



**ifp**

INVESTIGACIÓN Y  
FORMACIÓN PEDAGÓGICA

**REVISTA DEL CIEGC**

ISSN 2477-9342  
NÚMERO 3 AÑO 2  
ENERO - JUNIO 2016





Universidad Pedagógica Experimental Libertador  
Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio  
Extensión San Cristóbal  
Centro de Investigación Educativa “Georgina Calderón”



ISSN: 2477-9342

Año 2 N° 3 enero – junio 2016

INVESTIGACIÓN Y FORMACIÓN PEDAGÓGICA  
REVISTA DEL CIEGC

Investigación y Formación Pedagógica es una revista arbitrada e indizada del Centro de Investigación Educativa Georgina Calderón (CIEGC). Publicación semestral que pretende convocar a los docentes a sistematizar reflexiones, ideas o problemas relacionados con su práctica pedagógica, de allí que tiene como objetivos (a) promover la investigación como vía para la transformación del pensamiento crítico y reflexivo; (b) Impulsar la discusión y reflexión sobre los temas educativos con base en las tendencias teóricas actuales. La revista ofrece la posibilidad de presentar reportes de investigación, experiencias didácticas innovadoras, ensayos y reseñas.

---

ISSN 2477-9342

---

EQUIPO EDITORIAL

Douglas A. Izarra Vielma  
Director/Editor

Rosario Ramírez  
Secretaria

Víctor Díaz Quero, Faviola Escobar; Daisy Rojas; Nelsy Carrillo  
Miembros

Consejo Asesor

José Alberto Cristancho (IUT)

Jemima Duarte (ULA)

Cecilia Navia (UPN - México)



## Editorial

Douglas A. Izarra Vielma  
[daiv@ciegc.org.ve](mailto:daiv@ciegc.org.ve)

El tercer número de *Investigación y Formación Pedagógica Revista del CIEGC*, representa para nuestra comunidad académica la consolidación de esta publicación. Producto del trabajo realizado se logró el ingreso en el Índice y Biblioteca Electrónica de Revistas Venezolanas de Ciencia y Tecnología – Revencyt con el código RVI019. Esto constituye un logro importante pues ahora nuestra publicación es arbitrada e indizada.

En esta oportunidad se incluyen cinco artículos que reflejan el interés de los docentes de diversos contextos por comunicar los resultados de su trabajo investigativo, en primer lugar, se presenta el trabajo del profesor Aldo Ocampo, Director y Docente del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (Chile), quien expone un análisis sobre las formas condicionales y consecuencias teóricas más relevantes en relación con el concepto de educación inclusiva. Este texto forma parte de la tesis doctoral desarrollada por el autor en la Universidad de Granada (España).

En segundo lugar los profesores Henry Castillo (UPEL – IMPM), Javier Tarazona (UPEL – Rubio) y Rafael Guerrero (UCAT), describen la visión antropocéntrica del ser docente en la práctica pedagógica. Este trabajo es una investigación de carácter cualitativo en la cual a partir de entrevistas en profundidad se obtienen conceptos integradores que sirven de sustento para la construcción de una aproximación teórica.

El tercer artículo es un preliminar del trabajo realizado por Magda Araceli Labrador Pernía, docente de la Unidad Educativa Nacional San Pedro del Río, el texto recoge los resultados de una investigación descriptiva y de campo orientada a diagnosticar los elementos de la comunicación que se observan en el colectivo docente donde la autora desarrolla su práctica pedagógica y también pretende describir las barreras de comunicación que existen en el mencionado contexto. A partir de estos elementos espera desarrollar una propuesta que contribuya con la solución de la problemática diagnosticada.

El cuarto artículo es un trabajo de los profesores Yovany Edixon Galindo (Unidad Educativa Las Piedras) y Luz Mila Galindo (Universidad del Zulia), quienes realizaron una investigación orientada a establecer las estrategias cognoscitivas empleadas por docentes y estudiantes de química de tercer año de secundaria durante los procesos de enseñanza y aprendizaje de la

nomenclatura y formulación de compuestos inorgánicos. Este texto incluye una breve presentación de la propuesta que se generó a partir del trabajo de campo realizado.

El quinto y último reporte de investigación se ubica en el ámbito universitario, en este caso se trata de la sistematización de experiencias en la integración de aulas virtuales para la educación universitaria a distancia en el Estado Táchira, su autor es el profesor Hovsenman F. Quintero Blanco, docente de la Universidad de Los Andes Táchira. El trabajo parte de la necesidad de diagnosticar la situación actual de la docencia universitaria en cuanto a los recursos y medios instruccionales utilizados en la modalidad a distancia.

Estos trabajos demuestran la existencia de docentes preocupados por mejorar la calidad de la educación en diversos contextos geográficos de nuestro país y del continente. Esta búsqueda pasa por la reflexión en torno a conceptos, pero también reconoce la necesidad de atender la formación de los docentes en el uso de la tecnología, en su forma de comunicarse y en las estrategias que utilizan para enseñar.

En función de lo anterior tenemos la certeza de que este número de Investigación y Formación Pedagógica Revista del CIEGC, puede resultar de utilidad para el colectivo académico interesado en la mejora de su trabajo en las aulas.

Finalmente se incluye la sección *Actividades del CIEGC*, que tiene como principal novedad que a partir de este número es responsabilidad de la Dra. Faviola Escobar de Murzi, quien en la Asamblea del Centro de Investigación Educativa Georgina Calderón, celebrada en diciembre del año 2015, resultó electa como coordinadora de esta unidad.

En las actividades realizadas por los investigadores del CIEGC durante el primer semestre de este año 2016 se denota una preocupación por la formación, de hecho se organizaron tres seminarios sobre diversas temáticas que aun cuando están dirigidos a los propios miembros de nuestro Centro, permiten la participación de estudiantes de pregrado y postgrado interesados por las temáticas que allí se discuten.

Una de las actividades más importantes que se desarrolló durante el mes de junio fue el Encuentro de Unidades de Investigación, en esa jornada el CIEGC sirvió de anfitrión para el encuentro con pares académicos provenientes de otras instituciones universitarias del estado Táchira (Universidad Nacional Experimental del Táchira, Universidad Nacional Abierta, Universidad Católica del Táchira y Universidad Pedagógica Experimental Libertador – Instituto

Pedagógico Rural Gervasio Rubio), durante dos días se tuvo la oportunidad de conocer el trabajo que se realiza en cada una de las instituciones mencionadas en relación con la investigación e incluso avanzar en la posibilidad de aunar esfuerzos en pro de desarrollar una investigación de calidad y pertinencia social, acorde con las necesidades del momento histórico que vivimos.

Investigación Arbitrada

# La Educación Inclusiva en el Siglo XXI: Un Análisis sobre sus Formas Condicionales y Consecuencias Teóricas Más Relevantes<sup>1</sup>

Recibido 13 – 04 – 2016 Aprobado 29 – 06 – 2016

**Aldo Ocampo**

aldo.ocampo.gonzalez@gmail.com

Director y Docente del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (Chile)

## Resumen

Este documento presenta un análisis sobre los elementos teóricos y metodológicos que dificultan el funcionamiento actual de la Educación Inclusiva. Se enfatiza en la necesidad de superar la sobre-representación de la diversidad en sus fundamentos intelectuales vigentes, observando la proliferación de mecanismos de dependencia epistémica que cristalizan políticas de producción del saber de tipo modernistas, compensatorias y de ajuste estructural. La lucha por la educación inclusiva, tiene como imperativo ético subvertir el orden normativo de su campo epistemológico, evitando que las propuestas incluyan funcional y relacionamente a sujetos abyectos a las mismas estructuras que suscitaron su exclusión. La batalla por la inclusión tiene que incidir en la re-escritura del contrato social y con ello, asumir nuevas lógicas intelectuales para pensar el devenir mayoritario y el devenir minoritario más allá de la lógica universalista del para todos.

**Descriptores:** educación inclusiva, formación discursiva, concepción heredada, necesidades de formación del profesorado

## 21st Century Inclusive Education: an Analysis on its Conditional Forms and More Relevant Theoretical Consequences<sup>1</sup>

### Abstract

This paper presents an analysis of the theoretical and methodological elements that hinder the current operation of inclusive education. It emphasizes the need to overcome the over-representation of diversity in their intellectual foundations in force, noting the proliferation of mechanisms of epistemic dependence crystallizing knowledge production policies of modernists, compensatory type and structural adjustment. The struggle for inclusive education, ethical imperative is to subvert the legal order of epistemological field, preventing proposals include functional and relationally to abject to the same structures as subjects raised their exclusion. The battle for inclusion has to influence the re-writing of social contract and thus take on new intellectual logical to think the majority and the minority becoming future beyond the universalist logic for all.

**Key Words:** inclusive education, discursive formation, inherited conception, teacher training needs

### Introducción: La Necesidad de Superar el Escenario Epistémico Normativo que Sustenta la Lucha por Inclusión Educativa

El ingreso del siglo XXI ha iniciado una revolución estructural de todos los campos del conocimiento científico, del pensamiento y el desarrollo humano. Surge así, la necesidad de

<sup>1</sup> Este documento presenta un extracto de la tesis doctoral desarrollada por el autor en la Universidad de Granada, España.

examinar críticamente el devenir histórico, ético, político y pedagógico de la Educación Inclusiva y, su situación actual, entendiendo a ésta, como un dispositivo de reforma social y educativa más amplia, destinada subvertir y combatir los sistemas de regularidades hegemónicas que sustentan los mecanismos de producción de las principales patologías sociales crónicas, así como, los dispositivos de disciplinamiento de la subjetividad y las múltiples tecnologías de invisibilización, dominación y exclusión insertas en las bases del contrato social latinoamericano. La subversión del orden normativo y funcional que define actualmente a la Educación Inclusiva, inhiere en la descolonización de su campo y con ello, introduce la necesidad de re-escribir el contrato social, apostando por la creación de un escenario educativo completamente diferente. Si esto no acontece, la lucha por la inclusión, cristalizará un mecanismo de vigilancia normativa sobre la diversidad, fundamentada en la incorporación de sujetos que desbordan las estructuras educativas a los mismos contextos que los empujaron hacia su exclusión, articulando de este modo, nuevos sistemas de violencia.

La Educación Inclusiva como movimiento de reforma tiene como objetivo cuestionar la matriz socio-histórica de dominación que sustenta las relaciones de fuerza y sentido que producen las múltiples formas de expresión de la exclusión, la violencia estructural, la opresión y la desventaja social, como parte “del conflicto social y político concebido como expresión creciente de desigualdad” (Burkún y Krmpotic, 2006:11). La descolonización de la Educación Inclusiva debe cuestionar las políticas de producción de conocimiento de tipos funcionales y relacionales, así como, las referencias geopolíticas que dificultan el acceso al espacio de la inclusión, más allá, del legado epistémico y didáctico otorgado por la Educación Especial, que describen la proliferación de un discurso acrítico y paternalista que no logra reformar la sociedad en su conjunto. La lucha por la inclusión, tiene como imperativo ético buscar formas condicionales más oportunas para responder al devenir mayoritario y al devenir minoritario, entendiendo que, ambos conglomerados experimentan situaciones diferenciales similares de exclusión, resistencias y relegamientos.

La impronta reformista de la Educación Inclusiva, explicita la necesidad de subvertir los modelos democráticos de tipo normativos y con ello, avanzar hacia la creación de un proyecto histórico, político y ético más trasgresor, capaz de sentar las bases de una nueva ingeniería educativa y social, que supere los efectos compensatorios de las políticas sociales y educativas, que no hacen otra cosa que, impulsar a las nuevas ciudadanías a “recoger y articular los fragmentos de un mundo despedazado desde el punto de vista de la significación subjetiva” (Mitjavila, 2006:96).

A esto se agrega, la necesidad de combatir las políticas de producción del conocimiento que actúan como mecanismos de absorción o comunitarización sobre determinados estudiantes, justificando la producción de modelos de disciplinamiento de la subjetividad y con ello, la presencia de modelos propios del norte para pensar la creación de una nueva ingeniería social. Otros desafíos que enfrenta la modernización del discurso de la Educación Inclusiva, inquietan en la superación de sus reduccionismos clásicos (personas en situación de discapacidad, grupos étnicos, minorías sexuales, personas con algunas necesidades educativas especiales, etc.), por la visibilización directa del sujeto político al interior de este movimiento. Así como, por la determinación de los dispositivos claves que definen la acción política de la Educación Inclusiva. La preocupación por el devenir mayoritario y por la ruptura de los sistemas de codificación binaria, introducen el desafío de identificar qué sujetos han sido excluidos de la batalla por la inclusión en todos los campos del desarrollo ciudadano. Ante estos desafíos, es menester, emprender la búsqueda de nuevos sistemas de razonamientos epistémicos, que permitan revisar las cargas de elección que fundamentan las decisiones políticas, ideológicas, éticas e históricas en los mapas abstractos de la pedagogía, la psicología y la justicia social, a fin de reducir y erradicar, aquellas explicaciones que privilegian a unos estudiantes/ciudadanos y excluyen a otros, o bien, generan determinados mecanismos de dependencia epistémica. Se torna necesario explorar las culturas de resistencias y las micro-políticas de producción de subjetividad al interior de este campo.

Este documento presenta un análisis inicial y exploratorio sobre aquellos elementos que permitirían política y epistemológicamente, superar la estrechez discursiva e ideológica que fundamentan las performance educativas y sociales significadas como acciones inclusivas. Se agrega además, el desafío de organizar una matriz analítica que permita rastrear el campo epistemológico y la naturaleza científica que define al enfoque pre-construido de la Educación Inclusiva acorde a los desafíos del siglo XXI, especialmente, desde la exploración y caracterización de su objeto, mediante la identificación de elementos que por su vecindad y lejanía, ameritan comprender la conformación de su identidad científica y formas condicionales requeridas por los nuevos itinerarios escolares e identidades educativas contrarias, complejas y opuestas al discurso dominante por la pedagogía universalista, que poco o nada dice sobre éstas cuestiones. El desafío más inmediato es, evidenciar qué dispositivos y políticas de producción del conocimiento sobre-representan la diversidad y las diferencias al interior de este campo de análisis.

El presente trabajo ha sido estructurado en tres acápite. El primero de ellos, se centra en un examen crítico sobre los énfasis adoptados en las políticas públicas y educativas en el marco de la lucha por una Educación Inclusiva, demostrando con ello, un posicionamiento acrítico sobre los males crónicos que afectan al desarrollo ciudadano y, que articulan, desigualdades de oportunidades. Se agrega además, una exploración inicial sobre los mecanismos de sobre-representación de la inclusión en las estructuras educativas, desde una perspectiva funcional y relacional, que difícilmente interrumpe las bases del conflicto social y educativo que arrastra a determinadas poblaciones a las afueras del derecho “en” la educación, derivando en la consolidación de un contexto normativo y de baja intensidad para destrabar las tendencias colonizadoras de los modelos teóricos y metodológicos destinados a erradicar los efectos opresivos que las principales propuestas educativas latinoamericanas pueden ocasionar.

Se introduce además, un cuestionamiento sobre el devenir mayoritario y el devenir minoritario, intentando pensar lo colectivo más allá de la lógica del para todos, cuya finalidad, efectúe un mecanismo de oposición ante la proliferación de cargas de elección a favor de la redistribución de los clásicos grupos minoritarios, descuidando con ello, la equilibración de las bases de la ciudadanía en su conjunto. La lucha por la inclusión, inhiere en la creación de un campo ético, político, ciudadano y pedagógico completamente alternativo. ¿Cómo pensar lo colectivo sin sobre-representar la diversidad y, a la vez, evitando su silenciamiento?, ¿qué hay más allá del para todos en la lucha por la inclusión?, ¿de qué manera subvertir la pseudo-agencia política de la inclusión desde los clásicos sujetos abyectos?, ¿qué devenir enfrentaran las sociedades una vez materializado el proyecto político, histórico y ético de la inclusión? o bien, ¿qué elementos permitir describir una visión post-inclusión? Este apartado avanza en la caracterización del discurso acrítico y crítico-deliberativo que condiciona el entendimiento de la Educación Inclusiva, otorgando pistas significativas para avanzar en la determinación de fundamentos comunes y sistemas de razonamiento que permitan experimentar el pensar y pensar la experiencia de la inclusión, desde mecanismos intelectuales más amplios.

En un segundo momento, se analizan los efectos derivados en la implementación de un proyecto ideológicamente neutral a los fines, alcances y sentidos de la lucha por la Educación Inclusiva, en la formación de pre y postgraducación de los educadores. El lector encontrará una síntesis descriptiva sobre los elementos que configuran el campo investigativo de la inclusión, la cual, reproduce estrictamente, un anclaje sobre su objeto de trabajo, desde los aportes de la perspectiva individual. Finalmente, se identifica la integración de diversos campos de confluencia

sobre la conformación del objeto de la Educación Inclusiva, los cuales, participan en la cristalización de un interdiscurso híbrido.

Entre sus principales conclusiones destaca la necesidad de entender la lucha por la Educación Inclusiva, como una tecnología (dispositivo) de re-significación, innovación y creatividad de todos los campos y disciplinas que conforman la Ciencia Educativa a inicios del siglo XXI. Esta situación, exige avanzar hacia la creación de una arquitectura condicional que responda estratégicamente al arribo de los nuevos sujetos educativos. Se agrega además, el desafío de construir un sistema epistemológico propio de la Educación Inclusiva, en superación de los modos tradicionales de fabricación del conocimiento desde sujetos excluidos, diferentes o extraños. La construcción de una epistemología de la educación inclusiva, es a su vez, un mecanismo de contra-argumentación y reaccionario, sobre los modelos clásicos y dominantes en la epistemología en general. En otras palabras, inquiera en la creación de una nueva forma de hacer epistemología

### **Nuevos Retos para una Educación más Inclusiva en el Siglo XXI**

El nuevo milenio trajo consigo una revolución estructural de todos los campos del conocimiento científico, del pensamiento y del desarrollo humano. Tanto los estudios epistemológicos tradicionales como los emergentes, han sido concluyentes al reafirmar la necesidad de superar la imposición de modelos cementerios (Bauman, 2012) o bien, modelos dominantes<sup>2</sup> (Dahlberg, Moss y Pence, 2005) recurrentemente utilizados para interrogar, examinar, problematizar y resolver, los principales desafíos y tensiones que enfrenta la Ciencia Educativa en los primeros años del siglo XXI. Diversos autores explican que, los primeros años del nuevo milenio, introducen mecanismos de ruptura sobre las tendencias de proliferación del conocimiento. Sobre este particular, Vidal (2011: 24), expresa que, el concepto de crisis,

[...] viene a corresponderse, de manera aproximada, con la idea de “corte” o “ruptura” adoptada por Gastón Bachelard para situar el avance de la ciencia en la discontinuidad con los hábitos mentales tradicionales experimentados por los científicos. Como ocurre en el caso de Kuhn, Bachelard coloca la evolución científica en la superación de las resistencias y prejuicios constitutivos del marco conceptual y de las ideas dominantes que forman parte de la “configuración epistemológica” que se pretende sustituir,

---

<sup>2</sup> Según Dahlberg, Moss y Pence (2005), los modelos dominantes corresponden a ideas, discursos, ideologías, prácticas y construcciones que gobiernan el pensamiento y el accionar a través de influencias particulares del poder. Estos autores insisten que a pesar de que son contriciones ideológicas y pragmáticas gobernantes, no quiere decir que existe consenso sobre las mismas por diversos campos del saber. No obstante, Cherniavsky (1995), Grieshaber y Cannella (2005) agregan que, todas aquellas construcciones que no encajen o cedan al discurso dominante tienden a ser devaluadas, reforzando dicho discurso.

especialmente, en la búsqueda de nuevos sistemas de razonamiento capaces de subvertir el orden dominante que afecta a la construcción teórica de la Educación Inclusiva, exigiendo de este modo, la superación de una epistemología tradicional de la Educación Especial. En términos de la fabricación del conocimiento de la Educación Inclusiva, se observa la consolidación de una cultura epistémica híbrida, naturalizada y resistente al cambio, cuya “insistencia en operar, por consiguiente, nuevas articulaciones y modificaciones en la teoría actual para eliminar cualquier conflicto aparente, suele ser la respuesta normal a la crisis” (Vidal, 2011:24). Interesan de este modo, aquellas “descripciones y propuestas abiertas, provisorias, sujetas a modificaciones y enriquecimiento permanente, como resultado de la activa participación democrática y consensuada de expertos y actores” (Rietti y Rivera, 2013:11). La Educación Inclusiva no ha estado ajena a éstos cuestionamientos, especialmente, desde la denuncia de un sistema epistémico normativo que reduce sus fines y propósitos a la ampliación de derechos de ciertos colectivos de ciudadanos, representados como minoritarios que, al mismo tiempo, propone una concepción burocrática y técnica sobre la equiparación de oportunidades, permitiendo que los IES “sean más receptivos a las necesidades de los grupos con pocos ingresos, minoritarios, uniparentales u otros excluidos” (Rae y Weigner, 2001:37), la cual, no logra examinar ni mucho menos dictaminar operativamente sobre “las formas complejas en que los obstáculos impiden que los estudiantes accedan, participen realmente y tengan éxito en la educación” (Slee, 2010:124).

En la actualidad la amplitud del concepto de la Educación Inclusiva, devela un propósito multidimensional y relativista sobre su finalidad teleológica. Es por esta razón, que surge la necesidad de entender más oportunamente qué es la Educación Inclusiva y, cuáles son sus desafíos de futuro y, cómo ésta, puede restituir la regulación estatal y promover el derecho universal a la educación, sin cuestionar oportunamente, las fracturas históricas y las disidencias políticas que han contribuido en Latinoamérica, a la proliferación y a la cristalización de tecnologías de invisibilización, dominación y relegamiento para determinados colectivos de estudiantes, definidos social y culturalmente como minoritarios.

Tanto la comunidad científica como profesional especializada, han coincidido al afirmar que, el discurso vigente (pre-construido) de la Educación Inclusiva, ha comenzado a explicitar cada vez más, determinadas contradicciones teóricas (Slee, 2010; Parrilla y Susinos, 2013), especialmente, por la ausencia/omisión de una construcción epistémica que dé cuenta de la naturaleza particular de este campo y, que combata la concepción heredada de la Educación Especial, cuyo mecanismo compensatorio crea poblaciones excedentes y actúa como paradigma fundante de este enfoque, en

lo pedagógico. Se observa además, un desgaste pragmático, que enuncia un conjunto de contradicciones en la gestión de servicios a la luz de dichas tensiones. Considerando los aportes de Veleda, Rivas y Mezzadra (2011), resulta altamente significativo comprender el propósito de las explicaciones teóricas postmodernas introducidas por Young (2000), Slee (2010) y Thomas y Loxley (2007), respecto de la creación de programas específicos, compensatorios y paternalistas que intentan restituir la función social hurtada a colectivos de personas que exceden las estructuras sociales y educativas y, son cosificados en mecanismos categoriales que restringen su existencia, a Otro u Otra, carente de reciprocidad. Sobre este particular, se torna exigible comprender que

[...] la escuela es un sistema y que no es posible solucionar sus problemas multiplicando los dispositivos en el margen, los dispositivos especiales para los niños menos favorecidos. A largo plazo, esta estrategia conduce a fragmentar la escuela y a proponer tantas escuelas como públicos escolares. No solamente estos dispositivos no son eficaces en términos escolares, sino que además transforman la escuela en un servicio social, en un eslabón del trabajo social y de la lucha contra la pobreza perdiendo de vista los objetivos puramente educativos. La escuela debe ser la escuela y no un dispositivo de la lucha contra la pobreza, ésta es esencial pero debe estar a cargo de otras instituciones. La segunda afirmación de partida es que la escuela es un sistema y que es el sistema mismo el que debe ser objeto de la política. En la materia, la política educativa no es solamente una cuestión de medidas técnicas, es más bien consecuencia de los principios de justicia elegidos por una sociedad. Antes de actuar, hay que definir los fines de la acción (Veleda, Rivas y Mezzadra, 2011:8).

En tal caso, la reformulación y subversión del campo de la educación inclusiva,

[...] es claramente contrahegemónica y afirmamos con Slee (1997) que es necesario que la investigación contribuya a ir construyendo un nuevo marco teórico que indague las conexiones epistemológicas y metodológicas en la construcción de identidades de colectivos en situación de desigualdad y riesgo de exclusión por razones culturales, de género, sociales y de discapacidad o cualquier otro (en la escuela, en la sociedad, en la política educativa, etc.)” (Parrilla y Susinos, 2013:90),

cuya finalidad teleológica, permitan avanzar en la agencia de mecanismos de subversión política y dispositivos de descolonización del escenario educativo dominante, a partir de un despeje epistémico que contradiga las cargas de elección que sustentan las decisiones epistémicas destinadas a pensar la Educación Inclusiva como un movimiento de reforma de todas las dimensiones de la vida ciudadana. De esta forma, apela a

[...] la formulación de nuevas interrogantes frente a viejos problemas, en un intento por ubicar el discurso de la alteridad en otro plano de análisis, más allá de lo tradicional, de lo aceptado o de lo esperado. Dicho de otro modo, es problematizar el tema de la alteridad, interrogándolo a partir de otras miradas que permitan una deconstrucción del fenómeno aludido. Desde este prisma, Ugas (2003) ahonda en el

tema explicando que si se entiende por problematizar hacer preguntas distintas respecto a los mismos problemas, entonces se debe revisar algunos conceptos que a la luz de los nuevos tiempos cambian, amplían y/o restringen su validez; particularmente, delinear algunos nudos temáticos del discurso escolar, considerados como paradójicos, bien sea por enunciación discursiva o por sus manifestaciones socio-históricas (Morales, 2014:3).

La modernización del campo de la educación inclusiva, según Brantlinger (1997), Tomlinson (2008), Farrell (2006) y Thomas y Loxley (2007), debe efectuar una carga de elección “a favor de la inclusión si hay unos principios informados que guíen la teoría general de la educación” (Slee, 2010:12) y que contradigan las diversas formas de humillación y discriminación silenciada que afectan a todos los estudiantes sin distinción alguna. Entre sus principales desafíos éticos se observa la necesidad de subvertir la proliferación de sistemas de razonamientos o de vigilancia normativa para pensar la diversidad y con ello, sobre-representarla al interior del discurso pedagógico actual. En particular, el discurso y las políticas de producción del conocimiento vigente en materia de Educación Inclusiva, se posicionan sobre este mecanismo normativo invisible para pensar la diversidad. Se agrega además, la necesidad de experimentar el pensar sobre la función del discurso de la Educación Inclusiva y sus gramáticas de identidad y alteridad requeridas para desnaturalizar el escenario epistémico dominante.

La reconstrucción de las bases teóricas, metodológicas e investigativas de la Educación Inclusiva, parten del reconocimiento explícito sobre la ausencia de un sistema epistemológico apropiado a este campo de especialización, demostrando que, sus modos de fabricación del conocimiento han consolidado dispositivos analíticos naturalizados para problematizar las diversas patologías sociales crónicas que afectan al desarrollo armónico de todos los ciudadanos y con ello, poner en tensión los modos cartesianos de pensar la inclusión relacional y funcional de sujetos excluidos a los mismos contextos que han suscitado su exclusión y devaluación. La búsqueda de nuevos fundamentos para pensar la Educación Inclusiva en el siglo XXI, expresa el reto de cuestionar los regímenes de normalización epistémica que sustentan sus propuestas o bien, los mecanismos de expresión que encriptan la acción política de la inclusión únicamente en el devenir minoritario.

Las políticas de producción del conocimiento en materia de Educación Inclusiva, tiene como imperativo ético deslindar sus principales sistemas de razonamiento de las perspectivas materialistas y esencialistas que condicionan el foco de trabajo de la escolarización inclusiva, desde la proposición de un mecanismo de observación que de cuenta, de qué manera las acciones emprendidas crean y eliminan las diferencias al interior de sus propuestas. El desarrollo actual de

los estudios teóricos y meta-teóricos sobre inclusión educativa, carecen de una crítica epistemológica que condene y cuestione el efecto normativo invisible de sus políticas de producción del conocimiento y, con ello, elaboren armas intelectuales para intervenir críticamente sobre la hegemonía racional que sustenta el sentido dogmático de dichas proposiciones. Por otra parte, los aportes neocolonialistas y poscoloniales<sup>3</sup> (Spivak, 1999; Romero, 2012), expresan con vigor que el régimen dominante que condiciona las regularidades discursivas de la lucha por la Educación Inclusiva, introduce una visión colonizadora, híbrida y relativista para hacer frente a la exclusión, omitiendo una diversidad de pensamiento que permita erradicar su vigencia de las bases del conflicto ciudadano. La modernización del discurso de la Educación Inclusiva, tiene como objeto insistir en

[...] construir uno de los análisis más sólidos y exhaustivos de la exclusión con el fin de poder cuestionar las relaciones sociales y culturales tal como están medidas por la educación a fin de dismantelar la opresión y promover la inclusión. Esta tarea difiere radicalmente de la comprensión de la etiología y los síntomas de síndromes y trastornos con el objeto de controlar y enseñar a personas diferentes, con independencia de lo bienintencionado que sea tal empeño (Slee, 2010:123),

cuyo propósito permita: a) comprender de qué manera los modos tradicionales y pseudo-progresistas de fabricación del conocimiento, han cristalizado una carga de elección a favor de la sobre-representación de la diversidad en la lucha por la inclusión asociada a las diferencias y al redescubrimiento del Otro y la Otra, b) caracterizar los mecanismos de dependencia epistémica que afectan al desarrollo de las políticas de producción del conocimiento y a la conformación de las principales agendas de investigación, especialmente desde la identificación de aquellos cuerpos de conocimientos que son relegados y excluidos de esta discusión y que podrían apoyar directamente, la transformación de las bases teóricas y metodológicas del enfoque y, c) la modernización del discurso de la Educación Inclusiva debe articular un mecanismo de indagación crítica que denuncié la proliferación de mecanismos de expulsión simbólica y estructural de sujetos de las principales estructuras educativas y con ello, invitando a la deconstrucción de la política y de los escenarios funcionales y normativos de inclusión, fuertemente asentados al interior de los sistemas educativos latinoamericanos. En otras palabras, implica subvertir el orden

---

<sup>3</sup> Las teorías postcoloniales desarrollan herramientas conceptuales para interpretar la realidad social con el propósito de transformar las ideologías y prácticas instaladas sobre determinados campos del saber. Fundamentan su acción en el reconocimiento de un saber ideológicamente distorsionado. Sus marcos de interpretación tienen como fin el derribamiento de los sistemas imperialista del saber, otorgando un posicionamiento relevante a la figura del Otro/a, del diferente o del subalterno. Su énfasis se sitúan en los campos éticos y políticos del saber. Razón por la cual, resultan altamente iluminadores sus aportes para esta investigación. La investigación postcolonial en sus preocupaciones ético-políticas intenta explicar tal como han sido y deben ser las cosas.

dominante que sustenta sus definiciones e imposibilita la creación de una nueva arquitectura condicional para corporalizar estos desafíos en las trayectorias educativas y sociales de todos los estudiantes.

La necesidad de pensar y construir un escenario educativo completamente alternativo, persigue el re-descubrimiento del sujeto político de la Educación Inclusiva, mediante un conjunto de elementos que permitan caracterizar su acción política y potencial emancipador en la función del discurso pedagógico y de la vida ciudadana. Desde una perspectiva pedagógica, la superación del discurso acrítico de la inclusión, permitiría cartografiar qué elementos configuran un discurso técnico-científico naturalizado y arbitrario para debatir e intervenir a la luz de los efectos provocados por la segregación, la violencia estructural, la exclusión y la desigualdad silenciada, etc. La necesidad de construcción de un sistema epistemológico sobre Educación Inclusiva, documenta las principales controversias y dificultades de consenso y hegemonía existentes en la caracterización de los diversos elementos que configuran su interdiscurso. Desde la perspectiva funcional la educación inclusiva explicita un discurso acrítico reducido a las necesidades educativas especiales y a la discapacidad y, con ello, la aceptación de la diversidad constituida como dispositivo de diferenciación entre unos y otros, negando su potencial de propiedad intrínseca de todo ser humano y experiencia educativa. Se reproduce la noción de sobre-representación de la diversidad.

A esto se agregan, las dificultades metodológicas y discursivas otorgadas por las políticas paternalistas, de compensación y de ajuste estructural que poco dicen como superar la polarización social que estas articulan, producto de mediaciones socio-históricas y sociopolíticas definidas por un determinado código de elección, dando paso a la proliferación de mecanismos de sustitución, colonización y dominación, en relación a las nuevas identidades educativas y formas de expresión ciudadanas, cuyo propósito consiste en

[...] enfocar en primer plano las particularidades culturales arrolladas por el colonialismo dando voz a los subalternos y explicitando su punto de vista por encima de los discursos producidos por la historiografía y la sociología clásicas, mientras que el cosmopolitismo intenta despejar y abstraer, a partir de la experiencia particular, aquellos rasgos universales que tienen en común todos los humanos en cuanto tales. Desde el punto de vista ético, el postcolonialismo quiere rescatar las tradiciones culturales específicas de los colonizados en tanto el cosmopolitismo se fundamenta, originalmente, en el derecho natural y la razón universal, como continuador del proyecto ilustrado. En cuanto al enfoque político, el postcolonialismo aboga por la reivindicación de las identidades culturales específicas de los subalternos, y el cosmopolitismo, muy al contrario, argumenta, si bien con matices, la irrelevancia de las distinciones de tal tipo a favor de una comunidad humana universal. En palabras

de Fine: «El universalismo, basado en el alcance global de la modernidad y la unidad última de la humanidad, es tanto su enfoque metodológico [de la teoría social cosmopolita] para comprender el mundo como su enfoque normativo para cambiarlo» (Romero, 2012:152).

La lucha por la inclusión y por la transformación radical del modelo social, político y ciudadano vigente, insertan su intención de reformulación en una perspectiva interpretativa y humanista de la investigación, con el objeto de comprender cómo se producen los diversos marcadores diferenciales que arrastran al devenir mayoritario y al devenir minoritario, a las afueras de las estructuras de escolarización en cualquiera de los niveles y tramos de la educación. A esto se agrega, exploración de las situaciones de exclusión comunes que experimentan tales colectivos. La batalla por la Educación Inclusiva, invita a subvertir los efectos del mercado neoliberal frente a la crisis de la igualdad de oportunidades, dónde esta última, carece de elementos para demostrar su éxito frente a los efectos del mercado que ocasionan la desventaja social, educativa, cultural y material de las sociedades latinoamericanas y no, en mecanismos basados en el rendimiento y el financiamiento en función de ello. Asimismo, la modernización del discurso de la Educación Inclusiva, tiene como objeto indagar en las dimensiones estructurales del sistema social y educativo, que establecen relaciones opresivas para la ciudadanía en general; siendo necesario comprender que

[...] la desconstrucción del conocimiento no es un artefacto epistemológico sin consecuencias, sino que implica la desconstrucción de prácticas sociales y la descalificación de agentes sociales que operan de acuerdo con el conocimiento enjuiciado. En lo que respecta a la economía convencional, el énfasis especial dado al espectador significativo impuso una visión única particularmente arrogante, de ahí que el epistemicidio resultante fuese aún de mayores proporciones (Sousa, 2009:81).

Es necesario entonces, ofrecer un análisis sólido que combata las relaciones conservaduristas y pseudo-progresista que tienen lugar al interior de la investigación sobre Educación Inclusiva y con ello, cuestione las paradojas y ambigüedades más significativas que afectan a la escolarización de todos los ciudadanos, como mecanismo de oposición a la proliferación de enfoques que pretenden equilibrar la educación de lo común y de lo colectivo, en referencia al para todos. Sin cuestionar con ello, la eficacia de los mecanismos que “obligan a privilegiar la igualdad y el reconocimiento de las singularidades culturales y sociales” (Veleda, Rivas y Mezzadra, 2011:10). El imperativo ético de la Educación Inclusiva, trasciende el simple reconocimiento y legitimación del Otro e invita a preguntarse: ¿qué hay más allá del otro? Por otro lado, exige avanzar en la construcción de la dimensión ética de la Educación Inclusiva, comprendiendo que ésta, “nos obliga a ver la

inclusión no como algo que hacemos a una población discreta de niños, sino, más bien, como algo que debemos hacer para nosotros mismos” (Slee, 2010:75). La invisibilización de los efectos opresivos de carácter estructural que afectan a todos los sujetos educativos, sus trayectorias, contextos y prácticas concretas, actúan a través de tecnologías<sup>4</sup> de dominación, silenciamiento y control, las cuales refuerzan los “patrones cambiantes de la educación especial e imponen formas más sutiles de segregación en la escuela ordinaria” (Slee, 2010:223) y más tarde, resultan en la vigencia de prácticas de descuidanización y re-victimización de los sujetos históricamente excluidos. Todos estos argumentos, refuerzan la concepción de Wacquant (2010) que explica cómo las políticas públicas y educativas a través de sus ajustes de acomodación estructural se han olvidado de reformar la sociedad y con ello, agudizando el riesgo de las garantías jurídicas que afectan al derecho en la educación.

Gran parte de las tensiones descritas en este acápite, esfuerzan la ausencia de una identidad científica sobre la Educación inclusiva, que contribuya a aclarar sus principales sentidos y significados. En contraste a aquellos sistemas de razonamientos y fundamentos intelectuales que naturalizan las diferencias, colocando en desmedro el potencial humano o bien, visualizan al sujeto de la inclusión como un sujeto minorizado, abyecto y carente de reciprocidad. Sobre este particular, Derrida (1989) explica que, “la tradición filosófica occidental, está marcada por una violencia fundamental que trata de reducir al Otro al estatus de destinatario” (Dahlberg, Moss y Pence, 2005:69), reforzando la gestión de servicios educativos y sociales, desde la imposición de fuerzas opresivas conservadoras que operan a través de un dispositivo léxico-ideológico-político de mutilación, imposibilitando la producción de estructuras emancipatorias destinadas a constarrestar los efectos de un proyecto ideológicamente neutral para pensar la experiencia y experimentar el pensar a favor de la inclusión. Al respecto, Veleda, Rivas y Mezzadra (2011), recuerdan que sí, “reconocemos en todos los alumnos una igual dignidad y altas expectativas en sus posibilidades de acción, y se conocen de igual forma sus particularidades, podrán concebirse políticas tendientes a reducir las injusticias del sistema educativo” (p.16).

La reformulación del discurso y campo de la inclusión, introduce la necesidad de deconstruir la política como mecanismo de abandono de prácticas institucionalizadas en este contexto. Descolonizar el escenario de la educación inclusiva, visibiliza la necesidad de re-escribir el contrato social y con ello, adscribir a la meta de reformar la sociedad. Este planteamiento se opone a la concepción burocrática y técnica sobre la equiparación de oportunidades, permitiendo

---

<sup>4</sup> En la literatura de Michel Foucault, las tecnologías constituyen dispositivos o herramientas de análisis.

que las instituciones “sean más receptivos a las necesidades de los grupos con pocos ingresos, minoritarios, uniparentales u otros excluidos” (Rae y Weigner, 2001:37). A esto se agrega, la escasa fundamentación que efectúan dichas propuestas cuando se refieren a la equidad, la igualdad, la inclusión y la justicia social, contrarrestando los intereses democráticos más intrínsecos que cada comunidad y colectivo persigue. Se observa, “un proceso en el que unos valores, a menudo opuestos o contradictorios, como la igualdad, la justicia, la autonomía, la eficiencia, la responsabilidad, la competición y la excelencia, se organizan según las prioridades políticas” (Slee, 2010:137).

### **La Educación Inclusiva y la Puesta en Marcha de un Proyecto Ideológicamente Neutral**

La puesta en marcha de un proyecto ideológicamente neutral a los fines, propósitos y alcances que definen a la Educación Inclusiva en los primeros años del siglo XXI, expresa el emparejamiento de la arquitectura condicional de la Educación Especial con la revolución por la inclusión, demostrando una formación discursiva que no genera cambios en lo político y no interviene en las relaciones estructurales que articulan la fragmentación binaria de la sociedad entre personas excluidas e incluidas en determinados derechos. En este sentido, Tadeu da Silva (1999), identifica que el discurso acrítico de la Educación Inclusiva, corresponde en gran medida, a teorías de adaptación, ajuste y aceptación, de sujetos abyectos, sin cuestionar con ello, los mecanismos de disciplinamiento de la subjetividad y las prácticas incorporacionistas que no subvierten el campo epistemológico normativo para pensar la experiencia inclusiva en los sistemas educativos latinoamericanos. El discurso acrítico se caracteriza además, por no existir agencia políticas y politización del sujeto referido a sus reduccionismos clásicos: PsD, NEE, diversidad sexual, diversidad cultural, etc. Sobre este particular, Bratlinger (1997) y Slee (2010), expresan que, en gran medida este problema

[...] representa el reposicionamiento de la educación especial para alinearse con las formas condicionales de la educación inclusiva que promueven las administraciones educativas de todo el mundo. Ellen Bratlinger describe de qué modo los investigadores tradicionales han injertado la educación inclusiva en los títulos e insertado un capítulo sobre la inclusión en los libros de texto prescrito para sus asignaturas de educación especial (Slee, 2010:102),

y con ello, imposibilitando la fabricación de un nuevo campo y de una nueva gramática para pensar la equidad, la justicia social y la eticidad, en reorientación de un discurso técnico-científico, capaz de pensar las luchas y tensiones del devenir mayoritario y del devenir minoritario, como movimiento de reforma ciudadana. Teorizar la experiencia inclusiva en términos socioeducativos

más allá de los tradicionales colectivos de estudiantes en situación de exclusión o desventaja, introduce la necesidad de innovar en los modos de apropiación y reagrupación del saber y, en especial, en sus procedimientos de investigación, pues exige considerar las múltiples situaciones diferenciales que afectan a la totalidad de la población y, al mismo tiempo, son silenciadas, marginadas y no reconocidas por la investigación inclusiva. En palabras de Stephen Ball (2001), estas tensiones en “algún modo tienen un estatus neutral encarnado en un racionalismo progresista de libre circulación, con presunciones peligrosas y debilitantes” (p.103).

Para Wacquant (2010), el problema se reduce a tecnologías disparas de sobre-representación de las minorías históricamente excluidas, elaborando una política social y educativa de tipo paternalista, que refuerza un grado de colonización cognitiva para pensar de otra forma los grandes temas que afectan al desarrollo ciudadano y educativo en tiempos de desolación y desesperanza, siendo frecuente que, las banderas de lucha por la inclusión, desarrolladas por los diversos frentes de la ciudadanía asuman “una capa discursiva con la que se oculta una nueva expresión de asimilación” (Branson y Miller, 1989). Se convierten en una búsqueda de la normalización (Ball, 2001), donde las escuelas “siguen funcionando como de costumbre” (Slee, 2001:141). Las políticas de producción de conocimiento en el campo de la Educación Inclusiva, deben ser conscientes que, los efectos de los modelos compensatorios, inquietan en

[...] un quiebre en la atención homogénea y focaliza los esfuerzos presupuestarios en las escuelas más desfavorecidas. Los dispositivos de la política educativa se transforman y toman formatos materiales y modalidades distributivas: comedores, becas, equipamiento y financiamiento de proyectos en escuelas vulnerables. Se modifica la noción de igualdad y se impone el concepto de equidad: dar más a los que menos tienen, con un tratamiento diferenciado de las escuelas más pobres. La equidad se asume como estrategia para lograr mayor igualdad. Se abre un gran debate sobre la intervención universal o focalizada del Estado (Duschatzky y Redondo, 2000; Jacinto y Caillods, 2006; López, 2005), que genera en muchos casos una polarización ideológica y confusión en los tomadores de decisiones (Valeda, Rivas y Mezzadra, 2011:29).

La polarización ideológica y la timidez política que demuestran gran parte de los esfuerzos teóricos sobre la Educación Inclusiva, han contribuido a reforzar una política jerárquica perversa (Ball, 2001), que objetiviza a los estudiantes y a las instituciones, a partir de la asignación de recursos específicos, los que pueden ser incrementados o mermados a partir de los resultados educativos conseguidos, dando paso a círculos de culpa y a la proliferación de discursos que patologizan las necesidades de los estudiantes al interior de los esfuerzos paternalistas y compensatorios. El ausentismo de una construcción epistemológica ha derivado en mecanismos

de absorción del saber, en la territorialización y omisión de estos en la gestión de políticas educativas, validando las acciones antes mencionadas. Los mecanismos de ignorancia y silenciamiento sobre determinados cuerpos de conocimientos científicos, en la Ciencia Educativa han sido precedidos por la reconversión de las formas condicionales, investigativas, profesionales y formativas que la Educación Especial como saber pedagógico fundante de la Educación Inclusiva, derivando en un travestismo ideológico, ético, ciudadano, político y pedagógico que acrecienta las desigualdades y sobre-representa a las minorías, descuidando la reacción de un nuevo campo de ciudadanía.

Así, las políticas de producción del conocimiento crítico y deliberativo requerido por la formación de los educadores a nivel de pre y postgrado, en materia de Educación Inclusiva, ha silenciado el aporte crítico y marginado de la literatura y contenidos obligatorios de sus asignaturas, los cuerpos teóricos que permiten comprender el funcionamiento intrínseco de las patologías sociales crónicas que la inclusión busca resolver. A esto se agrega, el débil tratamiento didáctico que efectúan los programas de formación de los educadores para comprender los mecanismos de producción y las formas más oportunas de combatir e intervenir en dichas patologías. Es interesante analizar el tipo de estrategias que permitirían a los futuros maestros intervenir en este tipo de fenómenos estructurales. Sin duda que, este tipo de acciones permitirán romper con el status quo que afecta la formación inicial y permanente de los profesores, especialmente, cuando las instituciones formadoras reducen el tema a buenas intenciones y al rescate de una extra diversidad que habita más allá del reducido grupo del nosotros. Esta situación, la que invita a subvertir el orden dominante del para todos, instaurando con ello, una reflexión más profunda sobre los fundamentos comunes que permiten pensar la inclusión desde lo colectivo y lo minoritario de forma alternativa y a través de ello, reguardar la acción política de sus propuestas. Por otro lado, la inclusión debe actuar como un mecanismo de examinación de las identidades complejas y dinámicas que ingresan al espacio educativo y que al mismo tiempo, quebrantan los mapas abstractos del desarrollo, la pedagogía y el aprendizaje. La lucha por la inclusión es ante todo un cuestionamiento a las bases del discurso institucionalizado por todos los campos de la Ciencia Educativa.

Insistiendo en el caso de los programas de formación del profesorado, es menester explicitar la nulidad con la que estos organizan los sistemas de razonamientos intelectuales dirigidos a asumir un conjunto de compromisos ideológicos, éticos y políticos que permitan contrarrestar los efectos de descuidanización y descolonizar el campo normativo que

sustenta sus propuestas. La ausencia de programas cuyos organizadores intelectuales y epistemológicos básicos no debaten acerca de las bases del conflicto social y su relación con la acción política de la inclusión, han derivado en una visión reduccionista, multicategorial y relativista para teorizar y pensar la experiencia de la inclusión en la formación de los educadores desde la políticas de formación docente que difícilmente emplean dispositivos para deconstruir y reconceptualizar desde una análisis crítico sobre las políticas de liberación de los sujeto abyectos.

En contraste, la formación de los maestros y sus correspondientes políticas de producción del conocimiento, enfatizan en un travestimos ideológico, sustentado en faltas de conciencia, que han conducido a las

[...] administraciones educativas de todo el mundo impusieron asignaturas obligatorias de educación especial en los programas de formación del profesorado porque creían que, de ese modo, promoverían la educación inclusiva en las escuelas. Las facultades se apresuraron a presentar propuestas a través de las comisiones de acreditación de asignaturas de sus universidades. Se crearon títulos de la imposible unión de “educación inclusiva y educación especial”. Los educadores especiales tradicionales insertaron capítulos sobre la educación inclusiva en sus manuales de educación especial, adaptaron su lenguaje mientras reformulaban los apuntes de clase, pero retuvieron sus premisas sobre el carácter defectivo del individuo y las necesidades educativas especiales (Slee, 2010: 223).

Ninguno de los programas de formación inicial y de postgraduación, ha sido capaz de explicitar a qué se están refiriendo cuando adscriben a la igualdad, la inclusión, la justicia social y la equidad, demostrando una incidencia ideológica carente de significado sobre los universalismos y sobre las posibilidades reales de avanzar en la construcción de un modelo críticamente democrático. Se agregan además, la carencia de herramientas para analizar el conflicto social, político, ético y ciudadano, concebido como una ampliación progresiva y sistémica de la exclusión, la segregación, las diversas formas de vulnerabilidad y desigualdad. Al respecto Zeichner (2010), en su obra: “La formación del profesorado y la lucha por la justicia social”, expresa que:

[...] últimamente, estos debates sobre el significado de justicia han empezado a aparecer en la literatura sobre la formación del profesor para la justicia social (por ej. McDonald, 2007), aunque la mayoría de los programa de formación del profesorado supuestamente orientados a la justicia social especifican muy poco lo que quieren decir cuando se refieren a ella (McDonald y Zeichner, 2009). Existen básicamente tres categorías de teorías sobre la idea de justicia: a) teorías distributivas que se centran en el reparto de los bienes y los servicios materiales (por ej. Rawls, 2001); b) teorías del reconocimiento que se centran en las relaciones sociales entre los individuos y los grupos de las instituciones en las que viven y trabajan (por ej. Young, 1990); y c)

teorías que intentan prestar atención tanto a la justicia distributiva como a la relacional (por ej. Fraser, 1997). Mi idea de justicia social que ha guiado mi trabajo en la formación del profesorado se aproxima más a aquellas que intentan abarcar tanto el reconocimiento (unas relaciones sociales de atención y respeto, en las que se trata con dignidad a todas las personas y todos los grupos) como la redistribución (con reparto más justo de los recursos materiales) (Zeichner, 2010:22-23).

La formación de los educadores y sus necesidades de especialización a la luz de la reconstrucción de las bases teóricas, metodológicas e investigativas de la Educación Inclusiva, expresan según diversos autores, un conjunto de contradicciones que pueden ser resumidas de la siguiente forma:

a) las dificultades para fundamentar epistemológicamente la Educación Inclusiva. Se necesita transitar desde la superación de un modelo epistemológicamente normativo, invisible y acrítico para pensar la inclusión, avanzando hacia el desvelamiento de parámetros que permitan redescubrir los campos de confluencia y sus mecanismos de vecindad y lejanía que participan en la conformación de su interdiscurso, aportando de este modo, una aproximación general sobre su objeto teórico. Esta situación, en parte, se debe a diversas variantes implicadas, tales como:

a.1) la elasticidad y la confusión de los investigadores ante la multiplicación de las trincheras y campos de análisis sobre Educación Inclusiva, resultando en la exploración y abordaje del objeto desde la contribución fragmentada de cada campo y no, desde la contribución, vecindad y lejanía que este puede aportar a la configuración de la identidad científica, didáctica y epistémica de la Educación Inclusiva, como modelo teórico, metodológico e investigativo autónomo.

a.2) se agrega además, el carácter inespecífico de los debates conceptuales que imposibilitan la identificación de sistemas de razonamientos comunes y fundamentos transversales para cartografiar el terreno y la naturaleza epistémica de la Educación Inclusiva. Situación que refuerza una producción de sentidos híbrida, acrítica y normativa para pensar los fines teleológicos de este enfoque. Es menester que, la investigación vaya explicitando esta función con el propósito de cristalizar nuevas formulas sociales que beneficien a la totalidad de la población y no sólo a sus colectivos sobre-representados en este campo de batalla.

a.3.) la gran diversidad de intentos por describir y cartografiar el campo de estudio más allá de la Educación Especial y de las relaciones opresivas y;

a.4.) la amplitud de su campo de estudio limita una comprensión más global y situacional sobre dichos fenómenos.

b) Slee (2010) ilumina este análisis mediante la identificación de tres grandes grupos de trabajo sobre los cuales se posicionan las tendencias y perspectivas adoptadas por la en la formación de pre y postgrado de los educadores en el campo de la Educación Inclusiva, entre ellas destacan:

b.1.) el reposicionamiento de las formas condicionales e investigativas propias de la Educación Especial como parte de la arquitectura epistémica, metodológicas didáctica e investigativa requerida por la Educación Inclusiva. Esta tendencia obedece a la tónica tradicional con mayor presencia en las curricula de los educadores. Se estructura desde saberes extra-teóricos y acrílicos, que dicen muy poco sobre los males sociales crónicos que afectan al devenir de la escuela y de las trayectorias de su estudiantado. En esta visión, se entiende que, la diversidad habita en colectivos definidos como vulnerables, abyectos y anormales. La intención de la formación, se dirige a promoción los modelos oficialistas que reducen su campo de trabajo a la lucha por la inclusión de los colectivos antes mencionados, a las mismas estructuras que generaron su exclusión, desplegando nuevas tecnologías y sistemas de violencia que perpetúan la imposición de un modelo altamente violento para pensar y responder a las diferencias. En esta perspectiva, la formación de los maestros, fundamenta el acto didáctico desde barreras al aprendizaje y la participación, sin cuestionar o interrogar críticamente a las estructuras de escolarización y fomentando un proceso de ajuste y acomodación de nuevos estudiantes que antes no existían en las estructuras educativas, pues estaban invisibilizados. En otros términos plantea un modelo de repercusión que reemplaza la cuestión de clase social por el arribo de nuevas identidades al escenario educativo. Esta perspectiva es oficialista, funcionalista, acrílica y ficticia.

b.2.) la segunda visión identifica por Slee (2010), describe la crítica que hoy enfrenta el desarrollo de la Educación Especial a la luz del creciente interés por la Educación Inclusiva. Se hace preciso avanzar hacia la modernización de la Educación Especial a la luz de la construcción de la Educación Inclusiva, estableciendo puentes y conexiones significativas entre ambas. Interesa en este campo contexto de formación, el empoderamiento ciudadano de los colectivos definidos como sujetos abyectos y su agencia y potencia política.

b.3.) las discusiones sobre intereses específicos derivados de la inclusión, que examinar el fenómeno de la exclusión en las trayectorias de diversos colectivos de ciudadanos. Este nivel de formación es de muy baja presencia en Latinoamérica y según los aportes de Eni Orlandi (2012), se posiciona sobre los aportes del discurso lúdico que permiten la diversificación de la discusión, a

partir de la identificación de otras tensiones históricas, sociales e ideológicas. La formación docente a la luz de intereses específicos devela la agencia política de ciertos grupos, como por ejemplo, el emergente campo de las pedagogías queer.

La formación de los educadores a nivel de pre y postgrado a la luz de la empresa destinada a modernizar el discurso de la Educación Inclusiva, debe orientarse hacia la “necesaria pluralidad de voces como modalidad participativa de la gestión pública de la educación. La idea de construcción exige romper con las representaciones verticalistas muchas veces dominantes de la política educativa” (Valeda, Rivas y Mezzadra, 2011:71). A esto se agrega, la necesidad de subvertir y descolonizar

[...] uno de sus sustratos claves recorre toda la concepción, y refiere a abrir nuevos canales de voz a los sectores populares, a los que viven alejados de las grandes ciudades, a las comunidades indígenas, a los migrantes, a los privados de libertad, a los excluidos de diversas formas más o menos activas por la estructura social y educativa. La formación de voces propias por parte de todos los actores sociales es el camino más profundo hacia la justicia educativa. La idea de escucha no apunta necesariamente a los llamados “procesos consultivos” o a la creación de consejos participativos en distintos ámbitos de gobierno (incluso en las escuelas). Esto claramente es parte de una concepción más democrática de la educación, a la que suscribimos. Pero en un sentido más profundo, dar voz implica entender los diversos contextos y adecuar las políticas, el currículum, las pedagogías. Dar voz supone reconocer y revertir las prácticas más naturalizadas y cotidianas de exclusión educativa, que se manifiestan por ejemplo cuando un alumno repite y es empujado al fracaso. De esta manera, el trabajo de la justicia educativa no se desprende de arriba hacia abajo, sino que se trata de repensar las relaciones entre los actores políticos y las comunidades educativas, entre el centro y los territorios. La escucha de las voces más invisibles y la articulación de compromisos diversos por la educación son dos caras de una misma perspectiva democrática que se traslada en el plano de la justicia (Valeda, Rivas y Mezzadra, 2011:72).

c) Las debilidades del pensamiento de la formación docente para avanzar en materia de justicia social, expresa las mismas debilidades que la formación para la inclusión, específicamente cuando la

[...] divergencia cultural entre los profesores y sus alumnos se complica más aún por la ausencia en la mayoría de los programas de educación del profesor de una atención permanente a la preparación de profesores para que en su trabajo sepan cruzar las líneas divisorias entre la etnicidad/raza, la lengua y la clase social. La respuesta habitual de los programas de formación del profesorado ante la creciente diversidad del alumnado, desde preescolar a la enseñanza secundaria postobligatoria, ha sido añadir al currículum uno o dos cursos sobre educación multicultural, enseñanza bilingüe, enseñanza del inglés como segunda lengua o educación urbana, dejando el

resto del currículum prácticamente intacto (Ladson-Billings, 1999a; Villegas y Lucas, 2001; Zeichner y Hoeft, 1996) (Zeichner, 2010:32).

Si bien es cierto, la evidencia científica dominante ha constatado que, pese a toda la retórica que apela por la importancia de incluir a estudiantes que desbordan las estructuras educativas o que se encuentran en situación de desventaja social, ha sido incapaz para proponer un campo alternativo donde tenga lugar la tarea educativa y aumente afectivamente los niveles de participación y educabilidad de todos los estudiantes. Por otro lado, se ha reforzado una visión político-ideológica que ha resuelto estas contradicciones, desde la creación de programas alternativos que elaboran un sobrerrepresentación de las minorías o bien, refuerzan la concepción que la educación inclusiva es un servicio destinado a grupos con menor representación (Zeichner, 2010) en las instituciones educativas y en la sociedad en general. La lucha en la formación del profesorado por la justicia social, han conllevado al surgimiento de perspectivas reconstruccionistas sociales que reconocen en su génesis que estos programas “escapan a los esfuerzos para prepararlos como agentes del cambio social que trabajarán con sus colegas y las comunidades locales para mejorar los problemas de desigualdad e injusticia en las escuelas y en la sociedad más amplia” (Zeichner, 2010:58). Otra tensión identificada en los aportes de Zeichner describe

[...] las diversas concepciones de la justicia y la opresión tienen diferentes implicaciones para el modo de organizar un programa de formación del profesorado, y para lo que se espera que los profesores sean capaces de saber y aprender a hacer. Por ejemplo, el compromiso con una idea distributiva de la justicia social (Rawls, 1999) supondría interesarse principalmente por la asignación equitativa de los bienes materiales y los recursos educativos (por ej., el tiempo y la atención del profesor, la calidad de las preguntas formuladas, etc.) entre alumnos individuales. No se preocuparía necesariamente tanto como otras ideas de justicia (por ej. Fraser, 1997; Young, 1990) de combatir las formas de opresión que sufren las personas como miembros de diversos grupos étnico-raciales, lingüísticos, de clase social y otros que están enraizados en unas determinadas estructuras institucionales y societales (McDonald y Zeichner, 2009) (Zeichner, 2010:59).

Estas evidencias exigen ampliar los mecanismos de sustentación teórica y metodológica, con el propósito de iniciar la búsqueda de un conjunto de argumentos éticos, políticos, antropológicos, culturales, cognitivos, epistémicos y sociales capaces de sustentar una crítica al discurso tradicional de la inclusión, a los mecanismos de funcionamiento/dependencia de la escuela y de la formación del profesorado. Por otra parte, las políticas de formación docente reproducen el carácter relativista y acrítico antes enunciado. Al respecto Valeda, Rivas y Mezzadra (2011), expresa que, una política o un plan de formación de maestros altamente efectivo y seguro cuando

“la reducción de las desigualdades educativas se sitúa por fuera del campo educativo, y radica en la mejora del bienestar para todos los habitantes (López y Tedesco, 2002; Maurin, 2002; Dubet, 2005)” (p.80). Se concluye que, las múltiples propuestas de formación de los maestros (Slee, 2010; Zeichner, 2010; Valeda, Rivas y Mezzadra, 2011) en el campo de la Educación Inclusiva, expresan proposiciones híbridas, en tanto, comprensión del fenómeno se refiere. Los programas referidos a la formación inicial docente, han emparejado contenidos derivados de la Educación Especial, anexados bajo un lenguaje más democrático, justo socialmente e integrando los principios del modelo social de la discapacidad. La contradicción de este proceso de formación es, que por un lado, se otorga respuesta a una demanda cada vez más creciente, de discursos vacíos y modelos mutilados a los nuevos desafíos que resultan el arribo de nuevas identidades y formas de expresión cognitivas y ciudadanas a la escuela. Por otro lado, el discurso proveniente del modelo social de la discapacidad han resultado limitante, al iniciar una problematización desde el currículo, la evaluación y la didáctica que responda a la heterogeneidad de todos los estudiantes, desde una construcción más integradora, que supere un enfoque multicategorial aún. Actualmente, la formación avanza discursivamente, sin resignificar sus comprensiones y lógicas de trabajo y, en la práctica, se continúa imponiendo el modelo individual de la Psicopedagogía, la pedagogía modernista de tipo universalista y la Educación Especial.

La formación especializada de postgrado sobre educación inclusiva en Latinoamérica, ha experimentado avances significativos para profesionalizar este campo de investigación. Si bien, existe un programa doctoral especializado en educación inclusiva (impartido en México), su naturaleza y líneas de investigación, enuncian el problema antes citado. El resto de programas doctorales, abordan las temáticas de educación inclusiva en sus líneas de investigación, concluyendo que este campo de interés no se haya en la naturaleza de dichos programas.

Asimismo, los programas de maestría han fortalecido la renovación de la educación especial, a través de una visión neoespecial, que unifica los aportes de lo especial con nomenclatura inclusiva. En países como Guatemala, Honduras, Costa Rica, El Salvador, existe baja presencia de programas especializados en la materia. Una línea interesante de trabajo que ha constituido un avance significativo en la reorientación de los programas de postgraduación, ha sido aportada por la neuropedagogía y la neurodidáctica. Si bien, ambas concepciones apuntan a la reconstrucción de las formas tradicionales de enseñar y comprender el aprendizaje de todos los estudiantes, hace preciso avanzar hacia aportes directos en la didáctica y la evaluación en un contexto de heterogeneidad.

En lo referido a la investigación en educación inclusiva en Latinoamérica, se observa un interés progresivo sobre sus principales objetos de investigación. Un aspecto significativo está determinado por el refuerzo de la visión individual en los procesos de investigación. Silenciado de este modo, los aportes interseccionales para investigar el funcionamiento de la exclusión, la discriminación, la opresión y los efectos neoliberales que condicionan la educación del devenir mayoritario y del devenir minoritario. A esto se agregan, la ausencia de cuestionamiento biopolíticos para pensar la educación de las diferencias, la desnaturalización y despolitización del sujeto político de la inclusión, las culturas de resistencias y las micropolíticas de producción de la subjetividad, entre otras. Se carece de estudios epistémicos y meta-teóricos sobre la Educación Inclusiva, que permitan

[...] promover un modelo de investigación que proporcione la oportunidad de pensar la inclusión y la exclusión más allá de las fronteras disciplinares que tradicionalmente la han enmarcado. Esta opción supone transgredir las fronteras tradicionales, pero también abrir espacios en nuestros trabajos que favorezcan el diálogo de colectivos que habitualmente no han sido tomados en consideración, sin voz reconocida para la investigación. Supone en segundo lugar asumir que el conocimiento válido no se genera y mantiene únicamente en estructuras y nodos institucionales cerrados y atomizados. Y, finalmente exige repensar la propia estructura y los modelos desde los que conducimos las investigaciones enfrentándonos a la necesidad de crear nuevos agrupamientos y núcleos de investigación que proporcionen un contexto más fértil y divergente en la construcción del conocimiento (Parrilla y Susinos, 2013:92).

La ampliación de los campos de investigación expresados por el movimiento posestructuralista, los estudios feministas y de género, la sociología política, los estudios postcoloniales, la crítica genealógica de la infancia y los debates sobre las democracias en desarrollo en Latinoamérica, ha tenido como resultado el descentramiento del objeto híbrido y pre-construido de la Educación Inclusiva, exigiendo con ello, efectuar una aproximación inicial a los mecanismos de vecindad, lejanía y proliferación de su objeto teórico. En suma, todas las ideas contenidas en esta revisión bibliográfica, persiguen que el lector, pueda darse cuenta que el conocimiento vigente sobre Educación Inclusiva es básico, diáspora y escaso para pensar los temas de mayor relevancia en el devenir educativo a la luz de sus sistemas de fundamentación. En el documento: “Aproximaciones y descripciones generales sobre el objeto de la Educación Inclusiva”, se observan las variantes que adopta el discurso vigente de la Educación Inclusiva en su dimensión crítica, acrítica, técnica, práctica y emancipadora. El discurso acrítico de la inclusión corresponde a la visión dominante, la cual, según Popkewitz y Brennan (2000) describe una intención modernista que surge desde el reconocimiento directo del Otro como víctima y ausente de

reciprocidad, consolidando un sistema gramatical que se fundamenta en los aportes de la alteridad y en los universalismos clásicos de tipo binarios destinados a superar sus situaciones de desigualdad. En esta corriente, las políticas de producción del conocimiento propagan un sistema de razonamiento sesgado, limitado y completamente opuesto para pensar y teorizar la diversidad como parte de sujetos de escapan de la normalización introducida por los organizadores básicos de la sociedad. Aquí la construcción social de la diversidad, habita en las diferencias en negativo y en un conjunto de codificaciones binarias que encriptan y restringen la vida social y la agencia política de los grupos minoritarios.

En otros términos, el discurso acrítico se conforma con la incorporación de los sujetos excedentes al mismo entorno funcional que suscitó su exclusión. Se promueve la igualdad de oportunidades desde la lógica del para todos, exigiendo la necesidad de explicar críticamente qué desigualdades de oportunidades estarían siendo subvertidas en este complejo tránsito a las estructuras de normalización. En términos habermasianos, esta visión se posiciona en un interés de tipo técnico que observa un saber neutral y libre de valores particulares para aproximar una descripción general sobre el campo investigativo de la inclusión. Existencia de acciones discursivas neutrales y positivistas para pensar el mundo social y escolar a la luz de los planteamientos de Educación Inclusiva. La formación docente se basa en teorías de ajuste y adaptación sin ayudar a los futuros educadores a comprender el funcionamiento de la exclusión y sus repercusiones en la construcción del currículo, la didáctica y la evaluación. Procesos reduccionistas sobre la realidad cuyo poder de crítica, los convierte en una forma de control y dominación social. Se presenta el discurso de la inclusión como parte de buenas intenciones, de profesores con habilidades/competencias blandas. No se transforma la realidad. Se imponen formas condicionales propias de la Educación Especial y la Psicopedagogía.

En contraposición el discurso crítico y deliberativo, sustentado en una integración transdisciplinaria, ofrece una carga interpretativa sobre los procesos que oprimen el desarrollo oportuno de todos los colectivos de ciudadanos en su paso por la escuela, cuestionando la eficacia de la función del discurso por la inclusión. En esta corriente, se organizan sistemas intelectuales que permiten politizar el tema y deslindar las matrices históricas que afectan a sus formas de producción del saber.

Slee (2010), en su obra: “La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva”, realiza grandes aportes, entre ellos, identifica la gama de intereses que conforman en la

educación inclusiva sus campos de investigación. A continuación, se exponen dichos campos, con objeto contribuir a la fabricación de un saber especializado en materia de inclusión educativa.

## Cuadro 1

### Conjuntos de influencias que han contribuido al crecimiento de la educación inclusiva

#### Campos de confluencia identificados en la educación inclusiva y su construcción discursiva

- La educación especial tradicional y sus antecedentes en medicina y psicología
- La teoría crítica y la nueva sociología de la educación y, en particular, la aplicación de este campo desde la crítica a la teoría y práctica de la educación especial
- Los estudios de la discapacidad y los estudios de la discapacidad en la educación
- El postestructuralismo, los estudios culturales y la teoría feminista
- Los estudios poscoloniales, los estudios del desarrollo y la teoría crítica de la raza
- La teoría política
- La sociología política
- La investigación sobre el currículum, la pedagogía y la evaluación (incluyendo la pedagogía crítica)
- La formación del profesorado
- La geografía social
- Los estudios sobre metodología de la investigación

Fuente: Slee, 2010

El carácter reconceptualista otorgado por los aportes del pensamiento postmodernista demuestran un cierto grado de performatividad y rebeldía al intentar concientizar que el tema ya no redundaba en niveles de fundamentación de tipo pedagógico (visión tradicional o teorías de ajuste/adaptación) y en una visión limitada y sesgada, otorgada por la perspectiva positivista de la segunda mitad del siglo XX. Los niveles de fundamentación requeridos para una educación inclusiva en el siglo XXI son de tipo transdisciplinarios, es decir, basados en los aportes de las teorías críticas y postcríticas, contribuyendo a la reformulación profunda de su campo, especialmente, a la luz de la complejidad de sus discursos, contextos y sujetos emergentes. Por su parte, la fundamentación transdisciplinaria se posiciona en los aportes de las teorías postmodernas, las cuales, permiten cuestionar las verdades universales que sustentan los mapas abstractos del desarrollo evolutivo y cognitivo, los que al mismo tiempo, actúan como marcadores diferenciales que privilegian a determinados colectivos de estudiantes y ponen en desmedro a otros. Al tiempo que, éstos, “sirven para incluir como para excluir mediante la pretensión de medir lo que es bueno y malo y lo que es normal y anormal” (Dahlberg y Lenz Taguchi, 1994:89). Si transferimos estos planteamientos a la investigación de la educación inclusiva, se observa que, el concepto de necesidades educativas especiales tanto en su génesis como en su desarrollo actual, describe una fabricación semántica e ideológica que, no problematiza e interroga a las estructuras de escolarización, sobre las dimensiones que conducen al fracaso de todos los estudiantes. Su

oportunismo político, se utiliza como bandera para conseguir recursos e impone a las trayectorias de los estudiantes significados como NEE, un sentido de desventaja cognitiva, lingüística y cultural, a merced de discursos burocráticos que contradicen la diversidad humana y refuerzan los sistemas de disciplinamiento de la subjetividad.

Un paso relevante que debe enfrentar la emergente investigación sobre epistemología de la educación inclusiva, exige por un lado, aclarar los límites de verdad y su relación con otros modelos teóricos complementarios y al mismo tiempo, opuestos a esta construcción. Con ello, se espera “ampliar el margen de las interpretaciones sin perder los límites; de abrir la verdad textual, esto es, la de las posibles lecturas de un texto, sin que se pierda la posibilidad de que haya una jerarquía de acercamientos a una verdad delimitada o delimitable” (Beuchot, 2005:21). Y, por otra, prestar una mayor atención “el resultado del olvido o del desaprendizaje implícito en un proceso de aprendizaje recíproco a través del cual se consigue la interdependencia. Así, en cada paso de la ecología de saberes es crucial cuestionar si lo que está por aprender es válido o si deberá ser olvidado o desaprendido” (Sousa, 2009:114).

La necesidad de invertir el sentido ideológico y político de la inclusión más allá de los tradicionales grupos en situación de exclusión, exige reconocer que las políticas sociales en Latinoamérica han olvidado la meta de reformar la sociedad mediante la re-escritura del contrato social. Es aquí donde los objetivos de batalla de la inclusión, alcanzan mayor sentido.

La reconstrucción del discurso imperante de la educación inclusiva establece grandes aportes para reexaminar su práctica e investigación. Asimismo, otorga elementos para cartografiar la identidad y naturaleza científica de este modelo, con el propósito de reformular su campo conceptual, ideológico, político, ético y pedagógico. Abre además, la posibilidad de enriquecer y modernizar las bases teóricas e investigativas vinculadas a la Educación Especial, por tanto, es una reformulación profunda de la sociedad, de la política, la ciudadanía, la ética, la democracia y de la educación en general. La Educación Inclusiva debe ser concebida como la construcción de un proyecto político, histórico y ético más amplio.

### **A Modo de Cierre**

La lucha por la inclusión debe ser desencabezada y promover el disenso como principal recurso de análisis sobre sus mecanismos gramaticales, modelos de dependencia epistémica y políticas de producción del conocimiento que derivan en mecanismos de colonización cognitiva e instrumental para asumir estratégicamente el devenir minoritario y el devenir mayoritario. La

lucha por la inclusión apela a la resignificación de todos los campos de la vida ciudadana y de la Ciencia Educativa, pues actúa como un mecanismo de deliberación y ruptura que invita a sentar las bases de una nueva forma de hacer pedagogía y gestionar los derechos en un marco real y efectivo de equidad, justicia social y acciones críticamente democráticas. La Educación Inclusiva tal como ha sido planteada al día de hoy, aparece como una fantasía y una tecnología de ficción que nada dice como destrabar el orden dominante que afecta y define las trayectorias sociales y educativas de todos los ciudadanos. Por otra parte, enfrenta el desafío de subvertir la inclusión de personas abyectas a contexto de normalización. La inclusión como mecanismo de transformación, se centra en los elementos de fortalecimiento del sujeto político, en las dimensiones que definen su acción política y subvierten su sobre-representación en las agendas políticas y programas de investigación y formación de los educadores. Teleológicamente, la inclusión alcanza sus propósitos cuando sus objetivos se insertan en la re-escritura del contrato social, sin ello, lo alcanza un nivel de preocupación gubernamental y social, sin mayor alcance y repercusiones en el desarrollo ciudadano y educativo. Se necesita que el pensamiento por la inclusión educativa interrumpa la(s) fractura(s) social(es) y reconozca en el conflicto que cristaliza dichas fracturas, un dispositivo de deliberación/transformación/subversión del orden hegemónico. Así como, sus políticas de producción del conocimiento que actúan como mecanismos de absorción o comunitarización sobre determinados estudiantes, justificando la producción de modelos de disciplinamiento de la subjetividad y con ello, la presencia de modelos propios del norte para pensar la creación de una nueva ingeniería social.

### Referencias

- Ball, S. (2001). “Estudios educativos, empresa política y teoría social”. En: Slee, R., Weiner, G. (coord.) *¿Eficacia para quién? Crítica de los movimientos de las escuelas eficaces de la mejora escolar*. Madrid: Akal, p. 113-134.
- Bauman, Z. (2012). *Vidas desperdiciadas*. Buenos Aires: Paidós.
- Beuchot, M. (2005). *En el camino de la hermenéutica analógica*. Salamanca: Edit. San Esteban.
- Burkun, M., Krmpotic, C., (2006). *El conflicto social y político. Grados de libertad y sumisión en el escenario local y global*. Buenos Aires: Prometeo.
- Branson, J. y Miller, D. (1989). Beyond Integration Policy – the deconstruction of disability. en Len Barton (Comp.). *Integration Myth or Reality*. Philadelphia, Pa: The falmer press, p. 144 - 167

- Bratlinger, E. (1997). "Using ideology: Cases of non recognition of the politics of research and practice in special education". *Review of Educational Research* 67, (4), 425-459.
- Dahlberg, G., Lenz Taguchi, H. (1994). *Preescuela y escuela, dos tradiciones diferentes y una visión de encuentro*. Stockholm: HLS Forlag.
- Dahlberg, G., Moss, P. y Pence, A. (2005). *Más allá de la calidad en educación infantil*. Barcelona: Graó.
- Da Silva, T. (1999). *Descolonizar el currículo: estrategias para una pedagogía crítica*. [en línea]. Recuperado el 24 de enero de 2016 de <[http://www.pasa.cl/wp-content/uploads/2013/10/Descolonizar-el-curriculo.-Estrategias-para-una-pedagogia-critica\\_Tomas-Tadeu-da-Silva.pdf](http://www.pasa.cl/wp-content/uploads/2013/10/Descolonizar-el-curriculo.-Estrategias-para-una-pedagogia-critica_Tomas-Tadeu-da-Silva.pdf)>.
- Derrida, J. (1989). *La desconstrucción de las fronteras de la filosofía*. Barcelona: Paidós.
- Farrell, M. (2006). *Educating special children: an introduction to provision for pupils with disabilities and disorders*. New York and London: Routledge.
- Mitjavila, M. (2006). "El riesgo como instrumento de individualización social", en: Burkún, M., Krmptic, C. (Comp.). *El conflicto social y político. Grados de libertad y sumisión en el escenario local y global*. Buenos Aires: Prometeo, p. 91-108.
- Morales, A.M. (2014). "Nombrando a los otros o el travestismo discursivo en la alteridad", En: *Revista de Investigación* n. 83, vol. 38, p. 15-32.
- Orlandi, E. (2012). *Análisis del discurso. Principios y procedimientos*. Santiago: LOM.
- Parrillas, A.; Susinos, T. (2013). Investigación Inclusiva en tiempos difíciles: certezas provisionales y debates pendientes. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Madrid, v.11, n.2, p.88-98.
- Popkewitz, T.S., Brennan, M. (2000). *El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación*. Barcelona: Pomares.
- Rea, J., Weigner, G. (2001). "Las culturas de culpa y rendición. Cuando la delegación de poderes se convierte en control: qué piensan del movimiento de las escuelas eficaces los profesionales", En: Slee, R., Weiner, G. (coord.) *¿Eficacia para quién? Crítica de los movimientos de las escuelas eficaces de la mejora escolar*. Madrid: Akal, p. 31-46.
- Riatti, S. y Rivera, S. (2013). "Oscar Varsavsky. La política como clave de abordaje epistemológico". En: \_\_\_\_\_ (coord.). *Alternativas epistemológicas: axiología, lenguaje y política*. Buenos Aires: Prometeo, p. 9-20.
- Romero, A. (2012). "Realidad e ideología en la crítica postcolonial". *Revista Reis*, n. 138, abril-junio, 2012, 149-158.
- Sousa, B. (2009). *Una epistemología del Sur*. México, D. F.: Clacso / Siglo XXI.

- Slee, R. (2010). *La escuela extraordinaria: exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Madrid: Morata.
- Spivak, G. (1999). *A Critique of Postcolonial Reason: toward a History of the vanishing Present*. Cambridge: Harvard University Press.
- Tomlinson, C.A. (2008). *El aula diversificada: dar propuestas a las necesidades de todos los estudiantes*. Barcelona: Octaedro.
- Thomas, G., Loxley, A. (2007). *Deconstrucción de la educación especial y construcción de la inclusiva*. Madrid: La Muralla.
- Valeda, C., Rivas, A., Mezzadra, F. (2011). *La construcción de la justicia educativa. Criterios de redistribución y reconocimiento para la educación Argentina*. Buenos Aires: CIPPEC, UNICEF.
- Vidal, R. (2011). “El giro epistemológico hermenéutico en la última tradición científica moderna”, en: *Revista Cinta Moebio*, n. 40, p. 22-46
- Wacquant, L. (2010). *Las cárceles de la miseria*. Buenos Aires: Manantial.
- Young, I.M. (2000). “*La justicia y la política de la diferencia*”, en: *CUENCIA, R. Sobre justicia social y su relación con la educación en tiempos de desigualdad*”. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, Madrid, RINACE, v.1, n. 1, p. 79-93, Diciembre, 2012. Disponible en: <<http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol1-num1/art3.htm>>. Acceso: 06 mar. 2015.
- Zeichner, K. M. (2010). *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*. Madrid: Morata.

# Visión Antropocéntrica del Ser Docente en la Práctica Pedagógica

Recibido 12 – 04 – 2016 Aprobado 01 – 06 – 2016

**Henry Castillo<sup>1</sup>, Javier Tarazona<sup>2</sup> y Rafael Guerrero<sup>3</sup>**

[henry@ciegc.org.ve](mailto:henry@ciegc.org.ve)

<sup>1</sup>Universidad Pedagógica Experimental Libertador – Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio;

<sup>2</sup>Universidad Pedagógica Experimental Libertador – Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio

<sup>3</sup>Universidad Católica del Táchira

## Resumen

Esta investigación tiene por objetivo realizar una aproximación teórica desde la perspectiva antropocéntrica del ser docente, a partir de los relatos del docente informante que marcan su formación y la acción pedagógica. El paradigma de la investigación está enmarcado dentro del naturalista humanista, apoyado en el enfoque cualitativo a través del método introspectivo vivencial; para ello se seleccionó un informante clave por medio del cual se trabajó la unidad temática perspectiva antropocéntrica del ser docente en la práctica pedagógica. Para la recolección de datos se aplicó la entrevista semi-estructurada y en profundidad cuyo análisis se hizo a través de la teoría fundamentada de Strauss y Corbin, (2002) que permitió alcanzar conceptos integradores que sirvieron de sustento para la construcción de una aproximación teórica del ser docente que unifica los muros del accionar pedagógico constituyéndose en una nueva racionalidad que puede permitir la mejora y transformación del hecho educativos.

**Descriptores:** ser docente, profesión docente, práctica pedagógica, teoría fundamentada.

## Anthopocentric Vision of Being a Professor in the Pedagogical Practice

### Abstract

This research aims to a theoretical approach from the anthropological perspective of being a profesor, starting from the experiences of the informing professors that make a stand in their formation and on the pedagogical action. The paradigm of this research is comprehended within a naturalistic and humanistic one, helped by the qualitative focus through the introspective and experiential method. For this reason, a key informant was selected through whom was worked the topic on anthropocentric perspective of being a profesor in the pedagogical practice. In collecting data, a semi-structured and in-depth interview was applied, and its analysis was actualized using the fundamented theory of Strauss and Corbin (2002), that made it posible to reach to inclusive concepts that helped in the construction of a theoretical approach of being a profesor, which unifies the barriers of the pedagogical acting, becoming a new rationality that allows the improvement and the transformation of the educational fact

**Key Words:** to be a profesor, teaching, pedagogyc practice, fundamented theory

## Introducción

Desde el siglo XVIII, el hombre ha reflexionado sobre sí mismo, sobre su conducta, sus reacciones y lógicamente su vida interior. Es un ser que se hace de múltiples formas, una de ellas, es de adentro hacia afuera: descubre que el comportamiento del mundo es obra suya. Diversos filósofos, como Platón, Aristóteles han planteado que el ser humano no es una colección de actos, sino la fuente misma de todo. El ser humano tiene varias direcciones irrepetibles y personales, que

le has distinguido desde sus orígenes, esto hace que para entender a una persona no baste solo con observarla, sino que se debe analizar su presente y proyectar las posibilidades de su futuro.

Por tanto, la esencia que configura al ser humano en sus aspectos más personales representa el mayor baluarte que una persona pueda poseer y también potencializar. A pesar del avance vertiginoso en la ciencia y la tecnología conjugado con el gran fenómeno de la globalización hace que la mayoría se concentre en los innumerables estímulos que el mundo ofrece a cada instante, una de estas motivaciones es la formación, cuyo papel recae principalmente en el docente.

En esta perspectiva, las acciones del ser docente deben conducir a conectar la escuela con la vida, se trata entonces de superar el aislamiento de la escuela con la sociedad con una enseñanza de calidad, una escuela nueva que posibilite una sociedad basada en el cultivo y promoción de valores en los seres humanos tales como: libertad, amor, respeto, honestidad, autenticidad, igualdad, superación, transformación y solidaridad, tal como lo afirma Morín (1999), “es un deber importante de la educación armar a cada ser humano en el combate vital para la lucidez” (p. 13). En efecto, el educador tiene la tarea clave de rescatar al hombre del mundo en el cual se sumerge y para esto debe hacer uso de nuevos métodos y enfoques que permitan el desarrollo de la persona.

No obstante, dentro del sistema educativo venezolano la acción del docente pareciera no visualizar una actitud proactiva en su labor, por el contrario es reactiva, pasiva frente a los cambios, sin una verdadera consciencia de su misión, apática ante el proceso de enseñanza y el proceso de aprendizaje, ajena a los problemas, expectativas, ritmos de aprendizaje de sus alumnos con métodos de enseñanza desmotivadora, por cuanto pareciera sentir que su labor no es reconocida social ni económicamente, conformándose con propósitos parciales, situación que en nada contribuyen con la calidad de vida del estudiante ni de la sociedad.

Esta problemática puede estar dada por la escasa apertura del docente en conocer ciertamente la realidad desde los fundamentos ontológicos, epistemológicos y metodológicos, para asumir la labor pedagógica con sentido, motivo y dirección, razón por la cual se propuso realizar una aproximación teórica desde la perspectiva antropológica del ser docente en función de las experiencias personales y profesionales en la acción pedagógica, específicamente a través del relato de vida de Felipe Guerrero (FG).

## Objetivos

### General

Aproximación teórica del ser docente, desde la perspectiva antropocéntrica de los eventos y relato que marcan la acción pedagógica de FG.

### Específicos

1. Conocer los principios de vida que caracterizan la acción del ser docente de FG.
2. Develar la trascendencia de la profesión docente de FG.
3. Indagar las acciones que configuran la práctica pedagógica de FG.
4. Realizar una aproximación teórica desde los eventos personales y profesionales del ser docente de FG.

### Ser Docente

El ser docente es una condición que asume la persona que busca formar o capacitar a otros, pero para ello es fundamental poseer las características o el perfil adecuado para contribuir a generar procesos de cambio en el accionar que están bajo su responsabilidad en el proceso de formación, asimismo ha de mantenerse en un proceso continuo de capacitación; Careaga (2007) expresa que...“la forma de construir y fortalecer la profesión docente se da a partir del dominio del campo de conocimiento y se va aprendiendo y desaprendiendo en la práctica de la docencia” (p. 5). Es decir, se requiere de una persona centrada en el conocimiento y principios acordes con la realidad actual, en busca de la calidad y exigencia que surgen en cada uno de sus estudiantes.

Ser docente, es un oficio que requiere de la profesionalización y seriedad adecuada, que debe asumir con propiedad toda persona que ha decidido estar al servicio de la educación como formador de los futuros líderes de una nación. Para ello, se requiere de un conjunto de habilidades y destrezas que adquirirá durante su formación académica y lo capacitarán para desempeñar su labor, que ha de estar caracterizada por la eficiencia y la eficacia. Por ello, Reimers (citado en Vadillo y Klingler, 2004), señala que... “los propósitos de la formación deberían contribuir a desarrollar (...) profesionales de alto nivel (...) con capacidad de juicio crítico, con las competencias para educar, con una instrucción diferenciada que responda a las características de cada niño” (p. 36).

## **Profesión Docente**

El quiebre epocal e histórico ha significado desmontar estructuras organizacionales, ideológicas y conceptuales en la manera de concebir y accionar la sociedad dando paso a un proceso de turbulencia, de cambios multidimensionales que enfatizan la velocidad, la creatividad e iniciativa para asumir con eficacia y eficiencia la evolución constante de las variables políticas, y culturales del modernismo contemporáneo. En este contexto, Galvis (2007) plantea que la educación se ha convertido en la principal institución social del sistema mundial, pues sobre ella se ejerce el mayor número de demandas, perspectivas y esperanzas.

No obstante, pareciera que tales demandas no han sido satisfechas, a pesar de las promesas de quienes de una u otra forma se encuentran inmersos en el quehacer educativo, esto ha generado, lo que González (citado en Pérez, 2000), llama el clásico aislamiento de la escuela que debe ser superado, abriéndose a la sociedad, redefiniendo, sus relaciones con otros agentes socializadores (familia, medios de comunicación, empresas, comunidad). Al desarrollar una política de apertura hacia su entorno que la conecte con las necesidades, expectativas e intereses de quienes son el centro del hecho educativo, los alumnos.

Asimismo, las carencias en el sistema educativo abogan por un cambio radical que haga viable un nuevo orden, en el quehacer del docente, por cuanto éste, como facilitador y mediador en el hecho educativo ha de asumir una visión más autónoma y responsable de su misión, así el educador, que en razón de su profesión tiene la prioridad ineludible de intentar desarrollar una enseñanza de calidad también debe emitir opiniones y criterios de valor, entrelazado por la esencia de la labor docente, la acción práctica y la elaboración teórica.

En tal sentido el profesional de la docencia ha de asumir su labor bajo un enfoque crítico y creativo, pues, en ocasiones supone cuestionar, creencias dominantes a la luz del análisis de la propia práctica, se hace obligante el desarrollo de nuevos métodos de entender la relación entre ideas y realidades, formulando hipótesis y elaborando nuevos conocimientos.

## **Práctica Pedagógica**

La educación concebida como una actividad que posibilita y promociona las potencialidades humanas, tiende a la formación de seres humanos conscientes, libres, que les permita integrarse, para construir una cultura de origen auténticamente humana. De allí, que la verdadera educación tiene la finalidad de encaminar al hombre hacia el esfuerzo, la búsqueda de lo más valioso, la

excelencia humana, la plenitud del ser, es decir, más allá del hacer, en el que muchos creen; es donde se encuentra la fuerza vital de la persona.

La compleja realidad actual reclama una escuela que supere la realidad de estar ensimismada, agotada en tan solo los problemas de la educación, razón por la cual hoy el docente debe ser investigador, debe caracterizarle esa carga interior que le mueva con identidad de querer hacerlo, buscando así el conocimiento de nuevas formas y solución a tantos problemas.

Al respecto, Nerici (1984) refiere la educación como el proceso que tiene por finalidad actualizar todas las virtudes del hombre, con la intención de extraer desde lo más interno del hombre lo que hereditariamente trae consigo, para tal efecto la educación puede ser también concebida como la auto-superación de sí mismo, por lo que la formación docente requiere de nuevas maneras de concebir el conocimiento y una actitud en el educador a partir del cuestionamiento diario que éste haga de su praxis pedagógica.

### **Metodología**

El logro de la científicidad que implica la búsqueda de respuestas en una determinada realidad, obliga a una acción investigativa organizada, rigurosa con el ánimo de comprender, explicar y transformar el entorno, proceso éste que desde luego nunca es acabado, sino que está en permanente construcción y desconstrucción. Puesto que como dice Hurtado y Toro (1998), “solo reconstruyendo la vida se reconstruirá de otra manera” (p.91). Por ello el recorrido metodológico está diseñado bajo el enfoque cualitativo.

### **Paradigma de la Investigación**

El objeto de estudio que se presenta, está basado en la perspectiva antropocéntrica del ser docente en relación con las experiencias personales y profesionales en la acción pedagógica; el mismo es visualizado desde el paradigma naturalista humanista que según pensadores como Barrantes (2002) y Campos (2009), se centra en el estudio de los significados de las acciones humanas y de la vida social, por lo cual el investigador debe establecer relaciones de confianza con los actores participantes que conforman la investigación, buscando el significado de sus acciones, las motivaciones, así como las interpretaciones que comparten los individuos sobre su realidad.

De allí que este paradigma se caracteriza por fundamentarse en la fenomenología y la

hermenéutica por cuanto según Barrantes (ob. cit), Husserl (citado por Rusque, 1999) y Hurtado y Toro (1998), el investigador busca por medio de la empatía comprender las reacciones humanas y la interpretación global de la experiencia o el “mundo de la vida” como lo llama Husserl, es decir se trata de comprender la vivencia original de la experiencia dentro de su propio contexto y desde luego entendiendo que tal comprensión o interpretación no es acabada (absoluta) sino que es dinámica y cambiante.

### **Enfoque de la Investigación**

Se trabajó bajo el enfoque cualitativo a través del método introspectivo vivencial. Mediante una investigación de campo de naturaleza exploratoria comprensiva e interpretativa. Para Hernández, Fernández y Baptista (2010), “el enfoque cualitativo se fundamenta en técnicas de reacciones de datos no estandarizados ni completamente predeterminados. No se efectúa una medición numérica, por lo cual el análisis no es estadístico” (p. 09). En este caso, el análisis se ajusta a la teoría fundamentada la cual, según Strauss y Corbin (2002), implica una teoría sustentada en los datos recopilados y analizados de manera sistemática, al buscar presentar el testimonio o narración subjetiva de lo vivido de una persona, recogida directamente por el investigador en el contexto, de una interacción cara a cara.

### **Informante Clave**

En este caso el informante clave es una persona de género masculino, casado, padre de tres hijos y abuelo; en su ejercicio profesional es educador de profesión, se destaca por su amplia trayectoria; ha ocupado responsabilidades en aula y dirección en los distintos niveles y modalidades de la educación venezolana; en la actualidad es profesor ordinario de la Universidad Católica del Táchira, profesor invitado de postgrado en distintas universidades del país, conferencista en eventos académicos, tutor y asesor de proyectos de investigación de maestría y doctorado; articulista permanente de diarios regionales y portales web; director y asesor de programas de formación y asistencia a la familia.

### **Procedimiento y Análisis de los Datos**

En esta investigación, los datos se analizan siguiendo los pasos de la Teoría Fundamentada que según Strauss y Corbin (2002),... “no es un proceso estructurado, estático o rígido” (p. 63). Es más bien de flujo libre y creativo. De allí que en este estudio se siguen los tres flujos de actividades

concurrentes propuestos por Maxwell (citado por Duarte, 1999), los cuales son: (a) reducción de datos; (b) exposición de datos; y (c) verificación de conclusión.

## **Análisis de los Datos**

En esta etapa de la investigación se procedió a transcribir la información obtenida en las entrevistas, se examinó cada relato y descripción para determinar que puede significar. Este proceso se realizó, organizando los datos obtenidos de acuerdo con las unidades temáticas referidas en la entrevista.

Posteriormente, el análisis e interpretación de los datos se realizó a partir del proceso propuesto por Strauss y Corbin (2002), efectuando un microanálisis que implica examinar e interpretar los datos de manera rigurosa; no obstante debe considerarse la flexibilidad, pues el análisis de los datos según estos autores, “no es un proceso estructurado, estático o rígido. Es más bien de flujo libre y creativo en el que los analistas van de un lado a otro entre tipos de codificación, usando con libertad técnicas analíticas y procedimientos” (p.63).

Se trata entonces, de un interrogatorio permanente a los datos donde las respuestas originan nuevas preguntas hasta la saturación teórica. Este proceso, que es la comparación constante, busca codificar y analizar los datos de forma simultánea para desarrollar conceptos y elaborar subcategorías. Desde estas subcategorías se organiza una red conceptual orientada por una unidad central, y la teoría emergente es consecuentemente un largo e intenso recorrido entre el ir y venir de los datos a las relaciones de las subcategorías con las categorías y de éstas a los datos.

## **Resultados: Interpretación de los Datos**

### **Microanálisis Ser Docente**

#### **Microanálisis 1**

De acuerdo con los datos suministrados por el informante se desprenden las siguientes subcategorías: (a) dilema en su vocación, (b) indagar la vocación y, (c) orientación de la carrera. Estas subcategorías llevan a la categoría vocación, al relacionarlas surge el concepto integrador afirmando la necesidad de exploración vocacional en el ser docente. Esto da a entender que no existe una condición definida en el ser para establecer realmente cuál será su vocación, pues el

contexto del momento es factor determinante para definir progresivamente la decisión del ser docente.

### **Microanálisis 2**

Considerando los relatos del docente, se hallaron las siguientes subcategorías: (a) contexto sociopolítico del momento, (b) formación humanista, (c) desempeño de diversos roles, (d) ejercicio del liderazgo social, (e) perseverancia en el ejercicio del liderazgo, (f) imaginario social, (g) formación profesional, y (h) modelos a seguir. De acuerdo con lo anterior surge la categoría formación humanista, al relacionar se obtiene el concepto integrador, acciones sociales, pedagógicas y humanistas como elementos que configuran la formación del ser docente.

### **Microanálisis 3**

Una vez obtenido los relatos del sujeto de investigación surgieron las siguientes subcategorías: (a) pensamiento divergente, (b) diversidad, (c) acción liberadora. De éstas se desprende la categoría pedagogía crítica, surgiendo el concepto integrador, formación científica, sistemática, y estructurada para la libertad del hombre.

### **Microanálisis Profesión Docente**

### **Microanálisis 4**

De acuerdo con los datos suministrados por el docente se desprenden las siguientes subcategorías: (a) aprendizaje significativo, (b) la huella indeleble del maestro, (c) ejemplo de vida, (d) paradigma emergente, y (e) formación para la vida. De estas subcategorías emerge la proactividad educativa, como una categoría que permite visualizar una concepción integradora, en este caso la acción proactiva del ejercicio docente con sentido de trascendencia.

### **Microanálisis 5**

Considerando los relatos del docente, se hallaron las siguientes subcategorías: (a) autenticidad, (b) confianza, (c) transparencia en el ejercicio del liderazgo, (d) escuela democrática, (e) vinculación escuela comunidad, (f) impotencia ante la decadencia de la escuela, (g) competitividad, (h) alternativas de formación, (i) desafío frente a los retos tecnológicos, (j) innovación de la enseñanza, y (k) educación domesticadora. De acuerdo con lo anterior surge la categoría liderazgo transformador, al relacionarla se tiene el concepto integrador, *es una condición*

*propia del ejercicio profesional en el sentido de gestionar y canalizar con autonomía y optimismo las metas, y al mismo tiempo cultivar en sus seguidores el entusiasmo, adaptándose a las circunstancias; para ampliar su espacio de acción, al saber sustentar sus proyectos con acciones innovadoras.*

### **Microanálisis 6**

Cualidades que perfeccionan al individuo haciéndolo más persona para el bienestar del grupo social. De allí que es imposible concebir al ser humano fragmentado sin valores, puesto que son guías fundamentales que van a recompensar la vida del hombre. Al tener en cuenta los relatos del informante surgen las subcategorías siguientes: (a) decepción ante la vivencia de valores, y (b) crisis. De éstas se desprende la categoría valores, lo que permitió obtener el concepto integrador, *principios rectores de su conducta que se convierten en baluartes fundamentales para orientar y moldear el comportamiento y educar para la transformación.*

### **Microanálisis Práctica Pedagógica**

### **Microanálisis 7**

De acuerdo con los datos suministrados por el informante se desprenden las siguientes subcategorías: (a) la ética como valor inmanente, (b) la ética desde diversos contextos de formación, (c) educación para padres, (d) la familia como eje rector de la formación, y (e) ejercicio de la libertad. Estas subcategorías llevan a la categoría ética, al relacionarlas surge el siguiente concepto integrador, *práctica pedagógica viabilizada desde la ética para fortalecer las representaciones que implican los principios democráticos que se trabajan de manera transversal la educación para la libertad y potencian el compromiso trascendental de la familia como núcleo principal en la formación de la persona humana del hoy y del mañana.*

### **Microanálisis 8**

Considerando los relatos del docente, se hallaron las siguientes subcategorías: (a) orientación familiar, (b) diversificación de la acción docente, y (c) rol de la sociedad en la formación. De acuerdo con lo anterior surge la categoría rol docente, al relacionarla se tiene el concepto integrador, *acción pivotante del rol docente, en el ejercicio del liderazgo, con el fin de aprender y emerger desde la crisis, para construir tejido social que transforme y contribuya a que la persona logre estados superiores de justicia y bienestar.*

## Aproximación Teórica

### Trascendencia de la Profesión Docente desde la Perspectiva Antropológica del Ser Docente en la Práctica Pedagógica

La aproximación teórica partió de la identificación de tres unidades de información: (a) ser docente, (b) profesión docente y, (c) práctica pedagógica, con el propósito de establecer la relación existente entre lo teoría explícita y la visión del docente, identificándose con conceptos. Como primer paso de acuerdo con la teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 2002), se identificaron las unidades de información con conceptos, se descubrieron sus propiedades y dimensiones, las cuales se denominaron subcategorías, luego se agruparon para formar las categorías, de esta manera se cumplió la primera forma de codificación llamada abierta. En el caso de la unidad de información *ser docente* las categorías halladas fueron: (a) vocación, (b) formación humanista y, (c) pedagogía crítica, para *profesión docente*: (a) proactividad educativa, (b) escuela liberadora y, (c) valores, en el caso de la *práctica pedagógica*: (a) ética, y (b) rol docente.

El segundo paso fue relacionar las subcategorías con las categorías enlazándolas de acuerdo con sus propiedades y dimensiones, derivando el concepto integrador, obteniéndose la codificación axial. En cuanto a la unidad de información el *ser docente*, en lo que se refiere a las categorías los conceptos integradores hallados fueron: (a) necesidad de exploración vocacional del ser docente, (b) acciones sociales, pedagógicas y humanistas como elementos integradores en la formación del ser docente y, (c) formación científica, sistemática, y estructurada para la libertad del hombre. Para la unidad de información profesión docente: (a) proactividad educativa, (b) liderazgo transformador y (c) valores. Los conceptos integradores para la unidad de información práctica pedagógica fueron: (a) ética y (b) rol docente.

En el tercer paso se procedió a precisar los conceptos integradores llegándose a la aproximación teórica objeto de la presente investigación, lo que es la codificación selectiva. Ahora bien, para las unidades de información, ser docente, profesión docente y, práctica pedagógica se hallaron:

(a) Ser docente, la necesidad de exploración vocacional del ser docente centrada en acciones sociales, pedagógicas y humanistas como elementos integradores en la formación del ser docente que tiene como eje fundamental una formación científica, sistémica y estructurada para la libertad del hombre;

Desde la postura del docente informante, el ser docente va más allá de una simple decisión, sobre él subyacen una serie de condiciones determinantes para consolidar un verdadero docente al servicio de sus futuros estudiantes, forma parte de un conjunto de requisitos que son determinantes al momento de la elección de esta profesión, entre algunos de ellos se puede señalar la influencia de los maestros para consolidar a futuro la tendencia de ser maestro, la necesidad de valorar la realidad del momento y promover acciones más allá de lo académico que permitan progresivamente presentar en el contexto un profesional que evalúe y promueva acciones a favor de la sociedad, pues su proceso de formación se deberá integrar en los diferentes escenarios y participación activa al servicio de la comunidad.

Estas condiciones requieren adicionalmente del liderazgo oportuno y categórico que deba asumir el docente en los diferentes roles, que la estructura educativa le permita vivenciar, consecuencia de su preparación y capacitación permanente. Indistintamente de la realidad del contexto se debe contar con un docente a favor de un sistema libre, democrático, participativo, pluralista y dinámico para garantizar la libertad del hombre.

Es fundamental poseer esa formación política a favor del desarrollo y crecimiento del Estado, por encima de los intereses personales e ideológicos. Una persona perseverante y emprendedora que asuma con responsabilidad las acciones o tareas que estén bajo su responsabilidad. Pero es fundamental y necesario un docente con su constancia en la formación continua, con una visión de participación protagónica en el contexto educativo para denotar en todo momento lo importante que es ser docente en la actualidad.

Por tal motivo, se requiere de una persona dispuesta al servicio de sus estudiantes, no centrado exclusivamente en impartir un contenido establecido en el diseño curricular; es ir más allá de la escuela para brindar el apoyo o asistencia que requiera la comunidad. En síntesis, desde el relato y vivencia del informante se concibe el ser docente como una persona dinámica que asuma con responsabilidad y compromiso la tarea que se le ha asignado, identificando de manera oportuna los diferentes roles que le correspondan durante su praxis profesional, aunado a ello, es necesario mantenerse actualizado en las diferentes tendencias que rigen el sistema educativo, bien sea de orden tecnológico o de orden académico, para hacer de la enseñanza un espacio productivo para sus estudiantes.

(b) Profesión docente, acción visualizadora del ejercicio docente con sentido de trascendencia que permite gestionar y canalizar con autonomía y optimismo las metas, al mismo tiempo que

cultivar en sus seguidores el entusiasmo, adaptándose a las circunstancias, ampliar su espacio de acción y saber sustentar sus proyectos con acciones innovadoras. Apoyado en principios rectores de su conducta que se convierten en baluartes fundamentales para orientar y moldear el comportamiento y educar para la transformación: en este caso la proactividad en el docente es fundamental para lograr en el contexto la atención oportuna, generadora de identidad del maestro, que posibilite el llamado de otros para integrarse al servicio de la docencia, pues se requiere de profesionales que cuenten con las competencias acordes al subsistema educativo, que permitan dejar esa huella significativa para evidenciar a través de sus acciones la trascendencia de su profesión docente.

Para ello, es de vital importancia contar con un liderazgo auténtico y transformador, que denote confianza y seguridad en sus estudiantes. Todo ello consolidado en acciones de integración entre la familia, escuela y comunidad para ejercer un protagonismo productivo, en el cual adicionalmente deberá estar a la vanguardia en lo referido a los beneficios que se obtienen por los recursos tecnológicos y los procesos de actualización permanente en el ejercicio de su praxis profesional.

Asimismo, es de interés contar con un profesional apoyado en los principios y valores éticos que rigen la profesión docente, para propiciar un escenario de empatía y mística, en relación con los diferentes procesos académicos, administrativos y de orden social, los cuales deberán mantener la institucionalidad consecuencia de un escenario democrático y participativo que garanticen un ambiente transformador a favor de la educación.

(c) Práctica pedagógica, viabilizada desde la ética como parámetro para fortalecer las representaciones que implican los principios democráticos que se trabajan de manera transversal en la educación para la libertad y potenciadores del compromiso trascendental que ha de cumplir la familia como núcleo principal en la formación de la persona humana del hoy y del mañana, bajo el rol docente centrado en acciones pivotantes, en el ejercicio del liderazgo, aprendiendo y emergiendo desde la crisis, para construir tejido social que transforme y contribuya a que la persona logre estados superiores de justicia y bienestar.

En este caso, es de interés contar con un formador de formadores centrado en principios éticos - democráticos y morales, que permitan la participación de sus estudiantes, consecuencia de un escenario que promueve la confianza y la necesidad de conocimiento, para lograr en los jóvenes un nivel académico ajustado a las necesidades del contexto en favor de una educación que

permita la integración de la familia, al asumir las responsabilidades que le competen a cada uno de los agentes que configuran directa e indirectamente la formación de los estudiantes.

Asimismo, promover acciones que garanticen una formación o preparación adecuada para la familia, como parte fundamental en el proceso de formación de los niños, jóvenes y adolescentes. Al igual que es de importancia contar con un docente que se integre e interactúe con la comunidad, esto con la finalidad de identificar la realidad existente en el contexto, a través de la escuela, para promover acciones que fortalezcan y permitan el crecimiento de la comunidad en sus principios, éticos, morales y culturales.

### **Conclusiones**

Las conclusiones son consecuencia del análisis e interpretación de los datos en relación con el ser docente, profesión docente y práctica profesional, son las siguientes:

En lo referente a *conocer los principios de vida que caracterizan la acción del ser docente*, surge el concepto emergente desde sus teorías explícitas, *la necesidad de exploración vocacional del ser docente centrada en acciones sociales, pedagógicas y humanistas como elementos integradores en la formación del ser docente que tiene como eje fundamental una formación científica, sistémica y estructurada para la libertad del hombre*. En este caso se determina la presencia de la vocación como eje fundamental para identificar la inclinación o tendencia que asuma la persona, por ser necesario en determinados casos, la orientación adecuada para garantizar el profesionalismo e identidad con la profesión docente, donde adicionalmente se conjugan principios éticos, morales, pedagógicos, sociales y humanistas que en el proceso de formación permitan favorecer la esencia del ser docente, así como también, un contexto centrado en la investigación para valorar las debilidades y potenciar las acciones que requiere el sistema educativo.

Por otra parte al *develar la trascendencia de la profesión docente*, se obtiene el concepto emergente, acción visualizadora del ejercicio docente con sentido de trascendencia que permite gestionar y canalizar a través de la autonomía y optimismo las metas, al mismo tiempo que cultivar en sus seguidores el entusiasmo, adaptándose a las circunstancias; ampliando su espacio de acción, sabiendo sustentar sus proyectos con acciones innovadoras, consecuencia de valorar los principios rectores de su conducta que se convierten en baluartes fundamentales para orientar y moldear el comportamiento y educar para la transformación.

Allí se puede determinar que en la profesión docente se debe considerar diversidad de condiciones, entre ellas el liderazgo transformador que ha de residir en el docente para consolidar

sus acciones dentro de la institución y fuera de ella, que permitan promover acciones de cambio a favor del colectivo, en este caso con la comunidad apoyado en principios, normas y ajustado a las políticas educativas para garantizar la integración de la comunidad y valorar la educación en el contexto. Esta situación adicionalmente permitirá regir de acuerdo con sus principios una formación centrada en la libertad del hombre en un escenario democrático.

Además, es de vital importancia el proceso de actualización permanente para promover espacios interactivos, dinámicos con esencia y carácter pedagógico para lograr la atención de sus estudiantes. Asimismo, que se encuentre a la par con los procesos de cambio en donde la tecnología requiere de la atención debida para obtener los beneficios y bonanzas de una educación apoyada con las tecnologías de la información y de la comunicación.

Con relación a *indagar las acciones que configuran la práctica pedagógica* se determinó el siguiente concepto emergente: la práctica pedagógica viabilizada desde la ética como parámetro para fortalecer las representaciones que implican los principios democráticos que se transe la educación para la libertad y potenciadores del compromiso trascendental que ha de cumplir la familia como núcleo principal en la formación de la persona humana del hoy y del mañana, bajo el rol docente centrado en acciones pivotantes, en el ejercicio del liderazgo, aprendiendo y emergiendo desde la crisis, para construir tejido social que transforme y contribuya a que la persona logre estados superiores de justicia y bienestar.

Uno de los aspectos de interés para el docente es ofrecer un escenario que brinde oportunidades educativas para sus estudiantes, en donde los principios éticos y morales serán el norte del docente como ejemplo a seguir. Además, de estar presente en los diferentes escenarios, en los cuales deberá ejercer un protagonismo que guíe el ejercicio de la profesión docente y promueva en un nivel nacional, políticas educativas a favor de la excelencia educativa al igual que atender las necesidades y atenciones que requiera el sistema educativo.

Realizar una aproximación teórica desde los eventos personales y profesionales del ser docente, requiere verificar las unidades de información, los datos registrados, interrogar, reflexionar sobre las subcategorías y categorías y construir conceptos integradores a partir de relaciones y comparaciones como elementos de una red conceptual, acciones que permitieron elaborar la siguiente aproximación teórica: *Ser docente implica vocación, valores, principios éticos, morales, sociales, pedagógicos, humanistas, formación científica y autodeterminación, aspectos estos que se configuraran en el proceso de formación. Que permitan a través del ejercicio de la práctica profesional la integración de la*

*familia, escuela y comunidad formando ciudadanos con amplio sentido de criterios, en un ambiente plural y de tolerancia a todas las corrientes del pensamiento, como consecuencia de un proceso de capacitación permanente, en el cual deberán contar con los recursos tecnológicos acorde a las realidades del momento, además de propiciar progresivamente cambios significativos en el aprendizaje de sus estudiantes, con la intención de innovar y propiciar de manera oportuna la trascendencia de la profesión docente.*

### Referencias

- Barrantes, R. (2002). *Investigación un camino al conocimiento, un enfoque cualitativo y cuantitativo*. Editorial Estatal a Distancia. San José de Costa Rica, EUNED.
- Campos, A. (2009). *Métodos Mixtos de Investigación*. Editorial Magisterio. Bogotá.
- Careaga, A. (2007). *El desafío de ser docente*. Departamento de Educación Médica. Facultad de Medicina Universidad de la República. Disponible en: [http://www.dem.fmed.edu.uy/Unidad%20Psicopedagogica/Documentos/Ser\\_docente.pdf](http://www.dem.fmed.edu.uy/Unidad%20Psicopedagogica/Documentos/Ser_docente.pdf) [Consultada 2015, 20 de enero]
- Duarte, Y. (1999). *Modelo de Estimulación Creativa dirigida a los Artesanos Productores del Abejal*. Tesis de Grado no Publicada. CIPPSV. Táchira – Venezuela.
- Galvis, R. (2007). De un perfil Docente Tradicional basada en competencias. *Revista Acción Pedagógica* N° 16 Universidad de los Andes Táchira.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. Mc Graw Hill. México, D. F.
- Hurtado, I. y Toro, J. (1998). *Paradigmas y Métodos de Investigación*. Editorial Episteme Consultores Asociados C. A. Carabobo – Venezuela.
- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios de la educación del futuro*. Organización para las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Francia.
- Nerici, I. (1984). *Hacia una didáctica general dinámica*. Buenos Aires – Argentina: Editorial KAPELUSZ.
- Pérez, E. (2000). *Educación en el tercer milenio*. Caracas San Pablo.
- Rusque, A. (1999). *De la diversidad a la unidad en la investigación cualitativa*. Ediciones Faces. UCV, Caracas – Venezuela.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa*. Editorial Universidad de Antioquia, Medellín – Colombia
- Vadillo, G y Klingler, C. (2004). *Didáctica, teoría y práctica de éxito en Latinoamérica y España*. Mc Graw Hill. México.

Investigación Arbitrada

## Estrategias de Comunicación para la Mejora de las Relaciones Interpersonales en el Colectivo Docente<sup>1</sup>

Recibido 15 – 03 – 2016 Aprobado 01 – 07 – 2016

**Magda Araceli Labrador Pernía**

[magdaalabradorp@hotmail.com](mailto:magdaalabradorp@hotmail.com)

Unidad Educativa Nacional San Pedro del Río

### Resumen

El objetivo de la investigación es proponer estrategias de comunicación para la mejora de las relaciones interpersonales en el colectivo docente, caso: Unidad Educativa Nacional San Pedro del Río, ubicada en el municipio Ayacucho, Estado Táchira. La investigación fue desarrollada bajo el enfoque cuantitativo, tipo descriptivo, en la modalidad de proyecto factible apoyado en un trabajo de campo. La técnica de recolección de los datos fue la encuesta y un instrumento tipo cuestionario. Se obtuvo como resultado que la comunicación en la institución se ve limitada por la presencia de barreras que impiden la transmisión efectiva del mensaje, además, las relaciones que se establecen entre los docentes y entre éstos y los gerentes lucen superficiales, con deficiencias en el desarrollo de destrezas comunicativas que les permitan desarrollar relaciones reales efectivas en las que se sientan libres para manifestar lo que desean.

**Descriptor:** Estrategias, relaciones interpersonales, comunicación, colectivo docente.

## Communication Strategies for the Improvement of the Interpersonal Relationships in the Teaching Staff

### Abstract

The aim of the research is to propose communication strategies for the improvement of the interpersonal relationships of the teaching staff. The case is: Unidad Educativa Nacional San Pedro del Río, located in the Ayacucho Municipality, Táchira State. The research was developed under a quantitative focus, of a descriptive kind, within a factible project model, and helped with a field work. For data collection, a poll and questionnaire instrument were used. The obtained result was that the communication at the institution is limited by the presence of barriers that make impossible the effective communication of the message. On top of that, the relationship among professors, and between them and the managers, is superficial. Those relationships lack communication skills that allow them to develop real and effective relationships in which they can feel free to express what they want to.

**Key Words:** Strategies, interpersonal relationships, communication, teaching staff

### Planteamiento del Problema

La comunicación es indispensable para procurar y mantener buenas relaciones en todos los ámbitos de la vida, particularmente en la familia, el trabajo y con las personas del entorno. Aun así se enfrentan con desacuerdos y discusiones sin sentido, que provocan en ocasiones una ruptura en las relaciones con los demás. Entender y hacerse comprender, es un arte que facilita la

---

<sup>1</sup> Este documento es un preliminar de la investigación que desarrolla la autora como trabajo de grado de maestría en Gerencia Educacional

convivencia y la armonía en todo lugar. Con facilidad se puede perder de vista que la comunicación entra en el campo de los valores. Precisamente cuando hay problemas de comunicación en el trabajo, con la pareja, con los hijos o con los amigos se comienza a apreciar que una buena comunicación puede hacer la diferencia entre una vida feliz o llena de problemas.

Según Robbins (2004), "la comunicación es la transferencia y comprensión de significados" (p.57). El autor hace referencia a como se puede transferir la comunicación y la importancia en la interpretación, para tener una percepción clara de colaborar con ideas a partir de los valores intrínsecos de cada persona, es decir compartir con los pares mediante sueños y deseos propios de cada uno, los aspectos subjetivos (aptitudes, actitudes), aunado a las situaciones y competencias que tome cada persona en el ámbito laboral y la apreciación de cada individuo demuestra una mala o mejor organización y desarrollo de sus actividades diarias.

Desde estas ideas, la comunicación es el proceso mediante el cual el emisor y el receptor establecen una conexión en un momento y espacio determinado para transmitir, intercambiar o compartir ideas, información o significados que son comprensibles para ambos. Específicamente la comunicación pedagógica es fundamental en el ámbito educativo. Quezada (1996), señala:

...la interacción de todo discurso pedagógico, que por su naturaleza vital deba basarse en la pragmática y semántica. Ambos son componentes de la semiótica; utilizando un lenguaje determinado y estructurado que ofrece condiciones que lo diferencian de otros discursos (p.179).

En el ámbito educativo es esencial un lenguaje acorde con las situaciones que se presentan en el día a día, por eso son esenciales buenas relaciones interpersonales entre los docentes para así lograr la efectividad del discurso y el buen desenvolvimiento y se pueda crear un dinamismo entre los mismos. Este tipo de comunicación es necesaria dentro del colectivo pedagógico como una manera efectiva de lograr el éxito en el proceso educativo y en la dinámica de las escuelas hay espacios como los colectivos de formación e investigación que a través de reuniones periódicas permiten compartir saberes en el ámbito educativo y social para posteriormente aplicarlo en la institución, comunidad y país.

Esa comunicación tiene que ver con el desarrollo de las relaciones interpersonales dentro de la institución educativa, por lo que constituye uno de los pilares fundamentales de la existencia humana para fomentar en los docentes una autocrítica en el desempeño laboral y compartir conocimientos e ideas. Es una dimensión a través la cual, se reafirma la condición social entre ellos. La persona capaz de una comunicación interpersonal asertiva, contribuye con el bienestar y

calidad de vida de sí misma y de los demás. La condición del ser social, hace a los sujetos partícipes de la comunicación, desde el momento mismo de su nacimiento, la supervivencia y el desarrollo del individuo va a estar ineludiblemente vinculado a estas relaciones sociales y comunicativas. De acuerdo con Zaldivar (citado por Barrera 2011): una persona que desarrolla sus relaciones interpersonales de forma competente es aquella que cuenta con los recursos necesarios para el uso de sus propias habilidades comunicacionales en función de los contextos en los que se desenvuelve.

Parte del tiempo de las personas está comprometido en las comunicaciones interpersonales, la mayoría de sus necesidades se satisfacen a través de las relaciones con otros en las que estas interacciones, su calidad y el grado en que permitan dicha satisfacción, dependerán de la capacidad y habilidad para comunicarse de manera segura, sin embargo, existe un sinnúmero de barreras que impiden su efectividad, de manera que hoy en día existe una problemática en relación con la finalidad de la misma.

Al respeto, el proceso de socialización en las instituciones educativas es eminentemente comunicativo; el directivo constantemente interactúa con sus colaboradores que se manifiesta desde el contacto interpersonal directo, “cara a cara”, hasta la comunicación a través de terceros, por medio de mensajes escritos que pueden ser cartas, circulares, órdenes, entre otros. Haciéndose, necesaria la competencia comunicativa para poder filtrar la información, discriminar lo esencial de lo superfluo, obtener los datos fundamentales que permitan una toma de decisiones acertada, evitar las demoras en la comunicación que puedan contribuir a que las personas no tengan claridad de lo que se espera de ellas.

Para lograr el pleno desarrollo de la personalidad, y por ende, un ser social es necesario establecer una comunicación que no se ubique en los extremos de la pasividad o agresividad como muchas veces se puede apreciar en la docencia. Esto también repercute en el sano crecimiento y formación integral de los estudiantes, quienes tienden a imitar las actitudes que ven en sus maestros. En vista de lo antes planteado, se hace necesaria la promoción del mejoramiento de la comunicación entre los docentes, para que de esta forma, el colectivo docente resulte beneficiado en las relaciones interpersonales, así como en su proceso de formación.

En este sentido, la investigadora ha detectado una serie de situaciones en la Unidad Educativa Nacional San Pedro del Rio, relacionadas con la presencia de barreras que dificultan el sano desenvolvimiento de las relaciones interpersonales tales como: la comunicación pasiva, la falta de

empatía, el no escuchar, la tendencia a juzgar, entre otras, impiden mantener la situación de equilibrio que se anhela tener en toda interacción, la no generación de instrucciones desde la dirección hacia las coordinaciones y desde la coordinación a los docentes de aula; lo que conlleva al quiebre de la comunicación en la institución educativa, lo cual incide en las relaciones interpersonales del colectivo docente, de seguir la situación se verá afectado el desempeño laboral lo que provocará apatía y desánimo en el personal lo que podría afectar dichas relaciones y tener incidencia en la institución.

De allí la necesidad de formular y optimizar la comunicación en el colectivo docente de la institución, ideas que demuestren el carácter activo y transformador que deben tener en su labor diaria, esto significa un modo de interactuar, apoyarse para contribuir al mejoramiento del clima en la institución, de allí la relevancia en las prácticas sociales e intercambios de ideas que introduzcan a la solidaridad, la colaboración, la experiencia compartida, estímulo en la búsqueda, la iniciativa y la creación en el colectivo docente.

## **Objetivos**

### **General**

Proponer estrategias de comunicación para la mejora de las relaciones interpersonales en el colectivo docente, caso: Unidad. Educativa Nacional San Pedro del Río

### **Específicos**

1. Diagnosticar los elementos de la comunicación que se observan en el colectivo docente de la U.E.N San Pedro del Río.
2. Describir las barreras de la comunicación existentes en el colectivo docente de la U.E.N San Pedro del Río.
3. Diseñar estrategias de comunicación para la mejora de las relaciones interpersonales en el colectivo docente de la U.E.N San Pedro del Río.

En este artículo se exponen los resultados y conclusiones derivados de los dos primeros objetivos específicos por cuanto el diseño de estrategias corresponde con la siguiente fase de la investigación que se encuentra en desarrollo, razón por la cual se presenta solo un esbozo.

## **Bases Teóricas**

### **La Comunicación**

La comunicación es un proceso que permite establecer relación entre los docentes, que demuestran conductas de honestidad y respeto; además del intercambio de mensajes, sentimientos y conocimientos pedagógicos. En la actualidad, se entiende que el buen funcionamiento de la sociedad depende de que sean óptimos como un sistema de apoyo y bienestar para conocer historias y experiencias mediante la reciprocidad entre el emisor y el receptor.

Por estas razones es necesario señalar a Robbins (2004), quien define “la comunicación es el eje del mundo, ya que todo gira alrededor de ella; un adecuado desarrollo y manejo de la misma permitirá que la evolución del mundo sea cada vez mejor” (p.56). El autor hace referencia a una comunicación que garantiza una información clara y precisa para lograr la satisfacción laboral e interpretar emociones de manera positiva entre los participantes, a la vez que se abarca la transferencia y comprensión.

Se debe tener la concepción de un ser docente transformador que sea capaz de llevar estrategias de comunicación vinculadas al quehacer educativo, habilidades para pensar, crear, diseñar, resolver, interactuar y comunicar información; regular conductas para así facilitar una comunicación efectiva. Es necesario resaltar la formación de los docentes con función directiva debido a que cada día se hace necesario lograr un diseño de estrategias para fortalecer la comunicación entre los docentes. Al respecto, Robbins (2004), expresa:

En un grupo u organización existen cuatro funciones principales de la comunicación: expresión emocional, motivación, control e información. La comunicación permite la motivación del empleado al aclararle el nivel de desempeño que ha tenido dentro de la empresa. También le facilita la toma de decisiones dentro de su área laboral de competencia y el logro de los objetivos. La comunicación ayuda a que exista un control en la organización, y éste es definido desde su diseño estructural, puesto que se realiza a través de jerarquías de autoridad y guías formales, lo que implica la restricción de los canales y los contenidos de las comunicaciones (p.58).

En tal sentido, la expresión emocional surge para la satisfacción de sus necesidades, de manera que fortalezca y mantenga el sentido de identidad, para desarrollar el trabajo de forma apropiada y cumplir con obligaciones, intercambiar información e influir en otros. Asimismo, permite que los docentes conozcan debilidades, fortalezas, oportunidades y amenazas, que les ayude a tomar decisiones para el logro de los objetivos de una buena comunicación entre el colectivo docente.

## Relaciones Interpersonales

Las relaciones interpersonales poseen un papel fundamental en el desarrollo integral de la persona. A través de ellas, el individuo obtiene importantes refuerzos sociales del entorno más inmediato que favorecen su adaptación al mismo. En contrapartida, la carencia de estas habilidades puede provocar rechazo, aislamiento y, en definitiva, limitar la calidad de vida. Goleman (2004), establece que las relaciones interpersonales: “son la capacidad de reconocer los propios sentimientos y el de los demás, y así manejar adecuadamente las relaciones que se sostienen con los semejantes” (p. 45).

Se trata de un término que engloba diversas habilidades, aunque complementarias, a la inteligencia y capacidad cognitiva medida por el cociente intelectual para desarrollar cualidades para evolucionar como persona desde la visión y misión de las relaciones humanas. Las relaciones interpersonales se constituyen en el uso inteligente de las emociones de forma intencional, utilizándolas con el fin de que ayuden a guiar el comportamiento y a pensar de manera que mejoren el proceder hacia las demás personas.

La parte básica y esencial de toda educación debería ser la orientación hacia las adecuadas relaciones interpersonales que generen un medio propicio para el bienestar mutuo. El buen desenvolvimiento dentro de las organizaciones se origina a través del seguimiento del personal cuando se unifican esfuerzos para obtener resultados satisfactorios. Al respecto, Brito (2000), define lo siguiente:

Las relaciones interpersonales son aquellas interacciones que se refieren al trato, contacto y comunicación que se establecen entre las personas en diferentes contextos e intervalos de tiempo. En otras palabras son las relaciones que establecemos diariamente con nuestros semejantes, llámese compañeros de estudio, de trabajo, de oficina, jefes esposas e hijos (p.103).

De lo expuesto anteriormente, se puede decir que las relaciones interpersonales permiten la comunicación y construcción diaria del trato con el recurso humano que forma parte del desarrollo social; por ende, los individuos buscan adaptarse a los grupos, con el propósito de ser aceptados y comprendidos. Por lo tanto, es necesario conocer y desenvolverse en el lugar de trabajo, las presiones, el ritmo de vida acelerado, la interacción con los demás, como fuente de estrés que se genera en muchas personas día a día; por tanto, aprender a defender los propios derechos sin agredir a nadie, es una estrategia útil en el logro de relaciones interpersonales relajadas y positivas; en la búsqueda de obtener resultados que satisfagan las necesidades mínimas

sociales como individuo. Las relaciones interpersonales vienen a ser como las relaciones cotidianas donde se coopera y comparte.

Las relaciones interpersonales constituyen un pilar fundamental en el desempeño del docente y el conjunto de profesionales que intervienen en el proceso educativo, porque según Goleman (2004): "...desde las aulas y los ambientes de estudio lo transforman en un referente estratégico de aprendizaje socioemocional del adulto para provocar un impacto en los estudiantes y un equilibrio emocional de toda una comunidad educativa" (p. 55). Este paradigma impone un nuevo perfil del docente que debe incorporar las relaciones interpersonales como modelo y promotor para el desarrollo de la inteligencia emocional de sus educandos.

Esta nueva dimensión permite al profesor convertirse en un modelo socializador que interactúa con sus colegas bajo un ambiente donde predominan los valores humanos, del cual se producirá un aprendizaje sobre cómo comprender las emociones producidas en las relaciones entre los docentes dentro y fuera de la escuela. Este aprendizaje emocional permite el establecimiento de vínculos de amistad, cooperación, solidaridad y armonía, adaptadas a la ética del docente. Por otro lado, Sánchez (2005), establece que las relaciones interpersonales y su influencia en la labor docente:

...es tomada como una estrategia y estilo de intercambio de ideas que le permiten asociarse de manera efectiva con sus otros colegas y que se diferencia de otros sistemas de comunicación por no encontrarse en el plano del autoritarismo y la imposición de ideas para corregir el comportamiento ético del profesor y permite de esta manera expresar sus pensamientos e ideas cimentadas en los procesos efectivos de las relaciones humanas (p. 67).

Por lo tanto, las relaciones interpersonales son un proceso serio, consciente y responsable que da equilibrio y cuyo propósito es informar y dar a conocer las ideas y sentimientos de los docentes que permita exigir en todo momento sus derechos como un factor primordial para el desarrollo personal de los profesionales de la educación.

## **Marco Metodológico**

### **Diseño de la Investigación**

La presente investigación tiene como objetivo proponer estrategias de comunicación para la mejora de las relaciones interpersonales en el colectivo docente de la Unidad Educativa Nacional San Pedro del Río, se realizó bajo un enfoque cuantitativo, definido por Bonilla y Rodríguez (2000), como: "...la medición de las características de los fenómenos sociales, lo cual supone

derivar de un marco conceptual pertinente al problema analizado, una serie de postulados que expresen relaciones entre las variables estudiadas de forma deductiva” (p. 60). Sus instrumentos suelen recoger datos, los cuales también incluyen la medición sistemática, y se emplea el análisis estadístico como característica resaltante.

La investigación fue de tipo descriptivo, Arias (2012), expresa que ésta consiste en:

...la caracterización de un hecho, fenómeno, individuo o grupo, con el fin de establecer su estructura o comportamiento. Los resultados de este tipo de investigación se ubican en un nivel intermedio en cuanto a la profundidad de los conocimientos se refiere (p.24).

La investigación estuvo apoyada por un estudio de campo, pues los datos se recogieron directamente de la realidad. La Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL, 2006), la define de la siguiente manera:

Se entiende por investigación de campo, el análisis sistemático de problemas en la realidad, con el propósito bien sea de describirlos, interpretarlos, entender su naturaleza y factores constituyentes, explicar sus causas y efectos, o predecir su ocurrencia, haciendo uso de métodos característicos de cualquiera de los paradigmas o enfoques de investigación conocidos o en desarrollo. Los datos de interés son recogidos en forma directa de la realidad; en este sentido se trata de investigaciones a partir de datos originales o primarios (p.18).

Esta investigación tiene como modalidad el proyecto factible, según UPEL (2006): “El proyecto factible consiste en la investigación, elaboración y desarrollo de una propuesta de un modelo operativo viable para solucionar problemas, requerimientos necesidades de organizaciones o grupos sociales; puede referirse a la formulación de políticas, programas, tecnologías, métodos o procesos” (p. 21).

## **Población y Muestra**

Según Arias (2012), define la población como: "...el conjunto finito o infinito de elementos con características comunes, para los cuales serán extensivas las conclusiones de la investigación. Ésta queda limitada por el problema y por los objetivos del estudio" (p.81). La población estuvo comprendida por veintitrés (23) docentes de la U.E.N San Pedro del Río. En relación con la muestra, estuvo representada por el total de los veintitrés (23) docentes de la institución objeto de estudio. Ésta es una muestra censal, la cual según Castro (2003): “es aquella donde las unidades de investigación son consideradas como muestra” (p.12). En consecuencia, se tomó como muestra de manera finita el 100% del colectivo docente que labora en esta institución.

**Cuadro 1**  
**Caracterización de la muestra**

| Sujeto | Años De Servicio | Título obtenido                          | Cargo que desempeña      | Prosección Académica            |
|--------|------------------|--|--------------------------|---------------------------------|
| 1      | 2                | Licdo. Castellano y literatura           | Doc/Aula                 | No tiene                        |
| 2      | 7                | Licdo. Ingles                            | Doc/Aula                 | No tiene                        |
| 3      | 11               | Licdo. Matemática                        | Director institucional   |                                 |
| 4      | 8                | Prof. Agropecuaria                       | Coordinador de Pedagogía | Esp. Planificación Educacional  |
| 5      | 11               | Prof. Integral                           | Doc/Aula                 | Esp. Orientación Vocacional     |
| 6      | 11               | Licdo. Informática                       | Doc/Aula                 | Esp. Evaluación Educacional     |
| 7      | 4                | TSU. Agro industrial                     | Doc/Aula                 | No tiene                        |
| 8      | 10               | Licda. Educación integral                | Doc/Aula                 | MSc. Orientación de la Conducta |
| 9      | 4                | Licdo. Geografía y Ciencias de la Tierra | Doc/Aula                 | No tiene                        |
| 10     | 9                | Licdo. Educación Física                  | Doc/Aula                 | No tiene                        |
| 11     | 9                | Licdo. Geografía y Ciencias de la Tierra | Doc/aula                 | No tiene                        |
| 12     | 13               | Licdo. Matemática                        | Doc/Aula                 | Esp. Evaluación Vocacional      |
| 13     | 1                | Licdo. Educación                         | Doc/Aula                 | No tiene                        |
| 14     | 9                | Licdo. Matemática                        | Doc/Aula                 | No tiene                        |
| 15     | 22               | Licdo. Biología                          | Coordinadora             | MSc. Planificación Global       |
| 16     | 8                | TSU. Alimentos                           | Doc/Aula                 | No tiene                        |
| 17     | 1                | Licdo. en Educación                      | Doc/Aula                 | No tiene                        |
| 18     | 4                | Técnico Industrial Mantenimiento         | Coordinador de PAE       | No tiene                        |
| 19     | 4                | Licdo. en Educación                      | Coordinador de FD.       | No tiene                        |
| 20     | 9                | TSU. Alimentos                           | Doc/Aula                 | No tiene                        |
| 21     | 7                | Licdo. Educación Integral                | Subdirector              | MSc. Enseñanza de la Física     |
| 22     | 6                | Licda. Educación Integral                | Coordinadora de PDE      | Esp. Orientación Vocacional     |
| 23     | 5                | Ing. Producción Agropecuaria             | Doc/Aula                 | No tiene                        |

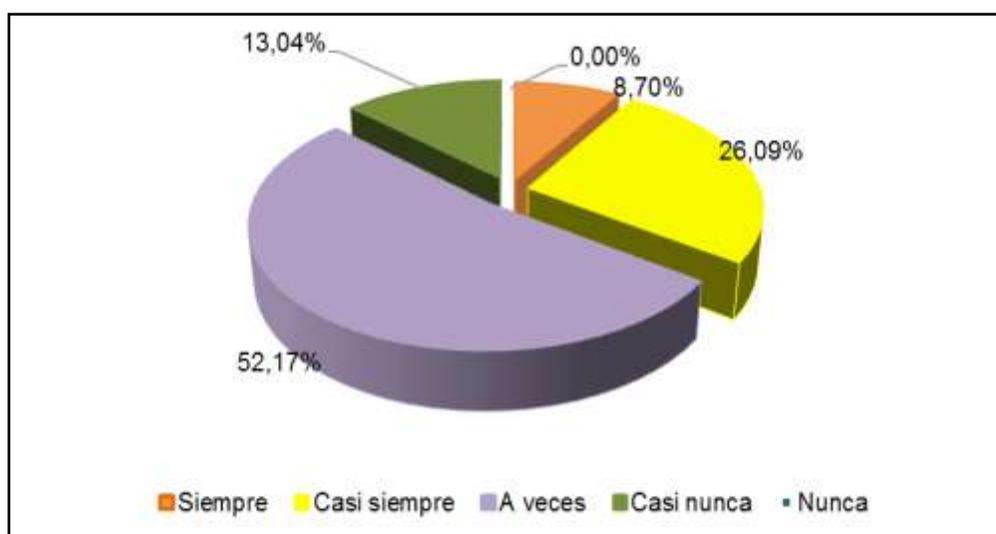
### Técnicas e Instrumentos para la Recolección de Datos

La técnica que se utilizó fue la encuesta, que según Grasso (2006): “...es un procedimiento que permite explorar cuestiones que hacen a la subjetividad y al mismo tiempo obtener esa información de un número considerable de personas” (p. 13). Asimismo, el instrumento para la recolección de los datos es el cuestionario a través de una escala de Likert, ésta es utilizada habitualmente para medir actitudes, y es definida por Sánchez (2007), como un tipo de escala que:

“...se basa en la creación de un conjunto de enunciados, sobre los cuales el entrevistado debe mostrar su nivel de acuerdo o desacuerdo” (p. 4). Este instrumento tiene cinco opciones de respuesta: siempre, casi siempre, a veces, casi nunca, nunca.

### Análisis de Resultados

A continuación se muestra la recolección e interpretación de los valores obtenidos de la aplicación del instrumento de investigación, se incorpora el análisis descriptivo de los resultados obtenidos en la investigación de campo; a los cuales se les hace la observación y discusión de los resultados del proceso de recolección de la información. Con respecto a la variable comunicación, en su dimensión elementos de la comunicación, para el ítem 1, *saluda respetuosamente a sus compañeros/a*, se obtuvieron los siguientes resultados:

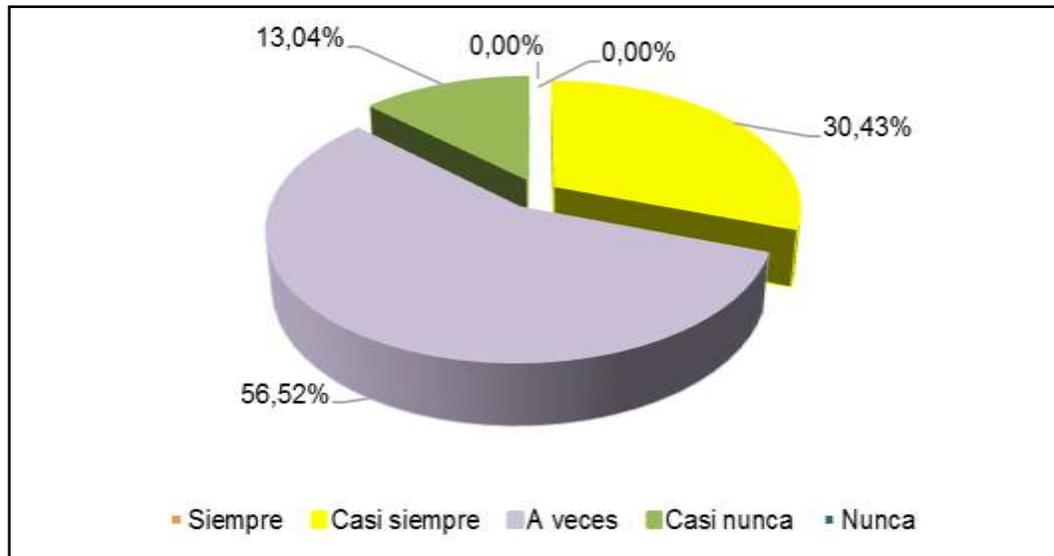


**Gráfico 1. Resultados ítem 1**

Esta herramienta didáctica arrojó un 52,17% a veces y un 26,09% casi siempre, es decir, que pocas veces los docentes saludan respetuosamente a sus compañeros (as), lo cual evidencia el problema de comunicación que existe en la institución objeto de estudio. En la medida en que el docente salude adecuadamente a sus compañeros en sus actividades cotidianas será más fácil lograr el respeto entre ellos como una forma de expresión consciente y equilibrada, cuya finalidad es comunicar las ideas y sentimientos o defender los probados derechos sin la intención de herir, perjudicar y actuando desde un estado interior de autoconfianza que proporciona el desarrollo personal, como lo manifiesta Rodríguez (2005): “...un proceso de reciprocidad que estima el hecho de lograr un común acuerdo entre dos o más personas y se presenta como un medio estratégico, para su desarrollo emocional” (p. 23). Este aspecto establece un objetivo primordial

que consiste en aplicar elementos comunicacionales para lograr acuerdo de armonía y de buena convivencia.

En cuanto al ítem 2, *escucha con atención las sugerencias de sus compañeros*:



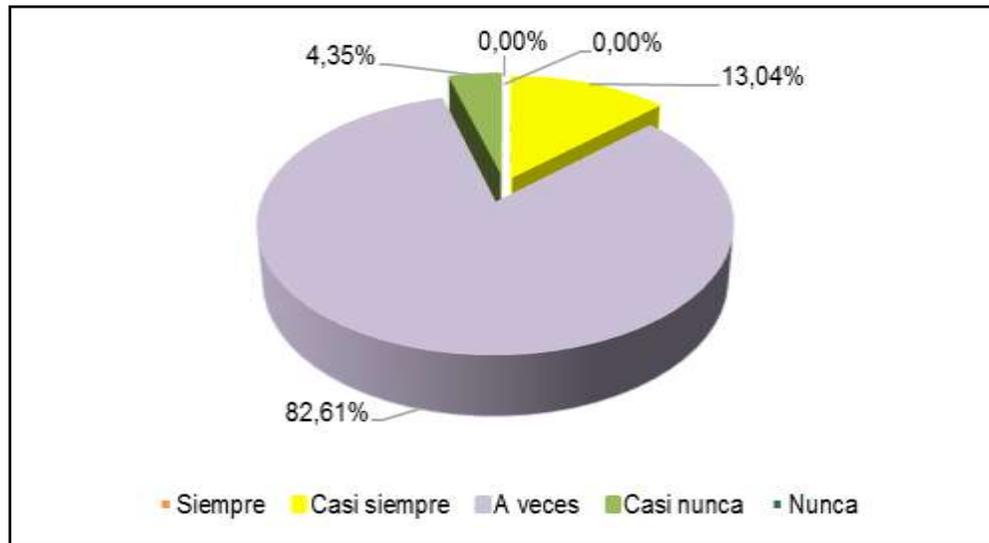
**Gráfico 2. Resultados ítem 2**

De acuerdo con los datos registrados, se puede observar que el proceso de comunicación de los docentes para escuchar las sugerencias de sus compañeros resultó: a veces escuchan las sugerencias de sus compañeros como una manera de comunicarse adecuadamente, situación que confirma el hallazgo anterior y revela la dificultad para el desarrollo de la comunicación efectiva, se pierde así una oportunidad para el encuentro entre docente. Según Andrade y Sánchez (2008), la comunicación efectiva:

... es la oportunidad de encuentro con el otro, plantea una amplia gama de posibilidad de interacción en el ámbito institucional, porque allí es donde tiene su razón, ya que es a través de como las personas logran el entendimiento, la coordinación y la cooperación que posibilitan el crecimiento y desarrollo de las instituciones educativas (p. 76).

En consecuencia, las relaciones que se dan entre los miembros de una organización educativa, se establecen gracias a la comunicación que en esos procesos de intercambio se asignan y delegan funciones, se establecen compromisos y el docente le encuentra sentido formar parte de ella. De esta manera se planifican estrategias, se proponen metas grupales coadyuvantes, y beneficios comunes a través de una comunicación efectiva.

Para el ítem 3, *se expresa con claridad cuando emite una información*, se obtuvieron los siguientes resultados:



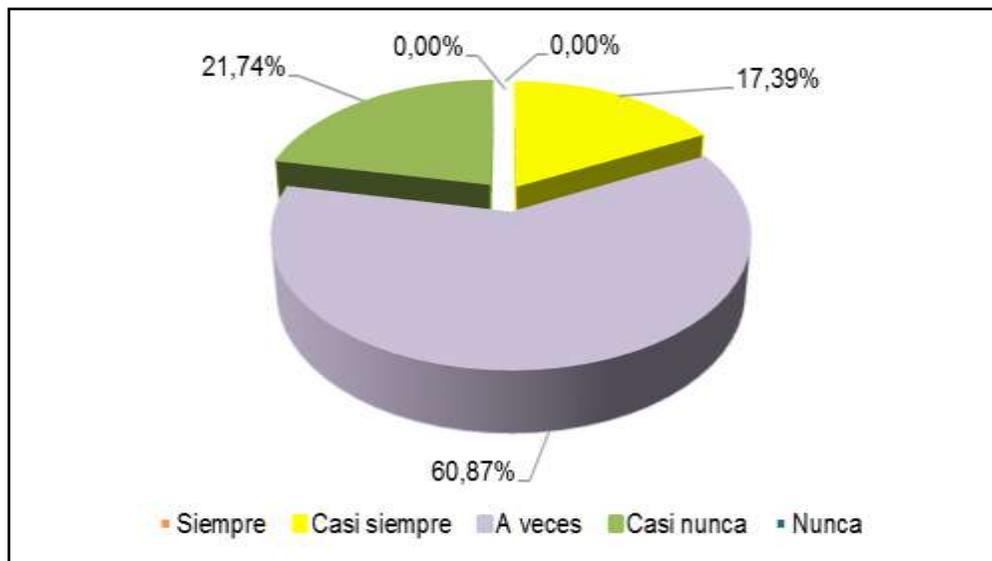
**Gráfico 3. Resultados ítem 3**

Un gran porcentaje de docentes respondieron que solo a veces se expresan con claridad hacia sus compañeros emitiendo una información clara. Estos resultados permiten evidenciar la dificultad de una comunicación efectiva entre los docentes en sus actividades diarias, siendo la mayoría de las veces informal, es decir, ocurre fuera de los canales formales de comunicación, mediante formato oral y escrito, como lo manifiesta Denis (2009):

El sistema de comunicación informal en la escuela se conoce también con el nombre de “racimo de uvas”, por su evidente crecimiento y desarrollo casual en cadenas de segmentos formados por los grupos de docentes que interactúan comunicacionalmente en la escuela, de ahí que, este tipo de comunicación, se transmite deliberadamente fuera del patrón de autoridad y de la cadena jerárquica (p. 35).

Ante lo anteriormente expuesto, se pauta el propósito de la comunicación formal e informal dado que la comunicación efectiva debe enlazar estas actividades comunicativas para corregirlas y terminarlas, con la finalidad de que los procesos educativos no sean interferidos y propicien el logro de las metas y objetivos de la escuela. De este modo, la comunicación efectiva propiamente dicha debe proporcionar la información y la comprensión necesaria para que los docentes puedan cumplir sus tareas. Asimismo proporcionan actitudes que promuevan la motivación, la cooperación y la satisfacción en el logro.

Con referencia al ítem 4, *utiliza los canales de comunicación para entablar una relación satisfactoria con sus compañeros/as*, a continuación se muestran sus resultados:



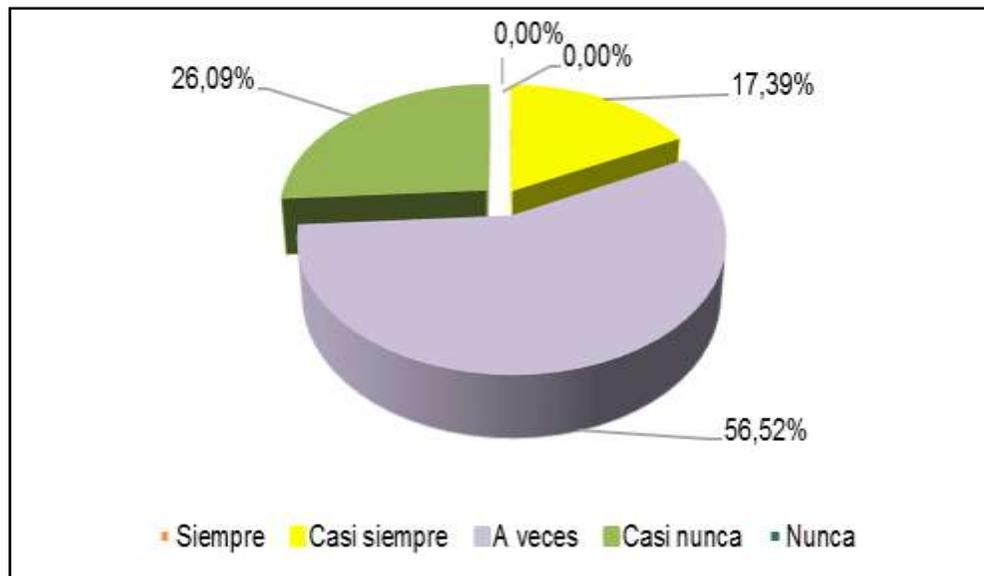
**Gráfico 4. Resultados ítem 4**

Solo un pequeño porcentaje utiliza los canales de comunicación, un mayor porcentaje lo utiliza a veces y otros casi nunca de acuerdo con el gráfico anterior, es decir, que a veces los docentes utilizan los canales de comunicación para entablar una relación satisfactoria con sus compañeros (as). Estos resultados, evidencian que hay una comunicación medianamente favorable entre los docentes que puede facilitar el trabajo diario de cada uno de ellos.

La comunicación efectiva se ha convertido, según Velásquez (2008): “...en uno de los ejes centrales de la escuela ya que, por medio de ella existe una mejor relación comunicativa entre docentes, directivos, alumnos y otros actores y que además se refleja en la relación con el entorno” (p. 11); de este modo, los mensajes que se intercambian en la organización educativa deben transmitirse a través de los canales interpersonales adecuados o de medios de comunicación como memorando, circular, boletines, tableros de avisos, carteleras. Asimismo, programas audiovisuales, circuitos internos de televisión, sistemas computarizados como internet, twitter y otros.

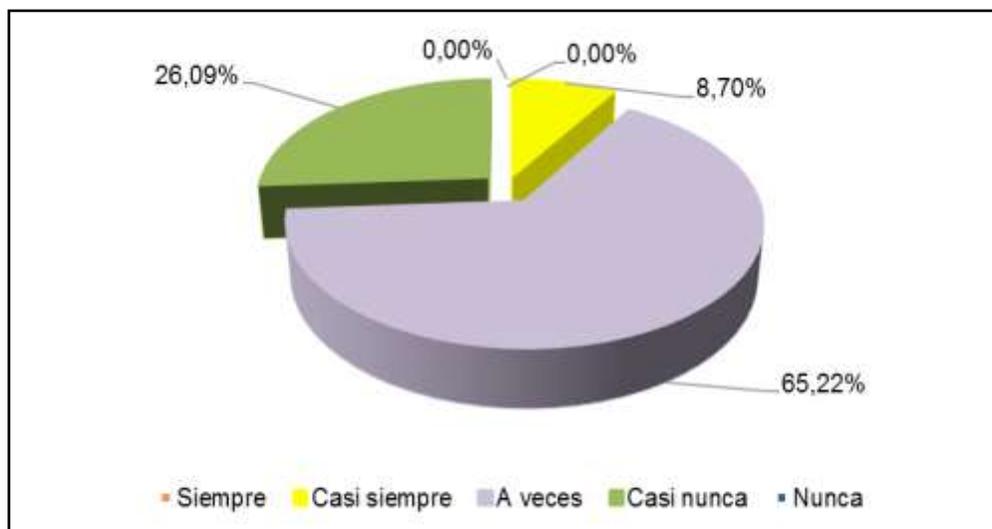
Con respecto al ítem 5, *existe un vínculo comunicativo entre sus compañeros/as*, los resultados se representan en el gráfico correspondiente (p. 63). Se puede observar que la gran mayoría de los docentes encuestados no poseen un vínculo comunicativo entre los compañeros. Al registrarse este porcentaje dentro de este ítem es necesario aclarar que los vínculos de comunicación entre docentes son muy importantes dentro del ambiente de trabajo porque su ausencia genera situaciones de conflicto en la organización. De acuerdo con lo anterior, Fernández (2007), manifiesta: “...la retroalimentación es una interacción de naturaleza conversacional que implica

el intercambio de información verbal y no verbal entre dos o más participantes, en un contexto cara a cara” (p. 34). Por consiguiente, se debe elaborar en base a ciertos procesos de desarrollo que tienen que ver con la relación de los docentes y los demás actores que interactúan en la escuela. Es decir, debe considerarse como los interlocutores se relacionan y la forma en que planifican sus intercambios comunicativos en la escuela.



**Gráfico 5. Resultados ítem 5**

Para el ítem 6, *muestran los docentes una actitud asertiva cuando se comunican dentro del ambiente educativo*, se obtuvo lo siguiente:



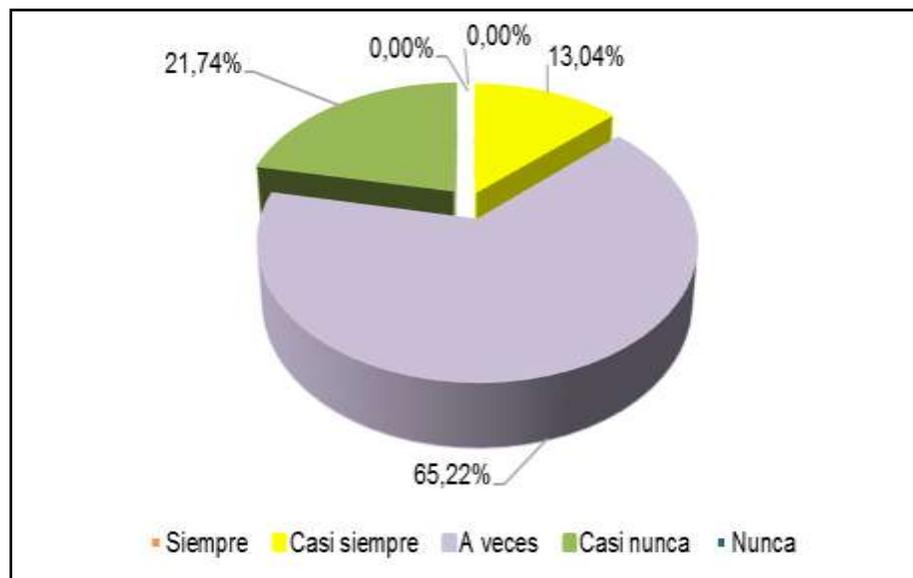
**Gráfico 6. Resultados ítem 6**

De acuerdo con los resultados la mayoría de los docentes muestran algunas veces una actitud asertiva cuando se comunican dentro del ambiente educativo, en donde los canales utilizados, los contenidos y los objetivos pretendidos, tienen que ver con la institución. Al respecto, Ayón (2006), señala:

La comunicación en una organización es de gran importancia, ya que gracias a ésta el trabajo en equipo es más eficiente, ayuda a tener un armonioso ambiente laboral donde los malentendidos disminuyen y se logran mejores resultados dentro de las diferentes áreas. En consecuencia se tiene una alta productividad en las mismas, lo que se resume en una organización fuerte, sólida y en crecimiento (p. 24).

Por lo tanto, todos los agentes participantes, los canales utilizados, la naturaleza de los contenidos, los objetivos pretendidos tienen que ver con la organización, por lo que las personas cuando conocen las estrategias, los objetivos, sus responsabilidades y las de los demás, crean un clima laboral que facilita la coordinación de esfuerzos en beneficio de las metas planteadas; lo que influye en el desempeño eficiente de todo el colectivo y en la satisfacción de personas o grupos en la institución.

En el mismo orden de ideas, para la dimensión barreras de la comunicación, con referencia al ítem 7, *se relaciona de forma comunicativa con el colectivo gerente*, se obtuvieron los siguientes resultados:



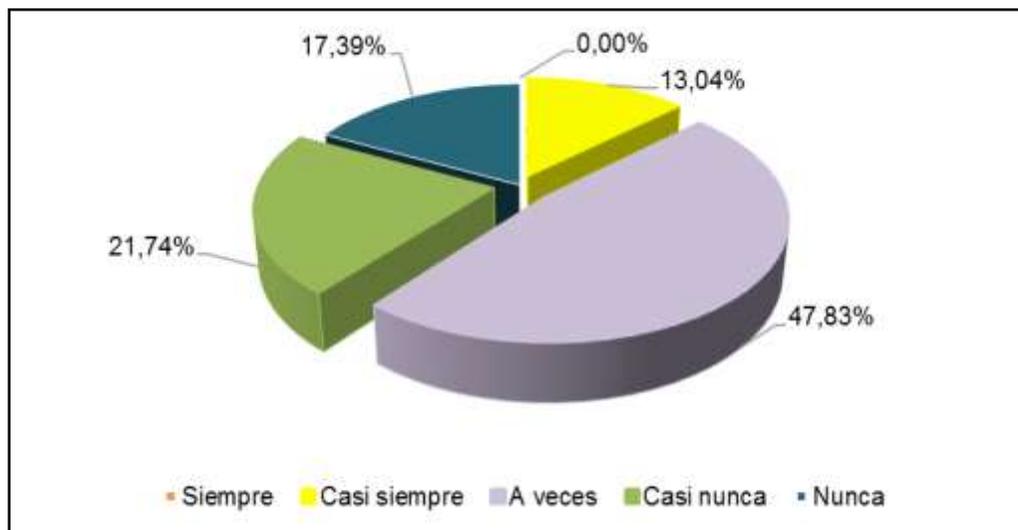
**Gráfico 7. Resultados ítem 7**

De acuerdo con los resultados obtenidos se puede observar que algunos de los docentes se relacionan con el colectivo gerente de una forma apropiada dentro del ambiente educativo. En

este sentido, en la medida en que los docentes tengan una comunicación efectiva en sus organizaciones serán más fluidas las relaciones entre docentes y gerentes. En relación con la comunicación efectiva Habermas (2008), señala que es aquella que a través de la buena destreza, habilidades y forma de comunicación, logra el objetivo del intercambio de ideas. Según Carmona (2014) “dentro de la comunicación efectiva el gerente educativo y el docente codifican de manera exitosa el mensaje que se intercambia. Es decir, que ambos entienden el mensaje transmitido. De este modo, esta comunicación ha de ser clara, concisa y precisa” (p. 54).

En las organizaciones educativas, la comunicación efectiva debe contemplarse desde el punto de vista de los planes y proyectos de la organización educativa y del alcance y calidad de los resultados. Por esta razón, el rol del gerente educativo como comunicador efectivo no debe estar restringido, la comunicación efectiva del gerente debe estar implícita en todas las actividades que tiene que asumir el directivo en sus funciones de dirección en la institución y el docente en la gerencia de su aula respectiva y con otros docentes.

Por último, para el ítem 8, *realiza sus actividades docentes de forma individual*:



### **Gráfico 8. Resultados ítem 8**

Tomando en consideración los resultados del ítem 8 hay diferencia de opiniones, más de la mitad de los docentes no realizan sus actividades docentes de forma individual. Asimismo, en la medida que los docentes se integren a estas actividades todos podrán expresar sus opiniones lo que representa una fortaleza para disminuir las barreras de comunicación. En relación a lo planteado, Herrera (2001), refiere que la educación debe permitir el uso ampliado del

conocimiento, la información y la comunicación en tres sentidos: la ampliación de la interacción, la apropiación y recreación de la cultura y la formación del ciudadano, señalando:

Es esta una tarea posible, en la medida en que las instituciones educativas atiendan el llamado que se les hace desde los cambios y las profundas transformaciones de la realidad, para que se constituya en un espacio para el respeto por la diferencia, el diálogo, la negociación y el consenso; que en conjunto, se traduzcan en ambientes democráticos para la construcción de la convivencia, desde el actuar comunicativo como estrategia estructurante (p. 15).

Al considerar lo planteado, es factible desarrollar programas para aplicar métodos que permitan canalizar el conflicto y sus expresiones a través del diálogo, consenso, respeto por las diferencias y el disentir, asimismo, buscar un reconocimiento potenciador del crecimiento personal, que se convierta en fuerza motivadora de cambios en el contexto social que rodea al individuo. Para ello, es necesario impulsar el diálogo, como una vía indispensable para tratar de una forma más humanizada las discrepancias y las divergencias, que lógicamente existen en cualquier sociedad, para lograrlo es necesario escuchar activa y empáticamente, respetando los derechos del otro.

De acuerdo con los resultados obtenidos para la variable comunicación, es evidente que la misma no se da en forma eficiente en la institución objeto de estudio, por lo que dicho proceso no favorece una buena relación interpersonal entre los docentes, debido a que no permiten influenciarse entre sí a través de mensajes transmitidos recíprocamente entre dos o más personas, que se debe caracterizar por el diálogo franco y abierto, por la capacidad de mantener una comunicación centrada en el afecto, que oriente la participación, el respeto y la reflexión, para fortalecer la unidad entre sus miembros.

### **Conclusiones**

En atención a los objetivos planteados, se presentan una serie de conclusiones que resumen las manifestaciones relevantes de la investigación realizada a través de un trabajo de campo, con los sujetos del colectivo docente de la U.E.N. San Pedro del Río, referidos a una situación problemática en las relaciones interpersonales de dicho colectivo.

En relación con la variable comunicación, ésta fue estudiada desde las dimensiones: elementos de la comunicación y barreras de la comunicación. En cuanto a la dimensión elementos de la comunicación, se concluye que el saludo respetuoso entre los compañeros es irregular y un porcentaje de ellos nunca lo hacen; en cuanto a escuchar las sugerencias de los demás, muy pocos lo hacen; asimismo, la emisión de información con claridad es débil al igual que los canales de

comunicación, el vínculo comunicativo entre ellos y una actitud poco asertiva relacionada con la comunicación en el ambiente de la institución educativa.

De allí que, el ambiente se vuelve cada vez más hostil, posiblemente por un patrón de comunicación que centra la atención en las faltas u omisiones que se cometen, el cual se desarrolla en un nivel superficial lo cual se traduce en una falla a nivel de la relación interpersonal, pues sólo en él, cada individuo que establece la relación manifiesta su compromiso en el propio proceso comunicativo.

Desde la dimensión sobre barreras de la comunicación, a través de sus indicadores se concluye que: hay poca comunicación entre el colectivo gerente y el colectivo docente y, un grupo de los docentes realizan sus actividades de forma individual. Lo anterior significa que la comunicación en la institución objeto de estudio, se ve limitada por la presencia de barreras que impiden la transmisión efectiva del mensaje. Las relaciones que se establecen entre los docentes y entre éstos y los gerentes lucen superficiales, con deficiencias en el desarrollo de destrezas comunicativas que les permitan a los sujetos del contexto estudiado, desarrollar relaciones reales efectivas en las que se sientan libres para manifestar lo que desean.

### **Propuesta**

Producto del trabajo de campo realizado, el cual tuvo como propósito el diagnóstico de las relaciones interpersonales en el colectivo docente de la U.E.N. San Pedro del Rio, donde el elemento comunicacional tiene un fuerte impacto en la mejora de esas relaciones, se esboza la propuesta denominada: “comunicación y relaciones interpersonales” con el fin de abrir espacios de entendimiento para el logro de una mayor productividad en el desempeño docente, tomando en cuenta la participación del colectivo docente en el desarrollo de misma, para la creación de un ambiente favorable de sus relaciones interpersonales que permitan el buen desarrollo del proceso educativo.

La propuesta consiste en una serie de estrategias comunicacionales para la mejora de las relaciones interpersonales de todo el colectivo docente y así darle respuesta a las necesidades encontradas y a la formación de equipos eficaces, pues de acuerdo con el análisis de los resultados obtenidos en el diagnóstico de la situación que se presenta en la institución educativa estudiada, se reafirma la falta de estrategias comunicativas con todo el personal de la institución, que promuevan en ella la participación de cada uno de los integrantes del colectivo, así como la

integración para unificar esfuerzos hacia un solo objetivo el aporte de soluciones y lograr así que el nivel de compromisos se eleve.

### Referencias

- Arias, F. (2012). *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica* (6<sup>a</sup>. ed.). Caracas: Episteme, C.A.
- Andrade, C. y Sánchez, W. (2008). *La comunicación humana* (3<sup>a</sup>. ed.). México: McGraw-Hill Editores.
- Ayón, R. (2006). *Importancia de la comunicación en las organizaciones, un sistema de comunicación eficiente y un experto en comunicación que lo administre* [Documento en línea] Disponible: <http://genesis.uag.mx/revistas/escholarum/articulos/negocios/organizacional.cfm> [Consulta: 2016, Marzo 11]
- Barrera, L. (2011). *Habilidad comunicacional del gerente educativo y relaciones interpersonales en educación media general*. Tesis de maestría no publicada. Universidad Rafael Urdaneta, Maracaibo
- Bonilla, C. y Rodríguez, S. (2000). *Método cuantitativo* [Documento en línea] Disponible: <http://metodoscuantitativosdeinvestigacion.blogspot.com/> [Consulta: 2016, Febrero 15]
- Brito, C. (2000). *Relaciones interpersonales* [Documento en línea] Disponible: <http://gestiontalentohumano-unesr.blogspot.com/2010/02/desarrollo-personal-segun-brito-challa.html> [Consulta: 2016, Febrero 20]
- Carmona, Y. (2014). *Propuesta de un plan gerencial en comunicación efectiva para el fortalecimiento del clima organizacional en las escuelas básicas*. Tesis de maestría no publicada. Universidad de Carabobo, Valencia.
- Castro, M. (2003). *El proyecto de investigación y su esquema de elaboración*. Caracas: Uyapal.
- Denis, K. (2009). *La lengua no es aburrida*. México: Anaya.
- Fernández, T. (2007). *Factores que determinan el clima organizacional en una empresa de mecánica automotriz (Ciudad de Guatemala, Centro América)*. Trabajo de grado no publicado; Universidad Rafael Landívar, Guatemala.
- Goleman, W. (2004). *La función estratégica de las competencias emocionales*. Madrid: McGraw-Hill.
- Grasso, (2006). *Técnicas e instrumentos de investigación* [Documento en línea] Disponible: [http://www.eumed.net/tesis-doctorales/2012/mirm/tecnicas\\_instrumentos.html](http://www.eumed.net/tesis-doctorales/2012/mirm/tecnicas_instrumentos.html) [Consulta: 2016, Marzo 22]
- Habermas. J. (2008). *Teoría de la acción comunicativa* (3<sup>a</sup>. ed.). Madrid: Taurus.

- Herrera, I. (2001). Las nuevas tecnologías como nuevos materiales curriculares. *Educación y Medios*, N° 2, 40-47.
- Quezada, V. (1996). *Resolución de problemas en matemáticas desde la transversalidad: educar en valores éticos*. Departamento de Ciencias Exactas, Universidad de Los Lagos; Chile.
- Robbins, S. (2004). *Comportamiento organizacional* (10<sup>a</sup>.ed.). México: Consultores Asociados.
- Rodríguez, T. (2005). *Habilidad comunicacional del gerente educativo y relaciones interpersonales en educación media general*. Tesis de grado no publicada, Universidad del Zulia, Maracaibo, Venezuela.
- Sánchez, A. (2007). *Escala likert* [Documento en línea]. Disponible: <http://odiseo.com.mx/libros-resenas/2011/07/escalas-actitudes-en-investigacion> [Consulta: 2016, Enero 15]
- Sánchez, P. (2005). *Los docentes líderes y las relaciones interpersonales*. Madrid: Narcea.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2006). *Manual de trabajos de grado de especialización y maestría y tesis doctorales* (4<sup>a</sup>. ed.). Caracas: Autor.
- Velázquez, F. (2008). *Estrategias didácticas por competencias*. México: Frobel.

# Estrategias Cognoscitivas para la Enseñanza y el Aprendizaje de la Nomenclatura y Formulación de Compuestos Inorgánicos<sup>1</sup>

Recibido 08 – 05 – 2016 Aprobado 19 – 07 – 2016

Yovany Edixon Galindo<sup>1</sup>, Luz Mila Galindo<sup>2</sup>

[yovanygalindo219@hotmail.com](mailto:yovanygalindo219@hotmail.com)

<sup>1</sup>U. E. Las Piedras

<sup>2</sup>Universidad del Zulia

## Resumen

La investigación buscó establecer las estrategias cognoscitivas empleadas por los docentes y estudiantes de Química de Tercer año de Secundaria, durante los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la Nomenclatura y Formulación de Compuestos Inorgánicos. Es de tipo descriptiva, con un diseño de campo, transeccional contemporáneo y univariable. Sustentada en las estrategias cognoscitivas propuestas por Poggioli (2005), en la Teoría de Vigotsky (1979) y en la Teoría Cognoscitiva de Ausubel (1983). La muestra estuvo conformada por 3 docentes y 120 estudiantes, a los cuales se les aplicó una ficha de Observación de clase y cuestionario respectivamente. Se concluye que los docentes emplean estrategias cognoscitivas como repetir, practicar y enumerar, y no utilizan el resumen. En cuanto a los estudiantes se constató que no poseen un uso adecuado de las estrategias cognoscitivas, como es el caso de las estrategias de estudio y ayudas anexas, y las estrategias de organización.

**Descriptores:** Estrategias Cognoscitivas, nomenclatura, formulación de compuestos inorgánicos, estrategias de enseñanza y de aprendizaje.

## Cognitive Strategies on Teaching and Learning the Naming and Formulating of the Inorganic Components

### Abstract

The research sought to establish the cognitive strategies employed by teachers and students of chemistry of third year of high school, during the processes of teaching and learning of the nomenclature and formulation of inorganic compounds. It is descriptive, with a field, transactional Univariate and contemporary design. Sustained by the cognitive strategies proposed by Poggioli (2005), in the theory of Vygotsky (1979) and the cognitive theory of Ausubel (1983). The sample was conformed by 3 teachers and 120 students, which is applied to a class observation questionnaire tab respectively. It is concluded that teachers employ cognitive strategies as repeat, practice and list, and do not use the summary. In terms of students found that they do not possess a proper use of cognitive strategies, as in the case of study and ancillary AIDS strategies, and organization strategies.

**Key Words:** Cognitive strategies, naming, formulation of inorganic compounds, teaching and learning strategies.

### Introducción

La Educación está sufriendo grandes cambios desde el punto de visto pedagógico, conforme van pasando los años surgen nuevas corrientes filosóficas que buscan mejorar la forma en que los docentes enseñan en las aulas, actualmente se busca que los estudiantes sean activos en los

---

<sup>1</sup> El artículo se deriva del trabajo de grado de maestría aprobado con mención publicación por el jurado designado en la Universidad del Zulia.

procesos de aprendizaje, personas críticas y reflexivas y que construyan sus conocimientos de forma autónoma.

Los cambios están ocurriendo a nivel mundial y Venezuela no escapa de ello, debido a que el Currículo establece que la labor de la Educación Venezolana es formar personas aptas para el trabajo, capaces de realizar inferencias, analizar textos científicos, en fin todo un conjunto de actividades que pueden ser logradas con el uso de las estrategias cognoscitivas.

Las estrategias cognoscitivas representan todo un conjunto mental de actividades que el estudiante desarrolla para aprender un tema y que el docente emplea al enseñar para ayudarlo a superar todos los objetivos instruccionales que hayan sido planificados para una clase, en este caso para la Enseñanza y el Aprendizaje de la Nomenclatura y Formulación de Compuestos Inorgánicos.

### **Marco Teórico**

La presente investigación se baso en las siguientes teorías:

#### **Psicología social-cultural de Vigotsky**

Las teorías del ruso Lev Vigotsky (1896-1934) influyeron en el mundo constructivista moderno, argumentando que los seres humanos poseen la capacidad de transformar el medio para sus propios fines, consideraba que lo social es crucial para el aprendizaje, sus postulados contradijeron los supuestos epistemológicos de su época enmarcados en el paradigma mecanicista que tenía que privilegiar el conductismo y a conceptualizar el aprendizaje como un resultado de asociaciones entre estímulo y refuerzos condicionados de Pávlov (1849-1936). De acuerdo con Díaz y Hernández (2003) la relación epistémica sujeto-objeto en las ideas de Vigotsky, se convierte en un triángulo abierto en el que los tres vértices representan al sujeto, el objeto y a los artefactos o instrumentos socioculturales donde el sujeto en relación dialéctica con el objeto reconstituye el mundo en el que vive.

Según Vigotsky (1979), el estudiante en la escuela y con la ayuda de otras personas, se va desarrollando como un ser autónomo, moral, social e intelectual, este proceso de interacción de los seres humanos con su entorno va a estar mediado desde que nace, por la cultura y esta mediatización va a permitir el desarrollo de los procesos psicológicos que caracterizan la especie como son: pensamiento, memoria, lenguaje, anticipación al futuro, entre otros.

Vigotsky (1979), afirma que toda función psíquica superior ocurre primero entre personas, luego de un proceso de interiorización pasa a ser interindividual, no establece estadios o etapas para la adquisición de conocimiento, pues considera que el desarrollo cognoscitivo se produce de manera continua, progresiva y constante por consiguiente dice que la interacción social, el intercambio, la relación con los otros, la utilización de la capacidad de la imitación serán factores básicos para el desarrollo de la cognición y el lenguaje tendrá un papel importante en las estructuras mentales del sujeto en este proceso de construcción progresiva del aprendizaje.

Son dos los niveles de desarrollo: el nivel de desarrollo actual (NDA), el cual refleja el estado real de las posibilidades del estudiante, al tener en cuenta únicamente la actividad autónoma del sujeto y no su capacidad de imitación, y el hecho de que no está aislado y que puede recibir ayuda de los demás, se refiere fundamentalmente al nivel alcanzado por las funciones psíquicas del sujeto, aquello que el individuo es capaz de hacer sin apoyo, en un determinado momento. También se tiene el desarrollo potencial (NDP), el cual se refiere a lo que el sujeto es capaz de hacer con la ayuda de los demás, más hábiles que él en algún aspecto concreto, independientemente de su condición de niño o adulto, lo que el infante puede hacer hoy con ayuda de un adulto o de su grupo de iguales lo podrá realizar él sólo más adelante.

La zona de desarrollo próximo (ZDP), constituye la distancia entre el nivel de desarrollo actual y el nivel de desarrollo potencial, esta zona es aquella referida tanto a factores físicos como humanas, que reúnen las condiciones necesarias para que el sujeto aprenda. También se tiene el nivel de desarrollo potencial en el que el individuo soluciona problemas con la dirección de un adulto o la colaboración de otros compañeros más diestros. González, Rodríguez y García. (2011)

### **Teoría Cognoscitiva**

La Teoría Cognoscitiva responde a la orientación de la Gestalt, incluye la teoría de la introspección, el discernimiento y el campo cognoscitivo. El aprendizaje es entendido como un proceso dinámico, por el cual se cambian las estructuras de los espacios vitales a través de las experiencias, las interpretaciones cognoscitivas (percepción, actitudes o creencias), que tiene el individuo acerca de su medio ambiente y por las formas en que estas cogniciones determinan su conducta. Dentro de esta teoría, el concepto de aprendizaje reacciona contra lo rutinario, porque considera al hombre como un elemento dinámico en su propio conocimiento, participante activo en el proceso de aprendizaje y lo define como ser consciente, intencional, que está en constante interacción inteligente con el ambiente.

Para el cognoscitivismo el aprendizaje se equipara a cambios discretos entre los estados del conocimiento, más que los cambios en la probabilidad de respuesta. La Teoría Cognoscitiva tiende a la conceptualización de los procesos del aprendizaje del estudiante y de cómo la información es recibida, organizada, almacenada y localizada. González (1997).

La adquisición del conocimiento se describe como una actividad mental que implica la codificación interna y una estructura por parte del estudiante. Entre los principios o supuestos cognoscitivos directamente pertinentes al diseño de la instrucción se incluyen: a) Énfasis en la participación activa de los estudiantes en el proceso de aprendizaje (autocontrol, entrenamiento cognoscitivo), b) Uso de análisis jerárquico para identificar e ilustrar relaciones de prerrequisitos (procedimientos de análisis, de tareas cognitivas), c) Énfasis en la estructuración, organización y secuenciación de la información para facilitar su óptimo procesamiento. d) Creaciones de ambientes de aprendizajes que permitan estimular a los estudiantes a hacer conexiones con el material previamente aprendido. Giugni (1989)

La Teoría Cognoscitiva tiende a presentar las interpretaciones gestalistas, en este sentido, se orientan los postulados del aprendizaje en función de la forma en que se producen las reconstrucciones, como el ser humano tiene la capacidad de razonar, esta capacidad le permite la adquisición de los aprendizajes sobre objetos, hechos y fenómenos que lo rodean “de tal forma que él aprende todo lo que percibe del medio exterior, atribuyéndole ciertas cualidades que son tan individuales como su idiosincrasia” (Mata, 1993), cualidades que son influenciadas por la cultura donde se desenvuelve y moldeados por el desarrollo intelectual y la experiencia cognoscitiva, es decir, que en la educación se debe considerar todos los elementos que giran en el entorno del estudiante al igual que las costumbres.

La inclusión de la cultura en el ámbito educativo no es un proceso espontáneo y neutral, como lo señala, López (1996), sino que es intencionado, es producto de valores y principios que comprometen una visión del hombre, de la sociedad y de la educación, y es a través del que se materializan estructuras del poder y control definidas, que expresan una manera de actuar sobre el sujeto, prefiere intencionalmente sus comportamientos, abrir posibilidades, restar posibilidades, ubicar los individuos en la división del trabajo.

Cuando se plantea la necesidad de eliminar el divorcio existente entre la escuela y la comunidad, entre saber académico y saber cotidiano, entre proceso formativo y vida, se hace

inevitable una conceptualización de los aspectos y procesos que integran los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El aprendizaje es un proceso que ocurre en el interior del individuo, donde la actividad perceptiva del sujeto le permite incorporar nuevas ideas, y circunstancias a su estructura cognoscitiva, se le conoce como aprendizaje significativo (Ausubel, 1983), es decir debe propiciar la incorporación del conocimiento en el espacio psicológico de la persona, es decir el establecimiento de relaciones entre el conocimiento nuevo y la experiencia previa. Si se logra la incorporación de nuevas ideas, experiencias y hechos; el estudiante obtendrá una percepción de utilidad inmediata del conocimiento que adquiere, a la vez que éste pueda poner en práctica en su hacer diario lo aprendido, entonces se ha logrado un aprendizaje significativo.

### **Las Estrategias Cognoscitivas**

A partir de la década de los 60, comenzó a desarrollarse un movimiento en psicología y educación, denominado enfoque cognoscitivo. En el marco de este enfoque se han llevado a cabo numerosas investigaciones dirigidas a analizar y comprender cómo la información que se recibe, se procesa y se estructura en el sistema de memoria, en otras palabras cómo se aprende. Este enfoque ha modificado la concepción del aprendizaje donde se concebía como un proceso pasivo y externo al individuo, se considera como un proceso activo, que se da en el individuo y en el cual él puede influir. A diferencia de las propuestas de los enfoques asociacionistas, los resultados del aprendizaje no dependen de elementos externos presentes en el ambiente (docentes, objetivos, contenido) sino del tipo de información que se recibe o presenta y las actividades que se realizan para lograr que esa información sea almacenada en la memoria.

Los supuestos que sustentan el enfoque cognoscitivo en relación al aprendizaje son los siguientes: 1. El aprendizaje es un proceso, que ocurre en la mente, que está determinado por el individuo, y que consiste en construir estructuras mentales, modificar o transformar las ya existentes a partir de actividades mentales que se realizan, basadas en la activación y el uso del conocimiento previo; 2. Los resultados del aprendizaje dependen del tipo de información recibida y de cómo se procesa y almacena en el sistema de memoria, no de elementos externos en el ambiente; 3. El conocimiento está organizado en bloques de estructuras mentales y procedimientos; 4. El estudiante es concebido como un organismo activo que realiza un conjunto de operaciones mentales con el propósito de codificar la información que recibe y almacenarla en la memoria para luego recuperarla o evocarla cuando la necesita. Poggioli (2005).

Desde este punto de vista, el papel que tienen los procesos de transformación y organización de la información, que ocurre en la mente, ha cobrado mucha importancia y, en consecuencia, la atención de los investigadores se ha dirigido a analizar las actividades que se realizan para aprender, retener y evocar cualquier tipo de investigación, para la presente se plantea la necesidad de abordar todas aquellas estrategias cognoscitivas que promuevan la enseñanza y el aprendizaje de la Nomenclatura Química.

Las estrategias cognoscitivas son una herramienta factible, que ayudará a los estudiantes y docentes, para el aprendizaje y la enseñanza de cualquier asignatura escolar en el nivel que se encuentren. En esta investigación se determinaron aquellas que favorecían los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la Nomenclatura y Formulación de Compuestos Inorgánicos en los alumnos del Tercer año de Educación Secundaria Bolivariana.

Hoy se necesita mayor participación del estudiantado en los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya es hora de que el docente deje de impartir las lecciones de manera tradicional y dar a los estudiantes la mitad de las responsabilidades en dicho proceso, se cree que las estrategias cognoscitivas pudieran lograr lo que se está planteando. Muy bien pero ¿qué son las estrategias cognoscitivas?, a continuación se presentan varias definiciones:

Según Mayer (1988), las estrategias cognoscitivas, son todas las actividades que un aprendiz utiliza con el fin de influir en la manera cómo procesa la información que recibe, esta definición esta en total acuerdo con la presentada por Rigne (1978), donde es el estudiante el verdadero protagonista en el proceso de adquisición del conocimiento por ende el docente debe prepararse cada día y aplicar nuevas estrategias que ayuden a fomentar ese protagonismo en ellos.

Al respecto, Weinstein y Mayer (1985), definen a las estrategias cognoscitivas como todas las actividades y operaciones mentales en las cuales se involucra el aprendiz, durante el proceso de aprendizaje y que tiene por objeto influir el proceso de codificación de la información, por lo tanto el estudiante debe estar consciente en qué es lo que desea aprender, cómo lo va a aprender y sobre todo establecer el por qué lo debe aprender.

En la siguiente tabla se agrupan dichas estrategias, clasificadas de manera taxonómica:

## Cuadro 1 Taxonomía de las Estrategias

| Una taxonomía de las estrategias            |   |
|---|---|
| Estrategias de adquisición del conocimiento | <p><b>Estrategias de ensayo</b> Estrategias de codificación: repetir, ensayar, practicar, enumerar. Nemotécnicas. Estrategias de organización: agrupación, clasificación, categorización. Establecer semejanzas y diferencias.</p> <p><b>Estrategias de elaboración verbal:</b> parafrasear, identificar ideas principales, anticipar o predecir, elaborar hipótesis, hacer inferencias, activar conocimiento previo, pensar en analogías, extraer conclusiones, generar notas, hacer y responder preguntas, utilizar la estructura del texto, resumir.</p> <p><b>Estrategias de elaboración imaginaria:</b> Formarse imágenes mentales.</p> <p><b>Estrategias de organización</b> Elaborar esquemas, elaborar mapas de conceptos, mapas araña, árbol organizado, mapas mentales.</p> |
| Estrategias de estudio y ayudas anexas      | Tomar notas, subrayar, repasar, responder preguntas anexas, preguntas generadas, establecer objetivos instruccionales, presentar organizadores previos, usar ayudas tipográficas (negrillas, cursivas), ilustraciones, usar títulos y subtítulos, generar encabezamientos.  |
| Estrategias para la solución de problemas   | Métodos heurísticos. Algoritmos. Procesos de pensamiento divergente.  |
| Estrategias metacognoscitivas               | Estrategias cognoscitivas para aprender, retener y evocar, autorreguladas y utilizadas de manera consciente.  |
| Estrategias de apoyo y motivaciones         | Facilitar condiciones externas  |

Fuente: Poggioli (2005)

### Nomenclatura y Formulación de compuestos Inorgánicos

La nomenclatura y formulación de compuestos inorgánicos es un contenido programático ubicado en el tercer año de educación media general del sistema educativo venezolano para la asignatura química, se trata de un conjunto de reglas y normas que los estudiantes deben aprender para poder nombrar y formular los compuestos inorgánicos de uso común en sus hogares.

Durante la experiencia docente propia se ha observado cómo los estudiantes tienen problemas para comprender los términos empleados a la hora de impartir las clases sobre las distintas nomenclaturas que existen, es por ello que esta investigación promueve el uso de las estrategias cognoscitivas para que los estudiantes aprendan mejor y de forma efectiva dichas reglas, empleando estrategias como el subrayado de los prefijos “oso” e “ico” que indican las valencias menor y mayor de los distintos elementos.

### **Metodología**

La investigación es de tipo descriptiva, ya que parten del hecho de que hay una cierta realidad (o sector del mundo) que resulta insuficientemente conocida y, al mismo tiempo, relevante e interesante para ciertos desarrollos. El objetivo central de estas investigaciones está en proveer un buen registro de los tipos de hechos que tienen lugar dentro de esa realidad y que la definen o caracterizan sistemáticamente. Padrón (1998)

Según Hurtado (2007), tienen como objetivo la descripción precisa del evento de estudio, haciendo una enumeración detallada de sus características, de modo tal que en los resultados se pueden obtener dos niveles, dependiendo del fenómeno y el propósito del investigador. Es descriptiva, según Cerda (2000), Hernández, Fernández y Batista (2003), por cuanto registran, analizan, interpretan y describen la naturaleza, los componentes o características de las categorías en estudio sin determinar su origen.

Hurtado (2007), señala que, el diseño de la investigación se refiere a dónde y cuándo se recopila la información, así como la amplitud de la información a recopilar, para que pueda dar respuesta a la pregunta de la investigación. Tomando los criterios antes descritos la investigación tuvo un diseño de campo ya que la información fue recolectada de los estudiantes y docentes del tercer año de educación Secundaria, es decir de fuentes vivas y directas.

Tomando en cuenta dónde se buscó la información, esta investigación se ubica en un solo momento porque se realizó durante el periodo escolar 2009-2010, por lo tanto su diseño fue transeccional y contemporáneo. En cuanto a la amplitud y organización de los datos el diseño de la investigación está centrado en un evento único, es decir en una sola variable, clasificándola así en un diseño univariable.

La población de esta investigación es finita y accesible; lo primero según Chávez, (1994) se da porque es susceptible de ser abordada por el investigador por su ubicación geográfica. Es finita

porque el universo es inferior o igual a 100.000. En este caso la población de esta investigación la constituyó un total de ciento setenta (170) alumnos del tercer año de Educación Secundaria. Distribuidos en cinco (5) secciones y tres (3) docentes que imparten la disciplina Química en la institución, tal y como se puede observar en el cuadro 2.

**Cuadro 2**  
**Distribución de la Población Objeto de estudio**

| Grado      | Sección | Número de estudiantes | Número de docentes |
|------------|---------|-----------------------|--------------------|
| Tercer año | B       | 36                    | 1                  |
|            | C       | 28                    |                    |
|            | A       | 36                    | 1                  |
|            | D       | 35                    | 1                  |
|            | E       | 35                    |                    |
| Total      | 11      | 170                   | 3                  |

*Fuente:* Unidad de Control y evaluación de la Unidad Educativa Nacional Las Piedras (2010)

La muestra según Chávez (1994) “es un conjunto parcial de elementos extraídos de la población con propiedades similares a éstas, susceptibles de ser utilizadas en forma operativa para la aplicación de los instrumentos de recolección de información”

De acuerdo con las características de los docentes, se consideró censal o total, según Namakforoosh (2003), donde en vez de estudiar un muestreo se estudian todos los miembros de una población censal o de parámetros, para los docentes el instrumento empleado fue una ficha de observación de clases, mientras que para los estudiantes se aplicó el cálculo de la muestra para definir su tamaño según la fórmula de Sierra Bravo (1992) para el cuestionario, y para la prueba de conocimiento de estrategias cognoscitivas se empleó el 10% de la población estudiantil (ver cuadro 2), es decir 17 estudiantes, Ary, Jacobs y Razaveth (1994).

### Calculo de la Muestra

$$\text{Formula: } n = \frac{4Npq}{e^2(N-1)+4pq}$$

Donde:

n: es el total de la muestra

N: población

4: constante

e: margen de error

p: Probabilidad de éxito

q: Probabilidad de error

$$n = \frac{4(170)(50)(50)}{(5)^2(170 - 1) + 4(50)(50)} = 119,5 = 120$$

Nota: esta fórmula se aplicó para calcular la muestra de estudiantes a los cuales se aplicaría el cuestionario, el cual corresponde al segundo instrumento, a los docentes se les aplicó una ficha de observación de clases. Mientras que un tercer instrumento fue aplicado al 10% de la población total de estudiantes para determinar las estrategias cognoscitivas que utilizaban a la hora de estudiar.

### **Resultados, análisis e interpretación**

Se utilizaron tres instrumentos (ficha de observación de clases, cuestionario y prueba de conocimiento), para establecer cuáles son las estrategias cognoscitivas que emplean los docentes y estudiantes durante los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Nomenclatura y Formulación de Compuestos Inorgánicos. Siendo los resultados los que expresan a continuación: En cuanto a las estrategias de ensayo se afirma que los docentes, emplean las siguientes para la enseñanza de la Nomenclatura y Formulación de Compuestos Inorgánicos: Repetir; Enumerar; Establecer semejanzas y diferencias, pero no utilizan la agrupación, la clasificación, ni la caracterización. En cuanto a las estrategias de elaboración verbal, utilizan las siguientes: hacer y responder preguntas, activar el conocimiento previo, sin embargo se pudo observar que no hacen uso de las inferencias ni del resumen.

En cuanto a las estrategias de estudio y ayudas anexas, hacen uso de las siguientes: tomar notas, repasar; preguntas anexas, pero ellos no les indican a los estudiantes los objetivos instruccionales, así como tampoco emplean los organizadores previos en su labor docente. Para las estrategias de resolución de problemas se encontró que los docentes solo emplean una forma de resolver un problema, el cual consiste en el método heurístico. Finalmente mediante esta investigación se pudo observar que los docentes emplean en su totalidad las estrategias metacognoscitivas, para evocar, la información que los estudiantes poseen sobre el tema.

La prueba de conocimiento aplicada a los estudiantes del Tercer año de Educación Secundaria, arrojó que hacen uso de las siguientes estrategias para el aprendizaje de la Nomenclatura y Formulación de Compuestos Inorgánicos: clasificación, establecer semejanzas y diferencias, agrupación (estrategias de ensayo). La identificación de ideas principales y

secundarias, activación del conocimiento previo mediante la formulación de preguntas, y el establecimiento de conclusiones (estrategias de elaboración verbal).

Como estrategia de organización, emplean los mapas conceptuales, donde los resultados no fueron favorables fue para las estrategias de estudio y ayudas anexas y la resolución de problemas, en las cuales se pudo observar que los estudiantes no poseen hábitos de estudio, ni manejan un buen uso de las estrategias para la resolución de problemas confirmando así que los docentes deben trabajar en este aspecto para solventar dichas deficiencias.

### **Conclusiones**

Se puede concluir, mediante esta investigación que los estudiantes presentan deficiencias en el uso de las estrategias para estudio y ayudas conexas, tales como establecer objetivos instruccionales, presentar organizadores previos, usar ayudas tipográficas, las cuales impiden que la enseñanza y el aprendizaje de la Nomenclatura de compuestos inorgánicos llegue a ellos de manera significativa.

Los docentes utilizan las estrategias de activación del conocimiento previo, subrayan los prefijos y sufijos empleados en las diferentes reglas de nomenclatura para mejorar el desarrollo de sus actividades pedagógicas, en este aspecto se recomienda a los docentes enseñar a los estudiantes a mejorar sobre los hábitos de estudio y generar más motivación en el aula.

### **Propuestas Pedagógicas**

Basado en los resultados obtenidos se propone el uso de las estrategias cognoscitivas para producir aprendizaje de calidad en los estudiantes de tercer año de educación secundaria, y dar a conocer a los demás docentes las bondades que tienen su uso en cualquier tema. A continuación se presenta el plan de acción para aplicar las estrategias cognoscitivas para la enseñanza de la química.

**Cuadro 3**  
**Plan de Acción**

|                   | Contenidos  | Actividades a Realizar   | Recursos   | Técnicas  | Estrategias cognoscitivas a Enseñar  |
|-------------------|---|--|--|---|--|
| <b>Inicio</b>     | Los químicos al servicio de la humanidad              | El docente trae una lectura al inicio para que los estudiantes reunidos en grupos identifiquen la idea principal y de forma individual establezcan las conclusiones del mismo. El docente al inicio de la clase debe indicar los objetivos instruccionales a los cuales se quiere llegar con esta actividad  | Material Multigrafiado                             | Lectura 1   | <b>Elaboración verbal</b><br>Establecer ideas principales y conclusiones<br><b>Estrategias de estudio y ayudas anexos</b><br>Establecer objetivos instruccionales. |
| <b>Desarrollo</b> | Nomenclatura y formulación de óxidos básicos y ácidos | El docente pedirá a los estudiantes que elaboren un mapa de conceptos sobre las reglas para nombrar un óxido básico en la Nomenclatura tradicional. El docente deberá enseñar a los estudiantes cómo se deben realizar los mapas conceptuales. Otra forma sería también llevarles el mapa de conceptos hecho y pedirles que vayan construyendo significados según lo que ellos crean | Cuaderno del estudiante.<br>Material multigrafiado | Elaboración de mapas conceptuales<br>lectura 2                                | <b>Estrategias de organización</b><br>(elaboración de mapas conceptuales)<br><b>Estrategias de estudio y ayudas anexas</b><br>Subrayado                            |
| <b>Cierre</b>     |   | El docente colocará una lista de compuestos y le pedirá a los estudiantes que los agrupen según las características que tengan cada uno. Asimismo les pedirá que nombren dichos compuestos basándose en las reglas de nomenclatura tradicional y en el algoritmo que se indica.  | Material multigrafiado                             | Resolución de ejercicios/<br>problemas.<br><br>Lista de óxidos<br>Algoritmo 1 | <b>Estrategias de ensayo</b> (agrupar, clasificar, enumerar)<br><b>Estrategias de resolución de problemas</b> (algoritmos)   |

## Lectura 1: “Químicos al servicio de la humanidad”

A diario nos encontramos con diferentes problemas o situaciones en los que aparecen involucrados los productos químicos. En una vivienda, particularmente, hay muchos ejemplos de este tipo de situación. Así, en las cañerías de una vivienda, se tapan con el tiempo por la acumulación de diversos materiales. Algunas personas resuelven este problema contratando los servicios de un plomero o agregando un destapador de cañerías. Los destapadores de cañerías limpian químicamente, a diferencia de los plomeros que lo hacen en forma mecánica. Asimismo, las estufas y los hornos se cubren de grasa que con los días se vuelve pastosa y dura, las amas de casa utilizan limpiador de hornos para eliminar esta grasa, también están los limpiadores de pocetas, vidrios, y metales, así como los blanqueadores de ropa, todos estos productos y muchos más contienen sustancias químicas que actúan como agentes activos, estos son el hidróxido de sodio y el ácido clorhídrico.

1. ¿Cuál es la idea principal de la lectura?
2. ¿Cuáles son las conclusiones que puedes establecer sobre ella?
3. ¿Cuáles son las fórmulas de los compuestos que se mencionan en el texto?

## Lectura 2: “Químicos al servicio de la humanidad”

Los óxidos básicos son compuestos binarios que resultan de la combinación de una metal con el oxígeno, se nombran en el sistema tradicional con la palabra genérica ÓXIDO seguida de la raíz del nombre del metal terminado en el sufijo OSO cuando el metal trabaja con la menor valencia, o en el sufijo ICO cuando sea su mayor valencia. En el sistema Stock, se nombran con la palabra genérica ÓXIDO, seguida de la raíz del nombre del metal y el número de oxidación entre paréntesis.

### Lista de Óxidos

A continuación se presenta un listado de óxidos los cuales deberá clasificar como óxido básico u óxido ácido en el rectángulo que se encuentra al lado.

Na<sub>2</sub>O      MgO  
Cl<sub>2</sub>O      F<sub>2</sub>O<sub>3</sub>  
CO<sub>2</sub>      Au<sub>2</sub>O  
K<sub>2</sub>O      Ag<sub>2</sub>O  
P<sub>2</sub>O<sub>5</sub>

Óxidos Básicos

Óxidos Ácidos

## **Estrategias para la Resolución de Problemas: Modelo Polya**

El modelo de Polya provee un marco conceptual para resolver problemas, que puede ser enseñado por los docentes durante el desarrollo de las clases. Éste consiste en cuatro pasos:

1. Comprender el problema. Se debe Resumir la información dada e indicar qué es lo que se desea determinar.
2. Desarrollar un plan. Se expresa la relación entre los datos y la incógnita a través de una ecuación o fórmula. Existe una búsqueda de patrones.
3. Llevar a cabo el plan. Se resuelve la ecuación, evalúa la fórmula, identifica el término constante del patrón, según sea el caso.
4. Revisar. Se examina la solución obtenida. En este punto el docente debe incitar al estudiante, mediante el uso de preguntas adecuadas, a la reflexión del problema.

A continuación se presenta un ejemplo de problemas que puede ser resuelto aplicando el modelo Polya en clase, el docente deberá poner en marcha todo ese cúmulo de conocimientos y creatividad para su elaboración específica para cada tema que él este enseñando.

### **Ejemplo**

Se denominan gases de efecto invernadero a aquellos cuya presencia en la atmósfera contribuye al aumento gradual de la temperatura del planeta, los más importantes están presentes en la atmósfera de manera natural, aunque su concentración puede verse modificada por las actividades humanas. Los gases dióxido y monóxido de carbono, monóxido de nitrógeno, entre otros, son los principales causantes de dicho fenómeno.

Basándose en la lectura realice las siguientes actividades:

1. Elabore un concepto de efecto invernadero.
2. Escriba la fórmula molecular, el nombre tradicional y el nombre Stock de los gases que se mencionan en la lectura.
3. Clasifique los gases según el tipo de compuesto al que correspondan (compuestos binarios, compuestos ternarios, óxidos, básicos, óxidos ácidos)
4. Proponga una alternativa de solución al efecto fenómeno del efecto invernadero.

Con esta actividad el docente podrá enseñar a los estudiantes una nueva forma de resolver

problemas y ejercicios, con la que se espera mejoren en esta actividad académica que ellos pueden aplicar en la resolución de problemas de su vida cotidiana

### Referencias

- Ary D, Jacobs L, Razaveth, A, (1994). *Introducción a la Investigación Pedagógica*. Mexico: McGraw Hill.
- Ausubel, D (1983). *Psicología educativa. Un punto de vista cognitivo*. (2ed). México: Trillas
- Cerda, H. (2000). *Los elementos de la Investigación*. Santa Fe de Bogotá, D.C: Códice Ltda
- Chávez, N (1994). *Introducción a la investigación Educativa*. Maracaibo, Venezuela.
- Díaz, F. y Hernández, G. (2003). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. México: Mc Graw Hill.
- Giugni, D. (1989). *Estrategias de enseñanza y estilos cognoscitivos, relación y efectos sobre el rendimiento académico y la satisfacción del estudiante de Educación Básica*. Tesis doctoral no publicada. Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. Caracas, Venezuela
- González, A. Rodríguez A. y García, D. (2011). El concepto zona de desarrollo próximo y su manifestación en la educación médica superior cubana. *Revista Artículo de posición*. Disponible en: [http://www.bvs.sld.cu/revistas/ems/vol25\\_4\\_11/ems13411.htm](http://www.bvs.sld.cu/revistas/ems/vol25_4_11/ems13411.htm).
- González, R (1997). *Diseño de sistemas de aprendizaje. Curso de perfeccionamiento docente nivel I*. Universidad del Zulia. Maracaibo, Venezuela
- Hernández R; Fernández, C y Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill: México
- Hurtado de Barrera, J. (2007). *El proyecto de investigación. Metodología de investigación holística*. (5ed). Caracas, Venezuela: Quiron- Sypal
- López, N. (1996). *Relatos para la construcción curricular*. Argentina: Magisterio
- Mata, G. (1993). *Aprendizaje significativo como línea de investigación*. Maracaibo, Venezuela: Universo.
- Mayer, R. (1988). Learning strategies: An overview. En C.E. Weinstein, E.T. Goetz y P.A. Alexander (Eds.), *Learning and study strategies. Issues in assessment, instruction and evaluation*. New York: Academic Press.
- Namakforoosh, M. (2003). *Metodología de la investigación*. México: Limusa Moriega.
- Padrón, J. (1998). *La estructura de los procesos de investigación*. Caracas. Decanato de posgrado. U.S.R

- Poggioli, L. (2005). *Estrategias Cognoscitivas: Una Perspectiva Teórica. Serie enseñando a aprender N° 1*. Ediciones Fundación Polar. Caracas, Venezuela. Consultado el 10 de septiembre de 2009. Disponible en: <http://www.fpolar.oreg.ve.poggioli/poggio11.htm>
- Poggioli, L. (2005) *Estrategias de Adquisición de Conocimiento. Serie enseñando a aprender N° 2*. Ediciones Fundación Polar. Caracas, Venezuela. Consultado el 10 de septiembre de 2009. Disponible en: <http://www.fpolar.oreg.ve.poggioli/poggio02.htm>
- Rigney, J. W. (1978). Learning strategies: A theoretical perspective. In H.F. O'Neil, Jr. (Ed.), *Learning strategies* New York: Academic Press.
- Sierra Bravo, R. (1992). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Madrid: Editorial Paraninfo.
- Vigotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, España: Crítica
- Weinstein, C. y Mayer, R. (1985). The teaching of learning strategies. En M. C. Wittrock (Ed.). *Handbook of research on teaching*, Nueva York: MacMillan Publishing Company.

## **Sistematización de Experiencias en la Integración de Aulas Virtuales para la Educación Universitaria a Distancia en el Estado Táchira**

Recibido 30 – 05 – 2016 Aprobado 20 – 07 – 2016

**Hovsenman F. Quintero Blanco**

[hfgb19@gmail.com](mailto:hfgb19@gmail.com)

Universidad de Los Andes - Táchira

### **Resumen**

Las innovaciones tecnológicas en la actualidad marcan el ritmo vertiginoso de los cambios que se observan en la sociedad. En la docencia universitaria a distancia, se utilizan las aulas virtuales como medios instruccionales de enseñanza. En consecuencia, la presente investigación tiene como finalidad sistematizar las experiencias en la integración de aulas virtuales para la educación universitaria a distancia en el estado Táchira. La investigación se basó en un enfoque cualitativo, de tipo descriptivo y de campo, bajo la modalidad de proyecto Factible, cumpliendo tres (3) Fases: diagnóstico, factibilidad (social, técnica, económica) y diseño. Para la recolección de los datos se utilizó la técnica de la entrevista, como instrumento un guión de entrevista con preguntas abiertas. Los informantes claves fueron seleccionados de acuerdo con las funciones docentes que desempeñan en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio Núcleo Académico Táchira (UPEL-IMP); la Universidad Nacional Experimental del Táchira Carreras Técnicas Semipresenciales (UNET-CTS) y la Universidad Nacional Abierta (UNA). Posteriormente, se analizaron cualitativamente los datos recolectados para su interpretación; y con base en el diagnóstico se determinó la factibilidad del diseño de la propuesta que se elaboró para dar cumplimiento al objetivo general del trabajo.

**Descriptor:** innovación, enseñanza, aprendizaje significativo, e-learning, educación a distancia.

## **Experiences Systematization in the Configuration of Virtual Classrooms for Distance College Education in Tachira State**

### **Abstract**

Current technological innovations set the speed of today's society. For distance college education, virtual classrooms are used as formative means of learning. In this sense, the present research has as its final end to systematize the experiences in the configuration of virtual classrooms for distance college education in Táchira State. The research is based on a qualitative focus, with a descriptive and field-work setting, under the modality of Attainable Project. Three (3) stages were fulfilled: diagnosis, attainability (socially, technically and economically) and design. For data collecting, an interview technique was used, helped by an interview script with open questions. Key informants were selected according to the teaching roles that have in the Universidad Pedagógica Experimental Libertador Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio Núcleo Académico Táchira (UPEL-IMP); the Universidad Nacional Experimental del Táchira Carreras Técnicas Semipresenciales (UNET-CTS) and the Universidad Nacional Abierta (UNA). Subsequently, the collected data was qualitatively analyzed for interpretation. Based on the result was determined the attainability of the designed proposal presented, in order to fulfill the main objective of the research.

**Key Words:** Innovation, teaching, learning, distance education, e-learning.

## Introducción

El constante desarrollo tecnológico a nivel global, la masiva acumulación de información en la Red (Internet), la implementación de las Tecnologías de Información y comunicación, el uso acelerado de las redes sociales y la tecnología móvil, imponen nuevos desafíos en el terreno educativo, que conllevan a la necesidad de cambios permanentes y actualización de modelos tradicionalistas que sirven de referencia para los sistemas educativos, pero que en la mayoría de los casos requieren de innovación y reinención para poder estar al nivel de las exigencias de la actual sociedad.

La docencia universitaria demanda una constante actualización, un docente capacitado profesionalmente inmerso en procesos de cambio e investigación en todos los ámbitos de la sociedad, inconforme con los simples procesos de formación académica, sino que sea partícipe de las exigencias del momento, lo cual será garantía para que mejoren los procesos de enseñanza y de aprendizaje; generaría motivación en cada uno de los integrantes del proceso de formación. Se suma, además, el hecho de que cualquier individuo tiene la posibilidad de autoformarse en determinada área de conocimiento, arte o trabajo; claro está, para ello debe poseer cualidades, destrezas e interés de aprender de manera autodidacta, y en parte esto se vivencia por el apoyo o facilidad que hoy brinda la tecnología.

Ahora bien, la educación juega un papel esencial en la formación del individuo, así como la tecnología es parte esencial de la sociedad moderna; por ello, el sistema educativo propone la integración de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) a los procesos de formación académica o capacitación laboral, como herramientas que facilitan el aprendizaje de la persona dentro y/o fuera de los horarios y ambientes de enseñanza. Al incorporar las TIC, mejoran las formas en que el docente enseña y el estudiante aprende, es más atractivo, participativo y colaborativo el proceso de aprendizaje, se mejoran los canales de comunicación y se divulgan los contenidos académicos de forma más eficiente.

Asimismo, por medio de la tecnología y los espacios virtuales, el docente puede hacer seguimiento a sus estudiantes, sin tener que estar en el aula de clase; ello a su vez les abre un espacio para que se expresen con mayor libertad, originalidad y creatividad. En este sentido, la educación universitaria capacita a los futuros profesionales quienes, a su vez, tienen el deber de formar las próximas generaciones; por eso, es imprescindible que las universidades se mantengan actualizadas en el uso adecuado de la tecnología. Por lo que es necesario un cambio en los

métodos y medios de enseñanza, tal como es el caso de los entornos virtuales de aprendizaje (EVA), a través de estos, se pueden crear cursos en línea mediante las denominadas Aulas virtuales, estas son una alternativa de formación y de acompañamiento del docente al estudiante.

En efecto, un aula virtual es un espacio educativo que permite la interacción de docente – estudiantes, y entre estudiantes, fomenta el aprendizaje autónomo, colaborativo y cooperativo, pues resulta un medio que complementa la enseñanza presencial; es decir, permite combinar las actividades presenciales y a distancia (virtuales), sin que necesariamente se desvirtúe el objetivo o la naturaleza de un curso.

Cabe destacar, en el contexto universitario venezolano se evidencia el trabajo con entornos virtuales, sobre todo en aquellas instituciones que ofrecen carreras a distancia, tal es el caso del estado Táchira donde la Universidad Nacional Experimental del Táchira (UNET-CTS), la Universidad Nacional Abierta (UNA), la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL-IMP), entre otras, ofrecen la modalidad de estudios a distancia o semi-presencial. De allí, la importancia de sistematizar las experiencias de integración de aulas virtuales, que no se conciben solo como una exigencia para toda institución universitaria, sino como una herramienta de gran utilidad para la docencia en beneficio del estudiante, principalmente.

Ello indica, que el docente debe contar con las competencias necesarias para desenvolverse en ambientes virtuales, formación pedagógica, soporte tecnológico de la institución para ejercer la docencia de pregrado utilizando los entornos virtuales. Bajo este contexto, se planteó en la investigación un diagnóstico para la revisión del trabajo docente de ciertas universidades del Táchira que ofrecen la modalidad de educación a distancia como régimen de estudio. Y con base en la experiencia del investigador como tutor/docente en educación universitaria y formación en procesos e-learning, considera que estos centros de estudio deben integrar las tecnologías de información y comunicación (TIC) y los entornos virtuales de enseñanza y de aprendizaje (EVA), haciendo uso de aulas virtuales en cada uno de sus cursos.

En Instituciones como la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, en su Núcleo Académico Táchira, se ha de establecer acciones que vayan enmarcadas, en el uso de estrategias de enseñanza propias de los modelos de educación a distancia. Pues, la mencionada institución cuenta con un entorno virtual bajo la plataforma Moodle, (<http://www.ciegc.org.ve/aula/>), al servicio de docentes y estudiantes, para apoyar a distancia, las tutorías presenciales de cada curso. Así como el resto de instituciones involucradas en la investigación, la UNET y la UNA, cuentan

con plataformas virtuales para la implementación de actividades que beneficien esta modalidad educativa.

Sin embargo, existe una marcada tendencia a no incorporar las actividades a distancia en estos espacios virtuales, poco uso o indebido de las plataformas, observándose falta de conocimiento, manejo o capacitación tecnológica. Reflejándose en los estudiantes, y en gran parte del personal docente, desinterés por el uso de la tecnología, especialmente las aulas virtuales, sumando el escaso uso de laboratorios de computación, limitaciones o restricciones para la creación de aulas virtuales en las plataformas institucionales, y reducida aplicación de estrategias innovadoras en estos medios virtuales.

Esta situación probablemente ocurre, en todos los centros universitarios mencionados, asociada con factores tales como: la falta de capacitación docente en el tema, acceso limitado a recursos; resistencia al cambio, falta de tiempo (horarios limitados), poco uso de laboratorios de computación; el tiempo de respuesta para la creación de las aulas virtuales; desconocimiento de la operatividad de la plataforma virtual; falta de estrategias de enseñanza para la aplicación de herramientas TIC, así como la obsolescencia del conocimiento y los nuevos modos de construirlo. Esto trae como consecuencias, que se facilite el desarrollo de actividades a distancia, el docente no se compromete con la actualización tecnológica, uso disminuido de las plataformas virtuales; prácticas educativas poco innovadoras sin inclusión de las TIC. Estas limitaciones, mantienen la docencia universitaria a distancia limitada por las estrategias y técnicas tradicionales, sin innovación, ni medios atractivos al estudiante.

En vista de lo mencionado, se propuso la sistematización de experiencias en la integración de aulas virtuales para la educación universitaria a distancia en el estado Táchira, con el fin de diseñar un modelo para lograr integración de las aulas virtuales en la educación universitaria a distancia, bajo la plataforma Moodle, apoyado por Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) para lograr el uso adecuado de los recursos y medios tecnológicos, capacitación docente y el acceso de estudiantes a fuentes de información, en mejora de la calidad educativa.

### **Objetivos de la Investigación**

Se planteó como objetivo general, sistematizar las experiencias en cuanto a la integración de las aulas virtuales en la educación universitaria en el nivel de pregrado, modalidad a distancia, en el estado Táchira. Y como objetivos específicos (a) Diagnosticar la situación actual de la docencia

universitaria en cuanto a los recursos y medios instruccionales utilizados en la modalidad a distancia en el contexto de la investigación; (b) Determinar la factibilidad de la propuesta de sistematización de integración de aulas virtuales mediante la plataforma Moodle en el contexto objeto de estudio; (c) Diseñar un modelo para la integración de las aulas virtuales en la educación universitaria, en el nivel de pregrado, modalidad a distancia en el estado Táchira.

## **Esbozo Teórico**

### **Educación a Distancia**

La educación a distancia en la actualidad se entiende, como aquella en la cual el estudiante recibe asesorías presenciales para desarrollar las actividades de aprendizaje y de evaluación desde su hogar, trabajos que debe realizar en físico para ser entregados en una fecha acordada con el tutor de la asignatura, suprimiendo la mayoría de los encuentros presenciales; y en algunos casos sin la necesidad de tener que verse. Lo cual abre grandes posibilidades de formación a personas que mantienen ocupaciones, no disponen de mucho tiempo libre o residen muy lejos de los centros educativos.

En este sentido, con la inclusión de la virtualidad en las universidades, se habla de educación a distancia virtual, en la cual los estudiantes no solo reciben las tutorías por estos medios, sino que pueden interactuar con tutores, compañeros y otros expertos al hacer uso de los recursos de las plataformas virtuales y entregar o realizar actividades en línea.

Según Silvio (2004), “actualmente la educación virtual a distancia comienza a ser considerada como parte integral del proceso de enseñanza y de aprendizaje, que debe articularse con él, en lugar de ser un simple instrumento auxiliar de la educación tradicional presencial” (p. 31). Por consiguiente, la educación a distancia virtual, debe ser tomada muy en cuenta, para los procesos de formación y autoformación, como medio principal y alternativo para estos tiempos de cambios continuos y necesidades diversas.

### **Enseñanza y Aprendizaje**

Educar es un acto que se convierte en algo vital para el docente o maestro. No es una simple transmisión de conocimientos. Es un continuo camino lleno de retos y aprendizajes que el profesional de la educación debe asumir para mantenerse actualizado, debido a los continuos cambios que se dan en la sociedad. Asimismo, uno de los procesos más relevantes para el docente

es la enseñanza para incidir en el desarrollo de las capacidades del educando y contribuir a que se produzca el aprendizaje.

A este respecto Fairstein y Gyssels (2003) expresan:

Sin lugar a dudas la enseñanza está relacionada con el aprendizaje. Pero son dos fenómenos diferentes. El aprendizaje es un proceso interno, que ocurre dentro de la mente de una persona. En cambio, la enseñanza es una actividad visible. Al pasar por un sala de clases y ver a un profesor hablando frente a un grupo, podemos afirmar que “está enseñando”. Pero, posiblemente, no podemos afirmar que las personas que lo escuchan están aprendiendo, porque el aprendizaje es un proceso mental, y la enseñanza es una actividad. (p.11)

Es importante reflexionar sobre el papel que juegan los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación del ser humano; se destaca que puede darse la enseñanza sin que necesariamente esta conlleve al aprendizaje y viceversa; por ello, aunque son dos fenómenos que van de la mano, cada uno es diferente al otro. La cuestión es cómo lograr que la enseñanza consiga producir un aprendizaje significativo en el educando y permita al educador lo siguiente: transmitir sus conocimientos, dejar que el estudiante descubra el conocimiento, guiar la construcción del conocimiento y construir juntos el conocimiento.

### **Aprendizaje Significativo**

La teoría del aprendizaje significativo, principalmente se refiere al modo en que el individuo realiza su proceso de aprendizaje, se basa en el procesamiento de la información previa con la nueva que está recibiendo, para así reajustarla y reconstruir ambas informaciones. En tal sentido, los conocimientos previos deben estar relacionados con los que se desean adquirir, para que realmente exista un punto de partida o soporte para obtener los nuevos conocimientos.

En referencia a esta teoría del aprendizaje, Coll y Sole (2001) indican:

Aunque se trata de un término de popularidad reciente, su origen hay que situarlo bastantes años atrás, cuando Ausubel (1963, 1968) lo acuñó para definir lo opuesto al aprendizaje repetitivo. Para este autor y para sus seguidores, la significatividad del aprendizaje se refiere a la posibilidad de establecer vínculos sustantivos y no arbitrarios entre lo que hay que aprender -el nuevo contenido- y lo que ya se sabe, lo que se encuentra en la estructura cognitiva de la persona que aprende -sus conocimientos previos-.

Por otra parte, en el aprendizaje significativo las estructuras mentales juegan un papel importante; pues, es allí donde se deben incorporar las nuevas informaciones para que tenga

relevancia y sea significativo el aprendizaje. De igual forma, es importante abrir un amplio discernimiento metacognitivo para formar y organizar las nuevas informaciones.

### **Tecnología Educativa**

Desde hace años la tecnología se ha propagado a los diversos ámbitos de la sociedad. Cada día los científicos realizan pruebas y estudios para desarrollar nuevos avances tecnológicos que beneficien al hombre y mejoren su calidad de vida. Significa entonces, que hoy existe una sociedad diferente, que se mueve de la mano con las invenciones de la ciencia. Esta tecnificación máxima ha tomado espacios como el educativo e influido constantemente en los procesos y elementos del sistema escolar. Cabe agregar que a nivel mundial los países por medio de sus ministerios, Instituciones como la Organización de Estados Americanos (OEA) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) promueven el uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) para fortalecer y enriquecer los procesos educativos.

Por su parte Arboleda (1991) señala:

La tecnología educativa consiste en la aplicación del conocimiento científico u organizado mediante un proceso sistémico e interdisciplinario adecuado a un determinado contexto histórico-social para satisfacer necesidades de orden cuantitativo y cualitativo, procurando mejorar el funcionamiento y los resultados del sistema educativo en todos sus niveles, modos, formas ámbitos e instancias.

Por consiguiente, el uso de la tecnología en la educación de hoy debe concebirse como aquellos recursos creados y organizados para respaldar la labor docente, de acuerdo con las necesidades de la asignatura, el nivel educativo, el contexto general de la institución. Además, la tecnología educativa bien aplicada, facilita el acceso a la información y transforma las practicas, haciéndolas más innovadoras.

### **Tecnologías de Información y Comunicación (TIC)**

Con el desarrollo de nuevas herramientas tecnológicas, la ciencia ha dados pasos gigantes en el último siglo, incorporando estas invenciones en diversos ámbitos de la sociedad, tal es el caso de la educación que se ha beneficiado de la tecnología educativa y más reciente las llamadas Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), con la propuesta de fortalecer la docencia en cada uno de sus niveles educativos, al tiempo que el estudiante alcanza el aprendizaje por medios más llamativos y acordes a su momento o época. Asimismo, con el creciente desarrollo de sistemas electrónicos que procesan grandes volúmenes de información, el acceso a contenidos,

resultados y fuentes de conocimiento es más rápido y eficiente, lo que indica el potencial que tiene el uso de las TIC en la educación.

Con referencia al tema, Ruiz (2006) señala:

Las TICs no significan el uso de nuevas potencialidades para hacer lo mismo, tal vez más rápido o fácil, sino que implican nuevas y distintas formas, de vincularnos con las tecnologías, la información y, sobre todo, entre las personas. Son potencialmente positivas para nuestro desarrollo personal y colectivo, con posibilidades y limitaciones siempre dependientes las intencionalidades y de las condiciones de uso. (p. 3)

En tal sentido, se debe hacer uso de las TIC e incorporarlas en las prácticas docentes, aprovechar al máximo las potencialidades que las mismas ofrecen, de lo contrario solo estaríamos contribuyendo al desfase o subutilización de estas herramientas, volviendo a las prácticas tradicionales y sin tomar en cuenta, las necesidades de los nuevos educandos. Asimismo, y a modo de síntesis, Ruiz (2006) señala “podemos pensar en las TICs como un conjunto de nuevas herramientas que posibilitan el almacenamiento, procesamiento y transmisión digitalizados de información. Herramientas que se incorporan a las tradicionales y que nos brindan nuevas formas de comunicarnos y amplían nuestra interacción” (p. 3).

### **Formación Virtual**

No solo el docente especialista en recursos tecnológicos debe estar capacitado para abordar la formación desde el campo de la interdisciplinariedad. Por el contrario, todo docente del siglo XXI debe estar actualizado en todo lo referente a los recursos pedagógicos y didácticos que se pueden aplicar con la tecnología educativa. Hoy, la formación por medio de ambientes o entornos virtuales se hace relevante y necesaria; pues, el educando y educador deben ser conscientes de las demandas de este tiempo. No se trata solo de usar un computador con acceso a Internet para ingresar a un curso o aula virtual. Es conveniente recalcar entornos que permitan la construcción de los aprendizajes por medio de actividades individuales, grupales o colaborativas de manera estructurada.

En tal sentido Belloch (2010), señala con respecto a las plataformas de formación virtual:

La formación virtual utiliza un software específico denominadas genéricamente plataformas de formación virtual. Existen diferentes grupos de entornos de formación según la finalidad de los mismos. Son los siguientes: a) Portales de distribución de contenidos; b) Entornos de trabajo en grupo o de colaboración; c) Sistemas de gestión de Contenidos (Content Management System, CMS); d) Sistemas de gestión del conocimiento (Learning Management System, LMS), también llamados Virtual Learning Environment (VLE) o Entornos Virtuales de aprendizaje (EVA) y e) Sistemas

de gestión de contenidos para el conocimiento o aprendizaje. (Learning Content Management System, LCMS). (p. 1).

Entre los sistemas o plataformas antes mencionadas, los entornos virtuales o Learning Management System, son los más usados para el e-learning, es decir, el desarrollo de plataformas que permitan la construcción y manejo de aulas virtuales de formación, usadas con bastante frecuencia por instituciones educativas de formación o capacitación virtuales, universidades, entre otras instituciones de tipo educativo.

## **E-Learning**

Para comprender mejor el significado y el origen del término, Area y Adell (2009) exponen:

...E-Learning procede del ámbito o campo de la formación ocupacional para de las aplicaciones educativas en las nuevas tecnologías para la información y comunicación. Fueron las empresas privadas dedicadas a la oferta de formación continua, sobre todo de directivos, quienes acuñaron este concepto. Por ello, e-learning representa más una etiqueta de marketing que un concepto académico, pero que indudablemente, en la actualidad, ha sido ya asumido como el referente del ámbito de la formación a través de redes de ordenadores. (p. 2)

Actualmente, e-learning, es una opción o estrategia formativa que da provisión de materiales educativos, a través de medios electrónicos y uso de aulas virtuales de aprendizaje. El e-learning combina el uso de la computadora y otros dispositivos electrónicos para suministrar los materiales educativos al estudiante. El concepto del mismo nace con la educación a distancia, debido a que viene a solventar problemas de tiempo y espacio de la educación tradicional.

Asimismo, Schneckenberg (2004) refiere en su trabajo de investigación que titula, e-learning transforma la educación universitaria, lo siguiente:

Las innovaciones tecnológicas del presente cambian fundamentalmente la manera como se aprenden. Las instituciones educativas se enfrentan a la compleja tarea de integrar el aprendizaje virtual en el contexto tradicional de los cursos. Al mismo tiempo, los inversores y las empresas tecnológicas descubren el sector educativo como un mercado productivo. Debajo de la inscripción e-learning se unen poderes dinámicos que van a formar de manera irreversible el porvenir de la educación. Quien ahora no participe en la discusión sobre la creación de espacios virtuales de formación, no debe quejarse mañana respecto al nuevo rol del aprendizaje virtual. (p. 144)

Con base en lo anterior, se puede se puede indicar que el uso de este tipo de innovaciones tecnológicas fortalece los procesos formativos en la educación superior. Pero obviamente, no será posible el cambio y la innovación si no se cuenta con los medios electrónicos, plataformas virtuales, las iniciativas de las instituciones, y lo más importante, la dedicación del docente y

actualización ante todos los cambios que cada día propone el uso de las tecnologías al servicio de la educación.

## **B-Learning**

Una aproximación para denominar el término pudiese ser “aprendizaje mixto”, debido a que este modelo combina las actividades académicas presenciales y las virtuales. Es decir, no sólo son actividades del aula o formación e-learning, sino que combina ambas formas para que el aprendizaje sea más significativo y permita la asimilación del modelo por parte del estudiante.

Por su parte, Mariño (2006) señala que:

...se trata de un modelo ecléctico compuesto por instrucción presencial y funcionalidades del aprendizaje electrónico o e-learning, con la finalidad de potenciar las fortalezas y disminuir las limitaciones de ambas modalidades. Este modelo permite permanecer menos tiempo en el aula, propicia un potencial ahorro de espacios físicos e incrementa la participación de los estudiantes como responsables de su propio aprendizaje, entre otros beneficios. (p. 123).

Actualmente, las instituciones de educación superior se preocupan por generar estrategias enmarcadas en el uso de modelos como el b-learning, en vista a las potencialidades que pueden obtener al incluirlo en su práctica docente. Pues, el docente universitario debe procurar el uso de medios de enseñanza atractivos para que se genere aprendizaje en sus estudiantes, al igual que debe estudiar las necesidades del contexto educativo donde se desenvuelve.

## **Método**

La investigación se basa en un enfoque cualitativo, según Hernández, Fernández y Baptista (2010) definido como aquel que “utiliza la recolección de los datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación en el proceso de interpretación” (p.7). Asimismo, Martínez (2009) acota que el “enfoque cualitativo es el estudio de un todo integrado que forma o construye una unidad de análisis” (p. 91). Es por lo anteriormente señalado que se escogió este paradigma fundamentado en una perspectiva interpretativa, que se encuentra dirigido a la comprensión de las acciones de las personas y sus significados, así como el de las instituciones que establecen.

El nivel de la investigación es de tipo descriptivo, pues se caracterizó por la descripción sobre de la debida integración de las aulas virtuales de enseñanza por parte de los docentes y estudiantes de educación superior. Asimismo, cabe destacar que el diseño de la misma refiere a una

investigación de campo, puesto que se recolectaron los datos directamente de la realidad donde ocurren los hechos, sin la manipulación o estimulación con respecto a dicha realidad.

De acuerdo con los objetivos propuestos, se encuentra orientada bajo la modalidad del Proyecto Factible, razón por lo cual se dividió en tres fases de estudio: diagnóstico, factibilidad y diseño. En la primera fase, se determinó la situación actual de la docencia universitaria en cuanto a los recursos y medios instruccionales utilizados en la modalidad a distancia en el contexto de la investigación y en la segunda fase se consideraron los aspectos relacionados con: factibilidad social, técnica y económica, para cumplir con la tercera fase que fue el diseño de la propuesta.

Los informantes claves, 5 personas que constituyen una fuente importante de información, cuya experiencia representa un aporte al desarrollo de la investigación, fueron seleccionados por el investigador de acuerdo con las funciones y responsabilidades que cumplen como docentes de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio Núcleo Académico Táchira (UPEL – IMPM 2 profesores); de la Universidad Nacional Experimental del Táchira Carreras Técnicas Semipresenciales (UNET – CTS 2 profesores) y la Universidad Nacional Abierta (UNA 1 profesor), referentes a la interacción de aulas virtuales y espacios tecnológicos, considerando además, su disponibilidad y contribución al desarrollo de la propuesta.

De acuerdo con el objetivo previamente establecido para la ejecución de la investigación, incorporado dentro del tipo de investigación denominada Proyecto Factible, resulta de vital importancia el uso de técnica e instrumento de recolección de datos para sustentar el diagnóstico de dicha investigación, por medio de un conjunto de acciones planificadas sistemáticamente. Para obtener los datos e información que se requieren para el estudio se utilizó como técnica: la entrevista, según Navarro (2009) “se utiliza esta técnica, cuando obtenemos de forma directa testimonios orales de los individuos, que constituyen los elementos de la población objeto de estudio”. (p. 72).

Siendo una entrevista no estructurada, según Silva (2014) es aquella que sigue “un formato básico, o guión, cuya aplicación es libre de acuerdo con el criterio del entrevistador; las preguntas son abiertas y no estandarizadas” (p. 111). De igual forma se utilizó como instrumento un guión de entrevistas que se aplicó a los docentes, con preguntas abiertas para indagar sobre la problemática inherente a la sistematización de experiencias en la integración de aulas virtuales para la educación universitaria a distancia en el estado Táchira.

Al finalizar la elaboración de los instrumentos para la recopilación de información, se realizaron las validaciones pertinentes, al respecto Hernández, Fernández y Baptista (2010) definen como Validez: “Grado en que un instrumento en verdad mide la variable que se busca medir” (p.201). Asimismo, el instrumento bien elaborado permite garantizar el grado de validez del contenido específico que se extrae de él. En el caso del presente estudio, tal validez se realizó a través del juicio de expertos, para lo cual se elaboró un protocolo que se entregó a tres (3) Magísteres, quienes realizaron las observaciones que consideraron oportunas para optimar el instrumento, el cual fue posteriormente aplicado a los informantes claves.

Al culminar la recolección de datos en la investigación, se llevó a cabo un análisis cualitativo, con el objetivo de presentar de forma sistemática los datos recolectados relacionados con la sistematización de experiencias en la integración de aulas virtuales para la educación universitaria a distancia en el estado Táchira; según Claret (2008):

Este análisis permitirá que surjan en la visión del investigador las categorías o expresiones que las describan de la manera más efectiva, así como las propiedades o atributos más pertinentes para su especificación. De igual forma se podrá presentar paso a paso la estructura teórica que los integre en un todo coherente y lógico (p. 181)

De otra parte, se consideró la categorización definida por Martínez (2004) como “la clasificación, conceptualización o codificación mediante un término o expresión que sea claro e inequívoco (categoría descriptiva), el contenido o idea central de cada unidad temática” (p. 75), se estructuraron los datos a partir de la organización de las unidades de análisis y sus respectivas categorías para su interpretación. Los resultados de los datos recolectados, que se exponen a continuación, permitieron determinar la pertinencia del estudio y dar respuesta a la solución de la problemática planteada.

## **Resultados**

El análisis e interpretación cualitativa se efectuó a partir de los datos recolectados en la entrevista, que se ejecutó a los 5 docentes de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio (UPEL-IMPM), de la Universidad Nacional Experimental del Táchira Carreras Técnicas Semipresenciales (UNET-CTS) y de la Universidad Nacional Abierta (UNA) de la modalidad a distancia, se consideraron las categorías y subcategorías previamente establecidas como referente por el investigador, en concordancia con el marco teórico y las unidades de análisis.

A este respecto las categorías de entrada son las siguientes: a) Recursos y medios instruccionales empleados en la docencia universitaria a distancia (subcategorías: importancia, clasificación, tipos, actualización y enseñanza), b) Factibilidad (subcategorías: técnica, económica y social) y c) Modelo de integración de las aulas virtuales en la educación universitaria en el nivel de pregrado modalidad a distancia en el Estado Táchira (subcategoría: elementos).

En relación con la subcategoría importancia del uso, los docentes destacan la importancia de los recursos y medios instruccionales en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, su contribución en el desarrollo de los contenidos programáticos, los objetivos, el diseño instruccional y, el plan de administración y evaluación del curso; asimismo, manifiestan que los recursos y medios instruccionales permiten la interacción con el estudiante, la comprensión y apropiación de la información; y su posterior aplicación en el contexto profesional.

Los docentes entrevistados comentan, en relación con la subcategoría clasificación, de forma muy generalizada la clasificación de los recursos y medios instruccionales, que, a pesar de referirse a dos conceptos, los expresan de forma fusionada. Y, al enfatizar en la pregunta sus respuestas refieren a clasificaciones de recursos y medios visuales, audiovisuales, impresos (físicos) y virtuales, a este respecto Feo (2010) señala la clasificación de recursos y medios “Visuales (cartelera, video beam, retroproyector); Auditivos (radio, reproductores); Audiovisuales (televisión, videos); Impresos (libros, revistas, periódico, trípticos, dípticos); Multisensoriales (Personas, animales, modelos); Tecnológicos (e-learning, b-learning)” (p.232). El autor anterior refleja la fusión que los docentes hacen sobre recursos y medios y la similitud entre la posible clasificación que este y otros autores presentan.

En la subcategoría actualización de los docentes universitarios, se percibe de lo expuesto en las entrevistas, la importancia y necesidad de una continua formación, lo que permite enfrentarse con los cambios sustanciales de los modelos educativos y más aún con el uso de las tecnologías emergentes. Asimismo, los informantes claves recalcan la resistencia al cambio por docentes de muchas instituciones motivado a diversas razones, como la carencia de actualización y la falta de programas de formación continua que resulten atractivos.

En correspondencia a la subcategoría uso desde la enseñanza, los docentes consultados sugieren diversos aspectos a considerar, entre ellos, que el uso que se da a los recursos desde la enseñanza está ligado directamente al docente que los implementa, esto se debe a las características o perfil del mismo y la capacidad para integrar recursos o medios instruccionales a

la hora de enseñar. Asimismo, se manifiesta de nuevo la poca motivación de algunas instituciones y docentes por innovar en sus prácticas; es decir, no se interesan por utilizar los recursos o medios para enseñar, otros dan a entender que no se preocupan por manejar los recursos o medios instruccionales actuales, sino que se adecuan a disponibilidad de recursos y medios que brinda la institución universitaria.

Al realizar el análisis de las respuestas de los informantes claves, en la subcategoría referida a la factibilidad técnica se evidencia que es posible la creación de aulas virtuales, debido a que las universidades consultadas cuentan con una plataforma para albergar aulas virtuales, laboratorios Alma Mater (también conocidos como salas opsu), laboratorios de computación, además del respaldo institucional; de acuerdo con la factibilidad económica, no todos los informantes consultados conocen las fuentes de ingresos o generación de recursos para la implementación de plataformas y aulas virtuales, sin embargo, en algunos casos se expone el manejo de los proyectos como fuente de financiación o simplemente refieren la buena disposición de las autoridades universitarias con respecto al tema.

En los datos suministrados por los informantes claves acerca de la subcategoría factibilidad social, hacen énfasis en la actualización, formación, masificación de la información, reducción de tiempo, de costos, nuevas formas de generar aprendizaje (autoaprendizaje), beneficios que se derivan del uso de las aulas virtuales, y que deben inducir a una cultura más sensata para el uso adecuado de recursos y materiales educativos.

Y por último los sujetos objeto de estudio consideran con respecto a la subcategoría elementos del modelo, que un modelo viable debería incluir diversas cuestiones, vistas o agrupadas de acuerdo con su fin, es decir, lo pedagógico que incorpore las estrategias de enseñanza y aprendizaje, la formación tecnológica, el manejo de recursos y medios virtuales, la presentación de contenidos curriculares, todo esto y otros elementos que se consideran dentro de una metodología de trabajo como el Modelo ASSURE mencionado por un informante. Por supuesto, es importante señalar que se debería realizar un diagnóstico en cuanto al nivel de formación tanto de tutores como participantes de las aulas virtuales, y dependiendo de ello, plantear un plan de formación.

## **Conclusiones**

Con respecto a la situación actual de la docencia universitaria en cuanto a los recursos y medios instruccionales utilizados en la modalidad a distancia, se aprecia que los docentes

consideran relevante la incorporación de los recursos y medios instruccionales en los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como los diversos beneficios que generan, su aporte para la transmisión de conocimiento teórico, el desenvolvimiento del ser humano en sus múltiples contextos; de la misma forma mencionan que hacen uso de los recursos y medios tradicionales, además, de los que señalan los docentes como novedosos y actuales, tales como las redes sociales, las plataformas virtuales, entre otros, aún así refieren que en algunos casos los recursos tecnológicos son escasos.

Asimismo, consideran que existen todavía muchos docentes que le restan importancia a los procesos de actualización o formación, motivados por diversas razones, entre las cuales se puede mencionar: la resistencia al cambio, los costos de inversión de estos procesos, la falta de apoyo por parte de las instituciones, la motivación, el compromiso profesional, entre otros factores que inciden directamente. Ahora bien, el uso que desde la enseñanza se le da a los recursos y medios instruccionales se encuentra estrechamente relacionado al perfil del docente y la capacidad que posee de integrarlos; es importante el papel que estos desempeñan, pues permiten el cumplimiento de las metas u objetivos de la asignatura y hacen que la enseñanza adquiera el dinamismo necesario que requiere la modalidad a distancia.

En relación con la determinación de la factibilidad técnica, social y económica de la propuesta de sistematización de experiencias en cuanto a la integración de aulas virtuales, en el contexto del pregrado, modalidad a distancia, en el Estado Táchira, se evidenció posible la creación de aulas virtuales, debido a que las universidades consultadas cuentan con una plataforma para albergar aulas virtuales, Alma Mater (salas opsu), laboratorios de computación, además del respaldo institucional, a través de los proyectos como fuente de financiación; propuesta que permite múltiples beneficios sociales, tales como: la actualización y formación docente, la masificación de la información, reducción de tiempo, de costos, nuevas formas de generar aprendizaje; que se derivan de la integración de las aulas virtuales.

Finalmente, en función de la información recolectada, se diseñó un modelo para la integración de las aulas virtuales en la educación universitaria en el nivel de pregrado, modalidad a distancia en el Estado Táchira para dar cumplimiento a los objetivos del trabajo y dejar un aporte para el contexto objeto de estudio.

## Referencias

- Arboleda, N. (1991). *Tecnología educativa y diseño instruccional: curso básico aplicado a la educación formal y no formal presencial y a distancia*. Bogotá: Interconed.
- Area, M. y Adell, J. (2009). —eLearning: Enseñar y aprender en espacios virtuales. En J. De Pablos (Coord): *Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de Internet*. [Libro en Línea]. Aljibe, Málaga. Disponible: <http://tecedu.webs.ull.es/textos/eLearning.pdf> [Consulta: 2014, Mayo 23]
- Belloch, C. (2010). *Entornos virtuales de aprendizaje*. [Documento en línea] Disponible: [http://moodle2.unid.edu.mx/dts\\_cursos\\_md1/pos/ED/AV/AM/07/Entornos.pdf](http://moodle2.unid.edu.mx/dts_cursos_md1/pos/ED/AV/AM/07/Entornos.pdf) [Consulta: 2014, Mayo 24]
- Claret, A. (2008). *Proyectos comunitarios e investigación cualitativa*. Caracas: Texto.
- Coll, C. y Solé, I. (2001). Aprendizaje significativo y ayuda Pedagógica. *Revista Candidus* [Artículo en Línea], 15. Disponible: [http://www.quadernsdigitals.net/datos\\_web/hemeroteca/r\\_38/nr\\_398/a\\_5480/5480.htm](http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_38/nr_398/a_5480/5480.htm) [Consulta: 2014, Mayo 30]
- Fairstein, G. y Gyssels, S. (2003). *¿Cómo se enseña?* Colección “Programa internacional de formación de educadores populares” Caracas: Federación Internacional de Fe y Alegría.
- Feo, R. (2010). Orientaciones básicas para el diseño de estrategias didácticas. *Tendencias Pedagógicas* [Revista en línea], 16. Disponible: [http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2010\\_16\\_13.pdf](http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2010_16_13.pdf). [Consulta: 2015, Agosto 02]
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5a. ed.). México, D.F: McGraw-Hill/ INTERAMERICANA EDITORES
- Mariño, J. (2006). B-Learning utilizando software libre, una alternativa viable en educación superior. *Revista complutense de educación* [Revista en línea], 17(1), 121-133. Disponible: <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0606120121A/15890> [Consulta: 2014, Mayo 29]
- Martínez, M. (2004). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. México: Trillas.
- Martínez, M. (2009). *Nuevos paradigmas en la investigación*. Caracas: Alfa.
- Navarro C., L. (2009). *Desarrollo, ejecución y presentación del proyecto de investigación*. Caracas: Panapo
- Ruíz, A. (2006). *Nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TICs) en educación física*. Portal Educativo y Cultural Contraclave.

Schneckenberg, D. (2004). El e-learning transforma la educación superior. *Educar* [Revista en Línea], 33, 143-156. Disponible: <http://educar.uab.cat/article/view/266> [Consulta: 2014, Mayo 22]

Silva, J. (2014). *Metodología de la investigación elementos básicos*. Caracas: CO-BO.

Silvio, J. (2004). *Tendencias de la educación superior virtual en América Latina y el Caribe*. La educación superior virtual en América Latina y el Caribe, 15-39.

## Actividades del CIEGC

Faviola Escobar de Murzi  
[faviola@ciegc.org.ve](mailto:faviola@ciegc.org.ve)

El Centro de Investigación Educativa “Georgina Calderón” inició sus actividades en el primer semestre del año 2016 con el 1er Consejo Técnico el 22 de Enero. Se elaboró y aprobó el cronograma de reuniones ordinarias para todo el año.

En estos primeros 6 meses destacan las siguientes actividades:

- Se realizaron periódicamente las reuniones del Consejo Editorial de Investigación y Formación Pedagógica. Revista del CIEGC convocadas por el editor Dr. Douglas A. Izarra Vielma
- Las líneas de Investigación adscritas al CIEGC desarrollaron las respectivas reuniones ordinarias.
- Se planificó y desarrolló el Encuentro Regional de Unidades de Investigación el 3 de Junio 2016 Coordinado por el Dr. Víctor Díaz Quero. Esta actividad conto con la participación de 5 Universidades del Táchira que dieron cuenta de la actividad investigativa que realizan.
- El Dr. Douglas A. Izarra Vielma participó en el II Congreso Internacional sobre ética profesional y responsabilidad social universitaria, organizado por el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México. En ese evento se presentó el libro *Experiencias y perspectivas en ética profesional y Responsabilidad Social Universitaria en Iberoamérica*, coordinado por el mencionado profesor y en el que participaron académicos de diversos países de la región.
- Se realizó el conversatorio “Mitos y realidades del Proyecto Factible” dirigido por la Dra. Ana Loly Hernández del IPRUGER. Actividad coordinada por la Línea de Investigación Formación Docente.
- Las líneas: Investigación Pedagógica y Gestión, Innovación y Tecnología desarrollaron los siguientes seminarios:
  1. “Inteligencia Ecológica” correspondiente al Programa de Profundización y Ampliación del Vicerrectorado de Investigación y Postgrado (VIP)
  2. “Fundamentos de Investigación” correspondiente al Programa de Formación de Investigadores del VIP.

### 3. “Investigación Cualitativa” del Programa de Formación de Investigadores del VIP

- Se realizaron reuniones con la Coordinadora Académica de la Dirección de Educación Municipal para planificar acciones en relación con el Desarrollo del Proyecto “La Escuela para la vida. Una Educación para la Sostenibilidad”
- La Coordinación del CIEGC participó en la Comisión Organizadora del Encuentro Anual de Andiep que se realizó en el Colegio Don Bosco en el mes de mayo.
- Los investigadores del CIEGC se desempeñaron de manera activa como docentes de pregrado y postgrado, Tutores y jurados de Trabajos de Grado y Tesis Doctorales, asistentes y ponentes en Eventos de Investigación.