y la correspondencia que suele existir entre los modelos epistémicos y las cosmovisiones o visiones paradigmáticas de los educadores investigadores, relacionadas estas, con la naturaleza de su eneatispo de personalidad según el Eneagrama.

Al respecto, Barrera (ob.cit) dice que comúnmente, cada investigador desarrolla sus actividades de investigación respaldado por una estructura de ideas, o sobre la base de un modelo representacional en el que se conjugan principios, símbolos, normas protocolos y criterios propios de la cultura a la que pertenece, originario de su formación o producto de su evolución teórica (p.29).

De allí la evidente relación que se asume desde los hallazgos del estudio, entre un investigador con determinado Eneatispo y el modelo epistémico adoptado por este a la hora de abordar el proceso investigativo, dado que, siguiendo a Luna (2018):

El ser humano según su tipología de personalidad, adopta sus comportamientos y asume sus responsabilidades en consonancia con

su visión de mundo, el mensaje inconsciente que subyace en su mente producto de su historia de vida, la crianza, las influencias sociales y culturales que marcan su existencia” (p.25).

He allí, uno de los puntos de mayor interés asumidos por el autor al llevar a cabo el presente estudio, enfocándose en la relación Epistemo-Enearamática que a lo largo del proceso investigativo en lo referente al investigador, su preferencia y adecuación hacia la temática a abordar, las formas utilizadas para su desarrollo, su significación y la interrelación entre sus componentes y actores para la toma de decisiones y otras eventualidades, se fue tejiendo hasta quedar develada en las expresiones de los dos párrafos que prosiguen. Una vez realizada la indagación desde el círculo hermenéutico se adquirieron en forma provisional los siguientes hallazgos:

El Eneatipo **1 Perfeccionista**; se relaciona con los modelos, ideologismo, binarismo, maniqueísmo, ecepticismo, criticismo, utilitarismo, pragmatismo y moralismo/eticismo. El **2 Altruista**; sociologismo, humanismo, ontologismo, religiocismo, fundamentalismo, espiritualismo. El **3 Luchador**; eclecticismo, humanismo, ontologismo, dialéctismo, economicismo, complejismo. El **4 Trágico Romántico**; humanismo, ontologismo, psicologismo, psicoanálisis, fundamentalismo, espiritualismo. El **5 Observador**; realismo, mecanicismo, empirismo, positivismo, experimentalismo, fenomenismo, fenomenología, utilitarismo, coherencismo, intuicionismo.

Seguidamente, el Eneatipo **6 Leal y Escéptico**; empirismo realismo, criticismo, mecanicismo, escepticismo, positivismo, experimentalismo, fenomenismo, fenomenología, moralismo/eticismo, ideologismo, coherencismo y complejismo. El **7 Epicúreo**; empirismo, positivismo, experimentalismo, fenomenismo, fenomenología, utilitarismo, cognitivismo, eclecticismo. El **8 Jefe**; naturalismo, materialismo, dialéctismo, pragmatismo, economicismo, sociologismo, psicoanálisis, conductismo, fundamentalismo, dogmatismo. Por último, el **9 Mediador**; la holística, naturalismo, relativismo, contextualismo,

pragmatismo, biologicismo, funcionalismo, estructuralismo, trascendentalismo, complejismo.

La utilidad de esta información radica en su aplicabilidad, relacionada con la posible ubicación de docentes o investigadores en los ambientes, lugares y momentos más pertinentes, así como la comprensión entre los actores de procesos educativos e investigativos, entendimiento y cooperación en la toma de decisiones, mejoramiento o adecuación de los procesos comunicacionales y otros beneficios.

Estas argumentaciones, buscaron dar respuesta a las incógnitas planteadas en el estudio y permitieron, según su procesamiento metodológico, develar la relación o correspondencia entre los Eneatipos planteados en la teoría Eneagramática y los Modelos Epistémicos de Educación e Investigación expuestos por Barrera (2010), que históricamente han sentado las bases filosóficas en los distintos procesos civilizatorios para comprender la realidad, afrontar los problemas de desarrollo humano en ámbitos como el educativo, ambiental y social desde donde los programas de investigación y postgrado, en este caso, de las universidades venezolanas les corresponde atender durante el presente y el futuro que se avecina. Estos hallazgos representan una apertura para la profundización acerca del tema en prospectivas investigaciones.

Mediante la presente investigación, también se develó, algunos **Métodos pertinentes para el autoconocimiento y su aplicabilidad al medio investigativo en busca de soluciones educativas.** Uno de los métodos más utilizados para la enseñanza del Eneagrama es según Salmon (1.997) la “Tradición Oral”, la cual, se ha realizado con frecuencia a lo largo de su historia. Ella es entendida para este estudio como el conjunto de experiencias culturales que se transmiten a otras personas con el propósito de hacerle llegar conocimientos de la realidad vivida, relatada por parte de un grupo de personas de una misma tipología, acerca de sus historias de vida, a través de cuentos, narraciones y otras formas de expresión.

Respecto a ello, Palmer (2005) plantea que desde la tradición oral, el Eneagrama, se transmite viendo y oyendo a grupos de personas del mismo tipo, hablar acerca de su vida. Ella dice que verlas y escucharlas expresando un punto de vista semejante de forma articulada y voluntaria, da una mayor impresión del poder del sistema que aquel que pueda reflejar la expresión escrita. El observador aprecia las semejanzas en los patrones físicos, el tono emocional, los lugares de tensión en el rostro, y la calidad de la expresión personal que constituyen los signos más sutiles del tipo. Revela la autora, que pasada aproximadamente una hora, personas que físicamente parecen muy distintas empiezan a parecerse (p.20).

El Eneagrama, de acuerdo con esta autora, "Es parte de una antigua enseñanza que contempla las preocupaciones de la personalidad como muestras o indicadores de capacidades latentes que se despliegan a lo largo del desarrollo de la consciencia superior" (p.19).

Según Palmer (ob.cit.), el poder del sistema precisamente radica en el hecho que los patrones ordinarios de personalidad, los hábitos que tienden a considerarse como simplemente neuróticos, son contemplados como potenciales puntos de acceso a estados elevados de conciencia o sabiduría. Por ello la trascendencia de propiciar en las universidades el autoconocimiento personal a través de la enseñanza de la referida herramienta con la metodología planteada.

Aunado a lo anterior, algunos estudiosos del Eneagrama, como Risso y Hudson (2000) y Fumegalli (2.000), plantean a través de sus investigaciones, el apoyo metodológico desde la psicología evolutiva o del desarrollo, la psicofisiología, el uso de instrumentos psicológicos, psicométricos y pedagógicos, basados en técnicas y estrategias de: entrevistas, tests y sus tipologías, cuestionarios, análisis de experiencias, historias de vida y diversas dinámicas, con la finalidad que el mismo sujeto se acerque lo más posible a la identificación o descubrimiento de su propio eneatispo, apoyado en la posibilidad que brinda el sistema desde su propia teoría para lograr ese propósito.

Los distintos métodos, técnicas e instrumentos expuestos arriba, forman parte del gran caudal de recursos con los que cuenta el Eneagrama para desarrollar tanto la enseñanza del sistema, como su control y evaluación, dando con esto apertura a la inserción de nuevos estudios acerca del tema e invitando a las organizaciones científicas y educativas del país, a su incorporación a tan importante discusión y a que mantengan las puertas abiertas a la sana irrupción de alternativas que como el Eneagrama sirvan de dispositivos para la comprensión y entendimiento de la naturaleza humana dentro y fuera de las universidades.

En tal sentido, se develan algunas **implicaciones epistemo-metodológicas que vinculan al Eneagrama con los procesos de formación docente y de investigación que se desarrollan en la UPEL-IPC** que según lo indagado, con la contribución del informante clave y demás fuentes estudiadas, el Eneagrama representa al mismo tiempo un sistema, una teoría, una matriz, un modelo o símbolo de trascendencia universal, que ha evidenciado su amplia conexión, adaptabilidad y aplicabilidad con aspectos de índole cultural, social, histórico y de la vida cotidiana, para lo cual, el conocimiento de uno mismo es de trascendental importancia, lo que le asigna al referido sistema un carácter de elevada significación sociocultural y emocional que amerita su estudio desde el ámbito educativo y científico.

Es por ello que, el autor de la presente investigación, estima que el Eneagrama al permitir el estudio de los diferentes tipos de personalidad basados en nueve comportamientos básicos de la naturaleza humana (Salmon, 1997. p.15), pudiera contribuir como un dispositivo pedagógico a la inserción más profunda de las instituciones académicas en la formación de educadores e investigadores, la constitución de equipos de investigación para la identificación y abordaje de las temáticas objeto de producción, generación, desarrollo y divulgación de conocimientos.

Así mismo, el Eneagrama puede ser utilizado como mecanismo de autocontrol personal y emocional en la conformación de equipos de investigadores

en núcleos, centros e institutos de investigación, lo cual representa uno de los puntos centrales de interés de la presente investigación, ya que es un instrumento que, en palabras de Risso y Hudson (2000): "Permite descubrir los tipos psicológicos que se manifiestan en el carácter y personalidad de cada individuo". Condición esta, según el informante: "de alta relevancia para el entendimiento y comprensión de los actores y el funcionamiento armónico de las organizaciones científicas y educativas".

Las instituciones universitarias venezolanas como la UPEL-IPC, desarrollan en sus pensums de estudios, programas académicos de formación docente, de investigación, de extensión tanto a nivel de pre como de postgrado, unos conducentes a título y otros no. En todos ellos, se precisa del aporte permanente de sus distintos actores, donde la comunicación, la interacción y la comprensión entre ellos, juega un papel preponderante en el óptimo funcionamiento de todas sus estructuras, para lo cual se estima pertinente el uso de herramientas como el Eneagrama.

La información recogida en el estudio reporta la trascendencia en la adopción por parte de las universidades venezolanas de políticas, planes y programas orientadas hacia la formación de sus miembros y de su comunidad de influencia, en materias que toquen directamente la condición humana, ya que ello, en palabras de Morín (1999): "Debería ser objeto esencial de cualquier educación" (p.15), debido según este autor, a que el Ser Humano es a la vez físico, biológico, psíquico, social, cultural e histórico y como unidad compleja de la naturaleza humana es la que está completamente desintegrada en la educación. Por ello, la invitación a la universidad venezolana y en especial a la UPEL-IPC al estudio de la pertinencia en la incorporación de dispositivos de formación y desarrollo humano como el Eneagrama que se constituye hoy, como auténtica herramienta de autoconocimiento y desarrollo personal.

REFLEXIONES TRANSITORIAS

El Eneagrama, la Educación y la Investigación han configurado cada una, verdaderas fuentes de riqueza para el desarrollo humano durante los diferentes períodos históricos con sus evidentes contribuciones al progreso de la humanidad. Su imbricación consciente, constituye ahora una valiosa herramienta que busca el encuentro con una ciudadanía sana, tolerante, comprensiva y más humana, reconocedora de las diversidades y complejidades que contempla el mundo de hoy.

Se propicia desde el estudio realizado, la incorporación del Eneagrama al sistema educativo venezolano, generando criterios, categorías e intencionalidades poco abordadas en las universidades del país en busca del mejoramiento social de la ciudadanía. Al tiempo que emerge como referente teórico, tanto para la educación y la investigación, como para el propio Eneagrama, en su misión de contribuir facilitando el entendimiento y comprensión del Ser en las interrelaciones sociales, en este caso, de universidades, organizaciones científicas y todo lo que ello implica en torno al estudio del comportamiento humano.

Contribuye al desarrollo de la docencia y la investigación dentro del marco educativo, desde la comprensión y entendimiento del Ser Humano para la conformación de equipos productivos en las distintas áreas del saber dentro de las universidades y fuera de ellas, ofreciendo desde su aplicación, herramientas onto-epistemo-metodológicas para la interrelación entre los actores del proceso educativo y científico en proyección hacia la resolución de los problemas que aquejan a la sociedad.

El Eneagrama personifica la propia epistemología del comportamiento humano en la educación y la investigación. Es una sabiduría milenaria, un emblema sagrado universal, un símbolo cósmico que en tiempos postmodernos procura contribuir en la construcción de una ciudadanía equilibrada, comprensiva, compasiva e integradora que abra ventanas para la recuperación de lo perdido y la articulación de lo desarticulado.

Entre algunos de los elementos distintivos y emblemáticos de la teoría Eneagramática, destacan: El Eneagrama es un sistema para la valoración del ser humano. Constituye una teoría que contribuye a la identificación y consideración de la relación mismidad-otredad-heteridad. Es una herramienta de autoanálisis y reflexión, más que de autocrítica y evaluación. Permite comprender una situación desde múltiples enfoques. Desde el conocimiento del Eneagrama se puede identificar e interpretar las perspectivas propias y de las demás personas acerca de una problemática común o sobrevenida.

Por todo ello, mediante este estudio se considera que hasta el momento de la presentación del presente artículo, existen suficientes elementos ontológicos y epistemológicos para erigir al Eneagrama como un dispositivo pedagógico a ser instaurado en la educación y la investigación universitaria venezolana y en especial en la UPEL-IPC.

REFERENCIAS

- Barrera, M. (2010). *Modelos Epistémicos en Investigación y Educación*. Sypal. Quirón Ediciones. Sexta edición. Caracas, Venezuela
- Fumegalli, T. (2000). *El Eneagrama Práctico*. Océano Grupo Editorial S.A. Barcelona, España-
- Galeano, M. (2003). *Diseño de Proyectos en la investigación Cualitativa*. Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT
- Graño, C. (2004). *ENEAGRAMA. Un Camino Hacia la Luz*. Editorial Kier S.A. Buenos Aires, Argentina
- Hernández y Cols. (2008) *Metodología de la Investigación* (4° ed.) México: Mc Graw-Hill Interamericana
- López, A. (2008). *Investigación y Conocimiento*. Caracas: Colección Vive Sucre
- Luna, D. (2018). *El Eneagrama como Herramienta Pedagógica Sanadora*. Editorial e Imprenta Digráfica S.A. Guayaquil – Ecuador

- Martínez, M. (2009). *El Paradigma Emergente. Hacia una Nueva Teoría de la Racionalidad Científica*. Reimpresión (2009). Editorial Trillas, México.
- Martínez, M. (2012). *La Nueva Ciencia. Su Desafío, Lógica y Método*. Editorial Trillas, reimpresión (2012). México
- Melendo, M. (1997). *En tu Centro. El Enneagrama. Un Método de Autoconocimiento, Autoaceptación y Mejora de las Relaciones Interpersonales*. Ediciones Sal Terrae. España
- Meza, D. (2009). *Manual para el Fortalecimiento de la Actividad Académica del Personal Docente de la Escuela de Bioanálisis. Sede Aragua: Universidad de Carabobo. Facultad de Ciencias de la Salud. Escuela de Bioanálisis. Departamento Socioepidemiológico. (Trabajo de Ascenso para optar a la Categoría de Profesora Agregada)*. Mención Publicación. Maracay. Aragua.
- Meza F. (2016). *Educación Física en el Marco de los Diferentes Paradigmas. Una visión transcompleja y pluriparadigmática*. Tesis de doctorado no publicada. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas, Venezuela
- Meza J. (2016). *Semántica del Baloncesto. Una construcción teórica para su abordaje desde una perspectiva holística*. Tesis de doctorado no publicada. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas, Venezuela
- Morín, E. (1999). *Los Siete saberes Necesarios para la Educación del Futuro*. UNESCO. Ediciones Nueva Visión Buenos Aires, Argentina
- Morín, E. (2008). *Una Nueva Civilización para el Tercer Milenio*. Madrid: Tendencias Siglo XXI. No 9
- Opi, J. (2002). *Las Claves del Comportamiento Humano. Conocerse y conocer a los demás*. Amat Editorial, SL., Barcelona España
- Palmer, H. (2005). *El Eneagrama. Un Prodigioso Sistema de Identificación de los Tipos de Personalidad*. Sexta reimpresión, Barcelona-España
- Pangrazzi, A. (1997). *El Enneagrama. Un viaje hacia la libertad*. Editorial Sal Terrae - Santander. España
- Risso, D. y Hudson R. (2000). *La Sabiduría del Eneagrama*. Ediciones. Urano S.A. Barcelona, España
- Salmon, E. (1997). *El ABC del Eneagrama*. Ediciones Robin Book. Barcelona

Ugas, G. (2007). *Epistemología de la Educación y la Pedagogía*. Ediciones del Taller Permanente de Estudios Epistemológicos en Ciencias Sociales

Ugas, G. (2008). *La Complejidad es un Modo de Pensar*. Taller Permanente de Estudios Epistemológicos en Ciencias Sociales. Táchira. Venezuela

Usher y Bryant (1997). *Educación de Adultos e Investigación*. El triángulo Cautivo. Madrid: Editorial Moratasl. España

Vollmar, K. (2006). *El Secreto del Eneagrama. Un Sistema que Revela las Claves de la Personalidad*. EDAF/NUEVA ERA. Madrid, España

Articulación de la investigación académica de postgrado de la UMBV con la dimensión ambiental

Articulation of the academic research of graduate of the UMBV with the environmental dimension

Articulation de la recherche universitaire de diplômé de la UMBV avec la dimension environnementale

Rosa Corina García
garciarosa815@gmail.com

Universidad Militar Bolivariana. Venezuela

RESUMEN

La realidad medioambiental del país presenta un importante deterioro debido a situaciones tales como el inadecuado tratamiento de las aguas servidas con la consecuente contaminación de suelos y cuerpos de agua y la deficiente gestión de los residuos sólidos lo que ocasiona enfermedades; asimismo la pérdida de biodiversidad por caza indiscriminada e incendios forestales, la vulneración de áreas naturales protegidas por invasiones de infraestructuras, la contaminación atmosférica y los efectos del cambio climático, entre otras razones que afectan la vida de los seres vivos. En tal sentido y considerando el rol que juegan las universidades en la producción de investigaciones se elaboró el presente artículo, de enfoque cualitativo, cuyo propósito fue determinar la articulación de la académico-ambiental de postgrado de la Universidad Militar Bolivariana de Venezuela (UMBV) con la dimensión ambiental. Los hallazgos principalmente se enmarcaron en la seguridad de la nación, seguridad ambiental y educación ambiental.

Palabras clave: deterioro ambiental; investigación, postgrado.

ABSTRACT

The country's environmental reality is significantly deteriorated due to situations such as inadequate treatment of wastewater with the consequent contamination of soils and bodies of water and the poor management of solid

waste which causes illness; biodiversity loss from indiscriminate hunting and forest fires, violation of natural areas protected by infrastructure invasions, air pollution and the effects of climate change, among other reasons affecting life of living things. In this sense and considering the role that universities play in the production of research, this article was developed, qualitatively, whose purpose was to determine the articulation of the academic-environmental postgraduate of the University Bolivarian Military Of Venezuela (UMBV) with the environmental dimension. The findings were mainly part of nation security, environmental security and environmental education.

Keywords: environmental deterioration; research, postgraduate.

RÉSUMÉ

La réalité environnementale du pays se détériore considérablement en raison de situations telles que le traitement inadéquat des eaux usées avec la contamination conséquente des sols et des plans d'eau et la mauvaise gestion des déchets solides qui cause de la maladie; la perte de biodiversité due à la chasse aveugle et aux incendies de forêt, la violation des zones naturelles protégées par les invasions d'infrastructures, la pollution de l'air et les effets du changement climatique, entre autres raisons vie des êtres vivants. En ce sens et compte tenu du rôle que jouent les universités dans la production de la recherche, cet article a été développé, qualitativement, dont le but était de déterminer l'articulation de l'universitaire-environnemental de l'Université Bolivarian Military Of Venezuela (UMBV) avec la dimension environnementale. Les résultats faisaient principalement partie de la sécurité nationale, de la sécurité environnementale et de l'éducation environnementale.

Mots-clés: détérioration de l'environnement; recherche, troisième cycle

INTRODUCCIÓN

El deterioro creciente que presentan tanto los bienes naturales, como la calidad del ambiente en el mundo es notable; Venezuela no escapa a esta realidad pues, según investigaciones llevadas a cabo por la organización Vitalis (2017) para el lapso 2016-2017 el deterioro ambiental empeoró, encontrándose

entre los principales problemas ambientales la minería y su impacto ambiental negativo, los relacionados con el inadecuado tratamiento de las aguas servidas y su consecuente contaminación a suelos y cuerpos de agua, el deficiente tratamiento de los residuos sólidos lo que ocasiona enfermedades respiratorias y dermatológicas, la pérdida de biodiversidad por la caza indiscriminada, el tráfico ilícito de especies, los incendios forestales que ocasionan la destrucción de hábitat y ecosistemas, la vulneración de áreas naturales protegidas por invasiones de infraestructuras, lo que contribuye a la desaparición de especies amenazadas. Aunado a ello, el incremento de la contaminación atmosférica, los efectos del cambio climático que afectan a todos los organismos vivos, entre otros, implica que la comunidad y la Autoridad Nacional ambiental, deben trabajar de forma compartida para el cumplimiento de la Política Ambiental.

Dada los problemas ambientales previamente comentados y a la necesidad de que las universidades aporten con sus investigaciones a la solución de los mismos, y a que la Universidad Militar Bolivariana de Venezuela (UMBV) como institución de educación superior, también tenga el compromiso de contribuir hacia logro de un mejor ambiente para todos, la protección y conservación de los bienes naturales colectivos y el apoyo al desarrollo sustentable en cumplimiento con el mandato constitucional, se justifica la elaboración del presente documento.

La indagación se orientó mediante la formulación de una interrogante principal para el desarrollo de la misma: ¿Cómo se vincula la investigación académico-ambiental de postgrado en la Universidad Militar Bolivariana de Venezuela con la dimensión ambiental?, entendiéndose ésta última, como “El conjunto de valores, actitudes y motivaciones que rigen las relaciones entre la sociedad y la naturaleza, y las formas como dichas relaciones se traducen en los sistemas de producción y apropiación de los recursos productivos” (Utría, 1986, p. 33).

De la interrogante principal se generó el propósito central de la investigación orientado a *establecer la articulación existente entre la investigación académico-*

ambiental de postgrado en la Universidad Militar Bolivariana de Venezuela en el lapso 2013-2018, con la dimensión ambiental. Para ello se identificaron las investigaciones académico-ambientales producidas en la UMBV en el citado lapso; se aplicó el método del análisis documental y se utilizó la técnica del fichaje. Los principales hallazgos estuvieron orientados a tres categorías encontradas con sus correspondientes subcategorías, las cuales se constituyen en los aportes.

ABORDAJE DE LA REALIDAD

Entre los principales problemas ambientales en Venezuela destaca la minería y su impacto ambiental negativo por los procedimientos aplicados que destruyen los ecosistemas, el inadecuado tratamiento de las aguas servidas y su consecuente contaminación a suelos y otros cuerpos de agua debido a la falta de un adecuado sistema de aguas servidas o falta de mantenimiento de los existentes, la deficiente gestión de los residuos sólidos que se demuestra en la falta de coordinación entre el instituto encargado de su recolección y la comunidad, lo que ocasiona la proliferación de depósitos de desechos al aire libre en cualquier esquina de calles, avenidas o sectores de la comunidad constituyéndose en potenciales generadores de enfermedades respiratorias y dermatológicas producto de su descomposición y por la proliferación de insectos y alimañas.

Igualmente se menciona, la pérdida de biodiversidad por el tráfico ilícito de especies y los incendios de vegetación con la consecuente pérdida de su hábitat, sumándose la vulneración de áreas naturales protegidas por invasiones de infraestructuras y el inadecuado tratamiento a las especies amenazadas de extinción por su caza indiscriminada y comercio ilegal. Se suma a todo ello, el incremento de la contaminación atmosférica y los efectos del cambio climático que tiene consecuencias por el incremento de las zonas áridas y consecuente disminución de áreas para cultivos; el deshielo de glaciales con el incremento en

el nivel promedio del mar y de la temperatura del planeta tierra que afecta a todos los seres vivos, entre otras.

El compromiso de minimizar y evitar los impactos negativos en el ambiente implica que la comunidad e instituciones, junto a la autoridad nacional en materia ambiental, deben trabajar de forma compartida para el cumplimiento de la Política Ambiental. Ello implica que a nivel institucional las universidades aporten con sus investigaciones; en ese sentido, la Universidad Militar Bolivariana de Venezuela (UMBV) como institución de educación superior, tiene el compromiso de tributar aportes desde su particularidad, hacia el logro de un mejor ambiente para todos.

ENTRAMADO TEÓRICO REFERENCIAL

Referentes teórico-conceptuales

Para el cumplimiento de sus funciones de ser la Autoridad Nacional Ambiental el Ministerio del Ecosocialismo (MINEC), tiene por Misión “La construcción del nuevo modelo Ecosocialista, basado en una relación armónica entre el hombre y la naturaleza, que garantice el uso y aprovechamiento racional, óptimo y sostenible de los recursos naturales, respetando los procesos y ciclos de la naturaleza “, según se señala en la Página Web de este Ministerio. (MINEC, 2017). Asimismo su Visión es:

Ser el ente rector de las políticas públicas destinadas a contribuir con la preservación de la vida en el planeta y la salvación de la especie humana así como impulsar la participación protagónica del pueblo venezolano a la construcción y consolidación del ecosocialismo como única opción frente al modelo depredador, discriminador e insostenible capitalista.

El Ministerio de Ecosocialismo (MINEC) en su rol de Autoridad Ambiental, implementa las acciones necesarias para atender lo estipulado en la Política Ambiental en Venezuela en los diferentes ámbitos: educación ambiental, conservación de la biodiversidad, gestión de cuencas hidrográficas, ordenación del territorio, manejo de recursos forestales, entre otras, Ver figura N° .01, que coadyuvan al cumplimiento del Quinto Gran Objetivo Histórico, llamado el Objetivo

Nº 5 que refiere: “Contribuir con la preservación de la vida en el planeta y la salvación de la especie humana”. (PNSB, 2019; p. 7). Asimismo se señala que se trata no solo de la lucha contra el cambio climático, sino del desarrollo de una doctrina práctica de defensa de la vida en el planeta.

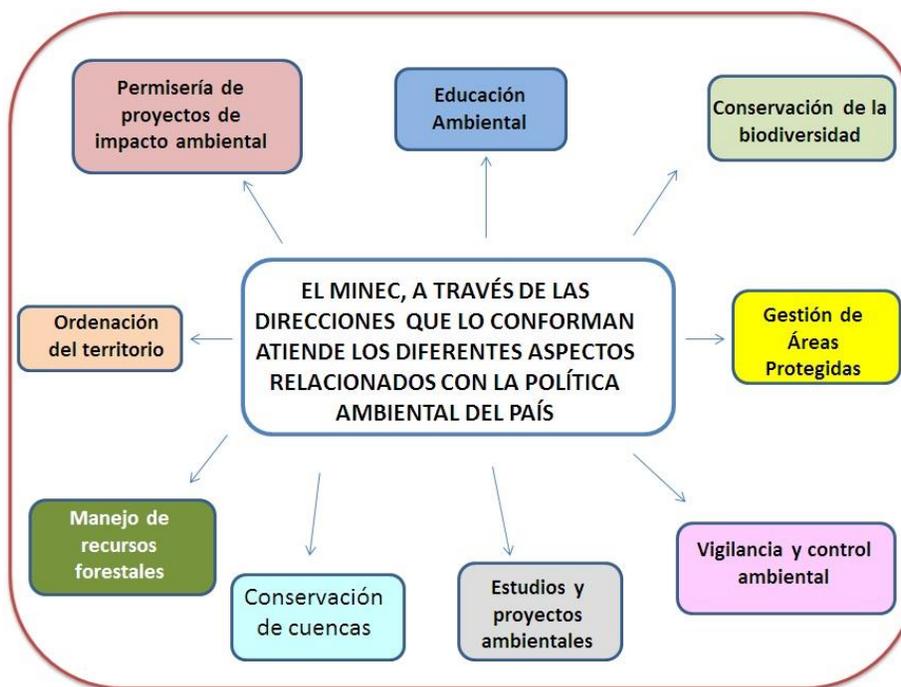


Figura Nº 1: **Resumen de los ámbitos de atención de la Autoridad Ambiental (MINEA).**

El **ambiente**, es definido por la Ley Orgánica del Ambiente (2006) en su Artículo 3, de la siguiente manera:

El conjunto o sistema de elementos de naturaleza física, química, biológica o socio cultural, en constante dinámica por la acción humana o natural, que rige y condiciona la existencia de los seres humanos y demás organismos vivos, que interactúan permanentemente en un espacio y tiempo determinado... (p. 2.)

Por otra parte, **dimensión ambiental**, como ya se mencionó previamente está referido a esas relaciones del hombre con la naturaleza, de acuerdo a la visión que posee de los recursos productivos, y a su comportamiento respecto a

los bienes naturales incluyendo la visión del equilibrio ecológico, preservación y calidad de vida. Este concepto es relevante en este estudio ya que vincula los valores, actitudes y motivaciones de las relaciones hombre-naturaleza y de allí surgen los elementos que condicionan las formas de producción y la manera como el hombre se relaciona con la naturaleza y si se tiene presente la conciencia ambiental.

Otra definición a considerar en la investigación es la de **gestión ambiental**, que de acuerdo a la Ley Orgánica del Ambiente (2006), en las Disposiciones Generales define la gestión del ambiente de la siguiente manera:

Proceso constituido por un conjunto de acciones o medidas orientadas a diagnosticar, inventariar, restablecer, restaurar, mejorar, preservar, proteger, controlar, vigilar y aprovechar los ecosistemas, la diversidad biológica y demás recursos naturales y elementos del ambiente, en garantía del desarrollo sustentable. (p. 4)

Las ideas precedentes deben anclarse en el proceso investigativo de los institutos de educación superior, para producir los elementos teórico-prácticos que coadyuven a la dimensión ambiental. Así, de acuerdo a lo señalado por el Documento Rector de la UMBV - 2010, la Universidad Militar Bolivariana de Venezuela como institución académica ubicada en el subsistema de educación universitaria, menciona respecto a la investigación, que la misma "...es orientada tanto en lo humanístico, como lo científico y tecnológico, en función de los objetivos nacionales...fortalecimiento de la ciencia y el arte militar, así como en aquellas áreas del conocimiento...que contribuyan al desarrollo económico, social, político, cultural, geográfico y ambiental del país". (p. 99),

En ese sentido, el Documento Rector destaca la orientación de la investigación en la Universidad Militar Bolivariana de Venezuela (UMBV) y que la misma debe contribuir a diversos ámbitos donde se incluye el ambiental, por lo que forma parte del marco institucional y legal de esta investigación.

Otros conceptos a considerar:

En las investigaciones académicas consultadas se abordaron otros conceptos que se vincularon con los mencionados previamente, tales como: complejidad ambiental, conciencia ecológica, biomímesis, educación ambiental, pedagogía militar, seguridad de la nación y la militaridad, como concepto integrador de los aspectos formativos de los participantes de la UMBV apoyándose en los más recientes enfoques científicos.

Primeramente, la **complejidad ambiental**, es un concepto que no emerge de las relaciones ecológicas, sino de un mundo que ha sido impactado por la ciencia mediante un determinado conocimiento, que es objetivo, fragmentado y especializado cuya implementación, con la destrucción ecológica consecuente, constituye la muestra del proceso civilizatorio ocurrido en el planeta, sobretodo en las últimas décadas, por ello, “ la complejidad ambiental remite a un saber sobre las formas de apropiación del mundo y de la naturaleza a través de las relaciones de poder que se han inscrito en las formas dominantes de conocimiento” (Leff ;2007, p.5). La crisis ambiental actual lleva a repensar la realidad; a entender su complejidad y el enlace entre el ser y su pensamiento, para abrir nuevas vías del saber en la reconstrucción del mundo y la reapropiación de la naturaleza con criterios más humanizados.

La complejidad ambiental, se sustenta en la **conciencia ecológica**, que de acuerdo con Morín (1996) destaca tres aspectos: “La reintegración del medio ambiente en nuestra conciencia antropológica y social; la resurrección ecosistémica de la idea de naturaleza y la decisiva aportación de la biosfera a nuestra conciencia planetaria”. (p.9). Ello conlleva a considerar que las relaciones entre el hombre y la naturaleza no deben ser de conflicto y degradación, sino de complementariedad y de interdependencia, ya que forma parte de ella.

En la búsqueda de que hombre se involucre con el medio natural como parte del mismo y no como observador externo y consumidor, nace el término **Biomímesis**, que se traduce en “Imitar a la naturaleza a la hora de reconstruir los

sistemas productivos humanos con el fin de hacerlos compatibles con la biosfera“(Riechmann, 2014:p.263). Se trata de un proceso productivo cíclico, renovable y con buen manejo de la energía, que significa diseñar ecológicamente los productos, servicios y embalajes desde su origen, controlando todo el proceso para reciclar y eliminar los residuos al final del mismo, con un diseño apropiado denominado ecodiseño, que busca “cerrar ciclos de los materiales sin generar problemas de salud humana ni ambiental” (Ibíd. p. 276). Es importante añadir que, en la aplicación de este proceso, se debe tener presente el principio de precaución.

Se incorpora a estas ideas la **Educación Ambiental**, que según la Ley Orgánica del Ambiente (2006), en las Disposiciones Generales, se refiere al:

Proceso continuo, interactivo e integrador, mediante el cual el ser humano adquiere conocimientos y experiencias, los comprende y analiza, los internaliza y los traduce en comportamientos, valores y actitudes que lo preparen para participar protagónicamente en la gestión del ambiente y el desarrollo sustentable (p. 4)

Al respecto, las instituciones educativas, deben ser el principal elemento para el cambio hacia una mayor conciencia ambiental, en virtud de que generan la formulación de soluciones a los problemas que sufre la comunidad, dentro de los cuales se encuentran los problemas ambientales. La Ley Orgánica de Educación (2009: p.20) establece en su artículo 14, segundo párrafo, que: “La educación ambiental, la enseñanza del idioma castellano, la historia y la geografía de Venezuela, así como los principios del ideario bolivariano son de obligatorio cumplimiento, en las instituciones y centros educativos oficiales y privados”. De allí se destaca la importancia de que en todas las carreras universitarias debería haber al menos una asignatura referida al tema de la educación ambiental para formar a los educandos para contribuir con un mejor ambiente para todos y crear las competencias para enfrentar los desafíos que se avizoran causa del cambio climático y de otros fenómenos naturales.

Otro de los conceptos importantes sobre los cuales se fundamenta la investigación es el de **Pedagogía**, la cual se relaciona con el conjunto de saberes que guían el proceso educativo. Una definición de pedagogía general es la que refiere Lemus (1973) señalada por Avendaño (2014) como "...el conjunto de normas, principios y leyes que regulan el hecho educativo; como el estudio intencionado, sistemático y científico de la educación y como la disciplina que tiene por objeto el planteo, estudio y solución del problema educativo". (p.2). Concepto que reviste singular importancia en este documento, por estar referido a una institución educativa.

Al vincular el concepto de Pedagogía con el proceso educativo militar surge el concepto de **Pedagogía Militar**, el cual se interpreta como:

El proceso de influencia sistemático y organizado sobre la conciencia y la psique del personal a formar y además determina las condiciones y vías óptimas: principios, formas y métodos para cultivar en ellos las cualidades, conocimientos y hábitos de lo militar, en síntesis comprende todas las corrientes pedagógicas que coadyuvan el proceso de adiestramiento y capacitación en las Ciencias y Arte Militar. (Aguana, 2018: p.14)

Desde esta perspectiva, es necesaria la transformación del perfil del profesional militar, mediante la promoción del fortalecimiento de la ética y moral con las virtudes militares y ciudadanas. Documento Rector (2010). Asimismo comprende vincular el proceso educativo a las corrientes humanistas, el resguardo del pensamiento de Simón Bolívar, el sentimiento de patria y la defensa de la soberanía.

Dentro de los fundamentos presentes en la formación de los participantes de la UMBV está la **Seguridad de la Nación** la cual tradicionalmente se orienta hacia aspectos basados en la integridad contra la agresión del territorio, independencia y gobernabilidad (Sánchez, 2014); pero actualmente se perciben nuevas amenazas que pueden dañar tanto al territorio como a la gobernabilidad por tanto, actualmente el discurso se extiende a aspectos ambientales tales como el cambio climático, la capa de ozono, la pobreza, pérdida de biodiversidad, entre otros. A

este respecto, hacia el final de la segunda Guerra Mundial, se desarrollaron los conceptos de seguridad alimentaria, seguridad económica, seguridad sanitaria, seguridad política, entre otras y recientemente, la **seguridad ambiental**.

En la seguridad ambiental se pueden identificar algunos propósitos tales como la preservación ambiental, el uso sustentable de los recursos naturales, el bienestar y la calidad de vida; asimismo y como potenciales amenazas pueden mencionarse la contaminación, la desertificación, la afectación a la biodiversidad, la sobreexplotación de los recursos y el acceso o negación a los recursos naturales, entre otros.

Unido a la seguridad ambiental, es importante mencionar la defensa del ambiente en Venezuela, que se orienta hacia las acciones específicas a implementar, que incluyen normas legales para la adecuada gestión ambiental. Sánchez (2014).

Las ideas precedentes se conectan con el enfoque de **Militaridad**, como elemento educativo integrador en el que también se debe reflejar la manera como en los educandos de la Fuerza Armada Nacional, se vinculan los componentes propios de su formación, con aspectos que incluyan la protección del medio ambiente.

La Militaridad, tiene que ver con la preparación, formación y desarrollo integral de los militares; es un nuevo enfoque en el proceso de formación y desarrollo de los integrantes de la Fuerza Armada Nacional Bolivariana (FANB) de Venezuela, y que ha de tener énfasis en la consolidación de las competencias y valores requeridos para actuar eficientemente en el contexto donde ejercerán su labor. Aguana (2013). Según este autor, es un modelo “en el cual se conjugan lo conceptual (dado por lo cognitivo), lo procedimental (por el desarrollo metodológico) y lo actitudinal dado por la acción del miliciano y por su vinculación con el entorno” (Ibíd. p.44). Asimismo, permitirá estar incorporado “... al proceso de producción nacional, desde los diferentes ámbitos como lo son el ambiente, lo

social, lo político, lo cultural, lo geográfico, lo económico, lo militar propiamente dicho”. (Ibíd. 45).

SOPORTE JURÍDICO

La investigación se apoya en un marco legal de respaldo el cual se fundamenta en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), leyes orgánicas, sustantivas y normativas que son de carácter ambiental y universitario las cuales son referidas seguidamente.

La Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV), destaca en el Título III, de los Derechos Humanos y Garantías, y de los Deberes, el Capítulo IX, de los Derechos Ambientales, el artículo 127: “Es un derecho y un deber de cada generación proteger y mantener el ambiente en beneficio de sí misma y del mundo futuro...” (p.45). Asimismo, la Ley Orgánica de Seguridad de la Nación (LOSG) (2002) en su artículo 04, Título I. (Disposiciones Fundamentales), estipula:

El desarrollo integral, a los fines de esta Ley, consiste en la ejecución de planes, programas, proyectos, y procesos continuos de actividades y labores que acordes, con la política general del Estado y en concordancia con el ordenamiento jurídico vigente, se realicen con la finalidad de satisfacer las necesidades individuales y colectivas de la población, en los ámbitos, económico, social, político, cultural, geográfico, ambiental y militar. (p.1)

Otro instrumento jurídico de importancia es Ley Orgánica del Ambiente (LOA) (2006), la cual en su artículo N° 1, Título I, Capítulo I, de Disposiciones Generales, destaca que esta Ley tiene por objeto establecer las disposiciones y los principios rectores para la gestión del ambiente en el marco del desarrollo sustentable... “para contribuir a la seguridad y logro del máximo bienestar de la población y sostenimiento del planeta.....” (p.1). Igualmente, la Ley de Gestión Integral de Riesgos Socionaturales y Tecnológicos (LGIRST) (2009), que tiene por objetivo, el de conformar y regular la gestión integral de riesgos socionaturales

y tecnológicos, en función a los principios rectores y lineamientos que orientan la política nacional hacia la ejecución de las competencias del Poder Público Nacional, Estadal y Municipal en la materia referida.

La Ley de Gestión Integral de la Basura (LGIB) (2010), tiene por objeto el de establecer las disposiciones regulatorias para la gestión integral de los desechos, con el fin de reducir su generación y garantizar que su recolección, aprovechamiento y disposición final sea realizada en forma sanitaria y ambientalmente segura.

Dentro del soporte legal de la investigación también se menciona el Plan Nacional Simón Bolívar (2019), mejor conocido como Ley del Plan de la Patria 2019-2025, el cual conforma uno de los instrumentos jurídicos que guían la planificación y desarrollo del país; así como también, la Ley Orgánica para la Ordenación del Territorio (LOPOT) (1983) que regula las disposiciones que regirán el proceso de ordenación del territorio en concordancia con la estrategia de Desarrollo Económico y Social a largo plazo de la nación. Esta ley refiere en su Artículo 3, numeral 9, la “Protección del ambiente, y la conservación y racional aprovechamiento de las aguas, los suelos, el subsuelo, los recursos forestales y demás recursos naturales renovables y no renovables en función de la ordenación del territorio” (p.1), de allí que se considera en este estudio pues en ella están referidas las Áreas Bajo Régimen de Administración Especial (ABRAE), muchas de ellas orientadas a la preservación de la biodiversidad, por lo tanto, a espacios donde no deben desarrollarse actividades que no sean cónsonas con este propósito.

En esta relación también se incluye la Normativa Universitaria, en la que se regula el proceso de investigación en la UMBV, fundamentándose en la pertinencia científica, académica, social y ética de los estudios que se realicen en el marco del desarrollo integral de país, conforme a las pautas de las bases legales y de la normativa académica de la institución.

RUTA METODOLÓGICA

El abordaje metodológico se enmarcó bajo un enfoque cualitativo, cuyo proceso es inductivo y recurrente (Hernández, Fernández y Baptista, 2012. p.3). En este tipo de enfoque, se comienza con una idea que va acotándose y una vez delimitada, se realiza la concreción del problema, se revisa la literatura y se construye el marco referencial, la concepción del diseño del estudio, la definición de la muestra y acceso a ésta para luego recolectar los datos utilizando los instrumentos adecuados y finalmente analizar y reportar los resultados.

El diseño de investigación es documental, el cual se basa en la recopilación de información en fuentes secundarias y se indaga sobre un tema específico. En este sentido, según Arias (2006) es aquella que se apoya en “fuentes documentales: impresas, audiovisuales o electrónicas” (p.27). En esta investigación, las unidades de análisis están conformadas por las investigaciones de carácter académico-ambiental analizadas.

MÉTODO E INSTRUMENTOS DE RECOPIACIÓN DE DATOS

Se utilizó el método del análisis documental. En este método, el investigador debe realizar un proceso de interpretación y análisis de la información de los documentos y luego sintetizarla (Castillo, 2005); asimismo se empleó como instrumento la ficha, cuadro de registros, computadora y unidades de almacenaje. El proceso se desarrolló en cinco etapas, a saber: (a) inventario de los documentos existentes en el ámbito deseado; (b) clasificación de los documentos identificados; (c) selección de los documentos pertinentes para la investigación; (d) lectura en detalle del contenido de los documentos seleccionados, extracción y registro de los elementos de análisis y categorización que refieran las tendencias encontradas; (e) Extracción de los hallazgos encontrados con la finalidad de elaborar una síntesis sobre la realidad encontrada.

APLICACIÓN DEL PROCESO

1) Primeramente se realizó visita a la biblioteca del Instituto de Altos Estudios para la Seguridad de la Nación (IAESEN) para identificar las investigaciones con contenido ambiental que a nivel de maestría y doctorado han producido los participantes en el lapso establecido.

2) Se efectuó la selección de las investigaciones producidas por los participantes en los programas de los citados niveles relacionados con la variable ambiental.

3) Se llevó a cabo la revisión de los contenidos de los trabajos de investigación seleccionados; esta información se almacenó en fichas virtuales de trabajo. Luego, se realizó un ordenamiento, análisis y clasificación de la información de acuerdo al procedimiento que indica el método.

4) Finalmente, los contenidos fueron agrupados por categorías y subcategorías de acuerdo al ámbito ambiental abordado y seguidamente, fueron identificados y descritos los aportes que cada investigación suministró a la dimensión ambiental.

RESULTADOS Y PRINCIPALES HALLAZGOS

En la actual oferta académica de postgrado de la UMBV se ofrecen dos (02) programas de doctorados: Doctorado en Ciencias Pedagógicas y Doctorado en Seguridad de la Nación y Ocho (08) Maestrías: Maestría en Historia Militar; Maestría en Seguridad de la Nación; Maestría en Pedagogía Militar; Maestría en Relaciones Internacionales; Maestría en Planificación y Conducción Operacional Militar; Maestría en Filosofía de la Guerra; Maestría en Geopolítica de los Espacios Acuáticos y Maestría en Estrategia Naval . (Tabla N° 1).

Tabla N° 1: **Relación de la oferta académica de los programas de postgrado de la UMBV**

Centro de Adscripción	Programa	Total
Centro De Estudios Estratégicos - CEE	<i>Doctorado</i>	<i>02</i>
	<i>Maestría</i>	<i>08</i>
<i>Centro de Estudios Tácticos, Técnicos Y Logísticos - CTTYL</i>	<i>Especializaciones</i>	<i>51</i>
Total de programas ofrecidos:		61

Fuente: División de Estudios de Postgrado (2018)

En función del proceso metodológico descrito se procedió a la obtención de las categorías y subcategorías, a partir de los contenidos que dieron la pauta para ser agrupados por determinadas afinidades, que de acuerdo a (Strauss y Corbin, 2002), “se construyen en términos de sus propiedades y dimensiones” (p.111), es decir, a conceptos y relaciones para luego organizarlos y proceder a su codificación, Así, de acuerdo al ámbito ambiental abordado, se identificaron bajo la Línea de Ambiente básicamente en tres categorías: 1) Seguridad Ambiental, con las subcategorías a) Protección Ambiental y b) Conciencia ecológica. Categoría 2) Seguridad de la Nación: con las subcategorías, a) Seguridad de la Nación respecto a ámbitos mineros y b) Desarrollo Integral. Categoría 3) Educación ambiental, de donde emergió la subcategoría: a) Educación Ambiental en el ámbito de las FANB.

En este mismo lapso se desarrollaron otras investigaciones, principalmente a nivel de Maestría las cuales poseen contenido ambiental pero están adscritas a otras líneas de investigación, de donde igualmente se determinaron las categorías y subcategorías Así, Categoría 1) Educación militar aplicada: subcategoría a) Estrategias didácticas para Meteorología. Categoría 2) Socioeconómica: subcategoría a) Modelo de desarrollo sustentable. Categoría 3) Relaciones Internacionales: con las subcategorías, a) Atención a Desastres Naturales en la Amazonía y b) Defensa y Protección de la Amazonía. Categoría 4) Geopolítica: con la subcategoría a) Política Ambiental regional y la Categoría 5) Seguridad de la Nación: con la subcategoría, a) Defensa de cuerpos de agua.

REFLEXIONES FINALES

El procedimiento realizado permitió establecer la articulación existente entre la investigación académica de postgrado en la Universidad Militar Bolivariana de Venezuela en el lapso 2013-2018, con la dimensión ambiental, en las cuales se realizan importantes contribuciones en diferentes ámbitos. Se identificaron dichas investigaciones, se analizaron los contenidos, se establecieron las categorías y subcategorías y se determinaron los aportes, cumpliéndose los objetivos planteados.

De la revisión efectuada en el marco de la línea de ambiente principalmente las investigaciones son de maestría y en menor proporción en doctorado, las cuales de acuerdo a las categorías encontradas, se enfocaron hacia: la seguridad de la nación, seguridad ambiental y educación ambiental. Igualmente, se identificaron investigaciones adscritas a otras líneas, pero con un importante contenido ambiental, de las cuales también se determinaron sus correspondientes contribuciones.

La visión de un participante formado de manera integral como lo concibe el concepto de militaridad, garantiza la competencia de sus egresados para abordar el cumplimiento de la política ambiental, lo que redundará en una mejor relación con la naturaleza y el entorno. Las mismas también se apoyaron en argumentos teóricos tales como la complejidad ambiental, la biomímesis, conciencia ecológica y otros de estrecha relación, que demuestran la articulación que existe entre estas y la dimensión ambiental.

IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS

Los resultados obtenidos tienen implicaciones pedagógicas ya que se realizan aportes que fortalecen la educación ambiental en el ámbito de la FANB con una visión prospectiva, así como elementos integradores desde los diversos conceptos teóricos en los cuales se fundamentaron las investigaciones.

Por otra parte, se realizaron investigaciones académicas que constituyen fuentes referenciales de importancia en el campo de la investigación ambiental, así como en el ámbito de las ciencias militares, la geopolítica, relaciones internacionales y otras de interés nacional, que incluyen propuestas de gestión en manejo de residuos sólidos, la protección y manejo de los recurso minerales estratégicos y biodiversidad, contribución al desarrollo del concepto de Seguridad Ambiental, atención a Desastres Naturales; Defensa y Protección de la Amazonía, así como aportes en el fortalecimiento de la conciencia ecológica.

AGRADECIMIENTO:

Se agradece especialmente el apoyo de la Universidad Militar Bolivariana de Venezuela, Instituto de Altos Estudios de la Seguridad de la Nación por el suministro de la información base para la realización del presente documento.

REFERENCIAS

- Aguana, R. y González M. (2018). *La Militaridad y Pedagogía Militar*. Aportes para la formación del Ser-Militar y contribución a una nueva dimensión de la Venezolanidad. Caracas: Editorial Hormiguero. Caracas, Venezuela.
- Aguana, R. y Sayegh, R. (2013). *La Militaridad en el Estado Democrático y Social de Derecho y Justicia*. (5ta.ed.). Caracas: Editorial Hormiguero. Universidad Militar Bolivariana de Venezuela. Venezuela.
- Arias, F. (2006). *El Proyecto de Investigación*. (6ta.ed.). Caracas: Episteme. Venezuela.
- Avendaño, V. (2014). *De la Pedagogía General a la Pedagogía Militar Bolivariana*. [Documento en línea] Disponible en: <https://es.slideshare.net/VirginiaAvendao1/de-la-pedagoga-general-a-la-pedagoga-militar-bolivariana>. [Consulta: 2018, Agosto 19]
- Castillo, L. (2005). *Análisis Documental*. Documento del curso de Análisis Documental de la Universitat de Valencia, España. [Documento en línea]

Disponible en: <https://www.uv.es/macass/T5.pdf> . [Consulta: 2018, diciembre 19]

Hernández, R, Fernández, C., y Baptista, M. (2012). *Metodología de la Investigación*. (5ta.ed.) México: Mc Graw Hill.

Leff, E. (2007). La Complejidad Ambiental. *Revista Polis*. Universidad Bolivariana, Vol. 6, núm. 16, 2007, pp. 1-9 Universidad de Los Lagos Santiago, Chile.

Ministerio del Poder Popular el Ecosocialismo (MINEC), (2017). Misión y Visión. [Documento en línea] Disponible en: <http://www.minea.gob.ve/ministerio/> . [Consulta: 2012, diciembre 21]

Ministerio del Poder Popular para la Defensa-UMBV, (2010). *Documento Rector de la Universidad Militar Bolivariana de Venezuela*. Bases Conceptuales, Filosofía y Modelo Educativo. Caracas, Venezuela.

Morín, E. (1996). *El Pensamiento Ecologizado*. Gaceta de Antropología N° 12. Artículo N° 01. CNRS, Paris. [Documento en línea] Disponible en: http://www.ugr.es/~pwlac/G12_01Edgar_Morin.htm. [Consulta: 2018, noviembre 16]

República Bolivariana de Venezuela, (1999). *Constitución de la República Bolivariana de Venezuela*. Gaceta Oficial N° 36.860, Extraordinaria de fecha 30/12/1999. Caracas, Venezuela.

República Bolivariana de Venezuela, (2002). *Ley Orgánica de Seguridad de la Nación*. Gaceta Oficial N° 37.594, de fecha 18/12/2002. Caracas, Venezuela.

República Bolivariana de Venezuela, (2006). *Ley Orgánica del Ambiente*. Gaceta Oficial N° 5.833 Extraordinaria, de fecha 22/12/2016. Caracas, Venezuela.

República Bolivariana de Venezuela, (2009). *Ley de Gestión Integral de Riesgos Socionaturales y Tecnológicos*. Gaceta Oficial N° 39.095, de fecha 09 de enero de 2009.

República Bolivariana de Venezuela, (2010). *Ley de Gestión Integral de la Basura*. Gaceta Oficial Nro. 6.017 Extraordinario, de fecha 30 de diciembre de 2010. Caracas, Venezuela.

República de Venezuela (1983). *Ley Orgánica para la Ordenación del Territorio*. Gaceta Oficial de la República de Venezuela N° 3.238, de fecha 11 de agosto de 1983.

- Riechmann, J. (2014). *Biomímesis*. Caracas: Fundación Imprenta de la Cultura. Venezuela.
- Sánchez, C. (2014). *La Seguridad de la Nación en el Ámbito Ambiental*. Tesis para optar al título de Doctor en Seguridad de la Nación. IAEDEN, 2014. Caracas, Venezuela.
- Strauss, A. y Julient C. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Editorial Universidad de Antioquia. Colombia.
- Utría, R. (1986). *La dimensión ambiental del desarrollo y su planificación*. Biblioteca CEPAL. Bogotá: Editorial Linotipia Bolívar LTDA. Colombia.
- Vitalis (2017). *Informe sobre situación ambiental en Venezuela*. [Documento en línea] Disponible en: <https://www.vitalis.net/notas-de-prensa/vitalis-presento-balance-2016-situacion-ambiental-venezuela-empeoro/para-el-lapso-2016-2017> [Consulta: 2018, mayo 26]

La humanización de la praxis evaluativa docente para mejorar la calidad de la educación inicial

The humanization of teaching evaluation praxis to improve
the quality of initial education

L'humanisation de l'enseignement evaluation praxis pour améliorer
la qualité de l'éducation initiale

Briseida Apolonia Acosta Baldivián

yenya1920@hotmail.com

Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Instituto Pedagógico de Caracas. Venezuela

RESUMEN

El propósito de este artículo está orientado hacia la comprensión de las vivencias, sentimientos y experiencias de quienes tienen la responsabilidad de darle sentido y significado a la práctica evaluativa en medio de las contradicciones, complejidades, incertidumbres e imperfecciones que han determinado su desarrollo como docentes de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, (UPEL), en la Sede del Instituto Pedagógico de Caracas (IPC) y significar sus usos, rutinas, modos y costumbres de cómo ha sido enfocada. Como método de análisis primordial se utilizó el fenomenológico-hermenéutico, apoyado en los escritos de Husserl (1997); (Ricoeur, 2001); Gadamer, (1997) y Schutz, (1979), entre otros. Entre las conclusiones y resultados a que se arribaron se contempla que en la mayoría de los profesores prevalecen nociones de medir, cuantificar, comprobar y utilizar la evaluación como, entre otras acciones, de control, sanción, imposición, dominio y autoridad.

Palabras clave: humanización, praxis evaluativa, educación inicial.

ABSTRACT

The purpose of this article is oriented towards the understanding of the experiences, feelings and experiences of those who have the responsibility to give

meaning and meaning to the evaluation practice in the midst of the contradictions, complexities, uncertainties and imperfections that have determined their development as teachers of the Universidad Pedagógica Experimental Libertador, (UPEL), at the Seat of Pedagogical Institute of Caracas (IPC) and mean its uses, routines, ways and customs of how it has been focused. As a method of primordial analysis, the phenomenological-hermeneutic was used, supported by the writings of Husserl (1997); (Ricoeur, 2001); Gadamer, (1997) and Schutz, (1979), among others. Among the conclusions and results reached, it is contemplated that in most teachers prevail notions of measuring, quantifying, checking and using the evaluation as, among other actions, control, sanction, imposition, domain and authority.

Key words: *humanization, evaluative praxis, initial education.*

RÉSUMÉ

Le but de cet article est orienté vers la compréhension des expériences, des sentiments et des expériences de ceux qui ont la responsabilité de donner un sens à la pratique de l'évaluation au milieu des contradictions, complexités, incertitudes et imperfections qui ont déterminé leur développement en tant que professeurs de l'Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), au siège de l'Institut pédagogique de Caracas (IPC), et signifient ses utilisations, routines, manières et coutumes de la façon dont il a été concentré. Comme méthode d'analyse primordiale, la phénoménologie-herméneutique a été utilisée, étayée par les écrits de Husserl (1997); (Ricoeur, 2001); Gadamer (1997) et Schutz (1979), entre autres. Parmi les conclusions et les résultats obtenus, il est envisagé que, dans la plupart des enseignants, prévalent les notions de mesure, de quantification, de contrôle et d'utilisation de l'évaluation, entre autres actions, de contrôle, de sanction, d'imposition, de domaine et d'autorité.

Mots-clés: *humanisation, pratique évaluative, formation initiale.*

INTRODUCCIÓN

En América Latina y del Caribe, en las últimas décadas, ha sufrido una serie de transformaciones como consecuencia de los cambios globales: los cuales están conexos con los factores del entorno extrínseco (político, económico y social), y intrínsecos de cada institución (cultura y comunicación). Estas transformaciones y cambios han conllevado a vivir en un mundo globalizado, el

cual incide en los grupos sociales, así como en las instituciones que sostienen la organización y el bienestar de la sociedad actual.

Lo señalado en el párrafo anterior, significa que para que éstas transformaciones y cambios se den, imprescindiblemente, se precisa que las personas acepten, afronten y se apropien de los desafíos, retos y exigencias que impone la sociedad en los momentos actuales. En este sentido, y compartiendo con Martínez (citado por Bogado y Fedoruk, 2010) manifiesta: “La Universidad debe ser vanguardia de los procesos de transformación de orientación científica, tecnológica, social y cultural en el país”. (p.1),

Lo planteado por este autor, implica que las universidades, les corresponden estar en sintonía con los mencionados cambios a fin de satisfacer las condiciones sociales, científicas y paradigmáticas que surgen de los mismos. Para el logro del cumplimiento de tal fin, debe ocuparse de llevar a cabo acciones dirigidas al resguardo, propagación y fomento de la cultura, consideradas como funciones que se sintetizan en la puesta en práctica de los procesos universitarios: docencia, investigación y extensión. Estos procesos, al articularse entre sí, corresponden a la combinación de las funciones vitales de la Universidad.

Ante un mundo globalizado en el ámbito de la educación universitaria, se requiere un modelo de evaluación bajo un enfoque humanizado, mediante el cual se rompan esquemas para innovar y aprender a superar los errores, a fin de no emplear la evaluación como instrumento de poder, sanción o como un simple requisito para asignar una calificación. De modo que si el docente enseña al estudiante que los factores concernientes con la evaluación son controlables, coadyuvará para que ellos, aprendan qué hacer para evitarlos; por lo tanto es indiscutible que el auténtico proceso de aprendizaje lo constituye, cuando el estudiante toma conciencia y participa activamente como agente en el proceso educativo, con la finalidad de modificar y mejorar su actuación respecto a la anterior.

Según Alonso (2015), la forma bajo las cuales los estudiantes universitarios son evaluados, constituye uno de los factores contextuales que más inciden en su motivación o desmotivación frente a los aprendizajes. En ese sentido, la evaluación formativa y humanizante, presume una acción educativa que pasa por el acopio de información por parte de los docentes, durante el sendero de edificación, cimentación, reconstrucción y afianzamiento de conocimientos en el que los estudiantes están envueltos, para su posterior análisis. Este proceso conduce hacia la toma de decisiones, tanto por parte de los docentes como de los estudiantes, con la finalidad de mejorar la motivación intrínseca, o en el mejor de los casos, la motivación interiorizada, así como la autonomía del alumno durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Al respecto señala Veslin y Veslin (1992), que la evaluación es la práctica pedagógica que más molesta al docente, concibiéndola relacionada meramente con la calificación, y como algo aburrido y relegado, por desdicha, solo a momentos puntuales. En el caso de los estudiantes, manifiesta el precitado autor, que la misma es percibida por ellos como la acción más aterradora y muy sancionadora.

En las investigaciones que se han realizado sobre esta temática, en su mayoría indican que con frecuencia se asocia o utiliza el término evaluación como sinónimo de calificación, castigo, poder, sanción, generando en los estudiantes emociones tales como de temor, pavor, susto, miedo, pánico, angustia, ansiedad, e incluso hasta le produce dificultades anímicas y físicas.

Consideran que las evaluaciones son momentos puntuales en los que el docente aplica exámenes o pruebas para poder clasificar el desempeño de los estudiantes. La evaluación comprueba los resultados de aprendizaje en el entorno de los contenidos y ésta se efectúa a través de pruebas de carácter estandarizado, las cuales apuntan a la evaluación final, es decir, la comprobación del aprendizaje en el estudiante y medio de control.

En lo que respecta a las formas de participación en la evaluación, predomina la aprecian parcelada y unidireccional. Es decir, quien decide es el profesor el cual se convierte en juez, certifica o no los saberes. Esta forma de evaluar es considerada no apropiada. En este sentido, para que los estudiantes puedan desarrollar, lograr y obtener mayores conocimiento el profesor debe hacer uso de las evaluaciones: formativa, la autoevaluación (muy poco la toman en cuenta) y la coevaluación; las cuales les permita la autogestión del conocimiento. La panorámica planteada pareciera indicar:

En primer lugar, la existencia de profesionales de la enseñanza que perciben la evaluación solo como un trámite administrativo que se debe realizar; que no muestren interés por realizar una praxis evaluativo de manera apropiada y que no se percatan de las repercusiones que se puedan derivar de una práctica evaluativa inadecuada. En segundo lugar, la presencia de directivos en las instituciones educativas, quienes poco se preocupan o ayudan a encauzar a los docentes a un cambio de actitud hacia la evaluación a fin de que no sigan anclados a paradigmas tradicionales. Y en tercer y último lugar, la poca existencia de investigaciones orientadas a concienciar a los profesores sobre la relevancia de una evaluación humanizada dentro del proceso enseñanza y aprendizaje y a ser concebida como elemento inseparable de dicho proceso..

Lo planteado en los párrafos anteriores, pareciera revelar que estas instituciones educativas adolecen de una cultura de evaluación, lo que implica que el docente debe buscar estrategias orientadas a eliminar esta percepción, tanto en ellos como en los estudiantes.

En los documentos Informe final de las Metas Educativas 2021: La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios que fue presentado y aprobado por la cumbre de jefes de Estado y de Gobierno celebrada en el mes de diciembre de 2010 en Mar del Plata, y en el cual participaron para su elaboración los siguientes países. Argentina., España, Portugal, Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, Salvador, España,

Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Puerto Rico, República Dominicana, Uruguay, Venezuela, Instituciones Educativas y sociedad civil; y el de las investigaciones sobre evaluación de la educación, llevadas por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos OECD (2013), se encuentran plasmados una serie de planteamientos entre críticas y recomendaciones encaminadas para concebir la evaluación con una mirada que conlleva a ser percibida humanizante y cómo mejora de la calidad del proceso enseñanza y aprendizaje.

Las proposiciones plasmadas en estos documentos, demanda por parte del docente un cambio de actitud y reflexionar antes, durante y después de sus praxis evaluativas, en lo referente a originar estrategias, las formas de evaluar, la elección de los indicadores, los criterios de evaluación, los cuales deberán ser cónsonos con los propósitos preestablecidos, y no por rutina, rito, de manera automática o por el simple hecho o gusto de evaluar.

En este sentido, la práctica evaluativa de los profesores universitarios, deberá ser un proceso derivado de las siguientes interrogantes: ¿cuál es la concepción de evaluación que predomina en la praxis evaluativa?, ¿cuál es su concepción de la evaluación?, ¿significa lo mismo evaluación qué evaluar?, ¿qué medir y qué valorar?, ¿cuáles son las funciones que debe cumplir la evaluación?, ¿qué se evalúa?, ¿para qué se evalúa?, ¿por qué se evalúa?, ¿Quiénes evalúan?, ¿cómo se evalúa? ¿Con qué se evalúa?, ¿cuándo se evalúa?, ¿qué se hace con los resultados de la evaluación?, ¿qué efectos genera en los estudiantes?, ¿cómo es el ambiente en el cual se aplica?, entre otros. Dichas interrogantes son fundamentales e imprescindibles antes de planificar, ejecutar y después de aplicar dicho proceso, por su naturaleza polisémica.

En atención a los planteamientos hechos en los párrafos anteriores, el profesor en el ámbito de las universidades, requiere en sus prácticas evaluativas, dedicar una parte de su tiempo a pensar, reflexionar y desconstruir su historia sobre dichas prácticas, realizar valoraciones sobre las mismas, construir un estado

del arte para saber que se ha hecho bien, que debe transformarse y finalmente reconstruir, es decir, tomar decisiones en cuanto a que debe ser descartado, eliminado o abolido como prácticas de evaluación en los espacios educativos, a fin de adoptar todos aquellos elementos de innovación e investigación que acrecienten y abonen medios que aseguren y afiancen la calidad de una praxis evaluativa humanizante.

En este sentido, la evaluación requiere ser vista como un proceso: humano, *holístico, continuo, formativo y humanizador*, ante, durante y después de su aplicación. Para ello, se requiere propiciar en la praxis evaluativa espacios que susciten reflexión, tolerancia, dialogo, democracia, armonía, respeto, confianza, equidad, justicia y ética., tanto en los profesores como en los estudiantes.

En este orden de ideas, Santos Guerra (1996) expresa “*Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y de persona eres*” (p. 69). Lo manifestado por Santos Guerra, encauza hacia la reflexión, y a la búsqueda de nuevas iniciativas que permitan que los profesores no continúen anclados bajo la concepción tradicional de la evaluación, como un proceso que se concreta al final, y en la cual lo más importante que debe evaluarse son los contenidos conceptuales, dejando a un lado lo procedimental, lo social y lo afectivo.

La nutrida literatura que ha sido examinada en relación con la Evaluación, a nivel internacional y nacional, sobre la temática de la humanización de la misma, así como los hallazgos de este estudio, pareciera significar que las concepciones y las prácticas de evaluación llevadas a cabo en los salones de los ambientes universitarios tienen un largo camino por transitar hasta lograr adecuarse a las nuevas proposiciones y requerimientos que reclama una sociedad globalizada, como la que rige en la actualidad a nivel mundial.

En atención al panorama expuesto, esta investigación partió de las siguientes interrogantes:

¿Cuáles son las concepciones que poseen los profesores universitarios en cuanto a la evaluación?

¿Cómo desarrollan su praxis evaluativa los profesores universitarios?

¿Cómo podemos humanizar, mejorar y enriquecer las praxis evaluativas realizadas por los profesores universitarios?

En este trabajo se concretaron los siguientes propósitos:

- Comprender desde la perspectiva de los profesores de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, (UPEL, específicamente en el Instituto Pedagógico de Caracas (IPC), cómo experimentan e interpretan las vivencias y experiencias de su praxis evaluativa antes, durante y después de la ejecución de la misma, con la finalidad de dar lineamientos encauzados a la humanización, mejoramiento y enriquecimiento de su praxis evaluativa.
- Realizar el abordaje de lo teórico-epistémico-conceptual en el cual se va a desarrollar la investigación, con el que se comparará y contrastará los resultados.
- Describir las percepciones de los profesores de la UPEL-IPC, cómo experimentan e interpretan las vivencias y experiencias de su praxis evaluativa antes, durante y después de la ejecución de la misma
- Interpretar las vivencias y experiencias de los profesores de la UPEL-IPC, sobre su praxis evaluativa.

La evaluación educativa debe representar en la vida del estudiante una actividad bien intencionada, donde él mismo se dé cuenta que con ella adquiere confianza en sí mismo, confianza basada en su propia capacidad, sus propias acciones y su propia iniciativa. Esta comprensión no parece tan difícil porque comienza a darse cuenta de que es una iniciativa donde él también participa como protagonista que actúa libre y conscientemente como persona con poder de elegir.

La Evaluación en el Contexto Actual.

En la literatura, a nivel internacional y nacional, consultada referente a la temática de la evaluación, así como los hallazgos de este estudio, indican que a causa de los cambios de paradigma y los enfoques educativos, los profesores deben adecuar su praxis evaluativa a dichas transformaciones, con el fin de ajustarse al deber ser de las reformas fusionadas al currículo y a las investigaciones llevadas a cabo en las universidades

A pesar de los esfuerzos hechos por las instancias responsables de la formación y evaluación de las praxis pedagógicas de los profesores en la actualidad, éstos parecen carecer de planes que realmente constituyan mecanismo que ayuden a mejorar la calidad de sus praxis. Por lo tanto, es prioritario y vital por parte de las Universidades formadoras de docentes adecúen, los planes de formación de los recursos humanos, de manera que estén orientados a lograr profesionales de alta calidad, con las competencias requeridas que les permitan no solo responder a los cambios constantes y vertiginosos, así como al escepticismo que caracterizan a la sociedad de hoy.

En este orden de ideas, se encuentra en la literatura sobre el objeto de estudio y la temática planteamientos de autores tales como, Santos Guerra (2003), Ahumada (2002), Casanova (1998, 2002), Sacristán y Pérez (2000), Escudero (2003) entre otros, quienes exteriorizan que cuando evaluamos, lo realmente importante es qué conocimientos son necesarios profundizar, que saberes han acumulado y cómo lo demuestran, obviando los otros factores que influyen en la obtención del aprendizaje por parte de los estudiantes y que son ajenos a ellos. Asimismo, también expresan que los aprendizajes se encauzan a recrear situaciones fragmentadas, desvinculadas de la realidad que envuelve al estudiante, desviando a las instituciones educativas del verdadero ideal social al cual se debe pretender en la formación de las nuevas generaciones.

También, los autores precitados manifiestan sobre la práctica evaluativa, que son pocos los profesores quienes: a) indagan sobre el contexto donde se

desenvuelve el estudiante (académica, económica y familiar); (b) identifican los saberes previos que poseen los estudiantes evaluación diagnóstica; (c) verifican el aprendizaje de éstos durante el proceso (evaluación formativa); (e) aplican la evaluación sumativa de manera no "rigurosa" las cuales muchas veces imposibilita la discusión de resultados.

Asimismo, expresan en cuántos casos, en la cual la certificación no se evidencia como garantía de la formación integral de los estudiantes. El rendimiento académico del estudiante no se corresponde con la forma de ser del estudiante. La calificación definitiva no equivale a la calidad del aprendizaje adquirido por parte del estudiante; trabajos en equipo, en los cuales no todos los integrantes del mismo participan con responsabilidad, esfuerzo y calidad; situaciones de descuido de algunos profesores relacionadas con extravíos de las evaluaciones de los estudiantes y para subsanar el error le colocan una calificación que él considera; ausencia temporal o total de profesores en algunas Unidades Curriculares, que conlleva a que los estudiantes sean evaluados con un solo trabajo asignado solo para que tengan una calificación, entre otros.

Considero también importante señalar, que desde mi experiencias y vivencias como Coordinadora del Programa de Educación Inicial he evidenciado aspectos tales como: profesores que presentan dificultades para el diseño y ejecución de la evaluación, así como estrategia que aseguren el control y seguimiento de las acciones a través de las cuales facilite determinar el logro de los objetivos tanto de modo cuantitativo como cualitativo. Los hechos expresados parecieran señalar que los profesores no poseen el apropiado dominio en la instrumentación de actividades de evaluación dirigida a estimar el aprendizaje de los estudiantes en cuanto a su significado personal y psico-social, identificar las potencialidades en términos de habilidades, valores, actitudes, destrezas.

Las técnicas e instrumentos más utilizados por los profesores son las pruebas de desarrollo, las pruebas mixtas y los cuestionarios. Sin embargo, el análisis de producciones, la observación de procesos, los mapas de conceptos,

las listas de cotejo el registro de hechos significativos, las escalas de estimación, las guías de entrevista, las rúbricas, el portafolio, entre otros, son de poca o de ninguna utilización.

En la praxis evaluativa se evidencian casos tales como: no entregan inmediatamente los resultados obtenidos de la evaluaciones a los estudiantes, muy pocos son los que lo entregan en la siguiente clase, dándose casos que son entregados casi al final del semestre, lo que refleja que le dan escasa importancia al tiempo para entregar las mencionadas resultados; la devolución de los trabajos, lo hacen en el transcurso del semestre, son muy pocos lo que entregan en la siguiente sección de clase; los resultados de las evaluaciones ha traído como consecuencia: conflictos entre los docentes y estudiantes; deserción; retiro de cursos; actitudes, emociones y sentimientos negativos hacia la evaluación tanto por parte de los estudiantes como del docente, entre otras. Parecieran que no son tomados en cuenta el respeto, la convivencia, el diálogo, la tolerancia, la probidad y la bioética.

En la actualidad, es notorio observar en las investigaciones que se han realizado que los hallazgos un altísimo porcentaje de profesores de las universidades (públicas y privadas), quienes muestran "resistencia" a los cambios en los enfoques evaluativos, descalificándolos sin conocimiento de los mismos. Los profesores continúan con el modelo tradicional de evaluar los aprendizajes; siguen sumisos a la taxonomía de Bloom; utilizan tablas de especificaciones para la elaboración de las pruebas pedagógicas con el único fin de darle validez y confiabilidad a la calificación y no al proceso de evaluación, y mantienen la práctica la evaluación unidireccional. Las estrategias evaluativas son repetitivas, agotadoras, nada motivadoras; generando actitudes, emociones y sentimientos negativos; y se desecha el "fuerte aliado" que tenemos si utilizamos las tecnologías, específicamente los TIC's.

Esta práctica tradicional de enseñar y evaluar tiene su origen en que continuamos anclados con el esquema con el cual fuimos formados, desde el

inicio de nuestros estudios hasta la universidad. Los profesores repiten la práctica de enseñar y evaluar que ellos recibieron. No se ha tomado conciencia que estamos frente a la llamada "Generación Ipod" y que los estudiantes nos arrojan en el uso de la tecnología.

En el caso de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, a partir de la década de los noventa se inicia la transformación curricular comenzándose a gestar el proceso humanizador cuando se implanta el Diseño Curricular 1996. En el período 2004-2006, se consolidó el documento de lineamientos para la Modernización y Transformación del Currículo (2006-2011) para pregrado, que permitió sentar los fundamentos para orientar el proceso que continuó en el lapso 2009-2011 con la contextualización del Documento Base para la Transformación Curricular de Pregrado, acompañado de la construcción de una metodología diseñada para tal fin.

La evaluación en el documento citado en el párrafo anterior es concebido como:

...un proceso continuo, integral, evolutivo, reflexivo y autorregulador, democrático, respondiente, negociado, iluminativo e integrado al proceso de enseñanza aprendizaje, el cual debe incorporarse de manera efectiva al currículo, dentro de una dinámica de construcción, como categoría integradora entre el saber y el saber hacer". (p. 23).

Se sustenta en la cuarta generación, esta concepción implica por parte de los docentes universitarios asumir la evaluación como multidireccional, cualitativa, naturalísima y constructivista. Lo manifestado, en lo relativo a la praxis evaluativa, pone en evidencia en lo que respecta a los profesores universitarios, que éstos aún tienen un largo camino por el cual deben transitar hasta lograr adecuarse a nuevos paradigmas que den respuestas a las demandas y desafíos de una sociedad globalizada, como la que impera en la actualidad.

En relación a la panorámica expuesta, se concluye que el profesor universitario en su práctica evaluativa debe estar sincronizado con los cambios y

necesidades generadas en el sistema educativo y en la sociedad, por ello la presente investigación en atención a los propósitos que se establecieron, los cuales fueron señalados anteriormente se orientó a aportar lineamientos teóricos, encauzados a la humanización, mejoramiento y enriquecimiento de la praxis evaluativa de los profesores universitarios de la especialidad de Educación Inicial; de manera que los profesores puedan contar de un marco referencial que acreciente el panorama de sus práctica evaluativa y coadyuve a la efectividad (eficacia y eficiencia) de la misma, a su humanización y logro de la calidad en la formación de recursos humanos tanto personal como profesional y en la investigación.

Humanización de las Prácticas Evaluativas

Al consultar la bibliografía sobre el tópico de la humanización de la evaluación, nos encamina a orientarla hacia un diálogo humano, dentro del salón de clase y fuera de él. Esta plática facilita un aprendizaje, enriquecimiento y crecimiento recíproco entre ambas partes, como seres sociales interrelacionados por una realidad. Lo inverso conllevaría a ver al estudiante como un objeto y saciarlo de contenidos, desconociendo su capacidad de pensar, sentir y aportar (Estévez, 1996).

Por su parte Ibáñez (2011), expresa que humanizar encarna formar seres humanos libres e independientes con responsabilidad social, comprometidos consigo mismo, y con los demás seres humanos que los rodean. En este contexto es importante resaltar que el conocimiento juega un papel fundamental e imprescindible, para apreciar procesos y prácticas en la cual el maltrato, el atropello, el abuso, la afrenta, el escarnio, la burla, el agravio, la ofensa, la violencia, la humillación, el castigo, y la sanción no existen.

Asimismo, plantea el autor precitado, que a partir de una ética de la argumentación es conveniente implementar una escala de evaluación propositiva, que facilite informar sobre el grado alcanzado en los indicadores que conforman

cada una de las competencias a lograr por los estudiantes, sin necesidad de maltratarlos ni humillarlos. Lo manifestado por Ibáñez (op. cit), demanda por parte de los profesores la misión de facilitar en los salones de clases antes, durante y después de los procesos evaluativos, ambientes en los cuales se desborde un clima de confianza, respecto, diálogo armonía, reflexión, democracia, autorregulación, procesos de formación en la autonomía y la presencia de las formas de participación (autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación).

En este estudio se entiende la humanización como un proceso mediante el cual la persona se transforma en un ser con responsabilidad y pensamiento social, con madurez mental, dicho en otras palabras, hacer seres humanos metacognitivos, conscientes de las secuelas individuales y sociales de su desempeño cotidiano.

La “*humanización de la evaluación*” se asume como: la manera a través de la cual los profesores universitarios le reconocen al estudiante, su individualidad junto con sus dimensiones (bio-sico-socioafectiva), el reconocimiento recíproco y el respeto a su dignidad humana. De esta manera será más viable planificar por ejemplo, estrategias (métodos, técnicas, acciones, actividades, procedimientos y recursos) de evaluación, ya que en la medida de reconocer al otro como ser humano, se identifican también las restricciones, impedimentos, conflictos, apuros, deseos y fortalezas, lo que contribuye al proceso de crecimiento personal.

Desde esta perspectiva la humanización de la evaluación, los profesores deben concebirse como un proceso que evalúa a la persona de manera integral o holística, es decir, no solo lo cognoscitivo, sino también lo afectivo, la comprensión de sus emociones y la valoración del ritmo y estilo de aprendizaje de cada ser humano y lo social (relaciones interpersonales). En este proceso de la humanización de la evaluación se parte de la idea que evaluar es aprender a aprender; construir, desconstruir y reconstruir y es conducir a no amenazar, castigar, sancionar, humillar; es conocer y es lograr que los estudiantes deseen ser cada día mejor.

La literatura especializada sobre la temática hacen alusión de numerosos autores que se han interesado y preocupado por los procesos de humanización, entre ellos se mencionan: Pestalozzi, precursor de la pedagogía contemporánea, quien defendió la necesidad de conocer a la persona en todas sus manifestaciones, como en otros aspectos; María Montessori, educadora humanista quien expresaba que aquellos estudiantes que se le dificultaba el aprendizaje podrían ser ayudados siempre y cuando el docente demostrara amor a su trabajo, así mismo propiciar un clima de amor entre el niño y él, la Madre María de la Cruz, fundadora de las Hermanas de Bethania, preconizó la idea:

Educar es enseñar a pensar, Educar es conducir, no amenazar, Educar es conocer, no regañar, Educar es ganar al educando y a la educadora para el desarrollo que obtenga en su deseo de ser mejor. La educación es obra de amor, de empatía, la educación comunicación auténtica de valores. Todo lo que no sea esto no es educación. (Ibáñez, 2011; p. 26).

En esta línea de pensamiento es en la cual manifiesta Ibáñez, (2011), se fundamenta la pedagogía de la humanización. En dirección análoga se conduce, la experiencia de vida de la Madre Teresa de Calcuta. Ser humano de profunda oración y de arraigado amor por el semejante. Con un alto sentido de la comprensión del otro. Gandhi, con su filosofía de no violencia, quien proveyó una lección a la humanidad de querrela pasiva y objetada: como seres humanos tenemos derecho a pensar diferente, pero nunca a vulnerar a los demás.

Entre otros que menciona Ibáñez (ob. cit) están: Miguel De Zubiria con sus meditaciones sobre el sentido de la afectividad, la felicidad, el amor; Humberto Maturana con sus notas para una “biología del amor”; Enmanuel Mounnier, sus propuestas del personalismo; Edgar Morín, con sus aportes al ser y a la distinción entre problema y misterio; Martín Buber con sus reflexiones sobre el yo y el tú, contribuye al amanecer de un nuevo humanismo. Él vislumbró la exigencia de resaltar los valores fundamentales de la vida humana y coadyuvo a crear luminosidad sobre el inicio y la misión de toda la existencia humana: la solidaridad,

el respeto por el otro, la tolerancia la no discriminación y el amor por el prójimo son los valores indispensables que los seres humanos deben recuperar para alcanzar su cometido. Vallés y Vallés (2000) con su ejercicio didáctico de la administración de las emociones en pro de hacer realidad un ambiente escolar armónico, respetuoso, ético significativo; Paulo Freire con su pedagogía de la esperanza y del oprimido permite concebir la urgencia de formar en la comprensión del otro la formación de la autonomía y el respeto del ritmo de cada estudiante, entre otros.

En el enfoque de la humanización de la evaluación, no existe estudiantes malos ni buenos, lo que existen son seres humanos significativos, con el derecho a no ser comparados y estigmatizados, con ganas de vivir, dispuestos a dejarse seducir y encantar por el otro, por sí mismo por el mundo y por el conocimiento. Con la aplicación de una evaluación humanizada las instituciones educativas cuentan con una valiosa herramienta de orientación pedagógica, emocional y mental. Ésta proporcionará las condiciones para que los estudiantes tengan claro el qué, para qué, por qué, cómo, con qué, dónde, cuándo se evaluará, quiénes evaluarán, como puede mejorar sus propios conflictos, el reconocimiento al estudiante, de su individualidad junto con sus dimensiones (bio-sico-socioafectiva), así como el reconocimiento recíproco y el respeto a su dignidad humana, lo que contribuirá a constituirse en un ser independiente, autónomo y representante cultural artífice de su propio futuro.

Así mismo los agentes sociales consideran que los profesores universitarios deben tener como tarea fundamental e ineludible, impulsar a los estudiantes a que comprendan que mediante el proceso de la evaluación, podrán adquirir los conocimientos y habilidades necesarias para aprender a ser persona, aprender a ser, aprender a aprender, aprender convivir, aprender a cambiar y aprender a emprender (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (UNESCO, 2009).

Desde esta perspectiva, la evaluación debe responder a las demandas y retos de una sociedad cambiante y globalizada, que intuye aprendizajes prácticos y funcionales, que aporten testimonios en el propio proyecto de vida y en relación con el contexto laboral y que contribuyan y cimienten las bases para un mundo más humano.

CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS

Metodológicamente este estudio se sustentó en el Paradigma Pospositivista, enfoque cualitativo, como lo exponen Bonilla-Castro y Rodríguez (1995), la investigación cualitativa está encaminada en captar la realidad social para llegar a conceptualizar.

El método seleccionado fue el fenomenológico-hermenéutico (interpretativo) inspirado en la teoría de interpretación de textos. Ello permitió conocer directamente de los actores universitarios, sus puntos de vista, creencias, interpretaciones, significados sobre la praxis evaluativa de cómo se desarrollan en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, a partir de allí, generar elementos teóricos que contribuyan a sustentar dicha evaluación con fundamentos de transformación y humanización.

Se adoptó este método por su relevancia metodológica de la fenomenología y la hermenéutica debido a “que son enfoques apropiados dentro de la investigación cualitativa, están centrados en las experiencias vividas, comportamientos, sentimientos, funcionamiento organizacional, entre otros” Morse (citado por Barbera e Inciarte, 2012; p. 201); y por “su lógica natural se orienta hacia el descubrir conceptos y, relaciones en los datos brutos, con el fin último de organizarlos en esquemas explicativos teóricos, por medio de procedimientos no cuantitativos” (Strauss y Corbin, citado por Barbera e Inciarte, 2012; p. 201).

De acuerdo con Sandín (2003) el método Fenomenológico-Hermenéutico o enfoque interpretativo, es “ontológica, una forma de existir/ser/estar en el mundo, donde la dimensión fundamental de la consciencia humana es histórica y sociocultural y se expresa a través del lenguaje” (p. 63). Comenta el autor que la fenomenología hermenéutica la hallamos en Heidegger, Gadamer y Ricoeur.

LOS HALLAZGOS Y LA CONSTRUCCIÓN DE SIGNIFICADOS

Una vez efectuado el proceso de interpretación de las narraciones y evidencias obtenidos a través de los encuentros cara a cara con los actores sociales, se presenta los elementos significativos y reveladores que germinaron de sus discursos orales, concebidos como lineamientos que originan y profundizan el conocimiento alrededor de la concepción y la praxis evaluativa desarrollada por los profesores de la Especialidad Educación Inicial (UPEL-IPC).

Para interpretar la información densa y compleja, característico de este tipo de estudio se empleó la técnica de la triangulación, que según Denzin (1970) se utiliza para la obtención de hallazgos complementarios que incrementen la información derivada en la investigación y simultáneamente, contribuya al entendimiento de una realidad social.

Desde esta perspectiva, se interpretó y profundizó dicha realidad, apoyándose en las evidencias tales como: las narraciones de los actores sociales (entrevistadas), la visión interpretativa de la investigadora y los referentes teóricos implicados y referidos a la praxis evaluativa del proceso enseñanza y aprendizaje. Aspectos certificados socialmente en el interactuar intersubjetivo con los sujetos sociales, cuando comparten intersubjetivamente experiencias, ideas, emociones y sentimientos en cada una de las situaciones que se presentan durante el abordaje de la misma, que no sólo da cuenta de las debilidades y fortalezas del proceso formativo, constituyéndose en momentos de auto reflexión y crítica compartida en

y desde el diálogo de saberes, así como un eje orientador tanto de la praxis pedagógica como del proceso curricular, para su transformación y mejoramiento.

La evaluación, del proceso enseñanza y aprendizaje deben ser espacios de diálogo reflexivo e interpretativo sobre los contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) adquiridos, sustentados en criterios sensibles, éticos y democráticos, que permitirán a los actores y agentes involucrados en el proceso educativo tomar las decisiones pedagógicas pertinentes de acuerdo a los requerimientos socioeducativos. La evaluación desde esta perspectiva se convierte, entonces, en un proceso inherente al aprendizaje y a la enseñanza que de forma permanente estará permeando y atravesando el currículo de formación docente para la toma de decisiones pertinentes.

Al respecto y compartiendo con Peñalver (2011), se amerita que los ambientes universitarios se abran hacia la posibilidad de una formación, en la cual los docentes se conciencien sobre la relevancia que tiene la reflexión continua sobre su praxis pedagógica, para actuar con consciencia crítica en los espacios pedagógicos, que desde los saberes habituales planeen los saberes académicos, que transformen las prácticas evaluativas en experiencias de vida con gran significatividad.

Se precisa abrir oportunidades para la apreciación del sentir humano mediante momentos evaluativos como un proceso que de forma continua produce información importante y significativa alrededor de cómo se va generando el proceso pedagógico. Por lo tanto, es prioritario resignificar la concepción de formación y de praxis evaluativa, como esferas de construcción de lo humano; en los que la objetivación de los saberes no tiene acogida o no es admitida ni mucho menos su medición.

Lineamientos que Fundamentan la Humanización de la Praxis Evaluativa por parte del Profesor en el Proceso Enseñanza y Aprendizaje en la Especialidad de Educación Inicial (UPEL-IPC).

Los lineamientos teóricos los cuales configuran el aporte de este estudio, para la humanización y mejoramiento de la praxis evaluativa de los profesores universitarios en la especialidad antes mencionada, se proponen con el fin de que sea asumida como una estrategia que le facilite, la ruptura de una praxis evaluativa anclada en la actualidad en paradigmas tradicionales, a una que realmente se ajuste a los cambios y transformaciones, demandada hoy más que nunca por nuestros estudiantes. De ser lo contrario, existe la gran posibilidad de que éstas se conviertan en obsoletas, descontextualizadas, no respondiendo al logro de aprendizajes significativos en los mismos.

Los elementos teóricos fueron abordados desde las siguientes dimensiones: (a) axiológica: referente a los valores inmanentes del ser humano y su origen, lo cual nos conduce a transformar la concepción que tenemos sobre lo que es evaluar; (b) conceptualización: relacionada con el concepto o definición, sentido y significado de la evaluación; (c) Tecno- metodológica: concerniente al empleo de diferentes herramientas que promuevan el pluralismo metodológico; (d) Comunicación: relativo las relaciones entre los actores de la evaluación y (e) El componente humano y afectivo en la interacción en la praxis evaluativa.

DIMENSIÓN AXIOLÓGICA DE LA EVALUACIÓN

Asumir los referentes axiológicos como aspectos fundamentales para examinar las posturas y actitudes al momento de evaluar el aprendizaje, por cuanto, los mismos estipulan cuatro elementos esenciales como lo son: el punto de vista de la realidad a evaluar, los modos de producción del aprendizaje, la interacción docente-estudiante, el modelo de gestión a seguir por el evaluador, y por último precisan las relaciones sociales entre el estudiante, el docente y los padres.

Encaminar la praxis evaluativa hacia el desarrollo de seres humanos y dirigida por seres humanos, cualquier actuación, intervención, práctica o manejo que se realice en la práctica evaluativa conlleva en sí misma momentos de valoraciones morales, así como acciones presentes y futuras de los agentes. Concebir la evaluación como un ejercicio dotado de una epistemología, con presupuestos teóricos sustentados en la ética, en la racionalidad discursiva y en el desarrollo humano en que podemos aplicar la idea que “evaluar es valorar” (Casanova, 1998 y Santos Guerra, 1996-2003).

Concienciarse que cuanto mayor sea, el poder atribuido o asumido por el profesional que ejerce su profesión, mayor será la vulnerabilidad de estudiante. En este sentido también deberá cumplir su compromiso ético del uso del poder, también, con la familia, el sistema escolar, los colegas de la profesión y con la sociedad.

La noción de poder se relaciona con inhibición, prohibición, autoridad, dominio, control, obediencia, sumisión, imposición, coacción, coerción, sometimiento, represión e incluso castigo, sanción, violencia. Pero también existen formas de poder mucho más sutiles y relativamente inofensivas que se ejercen en la cotidianeidad de la interacción humana. Utilizar la evaluación, como uno de los vehículos para el reconocimiento de lo humano, por lo tanto, el estudiante no puede medirse, no puede avalarse, porque no es un objeto.

Dimensión y Conceptualización de la Evaluación

Se concibe en el ámbito de la evaluación, los modelos mentales como una red ideológica de teorías, concepciones, creencias, saberes y sentidos comunes en la cual la mayoría de las veces están implícitas en el proceso enseñanza y aprendizaje, y que influyen en el modo de comprender y actuar en el ámbito de desempeño de los docentes, es decir, el modo como el profesional docente da sentido a su mundo en general y a su práctica profesional en particular.

En atención a ello, el docente deberá concienciarse que las concepciones, creencias y pensamientos que tienen sobre la evaluación, influyen directamente sobre sus prácticas, las cuales reconfiguran sus pensamientos y creencias, manifestándose como una relación dialógica que lo conlleva a un constante estudio de su labor.

En atención a ello, el docente deberá en el proceso evaluativo de los aprendizajes, tener conocimiento de cómo operan los modelos mentales con respecto a los criterios de evaluación de los aprendizajes; lo cual le permitirá determinar la congruencia con los enfoques: tradicional, conductista-positivista y constructivista, que establecerán el modo como el profesional docente da sentido a su mundo en general y a su práctica profesional en relación con los componentes de la evaluación: objeto, funciones, instrumentos, momentos y destrezas exigidas en la evaluación.

Dimensión Humana y Afectiva en la Praxis Evaluativa

El modelo humanista en la praxis evaluativa, plantea la evaluación por procesos, que comprende la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa. En este enfoque se evalúan todos aquellos factores que inciden en el proceso enseñanza y aprendizaje (estudiante, profesor, programa, planificación los procesos didácticos, los recursos, la institución, entre otros).

La evaluación considera al estudiante en un sentido holístico (siente, piensa, sabe y actúa); se evalúan competencias que incluyen: actitudes (saber ser), estructuras cognoscitivas (saber) y aptitudes (saber hacer, habilidades, procedimientos). En este sentido el profesor deberá encaminar la evaluación de los procesos educativos hacia la búsqueda de estrategias que aseguren la formación de los estudiantes como seres humanos significativos, con derechos tales como: no ser comparados, estigmatizado y humillados; con respeto a su dignidad humana; que puedan manifestar su deseo por el conocimiento; que estén motivados a los procesos de innovación y a la creatividad; valorados

permanentemente, lo que los conlleva a generar procesos de acuerdo a su ritmo y estilo de aprendizaje (Romero, 2009; p. 74).

El profesor, desde el enfoque de una evaluación humanizada deberá:

- Redactar las características como los criterios de evaluación, con el propósito de formar seres humanos pluridimensionales,
- Utilizar el criterio de la puntualidad no para excluir, perjudicar o castigar, sino de incluir.
- Generar diferentes ambientes de aprendizaje para que los estudiantes conozcan y se acerquen cada vez más al contexto.
- Identificar, conocer y efectuar los cambios necesarios que den respuesta a las necesidades específicas de los estudiantes, acordes con las dimensiones de su desarrollo, promoviendo de esta manera una evaluación humanizante.
- Considerar la evaluación no como un término exclusivo del proceso enseñanza y aprendizaje, sino como un proceso inherente a la condición humana, que concurre en los distintos momentos de nuestro actuar cotidiano (Silva, 2000).
- Involucrar activamente a todos los agentes implicados en el proceso de la evaluación, a objeto de promover el desarrollo de los estudiantes en cada una de las dimensiones del ser humano y para que fortalezcan una cultura evaluativa para parte de todos los miembros de la comunidad educativa.
- Hablar de una evaluación integral centrada en el ser humano, para lo cual se requiere comprender la importancia del papel que juegan los diferentes actores que intervienen en el proceso de desarrollo de los estudiantes: profesores, estudiantes, padres, directivos, otros.
- Crear un ambiente evaluativo fundamentado en el buen comportamiento y trato hacia los estudiantes el cual inspire un clima de confianza, transparencia, tolerancia, diálogo, democracia, libertad y respeto mutuo,

en el que el estudiante no se cohíba a participar y el profesor siempre este presto a ayudarlos a superar los obstáculos y dificultades que se les presenten.

- El profesor en su praxis evaluativa sea visto como un guía, un amigo, y mediador de las relaciones interpersonales, mediante la integración de equipos de aprendizaje consustanciados y comprometidos con la formación permanente y el desarrollo humano.
- Concebir en la praxis evaluativa humanizadora, la evaluación no como el resultado final de un aprendizaje, sino de un proceso de construcción continua de nuevas expectativas, valores y de ideales que mejoren el quehacer pedagógico, desarrollando todas las dimensiones del ser humano para su desarrollo integral.
- Considerar Innovar y mejorar el ¿cómo evaluar? y el ¿con qué evaluar?, acciones indispensables en el proceso de la praxis evaluativa, en el cual también tendrán cabida las técnicas e instrumentos convencionales ya que podrían de acuerdo al aspecto a evaluar, ser complementarios.
- Realizar evaluaciones al inicio del curso y al comenzar el estudio de cada unidad temática, a objeto de conocer los conocimientos previos de los estudiantes, las experiencias que traen al proceso y sus condiciones personales, familiares y sociales, a fin de programar las actividades y experiencias que deben ser propuestas, atendiendo a la diversidad, con el propósito de asegurar la mayor significatividad de los aprendizajes.
- Explicitar las exigencias respecto a determinadas tareas y de los criterios que se tendrán en cuenta, para valorar las competencias desarrolladas y los logros alcanzados por los estudiantes en términos de su desempeño.
- Propiciar la participación activa del estudiante de su propio aprendizaje, es decir, que aprenda a autorregularse y a ser autónomo en la adquisición del conocimiento.
- Revisar los planteamientos actuales del constructivismo y el cognitivismo que sostienen que el aprendizaje de los estudiantes debe ser significativo.

- Ofrecer posibilidades de aplicación y fundamentalmente facilite la consecución del aprender a aprender y difundir el conocimiento obtenido para el mejoramiento y humanización de la praxis evaluativa.

A MANERA DE CONCLUSIONES

A partir de los resultados presentados en este estudio, se concluye:

La evaluación es un proceso considerado complicado y heterogéneo, por cuanto en él se mezclan diversos aspectos que determinan su avance y mejora, entre ellas: las características demográficas de los estudiantes, los contenidos, los lineamientos legales y curriculares y especialmente la preparación que tenga el profesor. Estos elementos intervienen en las creencias, pensamientos y prácticas que él pueda tener sobre la evaluación.

Los significados otorgados por los agentes sociales a la evaluación están referidos a la reflexión y mejoramiento del proceso enseñanza-aprendizaje. Sus pensamientos y creencias están más relacionados a una racionalidad práctica que permite el reconocimiento de la evaluación como un ejercicio crítico que revisa las interacciones que se van produciendo entre estudiante, profesor y conocimiento.

El proceso de evaluación implica, que el docente piense de manera reflexiva...” (...) evaluar es recapacitar cómo solucionar los problemas que se encuentran en el proceso enseñanza y aprendizaje, para hacer los cambios que sean necesarios en aquellos elementos que entorpecen y dificultan, para que los estudiantes alcancen aprendizajes significativos...

En sus narraciones, se pueden constatar aspectos que demuestran cómo a partir de sus prácticas evaluativas, los pensamientos y prácticas han sido cambiados hacia una visión de la evaluación centrada en el mejoramiento del proceso enseñanza y aprendizaje. Las concepciones, creencias y pensamientos que tienen los profesores sobre la evaluación influyen directamente sobre sus prácticas, y a la vez, estas prácticas reordenan sus pensamientos y creencias;

constituyen una relación dialógica que permite una permanente revisión de sus prácticas pedagógicas y también tiempo.

(...) en mi inicio como docente, en lo que más estaba más interesado era el control, mis prácticas evaluativas eran incompletas, no eran de carácter formativo sino sumativo;... en la actualidad, la intencionalidad, el momento y los procedimientos e instrumentos han cambiado”...

(...) considero que para llegar a una concepción clara de lo que debe entenderse por evaluación es cuestión de tiempo, de experiencia, de estar a la par con los avances que se introducen en esta materia y de reflexión sobre cómo nos desempeñamos...”.

Desde esta perspectiva, la evaluación del aprendizaje es apreciada como una acción participativa en la cual el estudiante es el centro del proceso. Las entrevistadas manifiestan un gran esfuerzo por evaluar los aprendizajes de manera continua permanente, construyen o aplican instrumentos congruentes a lo que se pretende evaluar, reconocen y valoran la participación de los estudiantes y en atención a ello, utilizan la autoevaluación, coevaluación y la heteroevaluación, buscando desarrollar actitudes de autonomía, independencia y reflexión por parte de los estudiantes.

Las prácticas de la heteroevaluación, la coevaluación y la autoevaluación se realizan con la intencionalidad de brindar participación a los estudiantes en su proceso de aprendizaje y, a la vez, fomentar en ellos actitudes de autonomía y responsabilidad... para llevar estas prácticas diseño los instrumentos basado en mi experiencia y características del grupo...

En relación a los contenidos a evaluar, se evidencia en los discursos de las entrevistadas que hacen más énfasis por evaluar más lo conceptual, que lo procedimental y lo actitudinal. En los testimonios se afirma la presencia de profesores universitarios, que en las evaluaciones por parte de ellos del proceso de enseñanza, no se encuentran acciones sistemáticas y planificadas hacia la evaluación de su quehacer, presentándose como un camino poco examinado. Las razones son diversas, siendo una de las más relevantes relacionadas con su

formación inicial, el tiempo que disponen para hacerlo y de no encontrar el camino más expedito que faciliten a los estudiantes participar y aportar en dicho proceso, ya que éstos no tienen voz en el mismo.

... La mayor parte del profesorado universitario presenta en su formación inicial carencias, principalmente en lo que respecta a la evaluación. Ante esta carencia en el aula, éstos adoptan conceptos, enfoques, metodologías y esquemas que corresponden a paradigmas tradicionales de la evaluación...

Los procesos evaluativos de los profesores universitarios por lo general suelen estar relacionados con actividades de medición de conocimientos, control, administración y ser hasta utilizados como poder para sancionar, castigar, entre otros. Asumidos dichos procesos de esta manera, estos tienden a repercutir en estados emotivos de tensión y preocupación por parte del estudiante. Asimismo, se le concede mayor importancia a algunas funciones de la evaluación de los aprendizajes como lo son: examinar, comprobar, certificar y promover en lugar de su verdadera finalidad orientadora.

el modo en que desarrollan su praxis evaluativa, y la concepción asumida por ellos, de control, punitiva, de castigo, sanción..., generan en los estudiantes temor, miedo, estados de ansiedad....

Los hallazgos pareciera indicar que la tendencia de la evaluación del proceso enseñanza y aprendizaje en la cual se ubican los profesores de la Especialidad de Educación Inicial, UPEL-IPC, en sus salones de clases, suelen ser más hacia el paradigma positivista que hacia el paradigma cualitativo.

La evaluación para unos cuantos colegas es aplicar las actividades evaluativas, ya sean exámenes escritos o realizar pruebas orales, con el fin de precisar los resultados y emitir la calificación o nota.

(...) por lo general los profesores conciben a la evaluación como “medición” o una manera de medir los aprendizajes de los estudiantes... es una medición del conocimiento logrado por el estudiante, lo que ha adquirido ellos del objetivo.

En relación con los resultados de las evaluaciones de la enseñanza y aprendizaje realizadas por los profesores universitarios, quedan confinadas a conversaciones informales con los compañeros de la institución educativa y en pocas ocasiones en las asambleas departamentales, o en las instancias pertinentes, es punto de agenda para su análisis, discusión y toma de decisiones.

Tanto los agentes sociales como la investigadora, consideran que el elemento que mayor influencia tiene en la reorganización de las praxis evaluativas es la formación, la experiencia profesional y el de innovar, ya que estos cambios o transformaciones no se manifiestan de forma eventual, ni por el tiempo que el profesor tenga de servicio, se requiere de parte de él, un interés formativo que lo lleve a cuestionar sus ideas, pensamientos y acciones, sustentadas en reflexiones y meditaciones sobre su praxis pedagógica. Solamente así es que la praxis evaluativa del profesor, se encaminará hacia la reconstrucción y fortalecimiento a partir de la experiencia del profesor.

El cumplimiento de los requerimientos señalados para el docente, suministrará los datos o información requerida, para hacer los cambios que se ameriten y de las cuales emerjan las transformaciones que conlleve: la participación del estudiante en su propia evaluación; conferirle pertinencia y contextualización a los procesos evaluativos; romper con los paradigmas tradicionales que han imperado hasta la actualidad en la evaluación del proceso enseñanza y aprendizaje y darle un sentido totalizador, sensibilizador y humanizado a la praxis evaluativa.

Para finalizar, el empleo de principios basados en la fenomenología y la hermenéutica (proceso de reflexión e interpretación) facilitó a la investigadora transitar por los símbolos y signos que derivaron en esta situación de estudio. El

convivir e interactuar con los sujetos en diversos espacios sociales, conocer lo que hacen, lo que piensan, lo que sienten (sentimientos, acciones, emociones), posibilitó a partir de las interpretaciones hacer la construcción de significados, dando origen a los lineamientos teóricos presentados en este estudio.

En este sentido los lineamientos constituyen un producto donde están integrados los testimonios dados por los agentes sociales entrevistados, desde su cotidianidad y dentro del contexto socio histórico específico al cual pertenecen, la visión interpretativa de la investigadora y los referentes teóricos ligados y concernientes con la praxis evaluativa del proceso enseñanza y aprendizaje, y a través del cual podría lograrse una praxis evaluativa humanizada.

Es recomendable que se precise lo mejor posible las actividades evaluativas más concretas y menos amenazadoras para conocer el grado de aprovechamiento de los estudiantes en su trabajo escolar. La evaluación se debe colocar en el contexto humanizador más conciso para evitar hasta donde sea posible las malas interpretaciones.

REFERENCIAS

- Ahumada A, P. (2002). *La Evaluación en una Concepción de Aprendizaje Significativo*. Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Alonso, C. (2015), *Los Estilos de Aprendizaje: Procedimientos de Diagnóstico y Mejora*. 7ª Ed. Madrid, España: Ediciones Mensajeros.
- Barbera, N y Inciarte, A. (2012). Fenomenología y hermenéutica: dos perspectivas para estudiar las ciencias sociales y humanas *Multiciencias*, vol. 12, núm. 2, abril-junio, 2012, pp. 199-205 Universidad del Zulia: Venezuela.
- Bogado, L y Fedoruk, S. (2010). *Rol de las Universidades. Docencia-Investigación y Extensión: una relación imprescindible*. [Documento en línea] Disponible en: <https://www.unl.edu.ar/iberoextension/dvd/archivos/ponencias/mesa3/rol-de-las-universidades-doc.pdf> [Consultado: 2018, 10 de diciembre].
- Bonilla-Castro E, Rodríguez P. (1995). *Estrategias metodológicas cualitativas*. En *Centro de Estudios de Desarrollo Económico CEDE. Facultad de Economía*

Universidad de los Andes. *La investigación en ciencias sociales. Más allá del dilema de los métodos*. Primera Edición, Bogotá: Presencia.

Casanova, M. A. (1998): *La evaluación en el momento actual. Antecedentes*. En: *La Evaluación educativa*. México: SEP. pp. 25-40.

Casanova, M. A. (2002). *Manual de evaluación educativa*. Madrid: La Muralla.

Denzin, N. K. (1970): *Sociological Methods: a Source Book*. Chicago: Aldine Publishing Company.

Escudero, T. (2003). *Evaluación de los aprendizajes en la universidad*. España: Universidad de Zaragoza.

Estévez S, C. (1996). *Evaluación integral por Procesos. Una Experiencia construida desde el Aula*. Ed. Mesa Redonda Magisterio: 114.

Gadamer, H.G, (1997). *Mito y Razón*, Paidós, Madrid.

Husserl, E, (1997). *Psychological and Transcendental Phenomenology and the confrontation with Heidegger (1927-1931)*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Ibáñez, P. (2011). *Pedagogía de la Humanización. La evaluación en la pedagogía de la humanización Universidad de San Buenaventura*. Bogotá.

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2013). *Panorama de la educación 2013. Indicadores de la OCDE*. España: Santillana.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2009). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior-2009. La Nueva Dinámica de la Educación Superior y la Investigación para el Cambio Social y el Desarrollo*. Sede de la UNESCO. Paris.

Peñalver, L. (2011) *Material Mimeografiado para ser utilizado en el Seminario Posdoctoral*. UPEL-IPB.

Ricoeur, P., (2001) *Del texto a la acción*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

Romero, C. (2009). *La escuela media en la sociedad del conocimiento*. Buenos Aires-México: Novedades Educativas.

Sacristán, G. y Pérez, G. (2000). *Las funciones de la evaluación en la práctica. Comprender y Transformar la enseñanza*. Madrid, Morata.

- Sandín, M. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Madrid: Editorial McGraw-Hill.
- Santos Guerra, (1996). *La evaluación un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Madrid: Aljibe.
- Santos Guerra (2003), *Evaluar es comprender*. Málaga: Editorial Magisterio del Río de la Plata.
- Schutz, A. (1979), *El problema de la realidad social*. Buenos Aires, Amorrortu
- Silva B, M. (2000). *La evaluación de la persona y sus aprendizajes*. En: A. Esté (Comp.). *La Cosecha del Tebas*, pp. 23-48. Caracas: Centro de Investigaciones Educativas Tebas. Universidad Central de Venezuela.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Vicerrectorado de Docencia (2006). *Lineamiento para la Transformación y Modernización del Currículo Universitario del Consejo. La Formación Docente de Pregrado en la UPEL*. Caracas: Autor.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Vicerrectorado de Extensión (2011). *Aportes del Vicerrectorado de Extensión al Documento Base de Currículo de la UPEL*. Caracas: Autor.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Vicerrectorado de Docencia (1996) *Diseño Curricular*. Caracas: Autor.
- Vallés, A. y Vallés, C. (2000). *Inteligencia emocional*. Aplicaciones educativas. Madrid: EOS.
- Veslin y Veslin. (1992). *Carriger des copies*. París. Hachette Education.

La praxis del docente de Educación Física desde lo polisémico

The practice of the Teacher Physical Education and the polysemic

La pratique de l'enseignant en éducatifs physique de la polysémie

Isabel Cristina Sánchez Castillo

isacrissanchez@gmail.com

Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
Instituto Pedagógico de Caracas. Venezuela.

RESUMEN

La investigación consistió en interpretar la praxis del docente sustentada en los aspectos ontoepistémicos, lo polisémico y la complejidad de la Educación Física, apoyada en el método Fenomenológico-Hermenéutico desde la realidad del ser docente en el proceso de desarrollar un estilo desde el eje fundamental de la formación a través del movimiento y la corporeidad para un mejor vivir. Sustentado en una realidad compleja los referentes teóricos y con una entrevista abierta a tres (3) docentes de Educación Media. Se busca socializar la praxis del docente desde lo polisémico y complejo de la Educación Física por sus alcances y la multiplicidad de definiciones asociadas. Esto significó, repensar en la formación permanente de quien enseña y aprende para reflexionar, revisar y además buscar el consenso de los involucrados en este proceso de acción pedagógica desde realidades emergentes y actuales del docente de Educación Física.

Palabras Clave: educación física, praxis pedagógica, polisémico, complejidad.

SUMMARY

The research consisted in interpreting the praxis of the teacher based on the ontoepistémicos aspects, the polysemic and the complexity of the Physical Education, supported in the Phenomenological-Hermeneutic method from the reality of the teaching being in the process of developing a style from the fundamental axis of the formation through movement and corporeity for a better life. Sustained in a complex reality the theoretical referents and with an open interview to three (3) teachers of Secondary Education. It seeks to socialize the practice of the teacher from the polysemic and complex of Physical Education by its scope and the multiplicity of associated definitions. This meant rethinking the permanent training of those who teach and learn to reflect, review and also seek

the consensus of those involved in this process of pedagogical action from the current and emerging realities of the Physical Education teacher.

Key words: *physical education, pedagogical praxis, polysemic, complexity.*

RÉSUMÉ

La recherche a consisté à interpréter la praxis de l'enseignant sur la base des aspects liés à la physique, à la polysémie et à la complexité de l'éducation physique, étayée dans la méthode phénoménologique-herméneutique à partir de la réalité de l'enseignement en train de développer un style à partir de l'axe fondamental de la formation par le mouvement et la corporéité pour une vie meilleure. Soutenus dans une réalité complexe les référents théoriques et avec un entretien ouvert avec trois (3) enseignants de l'enseignement secondaire. Il cherche à socialiser la pratique de l'enseignant de la polysémie et du complexe de l'éducation physique par son champ d'application et la multiplicité des définitions associées. Cela impliquait de repenser la formation permanente de ceux qui enseignent et apprennent à réfléchir, à réviser et également à rechercher le consensus de ceux impliqués dans ce processus d'action pédagogique à partir des réalités actuelles et émergentes de l'enseignant d'éducation physique.

Mots-clés: *éducation physique, pratique pédagogique, polysémie, complexité.*

INTRODUCCIÓN

El docente de Educación Física (EF) es un pedagogo transformador y moldeador del cuerpo lo cual influye en la personalidad de quien aprende a través del ejercicio y sus medios, por lo tanto su ontología en la construcción de procesos didácticos, se constituyen en una práctica diaria para enriquecer su praxis pedagógica desde los referentes de su formación inicial, sus experiencias, la actualización permanente y otras acciones que deberían contribuir para visualizar estrategias sistematizadas, creativas e innovadoras, más allá de lo técnico instrumental, desde lo que implica lo polisémico y la complejidad del término EF.

Para contextualizar aún más, es necesario reconocer que el docente es en un ser humano que tiene un arte, una intención y un esfuerzo para acompañar al estudiante en esas experiencias de aprendizaje; además de enseñar como filosofía de vida ontológico-epistemológica específicamente la EF para que promociona la salud a través de la actividad motriz, en otras palabras, cuidar el

cuerpo. Significa que su praxis debería reflejar una interacción con su yo interno para enseñar y aprender de estas experiencias. Es diagnosticar necesidades e intereses y a partir de estos elaborar sus acciones para trascender en lo personal y lo profesional (González y González, 2010).

El docente de EF requiere reconocerse, empoderarse y comprometerse en sus acciones en el plano personal-profesional para proyectar vocación de servicio, en un tránsito ontológico-axiológico pedagógico por ser un líder humanista responsable, de fortalecer su didáctica e incrementar su praxis pedagógica desde el ser de la docencia. Esto significa, reorientar periódicamente sus estrategias para indagar, explorar, los campos de los saberes para enseñar, desde su esencia, sin olvidar las características multidisciplinar e interdisciplinar, lo polisémico del término y su contribución como medio para fortalecer las habilidades sociales para expresar sentimientos, sensaciones, emociones y un sin fin de experiencias desde la EF y sus medios.

Desde este contexto, la palabra episteme son las condiciones y procesos de producción y de apropiación del saber del docente de EF (formación inicial), dicho proceso condicionado por la subjetividad social a partir de lo que son las necesidades e intereses de este profesional que debe apropiarse del saber para producir un saber propio, la epistemología se hace consciente y estudia estos procesos (García, 2006).

En este sentido, diversas tendencias epistemológicas se hallan presentes en las labores del docente de EF, las concepciones y actuaciones de estos actores que expresan una determinada visión epistemológica (Barrón, 2015) que activa u obstaculiza los conocimientos y su interpretación. Los docentes son profesionales racionales que como otros, realizan juicios y toman decisiones en un entorno complejo a veces incierto y la pauta de su comportamiento son sus pensamientos, juicios y decisiones.

Es así como, la EF como área de aprendizaje en un concepto más amplio debe atender el desarrollo y la formación de una dimensión básica del ser humano, el cuerpo y su motricidad, así pues, la EF pudiera ser definida como una

experiencia que proporciona a los estudiantes la oportunidad de tomar conciencia de su cuerpo para participar en actividades físicas como un medio valioso y significativo dentro de su contexto biopsicosocial.

Las concepciones epistemológicas del docente de EF se identifican desde sus percepciones en la práctica de sus referentes, durante su formación, sustentada en una teoría rigurosa, que en la mayoría de los casos, se aleja de la realidad social de quienes enseñan y aprenden. Es posible entonces identificar el pensamiento del profesor de EF, teniendo en cuenta sus creencias y sus concepciones sobre sus prácticas educativas y pedagógicas (Aliaga, 2000).

Dadas estas acepciones, este docente es quien debería proporcionar experiencias holísticas que accedan a los medios pedagógico-didácticos, por el uso de acciones estratégicas y decisiones sobre teorías de aprendizaje, en la comprensión de sus estudiantes y sus necesidades. Propiciar la articulación de los objetivos con el desarrollo de técnicas y métodos que conviertan a sus estudiantes en intercomunicadores eficaces al aprender habilidades que le ayudaran a interactuar en los diferentes contextos de su entorno social. Por lo tanto, la EF en el tiempo escolar y fuera de éste debería contribuir en el refuerzo de los valores, la estimulación a nuevos pensamientos, para convertir a los estudiantes en copartícipes sociales y ayudarles en adquirir una conciencia crítica (Casanova, 1990).

Según Villarreal (2013) esta relación “ser-ser”, se refiere en principio al ser del docente, la vida profesional demuestra que ser docente es más que “enseñar” un concepto, un axioma, un procedimiento o alguna destreza intelectual entre el discurso, la interpretación y su accionar. Significa llegar a la esencia del individuo apoyados en los medios sin demandar competencia del uno contra el otro sino la convivencia en diversos contextos con un cuerpo sano como sinónimo de calidad de vida. En definitiva es la pedagogía de las conductas motrices su finalidad es la educación y su medio es la motricidad sin hacer referencia únicamente la adquisición de técnicas o gestos deportivos.

La corporeidad es de naturaleza fenomenológica-hermenéutica que interpreta que el ser humano es cuerpo y esto implica una posición desde la complejidad siendo posible comprender sus dimensiones. Es posible identificar corporeidad con presencia, participación y significación del hombre en el mundo. El cuerpo se constituye en una unidad significativa dotado de sentido centrado en las relaciones de existencia con el medio y con los otros, que se encuentra en interacción dinámica y fluida. Ese cuerpo es un ser indivisible que no puede ser intervenido ni entendido por parte, sino que cada parte actualiza el conjunto y el conjunto actualiza las partes, más que hablar del cuerpo es pertinente hablar de corporeidad que consiste en la experiencia de ser cuerpo (Hurtado, 2008).

El mismo autor expresa que el *movimiento* se define como una modificación de lugar de la masa corporal humana, como una subcategoría de la motricidad la cual se centra en un ser humano multidimensional y en un movimiento intencional que trasciende. Esta visión conceptual de movimiento es extensa rica y profunda que la ofrecida por la bio-fisiología.

Este accionar pedagógico involucra su episteme hermenéutico y el docente no debe olvidar o desconocer que dicho accionar debe tocar de forma directa el enfoque *biopsicosocial*. Significa observar e interpretar como se mueve el cuerpo para obtener una respuesta de aceptación o rechazo de sí mismo en la clase, para luego ser transferido al contexto social. El cuerpo en *movimiento* aglutina una serie de actividades sencillas como jugar y otras de mayor complejidad este aspecto obliga al docente a buscar estrategias y actividades que promuevan la participación, esta acción refleja una escala de valores en el contexto social y educativo para sus actores, Campos y Rojas (2005) es lo que le pertenece hacer desde la esencia del ser docente de EF.

Esta incentivación humana es una actividad compleja por múltiples factores que influyen antes, durante y después de la formación inicial de este profesional de la docencia, pero que desde la creatividad, la observación y la búsqueda de otros recursos, es posible recaudar otras experiencias y planteamientos para elaborar otros detalles desde la hermenéutica del docente de EF. El yo, el tú, y la

otredad son los elementos de toda convivencia, esto se pone en perspectiva a través del dialogo, la reflexión, para socializar sus experiencias y conocimientos. En este intercambio de saberes el auto reconocimiento e identidad personal-profesional para alcanzar arraigo, pertenencia, sentimiento de seguridad y solidaridad, esto es compromiso y refleja libertad, justicia, dignidad personal-profesional.

El yo de cada ser humano es la voluntad de vivir, de afirmarse, de reconocerse ante sí y los otros, ser respetable y respetado, al dar la oportunidad a los otros de reconocerse también como ser humano que aprende para afirmarse entre ellos y socializar dentro de un entorno geográfico y cultural específico en ese proceso de aprender y enseñar; sin organizar elites de conocimiento para negar a la otredad sino para organizar entornos de arraigo, pertenencia, compromiso para innovar de forma permanente. “Ser docente de Educación Física” es apreciar y valorar todas las oportunidades en sus diversas y múltiples circunstancias como analogía de salud en ese equilibrio biopsicosocial dinámico, permanente, como sinónimo de comunicación interpersonal.

El desarrollo armonioso del cuerpo debe ser cultivado y preservado desde la corporeidad y el movimiento. Una filosofía aplicada en su contexto axiológico al tener en cuenta la simbiosis cuerpo-espíritu al encontrarse en el centro de una sociedad que busca cultivar la calidad de vida de sus ciudadanos. El docente de EF debe estar formado dentro de una atmosfera de sensibilidad sobre la belleza y armonía del cuerpo en movimiento como autoexpresión artística con características de ritmo, coordinación y equilibrio, desde su complejidad polisémica. Es reflexionar para encontrar y valorar el movimiento, dar paso a ese regocijo interior, que significaría un nivel de motivación, disposición o impulso para el logro de sus propósitos no solo profesional sino también personal.

En consecuencia, el docente de EF debe vislumbrar y comprender desde la hermenéutica su liderazgo autentico sobre la valía del cuerpo en movimiento desde su vocación, con motivación y proyección social desde su praxis pedagógica, para ello requiere: actualización permanente sobre los campos del

saber, científico y humano para abordar la *multidisciplinariedad* e *interdisciplinariedad* de la Educación Física.

El docente de EF es un líder con el propósito de revitalizar las generaciones dentro de un movimiento de investigación pedagógica permanente, revitalizante, gratificante y satisfactoria, para la transformación social en lo que significa salud integral y calidad de vida. La Educación Física y sus medios (*el Deporte y la Recreación*) es un *contexto complejo* que ha evolucionado a través del tiempo dando lugar a diversas formas de interpretación, nos encontramos ante un término polisémico que permite diversas acciones, en función de las políticas educativas de un país, que se plasman en un diseño curricular con sus contenidos y sus propósitos de logros todo esto sobre la base de una concepción axiológica.

Es imprescindible entonces re-pensar, sobre lo polisémico y complejo del término como *ciencia y disciplina* en consonancia con otros términos como: “Habilidades y Destrezas” “Salud Integral”, “Calidad de Vida”, “Tiempo libre”, “Ocio” que favorecen y contribuyen con el desarrollo integral del ser humano al respetar la integralidad de los procesos individuales o colectivos en los procesos de aprender y enseñar en la perspectiva del paradigma de la motricidad.

El hecho de la existencia de diferentes definiciones o expresiones usadas como equivalente a la EF y entre las que se destacan educación corporal, educación de la motricidad, educación para y por el movimiento, que se han identificado como tendencias que sustentan la tesis de que el término Educación Física está sujeto a un gran número de *contraindicaciones y contradicciones* la ubica dentro de la complejidad para el accionar del docente de EF.

El término y su significado ha estado influenciado por numerosos cambios, por las múltiples corrientes pedagógicas como las conductistas y las humanistas además de la incidencia de los diferentes momentos históricos que la sociedad ha tenido sobre la educación de la corporeidad, todo esto desde la presunción de las siguientes perspectivas o realidades: Educación Física como *asignatura* en el sistema educativo, como ciencia de la educación, como ciencia, como arte, como cultura física o corporal, por mencionar algunas.

En líneas generales se pudiera decir que el conocimiento permite distinguir cuatro elementos, lo que se conoce de lo observado, a quien se observa, los resultados observados y la información alcanzada. De lo que se desprende, que la EF pudiera definirse como, el accionar de una conducta motriz, en un espacio y un tiempo; desde la percepción y motivaciones del docente de EF.

Es entonces, la educación del hombre desde lo psicomotor como una unidad de lo socio-afectivo-cognitivo, como medio para el hombre en movimiento permanente apoyada en sus medios. Sin dejar de mencionar que se reconoce también la danza, la vida al aire libre, el teatro, los juegos tradicionales, lo científico, como contextos de movimiento del cuerpo. La importancia de todo esto gira en torno a la necesidad de organizar planificar e integrar los aportes de estas actividades y de las ciencias en la formación de estos profesionales desde sus fines, contenidos y métodos para la praxis pedagógica del docente de EF.

Encarar este discurso epistemológico de la motricidad humana desde la EF significa reconocer también que se pretende estructurar una ciencia del movimiento, desde un objeto científico propio. Ahora bien, toda visión estructural de las ciencias humanas permite construir a su vez, un sistema de diversas disciplinas científicas para estudiar los diferentes niveles de manifestación de los fenómenos observados y con ello un método y una metodología de investigación con diversos caminos. Esta realidad a partir de una Ciencia flexible pero también rigurosa y diversa con un denominador común “el hombre en movimiento”. Esto debería contribuir también con el proceso de formación inicial, integral y permanente, desde esa filosofía aplicada como conocimiento y el respeto por la evolución del hombre y de la EF.

Para resumir, la EF es ante todo educación, de ahí que su objeto de conocimiento debe partir necesariamente de la visión del hombre en el proceso de formación en consecuencia, es educar al hombre a través del movimiento para ello se requiere reconocer:

-Lo polisémico de la EF desde las diversas expresiones y términos lo cual trasciende en su concepción teórico-práctica para su definición.

-La responsabilidad directa del docente de EF sobre su actualización permanente en profundidad sobre pedagogía, motricidad, psicomotricidad, movimiento, actividades físicas, técnicas de intervención referida con los juegos, el deporte, la cultura desde sus tradiciones además de las diversas transferencias con otras áreas de las ciencias sociales a lo largo de la historia de la humanidad sin dejar de lado el origen y procedencia de la EF.

-Reconocer las relaciones y percepciones que la actividad motriz ha adquirido desde lo multidisciplinar e interdisciplinar a través del tiempo con otras ciencias como la: antropología, sociología, bioquímica, biomecánica, la psicokinética la fisiopedagogía. Sin descuidar el proceso de formación integral del docente (persona-profesional) desde el contexto específico de la Educación Física dentro del sistema educativo venezolano.

Producto de lo planteado y sustentado en las consultas referenciales para desarrollar el presente artículo, la autora se plantea la siguiente interrogante: ¿La praxis del docente se encuentra sustentada en los aspectos ontoepistémicos, polisémicos y complejos de la EF? En búsqueda de respuestas a esta interrogante se diseñó una entrevista dirigida a los docentes de EF que giró en torno a tres interrogantes: 1.- ¿Cuál es tu visión de la Educación Física? 2.- Establece las diferencias entre: Actividad Física, Deportes, y Recreación, y 3.- Explica en cuál escenario laboral te ubicas: Entrenador, Docente, Instructor, Pedagogo.

Sustentado en lo anterior se construyen los siguientes propósitos:

Propósito General

Formular un cuerpo de supuestos teóricos sobre la praxis del docente sustentado en los aspectos ontoepistémicos, polisémico y complejo de la EF.

Propósitos Específicos

1. Develar los aspectos ontoepistémicos, polisémico y complejo de la EF en la praxis del docente.
2. Interpretar la praxis del docente desde los aspectos ontoepistémicos, polisémico y complejo de la EF.

3. Construir un cuerpo de supuestos teóricos sobre la praxis del docente desde los aspectos ontoepistémicos, polisémico y complejo de la EF.

METODOLOGÍA

Se asume la ruta metodológica desde las características de la Investigación Cualitativa sugeridas por Taylor y Bogdan (1987)

1. La ruta metodológica se inicia con una interrogante: ¿La praxis del docente se encuentra sustentada en los aspectos ontoepistémicos, polisémicos y complejo de la EF? La indagación se realizó en su escenario natural, se conversó con los actores sin hacer ningún tipo de etiquetas, juicios o evaluación alguna.
2. La entrevista se realizó en un ambiente, de respeto y confianza, con una agenda previa acordada para interactuar con los actores de forma natural y espontánea.
3. Vivenciar y comprender a los docentes de EF como actores en su contexto natural “la clase”. Para luego aprehender del proceso interpretativo.
4. Dejar sus creencias, perspectivas y predisposiciones, ver las cosas como si estuvieran ocurriendo por primera vez.
5. Todas las perspectivas son valiosas.
6. Hacer énfasis a la validez del estudio.

En este paradigma se presentan cuatro procesos cognitivos: comprender, sintetizar, teorizar y re-contextualizar, estos ocurren más o menos en secuencia progresiva debido a un nivel razonable para comprender antes de hacer afirmaciones generales sobre los informantes entrevistados, luego sintetizar lo observado y las respuestas recogidas para luego teorizar lo registrado y por último re-contextualizar sobre lo ontológico del docente de EF con las características propias del proceso enseñar y aprender (Morse, 2003).

Es así como, la indagación se inicia en el 2018 sin establecer el número de entrevistas y con los siguientes lineamientos:

- Respetar la confidencialidad de los actores-informantes identificando a actor informante con una letra del alfabeto.
- Los informantes tuvieron la oportunidad de leer sus entrevistas y comentar entre ellos.
- Las entrevistas se realizaron los días miércoles respetando horarios privacidad y comodidad del momento y de los informantes.
- Los actores informantes son docentes de EF graduados, laborando en el nivel de Educación Media, con experiencia a partir de 5 años.

Apoyados en el método fenomenológico-hermenéutico de Van Manen (2003) que consiste en describir e interpretar las particularidades propias de la praxis de los actores a partir del cómo, cuándo y dónde se sucede la problemática. A partir de las entrevistas realizadas a tres docentes egresados de la UPEL-IPC en aras de socializar su praxis desde los aspectos ontoepistémico, polisémico y complejo de la EF, es hacer que la experiencia original sea evidente por medio del reflejo de la intuición (Morse, op.cit).

Para estudiar la praxis del docente de EF desde sus características polisémicas y compleja la investigadora permite que los actores se manifiesten de forma natural y espontánea sin omitir ningún detalle, respetando su naturaleza y centrada en la descripción y el análisis de los contenidos, es decir conciencia con carácter de ciencia estricta, haciendo énfasis del cómo y la teoría. En relación con la praxis del docente de EF, su realidad concreta se encuentra en la percepción de sus actores como una realidad interna personal, única y propia.

En este enfoque surgen inquietudes teóricas sobre dos aspectos: a) las característica polisémica y compleja de la EF. b) lo que emerge del análisis reflexivo del texto narrativo. Debido a que el método fenomenológico-hermenéutico enfoca el análisis reflexivo del significado del mundo desde el repensar la praxis del docente de EF, capturada en las entrevistas que

representan los significados de la condición humana del docente de EF desde su historia personal-profesional.

Desde esta premisa se gesta la base para asumir que dentro del proceso enseñar y aprender del docente de EF lo cual se construye desde la mismidad y la otredad, el modela y sus estrategias direccionan y enriquecen el proceso de formación desde estas perspectivas, el docente de EF debería experimentar su realidad como formador en permanente aprendizaje.

HALLAZGOS

1. En líneas generales los actores informantes muestran poco interés sobre una praxis ontoepistémica de la EF. Sustentan su praxis en la actividad física sencilla sin profundidad, lo importante es dar la clase para tener una calificación que revele que el estudiante fue atendido. Lo polisémico y complejo de la EF lo ignoran no existe interés ni motivación en estos aspectos para su praxis.
2. La praxis del docente desde los aspectos ontoepistémicos, polisémico y complejo de la EF se concreta con unos aspectos prácticos rutinarios, el interés está sobre un cumplir académico superficial con base en una formación inicial sin profundizar el para qué y el por qué la enseñanza de la Educación Física.
3. Es necesario construir un cuerpo de teorías motivantes conciliadoras para la praxis del docente desde los aspectos: ontoepistémicos, polisémico y complejo de la EF.
4. Desde la visión anterior emerge una ontología en paralelo sobre el docente de EF que se reconozca y se defina como la persona profesional universitaria desde el ser auto interpretativo que favorece la conexión docente-estudiante, y donde las experiencias es lo que le permitirá valorarse como vital en la formación integral desde la mismidad y la otredad para transmitir la educación del cuerpo a través del movimiento en un entorno y contexto biopsicosocial.

5. La aplicación del método fenomenológico-hermenéutico, acerca la praxis del docente de EF a las realidades socio-económicas de nuestro país, el desarrollo de la investigación hace visible el abandono del “ser de la docencia” por un modelo de labor docente enmarcado en un salario deficiente. Alejado de la formación o actualización permanente que ignora: lo biopsicosocial del individuo pero también al ser humano holístico que enseña y aprende.
6. Estos actores obvian lo biopsicosocial del individuo pero también al ser humano holístico, no muestran interés para empoderarse de la Educación Física como disciplina o ciencia hegemónica en la formación integral de quien enseña y aprende, esta perspectiva dificulta el reto de posicionarse en la praxis docente desde los aspectos ontoepistémico, polisémico y complejo de la Educación Física desde su formación inicial.

A manera de cierre

Surge las siguientes interrogantes: ¿Quién tiene la responsabilidad de este desempeño: el diseño curricular, su actitud profesional, la sociedad de consumo o todos estos factores. ¿Se podrá corregir, mejorar o eliminar? ¿Cómo será la intervención para corregir este desempeño? ¿De dónde o quien tomara la iniciativa para intervenir y corregir esta actitud en el docente de Educación Física?

REFERENCIAS

- Aliaga, F. (2000) *Bases Epistemológicas y proceso de Investigación psicoeducativas*. Universidad de Valencia. [Documento en línea]. Disponible en: <https://www.uv.es/aliaga/curriculum/ProcesoGe...> [Consultado: junio 2018]
- Barrón, T. (2015) Concepciones Epistemológicas y práctica docente. *Una revisión*. Redu. *Revista de docencia Universitaria*. Vol.13 (1), Enero-Abril 2015, 35-36 ISSN: 1887-4592.
- Campos, M. y Rojas, V. (2005) *El Movimiento Corporal Humano: Un Modelo de Praxis Pedagógica Para la Enseñanza de la Educación Física en la 1era Etapa*. Tesis Doctoral con mención publicación. UPEL. Convenio UPEL UNEXPO-UCLA.

- Casanova, C (1990) *Análisis para comprender la ciencia de la Educación*. [Documento en línea]. Disponible en: [www.biblioteca.umaes /bbldoc/tesisuma/17677907](http://www.biblioteca.umaes/bbldoc/tesisuma/17677907). [Consultado: junio 2018]
- García, R. (2006) Epistemología y Teoría del Conocimiento. Universidad de Lanús *Salud Colectiva*. Vol 2 #2 mayo agosto pp 113-122 Buenos Aires-Argentina.
- González, A y González, E. (2010) Educación Física desde la corporeidad y la Motricidad. *Hacia la Promoción de la Salud*, Volumen 15 N° Julio-Diciembre pág. 173-177.
- Hurtado, R. (2008) Corporeidad y Motricidad. Una forma de mirar los saberes del Cuerpo. *Educ. Soc. Campinas*. vol.29,n.102,un./abr. [Artículo en línea]. Disponible en: <http://www.cedes.unicamp.br> [Consultado: junio 2018]
- Morse, J. (2003) *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa*. Editorial Universidad de Antioquia. Facultad de Enfermería de la Universidad de Antioquia.
- Taylor, S y Bogdan, R. (1987) *Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación. La búsqueda de significados*. Ediciones Paidós Ibérica S.A.
- Van Manen, M. (2003) *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Barcelona: Editorial Idea Books SA.
- Villarreal, J. (2013) *Episteme Teorético desde el ser de la Docencia Universitaria* *ARJÉ Revista de Postgrado FACE-UC* Vol.8 N° 14 Enero a Junio 2014. Edición Especial 247-270.

Los pensamientos periféricos aplicados a la Educación Física. Desde una visión epistemológica transcompleja y pluriparadigmática

The peripheral thoughts applied to physical education.
From a transcomplete epistemological vision
and pluriparadigmática

Les pensées périphériques appliquées à l'éducation physique.
D'une vision épistémologique transcomplexe
et pluriparadigmática

Fedor Alí Meza Palma
Proinvfedor@hotmail.com

Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Instituto Pedagógico de Caracas. Venezuela

RESUMEN

El presente artículo se realizó bajo la figura de Ensayo Crítico con la orientación epistémica Transcompleja, sustentada en los principios de: Complementariedad, Sinérgica Relacional, Dialógica Epistemológica, Integralidad y Reflexividad Profunda. Su propósito, visibilizar mediante la epistemes de la transcomplejidad los pensamientos periféricos mítico-simbólico, crítico, práctico, teórico, reflexivo, sistémico, científico, complejo, holístico y la migración de saberes, desde la semiología para su aplicación en la Educación Física, con el método hermenéutico documental cualitativo, con enfoque pluriparadigmático. Se reflexionó, que estas manifestaciones discursivas de pensamiento y actuación entre los diferentes actores (Docentes, estudiantes, padres, representantes, directivos) representan una oportunidad para reconceptualizar esta área del conocimiento que se inicia con la transformación primeramente de nosotros mismos.

Palabras Clave: transcomplejidad, educación física, pluriparadigmas, pensamientos periféricos.

ABSTRACT

The present article was made under the figure of Critical Essay with the Transcomplex epistemic orientation, sustained in the principles of: Complementarity, Relational Synergy, Epistemological Dialogic, Integrality and Deep Reflexivity. Its purpose is to make visible through the epistemes of transcomplexity the peripheral mythical-symbolic, critical, practical, theoretical, reflexive, systemic, scientific, complex, holistic thoughts and the migration of knowledge, from semiology for its application in Physical Education, with the qualitative documentary hermeneutic method, with a pluriparadigmatic approach. It was reflected that these discursive manifestations of thought and action among the different actors (teachers, students, parents, representatives, directors) represent an opportunity to reconceptualize this area of knowledge that begins with the transformation of ourselves first.

Key words: transcomplexity, physical education, pluriparadigmas, peripheral thoughts.

RÉSUMÉ

Le présent article a été réalisé sous la forme d'un Essai critique à orientation épistémique transcomplexe, soutenu dans les principes de: Complémentarité, synergie relationnelle, dialogue épistémologique, intégrité et réflexivité profonde. Son but est de rendre visible à travers les épistèmes de transcomplexité les pensées périphériques mythiques-symboliques, critiques, pratiques, théoriques, réflexives, systémiques, scientifiques, complexes, holistiques et la migration des connaissances, de la sémiologie pour son application en éducation physique, avec la méthode qualitative documentaire herméneutique, à une approche pluriparadigmatique. Il est apparu que ces manifestations discursives de la pensée et de l'action entre les différents acteurs (enseignants, élèves, parents, représentants, directeurs) représentent une occasion de reconceptualiser ce domaine de la connaissance qui commence par la transformation de nous-mêmes d'abord.

Mots-clés: transcomplexité, éducation physique, pluriparadigmes, pensées périphériques.

INTRODUCCIÓN

El Ensayo que se presenta, surgió con la idea de precisar algunos aspectos susceptibles de reconceptualizar respecto a la cotidianidad educativa del Educador Físico, traducida ésta en su pensamiento, comportamiento y accionar como profesional, que según experiencias vividas en el área en cuestión, por parte del redactor de este artículo a lo largo de un recorrido etnográfico de 43 años en los distintos niveles y modalidades del sistema educativo y deportivo venezolano, que el profesor de Educación Física es calificado por profesionales de diversas áreas del conocimiento y otros actores sociales, como un docente pragmático, carente de una ontología definida, sin membresía de su área, con algunas debilidades epistemológicas.

De esta forma, tiende a ocultarse la polivalencia de saberes que asisten a los profesionales de la Educación Física y que a través de este estudio se pretendió develar por medio de los aportes de carácter filosófico, ontológico, paradigmático, científico, educativo, tecnológico y mítico simbólico entre otros, que fueron revisados por el autor de este ensayo, el cual se basó en las experiencias, conocimientos y pensamientos de autores (as) y escritores (as) de libros e investigaciones de la talla de Becerra (2004), Ilustre Investigador y Pedagogo, Morín (1967) y (2003), mundólogo e ideólogo del pensamiento complejo, Habermas (2000), en su teoría de la acción comunicativa, Shavino (2012) prestigiosa investigadora de la Transcomplejidad, Meza (2014) destacada pedagoga investigadora de larga data en investigación Transcompleja y Pluriparadigmática, Hernández (2008) en las Funciones del Lenguaje y Villegas (2006) en lo relativo a la visión transcompleja. Investigadores (as) de intrincado nivel investigativo, quienes ofrecen sus aportes desde la Transcomplejidad, como una nueva forma de pensar.

Los mencionados investigadores se presentan como referentes de este ensayo, para la incorporación de paradigmas emergentes que coadyuven a edificar una nueva forma de pensamiento, lenguaje y actuación de la persona que educa en

la mencionada área del saber. De allí, la intención del título denominado “Los Pensamientos Periféricos Aplicados a la Educación Física Desde Una Visión Epistemológica Transcompleja y Pluriparadigmática”.

Sobre la base de una panóptica social y educativa acerca del comportamiento de los profesionales del área de Educación Física junto a la revisión de la literatura especializada, se ha considerado como referente la episteme de la Transcomplejidad y sus principios, los cuales según Meza (2014) son: “Complementariedad, Integralidad, Sinérgica Relacional, **Dialógica Epistemológica**” (p.34). La misma autora plantea el principio de **Complementariedad** como “La articulación y vinculación entre métodos, ciencias, saberes y técnicas que guarden coherencia en sus propósitos y visiones ontológicas” (p.60).

Otro principio que asiste a la epistemes de la Transcomplejidad es la **Sinérgica Relacional**; que de acuerdo con Shavino (2012) “Este representa el abordaje de realidades desde redes Transdisciplinaria dinámicas” (35). El referido principio se identifica claramente con la Educación Física, dado que este favorece y permite la construcción de colectivos de investigadores con nuevas miradas y escenarios, como lo dice la misma autora.

De igual manera sucede con el principio de la **Dialógica Epistemológica**, señalado por la misma autora, el cual Alude a la coexistencia entre los paradigmas sin dejar de ser antagónicos. Dicho de otra manera, este principio apoya la lógica del debate colaborativo entre saberes, para superar los fundamentalismos epistemológicos heredados de la modernidad. Seguidamente se presenta, el principio de **Integralidad** que Villegas, (2006) lo señala como “Aquel que trasciende al holismo y denota la necesidad de asumir que la realidad educativa como fenómeno complejo y Transdisciplinario, es múltiple, diversa, relacional y en construcción” (p.36). En este sentido, el termino construcción promueve la formación de equipos de investigadores, desde cualquier área del conocimiento; generado de las interacciones sociales.

Esto permite visualizar a la transcomplejidad como epistemes, según lo asevera Villegas como un producto inacabado, en transición, mutable y permeable a las transformaciones que en todos los órdenes de la sociedad reconfigura el ideal social. Por último y no menos importante, se presenta el principio de la **Reflexividad Profunda** que según la misma Shavino, (2012) implica: “La relación sujeto realidad que promueve el repensar críticamente, el quehacer investigativo educativo y la legitimación de los saberes educativos” (p35). Cada uno de estos principios, recuperan la condición dialéctica del pensamiento, pero desde una perspectiva integrativa no confrontadora–opositora, sino desde el Complexus o abrazo entre diferentes que se complementan más que aplanarse.

Igualmente sucede con la semiología, como ciencia que permite visibilizar los pensamientos periféricos y la migración de saberes como herramientas epistemometológicas para su aplicación en el área del conocimiento de la Educación Física. De allí la validez, pertinencia e importancia de imbricar pensamientos como el mítico simbólico, práctico, crítico, teórico, reflexivo, multidisciplinario, sistémico, científico, inteligente, Internetico, holístico complejo y transcomplejo, en procuras de fortalecer el desempeño de los docentes de dicha área, a la par de considerar la pertinencia del uso de los diversos tipos de discursos como el Fático Connotativo, Espectacularizante y Pansincrético. Este último, asumido como una alternativa enriquecedora del lenguaje para el área en cuestión, a la vez de minimizar el impertinente uso del Discurso Hipertrófico el cual tiende a contribuir a la degeneración del comportamiento de todos los actores imbricados en el área.

Se asume entonces, que a través de los pensamientos periféricos develados desde la Epistemes de la Transcomplejidad, se potencia cada vez más la idea de revisar para descubrir, conocer y asumir las grandes e infinitas redes de saberes con que cuenta esta área de la docencia y el conocimiento. En la medida en que las (os) docentes y demás personas involucradas en el proceso educativo adopten, adecuen y perfeccionen sus modos de pensar y mediar el lenguaje, como también

el discurso, en esa misma medida se verá la riqueza de conocimientos que posee la Educación Física, a partir del reconocimiento por parte de los profesionales de otras áreas del saber y demás actores sociales, quienes han invisibilizado a lo largo del tiempo la multiplicidad de saberes que se manejan en esta área de la educación.

TRATAMIENTO DEL TEMA

Transcomplejidad. Alternativa Epistemológica Reconfiguracional del Pensamiento y la Construcción del Discurso en Educación Física

La transcomplejidad como epistemes emergente representa una nueva visión del conocimiento, al convertirse en teoría para la edificación de lo aun no construido, a partir de nuevas vías tanto para la auto transformación como para la transformación de lo colectivo y aún más, cuando lo que se requiere es la edificación de nuevas ontologías humanas en pro de una pedagogía de lo valoral, lograda desde la Educación Física y el Deporte. Asumir así la transcomplejidad como alternativa epistémica reconfiguracional del pensamiento del área en cuestión, nos seduce a comprender, los principios o estatutos epistémicos que la definen.

Ahora bien, esta visión se cruza, a diferencia de los planteamientos dados por la modernidad desde principios dicotómicos y confrontadores, por establecer los principios reconciliatorios e incluyentes, que la modernidad no hizo posible de lograr en sus visiones epistemológicas separadoras y disciplinares. De tal manera que la visión transcompleja, se convierte en una alternativa reconfiguracional conceptual, porque como bien lo expresa Schavino (2012):

El primer propósito de la transcomplejidad se establece en la emancipación del ser humano mediante un proceso dialógico que viene a constituirse en un sistema abierto en permanente reestructuración en donde se colocan en constante interacción transdisciplinaria, todas las dimensiones de la vida, para una nueva sociedad (p.24).

Por esas virtudes epistemológicas, se le denomina a la Transcomplejidad, **Enfoque Integrador**, que se embellece por la condición de apertura hacia los saberes emergentes y la posibilidad que esta visión ofrece como alternativa reconfiguracional conceptual, que está dada en que precisamente, ella se instituye en el principio de infinitud e incertidumbre, así como también según lo plantea Ruiz (2008): “Vence los reduccionismos” (p.16).

En consecuencia, al vencer tales reduccionismos se abre entonces a la aceptación y el reconocimiento de las diversidades epistemológicas y teórico-conceptuales que de algún modo permiten desmonopolizar los dominios de un saber sobre otro. Esto, desde lo que implica la Educación Física, la posiciona en un lugar privilegiado científica, social y epistemológicamente, dado su carácter pluriparadigmático, pues ella se apoya en multiplicidad de saberes que la fortalecen en sus propósitos esenciales.

Además, la fortaleza reconfiguracional de lo conceptual de la visión transcompleja, también se hace evidente en la posibilidad que brinda desde el principio de Complementariedad y la Transdisciplinariedad de estudiar realidades, a partir de la articulación de métodos en donde no se vislumbren hegemonías metodológicas. En otras palabras, este enfoque posibilita lo reconfiguracional conceptual, por el énfasis que se hace sobre la dialógica epistemológica y la coexistencia de paradigmas con puntos de coincidencias, aun siendo antagónicos.

Por ello, se edifican nuevos referentes teóricos que conceptualizan el área, recuperando elementos del estructuralismo, del pensamiento postmoderno, del feminismo y del pensamiento complejo sin pretender un Colash o visión ecléctica, pues de lo que se trata es de buscar como punto de coincidencia entre estas epistemes, el carácter de inclusión y reconsideración que se evidencia en cada una de ellas que sirven de fortalecimiento al área.

OFRECIMIENTO DE IDEAS

Los pluriparadigmas enfoque integrador de saberes emergentes

No pretendo ser cacofónico en este aspecto del ensayo en cuestión, pero lo que si se persigue es destacar las contribuciones más puntuales de los pluriparadigmas como enfoque integrador que se desprenden de la visión epistemológica transcompleja. Así, pueden destacarse entre ellos, los argumentos de Meza (2014):

1. El principio de la incertidumbre como opción para construir lo no construido lo cual posibilita la reconceptualización desde un área del saber.
2. La concepción que supera los obstáculos epistemológicos que estableció la modernidad para edificar desde las diferencias.
3. El principio integrador y reconciliador de saberes que se complementan entre sí, tanto desde las ciencias naturales, biológicas y exactas, como desde las ciencias sociales, humanas y aplicadas
4. El principio de flexibilización del pensamiento que permite migrar entre disciplinas a la par de la cotidianidad, lo cual admite reconocer el mundo de vida del otro y otra. (p.35).

Al considerar todos los aportes de los pluriparadigmas a la construcción de conocimientos, se hace entonces evidente que estos representan alternativas oportunas, pertinentes y además gratificantes para generar nuevas opciones conceptuales en cualquier área del conocimiento, entre ellas la Educación Física.

La epistemología comunicacional y las tipologías del discurso. el discurso presente y el discurso emergente para reconceptualizar la educación física

La Epistemosemiología, constituye un ensamblaje entre la epistemología y la semiología para el abordaje reconfiguracional conceptual, en virtud de entender que la epistemología ofrece un abanico de variaciones explicativas del mundo y del conocimiento y la semiología proporciona los códigos, leyes y funciones lingüísticas que edificaron el proceso comunicacional.

A partir de tal ensamblaje según Habermas (2000): “Se puede distinguir entre lo encubierto y lo enmascarado, en una teoría e ideología subyacente en el proceso comunicacional implícito en un discurso” (254). Descubrir tales enmascaramientos, se hace una necesidad imperiosa ante las trampas del discurso de la ciencias y las disciplinas que se presentan como naturalizados.

En el caso no solo de la Educación Física y el Deporte, sino de todas las disciplinas e inclusive los procesos de la cotidianidad, se han establecido formas y tipologías discursivas, enmascaradas de la realidad que mediatizan los comportamientos humanos hacia la lógica de la conveniencia, de lo culturalmente establecido por la hegemonía y monopolios del saber o de la ideologías imperantes.

Tal es el caso de las formas del Discurso Hipertrófico, comúnmente utilizados en las distintas manifestaciones comunicacionales y que se ha instalado en la Educación Física pasando desapercibido. Este tipo de discurso es entendido por Hernández (2008) como:

Aquella forma comunicacional en la cual, el espectador o el que recibe la comunicación y la da, cree ser consciente de estar en contacto con la realidad, a través de una ventana abierta al mundo, la mediación simbólica proporciona una visión de la realidad seleccionada, a veces manipuladas intencionalmente con fines específicos. En suma, es una perspectiva atrofiada, saturada, cuando no, espectacularizada (p. 26).

En la praxis conceptual definitoria de la Educación Física, suele presentarse este tipo de discurso con mucha naturalidad, desde lo que se denomina como conciencia ingenua pues sus ejecutantes; docentes – estudiantes, al no estar siempre empoderados del conocimiento de lo epistemosemiológico, se ven persuadidos por los artificios del discurso técnico instrumental-positivista-pragmático - subordinador y manipulador a través de la figura del deporte como espectáculo, los modelajes conductistas y mecanicistas, donde se pone de manifiesto el concepto utilitarista y cosificador, identificando por ejemplo, al Ser

Humano con seudónimos, figuras de animales o cosas; situaciones éstas, muy frecuentes en la referida área del saber.

ARGUMENTO PARA LA DISCUSIÓN

Lo que se Dice y se Desdice desde el Discurso

En función de todas las corrientes del pensamiento filosófico, pasando por los métodos, técnicas y las variadas concepciones que han aportado los grandes filósofos y autores en sus investigaciones, para visualizar, analizar y entender el mundo desde las diversas épocas de la vida humana, se hace alusión a algunos aspectos que inobjetablemente deben señalarse para darle un valor agregado al empeño que tenemos los y las docentes de Educación Física, de amalgamar muchos saberes, para lograr la estructura del cuerpo físico, intelectual, científico, ontológico, epistemológico, social y educativo que la posiciona definitivamente en el lugar donde siempre debió estar.

En ese empeño de crear un tallo de fortaleza como el roble viejo que mientras más longevo se hace, mayor será su fortaleza, sus experiencias, conocimientos y sabiduría para el área en cuestión, se han sumado historiadores, antropólogos, epistemólogos, los estudiosos de la semiología e investigadores de las llamadas ciencias duras (matemática, física y química), entre los que se puede destacar el trabajo de Becerra (2005).

Asumiendo que aunque este notable pedagogo, investigador y científico no milita, ni conjuga con el pensamiento transcomplejo y todavía hace eco del pensamiento positivista, vale la pena destacar, que su inconsciente colectivo y las definiciones que da, acerca de la investigación y la epistemología en su libro titulado *Tesoros Curricular Universitario*, deja entrever la existencia del referido Pensamiento Transcomplejo de Morín (2003).

Esto permite afianzar o fortalecer las bases de este ensayo, a objeto de lograr una salida abierta hacia nuevos caminos que conduzcan a este valioso saber educativo polivalente a catapultarse, como un área del conocimiento, tomada de la

mano por epistemes colaborativas y emergentes, que demuestren su altísimo valor para los seres humanos. Esto dejaría atrás la visión que se tiene de la carrera, como un área sin movimiento de avanzada, como una piedra en pozo, la cual se entierra y se petrifica en la arena viendo pasar las corrientes del agua de los ríos.

En el inicio de este ensayo, se señala una serie de pensamientos, que a juicio del investigador deben formar parte del quehacer de los seres humanos, en función de sus realidades y necesidades, en especial, en la persona que educa. Es bueno destacar también, que en la mayoría de los pensamientos presentados se evidencia la claridad e intencionalidad que tiene el investigador de visibilizar los componentes del área de Educación Física para su aplicación sistémica y educativa, sin perder la visión Espitemo-Semiológica, Ontológica, Pluriparadigmática y Transcompleja, que se tiene planteado en el mismo.

Ahora bien, ¿Qué se pretende lograr con los cambios conceptuales en el área? Una Ontología del ser para la Educación Física, lograr su ordenamiento y accionar de acuerdo a sus realidades y necesidades considerando un tipo de pensamiento como el Pensamiento Mítico-Simbólico, que según Becerra (2005) es una:

Forma de pensar sumamente subjetiva y animista, basada en todo el equipamiento arquetípico evolutivo de la cultura humana, la evocación personal de situaciones, signos e imágenes simbolizadas, fuertemente alegóricas, en la que predomina la conjunción real/imaginario. Es, pues, una forma de pensamiento primitivo profundamente animista, con proyección colectiva, que da origen a los grandes mitos y a su metamorfosis actualizadora en consonancia con los tiempos presentes (p. 456).

En este pensamiento, se pone de manifiesto la profundidad imaginativa y creadora de la mente del ser humano, que por el hecho de ser una forma de pensar primitiva, también este pudiera representar la génesis o inicio de una visión de mundo, basando sus ideas en lo intangible, como la energía espiritual (el todo) que hace que las cosas sean, para llevarlo al plano tangible, es decir, lo visible y

que se hace perpetuo en el tiempo, en base a la fe y la razón de los seres humanos. Este pensamiento representó en su momento una manera de ver y educarse ante la vida, razón por la cual se hace alusión a él, como elemento importante a considerar para la incorporación de constructos que aporten a esta investigación sobre la Educación Física visualizándola desde una visión Pluriparadigmática y Transcompleja.

Pensamiento Crítico

Forma de pensar que apunta hacia un control regulativo y conmovionador de lo que se procesa, intuye e imagina, el cual se activa y estimula en las personas a partir del descubrimiento de diferencias, discrepancias o divergencias, respecto a ideas, objetos, hechos, situaciones, sucesos, significados, conocimientos, posturas y valoraciones que se tienen o tratan de construirse y aprenderse significativamente. Se pone en evidencia a través de cuestionamientos, denuncias y declaraciones de asunciones y juicios valorativos, tanto calificativos como descalificativos.

Por ello puede adquirir dos versiones: positiva y negativa. La primera es aquella que no sólo cuestiona o denuncia algo públicamente, sino que también le señala de manera delicada, táctica o pedagógica, debilidades, limitaciones, anomalías, irregularidades o aspectos desagradables que tenga; igualmente reconoce públicamente aspectos positivos, destacados, resaltantes, importantes, favorables o de valor objetivamente distintivos, hasta el punto de adquirir un carácter artístico. El pensamiento crítico alude a la Educación Física, porque desde allí se pueden visibilizar y develar las debilidades presentadas, por los y las especialistas del área, tanto en los imaginarios colectivos que desde la carrera se generan, así como también desde el discurso, sus iconografías, sinonimias erradas y su praxis pedagógica.

Dichas críticas tanto positivas como negativas, permiten generar espacios de discusión, para la búsqueda de alternativas epistémicas y ontológicas, que orienten definitivamente el camino para la construcción y fortalecimiento de esta área educativa, desarrollando nuevas lógicas del pensamiento y acción que la ubique en espacios privilegiados entre los diferentes saberes y recuperar así, los espacios perdidos, producto de la hegemonía ejercida por el positivismo y el pragmatismo, la cual ha alienado por larga data a esta área de conocimiento

Pensamiento Práctico

Manera de pensar y proceder parca, directa y eficaz, fundada en las prácticas rutinarias artesanales, efectivas, en las costumbres, tradiciones y experiencias cotidianas exitosas de las personas, el cual persigue logros y resultados concretos, rápidos, fáciles y aprovechables. Se distingue y es propio de los artesanos, técnicos, ingenieros, tecnólogos y los artistas. Este tipo de pensamiento, aunque es propio en personas netamente pragmáticas, busca resolver las situaciones problemáticas de manera expedita, a fin de dar solución a las dificultades presentadas y sacarle el mayor provecho para el bienestar común.

Se identifica con algunos elementos propios de la Educación Física en lo relativo a la aplicación de métodos y técnicas, para la interacción de los grupos, a través de la socio motricidad, el juego y la recreación, conjugando en todo momento nuevos lenguajes comunicacionales, tradiciones, hábitos y experiencias en procura de permearse entre otros saberes con la utilización de nuevas lógicas del pensamiento para el área.

Pensamiento Teórico

Manera de concebir sistematizadamente alguna versión o aspecto de la realidad, en término de elaboraciones conceptuales modelativas, extraídas de procesos de registro y reflexión sobre hechos y datos de cualquier tipo de

experiencia. Esas elaboraciones se proyectan hacia el exterior como representaciones de idealizaciones modeladoras, abstracciones y realizaciones estructurantes, las cuales no necesariamente guardan una relación de estricta correspondencia con la realidad material, sino también con aquellas otras versiones e ideas de la realidad a la que se refieran los pensamientos que se orienten hacia la búsqueda de determinada inteligibilidad cognoscitiva.

Es propio de los pensadores, investigadores, epistemólogos, filósofos, sociólogos politólogos. Esta forma de pensar, invita al Educador Físico, a sumergirse en el mundo de las ciencias naturales físicas, matemáticas, políticas y sociales, en la búsqueda de hacerse de epistemes colaborativas y emergentes que le suministren la base de sustentación ontológica, en función de nuevos imaginarios colectivos que orienten desde lo científico, pedagógico, hermenéutico, humanístico y social una nueva lógica del pensamiento para la carrera de Educación Física.

De allí, la importancia y la imbricación que debe tener esta polivalente área de la educación, con otras áreas del conocimiento para su ubicación definitiva en espacios científicos, filosóficos, epistémicos y académicos, que estén a la par en el ámbito competitivo con otras profesiones.

Pensamiento Reflexivo

Tipo de pensamiento regulativo, auto regulativo y significativo, que permite mantener un control consciente sobre la actividad pensante, la cual se sustenta en la aplicación regular del proceso de reflexión, la crítica y la auto crítica permanente, con el fin de lograr inteligibilidad y sentido, así como la realización de aprendizajes significativos de lo que sea objeto de reflexión. Se basa en el empleo y control consciente del cuestionamiento y pregunteo respectivo que se usa en la reflexión que se sigue.

Es la forma de inteligencia múltiple y emocional de control y resolución de problemas, propia de los procesos superiores de la actividad pensante, por lo cual en este tipo de pensamiento se involucra, además de la parte cognoscitiva, la parte sensitiva, afectiva y emocional. Generalmente, parte y se extiende desde el pensamiento crítico, y cuando la persona se lo propone, puede llegar hasta la toma de conciencia sobre lo que es motivo de reflexión.

Uno de los aspectos que sobresalen positivamente en esta forma de pensamiento, es el hecho de que en él, se busca la atención y el análisis acerca de lo que es el objeto de la crítica, lo cual involucra lo afectivo y emocional en la o las personas implicadas en la situación problemática. En el caso de la Educación Física, que es el área abordada, se hace posible la apertura al entendimiento de la crítica, cualquiera que sea, destructiva o constructiva, a objeto de visibilizar lo que no se conoce del área y la manera desregulada como ha sido manejada por la epistemes del positivismo y pragmatismo, para luego en forma consciente, hacer las reflexiones y correcciones pertinentes, incorporando otras lógicas del pensamiento en base a nuevos imaginarios colectivos, que le den un valor agregado a este saber. Esto explica la fortaleza que tiene el pensamiento reflexivo para incorporar paradigmas emergentes a la Educación Física, sin aplanar los ya existentes.

Pensamiento Multidisciplinario

Forma de pensamiento, propia de las situaciones multidimensionales y complejas, caracterizada por el uso amplio, congruente, coherente y consistente del contenido de varias disciplinas, con las respectivas lexicografías y métodos que les distinguen, el cual permite efectuar descripciones y explicaciones de mayor integración y plenitud cognoscitiva de los asuntos u objetos de interés.

Se contextúa en las propias situaciones en consideración a los productos resultantes: argumentos descriptivos y explicativos, en lo temático han de ser lo

suficientemente auto contenido, como para no reconocerles en un determinado sector o teoría disciplinaria, ni tampoco interdisciplinaria. Lo interesante y a la vez poco visible del referido pensamiento, es que a través de él, pueden interactuar diversas disciplinas, permeando sus saberes de manera congruente, descriptiva e interpretativa, para dar explicación a una teoría.

Para citar un ejemplo en la Educación Física se pudiera señalar la Socio Motricidad de Pierre Parlebas (1981), donde se desarrollan actividades de carácter lúdico y recreativo, en cuyas acciones se involucra la interacción entre niños y niñas, utilizando como medio socializador el juego y las diversas disciplinas deportivas. Igualmente, este pensamiento propone la integración de epistemes colaborativas y emergentes, como la complejidad y la holística, epistemes afines con esta área de conocimiento, donde se incorpora todo y nada se deshecha.

Pensamiento Sistémico

Este tipo de pensamiento según Becerra (2005):

Comprende el señalamiento de cualidades o propiedades emergentes distintivas del sistema, las partes del sistema o del objeto de interés sistémico junto con sus correspondientes totalidades, así como la caracterización de la estructura que le sea propia, la descripción de las funciones de las partes, los efectos sinérgicos de las partes, la caracterización del ámbito en que se encuentre y las cualidades totalísticas de su comportamiento manifestativo (p. 237).

Este concepto del prestigioso autor en referencia, resalta la conexión ordenada y continua que conforma el todo de un objeto o temática a investigar. Para la Educación Física representa en su lógica de pensamiento, una forma de hilvanar ideas, la obtención de nuevos discursos para este saber educativo, apoyada en otras áreas del conocimiento.

Así mismo, en la evaluación e interpretación de los procesos de enseñanza y aprendizaje en todos sus momentos, todo debe estar integrado, cumpliendo con los principios de un sistema, donde las partes constituyen un todo, logrando

colocar como ejemplo el trabajo de las constelaciones familiares, a través de la psicología, para tratar de conocer su conformación interna y ¿cómo funcionan sus miembros en dicha organización? Igualmente hacer referencia en las organizaciones deportivas y recreativas, la estructura, funcionamiento y comportamiento de sus miembros, para generar un buen clima organizacional. Esto se traduce a las organizaciones educativas y deportivas donde el trabajo de observación y revisión por parte de los y las docentes debe ser de forma continua e integrada.

Pensamiento Científico

Manera conceptualizada consciente, conjetural, experimentaría, probatoria, confirmativa y formalizadora, de conocer, concebir e interactuar con la realidad físico-material, así como de proceder en concordancia con todas aquellas expectativas y realizaciones cognoscitivas, derivadas de los sistemas teórico-metodológicos que al respecto se construyen, validan y desarrollan en las ciencias, las artes, la filosofía y la humanidad.

Aunque la palabra ciencia, posesiona a este pensamiento como la vía más precisa de demostrar y dar respuestas a un fenómeno desde los números, al hablar de lo sistémico, alude también al ser humano y la relación que existe, entre este y su entorno, es decir, que existe una imbricación del pensamiento, acción y de resultados.

Estos últimos, hacen posible la construcción de imaginarios colectivos que en el caso, objeto de esta investigación alude a la Educación Física, con la idea de procurar nuevas teorías y conceptos de carácter filosóficos, que inviten al investigador o investigadora del área en cuestión, a fortalecerla desde los diferentes saberes y visibilizarla también, como una ciencia social, donde prevalezca lo humano por encima de lo numérico y todo sea posible de considerar e incluir como aporte para el beneficio de todo aquel o aquella que hace investigación. En este pensamiento, se puede llegar a promover el desarrollo de la

inteligencia. De tal manera, que cuando se hable de ciencias sea con un carácter interdisciplinar.

Pensamiento Holístico

Manera de concebir la realidad en forma envolvente, global e integral, así como de proceder en términos de totalidades concomitantes y coimplicantes, para pensar en términos de cualidades emergentes de las cosas. Comprende niveles de globalidad total, globalidad particular y la globalidad de las sinergias integrativas. En este tipo de pensamiento prevalece el postulado Aristotélico de que la totalidad es siempre mayor que la suma de las totalidades. Por el que en cada parte se encuentra inscrita de manera fractal toda la información matricial que concierne al todo.

Por ello, en él, la totalidad debe analizarse de manera igual a la integración de las totalidades de las partes correspondientes a los distintos niveles constitutivos del todo, así como en las sinergias integrativas de las demás partes, con lo cual se podría mantener un cierto nivel homogéneo de análisis y se podrían validar los argumentos y planteamientos que se establecieran al respecto.

Desde esta postura de pensamiento, la Educación Física, se ve fortalecida, dadas las consideraciones que debe hacer el que investiga a esta área de conocimiento, por imaginar los múltiples saberes que le pertenecen y en la mayoría de los casos no son visibilizados por sus profesionales. En este sentido, la Educación Física debe ser vista como un todo integrado, para luego analizar sus partes, es decir, desde lo filosófico, ontológico incorporando las diversas epistemes colaborativas y emergentes que la identifiquen, sin que una aplane a las otras. Así mismo los imaginarios colectivos que generen una nueva lógica de pensamiento pedagógico, para esta área del conocimiento.

Pensamiento Complejo

Según ideas de Morín (2003) “Se requiere de un proceso educativo de todas las áreas del conocimiento, que propicie el desarrollo de la inteligencia general, entendiéndose como inteligencia general” (p.24). Morín, insiste en aseverar que es “Aquella que establece un sistema de relacionalidad entre lo cognitivo, lo psicológico, cultural, afectivo y sensorial” (p.24).

Esta forma de pensar, se presenta ante la Educación Física como una de las epistemes emergentes con mayor oportunidad de brindarle aportes desde diversos saberes, que rompan con esos viejos esquemas epistemológicos, que han ocasionado atraso y han invisibilizado las verdaderas fortalezas que posee esta importante área del conocimiento, partiendo de la transdisciplinariedad que conjuga el dialogo entre saberes y el principio de la complementariedad, el cual se fusiona y genera el intercambio entre distintos saberes para el abordaje y solución de una problemática.

En el caso de los procesos de mediación del conocimiento en la enseñanza-aprendizaje de la Educación Física, este principio representa la oportunidad de apoyo de muchas ciencias y en especial el de las ciencias sociales y humanas. Desde lo Transdisciplinar, se produce la migración o el desplazamiento entre las diversas disciplinas, sin que una aplane el objeto de estudio de la otra. Desde allí, se toma como referente para el área, la identificación que se produce en lo social y motriz, (socio motricidad) a través del juego entre los seres humanos.

Así mismo, el movimiento acrobático de un gimnasta, donde se involucran elementos de la física para identificar un tipo de palanca la cual genera el impulso y fuerza necesaria para proyectar a una persona en un salto, en forma sistemática y coordinada o la integración de saberes que se desarrolla en el trabajo de las inteligencias múltiples, donde se refleja lo integrativo de las disciplinas que fortalecen la Educación Física en todas sus dimensiones.

Pensamiento Transcomplejo

Por último, se presenta la Visión Transcompleja de Morín (2003), Schavino (2012), Meza (2014) y otros, desde los principios de Complementariedad, Sinérgica Relacional, Dialógica Epistemológica, Integralidad y Reflexibilidad Profunda, los cuales fueron expuestos en líneas anteriores.

Desde esta epistemes o tipo de pensamiento, emerge la posibilidad de construir la ciencia, la sociedad y el ser humano que trasciende más allá del cuerpo en un continuum vinculante de saberes que se abrazan, se reconocen y parten del principio de incertidumbre, el azar y el derrumbamiento de los reduccionismos.

De aquí, el valor que la Educación Física adquiere, al asumir como herramienta epistémica el pensamiento transcomplejo, que devela en sus postulados los aspectos ontológicos, los métodos, instrumentos no como disciplina, sino como saberes vinculantes en una sinergia relacional con saberes colaborativos, en la búsqueda de una nueva lógica de pensar, hablar y actuar, que la posiciona definitivamente en un sitio privilegiado.

Esto amplía su visión y pensamiento periférico, ante cualquier área del conocimiento, otorgándole un nivel pedagógico importante con rango filosófico, con membrecía epistémica, académica, semiológica, social y humanística, ante las diversas esferas del saber, recuperando así, la gran valía que esta área de la educación representa ante la sociedad de este país o de cualquier región del mundo.

REFLEXIONES DE CIERRE

De acuerdo a lo planteado, se considera impostergable desde el punto de vista epistemológico, que la Educación Física asuma para este siglo XXI, la adquisición y el manejo de algunas Epistemes emergentes como la Transcomplejidad, la Complejidad y la Holística a la par de incorporar los tipos de pensamientos señalados en los párrafos anteriores, como periferia para atender los

comportamientos de las personas en base a sus necesidades educativas, eneatípicas, lúdicas, recreativas, familiares, sociales e institucionales.

Esto con el fin, de establecer o construir una base de sustentación epistemológica, con identidad propia a través los imaginarios colectivos, desde donde se adopte una nueva lógica de la Educación Física para construir otras formas de pensamientos y lenguajes, que se imbriquen con la semiología, ontología, axiología y **métodos como el hermenéutico**, a objeto de dar respuestas desde **enfoques cualitativos** y mixtos o complementarios e incluyentes.

Éste último término invita al área, a la posibilidad de cumplir con los principios de la Complementariedad y la Integralidad establecidos en la epistemes de la Transcomplejidad, donde se visualiza lo ignorado, se reflexiona sobre él, se valoran sus fortalezas y se incorporan para dar fortalecimiento, en este caso a la Educación Física como un área del saber científico y social, la cual debe permanecer de forma infinita como una de las bases principales para la formación académica y humanista de las futuras generaciones, en procura de su integración a la sociedad, el trabajo y su desarrollo evolutivo como Ser Humano.

Tras el recorrido etnográfico del autor, develado a lo largo del presente Ensayo se ha observado con frecuencia que quien maneja el discurso educativo en el área pretendiendo ser innovador y modelo, tiende a cosificar a la otredad mediante expresiones descalificadoras, que además las asume como adecuadas para el aprendizaje, sin darse cuenta de los procesos de auto lesión y de lesión a su semejante.

He aquí, la perspectiva del discurso atrofiador y saturador que: “El espectador en estado hipnótico, como lo señala Hernández” (2008); pretende asumir en el interlocutor, que descubre las trampas del discurso a un ser en el cual califica como: “Disperso y sin aterrizaje” (p.26), término este que se revierte hacia sí mismo, por no tener las herramientas epistemosemiológicas que le permitan reconocer las trampas del Discurso Hipertrófico-Positivista.

Lo mismo ocurre con el tipo de Discurso Fático y Conativo el cual Hernández (2008) precisa como: “Aquel en el que él enunciador apela constantemente a la atención de un receptor que se siente auto obligado a prestar atención hacia una enseñanza que se convierte en una trampa simbólica que lo atrapa, seduce e ilusiona”. (p.27) Este tipo de discurso se cumple en los procesos de modelaje docente-alumno, en los que quien aprende aparece como invisible, ante la obligatoriedad de asumir lenguajes y modismos distorsionadores de la disciplina como algo de alto nivel y éxito.

Otro de los discursos a los cuales hace mención Hernández (2008), es el Discurso Espectacularizante desde el cual: “Se presenta la realidad como algo construido y servido como un espectáculo” (p.27), cumpliéndose este tipo de discurso, en el deporte de alta competencia y el deporte comercial presentado como espectáculo, que seduce a quienes aspiran llegar a él, al punto que puede llegar a producir frustración para quienes no logran alcanzarlo y no tienen claro las trampas epistemológicas del mismo, en su concepción pragmática-utilitarista de carácter consumible, que asume el deporte y a la Educación Física y a quienes la ejecutan, como mercancías con valor de uso y valor de cambio, contrario a la esencia humanística de la disciplina.

¿Qué hacer entonces frente a estas realidades discursivas predeterminadas intencionalmente por la epistemología de la modernidad con fines a dominar y subordinar a través de la técnica, como bien lo anunciaba Augusto Comte?

Es posible entonces, emerger de ellos, desde las vías que ofrece el Discurso Pansincrético, definido por Hernández (2008) como:

Aquel cuyo carácter integrador, permite reunir, utilizar, multitud de códigos basados en soportes visuales, sonoros y lingüísticos, realizando una síntesis de ellos que supera con creces los discursos de manifestación epistemosemiológicas, otorgándole a la comunicación una peculiaridad que hace del mensaje, un discurso original (p.28)

Este tipo de manifestaciones discursivas, es una oportunidad para reconceptualizar la Educación Física, a partir de saberes colaborativos y la

incorporación de los pensamientos periféricos sin Concepciones Hegemónicas de unos sobre otros, lo cual requiere de un nuevo abordaje lingüístico-enunciativo que posicione al área en el lugar que su naturaleza le otorga, desde la Transcomplejidad y los Pluriparadigmas, convirtiéndose ello, en una invitación a lo que la transcomplejidad presenta como principio fundamental que se inicia con la transformación primeramente de nosotros mismos.

REFERENCIAS

- Becerra (2004) *Tesaurus Curricular Universitario*. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Venezuela
- Habermas (2000). *Teoría de la Acción Comunicativa de la Razón Funcionalista*. Editorial Taurus. México
- Hernández, G. (2008). *Jakobson ve Televisión y las Funciones del Lenguaje*. Universidad Católica Andrés Bello. Caracas. Venezuela
- Meza (2014). *Reconfiguraciones Conceptuales del Modelo Educativo Universitario en Ciencias de la Salud. Una Visión Transcompleja*. Trabajo de Tesis Doctoral en Ciencias de la Educación. Universidad Bicentenario de Aragua. Venezuela
- Morín, E. (1967). *Multiplicidad Organizada*. Madrid: Tendencias Siglo XXI.
- Morín, E. (1977). *El Método. La Naturaleza de la Naturaleza*. Madrid: Tendencias Siglo XXI
- Ruiz (2008). El Enfoque Multimétodo en la Investigación Social y Educativa. Una Mirada desde el Paradigma de la Complejidad. *Revista de Filosofía y Socio Política de la Educación*. N°8 año 4
- Shavino (2012). *La Transcomplejidad: Una Nueva Visión del Conocimiento*. Red de Investigadores de la Transcomplejidad. (REDIT). San Juan de los Morros. Venezuela
- Villegas y Shavino (2006). El Paradigma Integrador Transcomplejo (pp.21-34). *En ensayo de investigación*. Maracay: UBA
- Villegas (2012). *La Transcomplejidad. Una Nueva Forma de Pensar*. Editorial Académica Española. España

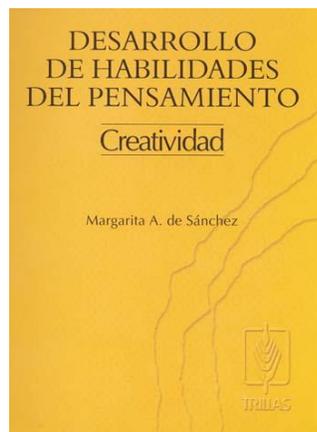
RESEÑA DEL LIBRO

Desarrollo de habilidades del pensamiento. Creatividad.

Margarita A. de Sánchez (2007).

México: Trillas.

ISBN-10: 9682444411.



Presentado por:

Sol M. Martínez

solmariamartinez@yahoo.com

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

INTRODUCCIÓN

Para cultivar la creatividad en el proceso pedagógico es necesario centrar la atención en la enseñanza de las habilidades del pensamiento, según de Sánchez (2007) a estas se le han considerado poco prioritarias en la aplicación del pensamiento humano. La creatividad debe ser aplicada para abordar el mundo

existente de modo diferente ya sea imaginando para crear, ideando para solucionar o diseñar cosas diferentes que permitan evolucionar y progresar.

Atendiendo a estas consideraciones, el docente tiene un rol importante dado a que no se trata de impartir sólo conocimiento, sino de desarrollar en el estudiante la capacidad de potenciar la imaginación. Vale la pena preguntarse ¿En qué medida puede el docente en el aula activar las habilidades para utilizar esquemas de pensamiento lógico y lateral? ¿Qué se debe arriesgar para ser creativos e innovar y convertir la enseñanza en una aplicación pedagógica disruptiva?, a su vez, ¿Qué ambientes creativos son propicios para la vida personal del estudiante?

Estas inquietudes constatan que la creatividad vista desde la acción pedagógica, es un sistema complejo de actitud y conocimiento que involucran, también, a las emociones a través del pensamiento. Habilidades en las cuales, de Sánchez (ob. cit) plantea que cuanto mayor es la diversidad de enfoques y manera de ver las situaciones, mayor es la posibilidad de que las personas desarrollen su potencial creativo. La vida misma está llena de decisiones que deben tomarse cada día y en cada momento existiendo una estrecha relación entre la habilidad de pensar y una decisión acertada.

A veces las decisiones ante cuestiones de la vida, la profesión o cotidianidad no tienen la menor importancia porque están basadas en el sentido común más que en la razón. Es decir, se hace de manera irreflexible y allí está el problema. Razón por la cual, de Sánchez (ob.cit) afirma que «las mejores decisiones son aquellas que han desarrollado las habilidades del pensamiento y su madurez a través de la reflexión y la meta cognición lo que permite que las ideas pensadas tengan un matiz de orden, coherencia, claridad, precisión y finura» (p.54) Muchas de estas ideas deben encontrar su máxima expresión en la capacidad de solucionar problemas centrados en un conocimiento metodológico.

Por consiguiente, el docente para estimular las habilidades del pensamiento desde operaciones básicas concretas, operaciones de razonamiento lógico hasta

las operaciones que impliquen creatividad deberá proporcionar al estudiante herramientas que potencien su pensamiento crítico y creativo. Es importante destacar el hecho, de que las habilidades del pensamiento, están ligadas a un conjunto de actitudes donde están presentes las emociones por lo que el docente debe canalizar y estar consciente de las situaciones pedagógicas para trabajarlas a voluntad.

La intención de esta reseña es analizar el libro que la autora presenta como proceso creativo a un tipo de pensamiento. Este es tratado en unidades; la primera como pensamiento lateral, mientras que la segunda considera la creatividad como una expansión del pensamiento lógico que va más allá de lo convencional y en la tercera, se identifican los procesos creativos con el desarrollo del pensamiento inventivo cuyos planteamientos están basados en las Teorías de Edgar de Bono e ideas de David Perkins.

Análisis Desarrollo de las Habilidades del Pensamiento Creatividad

Una de las características distintivas del ser humano es su capacidad especial para crear; sin embargo la rutina y la modernidad se están apoderando de uno de los recursos especiales del ser humano el PENSAR. Pareciera que esta acción para la introspección y reflexión indicará un modo solapado de miedo sobre aquellas cosas que no se hicieron bien. Pensar significa reflexionar mirar adentro las ideas, los conceptos, las preguntas y los significados. Pensar es viajar adentro de la poesía, de las canciones, de los libros, de la vida misma. Pensar significa, también, jugar con la imaginación. Es generar en nuestra mente los caminos y opciones posibles para resolver los retos, tomar decisiones y actuar en la vida.

Desde este punto de vista, de Sánchez (2007) en la Unidad Introdutoria I sobre la creatividad y tipos de pensamiento; expone que la creatividad ha estado vinculada a dos planos: El primero, como el acto de crear, de inspiración, de progreso científico, de circunstancias, de capacitación y de estimulación adecuada

y el segundo plano, que se establece a través de estudios teóricos y experimentales que revelan que la creatividad ha sido considerada como característica personal, producto y proceso del pensamiento.

En consecuencia, la creatividad es vista por dos enfoques: 1. - Los que se ocupan de describir, de destacar los rasgos de la creatividad, de la manera como se manifiesta, del nivel de abstracción y la forma como lo manifiesta, de los criterios a utilizar para evaluar calidad y valorar un descubrimiento o una invención y 2.- Los que se han dedicado a definir pasos, etapas de un fenómeno o teoría del acto creativo. Esto obliga al docente a ensanchar el campo pedagógico desde su praxis educativa para asociar las características que los estudiantes presentan a esa cualidad humana que se ha denominado creatividad.

En efecto, el proceso de enseñanza y aprendizaje debe estar orientado a potenciar en el individuo una actitud de exploración o tendencia a conocer la realidad con verdad y la pregunta es la 'llave' que abre la posibilidad de hacerlo. De manera que quien trabaja en aula, ha observado que las habilidades para ejercitar el pensamiento, es la pregunta. El desarrollo de los contenidos debe propiciar un aprendizaje más perdurable, significativo y de mayor aplicabilidad en la toma de decisiones y en la solución de problemas, relacionados con situaciones donde el individuo interactúa con su medio.

Entonces, por qué, no usar una estrategia de aprendizaje que estimule el pensamiento mediante la pregunta y la reflexión. En otras palabras, que construya el aprendizaje mediante la inducción o la deducción y los procedimientos de pensamiento que utiliza. Creo que bajo esta tesura, se propiciaría el desarrollo del meta conocimiento y de las habilidades meta cognoscitivas. Es el docente quien debe generar una actitud a la imaginación consciente por parte del estudiante para que progresivamente conozca más de sus capacidades y limitaciones. La idea es aplicar con más precisión los procesos que permiten al estudiante adquirir nuevos conocimientos, administrar su aprendizaje y verificar su progreso.

Entre los teóricos que estudian la creatividad están aquellos quienes ven en el ‘pensar’ un proceso complejo expresado en modelos explicativos que pueden ser conceptuales u operacionales que se definen por su concepción teórica o psicológica del fenómeno cognitivo. Estos enfoques buscan descomponer el acto mental en elementos que se consideran básicos para explicar el concepto de “creatividad” como la fluidez, la flexibilidad, la originalidad y la viabilidad, por ser Estos elementos le permitirán a la razón y a la emoción ir de la mano para facilitar o entorpecer el proceso creativo.

Así mismo se visualiza en el cuadro N° 1, algunos autores mencionados en la obra que merecen especial atención desde la acción pedagógica ya que contribuyen a adiestrar la habilidad del pensamiento lógico, estratégico, analógico, o basados en procesos, según el objetivo y desde allí potenciar el hacer creativo.

Cuadro N° 1. Teorías Relacionadas con las Habilidades del Pensamiento.

Autor	Centrado en	Dirigido a
Rouquette (1977)	-Método de los atributos por Crawford (1977)	-Mejorar objetos por una exploración exhaustiva de sus características.
	-Método Morfológico de Zwick y Exploración sistemática.	-Aislar los componentes materiales y/o funcionales del objeto. Evaluar cada componente.
Osborn (1955)	-Método Psicosocial	- Organizaciones Grupales para estimular el pensamiento creativo.
Gordon (1961)		
De Bono (1983)	-Pensamiento Lateral.	- Amplia la visión acerca de los problemas. - Enriquecer la información. - Sacar el individuo de extremos polarizados para explorar nuevos comienzos. - Reestructurar patrones del pensamiento.
Perkins (1981-1983)	-Pensamiento Inventivo.	-Utilización del diseño como concepto puente y como herramienta para lograr objetivos. - .Secuencia en dos niveles de abstracción: a) el proceso en situaciones concretas y comunes. b) situaciones abstractas: diseño. -. Docentes y

		estudiantes. -Analiza y evalúa diseños, introducción de cambios e invención de diseños.
Helsein (1969)	-Pensamiento crítico, actitud abierta y flexible. - Estudiante	- Relación entre motivación y desempeño. - Control y condiciones del ambiente - Toma de decisiones.

Fuente: de Sánchez (2007)

Por lo que en la Unidad II se aborda la Expansión y Contracción de ideas para desarrollar el pensamiento creativo generando experiencias de aprendizaje en las que se involucre involucren los sentidos y la habilidad para enfocarlos. Además, desarrollar un clima apropiado y experiencias grupales adecuadas para el cultivo de los niveles de conciencia sobre cómo se procesa el pensamiento; condiciones necesarias para ayudar a promover la formación de las personas creativas. De hecho es estimular la mente de las personas para que piensen antes de actuar o de decidir.

Así pues se analiza la situación de acuerdo con aspectos positivos y negativos, preguntas de interés, factores o variables, consecuencias, propósitos y puntos de vista. Es un análisis que permite ver el problema con mayor amplitud y profundidad. Se aplica la operación del pensamiento Positivo-Negativo-Interesante (PNI). Estas operaciones proporcionan criterios para evaluar un hecho o situación, dos ideas se basan en los aspectos positivos y negativos y una idea permite pensar de la manera más amplia, tomando en cuenta lo que se desea conocer o investigar acerca del objeto o situación.

En este contexto, De Bono señala que para Aprender a Pensar es necesario que estén presente tres métodos básicos para desarrollar el pensamiento lateral: el método trampolín, el de fuga y el de estimulación por azar. Lo común en estos métodos es que la información se organiza de manera no convencional generando arreglos que se apartan de los diseños establecidos. Mientras que de Sánchez (2007) lo redimensiona y explica cinco técnicas aplicables al pensamiento lateral:

Grupo I. Reconocimiento de ideas actuales: ideas dominantes, factores cruciales, tendencias polarizantes, límites y supuestos.

Grupo II. Cambios de Ideas por Validación: referido a preguntas, rotación de la atención, cambio de conceptos y árboles de fraccionamiento

Grupo III. Discontinuidad lograda al cambiar una idea desde adentro el cual implica inversión, distorsión y exageración.

Grupo IV. Discontinuidad lograda por influencia externa incluye exposición, fertilización cruzada y cambio del problema. Grupo Formatos deliberados para introducir discontinuidad, referente al uso de analogías y palabras aleatorias. En fin, el pensamiento está ligado a habilidades propias, tales como analizar, inferir, deducir, descubrir relaciones, definir, hacer distinciones, entre otras.

La precitada autora también hace referencia a Perkins al señalar, que parece haber un acuerdo en que el pensar críticamente aumenta la capacidad de resolver problemas y las habilidades están sujetas al juicio, influyendo en la creación, identificación, planteamiento y solución divergente de un problema. Pero, el pensamiento creativo conduce al juicio por caminos inexplorados y las personas creativas trabajan con una constancia que rompen estructuras sin temor a ser juzgados. Ellos muestran confianza en sus productos y tienen una alta capacidad de autocrítica.

Con referencia a lo anterior, la creatividad supone flexibilidad a lo que otros autores denominan pensamiento divergente o pensamiento lateral (De Bono) implica procesos de *insight* que involucra las emociones. Es algo así como una especie de iluminación intuitiva (Sternberg y Lubart) donde las habilidades del pensamiento crítico y creativo deben considerarse como punto central en el currículo pedagógico todo con la finalidad de enfocar y aportar algo nuevo a través del desarrollo de ideas ya sea para crear o comunicar conocimiento.

De manera que ejercitar la creatividad en el proceso pedagógico involucra no sólo enfoques del pensamiento. Es la capacidad de gestionar esos enfoques

creativos en inteligencia que permitan desbloquear emociones que expliquen cómo y por qué cambiar nuestro mundo existente inspirado desde el hacer educativo. Después de todo, es el docente quien debe crear los medios y el entorno propicio para el desarrollo de ese capital humano llamado estudiantes. Es por ello que en la Unidad III se presenta la activación de los procesos creativos que involucra la inteligencia emocional en cinco habilidades principales como explica de Sánchez (2007) citando a Salazar.

1. Habilidad para reconocer las emociones en el momento en el que aparecen en nosotros.
2. Habilidad para manejar emociones.
3. Habilidad para motivarse a través del manejo efectivo de objetivos claros para el futuro.
4. Habilidad para reconocer las emociones que brotan de las demás personas.
5. Habilidad para manejar las relaciones con los demás.

En otras palabras, la parte psicológica del ser humano, es la otra parte vital para la habilidad en el pensamiento creativo. Es el producto de una óptima interconexión de los dos hemisferios cerebrales que ha dado como resultado el bienestar y desarrollo de la sociedad; no es más que poseer una personalidad creativa. Por consiguiente, las actividades pedagógicas deben poseer técnicas para activar la creatividad las cuales se explican en dos tipos de estrategias denominadas extensión del campo perceptivo e introducción de discontinuidades.

En relación a la extensión del campo se explica que una estrategia permite apartarse de los esquemas convencionales provenientes del uso del pensamiento lineal. Se trata de que las personas liberen sus mentes y se aparten de la manera de ver los hechos y situaciones para ir más allá de los límites establecidos por la lógica del pensamiento convergente. Estas incluyen la aplicación de dos tipos de técnicas de activación: (a) la extensión de la lógica y (b) las transformaciones. Ambas consideran la aplicación de los procesos del pensamiento como

comparación, relación, análisis, síntesis, y evaluación, en la construcción de patrones originales que se apartan de lo esperado en el marco de la lógica convencional.

De tal manera que la extensión del campo perceptivo permite que la persona reestructure la forma de pensar y observar para lograr una visión nueva de la realidad, mientras que, la introducción de discontinuidades se basa fundamentalmente en el concepto del pensamiento lateral. Aquí, De Bono (citado por de Sánchez, 2007) parte del supuesto de que la mente no está preparada para generar espontáneamente las discontinuidades y por eso es necesario estimularlas de manera deliberada para que el estudiante desarrolle su potencial creativo, enriquezca el repertorio de estilos de pensamiento, corrija deficiencias y muestre actitudes positivas que contribuyan a estimular el pensamiento creativo.

Por último, en la Unidad IV se desarrolla el tema de la Inventiva explicado en un modelo de cuatro etapas que incluye el análisis y la evaluación de inventos, la generación de ideas no convencionales y la creación de inventos que ofrecen alternativas nuevas o productos mejorados. Las primeras cinco lecciones se dividen en dos grupos. Las primeras se refieren a inventos concretos y los cuatro restantes a inventos abstractos y procedimientos. Se considera en la lectura que la mayoría de los objetos físicos y procedimientos son productos del hombre sirviendo para múltiples propósitos en la vida cotidiana, académica en las ciencias y tecnología.

Tal como se observa en el estudio sobre los inventos concretos donde sensibiliza al estudiante acerca de los objetos en su medio y de la posibilidad que tiene para mejorarlo. De igual manera, los inventos abstractos y los procedimientos le permiten mejorar la calidad de los productos que genera, adquirir el hábito de revisar los procesos de pensamiento propios y ajenos para hacerlos efectivos y mejorar el nivel de abstracción de las ideas a partir de ejercicios prácticos. Se evidencia que para diseñar y mejorar procedimientos se aplica la estrategia general utilizada en el caso de inventos concretos. Incluye la

invención de procedimientos como el análisis, la evaluación y la modificación de lo existente.

Al mismo tiempo, la metodología de enseñanza y aprendizaje aplicada a la creatividad e inventiva lleva consigo la reflexión acerca de los inventos y la aplicación de estrategias que propician la concientización de los procesos del pensamiento que intervienen en la innovación y las estrategias utilizando el pensamiento lateral y lineal para generar ideas útiles y mejorar diseños de inventos concretos y abstractos. En definitiva, como se plantea en el libro, las habilidades del pensamiento implican pensar cognoscitivamente infiriendo directamente en la conducta, involucra un conjunto de operaciones en un proceso dirigido a resolver problema en un estado dado o uno no deseado.

José Hernán Albornoz.
Ilustre Pedagogo del Departamento de Pedagogía. UPEL-IPC

Yaurelys Palacios Revete
yaurelyspamail.com

Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Instituto Pedagógico de Caracas. Venezuela

Hablar de pedagogos resulta un tema atractivo y comprometedor, todo ello posiblemente porque implica, por un lado, reconocer en el otro la valía de lo que a juicio de un colectivo da muestras de valores y ética profesional y por otro lado, porque se da evidencias de la esencia misma de la educación y todos sus procesos implícitos, sobre todo, aquellos relacionados con la formación de la integralidad del ser humano.

Parte I

El preludeo: nace un pedagogo, José Hernán Albornoz

Para el año de 1908, Venezuela entra en una de las etapas más oscuras a nivel político. Ese año se inicia una dictadura bajo el mando del general Juan Vicente Gómez. Su régimen dictatorial duraría hasta 1935, tiempo en el que falleció el dictador.

Para aquel entonces, nuestro país básicamente agrícola, se encontraba lejos de alcanzar una soberanía plena y un desarrollo que la posicionara como uno de los países desarrollados del mundo. Ese fue el entonces momento histórico del nacimiento de nuestro pedagogo. Trujillo, en la ciudad de Escuque, fue la cuna que vio nacer al maestro José Hernán Albornoz, quien llegó al mundo un 9 de septiembre del año de 1928. Con sus propias palabras cuenta:

Una casita de teja, situada en la esquina que forma la calle Vicente La Torre con la Mismote. Las calles eran empedradas, con una depresión en el centro que servía de canal para que corriera el agua de la lluvia, y que resultaba ideal para que los muchachos camináramos por allí, chapoteando la corriente, después de quitarnos las alpargatas. En esa casita nací yo. Recuerdo que tenía una sala, un dormitorio con una ventanita, un corredor y una cocina que tenía instalada una troja y un fogón de leña. También tenía un pequeño cuarto con piso de tierra. En este cuartito las comadronas abrieron los respectivos huecos para enterrar mi ombligo y el de mis otros hermanos.

Fueron sus padres José Antonio Torres y Angélica Albornoz. Cuenta:

Mi madre era costurera, oficio que heredó de mi abuela Socorro Parra de Albornoz. Mi abuela tenía un carácter muy recio. Era una mujer alta, delgada y de ojos verdes. Desde el día que asesinaron a su esposo, Gabriel Albornoz Albuerno (1899), tomó la decisión de usar de por vida un vestido negro tan largo que le cubrían los zapatos, y para salir de su casa usaba un sombrero negro.

José Hernán Albornoz tuvo 5 hermanos, dos hembras y tres varones. Contrajo matrimonio con *Justa Albarrán Navas, merideña, de Ejido el 7 de julio de 1960 en el Municipio Leoncio Martínez del Distrito Sucre Estado Miranda*. De ese matrimonio nacieron tres hijos la mayor Elizabeth Josefina Albornoz Albarrán. El segundo hijo Hernán Jesús Albornoz Albarrán y el tercer hijo Juan Carlos Albornoz Albarrán. Los dos primeros estudiaron ingeniería y el tercero medicina (este último es autor del libro *Huesos Sanos para Siempre*). Vale decir que además tiene orgullosamente tres nietos.

La educación en su infancia

Como ya se dijo, para el momento de la niñez de Albornoz, Venezuela aún iniciaba su andar por el trayecto de la democracia. Aquellos días teñidos por la opresión de pensamiento se veían absueltos hacia un futuro mucho más prometedor. En los recuerdos del maestro Albornoz para aquellos días de escuela están presentes una maestra y dos maestros de primero y sexto grado. Respecto

a la maestra la llamaba señorita Enriqueta. *Trabajaba como en una especie de kínder o algo así. Que estaba antes de primer grado era lo que hoy en día conocemos como kínder, pero era un lugar donde se reunían varios niños a aprender. Era como una escuela privada. Era una familia donde todos eran maestros y tenían en su casa una escuelita, aunque yo no iba de una manera muy voluntaria a la escuela.*

Vale recordar que estamos hablando del año de 1934 -1936, por lo que debió tener unos seis a ocho años de edad. Tiempo que refirió en una entrevista donde además señaló que no le gustaba ir al colegio *porque era una escuela mixta donde habían niños y niñas y los niños de las otras escuelas le mamaban gallo a uno por estar ahí, porque era un bebé. Una cosa así, ese era para los muchachitos más pequeños. Esa escuela era como privada, creo que era privada... Esas escuelitas que estaban en tiempos de Gómez. Yo me venía por la acera para llegar bien tarde, allí no aprendía nada, yo aprendí a leer a los ocho años y el sexto grado lo saqué a los dieciséis años.*

Según narra el maestro esa escuela le quedada como a dos cuadras de su casa. Superada la etapa de lo que él llama kínder entra propiamente en la escuela Federal "Eduardo Blanco". De allí el recuerdo que tiene del maestro de primer grado, Jorge Bolívar y sexto grado Don Bartolomé Sánchez (abuelo de Ángel Sánchez, modisto venezolano reconocido internacionalmente). *Respecto al primero me enseñó a leer y el segundo porque era un personaje que estaba cerrando la etapa vital, era un tipo viejo, viejo. Y era de la escuela antigua. Todo esto donde yo pasé primaria fue la escuela vieja, nada de escuela nueva. Esa era una casa alquilada y la cambiaban de lugares, estuve en tres lugares diferentes. La escuela se llamaba "Eduardo Blanco".*

El mismo Albornoz narra que su estadía en el colegio era todo el día *todas las escuelas antes eran mañana y tarde. Empezaba más o menos a las 8am como hasta las 11am y después a las 2pm hasta las 4pm. Por lo que almorzaba en su casa y volvía en la tarde al colegio. Esas escuelitas no tenían nada, solo pizarrón y*

más nada. Esa era parte de la escuela Begoñes. Cuando López Contreras hubo un pequeño cambio. ¿Un cambio en la forma del docente? No mucho, esos maestros no sabían nada de escuela activa, solo sabían de la escuela tradicional, las cosas eran aprenderse algo de memoria y hacer la tarea y si no la hacías te tocaban tantos palmetazos y listo. Tenían dos tipos de reglas, una con huequitos y otra sin huequitos y eso estaba estipulado de castigo, por ejemplo, alguien hizo tal cosa y eran diez palmetazos. Y uno ponía la mano, generalmente eran veinte. Así experimentaba uno en las palmas de las manos aquello de “la letra entra con sangre”.

Es importante desatacar que la escuela fue un espacio dirigido por una familia de apellido Begoñes, de allí su nombre. Asimismo, la referencia de escuela activa es la contraposición a la escuela tradicional donde el uso de la didáctica se centraba básicamente en el docente. Además, en palabras de Albornoz a partir de su experiencia, queda acreditado que los maestros solían practicar los palmetazos como forma de castigo. Sin duda, la imagen del docente era gratamente respetada por lo cual ningún representante se oponía a su forma de proceder justificando el acto como la manera en que su hijo aprendería para la vida. Todo lo anterior resulta interesante para demostrar la pertinencia educativa con testimonios de la historia de vida aquí expuesta desarrollada en un momento histórico como forma de darse argumentos de un pasado que hace reflexionar sobre el presente.

Las materias más importantes, una episteme activa

El proceso de desarrollo escolar implica por un lado el desarrollo integral del niño lo cual da gran relevancia a los aspectos personales y sociales, pero por otro lado, la educación busca profundizar en el conocimiento didáctico por lo que las materias se constituyen en pilares fundamentales de conocimiento, resultan en didácticas disciplinares. En la actualidad, se continúa dando gran peso al aprendizaje como proceso a través del cual se adquieren y desarrollan habilidades, conocimientos, valores y actitudes. Para el maestro, la escuela era un

espacio para compartir y aprender. *La educación era fundamentalmente matemáticas, gramática y biología. En ese tiempo también daban descuentos, porcentajes, regla de tres. Casi siempre eran dos maestros. Sin embargo, específicamente las matemáticas consistían en cuatro reglas fundamentales a saber: sumar, restar, multiplicar y dividir.*

En general, esas materias eran importantes porque daban los instrumentos básicos para desempeñarse en el ambiente en el que se vivía. Es indiscutible que la razón del énfasis en las matemáticas y la gramática consiste en que ambas desarrollan procesos de pensamiento de alto nivel, logrando en el estudiante procesos mentales abstractos que le preparan para la vida. Básicamente, las materias buscan conocimientos fundamentales en consonancia a que el estudiante le vea la utilidad en el quehacer cotidiano. Por tanto, la lógica y la comunicación son vías para socializar con el medio.

Uno de los elementos que puedo destacar de todo lo anterior es la valoración que tenía la sociedad acerca de un maestro y su rol ejemplificado a través del respeto, hecho que hoy adolece. Al maestro se le consideraba como una figura modelo, de ejemplo, como fuente de conocimiento. Esta imagen ha quedado diluida en la concepción de una profesión a la que no terminan de darle el lugar que realmente merece (Palacios, 2017)

De cualquier modo ser docente es ser un estilista de almas, un embellecedor de vidas, que tiene una irrenunciable misión de partero del espíritu y de la personalidad. Es alguien que entiende y asume trascendencia de su misión, consciente de que no se agota de compartir conocimientos o propiciar el desarrollo de habilidades y destrezas, sino que se dirige a formar personas, a enseñar a vivir con autenticidad, sentido y proyectos, con valores definidos, con realidades, incógnitas y esperanzas. Ser docente consiste en brindar vuelos de alturas, sembrar utopía, estar siempre abiertos a la aventura de lo desconocido, al riesgo de las cumbres; ser exploradores de nuevos horizontes y mundos más humanos contruidos más allá de los gritos y de la impaciencia (Gamboa, 2010).

Primera salida de Escuque, un nudo en la garganta

Hablar con el maestro, también resulta en una experiencia de recuerdos y pensamientos escritos que develan la pluma de un poeta (dado su modo de narrar historias y escribir poemas que se manifiestan a lo largo del escrito). Me cuenta que un episodio significativo en su vida fue la primera vez que se ausentó de su tierra natal para ir a estudiar a la Escuela Normal Rural “Gervasio Rubio”. En palabras de él, dejo a continuación un poema que describe la vivencia de un instante de despedida entre el amor de una madre y un hijo, sus hermanos y las costumbres que acompañaron al maestro en su proyección y viaje hacia el futuro.

Cuando uno se ausenta del hogar, por primera vez, siente en el espíritu el primer desgarramiento vital que ocurre a lo largo de la existencia. Es algo así como un destete que lo arrebató de la querencia donde tiene arraigados los sentimientos. Es un alejarse, sin pensarlo, de los seres que le son queridos (Albornoz, 2010).

Más adelante describe:

Eran las cuatro de la tarde cuando, frente a la casita de tejas musgosas y zócalo rosado, se había detenido el autobús de Don Pedro Bastidas, y nos esperaban con el motor en marcha para conducirnos hasta Valera. Agrupados frente a la puerta de la casita estaba mi madre, rodeada de mis hermanos y hermanas. Yo presentía que mi madre tenía ganas de llorar, pero estaba seguro que no lo haría ahí, en público. Ella que desde hacía mucho tiempo había aprendido a llorar en silencio, hacia adentro, no iba a exponer en público sus debilidades. Seguramente que lo que haría esa tarde sería derramar sus tristezas, gota a gota, por los humildes corredores de nuestra vivienda. Yo también tenía ganas de llorar, pero seguramente tampoco lo haría, porque a mis dieciocho años ya había introyectado aquella frase flagelante que tantas veces había oído pronunciar en los hombres del pueblo: “No llore, ¡Carajo! Que los hombres pujan pero no lloran”. A instancias de Don Pedro Bastidas, el inefable conductor del autobús, abordé su vehículo. Esta tarde él tenía prisa, porque quería regresar de Valera antes del anochecer. Ya sentado en el autobús, empecé a mirar con nostalgia aquellos parajes que me eran familiares. Aquello me resultaba triste pero excepcionalmente fascinante. Cuando vemos las cosas que antes nos parecían indiferentes, sencillas e intrascendentes, en una situación bajo la influencia de los sentimientos, se es capaz de apreciarlas con nuevas

significaciones. Todo absolutamente todo: personas, cosas, paisajes, ríos y cielos, van adquiriendo una intensidad capaz de obnubilar la profundidad y el sentido de las más ingenuas miradas. Cuando me detengo a pensar en la emotiva escena que significó aquella despedida, el día que me marché para ir a estudiar a la Escuela Normal Rural “Gervasio Rubio”, me invade la idea de que esa despedida no fue la única. Seguramente en aquel mes de septiembre de 1946, la misma se repetía en medio de centenar de hogares venezolanos, que vieron partir a sus hijos, con una vocación por la docencia no del todo definida, pero, en su defecto, con un ardiente deseo de apostar por las mejores causas de Venezuela (Albornoz, 2010).

Un pedagogo con valores en pro al bien social

Albornoz provino de una familia de muy pocos recursos económicos, sin embargo, ello no detuvo la concepción de un hombre correcto signado por la preponderancia de la cultura andina basados en el respeto y la tolerancia. Todo lo anterior se refleja en el modelaje que a bien tuvo con su ejemplo como padre. En palabra de unos de sus hijos, el amor al estudio se aprendieron con el propio modelaje del maestro, la mayor referencia la describe cuando evoca ver siempre a su padre estudiando y comprometido con su trabajo, con sus estudiantes, con sus colegas. Así cada noche estudiaba y preparaba sus clases, ello refleja la organización y compromiso con el otro.

Los valores que han regido la vida de mi padre pueden identificarse con su origen, la provincia venezolana de la primera mitad del siglo XX, en especial la región andina y con su formación cristiana. Tal vez, pudiera mencionar como valor fundamental a la integridad, que se ha mostrado en cada una de sus actuaciones personales y profesionales. El cultivo de la mente y el espíritu ha sido siempre un valor primordial en su vida y esto lo demuestra al haber dedicado toda su vida a la enseñanza. Una constante de su vida ha sido la medida de todo lo que hace, evitando los excesos. Esto incluye el fomento de ahorro, dándole prioridad a las cosas más importantes al momento de planificar los gastos familiares. Todas estas virtudes siempre acompañadas de la humildad y la prudencia que hacen que uno aprecie aún más por lo escasas en estos días. Éstos valores no han pasado inadvertidos para los que lo han conocido, mucho menos para los que tenemos la fortuna de ser una familia. Es por esto que siempre ha sido un modelo y una referencia en momentos en que están difíciles conseguir (Entrevista a su hijo, Palacios, 2017)

Para su esposa él es un hombre de principios, fiel y leal con todo lo que le rodea. *Él es andino y las cosas deben marchar como deben marchar... En los momentos de diferencias la clave estaba en darle el espacio al otro, esperar a que bajara la marea y luego conversar. Siempre fue muy correcto. Él siempre dice que existe una razón para que las cosas sucedan y en experiencias duras de nuestras vidas ha demostrado ser noble y sensato. También me ha dicho siempre que cuando pasan cosas grandes en la familia el matrimonio o se agranda o se separa. El nuestro siempre se ha agrandado... Le encanta el jardín, le encantan las flores, le encanta la naturaleza* (Entrevista a Doña Justa, Palacios, 2017).

Arte y oficios: en el disfrute de la vida

Como respuesta a una época, Albornoz resultó ser en su juventud un hombre versátil y sencillo, la universidad jamás le restó la humildad por el quehacer diario. Más allá de la lectura academicista, su interés por lo que le rodeaba le permitió resolver lo necesario, tal es el caso de cambiar bujías, reparar vehículos, decorar con cultivos de bonsái artificial realizados por él mismo con alambres y mostacillas, practicar el cultivo orquídeas, hacer reparaciones de plomería, electricidad, etc.

Las palabras de sus hijos me permitieron reforzar la información que en otrora habían destacado otras personas. Todo ello me hizo aseverar una vez más que la vida personal de un maestro con ese talle de valores se hacía congruente en todos sus quehaceres. Sencillamente, procuraba la reflexión y el cultivo del respeto como una manera de ciudadanía, de comunicación efectiva y eficiente entre las personas. En palabras de Freire (1982) *“Los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión”* (p.100). Albornoz para mí entonces representa un padre académico con impacto en lo personal. Ha de ser por eso que su espacio natural de conocimiento es la filosofía, la cual la hizo un traje para sí mismo con modelaje a otros.

Desde su rol de educador. La Normal y su influencia en la labor docente

Para comprender la obra de este gran pedagogo, es necesario realizar un recorrido por lo que fue la formación complementaria de la primaria y lo que podemos decir sellaría su obra como maestro ejemplar. En tal sentido, es necesario destacar la formación que a bien tuvo en la escuela Normal Rural Gervasio Rubio que para él tiene gran significación. Hay que recordar que prácticamente la educación que recibió en sus primeros años de vida tiene la esencia de signos dictatoriales, provenientes de una Venezuela que recién se levantaba de un letargo social, económico y educativo bañados por la dictadura de Gómez. Aún, se apreciaban evidencias de una educación poco moderna con miras a alcanzar un estado democrático y un desarrollo pleno del ser. Con igualdad de oportunidades tanto para hombres como para mujeres. Posiblemente, ese modelaje de maestros que poco despertaban el interés en el otro y poco involucraban a la comunidad le impulsó a estudiar en la escuela normal.

La Escuela Normal fue el espacio originario y natural donde se formaron los primeros maestros en Venezuela. La Escuela Normal Rural Gervasio Rubio le abrió las puertas a un conocimiento universal, con normas y horarios establecidos. Por ejemplo, cada día se daba gran importancia a *la disciplina que era muy parecida a la de los institutos militares. El edificio donde funcionaba había sido utilizado como sede de un cuartel militar. Se le daba mucha importancia a la educación física: nos levantábamos muy temprano, a las 5:30 am., a las 6:30 am acudíamos al patio central para iniciar la clase de gimnasia y a las 7:00 am salíamos a practicar orden cerrado, en el cual hacíamos varios tipos de marchas. Después pasábamos al aseo y seguidamente al desayuno. A las 8:30 comenzábamos las clases. A las 10:30 daban un refrigerio, de 10:30 a 12:30 continuaban las clases, a las 12:30 almuerzo. Durante las comidas se leía el periódico y se radiaba música clásica (Entrevista a Albornoz en Palacios 2017).*

Para la Escuela Normal Rural Gervasio Rubio *las materias teóricas que se dictaban en la mañana eran: matemáticas, castellano, biología, psicología,*

didáctica, administración escolar, música y solfeo y primeros auxilios. Las materias prácticas eran: economía doméstica, carpintería, agricultura, apicultura, cría de gallinas, conejos etc. Cada dos meses, aproximadamente, se realizaba, durante un día, las jornadas de mantenimiento del local, en las cuales trabajábamos profesores y alumnos. Durante las tardes había deportes y atletismo. Los estudiantes estábamos uniformados con overoles y franelas. La disciplina era una cuestión muy importante. Se evaluaba hasta la forma de tender la cama y el orden que se tenía en el escaparate (Entrevista a Albornoz en Palacios 2017).

Es conocido que los inicios de la educación estuvieron a cargo siempre de hombres. Las mujeres eran más de casa, de criar a los hijos por lo que la educación era un sueño de pocas. Sin embargo, la idea de ser maestras alcanzó algunas mentalidades. Claro está fue duro y la educación quedaba exageradamente dividida. Esto era a propósito de la cultura y la época en la que se vivió, es decir, una respuesta al momento histórico de Venezuela. Desde esta visión, la noción de estrategias ha sido reiterada en todas las épocas y surgen a partir de la necesidad de buscar los medios para llegar de manera más eficiente a los otros, pero en definitiva como un modo de lograr los objetivos propuestos por el docente.

El maestro Albornoz se inicia como docente el 1950 en el Grupo Escolar “Estado Carabobo”, en la ciudad de Trujillo. Se desempeñó como maestro de 6to grado en la sección de varones. Tuvo alrededor de unos 52 alumnos quienes tenían entre 23 y los 24 años de edad por lo que eran mayores que él mismo. Su didáctica se centró en lo que conoció como unidades de trabajo aprendidas en la escuela normal a propósito de que se podía adaptar a las necesidades del grupo. De ese modo orden, compromiso y disciplina eran fundamentales en la concepción de un trabajo en equipo entre el docente y los estudiantes. La motivación, según Albornoz, resultó ser favorable para con el grupo. Así el mostrar mapas, usar colores y acondicionar el ambiente generaban grandes beneficios para el aprendizaje. “...Para bien o para mal, el maestro influye en la conformación

del sujeto. Por tanto, ser educador exige reconocer la necesidad de tener una vida íntegra, cónsona con el cumplimiento de valores y normas sociales...” (Palacios, op. cit. p.34)

En búsqueda de la integridad en la enseñanza, el profesor necesita completamente re-examinar cómo pensar en el material que enseña, aspirando a crear una atmósfera positiva de manera que sus estudiantes puedan sentir la actitud del maestro hacia su tarea como profesor y, directa o indirectamente, hacia ellos mismos como estudiantes. Cualquier falta de interés o el compromiso por parte del profesor pueden ser vistos como una falta de interés en el estudiante, con el efecto inevitable de la creación de una barrera entre profesor y estudiante. Estas nociones de integridad en la adquisición del conocimiento requieren un compromiso genuino del profesor para esos ideales, pues existen estudiantes expertos en detectar actitudes fingidas en sus educadores para enseñarles (Palacios, 2017, p. 35)

Más adelante, en tiempos de López Contreras (1952-1953) trabajó en la Escuela Federal “Eduardo Blanco” (para varones). También laboró en la escuela “Esteban Rasquín”: Alto de Escuque 1952. Fue director en los Teques en la Escuela Normal Luis Carrera entre 1959 y 1962. Laboró en Caracas en el en el Colegio Pio XII. Egresó del Instituto Universitario Pedagógico de Caracas en el año de 1958. Su promoción llevó el epónimo de “Rómulo Gallegos”. Hubo 84 egresados y fue el primero en encabezar la lista de la especialidad Filosofía y Ciencias de la Educación. Con todo este recorrido vale decir que la educación ha de pensar en la formación de un sujeto no para la inmediatez sino para la vida, donde posiblemente no seamos quienes veamos el fruto de la educativo, pero si posiblemente su impacto en la convivencia diaria, en el progreso de un país, en el desarrollo de las potencialidades sociales. Ese es Albornoz, nacido para cosechar en los hombres un espíritu inquebrantable de misticismo docente. En su actuar deja evidencias de lo que pregona.

Albornoz en el Instituto Pedagógico de Caracas

En adelante, los reconocimientos por su destacado desempeño se dejaron ver. Así se evidencia su participación que data de 1958 y que para el 2009 se proyecta nuevamente en la conocida Gaceta de Pedagogía. Él fue llamado como invitado especial para que escribiera el primer artículo que tituló Los orígenes de la Gaceta de Pedagogía, allí narra la historia de la revista y reaparece él como un digno representante del siglo pasado con influencia en el presente (Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Gaceta de Pedagogía, 2009).

Ya como personal ordinario del instituto (1958), su gestión como docente la inicia en el Departamento de Pedagogía y siendo del área de filosofía, Albornoz propiciaba el diálogo la reflexión permanente en su clase y en los pasillos. Para Rojas, un estudiante de Albornoz (Entrevistado por Palacios, 2017), la mayéutica representó un elemento importante en sus clases. Este insigne maestro propiciaba ambientes ricos en pensamientos y procuró siempre colaborar con sus aprendices en que se dieran cuenta de su propio conocimiento oculto. Así, cada encuentro era atractivo y operativo a las circunstancias del momento.

En su departamento y junto con un equipo de talentosos maestros como los doctores Juan David García Bacca, Elio Gómez Grillo, Teodoro Isarría, Víctor Li Carrillo, J.R. Guillen Pérez, J.R. Núñez Tenorio, Federico Riú, Alberto Castillo Arráez, Ignacio Burk, redactaron el programa de Introducción a la Filosofía, asignatura que se impartía en todas las especialidades del instituto.

José Hernán Albornoz también fue director decano del Instituto Pedagógico de Caracas para el año 1974 y subdirector académico del instituto. Formó parte de la primera evaluación que un instituto o una universidad hacía sobre sí misma, su labor colaboró con el cambio de la estructura de años a semestres, además de un cambio curricular con impacto en el resto de las universidades venezolanas. Así que aparte de ser un excelente pedagogo fue un excelente evaluador institucional.

Obras de Albornoz

Una de las características más resaltantes del pedagogo Albornoz, descansa en la facilidad de su pluma para contar historias. Este hecho se evidencia en las innumerables obras que escribió a lo largo de su vida, tal es el caso de: *Escuque entre la historia y la leyenda* (1944), *Visión panorámica de la filosofía* (1965), *Mito y filosofía* (1969), *Nociones Elementales de Filosofía* (1985), *El Instituto Pedagógico una visión retrospectiva* (1986), *Diccionario de filosofía* (1990), *Pascual Venegas Filardo: una vocación para la cultura* (1991), *Ética para jóvenes* (1997), *Saber y triunfar* (2000), *El instituto Pedagógico Nacional* (1987), *Escuque. Su niño y su iglesia* (2006). En colaboración con Juan Carlos Barreto B., *Filosofar en el Pedagógico* (2006), *Rubio y su Escuela Normal* (2010), en conjunto con el profesor Eliseo Suárez Buitrago, *Diccionario de ética y Pedagogía* (2014).

Dentro de la variedad de sus publicaciones tiene otro grupo en pequeños formatos como: *El pesebre de Crucita* (2003), *De lo bello en oriente a lo bello de occidente*, *PRESENCIAS* (2005), *Canto a Escuque* (2009). Otros tantos han sido culminados más no publicados alguno de los cuales son: *Ignacio Burk. Vida y Obra*, *Bolívar y la Filosofía de su tiempo*. Asimismo, fue colaborador en diversos periódicos y revistas de circulación nacional como: *El Universal*, *El Nacional*, *Diario de los Andes*, *El Tiempo* y *Revista Araguaey*, *Gaceta de Pedagogía*, *revista Nacional de Cultura*, *Revista "CAL"*, *Revista del Instituto Pedagógico*.

Parte II

Bases elementales de Albornoz como Pedagogo: una didáctica infalible

Las líneas anteriores dejan evidencia de un pasado que sirvió de base para la construcción de un docente comprometido con su labor. La época vivida por José Hernán Albornoz y el seno familiar donde creció, sirvieron de insumo en la consolidación de su propia filosofía de vida y acerca de cómo debe enseñar. De este modo, y con base en la historia de vida reconstruida de este pedagogo,

muestro a continuación tres elementos fundamentales de su obra que sirven de insumo para nutrir la labor docente en la actualidad, ellos son: El conocimiento, el uso de la didáctica y los sistemas de valores.

El conocimiento

Respecto al abordaje del conocimiento es preciso hacer mención a que necesariamente toda disciplina lleva implícito un carácter epistemológico que impregna la estructura del saber. Para el maestro Albornoz, ese saber tiene su origen en la composición del ser a partir de la consideración de una estructura inteligente y avanzada que estudia los fenómenos que le rodean, pero sobre todo sus propios fenómenos internos. El hombre se muestra como un actor social que genera y reproduce ideas, opiniones, símbolos y experiencias, los cuales le permiten adentrarse en una estructura mucho más compleja: la sociedad y su cultura.

El desarrollo profesional de Albornoz invita a incorporar en el ideario docente el conocimiento como fuente de inspiración a continuar buscando respuestas sobre la coexistencia humana con el medio. ¿Quién soy?, ¿Cuál es mi misión en la vida?, ¿Para qué saber sobre algo?, ¿Qué puedo hacer con lo que se?, ¿Cuáles pueden ser nuevas formas de conocimiento?, ¿Cuál es la relación entre tales o cuales elementos?, ¿Qué impacto puede originar una innovación?, ¿Lo estoy haciendo bien?, ¿Qué viene después de esto?, son tan solo algunas interrogantes que pueden desencadenar en una cortina que permea el día a día de toda persona. Ahora bien, desde el punto de vista docente tales preguntas trascienden hacia a su grupo, por lo cual, su modelaje es fundamental en la conformación del ciudadano como aquel que busca permanente la verdad a partir de la dinámica y adelantos propios de la época que le toque vivir.

En ese sentido, el conocimiento se complejiza y difumina en tanto la experiencia cobra gran relevancia. Después de todo no es sino a partir de lo que se

vive que puede extraer significativamente el conocimiento. Para Ugas (2006)

La complejidad como noción alude a no comprender algo por ser complicado o confuso. Cuando la complejidad se entiende por complicación estamos atendiendo a la consecuencia de la complejidad más que a la complejidad misma. Por ejemplo, decimos que un estado de cosas es compleja cuando encontramos dificultades para comprenderla. Una característica de la complejidad es generar múltiples y nuevas relaciones entre sus elementos, lo cual genera complicación. Ergo, no es la complicación la que origina la complejidad, sino que ésta la genera (p. 11).

Así pues, el conocimiento como base fundamental de lo que existe representa para mí un legado fundamental en la obra de Albornoz. Dado este conocimiento el hombre adquiere nuevas posturas de ver el mundo y de comprender las situaciones, de abrirse a distintas posibilidades de aprendizaje y de colaborar en pro al bienestar de todos. En medio de la complejidad, el surgimiento de hechos y formas de percibir el entorno, de nuevas relaciones de conocimiento, de originales fuentes de combinación disciplinar y de experiencias amplía el abanico de posibilidades y con ello eventos diferentes en la formas de pensar. En la actualidad, la neurociencia ha dado fe de que en medio del desarrollo del conocimiento surgen también nuevas interconexiones neuronales que colaboran con la potenciación cerebral, lo que hace aseverar nuevas formas de pensamiento y posibilidades de encontrar cada vez más la relación entre aquello que creía imposible.

El uso de la didáctica

El uso de la didáctica funge como timón que ayuda a operacionalizar el conocimiento del cual hablaba en líneas anteriores y en el marco de la pedagogía resulta imprescindible. La constitución en si misma acerca de sus elementos: docente, estudiantes, objetivos, evaluación, tiempo, espacios, materiales, signan un valor propio al arte de enseñar. Ese cómo enseñar, para qué enseñar, a quién enseñar, cuándo enseñar, dónde enseñar, se vuelven la cotidianidad del acto educativo.

La experiencia docente de Albornoz muestra la adopción curricular de la disciplina en función de las características del grupo. Las estrategias empleadas son evidencias de una tarea docente adelantada a una dinámica escolar que atravesaría los distintos escenarios educativos en los que hizo vida, a saber: educación primaria y universitaria. Por ejemplo, desarrolló estrategias en la elaboración y mantenimiento de un huerto escolar como manera de sembrar el valor al trabajo y los frutos que de él se recogen. Por otro lado, la elección de la reina de la escuela, permitió en su estrategia unir e involucrar a la comunidad con las actividades de la escuela y conseguir donaciones para la elaboración de los uniformes de los niños. La patrulla escolar, colaboró con el respeto a las normas de convivencia y ciudadanía. Lo anterior deja muestra de algunos ejemplos de su labor como docente.

Sin duda alguna, múltiples experiencias en la que buscaba permanentemente la relación de los sujetos. Treinta años después de iniciada la labor del maestro, Lucini (1995), sugiere que la escuela actual debe ser concebida como:

un ámbito en el que los alumnos y las alumnas, a partir del desarrollo integral de su personalidad, protagonicen y experimenten un proceso dinámico de socialización; proceso que implica, por una parte el desarrollo de las capacidades necesarias para el conocimiento significativo de la realidad... (p. 15).

Todo lo anterior queda inmortalizado en la obra de Albornoz. Así pues, la relación del hombre con su entorno supone una armonía entre las mentalidades y los saberes los cuales deben ser inteligibles y comprensibles. ¿Pero, cómo hacer de los saberes un compendio de conocimientos útiles para la vida? ¿Cómo abordar una situación problemática? ¿Es posible enfrentarse a un problema desde una sola disciplina? ¿Resulta conveniente dar explicación a una situación problemática desde una sola perspectiva? En síntesis, ¿es posible abordar las múltiples necesidades y exigencias que demanda el siglo XXI (dar respuestas), en

el campo educativo, social, económico, político, ambientalista, religioso, filosófico, médico, tecnológico, astronómico, entre otros, desde una sola visión?

La respuesta es no. En otras palabras, la disciplina se tornará aún más atractiva cuando se le presente al estudiante, las bondades del conocimiento o bien la propia naturaleza de la disciplina. La relación de las disciplinas a partir de los elementos comunes que existan entre ellas son claves en la comprensión de nuevas formas de concebir la realidad. Por ejemplo, debido a la gran cantidad de conocimiento que existe en la actualidad uno se pregunta. ¿Cómo podría un docente encontrar los aportes de la historia y la geografía de modo tal que colaboren con el aprendizaje de sus estudiantes? ¿El lenguaje y la ciencia?, ¿El arte y la matemática? Las combinaciones parecen ser infinitas el arte docente ha de mostrar sus mejores obras.

Desde esta perspectiva, la didáctica Albornoz combate el aprendizaje memorístico y orienta sus esfuerzos a un aprendizaje experiencial combinado con el disciplinar, propio de un desarrollo humano sostenido en el contacto con el otro y con su entorno. Para el maestro, empleo de sus métodos activos propiciaría la construcción del conocimiento que en palabras de Ausubel resultan verdaderamente significativos. En consideración a la época en la que estudió Albornoz para ser maestro, queda claro que su formación y práctica docente se viera impregnada de la transición del modelo didáctico de aprendizaje basado en el docente, donde la enseñanza y la evaluación eran vistas como dos entidades separadas. Así, el aprendizaje del estudiante se medía a través de pruebas y evaluaciones marcadas con objetividad, la enseñanza se centraba en el cómo a partir del docente, por lo cual el estudiante era guiado por la figura conocida como autoridad.

Este tipo de didáctica tenía además como característica la memorización de los contenidos. Sin embargo, Albornoz debió comprender bien la función docente en el arte de enseñar, en una forma que resultó útil para dar oportunidad a sus estudiantes docentes a encontrar su estilo de enseñanza personal, es importante

en este caso, que el profesional de la docencia reconozca sus valores personales hacia la educación y de cómo sus estudiantes deben aprender. Dadas estas improntas, la comprensión del estilo de enseñanza desde el principio, debe a resultar eficaz tanto para el docente como para sus estudiantes, en una forma de creación y mantenimiento del equilibrio entre sus preferencias de enseñanza y predilecciones de aprendizaje de su grupo, indistintamente del radio de acción donde se encuentren o bien el nivel educativo.

Los sistemas de valores

Finalmente, los valores como un tercer legado, neutralizan la propia acción del sujeto e inspiran a la correcta esencia humana. En este sentido, la apropiación del acto docente develado en palabras del maestro y de otros colegas, dan muestra constante de una complejidad que no resulta absoluta sino por el contrario resulta en un proceso de la evolución planetaria. Basada en las narraciones y representaciones simbólicas de las que nos habló el maestro, me atrevo a insistir en que el aprendizaje se modela a través de la experiencia y ésta ya lleva consigo el propio valor. Una clase se constituye en una especie de ritual pedagógico en la que comulgan los sujetos, sus valores, los conocimientos empíricos y disciplinares, la creatividad, la motivación y las nuevas experiencias que estampen el compartir con el otro.

La congestión del siglo XXI, a propósito de los avances científicos y tecnológicos y su impacto en el escenario social (la familia, el trabajo, la amistad, la naturaleza, la relación del hombre con el medio, otros), ha hecho que surjan nuevas formas de comunicarse y con ello la transformación de los valores en función de la apertura a nuevos escenarios. Al analizarlo en profundidad opera la incertidumbre dado que nos desenvolvemos en una realidad compleja y multidimensional, cambiante y probabilística.

En palabras de Ugas (2006), “el pensamiento simplificante elimina lo efímero, mientras que el pensamiento complejo afronta la politemporalidad en la

que se conjuntan la repetición y la diferencia” (p. 104). La cita anterior se ve dibujada en el acto educativo a partir del abordaje del conocimiento, y uso de la didáctica impregnada de los valores como medio que han de insistir en la formación de un ser integral para la vida. La aceptación de aquello inapropiado porque no produce el bien común sino de particularidades, el valor de la riqueza sin enriquecer la propia espiritualidad en la comprensión del desarrollo de todos, ha producido una ola de malestares sociales en la que la droga, la pérdida del sentido a la vida y de la verdad parecen cobrar mayor significado.

Desde esta perspectiva, la obra de Albornoz buscó siempre la formación apegada a la rectitud, a lo bueno, lo honrado y lo sensato. La responsabilidad y el compromiso, la perseverancia y sobre todo el amor en aquello que realizaba le immortalizan. Su comportamiento arraigado posiblemente a esos valores andinos propios de una región trabajadora y honesta, impregnaron su dinamismo profesional. Así preparaba didácticamente al estudiante cultivando el valor al trabajo y al respeto. El cultivo de las ideas y el análisis de situaciones destacaron en el aula como una forma diferente de potenciar la habilidad de pensamiento y desarrollo del mismo.

Así pues, el espacio donde todo conocimiento se concreta o se aprecia la utilidad es el propio medio, la comunidad, el entorno donde se desenvuelve el sujeto. Allí, expone y comparte sus nuevas ideas, su aprendizaje para volver a expresarlo. Es un devenir entre lo que sé y lo que ha de llegar, lo que aprendo de mi experiencia y lo que aprendo del docente. Incluso de lo que se pero no puedo explicar.

La construcción de la propia vida y el bastidor social permiten un sistema de valores en la búsqueda de nuevos descubrimientos y modificación de la existencia. Es la apertura de nuevos horizontes, en la edificación de nuestros propios proyectos de vida. En este apartado, reitero que la enseñanza de los valores por parte de este pedagogo en los contenidos educativos consienten la utilización del método socrático, como por ejemplo en lugar de discutir cómo

aplicar la justicia en diversos entornos sociales, un grupo de estudiantes puede deliberar el concepto básico de la justicia misma. Con esta forma didáctica, empleada magistralmente por Sócrates y conocida como la mayéutica, los estudiantes tienen la oportunidad de desprenderse de sus nociones previas de la justicia y reemplazarlos con algo que es filosóficamente sólido.

Los estudiantes también varían, por supuesto, por la edad, la aptitud, el grado de socialización, estilos cognitivos, métodos de aprendizaje preferidos, y en numerosas otras formas pero la concepción más fructífera es que hay muchos estilos eficaces de instrucción impregnado de sus valores, en la que cada maestro debe ser experto en al menos uno, preferiblemente en varios. En este campo Albornoz pudo iluminar en sus tertulias educativas, el significado particular del valor para formar niños, jóvenes y profesores más exitosos, ayudándoles a identificar sus propios valores y estrategias útiles para la vida.

Vale destacar un valor incuestionable para el desarrollo social y la convivencia humana. Ya enfatizado por Pesatalozzi en su época y traído al presente con la experiencia de Albornoz, se encuentra el valor a la democracia. Para Yegres (2006), “la democracia en sí misma es un valor ético, el cual se expresa en el comportamiento de los ciudadanos como miembros de la sociedad civil, vivir en democracia presupone la aceptación de procedimientos, normas y reglas que determinan una conducta digna de los individuos como sujetos capaces, entre otras actividades, de participación política” (p.79). Más adelante expresa que “la democracia debe reconciliar al ser humano con la vida para servirle de alivio a los múltiples sinsabores cotidianos” (p. 90). Por tanto, a “la educación le corresponde la responsabilidad de educarnos para la ciudadanía democrática” (p. 82).

En otras palabras, los valores democráticos, dibujados a través de la igualdad en el aula, en los espacios escolares u otros escenarios de aprendizaje, contribuyen a surcar caminos de consciencia y solidaridad. De lucha y de esfuerzo en la búsqueda permanente del bien común. El maestro es fiel reflejo de tales

hechos. Su constancia y paciencia, amor por el trabajo y generación de oportunidades en otros sellan su amor por la docencia, la educación y el país.

Recorrer la vida de un pedagogo como José Hernán Albornoz, permite dejar evidencia de la memoria histórica del Departamento de Pedagogía. Los eventos pasados, dan muestra en la actualidad del compromiso ciudadano y de responsabilidad social de un hombre andino cuya vida fue entregada con amor, fidelidad y lealtad a su familia y a su trabajo, lo cual redundaba en la mística del amor por nuestro país. La construcción de políticas carcelarias junto con su gran amigo Elio Gómez Grillo, padre de la educación carcelaria en Venezuela, dejan muestra de la fiel convicción del rescate del ser humano desde su dignidad como persona, quien podía educarse y regenerarse para servirle a su patria. El orgullo del Departamento Pedagogía destaca en la incansable labor de este personaje quien recibiera Doctorado Honoris Causa el 25 de octubre de 2012, aparte de innumerables reconocimientos en su propio estado Trujillo, más específicamente en la ciudad de Escuque, su ciudad natal.

Hoy somos honrados por haber tenido en nuestros pasillos y espacios ipecistas a José Hernán Albornoz quien a sus 90 años de vida sigue reflexionando e inspiración a quienes de él requieren apoyo y ayuda, tanto en lo personal como en lo académico. Sin duda, el cronista del Instituto Pedagógico de Caracas. La constitución de la pedagogía y de este pedagogo en especial, remite a la exhortación de ser congruentes entre el ser y el hacer. Tema para seguir reflexionado en la labor docente y en la ética y moral como ser humano.

REFERENCIAS

Albornoz, J. (2010). *Entrevistas realizadas*.

Freire, P. (1982). *La Pedagogía del oprimido*. México, México: Siglo Veintiuno Editores. S.A.

Gamboa, (2010). *EL NACIONAL* - Jueves 16 de Septiembre de 2010, Opinión/8. [Artículo en línea]. Disponible en: <http://maiquiflores.over-blog.es/article-ser>

[docente-reflexiones-educativas-desde-la-autonomia-58848469.html](https://www.upel.edu.ve/docente-reflexiones-educativas-desde-la-autonomia-58848469.html)

[Consulta: 2018]

Lucini, F. (1995). *Temas transversales y áreas curriculares*. Fuenlabrada: Alauda-Anaya.

Palacios, Y. (2017). *José Hernán Albornoz. Maestro venezolano nacido en el siglo XX*. [Documento en línea] Disponible en :www.upel.edu.ve/tag/publicaciones
Repositorio de la UPEL. Caracas: Autor [Consulta: 2018]

Ugas, G. (2006). *La complejidad un modo de pensar*. Venezuela: Lito-Formas.

Yegres, A. (2006). *Ética, Política y Educación*. Edición del Doctorado en educación UPEL-IPC.



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA



UNIVERSIDAD CATÓLICA ANDRÉS BELLO

Las Líneas de Investigación: Desarrollo de Competencias para
la Investigación, Praxis Docente y Desarrollo Humano
Sustentable. Investigación Acción y la Línea de Filosofía

INVITAN AL

Encuentro

sobre

Las
diferentes
Miradas
iradas



de la
**Investigación
Acción**

DIA: Miércoles 21 de marzo 2018
LUGAR: Miniauditorio Simón Bolívar
HORA: 8.30 am

Las Líneas de Investigación: Desarrollo de Competencias para la Investigación, Praxis Docente y Desarrollo Humano Sustentable. La Línea de Investigación Acción y la Línea de Filosofía; conjuntamente con la Cátedra de Metodología de la Investigación del Departamento de Pedagogía del Instituto Pedagógico de Caracas y la Universidad Católica Andrés Bello tuvo la gran disposición de organizar un encuentro con el propósito de presentar las diversas visiones sobre el abordaje de la metodología de la Investigación Acción, además de estimular la promoción y divulgación de investigaciones realizadas por los

docentes / investigadores de nuestra Alma Mater, *Instituto Pedagógico de Caracas* y la *Universidad Católica Andrés Bello* ganadas a la aplicación de esta metodología. Se trata de unir esfuerzos para lograr publicar en nuestros propios espacios con eficiencia una de las funciones del docente universitario como es la INVESTIGACIÓN

PONENTES Y SUS INVESTIGACIONES

Mejorando mi praxis docente

Prof. Diana Alayón.
Universidad Católica Andrés Bello

Modelo de Competencias y Valores

“L.E.C.H.E”
Prof. Vivian Díaz.
Universidad Católica Andrés Bello

Estrategias educativas para el aprendizaje experiencial

Prof. Rubén Leal.
Universidad Católica Andrés Bello

Las miradas de la investigación acción en los trabajos de grado y de ascenso en el IPC.

Dra. Geitza Rebolledo.
Instituto Pedagógico de Caracas

El desarrollo de los valores cooperativos: Un estudio de la Investigación Acción

Dra. Gloria Valera.
Instituto Pedagógico de Caracas

COMITÉ ORGANIZADOR

Belkis E Osorio, Magaly Salazar
Mayda La Fe, Josefina Palacios,
Gloria Valera, Gerardo Lara, Geitza Rebolledo

III Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe

CRES 2018



Lunes 11 al Viernes 15 junio 2018

Argentina

La III Conferencia Regional de Educación Superior (CRES-2018) se reunió del 11 al 15 de junio en Córdoba (Argentina) a rectores, directores, académicos, trabajadores, estudiantes, redes, asociaciones profesionales, centros de investigaciones, sindicatos, representantes de organizaciones gubernamentales y no gubernamentales y amigos de la educación superior del continente. Estos actores se encontraron para discutir criterios, formular propuestas y líneas de acción que consoliden la educación superior como un bien social, derecho humano y universal con responsabilidad de los Estados.

Para la Conferencia se organizaron instancias de debate participativo, con modalidades diversas (foros y eventos regionales), sobre el estado actual de la educación superior, sus fortalezas y debilidades, su historia y evolución, así como sobre las mejoras y logros que se desean alcanzar en la próxima década, con vistas a los objetivos de desarrollo sostenible y a las definiciones de la agenda Educación 2030 de la UNESCO. Asimismo, las conclusiones a las que se arribó en la CRES 2018 integrarán la Declaración y el Plan de Acción que llevarán los países de América Latina y el Caribe a la Conferencia Mundial de Educación Superior a realizarse en 2019 en la sede de la UNESCO en París, Francia.

La CRES 2018 se inscribe en el marco del primer centenario de la *Reforma Universitaria de 1918* que se inició en la ciudad de Córdoba. La primera Conferencia Regional de Educación Superior se realizó en La Habana, Cuba en 1996, y la II Conferencia Regional en Cartagena de Indias, Colombia, en 2008. La III Conferencia Regional estuvo organizada por el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior de América Latina y el Caribe (IESALC), por la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), por el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) y por la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) del Ministerio de Educación y Deportes de Argentina. Además, contó con el apoyo especial del Consejo de Rectores de Universidades Privadas de Argentina (CRUP), así como de numerosas instituciones, asociaciones y redes académicas del ámbito de la educación superior en América Latina y el Caribe.

<https://es.unesco.org/events/iiia-conferencia-regional-educacion-superior-america-latina-y-caribe>

Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES 2018)

Desafíos y compromisos

Enrique Ravelo
ravelososa@gmail.com

**Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Instituto Pedagógico de Caracas**

El pensamiento libre dentro de la Universidad está íntimamente relacionado con el concepto de la libertad académica y la autonomía universitaria. No se trata de privilegios personales de los miembros de una comunidad, por el contrario es la expresión más concreta de una posibilidad cierta de producir epistemología a través de la verdad. El reforzamiento más claro que sobre el particular se hace tiene que ver con los cambios curriculares que deben producirse con el consenso de toda la comunidad universitaria de manera democrática y participativa. En este sentido, es importante tener claro el modelo de universidad que la sociedad desea así como tener definido los procesos de control y autoevaluación de las condiciones en que se administra ese modelo. Asunto importante que consolida el pensamiento libre y la producción epistemológica es el referente a la necesidad de fortalecer términos de referencia en las universidades que se consideran claves para su desarrollo democrático.

Algunos de ellos son considerados en función de la libertad de cátedra, la administración de los programas y la selección de su personal docente. Por otra parte, la libre discusión de las ideas es fundamental para que las universidades propicien su modernización y transformación en beneficio de sus miembros y de la sociedad en general. La Universidad para favorecer el pensamiento libre debe

caracterizarse por internalizar los valores propios de la sociedad desarrollando capacidades para asimilarlos y consolidando su acción en el respeto de la dignidad humana y la revalorización del hombre como persona humana. Los métodos que utilice para consolidar el pensamiento libre tienen que basarse en una discusión democrática y solidaria que confronte y dialogue sobre la responsabilidad social que debe cumplir en el destino de su quehacer histórico.

Sobre la base de esa necesidad de diálogo y confrontación de ideas se centraron los objetivos de la CRES 2018-Conferencia Regional de Educación Superior-en este sentido se puede decir que los años 2018 y lo que va del 2019 han sido de particular importancia para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. En el marco de la conmemoración de los 100 años de la Reforma de Córdoba, movimiento universitario que conmovió los cimientos de las universidades de la región, más de 10.000 personas ligadas todas a la educación superior se reunieron en Argentina, Córdoba, para discutir y reflexionar sobre el estado del arte de ese nivel educativo y las tendencias epistemológicas, sociales y culturales que se mueven y representan constructos propiciadores de cambios y transformaciones en el sector. Después de una etapa pre-CRES caracterizada por una amplia convocatoria de reuniones, foros, simposios y conferencias en la mayoría de países de ALC se dio inicio a la III Conferencia Regional de Educación Superior, en junio de 2018.

En un mundo convulsionado e impactado por cambios y transformaciones aceleradas fue lógico que el debate entre los participantes se centrara en una reflexión profunda sobre los desafíos a los cuales está sometida la universidad y en la preocupación de cómo esta tiene que incorporarse a este mundo cambiante. Un análisis de tendencias aplicado a las conclusiones de los discursos producidos en la pre-CRES determinó que hay un excelente grupo de ellas que tienen que ser atendidas urgentemente por las universidades a través de sus investigaciones y sus proyectos sociales. En este sentido, se discutieron ejes temáticos que representan tendencias que analizadas y administradas con eficacia y eficiencia

podrían fortalecer el papel estratégico, social y cultural de nuestras instituciones de educación superior para hacer una educación universitaria pertinente acorde con los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la UNESCO.

Un tema sobresaliente dentro de la Conferencia fue el relativo a la calidad de la educación superior en ALC, tema que por cierto viene siendo tratado con insistencia por los teóricos de la misma. La realidad nos conduce a señalar que sobre el particular no hemos sido muy afortunados en la región. Seguimos teniendo serios problemas de inclusión social, equidad y efectivos sistemas de evaluación y seguimiento de los procesos de calidad en nuestras instituciones. Se hace necesario promover programas que fortalezcan la calidad de nuestros egresados estimulando programas de articulación entre todos los niveles educativos. Hay que promover la innovación, la ciencia, la tecnología y la investigación y propiciar un seguimiento eficaz de la calidad educativa. De igual forma hay que desarrollar un agresivo programa de internacionalización que vincule y articule las diversas instituciones de educación superior que existen en la región.

Se habló igualmente en la Conferencia sobre la necesidad de desmontar toda forma de discriminación dentro de las universidades. Es imprescindible acabar de una vez por todas con cualquier forma de intolerancia, consolidando el diálogo de saberes y fortaleciendo valores que garanticen los derechos de todos los grupos de población históricamente discriminados. Se plateó la necesidad de replantearse y reencontrarse así misma a través de la responsabilidad social como función universitaria tanto endógena como exógena. La institución tiene que reflexionar sobre sí misma, con su entorno social, su función territorial y su cuota de responsabilidad en la solución de los problemas crónicos de la sociedad.

Una referencia especial para la investigación educativa como eje fundamental para el desarrollo integral de nuestras sociedades. La innovación a través de la investigación se convierte en una aliada de la justicia social. Nuestras universidades tienen que fomentar la libertad y como derivada de esa libertad está

la libertad del pensamiento. Hay que crear, imaginar y producir conocimiento, esto se logra a través de una investigación de pertinencia social, democratizándola como un bien público que favorece al concepto de ciudadanía. Democratizar la investigación significa romper la barrera elitista para generar un beneficio que haga del conocimiento un bien público social.

Uno de los ejes temáticos más trabajados y polémicos fue el de la formación docente como lineamiento estratégico de vital importancia. La formación y el fortalecimiento docente como temas de investigación y como política de Estado son planteamientos que deben ser tratados con urgencia. Junto con una mejor calidad educativa hay que solicitar del Estado la dignificación del docente y la revalorización de su profesión mediante compromisos legales que le garanticen una excelente calidad de vida, acorde con las responsabilidades que el ejercicio de su profesión le exige. En este sentido, las universidades con programas de formación docente deben lograr que sea considerada como una política de Estado por ser el mecanismo clave para lograr un real y verdadero cambio. De igual manera se hace necesario promover un mayor compromiso con la profesionalización y la formación de todos los docentes hacia la innovación académica y la investigación pedagógica para favorecer la transformación del sistema educativo con una visión humanística, crítica, solidaria e inclusiva.

CURRÍCULOS DE LOS AUTORES

Aracelys Piñate: Doctora en Educación: Miembro de la Línea Políticas e Innovaciones Educativas, Instituto Pedagógico de Caracas UPEL. Magister en Gerencia en Educación. Especialista en Gerencia Educación Técnica, Universidad Experimental Libertador. Profesora en Educación Técnica Mención Comercio. Ponente de Temarios en investigación, Instituto Universitario Pedagógico “Monseñor Arias Blanco. Diplomado de Investigación Educativa. UPEL. Diplomado en E-Learning basado en Estándares Abiertos. UPEL. Diplomado en Gerencia de las TIC en Instituciones Educativas. UPEL. Arbitro de Revistas indexadas de Investigación. Coordinadora del Doctorado en Ciencias Gerenciales- Universidad Latinoamericana y del Caribe.

Briseida Apolonia Acosta Baldivián. Egresada de la UPEL-IPC. Profesora Agregado a Dedicación Exclusiva en el Instituto Pedagógico de Caracas, actualmente activa en el Departamento de Pedagogía; Cátedra Educación. Inicial). Coordinadora del Programa de Educación Inicial (UPEL-IPC), Maestría en Educación Mención: Evaluación Educación. UPEL-I.P.M “José Manuel Siso Martínez”. Doctorado de Educación (UPEL-IPC). Postdoctorado Educación, Sociedad y Ambiente (UPEL-IPC) Autora y coautor en varios artículos arbitrados en revistas de investigación. Ponente en diferentes temáticas referidas a Educación en el ámbito nacional e Internacional. Adscrita a la Línea de Estudio y Evaluación de la Creatividad (NICMAS).

Carmen Marcano: Doctora en Innovaciones Educativas, Universidad Nacional Experimental de la Fuerza Armada UNEFA, Magister Scientiarum en Supervisión Educativa, URU-INSTIA, Profesora de Castellano y Literatura, Universidad Pedagógica Experimental Libertador-IPC Caracas, Especialidad en Educación Básica, Universidad Latinoamericana y del Caribe, Supervisora de planteles estatales de la Gobernación del Estado Vargas, Maestra de aula Escuela Básica Ángel Valero Hostos, Profesora de Castellano del Liceo Lorenzo González, Profesora de Castellano en Pregrado y Postgrado en Gerencia Educativa del Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio IMPM. Extensión Académica La Guaira, Profesora de Postgrado en Gerencia Pública, UNEFA Vargas. Tutora y Jurado de Trabajos de Grado del IMPM, Facilitadora en la actualización de directivos y docentes.

Emil Amarilys 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.

Enrique Ravelo: Consultor académico de la UNESCO-IESALC. Rector de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) 1997-2001, Presidente de la Asociación Venezolana de Rectores Universitarios (AVERU) 1998-2001. Investigador especialista en sociopolítica de la educación. Profesor en el Doctorado en Educación en la UPEL desde 2001 hasta la actualidad.

Fedor Alí Meza Palma: Profesor de Educación Física, Mención Técnicas Deportivas; Magister en Educación Física, Mención Administración del Deporte; Doctorado en Educación (UPEL-IPC); formador de Tutores en Convenios Internacionales. Director Nacional Educación Física, Deporte. Miembro de la red de investigadores de la Transcomplejidad (REDIT). Autor y Coautor de libros educativos. Publicación de artículos en revistas indexadas. Presentador, Árbitro y Prologuista de textos internacionales en materia de Educación, Salud y Deporte. Conferencista y organizador de eventos académicos universitarios nacionales e internacionales. Miembro del Jurado de Trabajos de Grado de Maestría y Tesis Doctorales en el área de Educación Física y Deporte. Creador del Programa de Méritos Nacionales “Manuel Gallegos Carratú” e Internacionales de “Embajaduría Académica Universitaria”. Premio Municipal “Al Buen Ciudadano”, categoría Docente, Caracas, Venezuela.

Fidel Santos León: Doctor en Innovaciones Educativas (UNEFA). MSc. en Ciencias de la Educación. (UBA). Lic. en Educación. (UCV). Profesor investigador de pregrado y postgrado en UCV, UNEXCA, UNEFA, UNERG, UMBV, UNIMET, UBA, USM. Autor de diversas investigaciones en las áreas de: Educación, Pedagogía, Gestión del Conocimiento y Gestión del Talento Humano. Tutor de diversos Trabajos de Grado de pre y postgrado. Conferencista y ponente en congresos y jornadas de investigación internacionales y nacionales. Autor de publicaciones en revistas internacionales y nacionales.

Isabel Cristina Sánchez Castillo. Doctora en Educación UPEL IPC. Certificado en Suficiencia Investigativa Universidad de León España. MSc. Administración del Deporte UPEL-IPC. MSc. Recreación UPEL-IPC Profesora de Educación Física UPEL-IPC. Autora de diversas investigaciones en Educación Física Recreación, y Administración del Deporte. Tutora de diversos Trabajos de Grado de pre y postgrado. Conferencista y ponente en congresos y jornadas de investigación nacional.

Julia Luisa Flores Espejo: Licenciada en Ciencias (North Carolina State University, USA), Profesora de Química y Ciencias Generales y Magister en Enseñanza de la Química (UPEL-IPC); Doctorado en Enseñanza de las Ciencias (Universidad de Burgos, España); Postdoctorado en Educación, Sociedad y Ambiente (UPEL-IPC). Jefa de la Cátedra de Bioquímica, Jefa del Servicio de Centralización Académica, Coordinadora de la Maestría en Educación Mención Enseñanza de la Química, Coordinadora de Estudios de Postgrado No Conducentes a Grado Académico, Coordinadora General de Estudios de Postgrado, Coordinadora Nacional del Programa Doctoral y Postdoctoral de la UPEL, Investigadora PEII, Autora de textos escolares. Publicaciones en revistas nacionales e internacionales. Líneas de investigación: aprendizaje significativo de la ciencia; análisis químico.

Julio César Meza Palma: Profesor de Educación Física; Magister en Administración del Deporte, Doctor en Educación; UPEL-IPC, Venezuela. Profesor Asociado adscrito al departamento de Educación Física IPC. Diploma de Estudios Avanzados en Investigación; UNILEÓN, España. Certificado del Programa de Estímulo a la Investigación e Innovación; ONCTI, Venezuela PEII-2015. Estuvo como Coordinador en la Maestría en Administración del Deporte y Especialización en Gerencia Deportiva UPEL-IPC y en el Programa Institucional de Deporte y Recreación IPC. Autor de Artículos en Revistas Indexadas. Autor, coautor, presentador y árbitro de Textos nacionales e internacionales. Tutor de Trabajos de Grado de Maestría y Especialización UPEL-IPC. Miembro del Jurado en Trabajos de Grado de Maestrías, Especializaciones y tesis doctorales en instituciones universitarias.

Luz Enriqueta 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 Educacional, 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.

Magalis Machado: Profesora del Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio. IMPM - UPEL. Coordinadora Local de Extensión Universitaria, en la Extensión Académica Miranda. Doctora en Educación - IPC. Diplomado en Investigación UPEL-Sede Rectoral. Especialista en Relaciones Industriales, Universidad Santa María. Categoría docente: Agregado.

Maribel Osorio: Licenciada en Enfermería de la Universidad Rómulo Gallegos, especialista en Docencia en Educación Superior UCV, Especialista en Salud Ocupacional UCV, Magister en Docencia en Educación Superior UCV, Doctora en Ciencias de la Educación UBA. Docente Titular en la UCV. Directora de la EEUCV, Directora del Postgrado de Enfermería Oncológica EEUCV.

Noemí Frías Durán: Profesora de Historia y Ciencias Sociales. Instituto Pedagógico de Caracas. Magister en Enseñanza de la Historia (UPEL-IPC) Doctora en Cultura y Arte para América Latina y El Caribe (2011) UPEL-IPC. Docente en Historia, Ciencias Sociales, Procesos de la Cultura en: Identidades Sociales y Comunitarias / Cultura y Turismo/ Investigación Cualitativa. Coordinadora del Doctorado en Cultura y Arte para América Latina y El Caribe y del Centro de Investigación Cultural “Mariano Picón Salas” (CIMAPISA-Instituto Pedagógico de Caracas). Autora de Artículos en Revistas Indexadas.

Rosa C. García. Licenciada en Geografía por Universidad Central de Venezuela. Doctora en Ciencias Ambientales por Universidad Alcalá de Henares, España y Diplomado en Docencia Universitaria IPC. Ha sido Coordinador de la Unidad Ordenamiento del Espacio Geográfico (OEG) en el Instituto Geográfico de Venezuela y Directora (E) de la Dirección de Ordenación del Territorio del Ministerio de Ecosocialismo y Aguas. Asesor Docente en la Universidad Militar Bolivariana de Venezuela (UMBV) y docente en la Maestría de Análisis Espacial y Ordenación del Territorio en la Universidad Central de Venezuela (UCV), en la Maestría y Especialización en Gerencia Ambiental en la Universidad Nacional Politécnica de la Fuerza Armada Nacional (UNEFA).

Sol María Martínez Valdiviezo. Título de Profesor en Lengua Extranjera. Mención: Inglés en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador/Instituto Pedagógico de Caracas. Con postgrado en la Universidad Santa María en la especialización “Planificación y Evaluación de la Educación, y actualmente doctorando en Innovaciones Educativas en la Universidad Nacional Experimental de las Fuerzas Armadas. Ha participado en seminarios y jornadas de extensión universitaria. Subdirectora Académica en la Unidad Educativa Nacional Luis Eduardo Egui Arocha. Obtuvo la Orden Dilia Delgado Bello en su Primera Clase. La experiencia educativa y cultivar el intelecto le ha permitido hacer publicaciones en revistas arbitradas en el ámbito nacional.

Yaurelys Zaid Palacios Revete: Profesora en la especialidad de Educación Integral en UPEL-IPC. Magíster en Educación, mención Tecnología y Desarrollo de la Instrucción UPEL-IPC. Doctora en Educación UPEL-IPC, con certificado de post-doctorado en Educación, Sociedad y Ambiente UPEL-

IPC. Docente personal ordinario, con una Dedicación Exclusiva y categoría de Titular. Docente de pregrado y postgrado. Desempeño como Jefa de Cátedra de la Especialidad de Educación Integral y Coordinadora del mismo programa. Coordinadora de Núcleo de Investigación en Creatividad “Dra. Margarita Amestoy de Sánchez”, Coordinadora Nacional del Programa de Doctorados de la UPEL y actualmente el mismo cargo a nivel institucional. Ponente en Eventos Educativos a nivel nacional e internacional. Miembro activo del comité editorial de la Revista del Doctorado en Educación Palabra y Realidad y de la línea de investigación Estudio y Evaluación de la Creatividad. Publicación de artículos en revistas arbitradas, libro en repositorio de la UPEL.

PRESENTACIÓN	17
Investigaciones	
Magalis Machado. El plagio académico, experiencias y abordaje en los estudiantes de Investigación Educativa. <i>The academic plague, experiences and approaches in the educational research students. Plagiat académique, expériences et approche des étudiants en recherche pédagogique</i>	20
Julia Flores-Espejo, Fidel Santos-León, Maribel Osorio, Isabel Sánchez, Noemí Frías, Fedor Meza, Julio Meza. Grupo Interdisciplinario de Investigación Postdoctoral en Educación (GIPDE): Experiencia de su creación en la UPEL-IPC. <i>Interdisciplinary Group of Postdoctoral Research in Education (GIPDE): Experience of its Creation in the UPEL-IPC. Groupe interdisciplinaire de recherche postdoctorale en éducation (GIPDE): Expérience de sa création dans L'UPEL-IPC</i>	38
Emil Amarilys Michinel Rondón. Los imaginarios tecnológicos de los nativos digitales. <i>The technological imaginaries of the digital natives. Les imaginaires technologiques des natifs numériques</i>	76
Fidel Santos León. Constructos teóricos de la gestión del conocimiento. Programas nacionales de formación avanzada (UNEXCA). <i>Theoretical constructions of knowledge management. National programs of advanced training (UNEXCA). Constructions théoriques de la gestion des connaissances. Programmes nationaux de formation avancée (UNEXCA)</i>	103
Noemí Frías. Proceso de Construcción ontoepistemológica desde la subjetividad e intersubjetividad en los Doctorados del IPC. Una mirada interpretativa. <i>Intoepistemological Construction Process from subjectivity and intersubjectivity in the IPC Doctorates. An interpretive look. Intoépistémologique Processus de construction de subjectivité et intersubjectivité dans les doctorats IPC. Un regard d'interprétation</i>	131
Luz E. Salazar S Tránsito de la política educativa digital a la praxis docente. <i>Transit of the digital educational policy to the teaching praxis. Passage de la politique d'éducation numérique à la pratique éducative</i>	161
Julia L Flores-Espejo. Vivencia de Aprendizaje sobre Significados de Naturaleza de la Ciencia en un Postgrado: Mirada Fenomenológica. <i>Experience of Learning about Meanings of Nature of Science in Postgraduate: Phenomenological Look. Expérience D'apprentissage des Significations de la Nature de la Science dans un Postgraduate: Regard Phenomenologique</i>	191
Aracelys Piñate. La formación docente en el uso de las plataformas virtuales educativas en la UPEL-IPC desde la Teoría de la Acción. <i>Teacher training in the use of virtual educational platforms in the UPEL-IPC from the Theory of Action. Formation des enseignants à l'utilisation de plates-formes éducatives virtuelles dans UPEL-IPC à partir de la théorie de l'action</i>	225
Carmen Marcano. Transcomplejidad, gerencia del conocimiento en investigación. Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio. <i>Transcomplejidad management of knowledge in research Institute of Professional Improvement of the Magisterium. Transcomplejidad gestion des connaissances à l'Institut de Recherche de l'Amélioration Professionnelle du Magisterium</i>	245
Maribel Osorio. Experiencia de las docentes en la enseñanza del cuidado a los estudiantes durante las practicas hospitalarias. <i>Experience of teachers in the teaching of care for students during hospital practices. Experience des enseignants dans l'enseignemen des soins aux étudiants pendant les pratiques hospitalières</i>	272
Julio Meza Palma. Eneagrama, Educación e Investigación “Un pasaje epistemológico de una sabiduría universal Milenaria en tiempos postmodernos”. <i>Enneagram, Education and Research “A passage epistemological of the wisdom Universal Ancient at times postmodern”. Ennéagramme, éducation et recherche “A passage épistémologique d'un ancient universel de sagesse parfois posmoderne</i>	298
Rosa Corina García. Articulación de la investigación académica de postgrado de la UMBV con la dimensión ambiental. <i>Articulation of the academic research of graduate of the UMBV with the environmental dimension. Articulation de la recherche universitaire de diplômé de la UMBV avec la dimension environnementale</i>	325
Briseida Apolonia Acosta Baldivián. La humanización de la praxis evaluativa docente para mejorar la calidad de la educación inicial. <i>The humanization of teaching evaluation praxis to improve the quality of initial education. L'humanisation de l'enseignement evaluation praxis pour améliorer la qualité de l'éducation initiale</i>	345
Isabel Cristina Sánchez Castillo. La praxis del docente de Educación Física desde lo polisémico. <i>The practice of the Teacher Physical Education and the polysemic. La pratique de l'enseignant en éducativos physique de la polysémie</i>	376
Ensayo	
Fedor Alí Meza Palma. Los Pensamientos Periférico Aplicados a la Educación Física. Desde una Visión Epistemológica Transcompleja y Pluriparadigmática. <i>The peripheral thoughts applied to physical education. From a Transcomplete Epistemological Vision and Pluripadigigáática. Les pensées périphériques appliquées à l'éducation physique. D'une vision épistémologique transcomplexe et Pluriparadigmática</i>	390
Reseña de libro	
Desarrollo de habilidades del pensamiento. Creatividad. Autora: Margarita A. de Sánchez (2007). México: Trillas. Por: Sol M. Martínez	413
Reseña Histórica del Departamento de Pedagogía	
José Hernán Albornoz. Ilustre Pedagogo del Departamento de Pedagogía. UPEL-IPC. Yaurellys Palacios Revete	423
Eventos	
Encuentro sobre Las Diferentes Miradas de la Investigación Acción. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Caracas. Universidad Católica Andrés Bello	445
	447
III Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe	
Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe. Enrique Ravelo	449
Currículo de los autores	453