

Sinopsis educativa

Revista Venezolana de Investigación

**HOBBS
THOMAS**

Serie de Filósofos

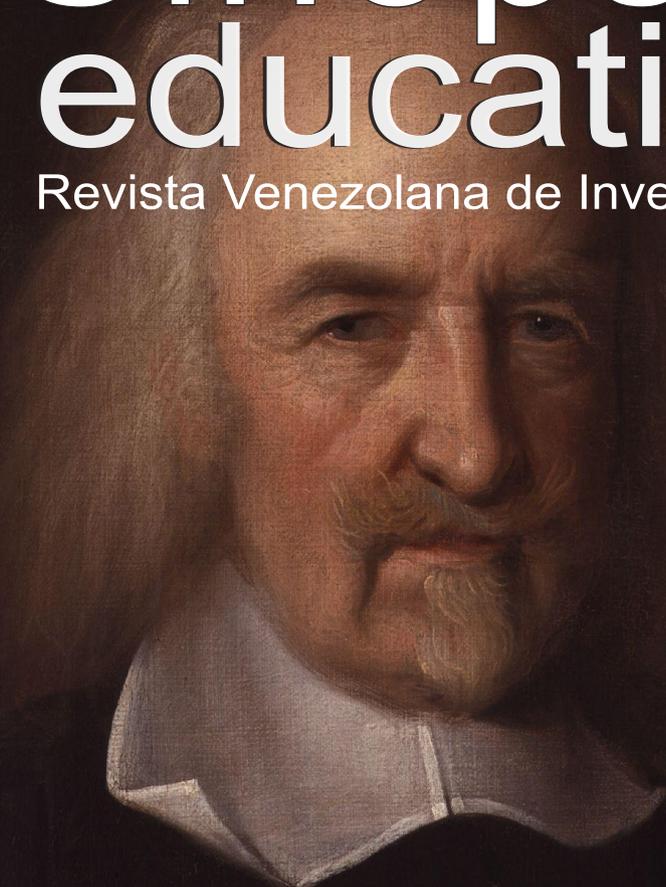


Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Vicerrectorado de Investigación y Postgrado
Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio
Subdirección de Investigación y Postgrado

Depósito Legal: DC2020000552
ISSN: 1317-8687
Período: Enero - Junio
Año 22 No 22.1

Sinopsis educativa

Revista Venezolana de Investigación



HOBBS
THOMAS

Serie de Filósofos



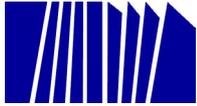
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Vicerrectorado de Investigación y Postgrado
Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio
Subdirección de Investigación y Postgrado

Depósito Legal: DC2020000552

ISSN: 1317-8687

Período: Enero - Junio

Año 22 No 22.1



Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Vicerrectorado de Investigación y Postgrado
Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio
Subdirección de Investigación y Postgrado



Sinopsis

Educativa

Revista Venezolana de Investigación

Caracas, Año 22, Nº 1, Junio 2022

ISSN: 1317-8687



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR

Consejo Rectoral

Dr. Raúl López Sayago
Rector

Dra. Doris Pérez
Vicerrectora de Docencia

Dra. Moraima Esteves
Vicerrectora de Investigación y Postgrado

Dra. María Teresa Centeno
Vicerrectora de Extensión

Dra. Liuval Moreno
Secretaria

INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO

Autoridades

Dra. Gladys Rangel de Orllana
Directora-Decana

Dra. Mariela Miranda
Subdirectora de Docencia

Dra. Milagros Abreu
Subdirectora de Investigación y Postgrado

Dr. Raul Villanueva
Subdirector de Extensión

Dra. Zaida Ugueto
Secretaría

Sinopsis Educativa

Revista Venezolana de Investigación
Caracas, Año 22, Nº 2, Julio 2022

Consejo Editorial:

Dra. Gladys Rangel
Presidente

Dra. Carmen López (UPEL)
Editora

Dra. Magdalena Parrillo (UPEL)
Asistente de Gestión de Editorial

Comité de Editorial:

Dr. Eutimio Betancourt (UPEL)

Dra. Shirly Rangel (UPEL)

Dra. Shirley Rangel (UPEL)

Dra. Franahid D'Silva (Universidad Nacional Abierta, UNA)

Dra. Amelia Carrillo (Universidad de Zacatecas)

Dra. Dalia González (UNELLEZ)

Dra. Yildret Rodríguez (Corporación Universitaria del
Caribe, CECAR)

MSc. Alberto Sierra (UNELLEZ)

MSc. Luisa González (UPTJFR)

Comité Académico científico:

Dr. Feliberto Martins (Universidad Simón Bolívar / Cole-
gio Universitario Jean Piaget)

Dr. Oscar Martínez (UNAE)

Dr. Stalin Toro (UPEL)

Dra. Silvia Ribot (UPEL)

Dr. Víctor Capiello (UPEL)

Dr. Hilmer Palomares (UNA)

Dr. Boris Hidalgo (UNELLEZ)

MSc. Adriana Ovalles (UPEL)

MSc. Sandra Mercado (UPEL)

MSc. Laury Mejías (UPEL)

MSc. Isaura Pico (UNELLEZ)

Asistentes Generales:

Prof. Jonner Pacheco (UPEL)

MSc. Adriana Ovalles

Corrección de estilo:

Dra. Carmen López (UPEL)

Dra. Magdalena Parrillo (UPEL)

MSc. Mariela Pérez (UPEL)

Gestor de Tecnologías de Información:

Dr. Eutimio Betancourt (UPEL)

Prof. Jonner Pacheco

Lcda. María Gabriela Manrique

Secretaria:

Prof. Alvary Mendoza

Sinopsis Educativa

Revista Venezolana de Investigación

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana
de Investigación
Año 22, N° 1
Julio 2022

Sinopsis Educativa, Revista Venezolana de Investigación, surge en el año 2001 con la asesoría del Programa de Promoción y Difusión del Vicerrectorado de Investigación y Postgrado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Es el órgano divulgativo de la Subdirección de Investigación y Postgrado del Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio, dependencia en la cual se edita a razón de dos volúmenes por año, en los meses de junio y diciembre. El año 2005 fue editado en un solo número. A partir del número 1 del año 2006 retoma su periodicidad habitual, presentando 1 volumen por cada semestre académico hasta el año 2009 que se presenta nuevamente en un solo volumen. A partir del Año 2010, N° 1 retoma su periodicidad semestral, en formato digital. En el Año número 2018, se editan dos volúmenes regulares 18.1 y 18.2, adicional de dos volúmenes especiales. Para el Año 2019, también se editan dos números regulares 19.1 y 19.2 iniciando una nueva serie denominada Serie Filósofos, y un volumen especial. En el año 2020, se continúa con la Serie Filósofos, siendo publicado el volumen 20.1, 20.2, y en esta edición se presenta el Volumen 20.3 Regular Serie Filósofos. Para el año 2021, sigue con las serie de Filósofos, siendo publicado el volumen 21.1 y 21.2. Igualmente, para el año 2022 continua con en el Volumen 22.1 Regular Serie Filósofos.

Sinopsis Educativa es una revista arbitrada bajo el sistema doble ciego; está indexada en la base de datos de Revistas Venezolanas de Ciencia y Tecnología (REVENCYT Fundacite-Mérida), en el Centro de Recursos Documentales e Informáticos, de la Organización de Estados Iberoamericanos (CREDI-OEI, Colombia) y en la Base de datos del Centro de Reflexión y Planificación Educativa CERPE.

Objetivos de Sinopsis Educativa:

- Contribuir con el mejoramiento de la calidad de la educación venezolana.
- Promover el desarrollo sociocultural del país.
- Difundir la actividad investigativa de docentes e investigadores nacionales e internacionales.
- Propiciar el diálogo en torno a la ciencia y al quehacer educativo.
- Actualizar a los docentes venezolanos sobre nuevos enfoques teóricos y prácticos del pensamiento pedagógico.
- Difundir la investigación de los docentes del Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio.
- Favorecer la actualización de los docentes de diferentes niveles educativos.

Las opiniones y posiciones asumidas en los artículos son responsabilidad de sus autores y de ninguna manera deben ser tomadas como las de la UPEL-IMPM o de quienes dirigen esta revista.

Se invita a los docentes de las diversas modalidades y niveles de la educación a escribir en nuestra revista y a opinar sobre lo expresado por quienes publican en ésta, para lo cual deben seguir nuestras normas de publicación.

Depósito Legal: pp200102CS1167
ISSN: 1317-8687

Diagramación y montaje digital: MSc. Alberto Sierra
Corrección de textos: Dra. Carmen López
Corrección y traducción de textos en inglés y francés: Degenis Vergara

Sinopsis Educativa **Revista Venezolana de Investigación**

Dirección postal: Av. Rómulo Gallegos, cruce con Montecristo, Edificio IMPM-UPEL, Subdirección de Investigación y Postgrado, piso 3, Ofc. 20. C.P. 1071, Los Dos Caminos. Caracas. Venezuela.

Dirección electrónica: https://revistas.upel.edu.ve/index.php/sinopsis_educativa
Teléfonos: 0212-2079741

Correo electrónico: revistasinopsiseducativaimpm@upel.edu.ve



Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Vicerrectorado de Investigación y Postgrado
Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio
Subdirección de Investigación y Postgrado



Sinopsis

Educativa

Revista Venezolana de Investigación

Caracas, Año 22, N° 2, Junio 2022

ISSN: 1317-8687



Contenido

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana
de Investigación
Año 2022, N° 22.2
Junio 2022

Editorial

9

Reseña

12

INTERSUBJETIVIDAD FORMATIVA: ENTRE PENSAMIENTO INDIVIDUALISTA Y ACCIÓN TRANSFORMADORA.

13

FORMATIVE INTERSUBJECTIVITY: BETWEEN INDIVIDUALISTIC THOUGHT AND TRANSFORMATIVE ACTION.

INTERSUBJECTIVITÉ FORMATIVE: ENTRE PENSÉE INDIVIDUALISTE ET ACTION TRANSFORMATIVE.

Carlos Luis Briceño Torres.

FORTALECIMIENTO DE LA COMPRESIÓN LECTORA POR MEDIO DE ESTRATEGIAS LÚDICO PEDAGÓGICAS EN ESTUDIANTES DEL TERCER GRADO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA LA UNIÓN, SEDE SAN MARTIN DE AGUACHICA.

26

STRENGTHENING OF READING COMPREHENSION THROUGH PEDAGOGICAL LEISURE STRATEGIES IN THIRD GRADE STUDENTS OF THE INSTITUCIÓN EDUCATIVA LA UNIÓN, SAN MARTIN DE AGUACHICA HEADQUARTERS.

RENFORCEMENT DE LA COMPRÉHENSION EN LECTURE À TRAVERS DES STRATÉGIES PÉDAGOGIQUES AMUSANTES CHEZ LES ÉLÈVES DE LA TROISIÈME ANNÉE DE L'INSTITUTION ÉDUCATIVE LA UNION, SEDE SAN MARTIN DE AGUACHICA.

Cecilia Ojeda Moreno, Leonor Ojeda Moreno y Jhon Jairo Mena Barco

MODELO PEDAGÓGICO PARA LA COMPRESIÓN DE LA LECTURA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA COLOMBIANA.

38

PEDAGOGICAL MODEL FOR READING COMPREHENSION IN COLOMBIAN BASIC PRIMARY EDUCATION.

MODÈLE PÉDAGOGIQUE POUR LA COMPRÉHENSION DE LA LECTURE DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE DE BASE COLOMBIEN.

César Hernando Benítez Pérez

LA INVESTIGACIÓN DIVERGENTE: UN ENFOQUE SOBRE LA EPIFANÍA DE LA



CIENCIA. 51
DIVERGENT RESEARCH: A FOCUS ON THE EPIPHANY OF SCIENCE.
RECHERCHE DIVERGENT: UN FOCUS SUR L'ÉPIPHANY DE LA SCIENCE.

Elys Rivas

FUNCIONES EJECUTIVAS: SU DESARROLLO DINAMIZADO EN LA NEUROEDUCACIÓN Y SU IMPACTO EN EL DESEMPEÑO ACADÉMICO. 60
EXECUTIVE FUNCTIONS: ITS DYNAMIZED DEVELOPMENT IN NEUROEDUCATION AND ITS IMPACT ON ACADEMIC PERFORMANCE.
FONCTIONS EXÉCUTIVES: SON DÉVELOPPEMENT DYNAMISÉ EN NEURÉDUCATION ET SON IMPACT SUR LA PERFORMANCE ACADÉMIQUE.

Francisco J. Asprilla Sánchez

PROGRAMA EDUCATIVO DE JUEGOS VIRTUALES PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO LÓGICO EN LOS NIÑOS Y NIÑAS DE EDADES COMPRENDIDAS DE 5 A 7 AÑOS. 71
EDUCATIONAL PROGRAM OF VIRTUAL GAMES FOR THE DEVELOPMENT OF LOGICAL THINKING IN CHILDREN AGED FROM 5 TO 7 YEARS.
PROGRAMME ÉDUCATIF DE JEUX VIRTUELS POUR LE DÉVELOPPEMENT DE LA PENSÉE LOGIQUE CHEZ LES ENFANTS DE 5 À 7 ANS.

Gabriela C. Soares J.

PSICOEDUCACIÓN DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA. 78
PSYCHOEDUCATION OF MULTIPLE INTELLIGENCES IN STUDENTS OF PRIMARY EDUCATION.
PSYCHOÉDUCATION DES INTELLIGENCES MULTIPLES CHEZ LES ÉLÈVES DU PRIMAIRE.

José Labrador y Yesenia Gil

SUPERVISIÓN ACADÉMICA EN PREGRADO, CASO: UPEL – IMPM. NÚCLEO BOCONÓ. 89
UNDERGRADUATE ACADEMIC SUPERVISION, CASE: UPEL – IMPM. BOCONÓ NUCLEUS.
ENCADREMENT SCOLAIRE DE PREMIER CYCLE, CAS : UPEL – IMPM. NO-



YAU BOCONÓ.

Juana Hernández

LA PRAXIS PEDAGÓGICA EN LOS ESPACIOS DE INCLUSIÓN EDUCATIVA DESDE UN ENFOQUE PLURIÉTNICO Y MULTICULTURAL.
PEDAGOGICAL PRAXIS IN SPACES OF EDUCATIONAL INCLUSION FROM A MULTI-ETHNIC AND MULTICULTURAL APPROACH. 100
PRAXES PÉDAGOGIQUES DANS LES ESPACES D'INCLUSION ÉDUCATIVE À PARTIR D'UNE APPROCHE MULTIETHNIQUE ET MULTICULTURELLE.

Keines Camargo Yanquén

REVISIÓN TEÓRICA DE LA GESTIÓN EDUCATIVA DE LOS DIRECTORES DOCENTES EN AMÉRICA LATINA. 109
THEORETICAL REVIEW OF THE EDUCATIONAL MANAGEMENT OF TEACHING DIRECTORS IN LATIN AMERICA.
BILAN THÉORIQUE DE LA GESTION PÉDAGOGIQUE DES DIRECTEURS PÉDAGOGIQUES EN AMÉRIQUE LATINE.

Kendrix Fuenmayor

LA EDUCACIÓN TÉCNICA EN VENEZUELA Y EL DESEMPEÑO EN ENTORNOS LABORALES. 116
TECHNICAL EDUCATION IN VENEZUELA AND PERFORMANCE IN WORK ENVIRONMENTS.
ENSEIGNEMENT TECHNIQUE AU VENEZUELA ET PERFORMANCE DANS LES ENVIRONNEMENTS DE TRAVAIL

Milagro Galarraga

APROXIMACIONES TEÓRICAS FUNDAMENTALES PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES DE PENSAMIENTO EN UN CONTEXTO GLOBALIZADO. 125
FUNDAMENTAL THEORETICAL APPROACHES FOR THE DEVELOPMENT OF THINKING SKILLS IN A GLOBALIZED CONTEXT.
APPROCHES THÉORIQUES FONDAMENTALES POUR LE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES DE RÉFLEXION DANS UN CONTEXTE MONDIALISÉ.

Yarelis Sofía Cuadro Jiménez

En este volumen del año 2022 la Revista Sinopsis Educativa presenta, en nuestra Línea Editorial Serie de Filósofos, la semblanza de Thomas Hobbes, clásico filósofo británico, cuya vida transcurrió en los siglos XVI y XVII, su pensamiento político sienta las bases para la concepción de estado, sustentado en la idea del contrato social de un poder centralizado, asumido por la sociedad como control de convivencia, bajo el estamento de leyes que alejan la conducta humana de la anarquía.

En esta ocasión la edición xx presenta doce (12) artículos con una variedad de conocimientos que contribuyen en la conformación de una estructura conceptual meritoria para el ámbito de la educación, en razón de que cada uno ofrece valiosos aportes desde procesos investigativos que ofrecen avances preliminares, profundización epistémica sobre temas inherentes al hecho educativo y producciones a nivel doctoral.

Se inicia este ejemplar con el artículo identificado con el título **Intersubjetividad Formativa: Entre Pensamiento Individualista y Acción Transformadora**, cuya autoría pertenece a **Carlos Luis Briceño Torres**; se plantea como propósito propiciar espacios teóricos a partir de la sistematización de la experiencia docente del autor y de las principales ideas conformadoras connotadas en la intersubjetividad formativa, se basa en escritores de la Escuela de Frankfurt (Adorno, 1998; Formm, 1960; Habermas, 1987) y contemporáneos como Agamben, 2009; Cordúa, 1996; Heller, 2003; se sustenta en una investigación documental que sistematiza la experiencia del autor a partir de un discurso pedagógico-fenomenológico y la cotidianidad del aula de clase tradicional y concluye en pinceladas formativas del autocuestionamiento, como un acto aislado, abstracto al desaparecer ante las exigencias uniformadoras y excluyentes del entorno que se ha cosificado en el afán de imponerse como realidad.

Continúa el segundo artículo titulado **Fortalecimiento de la Comprensión Lectora por medio de Estrategias Lúdico Pedagógicas en Estudiantes del Tercer Grado de la Institución Educativa La Unión, Sede San Martín de Agua-chica**, perteneciente al equipo conformado por

Cecilia Ojeda Moreno, Leonor Ojeda Moreno y Jhon Jairo Mena Barco. Su objetivo plantea el fortalecimiento de la comprensión lectora por medio de estrategias lúdico pedagógicas en estudiantes del Tercer Grado De Básica Primaria, identifican en ello los niveles de comprensión lectora que han de desarrollar los estudiantes durante las actividades de lectura; sus principales referentes fueron Sole (2001), Nino (2003), París y Hamilton (2009), entre otros. En cuanto al fundamento metodológico se encuentra enmarcada dentro del enfoque epistémico, crítico-reflexivo, de naturaleza cualitativa, tipo Investigación Acción participativa, de cuyo proceso resultaron evidentes debilidades en cuanto al desarrollo de las habilidades lectoras durante las actividades de lectura de los niños participantes; situación que se interviene para transformar las necesidades e incrementar los niveles de comprensión lectora de los estudiantes.

La tercera producción corresponde a César Hernando Benítez Pérez con el artículo que lleva por título **Modelo Pedagógico para la Comprensión de la Lectura en la Educación Básica Primaria Colombiana**, corresponde a un trabajo en proceso que se plantea como propósito generar un modelo pedagógico para la comprensión de la lectura en la educación básica primaria colombiana, con el sustento teórico Benavides, D. y Sierra, G. (2013), OCDE (2012), De Zubira (2006), UNESCO (2007), contemplando la autonomía del sujeto en el proceso de aprendizaje. El perfil metodológico se ubicará en el enfoque cualitativo, bajo el paradigma interpretativo, con la metódica fenomenológica. El contexto del fenómeno describe dificultades en los alumnos de 5º grado, para la adquisición del hábito de la lectura, marcado por una débil consolidación de la comprensión de los textos leídos; durante el acercamiento preliminar al fenómeno, se observa un proceso de enseñanza-aprendizaje básicamente tradicional, mediante contenidos transmitidos por el docente.

Prosigue el cuarto trabajo denominado **La Investigación Divergente: Un Enfoque sobre la Epifanía de la Ciencia**, del Profesor Ely Rivas. Es un ensayo científico que se orienta



en un nivel descriptivo con enfoque sociocrítico en el contexto de un modelo epistémico hermenéutico y nos ofrece un mapa de ruta para encontrar nuevas maneras de pensar la ciencia; en esencia, considera que el investigador divergente debe encontrar inspiración en todas partes, puesto que pensar diferente, es percibir de manera diferente las cosas y pensar diferente sobre problemas comunes y en función de ese pensamiento se actúa como investigadores que generan experiencias divergentes.

Seguidamente, el quinto artículo se identifica con el título **Funciones Ejecutivas: su Desarrollo Dinamizado en la Neuroeducación y su Impacto en el Desempeño Académico**, producido por **Francisco J. Asprilla Sánchez**, es un avance en el desarrollo de una investigación que espera desarrollar un corpus teórico que guía el progreso de las funciones ejecutivas en los niños desde la perspectiva docente, desde allí se aprecian consideraciones oportunas que posibilitan dar lucidez sobre el desarrollo de las funciones ejecutivas, que en asociación con las habilidades del maestro se pueden potenciar destrezas cognitivas. Los principales referentes son Schultz y Becker, 1962; Parsons, 1970; Baudelot y Establet, 1975; Collins, 1986; Rist, 1999; Paris Lipson y Wixson, 1983; Pintrich, 1989; Pintrich y De Groot, 1990. En relación con la metodología se basa en método hermenéutico, dentro del paradigma interpretativo, en el contexto de la institución educativa Nuestra Señora del Perpetuo Socorro, Colombia. Se espera favorecer el desempeño académico en los estudiantes sustentado en el binomio indisoluble emoción – cognición; desde esta postura se considera lograr un interesante aporte científico que contribuya al desarrollo epistémico de las categorías objeto de estudio.

En el sexto orden se presenta el artículo de **Gabriela C. Soares J.**, con un trabajo titulado **Programa Educativo de Juegos Virtuales para el Desarrollo del Pensamiento Lógico en los Niños y Niñas de Edades Comprendidas de 5 A 7 Años**. expone parte de los hallazgos del estudio cuyo objetivo principal es usar un programa educativo como herramienta pedagógica para el desarrollo del pensamiento lógico a través de juegos virtuales con niños y niñas de 1er grado sección “A” de la U. E. Padre Felipe Salvador Gilij “Fe y Alegría” Barinas, estado Barinas. La investigación está marcada en una investigación acción participativa con sus respectivas fases: diagnóstico, planificación, ejecución, evaluación y sistematización de las actividades pedagógicas orientadas al aprendizaje significativo y

el pensamiento creativo, constructos indispensables para la construcción del conocimiento incorporando las herramientas informáticas como estrategia didáctica, con ello se atiende la problemática evidenciada en la falta de estimulación de los niños y niñas en las etapas de su desarrollo natural para que sean capaces de internalizar sus ideas.

La séptima producción pertenece a **José Labrador y Yesenia Gil** y se titula **Psicoeducación de las Inteligencias Múltiples en Estudiantes de Educación Primaria**. El interés de esta investigación se dirige a determinar los efectos de la psicoeducación de las inteligencias múltiples en estudiantes de tercer grado A de la EBA Pablo VI de Educación Primaria. Los resultados revelaron diferencias estadísticamente significativas en la variable de inteligencias múltiples, lo cual permitió comprobar la hipótesis de estudio, con el aumento en el nivel de las inteligencias múltiples por efecto de la aplicación de un programa de psicoeducación en estudiantes de tercer grado A de la EBA Pablo VI de Educación Primaria. Conclusión a la que se llega con el desarrollo de la metodología basada en una investigación cuantitativa, en un nivel explicativo con un modelo experimental de campo y un diseño pre-experimental y sus fuentes referenciales se fundamentaron en Gardner (1979), Armstrong (2000) Rodríguez y Albornoz (2005), Carrasquel (2010).

El siguiente y octavo artículo se denomina **Supervisión Académica en Pregrado, Caso: UPEL – IMPM. Núcleo Boconó**, con la autoría de la Profesora **Juana Hernández**. Esta investigación nos presenta un producto que tuvo el propósito diseñar un Plan de Supervisión Académica en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador- Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio Núcleo Boconó, Municipio Boconó Estado Trujillo que permita guiar, orientar y evaluar los procesos técnico-docente-administrativos de pregrado. La metodología se apoyó de proyecto factible, utilizando la investigación documental con un diseño de campo. Los resultados orientaron la elaboración del Plan de Supervisión Académica incorporando un conjunto de contenidos relacionados con el tema abordado que facilitan su aplicación en la institución para promover el logro y consolidación de los procesos académicos

Continúa el noveno trabajo identificado con el título **La Praxis Pedagógica en los Espacios de Inclusión Educativa desde un Enfoque Pluriétnico Y Multicultural**, artículo presentado por **Keines Camargo Yanquén**. Este artículo



presenta avances de la investigación cuyo propósito es transformar los espacios de inclusión educativa en contextos multiculturales a través de estrategias didácticas artísticas, de las instituciones educativas públicas e interculturales de Riohacha D.T.C a través de su participación el proceso educativo haciendo especial énfasis en la integración cultural, objetivo que se logra con la implementación del método Investigación Acción Participativa, bajo el enfoque cualitativo. sustento teórico se apoya en autores como: Herrera (2010), Bastidas (2011), Ferrer (2010), entre otros. En relación con el desarrollo se han obtenido avances en la intención de develar el conocimiento de los actores del hecho educativo sobre los métodos de inclusión intercultural y su enfoque en relación a la praxis pedagógica, en los procesos de enseñanza y en la reorganización del trabajo cooperativo a través de grupos colaborativos.

Seguidamente se muestra el décimo artículo, intitulado **Revisión Teórica de la Gestión Educativa de los Directores Docentes en América Latina**, producido por **Kendrix Fuenmayor**. Este producto presenta un aspecto que ha prevalecido sobre la realidad de los resultados de la gestión de los directores. En primer lugar, la centralización de los sistemas educativos que ha sido asumida con lentitud y, en segundo, las reformas educativas que, pese a su aplicación, los resultados no han superado la realidad. El discurrir de este estudio se enfoca en una revisión cronológica y resumida sobre el desempeño del director educativo al frente de las organizaciones escolares en Latinoamérica, con el propósito de contrastar su evolución ante tal función la cual ha sido categorizada a través del tiempo como un rol definido por las funciones y en gran cantidad de oportunidades la función prevaleciente es la administrativa. Los hechos han revelado que el modelo de gestión necesario se denominará Participativo, basados en referencias teóricas como el modelo de Cassassus (2000), quien asocia cada forma de gestión a una interpretación de la acción, identificando siete modelos: Normativo (años 60-70), Prospectivo (70), Estratégico (80), Estratégico situacional – Calidad total – Reingeniería (90), Comunicacional (actual).

En el undécimo orden se encuentra la producción científica de **Milagro Galarraga** con el artículo designado con el título de **La Educación Técnica en Venezuela y el Desempeño en Entornos Laborales**, esta autora aborda la investigación desde el paradigma positivista, de tipo descriptiva de campo, con un diseño no experi-

mental; este marco metodológico responde al propósito de generar conocimiento con detalle y rigor analítico sobre lo que acontece en la formación técnica y el desempeño a partir del análisis e integración de la información de los actores involucrados en la investigación; todo ello para dar respuesta la necesidad Reformar la Educación Técnica del subsistema de educación básica para formar un técnico medio con competencias para desempeñarse en su entorno laboral. La sustentación teórica encuentra sus fuentes en la Teoría de las Necesidades de Necesidades de Maslow (1943), Educación Técnica, Bonta (2007), Calzadilla y Bruni Celli (1994), Desempeño Laboral Werther y Davis (2000).

Finalmente, corresponde el duodécimo artículo **Aproximaciones Teóricas Fundamentales para el Desarrollo de Habilidades de Pensamiento en un Contexto Globalizado**, perteneciente a **Yarelis Sofía Cuadro Jiménez**. La esencia de esta revisión y análisis documental, responde a la fundamentación epistemológica, teórica, conceptual, y discursiva como parte constitutiva de investigaciones en torno al desarrollo de las habilidades de pensamiento en el campo de la educación, en torno a este aspecto se traza como objetivo contribuir a la valoración y comprensión de evidencias científicas que existen sobre el desarrollo de habilidades de pensamiento en el ámbito educativo, para esto se bosquejarán las contribuciones de investigaciones recientes que tratan sobre procesos cognitivos en entornos educativos y su desarrollo en las últimas décadas. La sustentación teórica descansa en Águila (2014), Áraya (2014), Nadal (2015), Báez (2016), Mendoza (2015). Los principales hallazgos se concentran en los factores que influyen en el desarrollo de habilidades de pensamiento se encuentran: los modelos o metodologías de enseñanza aprendizaje que selecciona el docente, así como el contexto escolar familiar y social del estudiante.



Reseña

Thomas Hobbes

Se trata de un filósofo Inglés, de larga vida (Nació en 1588 y murió en 1659), considerando la época en que vivió, en un transcurrir de 90 años fue maestro personal, de hijos de la familia Cavendish y de Gervase Clifton, estudió Magdalen Holl de Oxford, fue precursor del origen del estado bajo la sustentación de un contrato social que lo aleja del estado de naturaleza, caracterizado por la anarquía o desobediencia general; de su postura se comprende que la garantía de convivencia es un estado fuerte y ferreo, basado en la configuración de un soberano con una estructura de leyes que controlen ese estado de naturaleza humana, con ello se compone su pensamiento político.

Frente a estas premisas del pensamiento Hobberiano, cabe resaltar el escenario histórico que influenció su visión de estado, vivió en una Inglaterra del siglo XVII, plagada de guerras civiles, habiendo transitado por la ideología política de Maquiavelo, con el planteamiento del líder ideal y la integración de la sociedad italiana del siglo XVI. Este perfil ontológico promueve en Hobbes la necesidad de valorar un modelo autoritario de poder que se constituye en un Estado que funciona centralizando, sistémicamente, el poder en la política, con la figura firme de las leyes.

Para Hobbes el estado de la naturaleza humana se relaciona con la creencia de que se genera una constante de violencia y conflicto social, si no existe un poder centralizado que mantenga la integración de todos; sobre todo cuando los recursos son escasos, por lo cual la competencia es un factor influyente en la conducta humana, es allí donde el conflicto es

inevitable. En contraste el estado social, atañe a la necesidad de escapar del escenario conflictivo, ya mencionado; en este Estado existen dos componentes que son estimulantes en la búsqueda y transición de un contexto distinto a la anarquía, estos son la razón y las pasiones, los cuales abren la posibilidad de encontrar un escenario donde prevalezca una fuerza que mantenga la unión mediante el establecimiento de un pacto o contrato, donde se delega el poder de dominio a un soberano que ejerce la autoridad y garantiza la paz. Se vislumbran los principios de legalidad del estado moderno, desde la mirada de Hobbes.

Desde estos postulados se constituye la teoría política de este filósofo, que en referencia con el servicio educativo ofrece la estructuración de directrices para la formación de un ciudadano conforme a las exigencias de ese pacto social, que lo habilite para el desarrollo capacidades evolutivas, bajo los preceptos establecidos en el marco conductual social.

Las principales obras de Thomas Hobbes fueron, las que más destacan son: el Leviatán que contiene la teoría política del Estado, es considerada una creación magistral del pensamiento político occidental, marcada por una Inglaterra crispada de guerras y violencia civil y en esta obra se explicita lo patético de la conducta humana; De Cive, donde recoge los Elementos filosóficos sobre el ciudadano; Elementos del Derecho Natural y Político, allí se sistematiza ampliamente su postura filosófica.

Dra. Magdalena Parrillo

INTERSUBJETIVIDAD FORMATIVA: ENTRE PENSAMIENTO INDIVIDUALISTA Y ACCIÓN TRANSFORMADORA

Carlos Luis Briceño Torres

Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

La Asunción-Nueva Esparta- Venezuela.

Línea de Investigación: Educación: Ethos, pensamiento y praxis.

carluisbrito@gmail.com

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana
de Investigación

Año 22, N° 1

Junio 2022

pp 13 - 25

Recibido: Marzo 2022

Aprobado: Mayo 2022

RESUMEN

El objetivo del artículo es propiciar espacios teóricos a partir de la sistematización de la experiencia docente del autor y de las principales ideas conformadoras de la temática de algunos escritores de la Escuela de Frankfurt (Adorno, 1998; Formm, 1960; Habermas, 1987), así como de autores contemporáneos (Agamben, 2009; Cordúa, 1996; Heller, 2003), a fin de discutir costumbres, pensamientos, conductas o motivaciones connotadas en la intersubjetividad formativa. Es una investigación documental que sistematiza la experiencia del autor a partir de un discurso pedagógico-fenomenológico y la cotidianidad del aula de clase tradicional, con la intencionalidad de aproximarse a ésta como espacio interdisciplinario. ¿Es posible realizar aportaciones teórico-prácticas a la formación desde la inmersión en la propia práctica docente? Se concluye con pinceladas formativas del autocuestionamiento o la insuficiencia del mismo cuando es un acto aislado, abstracto al desaparecer ante las exigencias uniformadoras y excluyentes del entorno que se ha cosificado en el afán de imponerse como realidad: prisionero de un lejano pasado, de un indescifrable presente, de un impensable, aterrador o prometedor futuro.

Palabras clave:

Formación, Intersubjetividad, Teoría Crítica, Filosofía de la educación, Ética, Epistemología.

FORMATIVE INTERSUBJECTIVITY: BETWEEN INDIVIDUALISTIC THOUGHT AND TRANSFORMATIVE ACTION

ABSTRACT

The objective of the article is to promote theoretical spaces based on the systematization of the author's teaching experience and the main ideas that make up the theme of some writers of the Frankfurt School (Adorno, 1998; Formm, 1960; Habermas, 1987), as well as contemporary authors (Agamben, 2009; Cordúa, 1996; Heller, 2003), in order to discuss customs, thoughts, behaviors or motivations connoted in formative intersubjectivity. It is a documentary research that systematizes the author's experience from a pedagogical-phenomenological discourse and the daily life of the traditional classroom, with the intention of approaching it as an interdisciplinary space. Is it possible to make theoretical-practical contributions to training from immersion in the teaching practice itself? It concludes with formative brushstrokes of self-questioning or its insufficiency when it is an isolated, abstract act when it disappears before the standardizing and excluding demands of the environment that has been reified in the desire to impose itself as reality: a prisoner of a distant past, of an indecipherable present, of an unthinkable, terrifying or promising future.

Key words:

Training, Intersubjectivity, Critical Theory, Philosophy of education, Ethics, Epistemology.

INTERSUBJECTIVITÉ FORMATIVE : ENTRE PENSÉE INDIVIDUALISTE ET ACTION TRANSFORMATIVE

RÉSUMÉ

Faire de l'éducation un instrument utile et de transformation sociale nécessite d'admettre l'objectif de l'article est de promouvoir des espaces théoriques basés sur la systématisation de l'expérience d'enseignement de l'auteur et des idées principales qui composent le thème de certains écrivains de l'École de Francfort (Adorno, 1998 ; Formm, 1960 ; Habermas, 1987), comme ainsi que des auteurs contemporains (Agamben, 2009 ; Cordúa, 1996 ; Heller, 2003), afin de discuter des coutumes, des pensées, des comportements ou des motivations connus dans l'intersubjectivité formative. Il s'agit d'une recherche documentaire qui systématise l'expérience de l'auteur à partir d'un discours pédagogique et phénoménologique et la vie quotidienne de la classe traditionnelle, avec l'intention de l'aborder comme un espace interdisciplinaire. Est-il possible d'apporter des apports théoriques et pratiques à la formation à partir de l'immersion dans la pratique enseignante elle-même ? Elle se conclut par des coups de pinceau formateurs de remise en question de soi ou de son insuffisance lorsqu'il s'agit d'un acte isolé, abstrait lorsqu'il disparaît devant les exigences uniformisantes et excluantes de l'environnement réifié dans le désir de s'imposer comme réalité : prisonnier d'un lointain passé, d'un présent indéchiffrable, d'un futur impensable, terrifiant ou prometteur.

Mot clefs:

Formation, Intersubjectivité, Théorie critique, Philosophie de l'éducation, Éthique, Épistémologie

INTRODUCCIÓN

La experiencia y reflexión del autor desplegada desde la docencia se confronta con lecturas analíticas de varios escritores en distintos espacios culturales, teniendo como principal referente la temática de la Escuela de Frankfurt. Desde tal ejercicio teórico-práctico se discuten costumbres, ideas o motivaciones connotadas en el uso del sentido común educativo, oteando variedad de acciones, sentimientos y relaciones cognitivas afectivas y sociales en una aproximación interdisciplinaria al concepto y realidad del aula de clase.

Las anotaciones en torno al mapa cognitivo y social surgidas en algunos de los principales representantes de la Teoría Crítica son contextualizadas desde propuesta de autores latinoamericanos y europeos que abarcan cronológicamente buena parte del Siglo XX y del XXI.

Se ha buscado con la integración

de las dimensiones educativa, filosófica, psicológica, social e histórica, presentada desde el abanico cultural mencionado anteriormente, ofrecer un discurso pedagógico-filosófico ante las discusiones generadas por la pluralidad de situaciones que marcan la acción, la voluntad y el pensamiento de los docentes y discentes de la sociedad latinoamericana, cuando se confrontan con su formación.

Reorganizar el pensamiento y acción de sí mismo y de los más próximos es una meta formativa comprendida y expresada en su tendencia teórico/práctica, propiciadora de espacios a la discusión y recreación de algunas ideas y supuestos considerados imprescindibles en el sentido común, así como en conductas dictaminadas desde el predominio del ambiente socio/político sobre el académico, desde las costumbres familiares impuestas sobre las inquietudes personales, las cuales adquieren categoría de dimensión cuestionable según la importancia que se otorgue al desenvolvimiento del ser, vivir y pensar de la persona en una sociedad democrática y demo-

cratizadora.

La intención es que la discusión no sea excusa, pasatiempo o escape de las preocupaciones cotidianas implícitas en la cultura de occidente, sino que posibilite a quien se forma tanto como a quien es formador opciones de sentirse, de pensarse y expresarse propias de un ser abierto a cambios en el modo de verse y de ver a su entorno, no completamente descubiertos desde las maneras de relacionarse propiciadas por las tendencias sociales ancladas en el presente.

El constructo teórico "subjetividad" funge como punto de despliegue de relaciones fronterizas entre el campo instruccional, educativo y formativo, procurando sintetizar implicaciones de la globalización tecnológica y la limitación histórica en la inversión de la conciencia personal: "Fue la filosofía de Kant la que señaló en la época de la Revolución Francesa nuevos caminos al poner por encima de la subjetividad de la conciencia de sí mismo la libertad de la personalidad y la cordura que le es propia" (Gadamer, 2007, p.24). Los constructos "individuo" y "persona" se enlazan sin confundirse en el deslinde de lo temporal, lo incierto y lo valioso del discurso docente y discente en el aula de clase.

Objetivo: Propiciar espacios teóricos a partir de la sistematización de la experiencia docente del autor y de las principales ideas de algunos de los escritores de la Escuela de Frankfurt (Adorno, 1998; Formm, 1960; Habermas, 1987) así como de autores contemporáneos (Agamben, 2009; Cordúa, 1996; Heller, 2003) a fin de discutir costumbres, pensamientos, conductas o motivaciones connotadas en la intersubjetividad formativa, como campo de relación, sentimiento y acción, coadyuvante a expresiones de vida cognitiva, afectiva y social en un contexto interdisciplinario del aula de clase.

Consideraciones metódicas:

La tendencia del texto es hacia la sistematización de la experiencia del autor y al análisis de sus principales ideas desde algunos de los escritores de la Escuela de Frankfurt (Adorno, 1998; Formm, 1960; Habermas, 1987), así como de autores contemporáneos (Agamben, 2009; Cordúa, 1996; Heller, 2003). La investigación está basada en libros, artículos de revistas y artículos de prensa. Allí se analizan constructos referentes a la cotidianidad del aula de clase, tales

como: "formación", "educación", "instrucción", "información", "enseñanza", "aprendizaje". La pretensión es mantener una tensión histórica, sociológica, psicológica y filosófica entre los mismos antes que establecer su pureza filológica o disciplinaria: "Al pedagogo se le hace preciso armarse de un enfoque, de un interés específico que le permita focalizar lo educativo en la vida socio-cultural, y convertir en pedagógico los elementos que aparentemente no lo son, o sea, ver su lado pedagógico" (Nassif, 1965, p.19). Sintetizar los diversos saberes con la interpretación de sus vivencias, experiencias y situaciones es la tarea constituyente de una educación crítica llevada a cabo por un formador que se continúa formando.

Los términos "individuo", "sujeto", "persona", son contextualizados con miras a la claridad expresiva del análisis interdisciplinario aplicado desde las ideas principales antes que de la pureza conceptual de los mismos. Así, sin ignorar o descuidar la carga semántica de los mismos, no se apunta a la extracción de un sustrato químicamente puro de "individuo" al referirlo al sujeto o a la persona, ni se accede a un mundo superior constante e inmodificable cuando se menciona la "persona".

Por tanto, cuando se trata temáticamente al "individuo" se resalta su dimensión de aislamiento sin descartar su posibilidad de relacionarse y al escribir con referencia a la "persona" se busca subrayar la cualidad dialógica del ser humano sin descartar la tendencia al aislamiento siempre presente en el mismo; el término "sujeto", por su parte, tiende a valorizar la razón en tanto medio de organizar el contexto formativo sin llegar al extremo de mutilar las relaciones afectivas, sociales e históricas contentivas de las formulaciones conceptuales.

El término "docente" y "estudiante" es entendido como complemento en una relación no siempre idéntica. El estudiante connota pasividad y actividad así como su correlato del "docente". Se busca que sea la práctica como constante referencia a lo teórico, la que posibilite contextualizar la connotación del respectivo modo de ser, de actuar y de pensar. Se trata de una ejercitación que surge desde las propias convicciones y a la vez las va modificando en el intercambio intencional, no meramente ocasional con el otro. El camino de tal ejercitación es la inmersión en el sí mismo docente que lleva al encuentro con la mismidad del discente. Sería un planteamiento más fenomenológico que

hermenéutico:

Una descripción fenomenológica de la conciencia intencional suficientemente amplia y detallada resultará ser entonces una especie de catálogo de las diferentes capacidades mediante las cuales nos damos cuenta del mundo y de lo que contiene, a la vez que un catálogo de las diferentes maneras en que este mundo y sus contenidos pueden estar ahí presentes para nosotros (Cordúa, 1996, p.32).

El imperativo de la praxis docente en el mundo de vida constitutivo del aula de clase, aguijonea la conciencia, al pensamiento y a la voluntad hasta lograr una revisión de sí, una intersubjetividad. Así lo pedagógico- fenomenológico, se entrecruza, como momento del discurso, desde la autopercepción de la historia educativa, la experiencia, la vivencia y el modo pedagógico de filosofar del autor vinculado a escenarios, decisiones y posibilidades en el acercamiento a conceptualizaciones de la Teoría Crítica. Se dibuja un péndulo desde el pasado de formador y formando hacia el futuro que se realiza en la reconstrucción constante del momento social que instituye y a la vez es instituido en el presente crítico.

El material trabajado se despliega relacionando textos tradicionales que pueden llamarse “clásicos” tanto de la Escuela de Frankfurt como de educación, sociología y filosofía. En ambos casos se usan traducciones al español. Igualmente se abordan escritos actuales de profesores universitarios en Revistas Latinoamericanas y españolas, así como artículos de prensa del mencionado espacio geográfico.

Condición temporal del ser del educando

La disposición a salir de la zona de seguridad personal brindada en rutinas de la práctica educativa basada en la transmisión memorizada de los rasgos del pasado que facilitan la aceptación de las dificultades del presente como necesidades de crecimiento personal, es uno de los propósitos en la forma de educar, que tiene mayor acogida dentro del tradicional salón de clase. Asimismo la visión del futuro como aumento cuantitativo de los bienes presentes llevado a cabo de modo tan general que oculta las diferencias sociales, económicas, culturales in-

dividuales y de grupo. En tal espacio social, cognitivo, afectivo y didáctico pasa a segundo lugar el tipo de crecimiento surgido del intercambio abierto entre dos o más sujetos, mediado por la interpretación y exposición verbal de las ideas de los autores estudiados en las distintas áreas del saber.

La formación de la persona es susceptible de ser acentuada de distintas maneras: proceso, concepto, relación, sentimiento, vivencia. Puede abordarse desde la vinculación de sus contenidos temáticos con el entorno social o acercarse a ella desde su relación con el tiempo para estudiar así su tendencia al pasado, con pretensión de actualidad o con intencionalidad de crítica, como búsqueda del porvenir diferente al estado de las relaciones, posiciones y sentimientos de la actualidad.

Las diversas expresiones de temporalidad educativa no se dan aisladas unas de las otras ni contrapuestas “per se”. Tampoco se hallan opuestas a su expresión social. Sin embargo, tal aseveración no implica que las mismas sean indiferentes entre sí. Lograr la síntesis afectiva, social, histórica es una importante tarea inherente al contexto de la formación actual.

Se busca discutir el modo cotidiano, en el ambiente del aula, de la deficiencia del carácter educacional anclado en el pasado; lo cual implica revisar la mirada superficial al mismo como un objeto inmóvil e inmodificable, ajeno y opuesto al sujeto, como si éste careciera de alguna proximidad. Tal conceptualización también arraiga en el carácter del individuo tendencias inmodificables acuñadas a la herencia, al destino, a la naturaleza, o a la casualidad. El individuo sería hechura de su pasado, de un futuro amenazador o de un presente incomprensible.

El individuo, que se deja ver en las proposiciones del párrafo antecedente, es el habitante del campo del sentido común, quien se siente y expresa como poco afecto, si no, adverso a la investigación crítica educativa, acostumbrado a mantener lejos de sí cualquier idea, sentimiento o situación que pretenda sacarlo del presente o extraviarlo del futuro como si ambos pudieran aprehenderse de manera completamente diferenciada e independiente. Este individuo puede albergar, momentáneamente, la disposición de revisión a su modo de sentir, de ser y de percibir las relaciones y modos de acción propios y de su entorno, sin embargo, no halla la manera de estructurarlos conscientemente.

En los discursos no cuestionados del presente y del futuro hay una tendencia similar a la asignada al pasado, de objetividad inmutable e indiscutible, que se plasma en la complacencia indefinida en el aquí y ahora. Esta impermeabilidad ontológica otorgada al aquí y ahora es llevada a otra modalidad cuando el individuo piensa y siente las mencionadas temporalidades en tanto portadoras de exigencias éticas definitivas e inherentes a la condición humana, coadyuvantes de una actitud despreciativa de los entornos culturales y sociales.

Más que a la condición humana como tal, se apela a la condición humana de la persona como distinta y superior a la condición humana del público aún no formado. En dicha apreciación, la supuesta preocupación por lo sucedido o por lo que puede suceder no es tal, subyace a ella la convicción de la insignificancia de la misma en la reapropiación de la vida social e histórica. Esto puede tener como causa principal la encerramiento del individuo, “hay que recordar también que el propio individuo, o lo que es igual, la persona individualizada que se aterra testarudamente al propio interés, que se considera en cierto modo a sí misma como objetivo último, es también algo totalmente problemático” (Adorno, 1998, p.103). La percepción del propio interés se contamina del sí mismo deformado en la construcción actual de lo pasado.

La indiferencia estudiada del ser humano con respecto al animal, al vegetal, al artificial y al divino, que se expone en conversaciones, encuentros e intencionalidades informales o académicas es, generalmente, una propuesta indirecta a la persona para dejarse conducir por la neutralidad ética del presente. Así, para mencionar un caso, puede leerse la narrativa de la cotidianidad formativa calificada como tradicional, a raíz diversos discursos en torno a planteamientos posmodernos, en los cuales existe una crítica de la racionalidad que descuida el propio concepto de racionalidad. En realidad, dichos discursos educativos insinúan la defensa de las pasiones desde los afectos sugeridos por los dueños del poder comunicacional, político o religioso; es decir, se predica, por parte del docente o del discente, implícitamente, la existencia de una esencia humana ubicada en una de las dimensiones mencionadas, y se argumenta explícitamente lo absurdo de buscar alguna esencia inmutable en la persona, cuando se trata de analizar, planteamientos históricos de los ejes clásicos de filosofía, psicología, sociología o historia. Dicho de otra forma, prácticamente se

realiza una valorización positiva de la naturaleza de lo humano y teóricamente se argumenta lo absurdo de la creencia en el concepto mismo de esencia por estar en contra de la versión social del grupo ideológico que en el presente controla las principales decisiones sociales, políticas y formativas.

El relativismo epistémico se vincula al ontológico y lleva a la persona a distanciarse, sin proponérselo claramente, de sus necesidades al confundirlas con caprichos, a revisar sus valoraciones por estar desacreditadas en el ambiente del instante insinuado en los estilos de vida de los artistas consagrados en el cine, la tv, las redes sociales, en los valores de líderes políticos o en las prédicas de jerarcas religiosos. Todo ello en descuido de su responsabilidad, del desarrollo de su propia conciencia en su entorno socio-cultural.

A fin de salir de la discusión viciosa, en tanto se ejercita sin alguna consecuencia o inquietud formativa para los interlocutores, puede revisarse la visión y concepción del tiempo como una situación, realidad o complejidad, de la que va emergiendo la constitución personal y social de quien busca una actualidad formativa distinta a la simple concordancia con la llamada adormecedora de la última moda teórica.

La contemporaneidad es, pues, una relación singular con el propio tiempo, que adhiere a éste y, a la vez, toma su distancia; más exactamente, es “esa relación con el tiempo que adhiere a éste a través de un desfase y un anacronismo”. Los que coinciden de una manera excesivamente absoluta con la época, que concuerdan perfectamente con ella, no son contemporáneos porque, justamente por esa razón, no consiguen verla, no pueden mantener su mirada fija en ella (Agamben, 2009, párr.3).

El rechazo, a la moda “per se”, tampoco se constituye en señal de crecimiento, también puede ser portador de repetitivas desviaciones teóricas o indecisiones prácticas. Propicia lecturas de una afectividad resentida con muchas dificultades de contextualizar la propia visión del mundo intrapersonal. El nihilismo como disposición a descartar cualquier tipo de relación local o universal tampoco desaparece como tendencia en una oposición apasionada a las tenden-

cias del presente.

La visión de la tarea formativa es cargada de tonalidad individualista cuando se busca una acercamiento al pasado o una ojeada al futuro desconectada de las posibilidades de cambio personal implícitas en las relaciones con el otro y desconocidas por tanto para quien intenta una construcción tan diferente que excluye el valor de lo desconocido y de lo inquietante en la construcción del propio carácter.

La constitución de las relaciones del mundo de quienes están implicados en las discusiones sobre la formación no emerge de forma automática, está distante de darse como un regalo del Creador a toda criatura, no se deja aprehender desde un acercamiento provisional al mundo natural, ni llega a la persona sin su consentimiento y su reflexión. Es una realidad surgida desde la inmersión del propio ser en ella para adaptarse y adaptarla según sus exigencias temporales.

En el estudio que realiza el sujeto al vincularse sensible e intelectualmente con su entorno está la posibilidad de ver al futuro y al presente de manera abierta más no indefinida. Tal tendencia educacional puede clasificarse de progresista. Así, la persona al momento de aprender y de enseñar, encuentra en la relación de los conocimientos de sus distintas situaciones, de sus inolvidables vivencias y de sus constantes sueños, posibilidades de mirar, actuar y sentir, desde ángulos distintos ese pasado, el futuro y el mismo presente. En caso contrario o de ignorancia de tal tipo de relación temporal, el presente, el pasado y el por venir será captado como concepto, experiencia y relación de tal manera que sea imposible interpelarlos desde la interacción con el aprendizaje de la clase. Esta posibilidad educativa se acerca más a la indiferencia del individuo que a la progresividad del sujeto de la que venimos hablando. La teoría y la práctica emergente del docente y del discente, en este último caso, puede sustentarse en un sentimiento de superioridad en cuanto a la necesidad de cambio proveniente de la lectura o comentario de las distintas teorías educativas, o es posible que le resulte ambiguo e indefinido su trabajo cotidiano.

Formarse y formar, entonces, no resulta una tarea rápida ni exclusiva del momento de escolarización. Implica la preparación para sumergirse en las aguas de anteriores discusiones temáticas, expresivas de sugerentes visiones,

de interrogaciones abiertas, de cambios escenográficos y de actitudes para modificar el ropaje del pasado que ya no coincide con los elementos que importan del presente. Así como el descubrimiento de las cuestiones, emociones y dudas que no son, aunque parecieran, pertinentes a lo considerado valioso en la circunstancia contemporánea develada desde la inmersión en el pasado que deja de ser desconocido. La dificultad en la adaptación a los cambios internos y externos, la búsqueda de sí mismo desde tal ambiente marca pautas formativas en el ser individual y social:

Si ignorase el objetivo de la adaptación y no preparase a las personas para orientarse cabalmente en el mundo, la educación sería impotente e ideológica... Pero si se queda ahí, si se limita a producir "well adjusted people" (gente bien adaptada), haciendo así efectivamente posible el prevailecimiento del estado de cosas existente, y además en sus peores aspectos, la educación resulta igualmente problemática y cuestionable. En esta medida cabe decir que el concepto de educación para la consciencia y la racionalidad apunta a un combate en dos frentes. Tal vez la adaptación a lo existente sea indomeñable; pero, en cualquier caso, no deberíamos ceder a ella. (Adorno, 1998, p. 96)

Adaptarse a las propias emociones cuando por comodidad o validación de la realidad es una postura de miopía cognitiva, volitiva y social tanto como satisfacerse con la desadaptación por expresar oposición al entorno. En ambas visiones se precisa de condiciones para realizar una revisión y sistematización de la comprensión, explicación y reorganización en el sentido y significado del tiempo formativo.

Historicidad y educabilidad: una relación pendular

La historia personal, sus interrogaciones y sus mitos, es potencialmente espacio de creatividad y de originalidad teórica cuando el estudiante la revisa ante las sugerencias de la perspectiva ofertada por teorías, experiencias, relaciones y situaciones que cuestionan el llamado a equilibrio o quietismo envuelto en las manifestaciones de uniformidad social del presente, así como el conformismo inducido en las visiones de sociedades donde los problemas fundamentales no causan tantas exigencias a sus individuos. De tal manera que quien se reco-

noce en discusiones sobre los aspectos contradictorios de la libertad plasmadas en diferentes lugares y espacios de anteriores investigadores, tales como, imposiciones irracionales, afectivamente manipuladas o éticamente presentadas con pretensiones de neutralidad y de naturalidad, vivencias educacionales actuales o del porvenir, en las cuales se subsume la diferencia individual en el indiferentismo grupal, es una persona que busca vías investigativas para salir de un proceso informativo y acercarse a la ruta de la formación basada en la tolerancia.

La manera de sentir, de pensar y de actuar en el ámbito de la formación, en tanto reinención del ser personal dentro del contexto áulico, puede resultar de crecimiento, e implica dejar de ver a sus protagonistas insertos en un mundo completamente ajeno a sus gustos e intereses e incluso a sus propias necesidades. Sin embargo, la identificación total del gusto, del pensamiento y del sentimiento personal con las planificaciones escolares puede implicar una indiferencia ante las realidades de los demás sujetos, o tenerlas presentes como medios para obtener cualquier capricho individual.

El mismo pensamiento de quien enseña y de quien aprende se vuelve obstáculo formativo si justifica la simple acomodación a las exigencias directas o tácitas de la autoridad educativa o de la imposición social. En tal situación se va construyendo la desaparición del sujeto “el individuo y su conducta son analizados en un sentido terapéutico: el ajustamiento a su sociedad” (Marcuse, 1968, p. 137). El desajuste a las exigencias sociales cuando se torna sistemática respuesta causada por indecisiones importantes es, igualmente, un muro ante la apertura de posturas solicitada por el crecimiento cognitivo, social y personal, además frena la capacidad y necesidad de iniciativa propia ante los retos formativo.

Ver el mundo escolar ajeno a las aspiraciones personales y sociales de crecimiento es un supuesto de los aprendizajes excluyentes de reflexión propia en temas inherentes a los asuntos discutibles y por tanto, demandantes de respuesta particularizada. La acentuación de la capacidad del sujeto que aprende para conseguir acceso a la verdad se vuelve tan general, abstracta y desarticulada que le impide la creación constante de su verdad formativa en paralelo con la verdad formativa de sus congéneres.

Detrás del afán docente de imponer una

visión social extraña a los estudiantes puede estar significada la defensa de una acción basada en lo indescifrable del destino, visto como lo que está lejos del alcance afectivo y cognoscitivo del estudiante. También puede ocultar, ese modelo de enseñanza, la creencia en los factores hereditarios como causantes y determinantes de la formación. Ambos planteamientos, no siempre conscientes en quien enseña o aprende. Estamos convencidos de que el docente con la potencialidad de su propia reflexión, la fuerza de sus afectos y el valor de la interrelación personal, también aprende de sus propias enseñanzas desde las respuestas o de los modos de responder de sus estudiantes. Recurrir a factores biológicos o al destino, como causa o meta de la complejidad pedagógica, es una muestra de las dificultades de aceptación de los cambios que las situaciones temporales constituyentes y constitutivas de la sociedad demandan a la formación.

Constatamos una variedad extraordinaria de tipos de instituciones de la sociedad, varios miles, y aquí vemos, otra vez, el imaginario instituyente obrando, a saber, una creación irreducible a factores “reales”, no asimilables a un desarrollo racional ni siquiera a un desarrollo a secas” (Castoriadis, 2004, p. 39).

La historia puede dejar de ser un espacio extraño, propio de héroes o genios y conceptualizarse como importante campo de construcción del ser y del hacer personal y social, lugar de encuentro de referencias que actúan como enlaces entre el ambiente familiar del pasado y del presente con el ambiente escolar, por ejemplo, al comprender la forma de ser y de sentir implícita en la opinión de un autor de distinto contexto social y cultural cercano al profesor o al estudiante, realizada, por ejemplo, a través de una lectura y escritura crítica. Tal planteamiento constituye un punto de inicio y de retorno en la transformación personal desde la interpelante mirada del otro (pasado), implica, a la vez, distanciamiento de la fuerza ciega del destino o de la herencia en la creación del conocimiento, del ser y del ethos formativo, uso de la imaginación más que de la razón, sin exclusión de la última, capaz, por ello de acercarse a lo real sin dejarse atrapar en el intento.

En una visión histórica de la formación, la memoria deja de verse y sentirse como obstáculo a la necesidad de pensar (individual) en la

apropiación tanto de los conocimientos como de las experiencias propias y del otro para adquirir valor de recurso en la ampliación y comprensión de sí mismo y del otro. Esta apropiación del conocimiento se refuerza con la apertura del ser que no se recrea en el sentimiento de una admiración de sus limitaciones o de las del otro en el intento de encontrarse con sus dudas, sino que complementa tal ejercitación incluyendo un estudio atento desde otras vivencias y experiencias. “La comprensión de experiencias educativas históricas, permite interrogar al pasado, interpretarlo, dándole sentido y, al hacerlo, cuestionar y mirar al presente dándole, igualmente, significado y pertinencia histórica en un horizonte prospectivo que lo trasciende” (Gómez en Gómez y Corenstein, 2019, p.15). De esta forma la memoria adquiere un importante espacio educativo al enlazar la capacidad de crítica teórica con la acción interpersonal socializante.

Sin embargo, la educación de la memoria no es tarea exclusiva del aula de clase, del trabajo del profesor y de la recepción cuidadosa del estudiante; las incluye al abarcarlas limitadamente en el contexto de la cosmovisión del mundo desde la modernidad. Es una tarea que compete también a la sociedad en tanto constituyente en la maduración del ser individual:

La sociedad civil puede funcionar sin memoria cultural, puede operar fácilmente a través de los conflictos de beneficio y cooperación, limitada a las actividades a corto plazo orientadas al futuro y a la memoria inmediata, sin archivo y sin utopía, guiada simplemente por consideraciones utilitarias. (Heller, 2003, p.16)

El ejercicio mental de visualizar escenarios históricos-culturales en otros mundos sociales como campos de crecimiento cognitivo, ético y ontológico, lleva implícito la idea y la pasión por una formación de caracteres cuestionadores de consejos o consignas conformistas con un pasado, presente o futuro abstracto, cuando quien enseña y quien aprende busca entender las demandas de cambio provenientes de las necesidades inmediatas de una propuesta social marcada por el consumo como forma de ser y de estar en las sociedades de la cultura occidental.

Si bien no es del todo pertinente a la formación de una persona atenerse a las consecuencias de sentir y expresar desde la condición

exclusiva otorgada por la posesión y el ejercicio del pensamiento en tanto el atributo humano por excelencia, acomodarse al placer consumista, guiado por la apetencia del instante, como forma de cuestionar tal tendencia calificada, generalmente en algunos ambientes académicos, como “cartesiana”, tampoco satisface la curiosidad de quien pretende enriquecer sus vinculaciones intra e interpersonales en entornos demandantes de cambios en los cuales las necesidades, inquietudes, posturas y formas de ser constituyan metas formativas.

Buscar una conceptualización y una nueva realización de la tarea educativa desde el contorno social del aula no es muy distinto a proponer como principio del movimiento en las relaciones y formas de ser de la docencia, a la voluntad o a la afectividad, la capacidad de interrogarse constantemente la comprensión y comunicación de las ideas, vivencias y conceptos emitidos en los escritos de las diferentes áreas del saber como forma de constituir y constituirse a través del mismo ejercicio.

Las hipótesis del destino, de la herencia o de la historia heroica sustentan que lo inexplicable, lo desconocido o lo oscuro se transforma en mito de la enseñanza y del aprendizaje. Tal envoltura fantasmagórica puede originarse directamente como idea general en el espacio de la macropolítica educativa, como concepto ambiguo y poco trabajado en la respectiva mesopolítica y como deber incuestionable en el campo micropolítico. Si el estudiante o el docente busca el método o la manera de desentrañar concesiones de la historia olvidadas en los modelos tradicionales, su visión, adopción y transmisión del aporte personal, nacional e internacional a las construcciones de los respectivos entornos adquiriría una accesibilidad más consona de ser escrita y leída.

Al estudiante que no ha desarrollado su capacidad de discutir sus puntos de vista y los de su profesor, los de sus autores, sino que asume como creencia sólida los mundos propuestos en aquellos, no le queda opción de crecimiento sino la que pueda encontrar sin mucho esfuerzo personal, sin modificación decisiva en sus valoraciones afectivas y éticas. El principal motor de su vida será el proveniente de esporádicas oportunidades generadas en situación inauditas. Tal sujeto se encuentra prisionero de sí mismo y del reflejo que de ese mundo encuentra en el grupo. Es un profesor o un estudiante con serias dificultades de comprensión del campo de

la ética, cuya condición está en “la ruptura del enquistamiento previo del individuo en solo su grupo de sentido”(Valcárcel, 2007, p.15). Asumir, en tal contexto educativo, el giro intersubjetivo exigido por la complejidad de la sociedad contemporánea es algo de dimensiones desconocidas pues la dificultad de las relaciones con el entorno son causa y consecuencia de la acción del entorno.

Interrelación sujeto – persona - individuo en la construcción teórica de la práctica educativa.

Reorganizar las creencias, comentarios y discursos éticos, ontológicos, y epistemológicos de quien se considera necesario en la construcción del ser social conlleva buscar maneras de dibujar horizontes a la tarea formativa. Tal propuesta es inabordable en su complejidad cuando se procede desde una teoría y una práctica que resalte la exclusividad de la razón en la construcción del ser, del conocer y del parecer del educador y del educando. En este caso el lugar sustantivo lo ocupa la herramienta del trabajo, el modo de hacer las cosas y la manera de relacionarse con los otros, desconociendo tanto la dependencia que tiene el instrumento como las relaciones de quien las sugiere. La realidad consecuencia de tal accionar se denomina objetivismo, por ser la creencia de que en el objeto, como algo opuesto al sujeto, se encuentra la clave educativa.

Cuando se produce un abordaje del sujeto desde la necesidad de situarse ante sus propias limitaciones sin pretender transformarse en el absoluto ante las de sus congéneres, se aprehende la tarea de apropiarse de las diferencias imprescindibles y a la vez puestas siempre en el juego de la responsabilidad y deja de verse, de apreciarse a sí mismo y a los de su entorno como seres determinados a la insensibilidad producida del roce histórico inacabable e inobjetable.

Al concebir, sentir y visualizar la situación educativa como proveniente de una realidad objetivada, inalterable e inabordable al conocimiento, a la imaginación y a la acción humana, la posibilidad de comprenderse a sí mismo y comprender al otro es alejada y se desdibuja en medio de contenidos elaborados con fines repetitivos, memorísticos, institucionales e instrumentalizados con didácticas disciplinarias. En lugar de una reconstrucción conceptual que incorpore un acercamiento a la propia afectividad y a la socialización, se naturalizan concepciones

y apreciaciones relativas al ser, al actuar y al parecer del docente y del discente con percepción incoherente y desarticulada, la cual a su vez es mostrada directamente o percibida inconscientemente como la única percepción posible del estudio individualizado.

El individuo que se ve y ve a los demás únicamente como seres que están en capacidad de aprender de las experiencias ajenas se halla imposibilitado para hacer de su propia conciencia y experiencia una fuente de aprendizaje, se percibe discapacitado en la tarea de desplegar sus relaciones interpersonales y sociales, padece de la dificultad del crecimiento propia de una escolaridad desencantada de su entorno, o de una escolaridad que ha mitificado al mismo. La escolarización en tal entorno teórico-práctico se capta como producto de la naturaleza alcanzable mediante mínimos esfuerzos. Se contextualiza en su alcance pedagógico al relacionarla con el proceso de apreciar tanto lo recibido como lo dado desde el entorno primario de la familia, en costumbres inapropiadas del círculo de amistades así como en la deficiente interacción con los medios de comunicación:

Si los hombres llegan ante sí mismos a convertirse en Taurus y en Virgo, no es sólo porque sean los suficientemente tontos como para obedecer a la sugestión de las columnas de periódico que suponen evidentemente que hay algo en todo ello, sino porque tales clichés y sus estúpidas indicaciones para la vida, meras duplicaciones de lo que también sin ellas ha de llevarse a cabo, les facilitan, si bien sólo en apariencia, una orientación que apacigua momentáneamente el sentimiento de su extrañeza frente a la vida y desde luego también frente a la vida propia.(Adorno, 1972, p. 90-91)

Es posible desplegarse en todo el tiempo de la escolaridad como alguien extraño a sí mismo, como una persona que al mirar las informaciones de la prensa, de revistas, o de Televisión, no consigue satisfacción ni insatisfacción. Ser extraño a sí mismo y no darse por aludido puede entenderse como una admiración de la propia ingenuidad, que sería el primer paso en el camino de la formación personal. Tal transformación no es algo natural en el ambiente del aula tradicional pero tampoco tiene por qué serle completamente ajeno.

Tampoco la concentración en el estudio, la observación y el abordaje de sí mismo es garantía del encuentro interpersonal y social con pretensión formativa. Se diferencia aquí la creación artística en tanto le es inherente la absorción en sí para el surgimiento de la obra. Pero en las demás áreas del saber, cuando no existen condiciones para desenvolver la voluntad, la afectividad y la cognición, es muy lejana la situación personal emergente de pensar el hacer y de hacerse desde el pensar:

La autorreflexión de un sujeto aislado exige por ello una realización absolutamente paradójica; una parte del yo-mismo debe separarse de otra parte de una forma tal que el sujeto pueda proporcionarse a sí mismo una posición desde la que poder ayudarse (Habermas, 1987. p.38)

La exclusión del otro por la sobrevaloración del sí mismo es tan obstaculizante al aprendizaje interdisciplinario como su aniquilación mediante la discriminación o la infravaloración. En ambas situaciones la contrariedad se nutre de verle como ser incapaz de comprender su propia acción y pensamiento en una relación social. En ellas subyace una metafísica abstracta y una ciencia positivista:

El propósito característico del pensamiento racionalista y del empirista apuntaba, en igual medida, a la demarcación metafísica del ámbito de los objetos y a la justificación lógica y psicológica de la validez de una ciencia natural, que se caracterizaba por la utilización de un lenguaje formalizado y de la vía experimental (Habermas, 1989, p.11).

Se trataría, en términos de este autor, de la situación cognitiva en la cual el sujeto que asegura ser dueño de su pensamiento, se encontraría aprisionado de una fenomenología abstracta, en el primer caso, o de una ciencia positivista, en el segundo caso. De un idealismo desconocedor de la historia persona y social o de un pragmatismo desentendado con el investigador en el cual la verdad o la validez se encuentra en los dictámenes emitidos desde un laboratorio.

La caracterización de objeto observable en la ciencia positivista como el único válido de es-

tudio en la sociedad es una de las premisas en el uso de la tecnología de la información en tanto recurso formativo, resaltado desde las últimas décadas del siglo XX. Esta situación ha llevado, en muchas sociedades, a una revisión del significado y del sentido de lo natural visto como meta cognitiva, afectiva, histórica y sociológica tanto en el discente como en el docente. De esta forma, la tendencia dejada por el estilo educativo tanto escolar como extraescolar, donde se descuida la observación de las propias actitudes, la evaluación de las reacciones ante nuevos escenarios, y la reflexión personal anexa a las diferentes tesis sociales o personales, le entrega al individuo el contexto para aceptar como lo más natural sugerencias provenientes de otros entornos con otras intencionalidades como si fuesen las propias intencionalidades, entonces, la revisión desde diversos ángulos la contemporaneidad de los discursos tecnológicos es una necesidad formativa y un reto social.

Constituye un secreto a voces, que en la actualidad la apropiación de máquinas en la educación escolarizada por parte de las instituciones facilita el acceso a material educativo que anteriormente era inimaginable. Sin embargo, tampoco es un secreto que la distribución masiva de máquinas a las instituciones no ha significado un cambio en la estructuración de la vida social ni en la reconstrucción de las propias emociones o actitudes. La difundida creencia en acceso al conocimiento desde la mera posición de las últimas máquinas es mera ilusión o snobismo, que generalmente, promueve o mantiene la individualidad basada en aumento de la disposición a consumir información y a descuidar la investigación acerca de la manera en la cual es procesada.

Desde una mirada formativa, sería absurdo e insensato, planificar la alfabetización personal y social jugando a la exclusión de cualquier relación con el conocimiento y las experiencias tecnológicas, a menos que tal opción simbolice la intencionalidad política de liderar a la masa desde el mayor desconocimiento y la mayor servidumbre posible. Las sociedades que aún no tienen acceso a la tecnología padecen condiciones de supervivencia no envidiadas, sino desdibujadas en la abundancia que presentan las sociedades avanzadas del sistema que parecieran planificadas con el uso de dicha herramienta.

La racionalidad científico-tecnológica, el interés por dominar y gobernar el mundo físico, el aplicar la

lógica económica, no pueden por sí solas gobernar el mundo, dotar de sentido a nuestras vidas, vertebrar relaciones armoniosas y llenar nuestras aspiraciones de conocer y de ser (Sacristán, 2001, p.125).

Solicitar al profesor o al estudiante una actitud tecnológica diferente a la acostumbrada en la era moderna, del salón de clase presidido por la pizarra convencional, resulta un objetivo teórico abstracto, aunque prácticamente, escrito y hablado en los escenarios de planificación y de investigación. Es una rareza social la política de crear y mantener instituciones educativas en las cuales los docentes manejen con sentido pedagógico y destreza técnica los programas tecnológicos; tal vez porque dicha estrategia formativa es interesante para escasos líderes sociales o políticos a nivel internacional y nacional.

La discusión de teorías tecnológicas aplicadas a la educación o de teorías educativas críticas de la tecnología y su implicación en las transformaciones curriculares e institucionales se transforma en el cisne negro de la realidad educativa en los países latinoamericanos. Dicho asunto es consustancial al desconocimiento de la instrumentalización de la tecnología junto a una desvalorización del horizonte investigativo como propio del carácter formativo en el ser humano. Tal meta característica del llamado currículum oculto, promueve la percepción individual y social de la educación como resultado del uso de ciertos instrumentos por el individuo antes que disposición a sistematizar el estudio de la propia vivencia, situación y relación con su horizonte histórico-social.

La tecnología es un elemento constituyente en las relaciones educativas dentro del aula de clase, aunque no se encuentre físicamente, su influencia no puede subestimarse ya que el aspecto formativo atraviesa los muros escolares, por ejemplo, desde el uso de los celulares. El valor en el desarrollo de la persona y de la sociedad es una discusión inherente a la misma tecnología y abarcador de distintas dimensiones:

Al contrario que la guerra nuclear, que sería el resultado de una decisión consciente de un agente particular, la modificación del equilibrio de la Tierra como hábitat es una consecuencia no deliberada de la acción técnica y muestra los efec-

tos de las acciones del ser humano como especie técnica. Esta amenaza inminente a la propia existencia de la humanidad crea un nuevo sentido del 'nosotros' que verdaderamente engloba a todos y cada uno de los individuos (Hernández y Pérez, 2020, p.53).

El desconocimiento de las relaciones creadas en base a las dimensiones de la tecnología es un impedimento cognitivo, volitivo y social cuando se busca originar y organizar cambios en el crecimiento tanto de educadores como de educandos así como en la sociedad de la que forman parte. Tal situación abarca una buena parte de la constitución de la persona que le mantiene en un estado de ruptura de los vínculos entre su pensamiento y su acción.

Conclusiones

La formación implicada en el análisis dentro del espacio del aula escolar, de la construcción social desde la modernidad en vínculo con el desarrollo científico y tecnológico como generador de aumento en la brecha desigual establecida desde las sociedades tradicionales sobre las sociedades emergentes, implica una construcción teórica y una aproximación a la praxis docente incluyente del modo de apreciar el ser educando desde perspectivas éticas, ontológicas y epistemológicas, a fin de exponer el engaño y autoengaño, no sólo de los mensajes masivos a través de las tic, sino de desvíos conceptuales, mentales y afectivos presentados en otros medios de comunicación masiva.

El aporte al ser del docente sugerido desde una lectura del psicoanálisis como herramienta de análisis conceptual permite, entre otros aspectos, desentrañar los principios o actitudes que se han practicado, expuesto o afirmado en repetidas ocasiones, como apropiados atributos de la formación personal y que, sin embargo, desconocen su composición de situaciones ambivalentes propiciadas desde las primeras lecciones escuchadas, vivenciadas o repetidas de los progenitores, se convierten así en meras instrucciones de uso antes que en ideas generadoras de cambio persona y social.

La manera de configurarse, formador y formando, desde un aprendizaje no sólo mecánico sino incitador de la búsqueda de relaciones abiertas con el entorno cercano, es una realidad

cambiante de la propia autopercepción de la lectura y de la escritura. A su vez, estas ejercitaciones desde los primeros contactos escolarizados constituyen posibilidades, no siempre concientizadas, de transformaciones personales para construir la imagen del otro como instancia decisiva de la formación.

El entorno cercano reconstruido por la persona, desde la visión de las primeras lecturas escolarizadas, aumenta su significado y su sentido en las posteriores construcciones cognitivas, sensitivas y sociales, al momento de comprender circunstancias lejanas que por su tematización implican al entorno primario. El entorno cercano modifica la concepción y comprensión que de sí mismo tiene el estudiante como escritor y lector, a la vez, aquel resulta modificado a través de la creatividad inherente a tales tareas. Es un trabajo que precisa de su propio tiempo y espacio, requeridos tanto en la sociedad como en la persona.

La tendencia a leer de modo abstracto a los escritores de la escuela crítica se incluye dentro de los rasgos mitologizantes del sentido común educativo que postula una creencia antes que un tema de investigación y discusión formativa la problemática de la Escuela de Frankfurt. Aquí se le otorgan poderes mágicos en el logro de la igualdad social a lo que se dice y no se piensa en torno a las limitaciones de dicha temática. Similar apreciación es la resultante de una creencia superficial en el apoyo significado en la utilización aleatoria de las tecnologías informativas y comunicacionales. En este escenario el aporte de la ciencia y la tecnología es, antes que nada, confirmador del progreso en la lectura y escritura capaz de descifrar de una forma unidireccional el lenguaje matemático, técnico, del macro y del micro universo.

Entre los asuntos no pensados del mirar unidimensional a las ideas frankfurtianas, se halla la creencia en la bondad innata al cambio propia de las representaciones del futuro expuestas como necesidades sociales ante los retos personales, o las miradas de ensoñación a un pasado delimitado por interpretaciones no discutidas de las teorías que han significado cuestionamiento a esquemas socio-históricos y a métodos educativos.

La demarcación de los tiempos y de los espacios no es algo producido de forma natural con el paso por los grados escolares, está influenciado directamente por las potenciali-

dades trabajadas desde antes del ingreso de la persona al mundo escolar. Es una situación que produce crisis identitaria personal y colectiva cuando se presenta como un encuentro de mentalidades disímiles y opuestas, circunstancia que es verosímil de captarse como apropiada a las relaciones de pluralidad. Cuando el docente conscientemente interpela al discente en esta relación social, adquieren sentido y significado la pertinencia de otros mundos cuya trama formativa es desconocida generalmente, tal como puede captarse en la aproximación al mundo de la tecnología que tiende a ser connotado de mecanizar “per se” las pasiones, los sentimientos y las relaciones de quienes se forman o son formadores.

Autorrevisarse y exponerse ante el otro, de manera consciente es una ejercitación similar a la llevada a cabo en la terapia psicoanalítica, cuando es aprehendida su tradición desde la relación onto-epistémica con el presente, en tanto que promueve el reencuentro con el ser y el pensar, propio y ajeno, como escenario formativo. No es posible examinarse desconociendo el carácter que va adquiriendo el sí mismo en el encuentro y desencuentro con ese otro, que, también resulta igualmente afectado.

El sujeto buscador y no el sujeto poseedor del conocimiento, en cuanto base formativa, es el acento a destacar en la construcción de la relación interpersonal formativa. Desde una mirada a la relación externa, puede adjudicarse el calificativo de poseedor de conocimiento al estudiante y al profesor de las sociedades industrializadas y como sujeto buscador de conocimiento a los mismos entes en las sociedades de los demás países del globo terrestre. Desde una apreciación a la relación interna del campo de la docencia, docente y discente son el referente principal de una reflexión educativa distinta de una simple plataforma política o de un lugar de delirios individualistas. Tal docente no alcanza el conocimiento como totalidad comprensiva de su mundo y del mundo del estudiante, así busca vinculaciones en el mundo del estudiante como su mundo de totalidades complejas a las que no tiene pleno acceso. Ponerse y sentirse como un ser cerrado en sus conceptos y alejado de las concepciones del otro es, entonces, solidificar la incompreensión de sí mismo y del horizonte educacional.

El cambio social propuesto desde las necesidades y dimensiones formativas deja de ser real para volverse algo abstracto si desconoce al

REFERENCIAS

- Adorno, T. (1972). *Filosofía y superstición*. (Trad. Aguirre, J y Sánchez de Z, V). Madrid: Taurus.
- Adorno, T. (1998). *Educación para la emancipación. Conferencias y conversaciones con Hellmut Becker, 1959-1965* (Trad: Jacobo Muñoz). Madrid: Morata.
- Agamben, G. (2009, 21 de marzo). ¿Qué es ser contemporáneo?. (Trad: Cristina Sardoy). *El Clarín*, http://www.dooos.org/articulos/textos/Giorgio_Agamben.htm.
- Barthes, R. (1991). *El grado cero de la escritura*. (Trad: Nicolás Rosas y Patricia Nilson). Argentina-Buenos Aires: Siglo XXI.
- Cordúa, C. (1996). La fenomenología de Husserl, *Revista de Filosofía* V.13, Nº 1, pp. 29-42, <https://es.scribd.com/document/356443921/Carla-Cordua-La-fenomenologia-de-Husserl>.
- Castoriadis, C. (2004). *Sujeto y verdad en el mundo histórico-social*. (Trad: Sandra Garzonio). Argentina: FCE.
- Fromm, E. (1960a). *La misión de Sigmund Freud*, (Trad: Florentino Torner). México: FCE.
- Gadamer H-G. (2007). *El giro hermenéutico*. (Trad. Arturo Parada), Madrid: Cátedra.
- Gómez, M. Presentación, en M. Gómez Sollano y M. Cornstein Saslaw, (coords), (2019). *La disputa por la educación, Tensiones y articulaciones en el marco de las reformas educativas en México y América Latina*. México: UNAM. https://www.researchgate.net/publication/335456028_La_disputa_por_la_educacion_Tensiones_y_articulaciones_en_el_marco_de_las_reformas_educativas_en_Mexico_y_America_Latina_Marcela_Gomez_Sollano_y_Martha_Corenstein_Zaslav_Coordinadoras, pp.7-37.
- Habermas, J. (1987). *Teoría y praxis*. (Trad: Salvador Mass Torres y Carlos Moya). Madrid: Tecnos.
- Habermas, J. (1989). *Conocimiento e interés*. (Trad: Manuel Jiménez, José Ivars, Luis Santos). Madrid, Aletea, Taurus, Alfaguara, S.A.
- Heller, A. (2003). *Memoria cultural, identidad y sociedad civil*. (Trad: Ignacio Reyes). *In-daga*. 1, 5-17. http://red.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/biblioteca/Agnes_Heller_Memoria%20cultural_identidad
- Hernández, J. & Pérez, J. (2020). La necesidad de la técnica desde la metafísica y la ética. *Sophia*, 28(1), pp. 43-65. <https://doi.org/10.17163/soph.n28.2020.01>.
- Marcuse H. (1968). *El hombre unidimensional*. (Trad: Antonio Elorza). Barcelona: Seix Barral, S.A.
- Nassif, R. (1965). *Pedagogía de nuestro tiempo*. Argentina: Kapelusz.
- Sacristan, G. (2001). El significado y la función de la educación en la sociedad y cultura globalizadas. *Revista de Educación*. Nº Extraordinario. Universidad de Valencia: España.
- Valcárcel, A. (2007). *Vindicación del humanismo*. *Isegoría*. Nº36, enero-junio. Madrid: UNED. doi:<http://dx.doi.org/10.3989/isegoria.2007.i36.58>

FORTALECIMIENTO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA POR MEDIO DE ESTRATEGIAS LÚDICO PEDAGÓGICAS EN ESTUDIANTES DEL TERCER GRADO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA LA UNIÓN, SEDE SAN MARTIN DE AGUACHICA

Cecilia Ojeda Moreno
ceciojedamoreno@hotmail.com
Leonor Ojeda Moreno
Leonor0573@hotmail.com
Jhon Jairo Mena Barco
jjmena@unac.edu.co
UPEL-CONGEPRO

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana
de Investigación
Año 22, N° 1
Junio 2022
pp 26 - 37

Recibido: Marzo 2022
Aprobado: Mayo 2022

RESUMEN

El objetivo del presente estudio, es fortalecer la comprensión lectora por medio de estrategias lúdico pedagógicas en estudiantes del tercer grado de la Institución Educativa La Unión. Se plantea como objetivo general, fortalecer la comprensión lectora por medio de estrategias lúdico pedagógicas en estudiantes del tercer grado de básica, previa identificación de los niveles de comprensión lectora que han de desarrollar los estudiantes durante las actividades de lectura, el análisis de las teorías de la enseñanza que promueven las actividades lúdicas para el proceso de aprendizaje en estos estudiantes, siendo necesario clasificar el material que se utiliza para fomentar la lectura en los estudiantes, para finalmente proponer un plan de actividades con base en las estrategias lúdico pedagógicas en el área de la lectoescritura que incentiven al estudiante a desarrollar su comprensión lectora. Destacando como autores más significativos de las teorías que apoyan la investigación a Sole (2001), Nino (2003), París y Hamilton (2009), entre otros. Metodológicamente se encuentra enmarcada dentro del enfoque epistémico, critico-reflexivo, de naturaleza cualitativa, tipo Investigación Acción participativa. La población objeto de estudio, estuvo integrada por 24 niños y 8 niñas cursantes del tercer grado de básica y 1 docente, para un total de 33 sujetos. El instrumento de recolección de información utilizado fue una lista de cotejo con 15 ítems, de respuestas dicotómicas. Los resultados, evidenciaron algunas falencias en cuanto al desarrollo de las habilidades lectoras durante las actividades de lectura de los niños participantes. Se concluye por lo tanto, que es necesario aportar una propuesta dirigida a superar las deficiencias evidenciadas en los estudiantes de la mencionada escuela. La misma, está basada en proponer estrategias lúdico pedagógicas para mejorar e incrementar los niveles de comprensión lectora de los estudiantes tomando en consideración el nivel educativo y su edad cronológica.

Palabras clave:
Comprensión lectora,
estrategias, lúdicas,
teorías de la enseñanza

STRENGTHENING OF READING COMPREHENSION THROUGH PEDAGOGICAL LEISURE STRATEGIES IN THIRD GRADE STUDENTS OF THE INSTITUCIÓN EDUCATIVA LA UNIÓN, SAN MARTIN DE AGUACHICA HEADQUARTERS

ABSTRACT

The objective of this study is to strengthen reading comprehension through playful pedagogical strategies in third grade students of the La Unión Educational Institution. The general objective is to strengthen reading comprehension through playful pedagogical strategies in third grade students, after identifying the levels of reading comprehension that students must develop during reading activities, the analysis of the theories of teaching that playful activities promote for the learning process in these students, being necessary to classify the material

Key words:
Reading comprehension,
strategies,
playful, theories,
teaching

that is used to encourage reading in students, to finally propose a plan of activities based on playful pedagogical strategies in the area of literacy that encourage students to develop their reading comprehension. Standing out as the most significant authors of the theories that support the research are Sole (2001), Nino (2003), Paris and Hamilton (2009), among others. Methodologically, it is framed within the epistemic, critical-reflexive approach, of a qualitative nature, participatory Action Research type. The population under study was made up of 24 boys and 8 girls in the third grade of basic education and 1 teacher, for a total of 33 subjects. The data collection instrument used was a checklist with 15 items, of dichotomous responses. The results showed some shortcomings in the development of reading skills during the reading activities of the participating children. It is therefore concluded that it is necessary to provide a proposal aimed at overcoming the deficiencies evidenced in the students of the aforementioned school. It is based on proposing playful pedagogical strategies to improve and increase the levels of reading comprehension of students taking into account the educational level and their chronological age.

RENFORCEMENT DE LA COMPRÉHENSION EN LECTURE À TRAVERS DES STRATÉGIES PÉDAGOGIQUES AMUSANTES CHEZ LES ÉLÈVES DE LA TROISIÈME ANNÉE DE L'INSTITUTION ÉDUCATIVE LA UNION, SEDE SAN MARTIN DE AGUACHICA

RÉSUMÉ

L'objectif de cette étude est de renforcer la compréhension en lecture par des stratégies pédagogiques ludiques chez les élèves de troisième année de l'établissement d'enseignement La Unión. L'objectif général est de renforcer la compréhension en lecture par des stratégies pédagogiques ludiques chez les élèves de la troisième année de l'enseignement fondamental, après avoir identifié les niveaux de compréhension en lecture que les élèves doivent développer lors des activités de lecture, l'analyse des théories de l'enseignement que les activités ludiques favorisent pour le processus d'apprentissage chez ces élèves, étant nécessaire de classer le matériel qui est utilisé pour encourager la lecture chez les élèves, pour finalement proposer un plan d'activités basé sur des stratégies pédagogiques ludiques dans le domaine de la littérature qui encouragent les élèves à développer leur compréhension en lecture. Sole (2001), Nino (2003), Paris et Hamilton (2009), entre autres, se distinguent comme les auteurs les plus importants des théories qui soutiennent la recherche. Méthodologiquement, elle s'inscrit dans l'approche épistémique, critique-réflexive, de nature qualitative, de type Recherche-Action participative. La population à l'étude était composée de 24 garçons et 8 filles en troisième année de l'enseignement fondamental et 1 enseignant, pour un total de 33 matières. L'instrument de collecte de données utilisé était une liste de contrôle de 15 items, de réponses dichotomiques. Les résultats ont montré certaines lacunes dans le développement des compétences en lecture au cours des activités de lecture des enfants participants. Il est donc conclu qu'il est nécessaire de fournir une proposition visant à surmonter les lacunes constatées chez les élèves de l'école susmentionnée. Il repose sur la proposition de stratégies pédagogiques ludiques pour améliorer et augmenter les niveaux de compréhension en lecture des élèves en tenant compte du niveau d'études et de leur âge chronologique.

Mot clefs:

Compréhension de lecture, stratégies, jeux, théories pédagogiques

INTRODUCCIÓN

A nivel mundial, en el ámbito educativo es motivo de preocupación las deficiencias en materia de comprensión lectora que presentan los estudiantes desde los niveles de educación básica hasta educación superior. Esta situación, en cierto modo afecta

sustancialmente al ciudadano del presente y del futuro del cual se aspira se integre de manera activa en sus comunidades y participe en el desarrollo de su país. La misma, se presenta de manera acentuada en los estudiantes de los niveles superiores de básica, por lo que se hace necesario que los docentes de los primeros grados atiendan estas falencias estratégicamente,

tomando en consideración las edades de los participantes de estos primeros grados de educación, haciendo uso de elementos motivadores como las actividades lúdicas las cuales son de interés para los niños, por lo que estimulan a la vez la imaginación y desarrollan su capacidad interpretativa, sobre todo cuando se utilizan entre estas actividades, textos narrativos o expositivos.

Para constatar estas deficiencias se realizó un Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019) aplicado por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) de la UNESCO (2019), analiza los currículos de 19 países latinoamericanos, los resultados han sido dados a conocer por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC). Entre los hallazgos, se destaca el área de lectura y la relevancia del trabajo con una diversidad de textos y el énfasis en la comprensión lectora literal e inferencial. Así como las estrategias para la comprensión lectora, donde más del 40% de los estudiantes del tercer grado de primaria, no alcanzan el mínimo de competencias fundamentales en lectura y matemática.

Países como Colombia, han demostrado en las últimas décadas un gran interés por fortalecer la calidad de la educación, participando activamente en los mandatos de orientaciones de la UNESCO y de otras organizaciones educativas que agrupan a naciones latinoamericanas, a la par de que están constantemente evaluando sus avances por medio de programas de evaluación interno y externo en educación, entre los cuales se encuentra el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE (Programme for International Student Assessment, PISA, sus siglas en inglés), (de carácter externo), que permite comparar su evolución educativa con otros países, y programas como el denominado Prueba “SABER” (de carácter interno), que permite monitorear el desempeño en las instituciones educativas de básica colombiana.

En función de lo antes expuesto, se puede considerar que el sistema educativo colombiano está gestando la superación de estas deficiencias, sin embargo, su enfoque está dirigido a los últimos niveles de básica, por lo que se hace necesario abordar la problemática en los primeros grados de básica, considerando que es una etapa propicia para promover hábitos lectores que desarrollen el interés por la lectura.

Para ello, se plantea como objetivo de esta investigación, fortalecer la comprensión lectora por medio de estrategias lúdico pedagógicas en estudiantes del tercer grado, de básica de la Institución Educativa La unión, sede San Martín de Aguachica— Cesar de Colombia, previa identificación de los niveles de comprensión lectora que han de desarrollar los estudiantes durante las actividades de lectura. También, se analizan las teorías de la enseñanza que promueven las actividades lúdicas para el proceso de aprendizaje en estos estudiantes, siendo necesario clasificar el material que se utiliza para fomentar la lectura en los estudiantes, para finalmente proponer un plan de actividades con base en las estrategias lúdico pedagógicas en el área de la lectoescritura que incentiven al estudiante a desarrollar su comprensión lectora.

Las investigadoras del presente estudio, desde su experiencia como docentes y apoyadas en los constructos teóricos revisados sobre el tema, que está orientado al fortalecimiento de la comprensión lectora en los estudiantes del tercer grado de la Institución Educativa La Unión, sede San Martín, aportan a través de la misma, una propuesta dirigida a superar las deficiencias evidenciadas en los estudiantes de la mencionada escuela. La misma, está basada en proponer estrategias lúdico pedagógicas para mejorar e incrementar los niveles de comprensión lectora de los estudiantes tomando en consideración el nivel educativo y su edad cronológica, las cuales son etapas en las que se desarrolla de manera motivacional a través de actividades lúdicas su aprendizaje.

MARCO DE REFERENCIA

Comprensión lectora

Una de las metas de la educación formal está orientada a la enseñanza de la lectura y escritura. En el primer grado, se propicia el desarrollo de las habilidades para leer y escribir de forma independiente. En el segundo grado de su educación se comienza con la lectura convencional donde las habilidades que mejoran son las de decodificar o la de reconocer la correspondencia letra/sonido. Luego en el segundo y tercer grado, mejora la decodificación e incrementa su vocabulario y su fluidez y es en el cuarto y quinto grado en el que los alumnos pasan de aprender a leer a leer para aprender. Y en los últimos grados van a desarrollar activida-

des que van desde mirar un texto desde diferentes puntos de vista hasta poder ser capaces de interpretar los mismos.

En función de esto, Solé, I. (2001), amplía el concepto de comprensión lectora, teniendo en cuenta que leer, es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura. Esto no quiere decir que el texto en sí no tenga sentido o significado” (p.30).

Desde la perspectiva de Pinza, J. (2001), para reconocer en un lector su nivel de comprensión lectora debe cumplir con las siguientes características: “piensa sobre lo que lee, usa su conocimiento y experiencia sobre el mundo y la vida diaria para tratar de entender lo que lee” (p.39). Al utilizar información previa para comprender el texto, se dedica a integrar información. Entendiendo entonces, que la comprensión lectora es un proceso donde el lector establece relaciones interactivas con el contenido de la lectura, pasando por los diferentes niveles de la misma, vincula unas ideas con otras anteriores, las contrasta, las argumenta y saca conclusiones personales, para entender textos en sus niveles más altos, es decir, literales, inferenciales y críticos.

Niveles de comprensión lectora

Generalmente, este proceso es asistido por el docente en las escuelas, cuando el niño se inicia en la educación normal, las primeras competencias que se espera adquieran en esos años de su formación académica son la lectura y escritura. Desarrollar la enseñanza de la lectura en los niños, tomando en consideración ciertos aspectos personales, como sus necesidades, el contexto, el momento y las circunstancias, le va a permitir al docente actuar como un auténtico mediador del aprendizaje.

Al respecto, Sole, I. (2001), expresa que la enseñanza de la lectura, “es una actividad cognitiva compleja en la que se exige la participación del niño. Debe ser una tarea cognitiva entre el docente y el niño, con responsabilidades diferentes, con participaciones variadas, con la finalidad de que el niño se vaya convirtiendo en un lector experto, autónomo y competitivo” (p.20).

Dentro de este orden de ideas, se menciona tres niveles de comprensión lectora, en primer lugar un nivel literal, el cual es el que se da

cuando el lector reconoce y recuerda lo leído; luego se presenta el inferencial, en el que a través de su propia experiencia personal el lector hace conjetura y establece hipótesis. Y un tercer nivel denominado crítico, en el mismo es capaz de interpretar y emitir juicio sobre lo leído.

Nivel de comprensión literal

Este nivel es el más básico, donde la comprensión es simple. El mismo, es cumplido por el lector en base a la evocación que hace de forma memorística o por asociación acerca de lo leído. De acuerdo con los planteamientos de Paris, S. y Hamilton, E. (2009), se refiere a, “la información que se extrae conforme a la letra del texto, o al sentido propio y exacto de las palabras empleadas en él” (p.32). Es decir, es aquel nivel en el que se encuentra un individuo que comienza a leer, pero también es el más básico. El lector es capaz de evocar y representar su propia interpretación del texto con las limitaciones de la escasa capacidad interpretativa que tiene.

Nivel de comprensión inferencial

Este tipo de comprensión, se refiere a la elaboración de ideas o elementos que no están expresados explícitamente en el texto. El estudiante relaciona lo leído con sus propias situaciones. Es por ello, que se considera que el lector se empieza a involucrar con lo leído y se considera apto a sí mismo para hacer deducciones del contenido. Para Solé, I. (2001), en el nivel inferencial, “se da el proceso en el que a través de su propia experiencia personal, el lector conjetura y establece hipótesis” (p. 22).

En este punto, o bien sea en este nivel, el participante asume de acuerdo a su experiencia y conocimiento que puede hacer interpretaciones personales sobre lo leído. El conocimiento previo que se tenga respecto al tema objeto de lectura de acuerdo con otros planteamientos, ciertas hipótesis e inferencias. Busca reconstruir el significado del texto para explorar, si el lector comprendió de manera inferencial para lo cual se hacen preguntas hipotéticas.

Nivel de comprensión crítico

En este nivel, el lector da muestra de su madurez en cuanto a su comprensión lectora.

Por lo cual Solé, I. (2001), opina que, “el lector es capaz de emitir juicios sobre el texto leído, aceptarlo o rechazarlo, pero con argumentos. La lectura crítica tiene un carácter evaluativo, en el que interviene la formación del lector, su criterio y conocimientos de lo leído. Se conoce también como nivel de interpretación” (p.24). Con este tipo de lectura, se trata de entender lo que dice el autor y establecer relaciones con nuestros conocimientos respecto al tema lo que permite ampliar los conocimientos con mayor claridad y precisión, es la lectura a la que el estudiante debe llegar ya que esta le permite comprender la lectura.

Estrategias lúdico pedagógicas

En el contexto educativo, las estrategias de enseñanza son reconocidas según Caldera, R. (2006), como: “los procedimientos y recursos utilizados por el agente de enseñanza para promover el aprendizaje significativo. Mientras que las estrategias de aprendizajes, son el procedimiento que un alumno adquiere y emplea de forma intencional como instrumento para aprender significativamente” (p.45). Durante todo el proceso educativo, las estrategias son utilizadas por el docente con el propósito de facilitar la formación y el aprendizaje de las disciplinas en los estudiantes.

De acuerdo con esta concepción, las acciones lúdicas se desarrollan a través de procesos de interacción comunicativa y convivencia social. Su utilización en las actividades escolares favorece la socialización del participante y propicia la asimilación de normas y valores. Se puede considerar las actividades lúdicas como momentos o espacios que le producen gozo y felicidad al estudiante en estos niveles de básica, incitándole a participar, lo cual significa que al involucrarse ya está obteniendo un aprendizaje, por medio de actividades agradables, cortas, divertidas y con reglas que permiten además el fortalecimiento de los valores.

Teorías de la enseñanza

En este apartado, Schunk, D. (2001), afirma que las teorías de enseñanza, “surgen ante la necesidad de entender cuál es la manera más efectiva en que aprende el ser humano y con ello mejorar los procesos de enseñanza” (p.57); es importante mencionar que de las diversas

teorías existentes, se seleccionaron como apoyo teórico aquellas que guardan mayor conexión con las estrategias de aprendizaje relacionadas con la edad del participante en su desarrollo cognitivo, entre las cuales se encuentran: el conductismo, el cognitivismo y el constructivismo.

Teoría conductista

El enfoque principal de los partidarios del conductismo se interesaba solamente por el comportamiento susceptible de observación considerando que los procesos mentales no podían estudiarse científicamente. Según Lladó, Z. (2002), el aporte de esta teoría a la educación, “se fundamenta en la importancia de controlar y manipular los eventos del proceso educativo, para lograr en el alumno la adquisición o la modificación de conductas a través de la manipulación del ambiente; dichos cambios conductuales son, el aprendizaje de conductas, habilidades o aptitudes” (p.34). La enseñanza de la lectura y escritura sigue teniendo un fuerte arraigo conductista y también en ciertos procesos de aprendizaje.

Teoría cognitivista

La teoría cognitivista atribuye a los procesos intelectuales un papel importante en el aprendizaje. Cuando se utiliza la palabra “aprendizaje” generalmente se hace referencia a “pensar usando el cerebro”. Este concepto básico de aprendizaje es el punto central de la teoría Cognitiva. Esta teoría, ha sido utilizada para explicar los procesos mentales, ya que éstos son afectados tanto por factores intrínsecos como extrínsecos que eventualmente producen un aprendizaje en el individuo.

En este mismo orden de ideas, uno de los mayor exponentes de esta teoría Piaget, J. (1975), considera que el desarrollo cognoscitivo no sólo consiste en cambios cualitativos de los hechos y de las habilidades, sino en transformaciones radicales de cómo se organiza el conocimiento. Una vez que el niño entra en una nueva etapa, no retrocede a una forma anterior de razonamiento ni de funcionamiento. El aprendizaje se vincula no tanto con lo que los estudiantes hacen, sino con que es lo que saben y como lo adquieren.

Teoría constructivista

Una de las teorías de mayor influencia en la educación contemporánea es el constructivismo social, cuyo representante es Lev Vygotsky (1986-1934), a partir de la misma se han desarrollado diversas concepciones sobre el aprendizaje. Para esta teoría, el protagonista principal del proceso educativo es el estudiante, por cuanto la construcción de su aprendizaje se da en un ambiente social en que se desarrolla intercambios de lenguajes, códigos, imágenes, esquemas, estructuras y significados entre sujetos activos. Sus postulados, se desprenden desde la perspectiva cognitivista, planteando que el estudiante puede construir su propio conocimiento a través de sus necesidades e intereses, según su ritmo particular para interactuar con el entorno.

Para los teóricos constructivistas, el conocimiento se construye por medio de una participación activa y va a depender de los aprendizajes previos y de la interpretación que el estudiante haga de la información que va recibiendo. Esta teoría defiende que el sujeto que aprende en el plano cognitivo, social y afectivo, no es solo producto del ambiente ni del resultado simple de sus disposiciones internas, sino también de una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre estos factores.

Tipos de Textos

Textos narrativos

En la vida cotidiana, la narración forma parte esencial de la forma de comunicarse, dado que se trata de contar una sucesión de hechos en la que un sujeto o grupo de personajes realiza una serie de acciones que tienen un desenlace. El texto narrativo, es un recurso que se utiliza para despertar el interés del lector novel. La forma como está estructurada la redacción, pretende capturar su atención. Una buena narración, ha de ser dinámica y mantener el interés del lector. Es así como Borgas, J. (2001), comenta que todo texto narrativo “es aquel en el que se realiza un relato de una serie de acontecimientos que afectan a unos personajes y se desarrollan en un entorno determinado” (p.64).

Textos descriptivos

Son un tipo de texto, que se caracteriza por abordar un tópico o un tema con la intención de agotar sus rasgos o atributos, es decir, de realizar una descripción del asunto. En este contexto, Niño, V. (2003), propone que, “el objetivo del texto descriptivo es suscitar en la imaginación del lector una impresión similar a la impresión sensible que pudieran provocar las cosas descritas” (p.219). Por lo que, describir es representar por medio del lenguaje la imagen de objetos (materiales e inmateriales), personas y demás seres vivos, paisajes, situaciones y los diversos aspectos de la realidad, para señalar sus dimensiones, formas, relaciones, perspectivas, cualidades y características.

Textos expositivos

Este tipo de texto, es especialmente apto para el trabajo interdisciplinario, dado que siempre ofrece una posibilidad de doble utilización didáctica, desde el punto de vista lingüístico y desde el punto de vista de la materia a la que se refieren las ideas que constituyen el tema de la exposición. Al respecto, Morales, A. (2019), expresa que: “es aquel que presenta una información de carácter específico, por tanto se trata de un contenido objetivo y libre de subjetividades, es decir, se evita reflejar las opiniones o sentimientos del autor” (p.2). Dentro de estos textos se incluyen todos aquellos escritos en los cuales el propósito central es informar, describir o explicar algo de manera lógica, clara y ordenada.

METODOLOGÍA

Enfoque de la investigación

En cuanto a la investigación llevada a cabo durante el desarrollo de esta propuesta, la misma se encuentra enmarcada dentro de un enfoque epistémico, crítico-reflexivo, cuya naturaleza es cualitativa. De acuerdo con los planteamientos de Palella, S. y Martín, F. (2006), se dice que: “es crítico, porque la práctica se somete a un análisis y discusión continua, entre los sujetos de la investigación, que conlleva a procesar e interpretar de manera más global el contexto social, promoviendo la búsqueda de opciones de cambio con base a los intereses colectivos, y es reflexiva, pues producto del análisis, debe establecerse una relación entre lo investigado, el contexto y los sujetos de la investigación, reforzando el estudio, evaluación e interpretación

de los problemas y sus causas” (p.34). Por su parte, Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2012), mencionan que el enfoque cualitativo emplea la recolección de datos sin medición numérica, esto con el propósito de descubrir o afinar preguntas de investigación durante el desarrollo de la interpretación.

Tipos de investigación

Investigación acción participativa

Este tipo de investigación desarrollado es Acción – Participativa (IAP) (Arango 2000 p. 96). La Investigación – acción, no es sólo investigación, ni sólo acción, implica la presencia real, concreta e interrelacionados de la Investigación y de la acción e inmersa en esta última, la Participación, por lo tanto para investigar tiene que asumirse la reflexión como elemento esencial.

En este sentido, es acción y participación; acción entendida no sólo como el simple actuar, o cualquier tipo de acción, sino como acción resultado de una reflexión e investigación continua, sobre la realidad no solo para conocerla, sino para transformarla. Es participación, porque abarca un proceso de comunicación y retroalimentación perenne entre los investigadores, donde la planificación, la toma de decisiones y la ejecución, forman parte de un compromiso colectivo o de grupo.

Diseño de la investigación

Para el presente estudio, se puede afirmar que el diseño es no experimental, ya que se observan los hechos tal y como se presentan en su contexto real, en un tiempo determinado, para luego ser analizado. Por lo tanto, en este diseño no se construye una situación, sino que se observan las que ya existen, tal como sucedió en las sesiones de lectura que se realizó con la población participante en la investigación, donde se fue observando y registrando su capacidad lectora ante el cuento suministrado por las investigadoras.

Población y Muestra

Para efecto de esta investigación, los actores de estudio son los niños, niñas y docentes de la Institución Educativa La Unión, sede San

Martin. En este sentido, la población objeto de estudio está integrada por 24 niños y 8 niñas cursantes del tercer grado de básica y 1 docente, lo que corresponde a la suma total de 33 sujetos. En cuanto a la muestra poblacional, no fue necesario extraerla ya que el número de sujetos es finito y de fácil manejo para las investigadoras, por lo tanto todos participan.

Técnicas de recolección de datos

Dentro de este contexto, para el presente estudio, la técnica a utilizar es la observación directa y el instrumento seleccionado es la lista de cotejo. Este último, permite orientar la observación y obtener un registro claro, sirve para sistematizar los distintos niveles logros de cada investigado, mediante el uso de proposiciones. El mismo, contiene una lista de criterios o desempeños de evaluación establecidos, en los cuales únicamente se califica la presencia o ausencia de estos mediante una escala dicotómica, es decir, que acepta solo dos alternativas: si, no; lo logra, o no lo logra, presente o ausente.

En el caso específico de este diseño de investigación, la lista de cotejo estuvo conformada por un total de 15 ítems, aplicados a niños y niñas del tercer grado, sujetos de investigación, con 5 ítems para cada nivel de comprensión lectora, registrado por las docentes previa lectura de un cuento por parte de los estudiantes.

ANALISIS DE RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados registrados en la lista de cotejo elaborada para recabar información sobre el desarrollo del proceso de lectura en los niños y niñas participantes del tercer grado de la Institución Educativa La Unión, Sede San Martin de Aguachica, con la finalidad de establecer el dominio de los niveles literales, inferenciales y criterios que conforman la comprensión lectora de los mismos.

TABLA No. 1

Nivel de comprensión literal

	Si	No
Lee con fluidez	11	21
Espacio	8	24
Personajes	10	22

Recuerda	4	28
Reconoce	2	30

Fuente. Cecilia, O.; Leonor, O. (2022)

En estos resultados, producto de los registros que se realizaron en la lista de cotejo, se puede observar (Tabla No.1), que del total de los 32 participantes en el estudio, 15 estudiantes pertenecientes al mismo, presentan dificultades para leer con fluidez, lo cual fue constatado por las investigadoras durante el proceso lector, ya que los participantes con esas marcadas deficiencias leían el texto con lentitud, hacían pausas indebidas, en especial, ante palabras poco conocidas, lo que permite inferir que presenta un vocabulario limitado, lo cual incide en las debilidades relacionadas con el dominio de la lectura.

De manera significativa, 10 participantes presentaron dificultades en cuanto a identificar el espacio donde se desarrolla el cuento, confundiendo los escenarios donde se desenvolvían los personajes; y también en reconocer los detalles que corresponden a los hechos que acontecen en el mismo. Sus respuestas, indicaban confusión en relación a que el cuento había acontecido en un área rural o en un área montañosa. Se les invitó a recordar que detalles expresó el autor en cuanto al acontecimiento que era parte de la narrativa. Esta actividad, permitió a las investigadoras por medio del registro de las características del nivel literal, convertidas en interrogantes, establecer las debilidades evidenciadas en la primera fase de la comprensión lectora y detectar que los niños y niñas participantes en este estudio presentan deficiencias en sus habilidades lectoras.

En el siguiente análisis, se presentan los resultados de la Tabla No. 2, que han sido registrados por las investigadoras; los mismos corresponden al nivel inferencial del proceso de comprensión lectora del grupo participante en la investigación. Son producto de las observaciones que se registraron en la lista de cotejo, para recabar información necesaria para el proceso lector.

TABLA No. 2

Nivel de comprensión inferencial

	Si	No
Deduce	18	14

Plantea	12	20
Infiere	8	24
Identifica	7	25
Reconoce	31	1

Fuente. Cecilia, O.; Leonor, O. (2022)

En relación con los resultados del nivel inferencial, se evidencia que de los 32 niños y niñas del tercer grado de la Institución Educativa La Unión, Sede San Martín de Aguachica, 25 participantes del estudio, presentan dificultades para identificar el significado de las palabras poco conocidas por los lectores, dentro del cuento; de igual forma, 24 de los participantes muestran escasa capacidad para realizar inferencias utilizando sinónimos de algunas palabras que se encuentran en el texto, lo que podría ser un indicativo de que los niños aun en este nivel, hacen poco uso del diccionario, como herramienta de apoyo para fortalecer la lectura.

También se registra, que 20 participantes presentan debilidades para plantear o expresar sus ideas acerca del cuento leído. Esto se pudo constatar, al momento en que las investigadoras le solicitaron al participante expresara con sus propias palabras, lo que había interpretado de la lectura, sus respuestas fueron dispersas y poco coherentes con lo relatado.

En cuanto a los resultados obtenidos en el nivel crítico, representados en la Tabla No.3, la información que las investigadoras registraron de cada participante, permiten constatar las debilidades que están presentes en este grupo de estudiantes en relación con su comprensión lectora indicando que los mismos presentan deficiencias en este nivel.

TABLA No. 3

Nivel de comprensión crítico

	Si	No
Capacidad	11	21
Distingue	8	24
Reconoce	10	22
Emite	4	28
Analiza	2	30

Fuente. Cecilia, O.; Leonor, O. (2022)

Al revisar los registros que se recogieron para este nivel, se pudo evidenciar que a 30 los niños participantes, se les dificulta analizar la intención del autor con el cuento. La actitud de los participantes fue buscar una moraleja a la lectura realizada, situación que podría estar presentándose debido a que las lecturas que se manejan de manera más constantes en este nivel son las fabulas.

De igual forma 28 de estos participantes, presentan dificultad para emitir juicios frente a la actuación de los personajes en el cuento. En este punto, ante la pregunta de las investigadoras sobre que opinaban de la actuación de los personajes del cuento, les fue sumamente difícil expresar opiniones propias, solamente buscaban darle una calificación a los personajes (buenos o malos), lo que indico que carecían de habilidad para emitir opiniones personales.

También se evidencia, que 24 estudiantes presentaron escasa capacidad para distinguir entre un hecho y una opinión dentro del cuento. Por lo tanto, si en este nivel se evidencian tantas deficiencias, se puede considerar que el grupo de niños y niñas que participó en la actividad de lectura, presentan la misma dificultad en la comprensión lectora, que es necesario atender para promover su fortalecimiento, por cuanto la misma tiene gran influencia en el desarrollo de su futuro académico.

Los presentes resultados son contundentes, por cuanto se vienen registrando deficiencias desde el primer nivel, y como la comprensión lectora es un proceso que pasa por etapas, si las primeras no se han alcanzado, en este nivel criterial, es imposible que puedan desarrollarlo con la debida madurez lectora. Al indagar con el participante sobre su opinión acerca de cuál sería la intención del autor, las respuestas fueron dubitativas, dispersas, en fin, desconocían la intencionalidad de la lectura.

En el caso de actuación de los personajes del cuento, a muchos de los estudiantes les costaba recordar quienes eran y cuáles eran los papeles que jugaba cada uno, por lo tanto fue difícil que opinaran sobre el mismo: en cuanto a distinguir un hecho de una opinión, se constató la inmadurez del lector al confundir opinión con un hecho. En líneas generales, los resultados de este nivel indican una profunda deficiencia en la comprensión lectora, lo que permite a las investigadoras asumir estos resultados para elaborar una propuesta con base a estrategias

lúdico pedagógicas que sirvan para fortalecer la comprensión lectora en esta institución.

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En este apartado, se plasmará la discusión de los análisis realizados con base a los resultados obtenidos en la lista de cotejo, la cual se utilizó para registrar el desenvolvimiento de los participantes en el presente estudio en relación con su competencia lectora. A continuación, daremos inicio a esta discusión con los hallazgos encontrados en cada nivel.

La presencia de las dificultades registradas en los resultados obtenidos para este nivel de comprensión lectora, denominado literal (Tabla No. 1), estaría indicando que el proceso lector de estos estudiantes del tercer grado de la Institución Educativa La Unión, Sede San Martín de Aguachica, presentan acentuadas dificultades que impiden una mayor madurez del proceso lector para llegar a manejar de manera más efectiva la comprensión lectora.

En este punto es necesario reforzar las estrategias de enseñanza de la lectura para que pueda avanzar en su consolidación. Como tal lo expresa, Paris y Hamilton (2009), quienes consideran que es necesario que el lector haga suyo el texto y lo logra haciendo interpretación de lo leído, utilizando sus conocimientos previos que tenga del tema, en esta medida, se le facilitara el dominio y comprensión del texto.

Para estos autores, el lector en el primer nivel es capaz de interpretar aun con limitaciones el texto leído; puede además, identificar nombres, personajes, lugares. Se admite que este nivel es el básico, el inicial pero se establecen premisas que denotan su cumplimiento. Lo constatado con estos participantes, denotó que tienen deficiencias al momento de la lectura, y las mismas indican que no cumplen con las condiciones y características que se plantean como el inicio del proceso de comprensión lectora.

Los resultados aquí obtenidos, también se muestran contradictorios con los lineamientos curriculares, en los cuales se plantea que en este nivel existen dos variantes: lateralidad transcritiva, que se refiere al reconocimiento por parte del lector de frases y palabras con sus correspondientes significados; y literalidad en el modo

paráfrasis, que corresponde a lograr hacer traducción semántica de palabras semejantes. La actuación de los participantes dio evidencias de una deficiencia en relación con los basamentos teóricos y con los lineamientos curriculares de la Lengua Castellana establecidos, al constatar-se que los mismos están carentes de las capacidades que constituyen el nivel literal, el cual es el primer paso hacia la comprensión lectora.

En relación con los resultados obtenidos para el segundo nivel (tabla No. 2), se puede considerar que los mismos estarían indicando que los participantes presentan escasa riqueza de vocabulario y muy poco uso de sinónimos, ambos elementos inciden directamente con la posibilidad de inferir o plantear ideas por parte del lector en relación con el texto con el cual está interactuando.

Estos hallazgos, están en discrepancia con los basamentos teóricos de Sole, I. (2001) y Paris y Hamilton (2009), autores que coinciden en expresar que el sujeto lector se involucra con la lectura partiendo de sus experiencias personales, pudiendo establecer relaciones del contenido del texto y contrastarlo con su vivencia, puede inferir secuencia de acciones y hacerse conjeturas sobre lo que autor quiere expresar. Se indica, que el lector en este nivel puede inferir ideas principales, también inferir relaciones de causa y efecto e incluir ciertas ideas con palabras que muestran tener un vocabulario amplio, por supuesto le permite manejar un lenguaje figurativo, pudiendo inferir la significación literal del texto.

Los resultados obtenidos, permitieron constatar las dificultades de los niños y niñas del tercer grado de la Institución Educativa La Unión, Sede San Martín de Aguachica. En cuanto al nivel inferencial, se constató una marcada deficiencia en función del manejo de sinónimos que le permitieran sustituir algunas palabras del cuento para lograr interpretarlo, aunado a esto también, la carencia acentuada de un vocabulario deficiente, lo cual les impide hacer inferencias adecuadas o realizar explicaciones de lo leído. Ante tal situación, los estudiantes de este nivel de la escuela antes mencionada necesitan ser atendidos en cuanto al uso de herramientas como el diccionario y otras actividades que le permitan desarrollar el nivel inferencial del proceso lector.

Los lineamientos curriculares de la Lengua Castellana, son específicos en cuanto a los ele-

mentos que indican que el lector domina este nivel, por lo que el mismo es capaz de establecer relaciones y presuposiciones de lo leído; utilizando mecanismos de asociación. Los resultados obtenidos en este nivel con los participantes, están en discrepancia con el deber ser, detectándose que más de la mitad de la población participante en el estudio, presenta deficiencia en los basamentos establecidos en los lineamientos curriculares, lo que permite expresar que no hay manejo del nivel inferencial, por lo cual les resulta comprometedor abordar el nivel criterial.

En cuanto a los resultados de la Tabla No.3, están en total contradicción con los basamentos teóricos de Sole (2001) y París y Hamilton (2009), quienes opinan que la lectura crítica tiene un carácter evaluativo donde participa la formación del lector, su criterio y conocimientos, de igual forma, quienes muestra absoluta comprensión lectora están en capacidad de comparar lo escrito con otras fuentes de información buscando la validez del material. Este lector con madurez en el proceso, se muestra apto para rechazar o aceptar lo leído fijando posición al respecto.

CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos, revelan que los estudiantes participantes en el estudio, pertenecientes al tercer grado de básica de la Institución Educativa Unión, sede San Martín de Aguachica, departamento de Cesar, Colombia, mostraron profundas deficiencias en relación con la comprensión lectora, alejándose del estándar que se plantea en los lineamientos curriculares de Lengua Castellana para el área del lenguaje en este nivel educativo. Por lo que urge revisar y cambiar las estrategias que se han venido utilizando para fomentar la lectura en los estudiantes.

APORTES

Las investigadoras plantean un plan de actividades lúdico pedagógicas dirigido a atender estas deficiencias, estructuradas por cada uno de los niveles que integran el proceso de comprensión lectora, tomando en consideración la edad de los estudiantes y sus intereses, para que estas se conviertan en elementos motivadores, permitiendo que se optimice la lectura y comprensión de textos.

PROPUESTA METODOLOGICA

Esta propuesta está orientada a que el estudiante supere las deficiencias lectoras que le impiden llevar a cabo una adecuada comprensión lectora de textos, quienes practicando las estrategias lúdicas de acuerdo a los tres niveles constituyen la comprensión lectora. Las mismas se estructuraron, tomando en consideración los intereses y motivación de los estudiantes con actividades donde prevalece la interacción con sus iguales, el trabajo cooperativo y la sana competitividad en un ambiente armónico.

Para ello se plantean realizar tres actividades por cada nivel de comprensión, con la participación activa de todos los estudiantes y las investigadoras; así como también, un cronograma de aplicación de dichas actividades y finalmente un instrumento de evaluación, que permitirá determinar los avances obtenidos en materia de comprensión lectora en los estudiantes.

El sujeto buscador y no el sujeto poseedor del conocimiento, en cuanto base formativa, es el acento a destacar en la construcción de la relación interpersonal formativa. Desde una mirada a la relación externa, puede adjudicarse el calificativo de poseedor de conocimiento al estudiante y al profesor de las sociedades industrializadas y como sujeto buscador de conocimiento a los mismos entes en las sociedades de los demás países del globo terrestre. Desde una apreciación a la relación interna del campo de la docencia, docente y discente son el referente principal de una reflexión educativa distinta de una simple plataforma política o de un lugar de delirios individualistas. Tal docente no alcanza el conocimiento como totalidad comprensiva de su mundo y del mundo del estudiante, así busca vinculaciones en el mundo del estudiante como su mundo de totalidades complejas a las que no tiene pleno acceso. Ponerse y sentirse como un ser cerrado en sus conceptos y alejado de las concepciones del otro es, entonces, solidificar la incompreensión de sí mismo y del horizonte educacional.

El cambio social propuesto desde las necesidades y dimensiones formativas deja de ser real para volverse algo abstracto si desconoce al sujeto en la trama significada por la historia de la sociedad. Es un cambio marcado en la política, por la simple permanencia del grupo social de turno en el poder convertido en el motivo y

el fin de los asuntos cotidianos, el cual puede entenderse teóricamente como beneficio para la sociedad y en la práctica histórica de fortalecimiento de la élite. Dicha tramutación onto-epistémica se torna en discurso complaciente de las debilidades personales y sociales así como desconocedor de la reflexividad del sujeto. Su significado es real en tanto inmoviliza el crecimiento cognitivo, afectivo y social y en tanto permanece sobre la anulación de diversas manifestaciones individuales que reclaman expresiones de subjetividad.

REFERENCIAS

- Arango (2000). Investigación Participativa. Editorial: Coscoroba. Montevideo
- Borgas, J. (2001). Teoría y epistemología del texto. Madrid: Cátedra.
- Caldera, R. (2006). La lectura en el medio escolar: una experiencia pedagógica. Educere, vol. 15, núm. 51.
- ERCE 2019. Estudio Regional Comparativo y Explicativo.
- Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, P. (2012). Principios de la metodología de la investigación. México. Tercera edición. Editorial Limusa.
- LLECE. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación.
- Lev Vygotsky (1986), Pensamiento y Lenguaje. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Lladó, Z. (2002). Análisis de las teorías clásicas del aprendizaje, como base en el diseño y desarrollo de programas a distancia y en línea. Trabajo de grado de maestría no publicado, Universidad Autónoma de Tamaulipas.
- Morales, A. (2019). Textos expositivos. <https://www.todamateria.com/texto-expositivo/>
- Niño, V. (2003). Competencias en la comunicación. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- OREALC. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.
- Parella, S. y Martin, F. (2006). Metodología a la investigación. Editorial Fedupel.
- Paris, S. y Hamilton, E. (2009). El desarrollo de la comprensión lectora de los niños. Manual de Investigación sobre Comprensión Lectora, Nueva York: Routledge.
- Piaget, J. (1975). El juicio y el razonamiento en el niño. Buenos Aires: Guadalupe.
- Pinzas, J. (2001). Lectura y Meta cognición. Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- PISA. Programme for International Student Assessment.
- Prueba "SABER". Ministerio de Educación Nacional. República de Colombia.
- Schunk, D. (2001). Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa. Editorial Pearson. México.
- Solé, I. (2001). Estrategias de la lectura M.I.E. Barcelona: Editorial Grao.
- UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

MODELO PEDAGÓGICO PARA LA COMPRENSIÓN DE LA LECTURA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA COLOMBIANA

César Hernando Benítez Pérez
cbenitezp@uniguajira.edu.co
Universidad de La Guajira, Riohacha, Colombia

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana
de Investigación
Año 22, N° 1
Junio 2022
pp 38 - 50

Recibido: Marzo 2022
Aprobado: Mayo 2022

RESUMEN

El MEN cambió la denominación de Lenguaje por la de Lectura Crítica, para promover y medir la capacidad de los estudiantes para comprender, interpretar y evaluar cualquier texto (verbal y no verbal), y estableció tres competencias básicas que deben ser desarrolladas en el proceso lector y que, de modo implícito, se corresponden con la teoría de Cassany (2006), lectura de las líneas, entre líneas y detrás de las líneas para definir así los diferentes niveles de lectura. El estudio que se presenta tiene como propósito, generar un modelo pedagógico para la comprensión de la lectura en la educación básica primaria colombiana, por ser este el nivel con el que se inicia formalmente la escolaridad de los niños, y tiene como consecuencia, la consolidación de las bases cognitivas y socio afectivas necesarias para la vida académica de un individuo. Sustentada en autores como: Benavides, D., y Sierra, G. (2013), OCDE (2012), De Zubira (2006), UNESCO (2007), contemplando aspectos relacionados a la autonomía del sujeto en el proceso de aprendizaje. Es una investigación de naturaleza cualitativa, ubicada en el paradigma fenomenológico interpretativo. La información se adquirirá mediante entrevistas en profundidad a dos informantes claves en este caso (2) docentes y alumnos de 5to grado en la Institución Educativa Almirante Padilla, Sede Fidelia María Navas del Municipio Riohacha, se aplicará la técnica de análisis cualitativo de la triangulación. En conclusión se observan dificultades en los alumnos de 5º grado, para la adquisición del hábito de la lectura, al no haber consolidado la comprensión de los textos leídos durante la prueba aplicada. La limitación manifiesta es mecánica, elemental, al observarse que, generalmente llegan al aula, donde se da un proceso de enseñanza-aprendizaje básicamente tradicional, mediante contenidos transmitidos por el docente, sin ser asimilados por la mayoría de los estudiantes, motivado a la deficiencia que implica no haber comprendido el contenido de los textos emitidos, oralmente, escritos o leídos.

Palabras clave:
Modelo pedagógico,
comprensión lectora,
educación básica,
bases cognitivas y
socio afectivas.

PEDAGOGICAL MODEL FOR READING COMPREHENSION IN COLOMBIAN BASIC PRIMARY EDUCATION

ABSTRACT

The MEN changed the name of Language to Critical Reading, to promote and measure the ability of students to understand, interpret and evaluate any text (verbal and non-verbal), and established three basic skills that must be developed in the reading process and that, implicitly, correspond to the theory of Cassany (2006), reading the lines, between the lines and behind the lines to define the different levels of reading. The purpose of the study presented is to generate a pedagogical model for reading comprehension in Colombian basic primary education, as this is the level at which children's schooling formally begins, and has as a consequence, the consolidation of the cognitive and socio-affective bases necessary for the academic life of an individual. Based on authors such as: Benavides, D., and Sierra, G. (2013), OECD (2012), De Zubira (2006), UNESCO (2007), contemplating aspects related to the autonomy of the subject in the learning process. It is a research of a qualitative nature, located in the interpretive phenomenological paradigm. The information will be acquired

Key words:
Pedagogical model,
reading comprehension,
basic education,
cognitive and socio-
affective bases.

through in-depth interviews with two key informants in this case (2) teachers and 5th grade students at the Almirante Padilla Educational Institution, Fidelity María Navas Headquarters in the Riohacha Municipality, the qualitative analysis technique of triangulation will be applied. In conclusion, difficulties are observed in the 5th grade students for the acquisition of the habit of reading, as they have not consolidated the comprehension of the texts read during the applied test. The manifest limitation is mechanical, elementary, when it is observed that they generally reach the classroom, where a basically traditional teaching-learning process takes place, through content transmitted by the teacher, without being assimilated by the majority of the students, motivated by deficiency, which implies not having understood the content of the texts issued, orally, written or read.

MODELO PEDAGÓGICO PARA LA COMPREHENSION DE LA LECTURA DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE DE BASE COLOMBIEN

RÉSUMÉ

Le MEN a changé le nom de Langue en Lecture critique, pour promouvoir et mesurer la capacité des élèves à comprendre, interpréter et évaluer n'importe quel texte (verbal et non verbal), et a établi trois compétences de base qui doivent être développées dans le processus de lecture et qui, implicitement, correspondent à la théorie de Cassany (2006), la lecture des lignes, entre les lignes et derrière les lignes pour définir les différents niveaux de lecture. Le but de l'étude présentée est de générer un modèle pédagogique pour la compréhension de la lecture dans l'enseignement primaire de base colombien, car c'est le niveau auquel commence formellement la scolarisation des enfants et a pour conséquence la consolidation des bases cognitives et socio-affectives nécessaires pour la vie universitaire d'un individu. Basé sur des auteurs tels que: Benavides, D., et Sierra, G. (2013), OCDE (2012), De Zubira (2006), UNESCO (2007), envisageant les aspects liés à l'autonomie du sujet dans le processus d'apprentissage. Il s'agit d'une recherche de nature qualitative, située dans le paradigme phénoménologique interprétatif. Les informations seront acquises grâce à des entretiens approfondis avec deux informateurs clés dans ce cas (2) enseignants et élèves de 5e année de l'établissement d'enseignement Almirante Padilla, siège de Fidelity María Navas dans la municipalité de Riohacha, la technique d'analyse qualitative de la triangulation sera appliquée. En conclusion, des difficultés sont observées chez les élèves de 5e année, pour l'acquisition de l'habitude de la lecture, car ils n'ont pas consolidé la compréhension des textes lus lors de l'épreuve appliquée. La limitation manifeste est mécanique, élémentaire, quand on observe qu'ils parviennent généralement à la salle de classe, où se déroule un processus d'enseignement-apprentissage essentiellement traditionnel, à travers des contenus transmis par l'enseignant, sans être assimilés par la majorité des élèves, motivés par la carence ce qui implique de ne pas avoir compris le contenu des textes délivrés, oralement, écrits ou lus.

Mot clefs:

Modèle pédagogique, compréhension de lecture, éducation de base, bases cognitives et socio-affectives.

INTRODUCCIÓN

En forma general la comprensión de la lectura tiene como norte, la interpretación y extracción del significado del texto que se está leyendo; leer no es sólo poder decodificar un conjunto de grafías y pronunciarlas de manera correcta, específicamente, se trata de comprender aquello que se lee, es decir, ser capaz de reconstruir

el significado global del texto; lo cual implica identificar la idea principal que quiere comunicar el autor.

Desarrollar el texto, implica una acción intelectual de alto grado de complejidad en la que, el que lee, elabora un significado que contempla lo escrito por el autor. En tal sentido, se puede considerar la comprensión, como el proceso de elaborar el significado, al aprender las ideas relevantes

del texto y relacionarlas con las ideas que ya se tienen. Hoy día, se concibe como un proceso, a través del cual, el lector elabora un significado en su interacción con el texto; se relaciona con la información que almacenada en su mente.

Es en sí, es un acto de razonamiento, que trata de guiar la construcción interpretativa del mensaje escrito, a partir de la información que proporciona el texto, interrelacionados con los conocimientos previos del lector, induciendo a otros razonamientos, para controlar el progreso de esa interpretación de la lectura. Así mediante el desarrollo de esta investigación, se pretende ampliar los conocimientos, en cuanto a estrategias de comprensión de la lectura mediado por un Modelo Pedagógico, que permita alcanzar un aprendizaje significativo en los educandos de la educación básica colombiana.

Dentro de este marco para los alumnos, la lectura es fundamental dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, por cuanto ésta se basa principalmente, en la comprensión que haga el estudiante de los textos que lee cuando estudia. Por tanto, el énfasis de su enseñanza, se centra durante todo el proceso de aprendizaje hacia el desarrollo de las habilidades y destrezas requeridas por el discente para comprender lo que lee. Lo que conlleva, a afirmar sin dudas, que el alumno al iniciar sus primeros contactos con la lectura, ha aprendido lo que significa leer, el cual no es otro que comprender lo que se lee.

Así mismo, es indispensable considerar también el propósito que lleva al sujeto lector a desarrollar dicho texto, el interés disposicional, la estructura cognitiva empleada para relacionar el texto con el conocimiento previo, captar su significado, todo un proceso meta-cognitivo de alto grado de complejidad, mediante el cual el acto de leer debería propiciar la elaboración de un significado, a partir del mensaje escrito por el autor. La comprensión es el proceso de elaborar el significado por la vía de aprender las ideas relevantes del texto y relacionarlas con las ideas que ya se tienen: es el proceso por medio del cual el lector interactúa con el texto, es incorporar los conocimientos previos a los nuevos presentados en el texto.

En este contexto, surge para su consideración como objeto de estudio, el modelo pedagógico de comprensión de la lectura, el cual permitirá a los estudiantes de básica primaria a automotivarse hacia el hábito de lectura y escritura a partir de experiencias amenas, en las

cuales se apliquen estrategias didácticas que les entusiasme a organizar su pensamiento, expresar sus ideas con creatividad, inventar juegos de palabras, plantearse preguntas, descubrir significados, producir textos a partir de sus propias vivencias, compartir puntos de vista, además de desarrollar su pensamiento lógico y reflexivo.

DESARROLLO TEÓRICO

Modelo Pedagógico

Tomando en cuenta, que lo que ocupa a esta investigación es generar un Modelo Pedagógico para la Comprensión de la Lectura en la Educación Básica Primaria colombiana, en la Institución Educativa Almirante Padilla, Sede Fidelity María Navas del Municipio Riohacha, se hace válido hacer una distinción entre constructos que llevan la misma denominación pero con un sufijo distinto, por ejemplo, modelo educativo o modelo didáctico, los cuales dependiendo de la fuente de consulta a la cual se acuda, pueden resultar siendo más que sinónimos.

En tal sentido, un modelo educativo se torna en una representación gráfica y esquemática sobre un acto, contenido o proceso educativo apoyado en referentes de orden matemático o de un protocolo básico el cual según la UNESCO (2007); no necesariamente contempla todos o los mismos elementos de un modelo pedagógico mientras que el modelo didáctico según Comisión de las Comunidades Europeas, (2007), da cuenta del proceso que se usa como método para la enseñanza de un determinado campo disciplinar o área del conocimiento.

Teóricamente, los modelos pedagógicos centrados en las prácticas de aprendizaje, son lo ideal, pues ellos buscan configurar una ruta para comprender el aprendizaje y la enseñanza como elementos medulares en la pedagogía, que mantienen una relación de complementariedad y una comunicación bidireccional para luego definir, los objetivos y fines, el tipo de presentación de la información, los medios, las interacciones entre agentes, el clima y la evaluación, entre otros. Actualmente, en el discurso al interior de las instituciones educativas circulan términos como el constructivismo, lo cognitivo, lo sociocultural, el aprendizaje significativo, la enseñanza para la comprensión, la pedagogía dialogante.

Según Prado (2015), genéricamente se

acepta que el término modelo pedagógico ha sido asociado al de paradigma propuesto por Kuhn, utilizado como referente para solucionar de manera temporal un problema; sin embargo, para Flores (2008) el término modelo da cuenta de una construcción mental, que a su vez concreta la forma como se comprende la manera en la que se organiza una acción humana, la manera cómo interactúan sus elementos, las relaciones que emergen entre ellos y la dinámica prospectiva que de ella se pudiese derivar, que en éste caso, desde el punto de vista personal lo incluiría, como si se tratara de un sistema, los mecanismos de autorregulación necesarios para la mejora continua de los procesos que, a un acto como la enseñanza le competen.

El mismo autor considera que teóricamente, los modelos pedagógicos centrados en las prácticas de aprendizaje, son lo ideal, pues ellos buscan configurar una ruta para comprender el aprendizaje y la enseñanza como elementos medulares en la pedagogía, que mantienen una relación de complementariedad y una comunicación bidireccional para luego definir, los objetivos y fines, el tipo de presentación de la información, los medios, las interacciones entre agentes, el clima y la evaluación, entre otros.

Para Cardoso (2007), el modelo es una construcción teórica que emplea la ciencia para describir una realidad integrada, jerarquizada, funcional y operacional, mediante la cual se abordan los fenómenos u objetos de estudio que resulten de su interés, sin que ello le exima de su característica permanente, ha de ser discutido, cuestionado, reformado periódicamente de tal manera que su alcance comprensivo y explicativo permanezca a tono con las demandas de las personas y la sociedad. Los modelos cambian, se ajustan, se reforman, se mejoran, pero hasta el momento siempre ha sido necesario contar con un referente para trabajar sobre él.

Al respecto Medina, Mata y Arroyo, (2002), un modelo pedagógico permite anticiparse, en muchos momentos, a la realidad emergente que aborda, es decir, gracias a las modificaciones contextuales permanentes, a la naturaleza cambiante del pensamiento, a los aportes de los descubrimientos y hallazgos de la ciencia y al poder mediador entre lo científico y lo cotidiano que debe permearse por lo escolar y, para ser más puntual, debe permearse por las acciones que la didáctica promueva a su vez, desde la forma de organización del modelo en el cual se inscribe; adicionalmente comprometiendo

directamente la labor docente.

El modelo a desarrollar en el presente estudio, considerará elementos de los señalados por los diferentes autores. Este implica el desarrollo de un conjunto de estrategias de comprensión lectora, entre otros aspectos, a una propuesta didáctica pertinente inscrita en una visión compartida, que facilite el diálogo entre los diferentes docentes; estrategias didácticas alineadas con el proyecto pedagógico que atiendan debidamente la individualidad de cada estudiante; apoyar permanentemente a los docentes en sus aulas para que puedan desarrollar estrategias que influyan en el quehacer personal, profesional y docente a nivel práctico, con una visión de la pedagogía que genere bienestar al estudiante y aportes a nivel pedagógico.

Siguiendo a De Zubira (2006), partiendo de las interrogantes a las cuales responde el proceso educativo, se orienta la conformación de los componentes que constituyen el Modelo Pedagógico para la Comprensión de la Lectura, en una relación interactiva secuencial dando sentido sistémico a la acción pedagógica. Es decir, de la respuesta a cada pregunta nace un elemento, según se puede observar en la figura 1:

Figura 1. Componentes del Modelo Pedagógico



Nota. Elaboración propia. Adaptado de: Los modelos pedagógicos: Hacia una pedagogía dialogante. Por De Zubira (2006).

Los elementos que conforman el Modelo Pedagógico a desarrollar son los siguientes:

Propósito

Considerando los componentes señalados por De Zubira (2006), la principal pregunta que define el Modelo Pedagógico está relacionada con la finalidad y el sentido de la educación, el sentido de un área o componente de conocimiento y el sentido de una asignatura, espacio académico y/o curso. Ello requiere comprometerse con una concepción de hombre y sociedad que se quiere construir en sus aspectos filosófico, psicológico, antropológico y social.

Precisando la intencionalidad de la investigación, cabe destacar el aporte de Solé (2006) al reconocer que los propósitos de la lectura, están relacionados con la consciencia del estudiante en torno a las instrucciones y a la intención de la lectura. Saber leer equivale a saber cómo hacerlo de acuerdo con las intenciones de la actividad lectora. Es decir, la actividad de lectura está dirigida por los objetivos, por lo tanto, no es lo mismo, leer para ver si interesa seguir leyendo; que leer para buscar información determinada o leer, para formar una idea global del contenido y transmitirlo a otra persona.

Contenidos

Los contenidos del Modelo Pedagógico corresponden a la re-contextualización de los logros epistémicos de un campo del saber y los entornos de acción pedagógica del hecho educativo, adaptados al medio local particular por el docente a través de la práctica pedagógica y la experiencia laboral en su respectiva disciplina, especialidad o profesión. De acuerdo con De Zubira (2016, p. 47) “en los contenidos se plasman de manera relativamente clara los propósitos y las intenciones educativas”. Así adecuaron y facilitaron la puesta en práctica de sus propósitos.

Secuenciación

La secuenciación de los contenidos, según el autor se hace con el fin de facilitar el cumplimiento del Modelo Pedagógico, este componente tiene que ver con la distribución y la organización del proceso de formación disciplinar, que va de lo abstracto, hacia lo particular y concreto. En atención al propósito del estudio esta secuenciación, se llevará atendiendo a los niveles y los momentos de la lectura, mismos elementos que formarán parte de las estrategias que serán programadas para el diseño del Modelo Pedagógico para la Comprensión de la

Lectura de los estudiantes de quinto grado de Educación Básica Primaria de la IE Almirante Padilla- Sede Fidelia María Navas del Municipio Riohacha.

Metodología

Para Jaimes (2011), resulta obvio que en el proceso educativo intervienen, educandos, educadores y el conocimiento, en este sentido, a partir del rol que desempeña cada uno de estos componentes se determinara el tipo de estrategias metodológicas, que aparecen ligadas a lo que actualmente se denomina didáctica. Ahora bien, atendiendo a los criterios expuestos por la reflexión metodológica está enmarcada en los parámetros de reflexión curricular, dado que el método no es autónomo ni de los propósitos, ni de los contenidos, ni de la secuenciación curricular.

Evaluación

La evaluación es el componente central del Modelo Pedagógico, en ella se concretizan muchos de los procesos que se llevan a cabo a partir de los modelos. Parafraseando a De Zubira (2006), evaluar es formular juicios de valor acerca de un fenómeno conocido, el cual se compara con unos criterios preestablecidos de acuerdo a unos fines que se han trazado. Para ello, en toda evaluación se requiere determinar los fines o propósitos que se busca delimitar, los criterios que se usarán en las comparaciones y recoger la información que garantice un juicio correspondiente con la realidad.

Comprensión Lectora

En términos generales, un gran porcentaje de los conocimientos que adquiere un estudiante le llegan a través de la lectura. A lo largo del proceso de enseñanza aprendizaje, desde la educación inicial hasta la postgraduada, se necesita leer una gran variedad de textos para apropiarse de diferentes conocimientos y la importancia del hecho, no sólo radica en los contenidos, sino en la cantidad, estilo y propósitos de la lectura, tal como se refirió antes.

En este sentido Huerta (2009) señala:

Con frecuencia se considera que los

alumnos saben leer, porque pueden visualizar los signos y repetirlos oralmente, o bien porque tienen la capacidad para decodificar un texto escrito. Sin embargo, la decodificación no es comprensión y esto es el resultado de un primer nivel de lectura con el cual no debería conformarse el lector (p.2).

Es preciso señalar que la lectura de textos debe ir acompañada de la comprensión, como un proceso de inteligibilidad constante que depende una de la otra, puesto que no se podrá comprender una lectura sino se ha leído, resultando esto un antagonismo pragmático de la lingüística. Según lo plantean Benavides y Sierra (2013), la comprensión de textos como proceso cognitivo, resalta el papel del desarrollo de los tres (3) niveles de comprensión: literal, inferencial y crítica. Se desarrollan también tres (3) habilidades básicas: interpretación, (formarse una opinión, sacar idea central, extraer conclusiones); organización, (establecer secuencias en el texto, resumir generalizar.) y valoración, (identificar relaciones causales, diferenciar lo verdadero de lo falso, captar el sentido de los argumentos del autor), es decir, la aplicación de una lectura crítica.

Para Córdova (2017), la lectura se redefine en términos de reconocimiento y comprensión y constituye una arquitectura funcional de niveles de procesamiento relacionados temporalmente (en serie o en paralelo) que se conectan entre sí de una manera particular (de abajo/arriba o de arriba/abajo), haciendo posible, finalmente, la explicación de cómo el lector construye el significado global de un texto.

Madero (2011) citado por Córdova (2017, p. 56), afirma que; “el Proceso de Comprensión Lectora en alumnos...; debe utilizar estrategias pertinentes al grado y edad; y para ello hay que sensibilizar a los docentes a compromisos comunes para realizarlo”. Es relevante mencionar que en función de definir el concepto de comprensión de la lectura, es necesario además a definir los actores que intervienen en el proceso educativo, es decir la participación de quien enseña a comprender y la de quien aprende a comprender, en otras palabras, la función del docente como facilitador, propiciador de los procesos de aprendizaje, al favorecer en el aula una participación activa, constructiva y corresponsable del estudiante en su propio proceso de aprendizaje.

Dentro del mismo escenario áulico, las estrategias coinstruccionales que se implementan durante la formación del educando, son las que apoyan los contenidos curriculares durante el proceso propio de la enseñanza, las funciones principales de este tipo de estrategias permiten detectar la información principal, conceptualización de contenidos de aprendizaje, delimitación de la organización, estructura e interrelaciones entre los contenidos y mantenimiento de la atención y motivación. Se trata de funciones relacionadas con el logro de un aprendizaje con comprensión y que realmente buscan el logro de la lectura.

El proceso de comprensión lectora implica, además, construir puentes cognitivos entre lo nuevo y lo conocido, ya que el lector, cuando lee, no puede evitar interpretar y cambiar lo que lee de acuerdo con su conocimiento previo sobre el tema. Esto no es simplemente cuestión de grabar y contar literalmente lo que se ha leído, implica también hacer inferencias, los lectores comprendemos un texto no solo porque somos capaces de repetir de memoria lo que hemos leído, sino que comprendemos un texto cuando establecemos conexiones lógicas entre las ideas y podemos expresarlas de otra manera.

Así mismo, el estudiante es reconocido en el Modelo Pedagógico como el principal protagonista del aprendizaje, ya que se describe como a un sujeto activo quien aprende, pero que se autoforma mediante la adquisición y desarrollo de capacidades que le van a permitir construir su propio conocimiento, contribuyendo con la incorporación del nuevo aprendizaje a sus conocimientos previos para lograr así un aprendizaje significativo.

En este contexto, se entiende la Comprensión Lectora como la competencia básica dentro del Modelo Pedagógico en Educación Básica Primaria colombiana, donde se incluyen también las competencias lingüísticas muy similares a las que se establecen en los decretos complementarios de la Ley General de Educación, los cuales reglamentan aspectos pedagógicos y organizativos (MEN 2004), las cuales se refieren a:

1. Comprender la intención y el propósito comunicativo de los diversos tipos de discurso oral.
2. Comprender la noción y las propiedades del texto.

3. Reconocer la lectura como el resultado de la interacción entre el texto y el lector, aplicando las estrategias necesarias de acuerdo al propósito del texto.
4. Experimentar la comunicación literaria no sólo como una experiencia estética personal sino como un tipo específico de comunicación de distintas sociedades y, por tanto, como un hecho cultural compartido.
5. Desarrollar estrategias útiles para la comprensión, análisis e interpretación de textos periodísticos, históricos, científicos, políticos, publicitarios y filosóficos.
6. Utilizar procedimientos y estrategias de la comunicación escrita y reconocer la importancia de evaluar las producciones, tanto las propias como las ajenas, con criterios objetivos de corrección, coherencia, propiedad y creatividad.
7. Expresar de forma coherente, creativa y adecuada a las diversas situaciones y finalidades de la comunicación, y enfatizar las destrezas comunicativas propias del diálogo y de la conversación que requiere el trato con otras personas y la práctica expositiva pública.

Para Vegas (2015), la comprensión lectora se considera compuesta de diversos subniveles: consiste en la habilidad para comprender explícitamente lo dicho en el texto, la capacidad de hacer inferencia para entender lo que está implícito y la lectura crítica o habilidad para evaluar la calidad de textos, las ideas y el propósito del autor. De acuerdo con esta concepción, el lector comprende un texto cuando es capaz precisamente de extraer el significado que el mismo texto le ofrece. Esto implica reconocer que el sentido del texto está en las palabras y oraciones que lo componen y el papel del lector consiste en descubrirlo.

De aquí, que las actividades realizadas en el proceso de la comprensión de textos suponen un acercamiento con la aplicación de procedimientos, técnicas que animen al alumno a la actividad de la lectura en la que él es el protagonista. Las estrategias en el nuevo enfoque pedagógico comprenden todos los procedimientos, métodos y técnicas que plantea el maestro para que el alumno construya sus aprendizajes de una manera autónoma. Existen estrategias o técnicas (se verán más adelante) para enseñar a

comprender lo que se lee. Tradicionalmente se emplea el de las preguntas que hace el maestro a los alumnos para verificar si hubo comprensión.

Con base en las reflexiones precedentes, se presentan una de la definición considerada de mayor relevancia para el estudio sobre Comprensión Lectora, como es la de Solé (2006) quien afirma que:

[...] la comprensión que cada uno realiza depende del texto que tenga delante, pero depende también y en grado sumo de otras cuestiones, propias del lector, entre las que más se podrían señalar como el conocimiento previo con el que se aborda la lectura, los objetivos que la presiden y la motivación que se siente hacia la lectura. Sin embargo, antes de continuar debemos explicar qué se entiende por conocimientos previos o esquemas de conocimiento (p. 34).

Desde esta perspectiva teórico-conceptual se entiende entonces que, la comprensión lectora requiere la identificación de la estructura textual lexical, es decir, las partes que conforman un texto como introducción, desarrollo y conclusión, así como el lenguaje empleado en el discurso, propios de la explicación, lo que facilita la construcción de ideas globales y el reconocimiento de las relaciones que se establecen entre ellas dentro de la estructura explicativa. Sobre esto (García, 1999, p. 104), infiere que una comprensión profunda de un texto requiere construir un modelo de la situación, "es utilizar un grado mayor de conciencia y reflexividad de las estrategias que intervienen en el proceso de comprensión."

Estrategias de Comprensión de la Lectura

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE-2002), señala la importancia de la lectura en el contexto de los nuevos paradigmas mundiales; este organismo multilateral ha especificado que:

Las actuales circunstancias están obligando a los individuos en todo el planeta a reflexionar sobre el contenido de un texto conectando la información encontrada en dicha

fuerza con el conocimiento obtenido de otros textos, de tal suerte que los lectores deben evaluar las afirmaciones realizadas en el texto frente a su propio conocimiento del mundo (p.12).

Actualmente la lectura dentro de la educación primaria, es uno de los ejes de mayor importancia, puesto que tiene como propósito fundamental el desarrollo de las competencias lectoras, cuya finalidad es proporcionar un buen aprendizaje en todas las áreas del conocimiento. La práctica de lectura desarrolla en los alumnos la capacidad de observación, atención y concentración generando el análisis.

Según Armas (2005), los estudiantes desde su más tierna edad, están en contacto con materiales escritos a través de periódicos, revistas, afiches, los carteles en la carretera, los envases de alimentos, entre otros; toda esta variedad de material le permite elaborar hipótesis y reglas que los llevan a reconstruir la lengua escrita de manera natural, así como también les impulsa a leer y escribir, siempre que compre la lectura y la escritura pueden ser utilizadas como un medio para realizar una o varias funciones.

Partiendo del concepto emitido por Gómez y Palacios (2014), la competencia lectora es la habilidad de un ser humano para usar su comprensión lectora de forma útil en la sociedad que le rodea. Puntualiza el mismo autor que la comprensión lectora, es el hecho abstracto dependiente de la capacitación individual de cada persona y la competencia lectora la materialización concreta llevada a cabo en dependencia de la relación del individuo con la sociedad.

Luego de este breve introito, se puede decir que para lograr avanzar desde la forma natural de aprender el niño, hasta su ingreso en el sistema escolar, se le han dado en el camino algunas instrucciones para aprender a decodificar ciertos y determinados símbolos que le han permitido iniciarse en la lectura, sin embargo, requiere mucho más que esto para reforzar sus habilidades y consolidar esta competencia.

Técnicamente hablando, en el campo de la Pedagogía existe una rama auxiliar que se encarga del aspecto estratégico de la enseñanza, es la Didáctica, según un resumen conceptual, es entendida como el recurso donde la teoría se hace práctica, es decir, el área de la pedagogía que estudia las estrategias, técnicas y métodos para llevar a la práctica lo que propone la teoría.

Con base en el objetivo de las estrategias, como conductas y pensamientos que intervienen en el proceso de aprender para facilitar la adquisición de conocimiento, para Espinoza (2000) las estrategias de aprendizaje habilitan al lector para operar directamente sobre el texto, generalmente se aplican aquellas que facilitan la comprensión y la memoria, pero también son importantes las estrategias dirigidas a procesar significativamente la información. En este contexto, Espinoza (2000) hace las siguientes recomendaciones a ser consideradas por los docentes en la elección de las estrategias a ser aplicadas en los contextos educativos:

- a) no pueden ser definidas prescindiendo de los textos en los cuales se aplican;
- b) las estrategias requieren ajustarse a los diferentes tipos de texto, y específicamente al grado de complejidad y densidad del contenido;
- c) las pausas de facilitación deben incluir la instrucción simple, la definición de cómo utilizar la estrategia en el texto, la identificación de su estructura y el establecimiento de las reglas precisas para aplicar la estrategia;
- d) El entrenamiento de los facilitadores debe contemplar que ellos mismos realicen primero las tareas y, luego evaluarlos para determinar los procesos mentales que utilizaron y la forma de aplicarlos con los alumnos.
- e) la metacognición debe traducirse en una ayuda cercana de los docentes, con materiales suficientemente explícitos en objetivos, pasos de las estrategias y evaluación. (p. 15)

En este contexto, la estrategia debe tener en cuenta los objetivos que se hayan formulado y la conducta inicial de los alumnos, es decir, constituye un plan de acción para lograr los objetivos del aprendizaje, tomando en cuenta el material a utilizar, los métodos, técnicas y procedimientos a seguir para la orientación del proceso y los momentos adecuados para hacerlo. Otro aporte significativo sobre las estrategias didácticas es la de Bustos (2007, p.36), quien plantea que la palabra estrategia comúnmente se entiende como el “conjunto de metodologías, técnicas, recursos y procedimientos considerados en la planificación escolar y la didáctica como el arte de enseñanza.”

De esta forma, tal como se mencionó ante-

riormente y teniendo en cuenta los propósitos de la investigación, en relación a las estrategias de aprendizaje en la comprensión lectora, se procede a exponer el criterio de los autores en relación a las estrategias antes, durante y después de la lectura, las cuales guían al alumno al desarrollo de las habilidades cognitivas y metacognitivas que mejoran su nivel de comprensión lectora.

Así, las estrategias previas a la lectura comprenden todas las que se plantean, preferentemente antes de proceder a iniciar el proceso. Tienen que ver con el establecimiento del propósito para leer y con las actividades de planeación que utiliza el docente para enfrentar al proceso de la lectura, utilizando los recursos cognitivos disponibles.

Al respecto, Díaz y Hernández (2004) señalan lo siguiente: “cuando se inicia una actividad lectora, siempre debe existir un propósito que la antecede (aunque generalmente en la escuela, dichas finalidades son impuestas desde el exterior por el docente o por las exigencias del programa académico)” (p. 97). Desde la perspectiva de estos autores, se infiere el propósito de las estrategias previas a la lectura, como una actividad fundamental, por cuanto determina tanto la forma en que el lector se dirigirá al texto, como la forma de evaluar todo el proceso.

Con base en esta concepción, también se pueden señalar cuatro (4) propósitos que motiven comprender un texto, estos son: a) leer para encontrar información (específica o general); b) leer para actuar (seguir instrucciones, realizar procedimientos entre otros); c) leer para demostrar que se ha comprendido el contenido (para actividades de evaluación) y d) leer comprendiendo para aprender. En el inicio, el alumno debe comprender la razón de la lectura, para que la sienta funcional, útil y establezca un agrado hacia ella, para lograr resultados positivos.

En este punto, se puede acotar que cualquiera sea el objetivo por el cual se inicia el proceso de lectura, el punto más relevante es identificar la estrategia adecuada para lograr que el alumno se sienta agrado con la lectura, que se identifique con el texto y se anime a realizar la actividad; esto implica conocer la situación del alumno, para ello es importante hacer un diagnóstico acerca de tres aspectos relevantes: el nivel lector donde se encuentra, el conocimiento previo desde su experiencia de vida y el ritmo-manera de aprender (¿visual, auditiva, kinésica,

musical?).

Durante el momento de la lectura, se da el proceso de interacción entre el lector y el texto, así se ponen en juego una serie de elementos. En este contexto las estrategias aplicadas durante la lectura Díaz y Hernández (2004), explican que se implementan cuando ocurre la interacción directa con el texto y cuando se están ejecutando el micro y el macro procesos de lectura. Estas actividades incluyen el monitoreo y supervisión del proceso, la cual se ejecuta en función del propósito y del plan previamente especificado.

Para Solé, (2006) las estrategias durante la lectura permiten “comprobar y revisar el proceso de comprensión mientras lee y tomar medidas ante los errores” (p.15). Así pues, estas permitirán poner en marcha un pensamiento estratégico, decidir cuál es la mejor actuación en cada caso. Es de hacer notar, que en las estrategias aplicadas durante la lectura es necesario razonar y tomar decisiones en cada situación concreta.

Para el final de la lectura también se requieren estrategias que faciliten la comprensión lectora en el cierre de la secuencia con el consecuente resultado. En relación a este tipo de estrategias, Díaz y Hernández (2004) “indican que se emplean cuando ya ha tenido lugar la actividad de lectura o finalizado una parte de la misma” (p. 117). Dichas estrategias tienen una función autorreguladora de evaluación de los procesos y de los productos, en función del propósito establecido.

En concordancia con el contexto, para Bofarull y cols. (2001); este tercer tipo de estrategias “permite sintetizar, resumir, hacer esquemas, mapas conceptuales y ampliar el conocimiento inicial” (p. 43). Después de saber que identificar el tema es explicar de qué habla el texto en una frase muy corta, el alumno debe ser capaz de hacerlo. Cuando identifica la idea principal, es capaz de detectar lo más importante que hay en el texto en función del objetivo que se pretende alcanzar.

METODOLOGÍA

El reconocimiento de la comunidad científica para el desarrollo de procesos de investigación, es menester aplicarlos de acuerdo con principios de objetividad y fiabilidad que inser-

ten cada acción ejecutada por el investigador, en un marco reconocido y aprobado lo cual le atribuye validez al conocimiento derivado con el despliegue de las acciones implicadas en cada uno de los propósitos planificados.

En este sentido, conviene enrumbar la investigación bajo argumentos claros, siendo determinando el abordaje epistemológico por cuanto asigna el valor que amerita contar el conocimiento científico y riguroso; así lo expresa Ríos (2007), cuando define la epistemología como: “ciencia interdisciplinaria focalizada en el conocimiento válido...tiene por objeto juzgar la validez de los conocimientos derivados en procesos de investigación” (p. 97).

Desde esta perspectiva, el investigador orienta la construcción de nuevos conocimientos en torno la inferencia como medio relacionar entre el docente, el discente y el texto, bajo las vías científicas y los procedimientos expuestos desde el paradigma interpretativo; de esa manera, se asume una postura epistemológica desde la cual se avala el conocimiento plasmado en la enseñanza de la lectura en estudiantes de quinto grado de la Institución Educativa Almirante Padilla, Sede Fidelia María Navas del Municipio Riohacha.

De acuerdo con Martínez (2010), el paradigma interpretativo conlleva la posibilidad de producir conocimientos a partir de los significados atribuidos por las personas que forman parte de la realidad estudiada y que se hacen visibles a través de sus creencias, intenciones, motivaciones, cuando son descubiertas o develadas mediante procesos indagatorios; en este caso, realizados en docentes y estudiantes. Es así como Pérez (2014) considera que la labor del investigador frente al fenómeno estudiado es de interacción con el fin de aprehenderlo y comprenderlo, manteniendo el contacto con las personas involucradas en el estudio, cultivando la intersubjetividad durante la recogida sistemática de datos.

De acuerdo a la naturaleza del estudio se adoptará el método fenomenológico–hermenéutico. El método fenomenológico a juicio de la fenomenología conduce a encontrar la relación entre la objetividad y subjetividad, que se presenta en cada instante de la experiencia humana. La trascendencia no se reduce al simple hecho de conocer los relatos u objetos físicos; por el contrario, intenta comprender estos relatos desde la perspectiva valorativa, normativa y

prácticas en general. Según Patrón (2015), su objeto es el fenómeno, entendiendo a este como lo dado a la conciencia; mediante la intuición o visión intelectual del objeto de conocimiento, en el que surge la intencionalidad de la conciencia. Por tanto, la fenomenología es una filosofía del sujeto que postula como hecho primario de la conciencia el tener algo como objeto.

Por su parte Ayala (2008) afirma que la fenomenología hermenéutica es un procedimiento que lleva a la reflexión a los agentes educativos con respecto a su experiencia personal y labor profesional que llevan a cabo y de esta manera analizar los aspectos esenciales de esta experiencia, otorgándole sentido e importancia debida a estos fenómenos. Aguirre y Jaramillo (2012) apuntaron que “la fenomenología favorece a la comprensión de las realidades escolares, haciendo hincapié, a las experiencias de los representantes del proceso formativo” (p.51). Asimismo, afirman que para el caso de la fenomenología, su objeto es el fenómeno, entendiendo a este como lo dado a la conciencia; el instrumento del que esta se vale es la intuición o visión intelectual del objeto de conocimiento.

Por ende, el investigador considera el método fenomenológico como medio para la comprensión de esas realidades subjetivas, que son poco comunicables, pero determinantes para la comprensión de la vida psíquica de cada persona. En este caso en contextos educativos y socio laborales. En este sentido, Martínez (2010) señala que se reconoce la importancia de la aplicación de un modelo metodológico y operativo que oriente el proceso investigativo.

En función a la selección de informantes se contactarán, tres (3) Docentes, con la intención de que posean una cultura de capacidad de información básica que fortalezca su comprensión informativa durante las conversaciones informales o aplicación de la entrevista. Dado que el desconocimiento de estos elementos es decir de la inferencia como medio relacional entre el docente, el discente y el texto, se basaría en vivencias propias del sujeto en estudio.

Claramente, en el desarrollo de todo trabajo investigativo es muy importante la selección de los instrumentos para la recolección de información, teniendo en cuenta como referente fundamental el enfoque seleccionado y el problema de investigación. En el presente estudio, cuyo enfoque escogido es el cualitativo con un carácter interpretativo, se pretenden utilizar

instrumentos que conlleven a obtener puntos de vista e interacciones de los participantes objeto de estudio, de acuerdo con el problema de investigación planteado.

Por tal razón, se considerará como instrumento principal de recolección de la información la revisión documental apoyada con entrevistas a profundidad las cuales serán acompañadas de registros audiovisuales y fotográficos. Para entender mejor la importancia de la entrevista en la investigación, se puede decir que permite comprender las perspectivas de los participantes; igualmente, lo considera Mayan (2011), al plantear que la entrevista cualitativa genera la oportunidad para comprender los diversos puntos de vista de los participantes de la investigación acerca de sus perspectivas en sus propias palabras.

REFLEXIONES FINALES

La revisión teórica realizada en esta investigación, reafirman la existencia de dificultades en los procesos de lectura, específicamente en cuanto a la comprensión lectora en los diferentes niveles, lo cual influye directamente en la construcción del conocimiento, convirtiéndose en una problemática para el desempeño académico de los estudiantes de la educación básica colombiana.

En este sentido, se hace necesario fomentar en nuestros educandos estas habilidades, para adquirir conocimientos que le sean útiles para generar calidad de vida, que aprenda a procesar la información de manera adecuada hasta lograr entenderla comprensivamente y aplicarla favorablemente en los diferentes ámbitos de su entorno vital. Para lograrlo se requiere reflexionar acerca de los aspectos pedagógicos y de alteridad que se manifiestan, a fin de alcanzar los estándares de educación que requiere el sistema, para formar los ciudadanos productivos en consonancia con el desarrollo de la nación colombiana.

Es de destacar que la mayor parte de los estudios analizados se encaminan por una metodología interpretativa con enfoque cualitativo, ya que, se presenta como una herramienta que facilita el análisis de situaciones educativas en el aula donde el docente asume un papel activo y reflexivo sobre las situaciones problemáticas que afectan su práctica educativa, para luego proceder a proponer acciones de intervención y

así mejorarlas. Por lo cual, se consideró una metodología pertinente para el estudio realizado y presentado en este artículo.

Se abordan una diversidad de métodos, haciendo hincapié en la forma que hemos adoptado, lo que no significa que pensemos que haya una forma única o más correcta que otras. Asimismo, las actividades que se programan, permiten sacarlos de ese estado de comodidad que genera la lectura básica, crearles inquietudes, dudas, que planteen pensamientos que los hagan dudar y reflexionar. Igualmente se plantea que los docentes deben ser conscientes de su responsabilidad ante los estudiantes, mostrando un bagaje cultural que les permita presentar ante ellos diferentes posturas de determinado tema.

Surge entonces como prioridad, dar inicio a una pronta aplicación del modelo pedagógico con estrategias de comprensión lectora que desarrollen en los estudiantes la capacidad para hacer inferencias e interpretaciones a partir de las ideas implícitas y explícitas del texto, y conduzcan a obtener mejores resultados en el proceso de enseñanza aprendizaje.

REFERENCIAS

- Aguirre, J., & Jaramillo, L. (2013). Tesis de la carga teórica de la observación y constructivismo. *Cinta de Moebio*, 47, 74-82. Doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2013000200002>
- Armas (2005). Las estrategias de aprendizaje, una aproximación de su definición conceptual. Universidad Técnica Pedagógica "Héctor A. Pineda Zaldívar", Cuba: Ciudad de La Habana.
- Ayala, R. (2008). La metodología fenomenológica-hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias. *Revista de investigación*, 26 (2), 409-430. Recuperado de: <https://revistas.um.es/rie/article/view/94001>
- Benavides, D., y Sierra, G. (2013). Estrategias didácticas para fomentar la lectura crítica desde la perspectiva de la transversalidad. Artículo científico en REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(3), 79-109
- Bofarull, M.; Cerezo, M.; Gil, R.; Jolibert, J.; Martínez, G.; Oller, C.; Pipkin, M.; Quintanal, J.; Serra, J.; Solé, I; Soliva, M.; Teberosky, A.; Tolchinsky, L. y Vidal, E. (2001). *Comprensión Lectora. El uso de la lengua como procedimiento*. Caracas: Laboratorio Educativo.
- Bustos, C. (2007). Estrategias Didácticas para la vinculación docencia, investigación y extensión en la praxis educativa. Primera Edición. Editorial Venezuela C.A. Colección de textos universitarios LUZ.
- Cardoso, H. (2007). Del proyecto Educativo al modelo pedagógico. *Odiseo. Revista Electrónica de Pedagogía*, 4, (8). Recuperado marzo de 2019 de: <http://odiseo.com.mx/2007/01/Cardoso-proyecto.html>
- Comisión de las Comunidades Europeas, (2007). Mejorar la calidad y la productividad en el trabajo: estrategia comunitaria de salud y seguridad en el trabajo (2007-2012). [Documento en línea]. Disponible en: <https://www.insst.es/documents/94886/472607/Estrategia+Comunitaria+de+Seguridad+y+Salud+en+el+Trabajo+2007-2012.pdf/f3f64ceb-8f37-4327-b1b1-0e707514769d?t=1534388870244> [Consulta: 2022, marzo 5].
- Córdova, G. (2017). Comprensión lectora y rendimiento académico en el área de Comunicación en estudiantes de tercer grado de primaria institución educativa N° 1015 Cercado de Lima 2016. Tesis de Maestría. [Documento en línea]. Disponible en: https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/14671/C%C3%B3rdova_PGM.pdf?sequence=1&isAllowed=y [Consulta: 2022, marzo 5].
- De Zubira, J. (2006). Los modelos pedagógicos: Hacia una pedagogía dialogante. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Díaz, F. y Hernández, G. (2004). Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. México: Mc Graw Hill.
- Espinoza, H. (2000). Estrés y comprensión de la lectura. Un estudio etnográfico. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello y Universidad de Carabobo.
- Flores, J. (2008). Niveles del Sistema Educativo Venezolano ante la comprensión lectora. Universidad de Carabobo. Venezuela.
- García, E. (1999). La comprensión de textos. Modelo de procesamiento y estrategias de mejora. *Revista didáctica No. 5*. Madrid: Ed. Complutense.
- Gómez, M., Palacios, A. (2014). Estrategias para el desarrollo de la comprensión lectora. Universidad de Valladolid. Valladolid: España.
- Huerta, Ma. C., S. J. (2009). Otra mirada a la comprensión de textos escritos. *El Cid Editor*.
- Jaimés, W. (2011). Características y perspectivas de los modelos pedagógicos de las instituciones de educación media de la ciudad de Bucaramanga (Colombia). Editorial de la Universidad de Granada. D.L.: GR 189-2013. ISBN: 978-84-9028-175-8
- Martínez, M. (2010). Epistemología y metodología cuantitativa. México: Editorial Trillas.
- Mayan M. (2011) *Essentials of qualitative inquiry*. Walnut Creek: Left Coast Press, Inc
- Medina, A., Mata F. y Arroyo, R. (2002) *Didáctica general*. Madrid: Prentice Hall.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2016). Derechos básicos de aprendizaje. Propuesta curricular. Colombia. [Documento en línea]. Disponible en: <https://www.magisterio.com.co/articulo/derechos-básicos-de-aprendizaje-y-el-curriculum>. [Consultado el: 8/3/20].
- OCDE (2010). Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. Programme for International Student Assessment. Reading, mathematical and scientific literacy. Paris
- Prado, V. (2015). El Modelo Pedagógico como factor asociado al Rendimiento de los Estudiantes de

Educación Básica Primaria en las pruebas saber. Análisis Hermenéutico Cualitativo en la ciudad de Bogotá. Tesis Doctoral. UNED. Bogotá.

Pérez, G. (2014) Investigación cualitativa: retos e interrogantes. I. Métodos. Madrid: Muralla.

Ríos, J. (2007). Epistemología. Fundamentos Generales. Colombia: Ediciones Us

Rizo- Patrón (2015), Rizo-Patrón, R. (2015). Super venencia o nacimiento trascendental. Ápeiron: Estudios de filosofía: Filosofía y fenomenología, (3), 381-397. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5966462> [Consulta: 2022, marzo 5].

Solé, I. (2006). Estrategias de lectura. (16ª ed.). España: Grao. 176.

Vegas, A. (2015). Estrategias de aprendizaje para la comprensión lectora dirigido a docentes (Caso: Estatal "U.E. Fundación 5 de Julio"). Tesis Presentada ante la Dirección de Estudios de Postgrado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo. Valencia.

UNESCO (2007). Educación de calidad para todos un asunto de Derechos Humanos Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (EPT/PRELAC); Buenos Aires, Argentina

LA INVESTIGACIÓN DIVERGENTE: UN ENFOQUE SOBRE LA EPIFANÍA DE LA CIENCIA

Elys Rivas
vivasj29@yahoo.es
Extensión Académica Guanare, IMPM-UPEL

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana
de Investigación
Año 22, N° 1
Junio 2022
pp 51 - 59

Recibido: Marzo 2022
Aprobado: Mayo 2022

RESUMEN

Los griegos nos enseñaron que se puede contemplar el mundo de una manera común pero con un estilo poco común, lo que no implica sino abordar lo ordinario y transformarlo en algo extraordinario. Este es el camino de la investigación divergente al proponer un mapa de ruta para encontrar nuevas maneras de pensar la ciencia. Pero el investigador divergente debe encontrar inspiración en todas partes, puesto que pensar diferente, es percibir de manera diferente las cosas y pensar diferente sobre problemas comunes. Y para pensar diferente, hay que actuar diferente como investigadores y pensadores de la época con experiencias divergentes. Esta postura se asume bajo un nivel descriptivo con enfoque sociocrítico en el contexto de un modelo epistémico hermenéutico.

Palabras clave:
Investigación divergente, epifanía, ciencia, pensamiento.

THE DIVERGENT RESEARCH: A FOCUS ON THE EPIPHANY OF SCIENCE

ABSTRACT

The Greeks taught us that we can contemplate the world in a common way but with an unusual style, which does not imply but to approach the ordinary and transform it into something extraordinary. That is the path of divergent research when proposing a road map to find new ways of thinking. But the divergent researcher must find inspiration everywhere, since to think differently is to perceive things differently and think differently about common problems. And to think differently, you have to act differently as researchers and thinkers of the time with divergent experiences. This is done under a descriptive level with a socio-critical approach in the context of a hermeneutical epistemic model.

Key words:
Research divergent, epiphany, science, thought.

RECHERCHE DIVERGENT : UN FOCUS SUR L'ÉPIPHANY DE LA SCIENCE

RÉSUMÉ

Les Grecs nous ont appris que vous pouvez voir le monde d'une manière ordinaire mais avec un style inhabituel, ce qui ne signifie rien de plus que de prendre l'ordinaire et de le transformer en quelque chose d'extraordinaire. C'est la voie d'une recherche divergente en proposant une feuille de route pour trouver de nouvelles façons de penser la science. Mais le chercheur divergent doit trouver l'inspiration partout, car penser différemment, c'est percevoir les choses différemment et penser différemment des problèmes communs. Et pour penser autrement, il faut agir autrement en tant que chercheurs et penseurs de l'époque aux expériences divergentes. Cette position est assumée à un niveau descriptif avec une approche sociocritique dans le cadre d'un modèle épistémique herméneutique.

Mot clefs:
Enquête divergente, épiphany, science, pensée.

A MANERA DE CONSIDERACIONES INICIALES.

El despertar del mundo de las ideas, con la civilización griega, nos condujo hacia un nuevo horizonte: el horizonte de lo racional. Fue una oportunidad de afrontar la realidad de una manera totalmente distinta a como se la venía contemplando hasta ahora, desde otras perspectivas, por otras civilizaciones. A veces lo que los hombres buscan esta frente a su nariz. Hay hechos que, por insignificantes que nos parezcan, pueden tener implicaciones, repercusiones, a gran escala y pienso que así ha sido, a través de los tiempos, de la historia, en las distintas épocas. Los griegos, ciertamente, nos enseñaron que se puede contemplar el mundo de una manera común pero con un estilo poco común, lo que no implica sino abordar lo ordinario y transformarlo en algo extraordinario.

Ese es el camino de la investigación divergente al proponer un mapa de ruta para encontrar nuevas maneras de pensar en esta lógica de la fragmentación. Como afirma De bono (2000), "el pensamiento tradicional permite refinar los modelos y comprobar su validez, pero para conseguir un uso óptimo de la nueva información hemos de crear nuevos modelos, escapando a la influencia monopolizadora de los ya existentes (p. 34)".

La intención es crear nuevas ideas, para resolver problemas, pero pensando distinto y manteniendo la mirada puesta en el futuro para dejar una marca indeleble en la humanidad con la posibilidad de trascender. Hay ideas que no son nuevas, sólo que se consideran cosas que otros no se atrevieron a tomar en cuenta, es decir, lo que aparentemente no parece posible lo hacemos posible en este universo etiquetado de singularidad tecnológica.

Un investigador divergente ve las cosas de manera distinta a como la ven los demás, puesto que pensar diferen-

te, es percibir de manera diferente las cosas. Conectar cosas aparentemente no relacionadas, encontrando inspiración en todas partes, y así ofrecer ideas innovadoras, desarrollando el poder de la visión, con las mejores ideas en las mejores mentes.

CUESTIONAMIENTO CRÍTICO.

Ya planteó Freire (2008) la necesidad de "problematizar la realidad (p. 67)", es decir, abordar la realidad a partir del "cuestionamiento crítico" (Horkheimer: 2003, p. 56) lo que implica interrogarse sobre lo que está ahí sin aceptarlo por el simple hecho de estar ahí. Esto, justamente, fue lo que hizo el hombre griego no conformarse con el ser de las cosas, por el simple hecho de estar en la realidad, sino preguntar por la existencia de las cosas en el mundo de la realidad.

Es lo que hace un pensador divergente, enfocarse en lo que importa pensando diferente sobre problemas comunes. Porque con el pensamiento divergente no se persigue sino convertir cosas complejas en cosas sencillas y elegantes. Éste piensa distinto a la mayoría porque no piensa convencionalmente dado que tiene una visión clara, y más amplia que el resto, en vista de que piensa fuera de las normas aceptadas creando y ofreciendo una experiencia única. Corroborado por Leal Gutiérrez (2012) cuando sostiene: "no podemos seguir haciendo ciencia en base a procedimientos impuestos y convencionales (p. 18)".

Precisamente lo antes señalado diferencia a la civilización griega del resto de las civilizaciones que se conformaron con la existencia de las cosas sin interrogarse por el ser de las mismas. Particularmente porque consideraron que no era necesario el cuestionar al asumir que las mismas eran resultado de la presencia de lo divino, es decir, tenían el cielo como techo del saber.

No era necesaria, en este sentido, ninguna reflexión en el campo

teórico, del conocimiento (gnoseológico), dado que la presencia de lo divino justificaba el mundo y los objetos en el contenidos. Los griegos, sin embargo, asumieron una perspectiva de intervención práctica para ofrecer una explicación racional ante la complejidad de ese conjunto de “fenómenos planetarios” (Axelos, 1969, (p. 34); Morín, 2000, (p. 23) que nos rodeaban y que no podían quedar sujetos a una explicación tan simplista de que todo dependía de la intervención de lo divino.

De ahí que, poco a poco, comienzan a emerger lo que hoy asumimos como “modelos epistémicos” (Barrera Morales, 2008, p. 36) para aprehender la totalidad de las cosas y que ya tenía una razón de ser bajo la tutela de Descartes (1984) y su consideración de que cada cual debía “asumir su método para abordar la realidad” e “interpretarla y comprenderla” (Gadamer: 1988, p. 45) bajo el enfoque de lo que pudiéramos considerar como una hermenéutica de la sospecha en la que hoy no sería más que una lógica de la fragmentación de las narrativas distópicas.

Lo que la Ciencia Necesita.

Para Popper (1984) lo que “la ciencia necesita es cuestionarlo todo (p. 58)” y esto implica no aceptar las cosas por el simple hecho de estar ahí, sino abordarlas desde un pensamiento crítico, de una “teoría crítica” (Horkheimer: 2003, p. 45), entiéndase con una mirada racional. Y esto fue lo que heredamos de los griegos, invitándonos a pensar diferente con capacidad crítica, dado que si hacemos las cosas de un modo distinto indudablemente que obtendremos resultados totalmente divergentes.

Uno de los aspectos a pensar diferente es nuestra visión que nos invita a ver lo que queremos lograr de una manera grande y audaz. De ahí que también tengamos que pensar de manera diferente nuestra carrera profesional y atrevernos a superar nuestros propios miedos que son los que nos impiden avanzar, las más de las veces, dado que en algún momento creemos que una idea no es válida porque no sigue el canon académico establecido. Lo que no deja de ser un prejuicio que no hace sino impedirnos que nos atrevamos a pensar en lo ya pensado y poder encontrar cosas que otros dejaron de ver porque sus propios miedos, ante la posibilidad de un cambio de paradigma, no se lo permitieron.

Solo pensemos qué habría pasado con Einstein si se hubiera dejado llevar por sus miedos y no se hubiese atrevido a pensar más allá de los libros de texto, ¿fuese podido cambiar la estructura del Universo con sólo un lápiz y unas libretas? Confieso que soy de los que comparto la idea que todo no es más que un problema de espíritu. Así como lo definiera en su tiempo Uslar Pietri (1982 un: “espíritu universitario (p. 67)”.

En esto desempeña un papel fundamental la visión frente a la realidad para asumir su abordaje y encender la imaginación. Por lo tanto, Leal Gutiérrez (ob. cit), señala que “cualquier aprendizaje que sea simplemente la aplicación estricta de técnicas del pasado, en el estudio de la realidad compleja del presente, es ya obsoleto en muchas áreas de la vida (p. 87)”. En vista de que todo acto de investigación invita a la producción, construcción, generación de conocimiento. Y sobre ello versa y descansa el quehacer de la ciencia: “encontrar una explicación que no es más que explicar unos enunciados analizándolos mediante otros enunciados” (Gadamer, 1998, p. 98).

Y este quehacer estriba en la fundamentación que se tiene que asumir bajo los planos del conocimiento en un contexto ontológico, epistemológico, teórico, metodológico, axiológico, gnoseológico y teleológico que, en pocas palabras, sugiere el mal llamado nivel doctoral. En el caso más extremo del entramado de la tela de araña de la autarquía doctoral que implica alcanzar la autonomía en el proceso de desarrollo y aprehensión del conocimiento como antesala de la eudaimonía que no es otra cosa que “la búsqueda de las cosas en sí mismas” (Barreras Morales: 2006, p. 45) camino a la eucatalepsia como “facultad o arte de juzgar con acierto” (Bacón: 1984, p. 26) que no implica sino tomar abiertamente el camino hacia el conocimiento.

Lo que en muchos casos, visto el desarrollo de lo expuesto, invita a sumir el mismo como una postura de rebeldía epistemológica frente a lo que se puede considerar como una camisa de fuerza para el universo teórico que coarta el desarrollo libre de la creación y producción del conocimiento. Se asume, entonces, no seguir el rigor y el criterio académico del manual, pero sin apartarse de los cánones establecidos dejándolos implícitos. Pero trazando el propio camino fuera del stablishmen académico, creando nuevas ideas, para resolver problemas, siguiendo los instintos como el ingrediente mágico del

éxito, dándole vuelo libre a la imaginación para despertar la creatividad.

El Organon.

Algo así como un “abrir la jaula”, y ¿qué es abrir la jaula? Nos responde Leal Gutiérrez (2012): “Es concentrarse en primer lugar en las capacidades creativas e intelectuales propias, descubrir dentro de uno mismo que muchas de las ideas otrora cercenadas están latentes y pueden aún tener vigencia (p. 67)”. Esto es lo que implica ser un investigador común, pero con un estilo poco común, lo que significa asumir las cosas desde y por el camino de lo ordinario y transformarlas de extraordinaria y excepcional. Por eso se invita a pensar de manera diferente, cómo investigar en un sentido vanguardista, lo que implica estar al día con la ciencia del día con la innovación como la salsa secreta y principio para pensar distinto en esta crisis del significado en una futura humanidad tecnológica.

Nada equivocado estaba Aristóteles (1984) al afirmar que el hombre es un “zoón politikón”, un animal cívico, un animal político, que no sólo pertenece a la civita sino que contribuye a su construcción-transformación haciendo de ella, precisamente, un lugar apto como campo de la realidad social marcando una diferencia en el mundo.

Ideología del Investigador.

La investigación es una reflexión teórica de un proceso técnico y metodológico que es el investigar e investigar es el proceso técnico y metodológico de la reflexión teórica que es la investigación. De modo que en la identificación del problema estaría inmersa la reflexión teórica y la resolución del mismo implicaría el proceso técnico y metodológico. En todo caso lo que no hay que olvidar es que investigar es un arte que requiere conocimiento y esfuerzo. Y como tal amerita, exige, un dominio de la teoría y un dominio de la práctica. Los procesos del arte y de la ciencia son similares, lo que varía es el producto final.

Tal vez por eso se afirma que el saber científico no surge de la nada, al contrario, va acumulando una diversidad de elementos con los cuales procede a aglutinar conocimientos dispersos que, de un modo u otro, le permiten ir

aproximándose hasta una determinada realidad epistémica para “interpretarla y comprenderla” (Gadamer, 1988, p. 92) bajo el enfoque de una hermenéutica de la sospecha en la nueva relación del sujeto humano y la naturaleza en este cambio del modelo de pensamiento.

Todo este conglomerado de partículas comienzan a sedimentarse hasta permitirle al “artesano intelectual” (Ramos Jiménez, 1993, p. 78) discernir entre los modelos, métodos, a utilizar, los que ha de emplear para delimitar y/o abordar el problema a estudiar decidido a trazar su propio camino. Porque, como sostiene Leal Gutiérrez (2012), hay que dejar al investigador la libertad para que “seleccione el camino o el método que considere más apropiado o para que invente uno de acuerdo con las circunstancias o contextos que lo guíen en la producción del conocimiento que más se aproxime a la realidad de estudio (p. 43)”.

Cierto que el saber científico no emerge aislado y desconectado de la realidad, al contrario, posee su raíz existencial desde cuyo contexto construye la respectiva escala de valores (lo axiológico) con la que desbroza el sendero por el que se aproximará hasta la verdad fáctica y dejar una marca en el universo.

Toda actividad humana posee un contexto social, y el quehacer científico, como actividad, igualmente no escapa al orden social. Quehacer que involucra a su entorno y en él funda su comunidad: la comunidad científica. El hombre de ciencia, el “artesano intelectual” (Ramos Jiménez: 1993, p. 78), ve al medio y descubre la posibilidad de mejorarlo, de hacer de él un mecanismo perfectible, inspirado a cambiar el mundo porque no existe innovación sin creatividad. Esto nos indica que en el campo del conocimiento hay que: “formar investigadores creativos que sepan dialogar con la incertidumbre” (Leal Gutiérrez: Ob. cit, p. 24) en medio de esta lógica de la fragmentación para generar un cambio en el modelo de pensamiento ante una futura humanidad tecnológica.

En este nivel de formación el conocimiento científico, como conjunto de ideas, no sólo ha establecido los medios de indagación, sino que ha alcanzado el modo de conocer los diversos procedimientos metódicos y técnicos; para llegar hasta la formulación de un sistema teórico conceptual que le permitirá determinar cuáles son los alcances de la investigación social creando nuevas oportunidades y nuevas maneras de

pensar.

De modo que el sistema teórico de la ciencia, consciente de la relación entre la teoría y la realidad, construye el camino de acceso que le permite formular respuestas con las que se pueden obtener nuevos conocimientos, pensando divergente, viendo distinta la realidad. Incluso, los procedimientos metódicos y los modelos epistémicos (Barrera Morales: 2008, p. 46) para construir los respectivos razonamientos lógicos con los cuales el sistema conceptual llega al conocimiento de la verdad fáctica y que forman parte de los caracteres de homogeneidad, donde se construyen los pensamientos y nacen las ideas en las manos de la gente común.

Es indudable que la ciencia como saber, racional y factico, como conocimiento teórico, ha desempeñado y desempeña un papel fundamental en el progreso de la humanidad, pero hay momentos en que tenemos que olvidarnos del mundo para reencontrarnos con él de una manera diferente ante esta lógica de la fragmentación en el imaginario de lo posthumano. Y el hombre divergente, como elemento constructor y generador de los respectivos razonamientos ofreciendo ideas innovadoras, que nos han permitido obtener nuevos conocimientos manteniendo la mirada puesta en el futuro, es su máximo baluarte. Porque el hombre divergente tiene una epifanía para dejar una marca indeleble en la humanidad con la posibilidad de trascender en esta nueva era planetaria de nuevas identidades.

No en balde el conocimiento científico, para mal o para bien del hombre, ha desarrollado el sistema conceptual que ha generado las ideas que han motorizado la transformación de la historia del pensamiento universal, fomentando las mejores ideas en las mejores mentes. Y esto sólo es posible asumiendo la responsabilidad de su oficio con todas las implicaciones que esto le pueda acarrear fuera del *stablishment* académico, donde una parte de la sociedad construye toda una especie de operaciones como instrumentos de dominación y explotación en esta nueva lógica de colonización de la vida.

Pero el investigador divergente debe encontrar inspiración en las múltiples facetas de la realidad existencial, puesto que pensar diferente, es percibir de manera diferente las cosas y pensar diferente sobre problemas comunes. Y para pensar diferente, hay que actuar diferente

como investigadores y pensadores de la época con experiencias divergentes. Razón por la que no está demás asumir como propias las palabras de Morín (2000) y afirmar que “necesitamos se cristalice y radique un paradigma –del siglo XXI-, p. 68)” que permita la epifanía del pensamiento divergente como una nueva etiqueta heurística que trascienda lo postmoderno y lo deshumanizante.

El Paradigma del Siglo XXI: El Paradigma Noosférico.

Para encontrar una nueva forma de pensar debemos asumir una manera diferente para abordar la realidad. Voltar la mirada y, como hicieron los hombres en la antigua Grecia, encontrar la chispa de la reflexión para generar un pensamiento libre de ataduras irracionales. Aprender a abrir los ojos y desprendernos del velo que nos impide tener nuestra propia visión del tiempo-espacio que, en ese instante supremo de la reflexión, ofrezca un giro epistémico y nos conduzca, a través de la encrucijada de una nueva historia, por medio de la razón.

Estamos ante nuevos tiempos. Esos tiempos hipermodernos (Lipovetisky: 2006, p. 43) que nos arrastran, a trote limpio, por el imaginario de lo posthumano. Enfrentamos, por tanto, la necesidad de repensar nuevas estrategias y asumir un cambio de pensamiento a la espera de un próximo despertar que nos aguarda y, a la vuelta de la esquina, nos muestra que muy pronto empieza una Edad nueva. Lo que implicaría un cambio de Época y un cambio de pensamiento que nos invita a colocarnos por encima de la vieja forma de reflexión ante esta nueva paradoja humana de la simbiosis hombre-máquina.

Ante un nuevo fenómeno central de la reflexión -refirió Feyerabend (1984)- es posible conservar lo que “puede llamarse la libertad de creación artística y utilizarla al máximo, no como una vía de escape, sino como un medio necesario para descubrir y quizás incluso cambiar las propiedades del mundo en el que vivimos (p. 65)”. Este mundo en el que la condición humana se ve trastocada de tiempo en tiempo por el aliento desesperado de las nuevas realidades que van emergiendo ante lo que pudiera ser considerado, sin miedo a equívocos, como un nuevo salto evolutivo. Y, por ende, invita a proponer nuevos sistemas de pensamiento que sirvan de

fundamento para ofrecer un nuevo modelo para interpretar y comprender, de manera objetiva, la realidad que brinda, en estos tiempos de inteligencia no biológica y de orden espontáneo, la convergencia del espíritu.

En la década de los setenta Machado (1983) se atrevió a afirmar: “En un futuro muy próximo la potencia de los países se medirá por el número de mentes de capacidad desarrollada que posean, porque serán éstas las que determinarán el grado de progreso de cada uno de ellos (p. 56)”. Lo que parece que no hemos querido entender es que ese “futuro muy próximo” ya está aquí, en la espera de un próximo despertar, cabalgando sobre el Leviatán de la Inteligencia Artificial en lo que pudiera significar el nacimiento de una nueva era en el universo de la civilización de la post-postmodernidad y lo postindustrial.

Proféticamente parecía anunciar Machado (1983): “Muy pronto llegará el momento en que muchos hombres tengan por única misión en la sociedad la de dedicarse a pensar (p. 78)”. Antes había advertido De Chardin (1984), cuando sostiene que: “El siglo próximo no se terminará sin una amenaza de huelga en la Noosfera. Los elementos del Mundo, negándose a servir al Mundo por el hecho de pensar (p. 87)”. Profecías que hoy, frente a las tremendas realidades que nos golpean, día a día, por la velocidad con la que ocurren los cambios en el mundo, obligan a cambiar nuestra visión del tiempo que nos toca vivir recordando que “el hombre entró en el mundo sin ruido” (De Chardin: 1984, p. 65). Momentos en los que la sociedad del conocimiento nos muestra la llama de una verdadera inteligencia que exige un nuevo paradigma para el siglo XXI y poder afrontar, asumir, esas nuevas realidades en lo que pudiera ser el tanteo eterno de la vida al que nos somete nuestra existencia y nos sugiere que sepamos esperar.

De Chardin (1984) mostró, en su momento, que para la ciencia el hombre es un animal como los demás y que en su anatomía no se distingue mucho de los antropoides (p. 54). No obstante, bajo el contexto de los estudios biológicos, en relación a lo que viene a ser su proceso de surgimiento, éste termina siendo totalmente diferente. Aspecto que resalta dentro del universo de la vida y termina transformando este hecho en una profunda paradoja humana.

Paradoja que acentúa, marca, la diferencia a través del proceso de pensamiento que tiene

como eje central el hecho de ser reflexivo. Núcleo central de esa presunción que establece la superioridad del hombre frente al resto de los animales, bastión que lo ha acompañado en ese proceso de evolución y que termina colocándolo en una nueva esfera que marca el nacimiento del pensamiento. Por el hecho de ser reflexivo, De Chardin (Ob. cit) recalcó: “no sólo somos diferentes, sino otros. No sólo simple cambio de grado, sino cambio de naturaleza, resultado de un cambio de estado (p. 43)”.

Ese cambio de estado que experimenta, vive, el hombre mediante la educación –de época en época- que conduce a la “transformación de la humanidad del neófito” de la que habla Savater (1997, p. 45). Materializándose, según él, en ese proceso de aprender a pensar e incluso aprender a pensar sobre lo que se piensa. Hecho constituido ya en el hombre desde sus orígenes en las fibras del phylum humano, razón por la cual De Chardin (1984) manifestó: “Después del grano de materia, después del grano de vida, he aquí al fin, constituido el grano del pensamiento (p. 26)”. Entonces el hombre da el salto de inteligencia que se materializa en la partícula pensante.

Y aunque desde ese instante la vida continúa su marcha normal, es evidente que ya nada será igual dado que ha quedado marcado por los genes de la reflexión a partir de los pasos del pensamiento que vienen a convertir, de esa ramificación zoológica, al mundo en humano materializado, finalmente, en la convergencia del espíritu mediante la rama humana: phylum pensante. Y es así como, en el instante de la reflexión, surge, emerge -nos dirá De Chardin (1984)-: “el Pensamiento haciéndose Número con el objeto de conquistar todo el espacio habitable, por encima de cualquier otra forma de vida. Dicho de otra manera, el espíritu tejiendo y desplegando las capas de la Noosfera que empezó desde entonces a encerrarse sobre sí misma, aprisionando la tierra (p. 96)”.

Esto indudablemente resuelve, a grandes rasgos, la paradoja humana, porque comienza una Edad nueva que se materializa con el nacimiento del pensamiento ante el surgimiento de una capa que envuelve completamente al planeta. Hecho que confirma, el varias veces citado, De Chardin (1984) al sostener: “Precisamente tan extensiva, pero todavía mucho más coherente, como veremos, que todas las capas precedentes, es verdaderamente una nueva capa, la “capa pensante”, la cual, después de ha-

ber germinado al final del Terciario, se instala, desde entonces, por encima del mundo de las Plantas y de los Animales; fuera y por encima de la Biosfera, una Noosfera (p. 105)”.

Circunstancia precedida por el salto particular del instinto al pensamiento, mediante la Hominización, gestando el cambio de piel de la Tierra y representando el encuentro de ésta con su alma en lo que pudiéramos considerar como su espiritualización: léase, su humanización.

A la espera, entonces, de un próximo despertar, por un nuevo cambio de pensamiento, un pensamiento divergente, nos atrevemos a proponer, para ser sometido a la consideración y discusión del *establishment* académico, el Paradigma Noosférico como una “dimensión epistémica “pensante” (Albornoz: 1990, p. 53) que se sostendrá, sustentará y fundamentará, en su contexto onto-epistémico, desde la teoría del Fenómeno Humano de Teilhard De Chardin (1984, p. 34) que permita la epifanía del pensamiento divergente como la nueva etiqueta heurística del post-postmodernismo.

Un paradigma que estará bajo el enfoque cualitativo (Rojas: 2010, p. 45) y el carácter inductivo (Albert Gómez: 2007, p. 34), transitando, así, por el mundo de las ideas, siguiendo el paso de la reflexión teórica. Se acompañará —en su desarrollo— con los modelos epistémicos hermenéutico (Gadamer: 1988, p. 87) y fenomenológico (Heidegger: 1953, p. 445). Con un nivel y/o tipo descriptivo (Arias: 2006, (p. 24), Balestrini: 2002, p. 34), Hurtado: 2010, (p. 43), una investigación y/o diseño documental (Arias: 2006, (p. 56), González Reyna: 1980, (p. 45), Montero y Hochman: 2005, (p. 67) y una técnica de observación (Albert Gómez: 2007, (p. 31), Rojas: 2010, (p. 16) cuyo tipo dependerá del interés del investigador participante (pasiva, moderada, activa) o no participante (Rojas: 2010, p. 27).

Desde una postura sociocrítica, sin ánimos de transformar la realidad, pero sí de mejorarla, frente a un estadio evolutivo que distinguir ante un universo fosforescente de pensamiento divergente. Aunque podemos decir, con Rodríguez Aranda —véase el prólogo de la obra *Pragmatismo* de James (1984)—, que este, tal vez, hasta “intenta ser un método filosófico sin buscar resultados particulares, por lo que son posibles dentro de él distintas direcciones (p. 12)”. Dejando así al sabio saber y entender de cada investigador qué dirección tomar según sus propios intereses e inquietudes. Pero reconociendo

con Khun (2004) que “para ser aceptada como paradigma, una teoría debe parecer mejor que sus competidoras; pero no necesita explicar y, en efecto, nunca lo hace, todos los hechos que se puedan confrontar (p. 44)”.

Estas ideas que hoy expongo aquí quizás no sean más que ideas locas, pero que tal vez mañana se transformen en grandes ideas. Ciertamente se reconoce que, en Ciencias Sociales, no se puede declarar nada como definitivo, ni concluido, por eso estos apuntes no son más que espurias notas que invitan a profundizar, en este tema, a todos aquellos a quienes estas reflexiones, ávidos de interés, les proponga un plan de vuelo. Bástale al autor desprender la chispa que pueda encender la hoguera de la imaginación y la creatividad, para que, desde un punto y coma, otros sigan la senda trazada de esta aproximación teórica. En algunos casos no es descabellado asumir que el éxito de un investigador, bajo el enfoque cualitativo, puede estribar en una sabia combinación de imaginación, dinamismo y referencias a la realidad.

No sea que, en el fondo, al elegir y proponer esta alternativa sistémica, este equivocado, por eso asumo con él antes citado Kuhn (1984) que “el científico que explora un nuevo dominio debe sentirse seguro de la que ha escogido o de que, como mínimo, ha elegido la que más se aproxima de entre todas las que se hallan a su disposición. Pero el científico debe pagar un precio por su adhesión a una alternativa en particular: la posibilidad de equivocarse (p. 112)”.

A MANERA DE CONSIDERACIONES FINALES.

Generar nuevas ideas es un proceso de pensamiento. Lo que deja sentado de antemano que es una actividad humana que exige una exploración de la vida, de la existencia, de la totalidad de las cosas, contemplando la realidad con nuevas posibilidades creativas y capacidad crítica. Pero para ello hay que ver de un modo distinto la realidad y poder crear nuevas ideas para resolver problemas. Esta es la esencia del acto de investigar, como epifanía de la ciencia, si estamos inspirados a cambiar el mundo y dejar una marca indeleble en el universo con la posibilidad de trascender en el imaginario de lo posthumano.

Esta epifanía, sin embargo, se hace siguiendo una orientación, una trayectoria, un camino,

un método. Pero como es vox populi en la ciencia no se puede hablar en singular, sino en plural. Por tanto como no hay un solo enfoque no hay un método, sino métodos en la ciencia. Esto porque cada artesano intelectual tiene su forma de aproximarse a la realidad para abordarla, interpretarla y comprenderla como fin último

Hoy en día la ciencia debe asumir otra perspectiva y romper ese paradigma hegemónico y monolítico, si se quiere tradicional convergente y asumir otra postura para elaborar ideas frescas. Una postura que nos permita enfrentar las nuevas realidades divergentes. Llegó el tiempo de bajar de ese pedestal sagrado a la ciencia, donde ha permanecido enquistada, ofreciendo soluciones que permitan resolver toda esta crisis que nos heredó el siglo XX.

Ya se ha reconocido que cuando la ciencia no ha desempeñado su rol, la humanidad ha vivido etapas de incertidumbre, aunque mientras más conocemos más incertidumbres hay, por eso no está demás preguntar, ¿es la incertidumbre positiva? Pienso que es el momento oportuno, propicio, para que la ciencia asuma su rol; un rol protagónico y aporte nuevas ideas que impulsen al mundo, a la humanidad, por nuevos horizontes divergentes. Que se ofrezcan nuevas perspectivas que promuevan, que generen, el anhelado cambio como un mapa de ruta en estos tiempos de hipermodernidad y transhumanismo.

La ciencia, entonces, no puede seguir siendo el pretexto para escaparse de la realidad, pues la ciencia es parte de ella. Y es obligación del científico hoy, profundizar en ella para transformarla. Y en esa transformación deben surgir las ideas que modifiquen los cambios en el mundo para formar a la generación del milenio, con posibilidades de trascender, con capacidad crítica, frente al imaginario de lo posthumano.

No sería una conclusión a priori plantear una redefinición de la forma de pensar al ofrecer el pensamiento divergente como centro para crear nuevas ideas y resolver problemas en estos tiempos de una nueva lógica cultural y condición humana. Es necesario asumir nuevas formas de ver la realidad para poder develar sus misterios en medio de esta crisis del significado y singularidad tecnológica.

REFERENCIAS

- Albert Gómez, M.J. (2007). *La Investigación Educativa*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Albornoz, H. (1990). *Diccionario de Filosofía*. Valencia: Vadell Hermanos.
- Arias, F.G. (2006). *El Proyecto de Investigación*. Caracas: EPISTEME, C.A.
- Aristóteles. (1984). *La Política*. Barcelona: ORBIS, S. A.
- Axelos, K. 1969. *El Pensamiento Planetario*. Caracas: Monte Ávila.
- Bacon, F. (1984). *Novum Organon*. Barcelona: ORBIS, S.A.
- Balestrini Acuña, M. (2002). *Como se Elabora El Proyecto de Investigación*. Caracas: BL Consultores Asociados.
- Barreras Morales, M.F. (2008). *Modelos Epistémicos en Investigación y Educación*. Caracas: Quiron.
- De Bono, E. (2000). *El Pensamiento Lateral*. Buenos Aires: PAIDÓS.
- De Chardin, T. (1984). *El Fenómeno humano*. Barcelona: ORBIS, s.a.
- Descartes, R. (1984). *Discurso del Método*. Barcelona: ORBIS s. a.
- Feyerabend, P. (1984). *Contra el Método: esquema de una Teoría Anarquista del Conocimiento*. Barcelona: ORBIS, s. a.
- Freire, P. (2008). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Gadamer, G.H. (1988). *Verdad y Método*. Salamanca: Sígueme.
- González Reyna, S. (1980). *Manual de Redacción e Investigación Documental*. Mexico: Trillas, S.A.
- Heidegger, M. (1953). *Ser y Tiempo*. Barcelona: Herder.
- Horkheimer, M. (2003). *Teoría Crítica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Hurtado de Barrera, J. (2010). *El proyecto de investigación. Comprensión holística de la metodología y la investigación*. Caracas: Quirón.
- James, W (1984). *Pragmatismo*. Barcelona: ORBIS, S.A.
- Khun, T.S. (2004). *La Estructura de las Revoluciones Científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- _____ (1984). *La Revolución Copernicana*. Barcelona: ORBIS, S.A.
- Leal Gutiérrez, J. (2012). *La Autonomía del Sujeto Investigador y la Metodología de Investigación*. Caracas: Signos, c.a.
- Lipovetisky, G – Sebastien, C. (2006). *Los tiempos modernos*. Barcelona: ANAGRAMA.
- Machado, L.A. (1983). *La Revolución de la Inteligencia*. Caracas: PLANETA.
- Montero, M – Hocman, E. (2005). *Investigación Documental*. Caracas: PANAPO.
- Morín, E. (2000). *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. Caracas: FACES/UCV.
- Popper, K. (1984). *La sociedad abierta y sus enemigos*. Barcelona: ORBIS, S.A.
- Ramos Jiménez, A. (1993). *Comprender el Estado*. Mérida: ULA.
- Rojas, B. (2010). *Investigación Cualitativa: fundamentos y praxis*. Caracas: FEDUPEL.
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel, s.a.
- Uslar Pietri, A. (1982). *Educación para Venezuela*. Barcelona: LISBONA.

FUNCIONES EJECUTIVAS: SU DESARROLLO DINAMIZADO EN LA NEUROEDUCACIÓN Y SU IMPACTO EN EL DESEMPEÑO ACADÉMICO

Francisco J. Asprilla Sánchez
franj28@hotmail.com
UPEL-CONGEPRO

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana
de Investigación
Año 22, Nº 1
Junio 2022
pp 60 - 70

Recibido: Marzo 2022
Aprobado: Mayo 2022

RESUMEN

El actual artículo es el fruto del avance de investigación que tiene como propósito desarrollar un corpus teórico que guía el progreso de las funciones ejecutivas en los niños desde la perspectiva docente, se considera vertientes metodológicas y consideraciones oportunas que posibilitan dar luz sobre el desarrollo de las funciones ejecutivas, la cual depende de muchos factores ambientales y genéticos, pero que en última instancia es en la escuela donde junto con las habilidades del maestro se pueden potenciar estas habilidades cognitivas. Por otra parte, en la sección teórica, se plantean los conceptos de funciones ejecutivas desde la educación y se plantean las teorías educacionales (Schultz y Becker, 1962; Parsons, 1970; Baudelot y Establet, 1975; Collins, 1986; Rist, 1999; Paris Lipson y Wixson, 1983; Pintrich, 1989; Pintrich y De Groot, 1990) que han precedido a la actual teoría de la neuroeducación, la cual es una nueva visión de la enseñanza que se basa en aportar estrategias y tecnologías educativas centradas en el funcionamiento del cerebro. Así mismo, en la parte metodológica, este artículo ofrece un análisis hermenéutico, interpretativista, cuyo paradigma pos-positivista, posibilita profundizar de manera cualitativa la recolección de datos a través de entrevistas en profundidad y la observación que tendrá lugar en la institución educativa Nuestra Señora del Perpetuo Socorro. Finalmente, se espera generar principios teóricos sobre el desarrollo de las funciones ejecutivas dinamizadas en la neuroeducación para favorecer el desempeño académico en los estudiantes de quinto grado del colegio nuestra señora del perpetuo socorro., ya que el binomio emoción – cognición es indisoluble, intrínseco al diseño anatómico y funcional del cerebro, y que es con el conocimiento del funcionamiento del cerebro del niño donde se pueden construir estrategias de enseñanza-aprendizaje acordes a los estilos de aprendizaje, a las inteligencias múltiples y a las particularidades y necesidades de cada estudiante.

Palabras clave:
Funciones ejecutivas,
neuroeducación, des-
empeño académico.

EXECUTIVE FUNCTIONS: THEIR DYNAMIZED DEVELOPMENT IN NEUROEDUCATION AND ITS IMPACT ON ACADEMIC PERFORMANCE

ABSTRACT

The current article is the result of research progress that aims to develop a theoretical corpus that guides the progress of executive functions in children from the teaching perspective, it is considered methodological aspects and timely considerations that make it possible to shed light on the development of executive functions, which depends on many environmental and genetic factors, but ultimately it is at school where, together with the teacher's skills, these cognitive skills can be enhanced. On the other hand, in the theoretical section, the concepts of executive functions from education and educational theories are proposed (Schultz and Becker, 1962; Parsons, 1970; Baudelot and Establet, 1975; Collins, 1986; Rist, 1999; Paris Lipson and Wixson, 1983; Pintrich, 1989; Pintrich and De Groot, 1990) that have preceded the current theory of neuroeducation, which is a new vision of teaching that is based on providing educational strategies and technologies focused on the brain functioning. Likewise, in the methodological part, this article offers a hermeneutic, interpretivist analysis, whose post-positivist paradigm, makes it possible to deepen in a qualitative way the data collection through

Key words:
Executive functions,
neuroeducation, aca-
demic performance.

in-depth interviews and the observation that will take place in the educational institution Nuestra Señora del Perpetuo Socorro. Finally, it is expected to generate theoretical principles on the development of dynamic executive functions in neuroeducation to favor academic performance in fifth grade students of the Colegio Nuestra Señora del Perpetuo Socorro, since the emotion-cognition binomial is insoluble, intrinsic to the anatomical and functional design of the brain, and that it is with the knowledge of the functioning of the child's brain where teaching-learning strategies can be built according to learning styles, multiple intelligences and the particularities and needs of each student .

FONCTIONS EXÉCUTIVES : LEUR DÉVELOPPEMENT DYNAMISÉ EN NEURÉDUCATION ET SON IMPACT SUR LA PERFORMANCE SCOLAIRE

RÉSUMÉ

Le présent article est le résultat des progrès de la recherche qui vise à développer un corpus théorique qui guide le progrès des fonctions exécutives chez les enfants du point de vue de l'enseignement, il est considéré comme des aspects méthodologiques et des considérations d'actualité qui permettent d'éclairer le développement des fonctions exécutives fonctions, qui dépendent de nombreux facteurs environnementaux et génétiques, mais c'est finalement à l'école que, avec les compétences de l'enseignant, ces compétences cognitives peuvent être améliorées. D'autre part, dans la partie théorique, les concepts de fonctions exécutives issus des théories de l'éducation et de l'éducation sont proposés (Schultz et Becker, 1962 ; Parsons, 1970 ; Baudelot et Establet, 1975 ; Collins, 1986 ; Rist, 1999 ; Paris Lipson et Wixson, 1983 ; Pintrich, 1989 ; Pintrich et De Groot, 1990) qui ont précédé la théorie actuelle de la neuroéducation, qui est une nouvelle vision de l'enseignement basée sur la fourniture de stratégies et de technologies éducatives axées sur le fonctionnement du cerveau. De même, dans la partie méthodologique, cet article propose une analyse herméneutique, interprétative, dont le paradigme post-positiviste, permet d'approfondir de manière qualitative la collecte de données à travers des entretiens approfondis et l'observation qui aura lieu dans l'institution éducative Nuestra Señora del Perpetuo Socorro Enfin, il est prévu de générer des principes théoriques sur le développement des fonctions exécutives dynamiques en neuroéducation pour favoriser les performances académiques des élèves de cinquième année du Colegio Nuestra Señora del Perpetuo Socorro, puisque le binôme émotion-cognition est insoluble, intrinsèque à la conception anatomique et fonctionnelle du cerveau, et que c'est avec la connaissance du fonctionnement du cerveau de l'enfant que les stratégies d'enseignement-apprentissage peuvent être construites en fonction des styles d'apprentissage, des intelligences multiples et des particularités et besoins de chaque élève.

Mot clefes:

Fonctions exécutives, neuroéducation, performances scolaires.

INTRODUCCIÓN

El presente artículo presenta un avance investigativo por medio de constructos teóricos, aspectos metodológicos y reflexiones pertinentes, que posibilita dar luz acerca del desarrollo de las Funciones Ejecutivas responsables de la metacognición en el ser humano.

Es decir, este trabajo es un fragmento del fruto de una investigación doctoral que se orienta en observar

a fondo el trabajo del maestro en el aula, apuntando a la elaboración de un corpus teórico, por medio de un conocimiento preliminar de las concepciones epistémicas respecto a las funciones ejecutivas como actividades mentales complejas, necesarias para planificar, organizar, guiar, revisar, regularizar y evaluar el comportamiento necesario para adaptarse eficazmente al entorno y para alcanzar metas (Bauermeister, 2008).

Así mismo, busca develar las actividades orientadas al progreso de las funciones ejecutivas, así como,

analizar los elementos implícitos que hacen de esta, un recurso en el desarrollo de los aspectos teóricos que guían el desenvolvimiento de los procesos cognitivos de los niños y niñas desde la perspectiva del docente.

Las funciones ejecutivas en la literatura científica son catalogadas como las responsables de la metacognición en el ser humano. Las funciones ejecutivas son las que nos permiten ser conscientes de nuestras fortalezas cognitivas, pero también nos dan las herramientas para identificar nuestras debilidades y lo mejor aún nos dan luces de cómo superar esas debilidades o falencias, he allí su verdadera importancia. Refiriéndose a las funciones ejecutivas en palabras de Lezak (1995) la define como: “El conjunto de habilidades que permiten realizar de manera eficaz conductas con un propósito, dirigidas a una meta” (p12).

Seguidamente, hay que explicar que dentro de estas habilidades se distinguen, entre otras: planificación, auto-regulación, flexibilidad mental, control inhibitorio, fluidez, memoria de trabajo (Anderson, 2002; Lezak, 1995; Stuss, 1992).

En otras palabras, las funciones ejecutivas serían las encargadas de monitorear y autoajustar nuestro comportamiento y actitudes con la finalidad de cumplir unos objetivos a corto, mediano y a largo plazo, que al final se convertirían en metas que hacen parte de nuestro proyecto de vida, son las que nos permiten escoger las herramientas adecuadas para enfrentarnos a determinadas actividades o tareas y como consecuencia nos hacen más eficientes en nuestro día a día.

Por otra parte, está claro que el lóbulo frontal como posadero del centro del control atencional y de las funciones ejecutivas, juega un papel importante en la correcta priorización de la información circundante como también del correcto monitoreo y el buen uso de esa información previamente filtrada, en este binomio control atencional-funciones ejecutivas se esperaría que uno preceda y de cierta forma alimente al otro, ya que si no hay un correcto filtro de la información circundante, realizada por el control atencional entonces las funciones ejecutivas no podrían enfocarse en lo que es verdaderamente significativo, traducándose esto en un derroche de recursos cognitivos, ya que se carecería de la priorización de esfuerzos.

Sobre todo, se esperaría que cada vez que se hace el filtro adecuado y las funciones ejecutivas desarrollan su labor de planificación y autorregulación para la consecución de metas, esta consecución del logro mejora el proceso atencional, ya que hay una recompensa que es percibida por nuestro cerebro emocional conformado por el sistema límbico y reticular, que retroalimentan mediante circuitos al proceso atencional que, aunque es evidentemente emotivo está localizado en el lóbulo frontal. Esto argumentado por Barbas (2006), Damasio y Andersen (1993) afirman que: “El lóbulo prefrontal presenta extensas conexiones con áreas subcorticales y del sistema límbico. Por lo que quedaría en evidencia la interrelación y retroalimentación que existen entre las funciones ejecutivas y el proceso atencional” p (28).

En efecto, anatómicamente el lóbulo temporal es el que soporta las funciones ejecutivas, así que se esperaría que, si hay un daño en esa zona o no está correctamente estimulada o desarrollada, estaríamos al frente de una disfunción ejecutiva.

Por otra parte, una de las dimensiones más importantes en el proceso de enseñanza aprendizaje lo constituye el desempeño académico (DA) del alumno, conceptualizado como el nivel de conocimientos demostrado en un área o materia comparada con la norma de edad y nivel académico (Navarro, 2003). En general, la literatura está de acuerdo en que el desempeño académico se refiere al nivel de logro que puede alcanzar un estudiante en una o varias asignaturas. Cuando el estudiante no alcanza este nivel o no muestra a través de sus resultados el dominio en ciertas tareas, se puede decir entonces que presenta bajo rendimiento académico.

Existe un consenso en general, de la necesidad de investigar nuevas variables que expliquen el frecuente fracaso escolar y la desmotivación experimentada por numerosos alumnos, pues los modelos actualmente disponibles no dan cuenta de este problema de forma satisfactoria.

En particular, la I.E. Nuestra Señora del Perpetuo socorro no es ajena al fracaso escolar, producido entre otras cosas por la desmotivación. Justamente, en una evaluación interna se obtuvo un número significativo de estudiantes en escalas de desempeño básico y bajo, principalmente en las áreas de humanidades y matemáticas, lo cual es consecuente con pruebas

nacionales estandarizadas pruebas SABER 5° aplicadas por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación antes Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior.

Por lo tanto, el meollo de esta investigación tiene su sustento en generar principios teóricos sobre el desarrollo de las funciones ejecutivas dinamizadas en la neuroeducación para favorecer el desempeño académico en los estudiantes de quinto grado del colegio nuestra señora del perpetuo socorro

REVISIÓN DE LA LITERATURA

Teorías educacionales

La forma como la sociología ha abordado el estudio del fenómeno educativo permite visualizar como los diferentes puntos de partida, las diferentes concepciones y los diferentes modelos o paradigmas imprimen a la interpretación del hecho social una visión particular, diferente pero siempre válida. La complejidad del fenómeno social no puede abordarse desde una sola perspectiva, no se explica linealmente, son múltiples y diversas las variables que encierran la comprensión de la realidad social. Por eso, es necesario manejar cuales son las teorías educacionales que tienen su asidero en la Sociología como ciencia que estudia a la sociedad y sus interrelaciones.

Teoría Funcionalista.

Esta teoría afirma que todos los estudiantes comienzan en un curso en igualdad de condiciones e igualdad de oportunidades, y que su triunfo o fracaso en la escuela dependerá de su habilidad, sus orientaciones familiares, actitudes en la familia con respecto a la educación, sus motivaciones individuales, variaciones en el nivel de interés en la educación y en el deseo de los alumnos de ser aplicados y trabajar duro. En conclusión, es una teoría meritocrática. Al respecto, cabe citar a Parsons (1970), quien encontró que:

La educación es además de transmisora de la cultura social, la que selecciona la ubicación de los individuos en las diferentes posiciones sociales, parte de una sociedad me-

ritocrática, basada en la igualdad de oportunidades y en la búsqueda del consenso y equilibrio social (p.75).

En definitiva, aquí se plantea que la Escuela es una institución neutral, donde el individuo producto de su empeño y disposición intelectual, triunfa o fracasa. Para ésta corriente todo cambio social, incluyendo el educativo responde a agentes externos ya que es producto de una perturbación o fuerza que obliga a modificar el sistema educativo.

Teoría de la Reproducción.

Esta teoría nace en el siglo XX en las décadas de los años 60 y 70, como antagonista de la teoría meritocrática Funcionalista. Se afirma en esta teoría, que la escuela mediante la enseñanza, ejerce y legaliza una violencia simbólica que es una

herramienta del estado para encubrir la violencia material que tienen la finalidad de perpetuar la dominación económica de unas clases sobre otras.

Al respecto, Bourdieu (1997) destaca las funciones que lo simbólico cumple en la reproducción de la desigual estructura social. El sistema de enseñanza, como sistema simbólico fundamental no se limitaría, al contrario que pensaban los funcionalistas, a una transmisión neutral de la cultura de la sociedad: Al igual que otros sistemas simbólicos la naturaleza de la cultura escolar sólo puede entenderse a través de las relaciones de ésta con una estructura social fragmentada en clases cuyas cuotas de poder son desiguales.

Además, Baudelot y Establet (1975) afirmaron que:

La escuela produce un tipo de división social que reproduce la división del trabajo y cumple una función selectiva y reproductiva. La función ideológica de la escuela es que los alumnos asimilen su fracaso o su éxito como resultado de su capacidad individual ocultando la división del alumnado de acuerdo a su origen social (p. 51).

En efecto, la escuela está organizada para manejar la conciencia y las relaciones sociales

apropiadas para moldear al futuro trabajador, la escuela reproduce las relaciones sociales de producción, un sistema jerárquico de autoridad, disciplinado, que segrega al alumno de lo que produce o de lo que debe aprender. También desarrolla un sentimiento de identidad de clase y formas de comportamiento que se adaptan a los diferentes perfiles laborales.

Teoría de la Resistencia.

Esta teoría nacida en la segunda mitad de la década del 70, afirma que existen dos aspectos importantes, la hegemonía y la ideología. La hegemonía entendiéndose como la acción por la cual la clase dominante practica el dominio moral e intelectual sobre los otros colectivos sociales y la ideología como el adiestramiento de la conciencia. Así mismo, Willis (1999) afirmó que: “El estado utiliza a la escuela como intermediario de la ideología dominante para perpetuar el control y la dominación de la clase burguesa sobre las menos privilegiadas” (p. 75). El autor va más allá y concluye que tanto el sector productivo como las escuelas tienen la misma estructura que consiste en un sistema vertical dócil que aleja al individuo del control de lo que produce en la industria como al alumno del control de lo que debe aprender en la escuela.

Teoría Credencialista

Este enfoque expone que la educación recibe una nueva función además de la transmisión cultural y es la de entregar credenciales a los estudiantes que pasen satisfactoriamente por los diferentes niveles formativos. Estos títulos alcanzados en los diferentes y crecientes niveles educacionales serán la carta de presentación cuando alguien quiera acceder al mercado laboral (Collins, 1986).

Sobre todo, las personas buscarán con afán poseer el mayor número de credenciales debido a que esto significaría puestos de trabajo mejor remunerados y un estatus y prestigio mucho mayor ante la sociedad. Es fácil deducir que esta teoría está en línea con el enfoque Funcionalista ya que tiene el valor de la meritocracia como su máxima expresión.

Teoría del capital humano

Esta idea alcanza su cima luego de la segunda guerra mundial con la teoría del capital humano, propuesta por Schultz y Becker (1962), con sus premisas esenciales que son:

1. La educación debe ser considerada como cualquier otra forma de capital físico. Como inversión con una rentabilidad determinada.
2. Existe una relación entre crecimiento económico y las tasas de escolarización en los niveles educativos Deninson (1965), y existe también una relación entre el nivel de ingresos y el nivel educativo Minzer (1974). Educación más cualificación del trabajador más productividad en el trabajo más salario.
3. Los conocimientos y habilidades tienen valor económico e intercambiable en el mercado, se difumina la frontera entre trabajo y capital.
4. La inversión en educación genera una mejor redistribución del ingreso nacional y del gasto público.

Teoría del Etiquetado

La teoría del etiquetado se usa para comprender la desviación social que ocurre en el interior de la escuela. Tiene una fuerte influencia interaccionista según la cual el mundo social no nos viene dado, sino que se construye. Su preocupación consiste en dilucidar quien recibe la etiqueta de desviado y por qué.

Esta teoría según Rist (1999), manifiesta que la construcción social de categorías por el docente influye en el comportamiento de los diferentes grupos en el aula. De igual forma, Shutz y Becker (1962), demostrarían a través de sus estudios, que los profesores aguardan menos de los estudiantes procedentes de los estratos bajos, que de sus pares de clase media o también que los alumnos limpios y bien vestidos, hijos de buenas familias los cuales tienden a sobreestimarse en su capacidad escolar.

Teoría de la Motivación Escolar

En un estudio sobre procesos motivacionales Ajello (2003), encuentra que la motivación

debe ser comprendida como la base que soporta el desarrollo de aquellas actividades que son significativas para la persona y en las que esta toma parte. En el plano educativo, la motivación debe ser considerada como la disposición positiva para aprender y continuar haciéndolo de una forma autónoma.

Históricamente las diferentes investigaciones sobre el aprendizaje escolar han hecho hincapié en los aspectos puramente cognitivos o en los afectivo motivacionales. La trazabilidad de estos estudios muestra un divorcio casi que total entre estos dos aspectos, afortunadamente en la actualidad existe una tendencia a mirar estos dos componentes de forma integrada (neuroeducación). Al respecto, Nuñez, en 1996, analizó que el aprendizaje se caracteriza como un proceso cognitivo y emocional a la vez. Los especialistas en esta temática tales como Paris Lipson y Wixson (1983), Pintrich (1989), Pintrich y De Groot (1990), coinciden en que los estudiantes para obtener buenos resultados académicos necesitan tanto como voluntad como habilidad.

Teoría de la Neuroeducación

La Neuroeducación, se refiere a la aplicación de los conocimientos sobre cómo funciona el cerebro, integrados con la psicología, la sociología y la medicina, en el intento de mejorar y potenciar tanto los procesos de aprendizaje y memoria de los estudiantes, como los de enseñanza. Neuroeducación incluye ayudar a detectar procesos psicológicos o cerebrales que puedan interferir con el aprendizaje y la memoria y la educación Mora (2013).

Mora afirma, que la Neuroeducación puede transformar la actitud de muchos maestros, en el sentido de producir en ellos un tono diferente, emocional y cognitivo, en su forma de ver la enseñanza, de mentalizar y de responsabilizarse frente a la capacidad que tienen los cerebros de los niños de cambiar en lo que respecta a su física, química, anatomía y fisiología, es decir, en la capacidad de incrementar unas sinapsis o eliminar otras, y de conformar circuitos neuronales cuya función se expresa en la conducta.

En efecto, el soporte de la Neuroeducación es un concepto denominado plasticidad cerebral. La plasticidad cerebral es la capacidad del cerebro a la hora de cambiar físicamente para

adaptarse a los estímulos y los hábitos de manera útil para el individuo. Cada vez que consolidamos una forma de aprendizaje, este deja una huella en el modo en el que las neuronas del cerebro se conectan entre sí. La Neuroeducación sirve para analizar los rastros que los procesos educativos dejan en nuestro cerebro y traza relaciones entre estos datos y el modo en el que se comporta el individuo. De esta forma se estudia el proceso de aprendizaje desde la vertiente comportamental y desde la que corresponde a la neurobiología.

Se esperaría que, con esta nueva teoría educacional sobre la Neuroeducación, se dé respuesta a interrogantes que otras teorías no pudieron revelar, aunque sus aportes fueron muy importantes. Preguntas tales como, ¿Cómo aprende el cerebro?, ¿Qué relación existe entre lo afectivo y el aprendizaje?, ¿Qué factores producen motivaciones intrínsecas?, ¿Qué factores llevan a superarte por encima de las adversidades propias de una baja condición socioeconómica?, ¿Cuál es el verdadero rol de la familia más allá de la asistencia económica?

Después de este pequeño recorrido sobre las teorías educacionales, iniciaremos con el estudio de quien se considera como la piedra angular del aprendizaje de la Neuroeducación, las Funciones Ejecutivas.

Funciones Ejecutivas

Es mucho lo que se ha escrito sobre las Funciones Ejecutivas en la literatura científica, sobre todo en los últimos años con el avance de la neurociencia y la comprensión del funcionamiento del cerebro mediante el avance de la tecnología y el uso de técnicas de neuroimagen. De igual forma el aporte de los estudios psicofisiológicos a poblaciones clínicas y no clínicas, como la bibliografía neuropsicológica acumulada han impulsado el estudio de las Funciones Ejecutivas.

En los últimos cuatro lustros, la neurología conductual y la neuropsicología han progresado a pasos colosales bajo la hegemonía de los modelos teóricos provenientes de la psicología cognitiva, pero también por el avance de nuevos y sofisticados métodos que permiten estudiar la actividad cerebral durante los procesos cognitivos (Tirapu et Al, 2002). Así, las técnicas de neuroimagen y los modelos computacionales de

las funciones cognitivas de alto nivel han arrojado nuevos datos y modelos sobre el intrincado mundo del funcionamiento cerebral.

Justamente, son esa cantidad de modelos los que permiten que existan distintas representaciones abstractas y conceptuales sobre la noción y componentes de las Funciones Ejecutivas. Es decir, que dependiendo quien sea nuestro referente, así será el tipo de análisis y de abstracción sobre el enmarañado mundo del funcionamiento cerebral.

No obstante, existe cierto consenso sobre algunas cuestiones. Así, términos como funcionamiento ejecutivo o control ejecutivo estudiados por Feinberg y Farah (1997) encontraron que hacen referencia a una serie de mecanismos implicados en la optimización de los procesos cognitivos para orientarlos hacia la resolución de situaciones complejas o novedosas. Otro acuerdo sobre el tema en cuestión es que anatómicamente el lóbulo temporal es el que soporta las Funciones Ejecutivas, así que se esperaba que, si hay un daño en esa zona o no está correctamente estimulada o desarrollada, estaríamos al frente de una disfunción ejecutiva.

Sin embargo, estos modelos que nos sirven como pauta para entender y dar respuesta al funcionamiento de estos mecanismos cerebrales de orden superior, mantienen diferencias importantes entre sí, pero también hay en ellos algunas características comunes que hacen que de alguna manera se puedan agrupar debido a la similitud de varias de sus particularidades.

En efecto, los modelos que explican las Funciones Ejecutivas pueden clasificarse tomando como base las afirmaciones de Aron (2007), quien menciona que son tres los métodos que han sido utilizados para investigar las F.E (estudios de lesión, técnicas de neuroimagen y modelos psicométricos), sostiene que aun siendo todos válidos, estas fuentes son incompletas por sí solas. Por ello, considera que lo más adecuado para la investigación de las Funciones Ejecutivas, es combinar los tres medios anteriores.

Sin embargo, no es la única clasificación que pueden hacerse sobre las FF.EE. porque estas también se pueden clasificar por el número de constructos aceptados como unitarios o múltiples y por el tipo de población a quien va dirigido clínica o no clínica.

Componentes de las Funciones Ejecutivas

En definitiva, existen más de 50 modelos en la actualidad que intentan explicar, el funcionamiento y la dinámica de las estructuras de las FF.EE. Sin embargo y respetando, a autores reconocidos y modelos de constructo unitario pioneros en este ámbito neuropsicológico, tales como Spearman (1927), Cohen et al (1992), Baddeley y Hitch (1987), Goldman y Rakic (1985), Petrides (1982, 1984), Duncan (1990) y Gopldberg (2001), nos alineamos más en los modelos de constructo múltiple ya que hay suficiente evidencia científica demostradas por tomografías en diversos estudios donde se observa a través del estudio de la actividad cerebral durante los procesos cognitivos, estas técnicas de neuroimagen, junto con los modelos computacionales que ya inicio Farah (1984), van siendo obtenidos datos y creados modelos sobre el funcionamiento cerebral (Tirapu-Ustarroz et al.,2002) y sus correspondencias con los procesos denominados ejecutivos.

Con respecto a los componentes de las Funciones Ejecutivas, la Planificación se refiere a la capacidad de estructurar las respuestas en pos de la solución a un

problema, para lo cual se deben integrar los comportamientos en función de una meta (Trujillo & Pineda, 2008). Lo que se podría entender como la visión y el conocimiento que debe tener un jugador de ajedrez sobre el juego para realizar los movimientos más adecuados en el tablero y ganar la partida.

Así mismo, en el instante en el que se comienza a ejecutar el plan de acción entra en escena otra acción ejecutiva, la autorregulación. Esta capacidad le permitirá al sujeto supervisar su ejecución del plan durante su realización; también recibirá retroalimentación de los resultados y consecuencias generados por el plan, siendo éste el eslabón final del proceso de la planificación.

Por otro lado, Baddeley, (1986, 2003, 2007, 2010); Baddeley y Hitch, (1974) diferencian otro componente de las Funciones Ejecutivas como lo es la Memoria de Trabajo, y la definen como un sistema temporal de almacenamiento y procesamiento simultáneo de información al servicio de la cognición compleja.

Por otra parte, la atención selectiva es el mecanismo por el cual se identifica un estímulo significativo, inhibiendo los restantes, y es fundamental para regular el comportamiento (Zill-

mer y Spiers, 1998). Entendiéndose el control inhibitorio como la capacidad de anulación de una respuesta a nivel motriz, afectivo o representacional (Espy y Bull, 2005).

En particular, la atención sostenida se define como la capacidad de sostener un estado de monitoreo correcto a ciertas acciones o estímulos durante extensos periodos (Bartés y al 2013). O como afirman Rebollo y Montiel (2006), la atención sostenida, se define como la capacidad de conservar el estado de selectividad atencional durante un periodo extenso de tiempo en la elaboración de una actividad.

Por último, la fluidez; sirve como parámetro para evaluar el lenguaje expresivo y comprensivo, extensión del vocabulario, memoria verbal, de trabajo y explícita, e inteligencia cristalizada.

Ante todo, la fluidez verbal es una labor de producción lingüística que involucre la activación de los mecanismos necesarios para el acceso lexical, se trata de una función compleja que implica procesos cognitivos como la capacidad de producción verbal controlada y programada, organización de la respuesta, estrategias de búsqueda y eliminación de respuestas previamente dadas.

Aún, la fluidez verbal comprende ámbitos fonológicos y semánticos. El ámbito fonológico implica la producción de palabras que comienzan con una letra o fonema y el ámbito semántico la capacidad de producir palabras dentro de una categoría semántica determinada (Rosselli Cock, Jurado & Matute, 2008).

En efecto, la fluidez semántica está más implicada en tareas que exigen de un procesamiento semántico, como los requeridos en la comprensión y en la escritura narrativa (Londoño, Cifuentes & Lubert, 2012), dependiendo de la memoria y del conocimiento semántico (Arán-Filippetti, 2011).

Por otra parte, la fluidez fonológica es una habilidad implícita a tareas de decodificación y codificación, particularmente vinculadas a la letra inicial (Londoño, 2012). Es estimada una medida de disfunción ejecutiva porque la producción de palabras sobre la base de un criterio ortográfico es inusual, y requiere la creación de estrategias no habituales basadas principalmente en las representaciones léxicas. Además, la medida requiere una organización eficiente de recuperación verbal, así como aspectos de

autocontrol e inhibición de las respuestas cuando sea apropiado (Crawford & Henry, 2004).

ABORDAJE METÓDICO

Se utilizará el enfoque cualitativo, específicamente el método hermenéutico fenomenológico de investigación, que surge como una respuesta al radicalismo de lo objetivable. Se fundamenta en el estudio de las experiencias de vida, respecto de un suceso, desde la perspectiva del sujeto. Este enfoque asume el análisis de los aspectos más complejos de la vida humana, de aquello que se encuentra más allá de lo cuantificable. Según Husserl (1998), es un paradigma que pretende explicar la naturaleza de las cosas, la esencia y la veracidad de los fenómenos. El objetivo que persigue es la comprensión de la experiencia vivida en su complejidad; esta comprensión, a su vez, busca la toma de conciencia y los significados en torno del fenómeno. En esta investigación, los actores y sujetos para el desarrollo de la investigación, estará conformada por 19 docentes de la institución educativa Perpetuo Socorro de

los niveles de educación preescolar (2) y primaria (17) de la Institución Educativa Nuestra Señora del Perpetuo Socorro de la ciudad de Cartagena (Colombia).

Así mismo, los informantes considerados en esta investigación se eligen porque cumplen ciertos requisitos que, en el mismo contexto educativo o en la misma población, no cumplen otros miembros del grupo o comunidad.

Por otra parte, se trabajará la entrevista cualitativa que es más íntima, flexible y abierta que la cuantitativa (Savin-Baden y Major, 2013; y King y Horrocks, 2010). Se define como una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) u otras (entrevistados). En el último caso podría ser tal vez una pareja o un grupo pequeño como una familia o un equipo de manufactura.

Ciertamente, en la entrevista, a través de las preguntas y respuestas se logra una comunicación y la construcción conjunta de significados respecto a un tema (Janesick, 1998).

Cabe anotar que, las entrevistas se dividen en estructuradas, semiestructuradas y no estructuradas o abiertas (Ryen, 2013; Grinnell

y Unrau, 2011 citados en Hernández-Sampieri, 2014a, p. 403).). En este trabajo se utilizará la tercera clase, las entrevistas abiertas se fundamentan en una guía general de contenido y el entrevistador posee toda la flexibilidad para manejarla.

En lo concerniente a la recogida de datos, la recolección de la información se desarrollará por el investigador principal, para obtener información necesaria e implementar, mediante un análisis dinámico, que consiste en integrar cada una de las respuestas obtenida en las entrevistas a profundidad, que exigen respuestas directas o indirectas, con la finalidad de realizar una interpretación dinámica y determinar el grado de conocimiento y percepciones sobre las funciones ejecutivas y la necesidad de construir un corpus – teórico.

Para concluir, en cuanto al método hermenéutico y para mayor exactitud se aplicará el análisis de categorización en las entrevistas a profundidad y la triangulación en la observación del fenómeno estudiado.

REFERENCIAS

- Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, P. (2012). Principios de la metodología de la investigación. México. Tercera edición. Editorial Limusa.
- Ajello, A. M. (2003). La motivación para aprender. En C. Pontecorvo (Coord.), Manual de psicología de la educación (pp. 251-271). España: Popular.
- Anderson, P. (2002). Assessment and development of executive function (EF) during childhood. *Child Neuropsychology*, 8 (2), 71-82. Doi:10.1076/chin.8.2.71.8724.
- Aran-Filippetti, V. (2011). Funciones Ejecutivas en niños escolarizados: Efectos de la Edad y del Estrato Socio-económico. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 29, 98-113.
- Aron, A.R. (2007). The neural basis of inhibition in cognitive control. *Neuroscientist*, 13, 214-28.
- Barbas, H. (2006). Organization of the principal pathways of prefrontal lateral, medial, and orbitofrontal cortices primates and implications for their collaborative interaction in executive functions. En J. Risberg, & J. Grafman (Eds.), *The frontal lobes. Development, function and pathology* (pp.21-68). Cambridge:
- Baudelot Christian "La escuela capitalista en Francia". *Revista Goded*; 2ª Ed. Roger Establet México. (1975).
- Baddeley, A.D., y Hitch, G.A. (1994). Developments in the concepts of working memory. *Neuropsychology* 8, 484-93.
- Baddeley A, Della Sala S, Papagno C, Spinnler H. Testing central executive with a pencil and paper test. In Rabbitt P, ed. *Methodology of frontal and executive function*. Hove, UK: Psychology Press; 1997.
- Baddeley, A. y Della-Salía, S. (1998). Working memory and executive control. En Roberts et al., op. Cit.
- Baddeley, A. D. (2000). The episodic buffer: A new component of working memory? *Trends in Cognitive Sciences*, 4, 417-423.
- Baddeley, A. D., y Hitch, G. J. (1974). Working memory. En G. H. Bower (Ed.), *The psychology of learning and motivation* (Vol. 8). London: Academic Press.
- Bartes, F. Modelo de cinco fases del ciclo de inteligencia de la inteligencia competitiva *Acta Universitatis Agriculturae et Silviculturae Mendelianae Brunensis*, 61 (2) (2013), págs. 283- 288
- Bauermeister, J. J., Cumba-Avilés, E., Martínez, J. V., y Puente, A. (2008). El Inventario de Experiencia Familiar: una medida del impacto de los hijos e hijas en los padres y madres. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 19, 216-222.
- Cohen, J.D. y Servan-Schreiber, D. (1992). Context, cortex, and dopamine: a connectionist approach to behavior and biology in schizophrenia. *Psychological Review*; 99, 45-77. DOI:org/10.1037/0033-295X.99.1.45.
- Collins R. Las Teorías Técnico-funcionalista y Credencialista de (1986) la Estratificación Educativa". *Revista Educación y Sociedad*, N°5, Madrid-España, Editorial akal universitaria. 140-156
- Damasio, A., & Anderson, S. W. (1993). The frontal lobes. En K. M. Heilman, & E. Valenstein (Eds.), *Clinical neuropsychology* (4a. ed., pp. 401-446). New York: Oxford University Press
- Espy, Kimberly & Bull, Rebecca. (2005). Inhibitory Processes in Young Children and Individual Variation in Short-Term Memory. *Developmental neuropsychology*. 28. 669-88. 10.1207/s15326942dn2802_6.
- Farah, M.J. (1984). The neurological basis of mental imagery: A componential analysis. *Cognition*, 18, 245-272.
- Goldberg, E. (2001). *The executive brain, frontal lobes and the civilized mind*. NY: Oxford University Press.
- Goldman-Rakic PS. The frontal lobes: uncharted provinces of the brain. *Trends Neurosci* 1984; 7: 425-9. Henry, JD y Crawford, JR (2004). Una revisión metaanalítica del desempeño de la fluidez verbal en pacientes con lesión cerebral traumática. *Neuropsicología*, 18 (4), 621-628
- Husserl, E. (1998). *Invitación a la fenomenología*. Barcelona: Paidós.
- Janesick, V. (1998): "Stretching" exercises for qualitative researchers. Thousand Oaks: SAGE King, N. y Horrocks, C. (2010) *Entrevistas en investigación cualitativa*. Sage, Londres.
- Lezak, M. D. (1995). *Neuropsychological assessment*. New York: Oxford University Press
- Londoño D, Varela V, Lubert C. *Psicología desde el Caribe: revista del Programa de Psicología de la Universidad del Norte*, ISSN 0123-417X, Vol. 29, N° 2, 2012, págs. 305-329

- Mora, F. Neuroeducación: solo se puede aprender aquello que se ama. Teruel Madrid: Alianza Editorial, D.L. 2013. ISBN 978-84-206-7533-6
- Navarro, E. (2003). El rendimiento académico, concepto, investigación y desarrollo. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 1(2), 45-72
- Parsons. T "El Aula como Sistema Social": algunas de sus funciones (1990) en la sociedad americana.. Sociología de la Educación.Textos fundamentales , Narcea, Madrid- España.
- Pintrich,P. "The dynamic interplay of student motivation and cognition"(1989) in the college classroom. En C. Ames y M.L.Maher(eds.):Advance Motivation and Achievement vol. 6.Greenwich,CT:JAI Press,54-58 Rebollo MA, Montiel S. Atención y funciones ejecutivas. Rev Neurol 2006;42 (Supl. 2):S3-S7
- Rist, R. "Sobre la Comprensión del Proceso de Escolarización"(1999) aportaciones de la Teoría del Etiquetado , en Fernández Enguita, M. (ed.) : Sociología de la Educación. Lecturas básicas y textos de apoyo, Barcelona. Ed. Ariel.
- Rosselli, M., Jurado, M. B., Matute, E., Inozemtseva, O., Reyes, A. L. ., Cardenas, S. G.,y Sanchez, E. A. (2008). Las Funciones Ejecutivas a través de la Vida. Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias, 8 (1), 23–46.
- Savin-Baden, M. y Major, C. (2013) Investigación cualitativa: la guía esencial para la teoría y la práctica. Routledge, Londres.
- Spearman, C. (1927). The abilities of man: their nature and measurement. London: Macmillan.
- Stuss, D. T. y Knight, R. T. (2002). Principles of frontal lobe function. New York: Oxford University Press
- Shutz T. " La Inversión en Capital Humano". En revista Educación y Becker sociedad, N° 1, Madrid, Editorial Akal,29-36 (1962)
- Tirapu-Ustároz, J., Muñoz-Céspedes, J. M., & Pelegrín-Valero, C. (2002). Funciones ejecutivas: necesidad de una integración conceptual. Revista de neurología, 34(7), 673-685.
- Trujillo, Natalia & Pineda, David. (2008). Función Ejecutiva en la Investigación de los Trastornos del Comportamiento del Niño y del Adolescente. 8.
- Willis P. "Producción Cultural y Teorías de la Reproducción".(1999) En Fernández Engüita, M. Sociología de la Educación. Lecturas básicas y textos de apoyo. Barcelona , Ariel, 640- 659
- Zillmer, E. A., y Spiers, M. V. (1998). Principles of clinical neuropsychology. Pacific Groove, CA: Brooks/ Cole

PROGRAMA EDUCATIVO DE JUEGOS VIRTUALES PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO LÓGICO EN LOS NIÑOS Y NIÑAS DE EDADES COMPRENDIDAS DE 5 A 7 AÑOS

Gabriela C. Soares J.
soaresgabriela447@gmail.com
Universidad Pedagógica Experimental Libertador

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana
de Investigación

Año 22, Nº 1
Junio 2022
pp 71 - 77

Recibido: Marzo 2022
Aprobado: Mayo 2022

RESUMEN

El artículo que se presenta a continuación, expone parte de los hallazgos de la investigación titulada programa educativo de juegos virtuales para el desarrollo del pensamiento lógico en los niños y niñas de edades comprendidas de 5 a 7 años, cuyo objetivo principal es usar un programa educativo como herramienta pedagógica para el desarrollo del pensamiento lógico a través de juegos virtuales con niños y niñas de 1er grado sección "A" de la U. E. Padre Felipe Salvador Gilij "Fe y Alegría" Barinas, estado Barinas, y en este artículo solo se presentaran algunos de los aspectos más relevantes de la investigación. En este sentido se pretende implementar un programa educativo como estrategia que estimule la comprensión y el aprendizaje para que la información que ingrese en la memoria se sitúe a largo plazo y dar respuesta a la problemática que se presenta en la falta de estimulación de los niños y niñas en las etapas de su desarrollo natural para que sean capaces de internalizar sus ideas. Dicha investigación está enmarcada en una investigación acción participativa con sus respectivas fases: diagnóstico, planificación, ejecución, evaluación y sistematización de las actividades pedagógicas orientadas al aprendizaje significativo y el pensamiento creativo, constructos indispensables para la construcción del conocimiento en el acompañamiento en su proceso formativo, incorporando las herramientas informáticas como estrategia didáctica.

Palabras clave:
Desarrollo del pensamiento lógico, programa educativo, juegos virtuales, Tecnología de Información y Comunicación.

EDUCATIONAL PROGRAM OF VIRTUAL GAMES FOR THE DEVELOPMENT OF LOGICAL THINKING IN CHILDREN AGED FROM 5 TO 7 YEARS

ABSTRACT

The article presented below exposes part of the findings of the research entitled educational program of virtual games for the development of logical thinking in children aged 5 to 7 years, whose main objective is to use an educational program as a pedagogical tool for the development of logical thinking through virtual games with boys and girls of 1st grade section "A" of the EU Father Felipe Salvador Gilij "Fe y Alegría" Barinas, Barinas state, and in this article only some will be presented. of the most relevant aspects of the investigation. In this sense, it is intended to implement an educational program as a strategy that stimulates understanding and learning so that the information that enters the memory is located in the long term and responds to the problem that arises in the lack of stimulation of children and girls in the stages of their natural development so that they are able to internalize their ideas. This research is framed in a participatory action research with its respective phases: diagnosis, planning, execution, evaluation and systematization of pedagogical activities oriented to meaningful learning and creative thinking, essential constructs for the construction of knowledge in the accompaniment in its formative process, incorporating computer tools as a didactic strategy.

Key words:
Development of logical thinking, educational program, virtual games, Information and Communication Technology.

PROGRAMME ÉDUCATIF DE JEUX VIRTUELS POUR LE DÉVELOPPEMENT DE LA PENSÉE LOGIQUE CHEZ LES ENFANTS DE 5 À 7 ANS

RÉSUMÉ

L'article présenté ci-dessous expose une partie des résultats de la recherche intitulée Programme éducatif de jeux virtuels pour le développement de la pensée logique chez les enfants âgés de 5 à 7 ans, dont l'objectif principal est d'utiliser un programme éducatif comme outil pédagogique pour le développement de la pensée logique. réfléchir à des jeux virtuels avec des garçons et des filles de la section "A" de 1ère année de l'U. E. Padre Felipe Salvador Gilij "Fe y Alegría" Barinas, État de Barinas, et dans cet article, seuls certains des aspects les plus pertinents de l'enquête seront présentés. En ce sens, il est prévu de mettre en œuvre un programme éducatif en tant que stratégie qui stimule la compréhension et l'apprentissage afin que les informations qui entrent dans la mémoire soient localisées à long terme et répondent au problème posé par le manque de stimulation des enfants et des filles. dans les stades de leur développement naturel afin qu'ils soient capables d'intérioriser leurs idées. Cette recherche s'inscrit dans une recherche-action participative avec ses phases respectives : diagnostic, planification, exécution, évaluation et systématisation d'activités pédagogiques orientées vers l'apprentissage significatif et la pensée créative, construits essentiels pour la construction des connaissances dans l'accompagnement dans son processus formatif. , intégrant les outils informatiques comme stratégie didactique.

Mot clefs:
Développement de la pensée logique, programme éducatif, jeux virtuels, technologies de l'information et de la communication.

INTRODUCCIÓN

Vivimos en un mundo dinámico y en constante cambio en donde el papel que juega el docente es cada vez más exigente debido a las necesidades innovadoras que presenta la juventud de hoy, el enseñar es un reto cada vez mayor y por tales razones la educación también debe experimentar cambios en cuanto al uso de nuevas herramientas para inducir aprendizajes significativos.

Partimos de la idea de que la educación enfrenta nuevos retos que exigen al docente una revisión y actualización permanente de sus actividades rutinarias, especialmente ante los grandes avances surgidos por el desarrollo de la sociedad, es por ello que a continuación se presenta un programa informático educativo KidSmart "Pequeño Explorador" adaptado como recursos pedagógicos para enriquecer las actividades educativas por medio de la recreación de los niños.

Con base a lo expuesto lo que se quiere lograr con este programa educativo es fomentar la educación constructivista de la cual todos los involucrados somos protagonistas y responsables directos de la formación de esos hombres y mujeres que enfrentaran los retos impuestos por la sociedad, por tales razones es importante resaltar que una forma de asumir este reto de formar y educar desde los escenarios educativos es apropiándonos de la teoría de ser educadores innovadores para que la educación sea efectiva, significativa y represente una forma de conectar y aplicar los conocimientos en la solución de problemas y necesidades específicas del entorno, a la vez que asume a la escuela como espacio para las diferentes formas de aprendizaje y de conexión con la vida.

Es sustancial destacar que la realidad social no permite que las actualizaciones tecnológicas lleguen al alcance de los niños y niñas menos desposeídos y que por razones económicas no tienen acceso en sus hogares a las nuevas tecnologías, es por esto

que a los niños y niñas de la de la U. E. Padre Felipe Salvador Gilij “Fe y alegría” Barinas estado Barinas se les dificulta la oportunidad de interactuar con diversos software educativos que apoyan el desarrollo de las competencias básicas relacionadas con el aprendizaje de la lectoescritura, las matemáticas y las ciencias, procurando un mejor rendimiento académico infantil, es por ello que surgió la necesidad de implementar estas estrategias dentro del aula para motivar a los estudiante y ayudarlos a desarrollar el pensamiento lógico a través de juegos virtuales.

A continuación, se compartirá parte de los hallazgos obtenidos de la investigación titulada Programa Educativo de Juegos Virtuales para el Desarrollo del Pensamiento Lógico en los Niños y Niñas de Edades Comprendidas de 5 A 7 Años, cuyo objetivo general es usar un programa educativo como herramienta pedagógica para el desarrollo del pensamiento lógico a través de juegos virtuales con niños y niñas de 1er grado sección “A” de la U. E. Padre Felipe Salvador Gilij “Fe y Alegría” Barinas, estado Barinas, en este sentido en el siguiente artículo se compartirán los temas relacionados con los aspectos teóricos, tipo de investigación, los hallazgos más relevantes y se resaltarán unas reflexiones finales.

ASPECTOS TEÓRICOS

Tecnologías de Información y comunicación

El presente artículo está basado en una investigación sustentada con bases teóricas enmarcadas en buscar la legitimidad del uso pedagógico de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) como herramienta de aprendizaje para el fortalecimiento de la actividad didáctica a través de juegos virtuales. En este sentido Ulco y Baldeón (2020) afirman que:

Las TIC han ido evolucionando a través de los años, en especial las comunicaciones, hace pocos años era muy popular la radio, la televisión y la telefonía fija, lo que actualmente vemos ha sido reemplazado por la internet y variedad de accesos a través de otros dispositivos electrónicos de menor dimensión como computadoras, tabletas y teléfonos de toda gama con velocidades de

procesamiento y gran capacidad de almacenamiento cada vez más avanzadas (p. 27).

Partiendo de este punto de vista podemos comprender la importancia que tiene la constante evolución de la planificación docente en cuanto a las actividades enfocadas en el uso de las TIC y esto comprende un mayor nivel en el desempeño del uso de las tecnologías, así que podría decirse que el uso pedagógico de las TIC está dado para reforzar, apoyar y llevar a la práctica planteamientos, modelos o metodologías pedagógicas preexistentes que pueden transformar los ambientes escolares para el aprendizaje. Ya que actualmente existen muchos escenarios que permiten al docente desarrollar su creatividad y así mismo le dan apertura a que los estudiantes adquieran nuevos conocimientos, en este sentido el uso de herramientas digitales ha tomado gran importancia en la educación ya que estas herramientas han fortalecido el sistema educativo tomando un gran auge en su expansión.

Jugando también se aprende

El juego, como método de enseñanza, es muy antiguo, ya que en la Comunidad Primitiva era utilizado de manera empírica en el desarrollo de habilidades en los niños y jóvenes que aprendían de los mayores la forma de cazar, pescar, cultivar y otras actividades que se transmitían de generación en generación. De esta forma los niños lograban asimilar de una manera más fácil los procedimientos de las actividades de la vida cotidiana.

A finales del siglo XX se inician los trabajos de investigación psicológica por parte de Groos (1902) quien define una de las tantas teorías acerca del juego, denominada Teoría del Juego, en la cual caracteriza al juego como un adiestramiento anticipado para futuras capacidades serias.

A partir de los estudios efectuados por filósofos, psicólogos y pedagogos, han surgido diferentes teorías que han tratado de dar diversas definiciones acerca del juego. Existen diferentes tipos de juegos: juegos de reglas, juegos constructivos, juegos de dramatización, juegos de creación, juegos de roles, juegos de simulación y juegos didácticos. Los juegos infantiles son los antecesores de los juegos didácticos y surgieron

antes que la propia Ciencia Pedagógica.

El juego es una actividad amena de recreación que sirve de medio para desarrollar capacidades mediante una participación activa y afectiva de los estudiantes, por lo que en este sentido el aprendizaje creativo se transforma en una experiencia feliz.

La idea de aplicar juegos virtuales en la institución educativa no es una idea nueva, se tienen noticias de su utilización en diferentes países y sabemos además que ayuda a fortalecer en gran medida la actividad didáctica. La utilización de la actividad lúdica en la preparación de los futuros profesionales se aplicó, en sus inicios, en la esfera de la dirección y organización de la economía. El juego, como forma de actividad humana, posee un gran potencial emotivo y motivacional que puede y debe ser utilizado con fines docentes, fundamentalmente en la institución educativa.

Los juegos virtuales

Es una técnica participativa de la enseñanza encaminado a desarrollar en los estudiantes métodos de dirección y conducta correcta, estimulando así la disciplina con un adecuado nivel de decisión y autodeterminación; es decir, no sólo propicia la adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades, sino que además contribuye al logro de la motivación por las asignaturas; o sea, constituye una forma de trabajo docente que brinda una gran variedad de procedimientos para el entrenamiento de los estudiantes en la toma de decisiones para la solución de diversas problemáticas.

El juego es una actividad, naturalmente feliz, que desarrolla integralmente la personalidad del hombre y en particular su capacidad creadora. Como actividad pedagógica tiene un marcado carácter didáctico y cumple con los elementos intelectuales, prácticos, comunicativos y valorativos de manera lúdica.

En este sentido podemos describir como inciden los juegos virtuales e interactivos en los procesos de aprendizaje los llamados nativos digitales, ya que en la actualidad los niños y niñas desde la primera infancia han tenido contacto de una manera muy cercana a medios digitales que le han permitido adquirir y procesar la información a través de los medios con los que cuenta ahora (internet, tv, videojuegos) ya que se

sienten altamente atraídos y motivados por las nuevas tecnologías que existen en la actualidad.

Es por ello que los niños y niñas en la actualidad prefieren los videojuegos a los juegos tradicionales y pasan más tiempo en ellos, en lugar de recibir pasivamente los contenidos en un aula, optan por los videojuegos ya que allí pueden controlar totalmente lo que ocurre en la pantalla, es por ello que se debe aprovechar e incluir los juegos virtuales dentro de una planificación creativa, en tal sentido Chila y Vargas (2018) citan a Silva (1998) quien afirma que “los video-jugadores tienen la enorme ventaja de conducir el flujo de los acontecimientos. Es precisamente esta característica la que permite entender por qué los videojuegos pueden convertirse en un poderoso instrumento educativo” (p.640). De igual manera los autores citan a Revuelta (2004) quien habla de los evidentes beneficios que se han descubierto al emplear videojuegos educativos, los cuales van desde el desarrollo cognitivo del educando hasta el fomento de sus habilidades sociales.

Programa IBM-Kidsmart, Pequeño Explorador

El objetivo principal de esta investigación es implementar un programa informático educativo como mediación para desarrollar el pensamiento lógico de los niños y niñas de edades comprendidas de 5 a 7 años de la U. E. Padre Felipe Salvador Gilij “Fe y alegría” Barinas estado Barinas y es por ello que se presenta KidSmart “Pequeño Explorador” adaptado como recursos pedagógico para enriquecer las actividades educativas por medio de la recreación de los niños y niñas, es decir, una forma de verlo desde otra perspectiva, es que el niño jugando también aprende.

Siraj-Blatchford y Smith (2012) afirman que “El Programa de Aprendizaje Temprano KidSmart de IBM integra nueva enseñanza interactiva y actividades de aprendizaje utilizando la última tecnología en los planes de estudios de pre jardín de infantes” así mismo aseguran que desde el inicio del Programa de Aprendizaje Temprano KidSmart en 1998, IBM ha invertido más de \$120 millones realizando donaciones sin fines de lucro a escuelas y organizaciones en 60 países, llegando a más de 100,000 maestros y sirviendo a más de 10 millones de estudiantes.

En relación a lo anterior, se puede aseverar que El Programa educativo Pequeño Explorador

se plantea llegar al alcance de los niños y niñas menos desposeídos y que por razones económicas no tienen acceso a las nuevas tecnologías, es por esto que a los niños y niñas de la U. E. Padre Felipe Salvador Gilij “Fe y alegría” Barinas estado Barinas se les brindará la oportunidad de interactuar con diversos software educativos que apoyan el desarrollo de las competencias básicas relacionadas con el aprendizaje de la lectoescritura, las matemáticas y las ciencias, procurando un mejor rendimiento académico infantil, enmarcada en el modelo de Educación Popular de Fe y Alegría para el desarrollo del pensamiento utilizando la percepción, la atención, la memoria, la transferencia, entre otras, potenciando el aprendizaje en la comprensión, aspecto cualitativo y cuantitativo fundamentados en las relaciones de semejanza, diferencia, extensión y en las relaciones de pertenencia e inclusión

KidSmart “Pequeño Explorador” es un programa de software con 4 “personajes”, divertidos y apropiados para niños que ha sido diseñado por Edmark una empresa subsidiaria de IBM, que es líder en el mundo en el diseño de softwares educativos. Desde el escritorio de Pequeño Explorador, se pueden ejecutar: “La casa de las matemáticas de Millie”, “La casa de la ciencia de Sammy” y “La hora y el lugar de Trudy”

La casa de la Matemática de Millie, brinda la posibilidad de asimilar conceptos de tamaño, números, formas, secuencias y operaciones básicas (sumar, restar, etc.).

El Software La Casa de las Ciencias de Sammy, incentiva la construcción, ayuda a distinguir atributos y a manipular variables para crear condiciones diferentes de clima; formar y probar una hipótesis; escuchar y utilizar términos científicos; agrupar y clasificar; encontrar similitudes y diferencias entre dibujos; aplicar la lógica en una serie de dibujos; observar el cambio estacional; investigar el hábitat animal, entre otras cosas.

Por último el Software La hora y el lugar de la casa de Trudy, facilita la relación entre la tierra y su mapa; ayuda a localizar y nombrar hitos geográficos y humanos, los puntos cardinales, las escalas de los mapas; cómo dar instrucciones y seguirlas; la relación entre el mapa y el tamaño real de lo que representa; reconocer los símbolos en los mapas; cómo visualizar el espacio, cómo se mide el tiempo, la relación entre las unidades del reloj y las del calendario,

la relación entre las unidades de tiempo y la vida real y cómo leer la hora.

TIPO DE INVESTIGACIÓN

Para la elaboración de la investigación se utilizó una investigación de tipo acción participativa la cual sirvió de base para los hallazgos presentados en este artículo, ya que esta metodología consiste en la comprensión de los aspectos de la realidad existente, así mismo busca involucrar a los actores implicados para así mejorar y transformar la realidad educativa, tomando en cuenta los aportes de Colmenares (2012), quien define la investigación acción de la siguiente manera:

La IAP es un método en el cual participan y coexisten dos procesos: conocer y actuar; por tanto, favorece en los actores sociales el conocer, analizar y comprender mejor la realidad en la cual se encuentran inmersos, sus problemas, necesidades, recursos, capacidades, potencialidades y limitaciones; el conocimiento de esa realidad les permite, además de reflexionar, planificar y ejecutar acciones tendientes a las mejoras y transformaciones significativas de aquellos aspectos que requieren cambios; por lo tanto, favorece la toma de conciencia, la asunción de acciones concretas y oportunas, el empoderamiento, la movilización colectiva y la consecuente acción transformadora (p.109).

En cuanto al proceso Investigativo se toma en cuenta las cinco fases expuestas por Eisman y otros (2005) comprendidas en las siguientes: la etapa de diagnóstico, la etapa de planificación, la etapa de ejecución, la etapa de evaluación y la etapa de sistematización.

La elección de los informantes se orientó a que los mismos pertenezcan al contexto escolar, por lo tanto, los informantes corresponden al escenario donde se efectúa el estudio, el cual corresponde a la U. E. Padre Felipe Salvador Gilij Fe y Alegría.

Con respecto a las técnicas e instrumentos para la recolección de información, Palella y Martins (2012) afirman que “un instrumento de recolección de datos es, en principio, cual-

quier recurso del cual pueda valerse el investigador para acercarse a los fenómenos y extraer de ellos información” (p.125) en este sentido, se puede decir que es el mecanismo que usa el investigador para recolectar y registrar la información de una investigación determinada, en ese sentido es importante destacar que los métodos de recolección de datos, se puede definir como al medio a través del cual el investigador se relaciona con los participantes para obtener la información necesaria que le permita lograr los objetivos de la investigación.

La Técnica es el conjunto de reglas y procedimientos que permiten al investigador establecer la relación con el objeto o sujeto de la misma, es por ello que Paella y Martins (2012) expresan que las técnicas de recolección de datos son las distintas formas o maneras de obtener la información. Por consiguiente, las técnicas empleadas para recopilar la información de la investigación fueron la observación directa participante y la entrevista no estructurada, ya que la observación directa participante permite a los investigadores involucrarse y formar parte del hecho en estudio, de esta manera precisa cual es el tipo de datos e información requerida y la entrevista no estructurada permite recopilar datos a través de preguntas abierta, dirigida para un fin específico.

HALLAZGOS EN LA INVESTIGACIÓN

En primer lugar se realizó un diagnóstico de las actividades desarrolladas por los docentes con respecto al uso de programas educativos o juegos virtuales como herramienta pedagógica para el fortalecimiento de la actividad didáctica, en el cual se encontró que la mayoría desconocía acerca los diferentes programas que existen con los que se puedan realizar actividades dentro del aula, dando poco valor al uso de la tecnología para desarrollar el pensamiento lógico de los niños y niñas de temprana edad.

En relación a lo anterior se utilizó el software educativo KidSmart “Pequeño Explorador” con los niños y niñas, en actividades pedagógicas y se pudo concluir que el uso de juegos virtuales los ayudo a actuar con confianza en el desarrollo de las actividades, de igual manera se observó más interés y gusto por la lectura.

De igual forma se pudo comprobar que los estudiantes que interactuaron con el programa educativo, pudieron resolver con mayor fluidez

problemas básicos matemáticos y su aplicación en situaciones de la vida diaria. Es por ello que se pudo notar que el uso de juegos virtuales dentro del aula aumenta el interés de los estudiantes para aprender mientras están jugando, lo cual representa un gran avance en el uso de la tecnología moderna.

Se puede concluir que, según los resultados obtenidos en la investigación, se demuestra que los niños que utilizan el programa educativo “El Pequeño Explorador” tienen mayores conocimientos, con diferencias estadísticamente significativas respecto a los niños que no tuvieron las posibilidades de utilizarlo.

Se encontró que:

- El desarrollo de las habilidades digitales tiene mayor impacto en edades más tempranas.
- A medida que los alumnos practican con KidSmart mejoran su dominio de tareas cada vez más complejas, tanto en lo referente a conocimientos como a habilidades tecnológicas.
- La utilización de KidSmart promueve un mejor manejo de los conocimientos, habilidades y destrezas. Ello fortalece habilidades cognitivas que fomentan la reflexión y adaptación en diferentes ambientes y ante diversos retos.

En este sentido, con este artículo se espera fomentar el uso de KidSmart “El Pequeño Explorador” para el desarrollo de conocimientos y habilidades computacionales de forma significativa entre los niños y niñas y que los padres de familia se integren a la educación diaria de sus hijos mediante la observación de su rendimiento académico.

REFERENCIAS

- Chila A y Vargas, E. (2018) Revolución en la Formación y la Capacitación para el Siglo XXI. Diseño de un videojuego para el aprendizaje activo de un algoritmo cuántico de búsqueda., p. 640. DISPONIBLE: https://www.researchgate.net/profile/Diego-Rodriguez71/publication/350568050_Perspectivas_teoricas_y_curriculares_de_la_ere_y_la_educacion_para_la_paz_en_las_instituciones_educativas_de_la_ciudad_de_Pasto/links/6066523c299bf1252e2134c97/Perspectivas-teoricas-y-curriculares-de-la-ere-y-la-educacion-para-la-paz-en-las-instituciones-educativas-de-la-ciudad-de-Pasto.pdf#page=643 [Consulta: 2022, enero 18]
- Colmenares, A. (2012). Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. Revista Latinoamericana de Educación Voces y Silencios [Revista en línea]
- Eisman, L. Colás, P. y Hernández, F. (2005). Métodos de investigación en psicopedagogía. España: McGraw-Hill.
- Groos, K. (1902). Les Jeux des animaux. Félix Alcan Editeur- Paris.
- Martí, J. (2004). La Edad de Oro. Barcelona- España.
- Palella, S y Martins, F. (2012). Metodología de la Investigación Cuantitativa en Venezuela. Caracas: FEDUPEL
- Sabino, C. (2001). El Proceso De Investigación. Editorial Panapo, Caracas.
- Siraj-Blatchford, J. y Smith, I (2012). Revision internationals de software de IBM KidSmart. Londres: IBM DISPONIBLE: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.468.946&rep=rep1&type=pdf> [Consulta: 2022, febrero 10]
- Tamayo y Tamayo, M. (1998). El proceso de investigación científica. México: Editorial limusa.
- Ulco, L y Baldeón, P. (2020). Las tecnologías de la información y comunicación y su influencia en la lectoescritura. Conrado, 16(73), 426-433. DISPONIBLE: http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1990-86442020000200426&script=sci_arttext&tlng=pt [Consulta: 2022, marzo 10]

PSICOEDUCACIÓN DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana
de Investigación
Año 22, N° 1
Junio 2022
pp 78 - 88

José Labrador
labradorjgreg10@gmail.com
Yesenia Gil
ygil101261@gmail.com
UPEL-CONGEPRO

Recibido: Marzo 2022
Aprobado: Mayo 2022

RESUMEN

La presente investigación tuvo por objetivo determinar los efectos de la psicoeducación de las inteligencias múltiples en estudiantes de tercer grado A de la EBA Pablo VI DE educación primaria. En cuanto al contenido está inmersa en la teoría de las inteligencias múltiples con el autor Gardner (1979) Armstrong (2000), para el programa psicoeducativo se consultaron los autores Rodríguez y Albornoz (2005) Carrasquel (2010). Se enmarcó en un nivel explicativo con un modelo experimental de campo y un diseño pre-experimental. La población estuvo integrada por 30 estudiantes de tercer grado de educación primaria de la EBA Pablo VI de 11 y 12 años de edad. El instrumento fue el cuestionario de Inteligencias Múltiples de Espinoza (2013). Al comparar las inteligencias múltiples de los estudiantes de Educación Primaria antes y después de la aplicación del programa psicoeducativo, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la variable de inteligencias múltiples, lo cual permitió comprobar la hipótesis de estudio donde se esperaba un aumento en el nivel de las inteligencias múltiples por efecto de la aplicación de un programa de psicoeducación en estudiantes de tercer grado A de la EBA Pablo VI de educación primaria.

Palabras clave:
Inteligencias múltiples, programa, psicoeducativo

PSYCHOEDUCATION OF MULTIPLE INTELLIGENCES IN STUDENTS OF PRIMARY EDUCATION

ABSTRACT

The objective of this research was to determine the effects of psychoeducation of multiple intelligences in third grade A students of the EBA Pablo VI DE primary education. Regarding the content, it is immersed in the theory of multiple intelligences with the author Gardner (1979) Armstrong (2000), for the psychoeducational program the authors Rodríguez and Albornoz (2005) Carrasquel (2010) were consulted. It was framed at an explanatory level with an experimental field model and a pre-experimental design. The population was made up of 30 third-grade students of primary education from the EBA Pablo VI, 11 and 12 years old. The instrument was the Multiple Intelligences questionnaire of Espinoza (2013). When comparing the multiple intelligences of Primary Education students before and after the application of the psychoeducational program, statistically significant differences were found in the variable of multiple intelligences, which allowed testing the study hypothesis where an increase in the level of intelligence was expected. multiple intelligences due to the application of a psychoeducation program in third grade A students of the EBA Pablo VI of primary education.

Key words:
multiple intelligences, program, psychoeducational

PSYCHOÉDUCATION DES INTELLIGENCES MULTIPLES CHEZ LES ÉLÈVES DU PRIMAIRE

RÉSUMÉ

L'objectif de cette recherche était de déterminer les effets de la psychoéducation des intelligences multiples chez les élèves de troisième année A de l'enseignement primaire EBA Pablo VI DE. En ce qui concerne le contenu, il est plongé dans la théorie des intelligences multiples avec l'auteur Gardner (1979) Armstrong (2000), pour le programme psychoéducatif les auteurs Rodriguez et Albornoz (2005) Carrasquel (2010) ont été consultés. Il a été encadré à un niveau explicatif avec un modèle de terrain expérimental et une conception pré-expérimentale. La population était composée de 30 élèves de troisième année de l'enseignement primaire de l'EBA Pablo VI, âgés de 11 et 12 ans. L'instrument était le questionnaire sur les intelligences multiples d'Espinoza (2013). Lors de la comparaison des intelligences multiples des élèves de l'enseignement primaire avant et après l'application du programme psychoéducatif, des différences statistiquement significatives ont été trouvées dans la variable des intelligences multiples, ce qui a permis de tester l'hypothèse de l'étude où une augmentation du niveau d'intelligence était attendue. en raison de l'application d'un programme de psychoéducation aux élèves de troisième année A de l'EBA Pablo VI de l'enseignement primaire.

Mot clefs:
Intelligences multiples, programme, psychoéducatif

INTRODUCCIÓN

La educación fue diseñada para satisfacer las necesidades de la industrialización, es decir, crear mano de obra disciplinada para el trabajo en las fábricas, que estuviera preparada para hacer lo mismo una y otra vez. Como consecuencia de ello, aún hoy se puede observar cómo las escuelas tienen una organización muy similar a la de una fábrica, los estudiantes tienen que repetir y repetir determinados conocimientos, deben llegar a una hora concreta y seguir unos horarios prefijados, los centros educativos tienen timbres que avisan a los estudiantes cuando termina una clase y empieza otra, se accede a la escuela siguiendo una fila, los conocimientos se estudian a través materias separadas, los estudiantes están organizados en grupos de edad, etc.

Así mismo, refiere Armstrong (2007), que según el modelo intelectual de la mente que imperaba en la Ilustración, existen personas inteligentes por naturaleza y otras que no lo son. Así, el sistema educativo se vería influido por esta asunción, por lo que, las personas inteligentes triunfarían

en la escuela y las que no lo fueran, quedarían abocadas al fracaso. Esta idea compite hoy con la que defiende que la inteligencia también depende del trabajo y de la mejora de la propia base de habilidades y conocimientos.

Las materias a enseñar tradicionalmente han sido aquellas útiles para la economía de la época. Por ello, la Lengua, las Matemáticas y las Ciencias han representado las asignaturas más importantes dentro de la escuela, por serlo también para el mundo laboral; mientras que las disciplinas artísticas han quedado relegadas a un segundo (o tercer) plano, por estar más asociadas con los sentimientos y la expresión corporal. De este modo, se estableció una jerarquía entre las diferentes materias que puede observarse en el panorama educativo actual si, por ejemplo, se compara el tiempo invertido en las diferentes asignaturas. Además, esta jerarquía ha apartado a muchos estudiantes de hacer las cosas que realmente les interesaban, asumiéndolas como poco o nada valiosas.

Sternberg (1985), expresa que se ha evidenciado que el método estrella de aprendizaje, desde los inicios de la escuela, ha sido la memorización a través de la repetición continua de

determinados conocimientos. Desde la escuela, se ha pretendido que todos los estudiantes aprendan lo mismo, a un ritmo semejante y del mismo modo, y se les ha evaluado siguiendo el mismo patrón. Debido a esa forma de plantear la educación y la cognición, se han apartado a los estudiantes del verdadero aprendizaje y se ha generado en aquellos que no alcanzaban los resultados esperados baja autoestima y bajas expectativas sobre sí mismos.

Desde que se implantó la escolarización obligatoria iniciando con el pre-escolar los tiempos han cambiado y, sin embargo, la escuela ha permanecido prácticamente inalterable, en formas de abordar el proceso de aprendizaje de los estudiantes. La llamada sociedad de la información y del conocimiento, se caracteriza por la rapidez en que ésta cambia, en la cantidad de información a la que las personas están expuestas y en la velocidad en que los conocimientos quedan anticuados. Los cambios que experimenta la humanidad exigen nuevos retos e ideas, y creatividad para poder lograrlos. Por ello, se puede afirmar que el actual sistema educativo está obsoleto, ya que prepara a los individuos para el ayer, no para el mañana, por lo que se hace necesario programas Psicoeducativos que estén dirigidos a lograr cambios que le permitan al estudiante reconocer sus fortalezas en mejora de su proceso de aprendizaje.

Según el Ministerio del Poder Popular para la Educación, Venezolana, (2016) (MPPE), una transformación del sistema educativo debe perseguir el éxito de TODOS los estudiantes en la escuela, para que esto sea posible, se debe reconocer que todos los estudiantes son diferentes. Cada persona tiene puntos fuertes y débiles, aprende de formas diversas y puede demostrar su comprensión de distintas maneras. Asumiendo que todas las personas tienen fortalezas y reconociéndolas, la escuela ayuda a conocer lo mejor de sí mismas en lugar de poner el acento en lo que no saben, favoreciendo la creación de un autoconcepto positivo y realista.

En este sentido, el sistema educativo debe fomentar una educación individualizada, potenciar el desarrollo de cada individuo, estimular la creatividad, la pasión y el talento; ayudando a sentirse realizados y a desarrollar para ser felices, hecho que se puede lograr aplicando un programa psicoeducativo en el desarrollo de las inteligencias múltiples. De tal modo, que Gardner (1973), como investigador de Harvard, recibió el pedido de un grupo filantrópico holandés,

la Fundación Bernard Van Leer, de dedicarse a investigar el potencial humano.

A pesar de que el investigador ya había estado pensando en el concepto de “muchas clases de mentes” desde por lo menos mediados de la década del setenta, la publicación de su libro *Estructuras de la Mente* (1983), marcó el nacimiento efectivo de la teoría de las inteligencias múltiples:

En mi opinión, la mente tiene la capacidad de tratar distintos contenidos, pero resulta en extremo improbable que la capacidad para abordar un contenido permita predecir su facilidad en otros campos. En otras palabras, es de esperar que el genio (y a posteriori, el desempeño cotidiano) se incline hacia contenidos particulares: los seres humanos han evolucionado para mostrar distintas inteligencias y no para recurrir de diversas maneras a una sola inteligencia flexible (Gardner 1973, p. 11).

Según Armstrong (2007), la teoría de las inteligencias múltiples puede describirse de la manera más exacta como una filosofía de la educación, una actitud hacia el aprendizaje, o aún como una meta-modelo educacional en el espíritu de las ideas de John Dewey sobre la educación progresiva. No es un programa de técnicas y estrategias fijas. De este modo, ofrece a los educadores una oportunidad muy amplia para adaptar de manera creativa sus principios fundamentales a cualquier cantidad de contextos educacionales.

El concepto de inteligencia propuesto por Gardner (1999) supone, entre otros criterios, la existencia de un correlato neurofisiológico que justifica la existencia de ella. De esta manera cada una de las ocho inteligencias, propuestas por el autor, está ubicada en un lugar determinado de la corteza cerebral y si éste llegara a dañarse, se evidenciaría en una disminución de dicha capacidad. Su postura está muy acorde con algunos descubrimientos llevados a cabo en el campo de la neurobiología que parecieran indicar la posible localización de ciertas funciones en el cerebro. Así por ejemplo, se sabe que el hemisferio izquierdo está más relacionado con las capacidades lingüísticas, mientras el derecho lo está con las espaciales y musicales.

Con el transcurrir de un nuevo milenio, las ideas que preceden, presentan un reto a los educadores. Se sigue dando vueltas en la búsqueda de nuevas alternativas sin detenerse a pensar o agilizar formas novedosas, que puedan ayudar a formar un individuo que pueda ser útil a su familia, a su comunidad y a la sociedad en que vive. Todo cambio en la educación tiene que contar con el maestro de la sala de clases y lógicamente con el estudiante que es el centro de todo proceso educativo. Si la inteligencia es la capacidad que le permite al ser humano resolver problemas, entonces, hay que darle a éste la oportunidad de desarrollarla a plenitud en la medida que lo permita su condición particular. Es por ello, la importancia de aplicar programas dirigidos al trabajo en aula desarrollando las inteligencias múltiples.

Considerando los argumentos que anteceden, se formuló la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son los efectos de la psicoeducación de las inteligencias múltiples en estudiantes de tercer grado de la EBA Pablo VI de educación primaria? Para dar respuesta a la pregunta de investigación se diseñaron los siguientes objetivos de investigación:

Objetivo general

Determinar los efectos de la psicoeducación de las inteligencias múltiples en estudiantes de tercer grado de la EBA Pablo VI de educación primaria.

Objetivos específicos

- Identificar las inteligencias múltiples en los estudiantes de tercer grado de la EBA Pablo VI de Educación Primaria antes de la aplicación del programa de psicoeducación.
- Describir las inteligencias múltiples en los estudiantes de tercer grado de la EBA Pablo VI de Educación Primaria después de la aplicación del programa de psicoeducación.
- Comparar las inteligencias múltiples en los estudiantes de tercer grado de la EBA Pablo VI de Educación Primaria antes y después de la aplicación del programa de psicoeducación.

Las inteligencias múltiples representan para la EBA Pablo VI una alternativa con relevancia contemporánea y educativa para la transformación de los procesos de aprendizaje, en función del interés de la nueva filosofía educativa del país, con énfasis en la resolución de los problemas académicos de la escuela. Si los estudiantes desarrollan competencias centradas en el uso de sus inteligencias múltiples, aprenden y comparten en un ambiente dispuesto al cambio y a la socialización del conocimiento, desarrollan habilidades individuales y colectivas en el espacio educativo.

SUSTENTO TEÓRICO

Programa de Psicoeducación

Carrasquel (2010), lo define como el conjunto de actividades prácticas, didácticas ordenadas y secuenciadas para cada ciclo educativo a través de los lineamientos que establezca el proyecto pedagógico del plantel, cuya competencia recae sobre el profesor o facilitador para su grupo en particular. En ella se definen los objetivos y contenidos más concretos, así como las experiencias de enseñanza – aprendizaje y de evaluación para cada clase que efectuarán a lo largo del periodo de aplicación. Para Rodríguez y Albornoz (2005), lo definen como el desarrollo de una estructura organizada con objetivos previamente conformados donde se busca de manera general el proveer de herramientas específicas que puedan ayudar con un problema o discapacidad determinada.

Teoría de las Inteligencias Múltiples

Gardner (1999), propone en su teoría de las Inteligencias Múltiples la valoración de las capacidades del individuo y plantea que la inteligencia es la capacidad para resolver problemas cotidianos, generar nuevos problemas, crear productos y ofrecer servicios dentro del propio ámbito cultural. Según Antúnez (2005), las raíces biológicas de la inteligencia son producto de una operación cerebral y permite al sujeto resolver problemas, incluso, crear productos que tengan valor específico dentro de una cultura. De ese modo, la inteligencia sirve para librar de algunos “aprietos” sugiriendo opciones que, en último término, llevan a elegir la mejor solución

para cualquier problema.

Inteligencias Múltiples

Gardner (1999), define la inteligencia como una capacidad, es decir, una destreza que se puede desarrollar; el autor, no niega el componente genético, ya que las personas nacen con potencialidades marcadas por la genética, pero estas potencialidades se van a desarrollar de una manera o de otra. Así mismo, añade que así como hay muchos tipos de problemas que resolver, también hay muchos tipos de inteligencias. Hasta ahora, el autor mencionado, y su equipo de la Universidad de Harvard han identificado ocho tipos de inteligencias. Tipos de inteligencias múltiples: lingüística, lógico-matemática, espacial, kinestésica, musical, interpersonal, intrapersonal, naturista.

Estrategias para desarrollar las Inteligencias Múltiples

Según Guzmán y Castro (2005), se presentan una serie de actividades y estrategias para desarrollar las inteligencias múltiples en el aula de clase, que también pueden ser aplicadas en cualesquiera de las actividades fuera de la escuela por los padres y representantes, tales como, actividades recreativas, deportivas o artísticas, incluso en el hogar. Lo importante es que las inteligencias múltiples se conviertan en un desarrollo cotidiano de habilidades básicas para la vida. A continuación se presentan las actividades según el tipo de inteligencia:

Inteligencia lingüística

1. Promover la lectura y la escritura.
2. Propiciar discusiones y debates en grupos grandes y pequeños.
3. Promover el acceso a los libros de diferentes autores, estilos y géneros.
4. Usar las presentaciones orales.
5. Llevar a cabo actividades para escribir y publicar libros.
6. Promover la escritura de cuentos, poemas, diarios, discursos, cartas, entre otros.

7. Valorar la función del diálogo para el aprendizaje grupal.
8. Fomentar el intercambio de técnicas para ejercitar la memoria.
9. Promover el incremento del vocabulario y su buen uso.

Inteligencia lógica – matemática

1. Utilizar adivinanzas, bromas, misterios para resolver, problemas verbales.
2. Realizar experimentos y actividades de exploración.
3. Organizar equipos de debate, discusiones y controversias lógicas.
4. Se tenga disposición y se promueva el uso de enciclopedias, referencias cruzadas, software educativo y análisis de los medios de comunicación.
5. Promover el uso de rompecabezas y juegos lógicos.
6. Organizar visitas a museos, exhibiciones, ferias científicas, etc.
7. Promover el uso de calculadoras, material de matemáticas manipulable, así como equipo científico.

Inteligencia espacial

1. Trabajar con modelos gráficos, mapas, audiovisuales, legos (juegos creativos) diagramas, materiales de arte y construcción, ilustraciones, cuadros, colores, etc.
2. Llevar a cabo juegos de armar y desarmar.
3. Jugar con laberintos, rompecabezas, ajedrez y modelos de tres dimensiones.
4. Crear cuentos a partir de imágenes.
5. Usar fotografía y vídeo para registrar e ilustrar los conceptos.
6. Usar pautas de color y formas para organizar.
7. Promover la utilización de materiales de ciencia como. Lupas, telescopios, micros-

copios, entre otros.

8. Presentar la información en forma visual.
9. Promover el orden y buscar formas atractivas para organizar el salón de clases.
10. Contar con iluminación adecuada y agradable para el estudio.

Inteligencia corporal-cenestésica

1. Utilizar herramientas y materiales manipulables y de ensamble.
2. Organizar técnicas de danza, deportes y movimientos creativos.
3. Llevar a cabo frecuentemente periodos de ejercicios físicos.
4. Realizar ejercicios y experiencias de coordinación (balanceo, gimnasia, baile).
5. Manejar juegos de imitación de conductas.
6. Llevar a cabo movimientos activos, antes de introducir nuevos conocimientos.
7. Promover la realización de artes plásticas y otras experiencias táctiles.
8. Realizar actividades como cocinar, plantar y construir.
9. Propiciar el tiempo y espacio para ejercicios de relajación.
10. Fomentar la reflexión y meditación en base a posturas y ejercicios específicos.

Inteligencia musical

1. Acompañar la información con ritmo musical o entonación.
2. Utilizar música mientras se estudia o se lleva a cabo la actividad.
3. Escuchar música para relajarse antes de empezar con el estudio directo.
4. Usar sonidos para expresar sentimientos, ideas o conceptos.
5. Utilizar cintas, discos e instrumentos mu-

sicales.

6. Organizar conciertos o presentaciones de músicos en la escuela.
7. Promover las visitas a presentaciones musicales.
8. Ofrecer oportunidades para la operación musical dentro de las opciones académicas.
9. Organizar juegos que involucran canciones o ritmos.
10. Evitar las interrupciones por ruidos.
11. Usar diferentes tonos de voz entonaciones y ritmos para enseñar.
12. Organizar concursos de oratoria y declamación.

Inteligencia intrapersonal

1. Enfatizar en proyectos y juegos más individualizados.
2. Asignar tareas personalizadas.
3. Promover los momentos para la reflexión de lo aprendido, así como para la planificación de nuevas metas, proyectos o invenciones.
4. Valorar la función de diarios de registro de eventos o materiales.
5. Promover la formación de colecciones de objetos de estudio.
6. Incluir deportes individuales donde los alumnos superan sus propios tiempos y desempeños anteriores.
7. Propiciar tiempos de relajación y respiración.
8. Promover la realización de proyectos individuales.
9. Respetar la velocidad de aprendizaje de cada alumno.

Inteligencia interpersonal

1. Organizar actividades de cooperación en

parejas o en grupos.

2. Realizar dramatizaciones y representaciones teatrales.
3. Organizar juegos de grupo ya sea de mesa o competencias al aire libre.
4. Propiciar actividades de solución de problemas en pareja o equipo.
5. Incentivar que los alumnos planeen actividades sociales y académicas.
6. Promover la tutoría entre alumnos, ya sea de la misma edad o multigrados.

Inteligencia naturalista

1. Promover la exploración del medio ambiente.
2. Incorporar ejercicios de reciclaje y uso alternativo de materiales de desecho.
3. Propiciar que los alumnos realicen investigaciones de campo.
4. Motivar la conciencia ecológica y el cuidado de los recursos naturales.
5. Fomentar la realización de campañas y acciones a favor del medio ambiente.

Factores que influyen en el desarrollo de las inteligencias múltiples

Todos los seres humanos poseen las ocho inteligencias en mayor o menor medida, sin embargo existen factores que influyen en el desarrollo de las inteligencias múltiples, tal como lo indica Armstrong, (2007), para desarrollar hasta un nivel aceptable de competencia cada una de las inteligencias depende de tres factores principales: 1. Dotación biológica: Intervienen los factores genéticos o hereditarios y los daños o heridas que el cerebro haya podido recibir antes, durante o después del nacimiento. 2. Historia de vida personal: Implica las experiencias con los padres, docentes, amigos otras personas que ayudan a hacer crecer las inteligencias o las mantienen en un bajo nivel de desarrollo. 3. Antecedente cultural e histórico: Se refiere a la época y el lugar donde uno nació y se crió, y la naturaleza y estado de los desarrollos culturales o históricos en diferentes dominios.

Ventajas de la aplicación de la teoría de las Inteligencias Múltiples en la educación

Las ventajas de la aplicación de la teoría de las inteligencias múltiples en la educación son evidentes, ya que los estudiantes se sienten motivados debido a que la enseñanza está enfocada en aquello que les resulta interesante y atractivo, captando su atención, lo que contribuye al logro del aprendizaje, tal como lo plantea Suarez (2010), Uno de los resultados más alentadores y evidentes es el alto nivel de motivación y alegría que se produce en los estudiantes, además de la disposición de realizar las tareas, esto cambia la concepción de “tener que asistir al colegio”, que por lo general tienen los alumnos, el asistir al colegio se convertirá en algo agradable, recreativo y provechoso .

De igual manera se pueden observar cambios favorables que se evidencian en las actitudes de los niños, tal como lo señala Lapalma (2001), La experiencia de más de diez años de aplicación de este enfoque teórico deja un resultado que puede resumirse en los siguientes logros: Minimización de los problemas de conducta, incremento de la autoestima en los niños, desarrollo de las habilidades de cooperación y liderazgo, enorme aumento del interés y de la dedicación al aprendizaje, incremento de un 40% en el conocimiento, presencia permanente del humor. Opina que estos logros por si solos son suficientes para hacer el cambio.

Para concluir, en la teoría de Inteligencias Múltiples se plantea un conjunto de potencialidades intelectuales humanas, además, de plantear como algunos individuos las desarrollan en mayor grado unas de otras; pero toda persona desarrolla cada inteligencia en cierta medida,; en tal sentido, esta teoría aporta nuevas formas de percibir y pensar la inteligencia o las inteligencias; y derivados de ello, se establece un nuevo marco teórico referencial como modo de fundamentar cambios significativos en algunos aspectos de la practica pedagógica y potenciar las capacidades de los estudiantes.

Hipótesis de investigación

Si se aplica un programa de psicoeducación a estudiantes de tercer grado de educación primaria, entonces, las inteligencias múltiples aumentarán.

Cuadro 1. Mapa de variables

Variable	Dimensión	Ítems
Inteligencias Múltiples	Lingüística	1-2-3-4-5
	Lógico-Matemática	6-7-8-9-10
	Espacial	11-12-13-14-15
	Corporal-Cenestésica	16-17-18-19-20
	Musical	21-22-23-24-25
	Interpersonal	26-27-28-29-30
	Intrapersonal	31-32-33-34-35
	Naturista	36-37-38-39-40

Fuente. Gardner (1999)

METODOLOGÍA

La siguiente investigación se consideró de tipo experimental, se manipuló la variable independiente psicoeducación para medir su efecto en la variable dependiente inteligencias múltiples en estudiantes de tercer grado de educación primaria. El nivel de la investigación fue explicativo, se buscó la causa-efecto de la variable psicoeducación sobre las inteligencias múltiples de estudiantes de tercer grado de educación primaria. El modelo de estudio fue experimental de campo, ya que la recolección de datos y manipulación de la variable independiente (programa de psicoeducación) se realizó directamente en la EBA Pablo VI, del municipio San Francisco.

La presente investigación se clasificó como un diseño pre-experimental, debido a que su grado de control es mínimo, de tipo pre-prueba y pos-prueba con un grupo único, al que se le aplicó una prueba antes del tratamiento experimental, luego se realizó el tratamiento y finalmente se le aplicó la prueba. El mismo se representa de la siguiente manera:

$$Gu = O1 \times O2$$

Dónde:

Gu: Grupo Único

O1: Medición de la variable dependiente (inteligencias múltiples)

X: Tratamiento (psicoeducación)

O2: Medición de la variable dependiente (inteligencias múltiples)

La población estuvo integrada por 30 estudiantes de 3er grado de educación primaria de la EBA Pablo VI cuyas edades oscilan entre los 11 y 12 años de edad. Esta investigación, prescinde de la técnica del muestreo por tener acceso a la totalidad de la población. El instrumento estuvo constituido por el cuestionario de Inteligencias Múltiples de Espinoza (2013), siendo este adecuado para llevar a cabo el reconocimiento de las Inteligencias Múltiples que poseen los estudiantes. Autoadministrado y se aplicó antes y después de aplicar el programa psicoeducativo. Dicho cuestionario consta de 40 ítems con alternativas de respuesta múltiples, cada tipo de inteligencia se mide con cinco ítems, la lingüística con los ítems 1 al 5, lógico-matemática del 6 al 10, espacial del 11 al 15, corporal-cenestésica del 16 al 20, musical del 21 al 25, interpersonal del 26 al 30, intrapersonal del 31 al 35 y naturista del 36 al 40. Con una escala de frecuencia que va desde siempre: 4; casi siempre: 3; casi nunca: 2 y nunca: 1.

DISCUSIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

En el Cuadro 2 se muestran los resultados que sustentan el primero de los objetivos específicos de la investigación, dirigido a identificar las inteligencias múltiples en los estudiantes de tercer grado de la EBA Pablo VI de Educación Primaria antes de la aplicación del programa de psicoeducación, donde se evidenció un nivel alto en la dimensión de Inteligencia naturista y un nivel medio en el resto de las dimensiones (lingüística, lógico matemática, espacial, corporal, musical, interpersonal e Intrapersonal) lo cual permitió la obtención de un nivel medio para la variable Inteligencias Múltiples en el pre-test. Lo que indica que según lo expresado por Gardner (1999) estos estudiantes poseen desarrolladas en gran medida las capacidades para resolver problemas cotidianos, generar nuevos problemas, crear productos y ofrecer servicios dentro del propio ámbito cultural. No obstante, debido a los valores alcanzados en el pretest, poseen algunas deficiencias en el desarrollo de esas capacidades.

Cuadro 2. Pretest Estadísticos descriptivos

<i>Dimensiones</i>	<i>N</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>Media</i>	<i>Desv. típ</i>	<i>Nivel</i>
Lingüística	30	8,00	18,00	13,5333	2,58288	Medio
Lógico Matemática	30	7,00	19,00	13,7667	3,03637	Medio
Espacial	30	6,00	17,00	11,4333	3,08146	Medio
Corporal	30	9,00	20,00	13,3667	2,97673	Medio
Musical	30	7,00	19,00	13,5333	3,23487	Medio
Interpersonal	30	8,00	18,00	14,8667	2,87358	Medio
Intrapersonal	30	9,00	20,00	12,0667	2,49044	Medio
Naturista	30	11,00	20,00	17,1667	2,19848	Alto
Inteligencias Múltiples	30	91,00	146,00	109,7333	14,4005	Medio

Fuente. Labrador (2019) Gil (2019)

Seguidamente se presentan en el cuadro 3 los resultados logrados por los estudiantes de tercer grado Educación Primaria, luego de la aplicación del programa de psicoeducación, en donde se observaron de manera general un aumento en las medias de todas las dimensiones y la variable de Inteligencias Múltiples, sin embargo, al analizar con detalle la calificación cualitativa, se obtuvo un nivel alto en las dimensiones lingüística, lógico matemática, interpersonal y naturista.

Por otro lado, las dimensiones espacial, corporal, musical e Intrapersonal permanecieron en el nivel medio, lo que permitió calificar la variable dependiente en un nivel alto de inteligencias múltiples, lo cual indica, que las estrategias prácticas y teóricas implementadas por medio del Programa de psicoeducación para el desarrollo de los ocho tipos de inteligencias múltiples fueron eficaces. Según los expresado por Rodríguez y Albornoz (2005) el Programa de psicoeducación por medio de una estructura organizada con permite de manera general el proveer de herramientas específicas que puedan ayudar con un problema o discapacidad determinada, en este caso el desarrollo de las inteligencias múltiples.

Cuadro 3. postest Estadísticos descriptivos

<i>Dimensiones</i>	<i>N</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>Media</i>	<i>Desv. típ</i>	<i>Nivel</i>
Lingüística	30	13,00	18,00	15,2667	1,48401	Alto
Lógico Matemática	30	10,00	19,00	15,5333	2,27025	Alto
Espacial	30	7,00	16,00	12,7333	2,46259	Medio
Corporal	30	11,00	20,00	14,6667	2,39732	Medio
Musical	30	10,00	19,00	14,6000	2,22215	Medio
Interpersonal	30	13,00	39,00	17,0667	4,40950	Alto
Intrapersonal	30	8,00	17,00	12,6667	2,21800	Medio
Naturista	30	12,00	20,00	17,9000	1,91815	Alto
Inteligencias Múltiples	30	107,0	139,00	120,4333	7,52322	Alto

Fuente. Labrador (2019) Gil (2019)

Finalmente, con la intensión de responder el tercer objetivo específico se compararon las inteligencias múltiples de los estudiantes de tercer grado de Educación Primaria antes y después de la aplicación del programa de psicoeducación, encontrándose diferencias estadísticamente significativas en la variable de inteligencias múltiples, lo cual permitió la comprobación de la hipótesis de estudio dirigida a “si se aplica un programa de psicoeducación a estudiantes de tercer grado de educación primaria, entonces, las inteligencias múltiples aumentarán”.

CONCLUSIONES

Los estudiantes de tercer grado de Educación Primaria antes de la aplicación del programa de psicoeducación mostraron un nivel medio en las inteligencias múltiples.

Luego de la aplicación del programa de psicoeducación, los estudiantes de tercer grado de Educación Primaria aumentaron los valores de la media en todas las dimensiones de las inteligencias múltiples.

Al comparar las inteligencias múltiples de los estudiantes de tercer grado de Educación Primaria antes y después de la aplicación del programa de psicoeducación, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la variable de inteligencias múltiples, lo cual permitió comprobar la hipótesis de estudio donde

se esperaba un aumento en el nivel de las inteligencias múltiples por efecto de la aplicación del programa de psicoeducación en estudiantes de educación primaria.

APORTES DE INVESTIGACIÓN

Continuar con la psicoeducación de las inteligencias múltiples por medio de diversas estrategias de atención individual o grupal a la muestra estudiada, para continuar estimulando el desarrollo de las mismas, especialmente las inteligencias espacial, musical y naturista.

Realizar acciones de actualización y formación profesional a los docentes de educación primaria, de manera que involucren los contenidos sobre estrategias de Psicoeducación dirigidas a desarrollar las inteligencias múltiples en sus estudiantes, de manera que sean incorporadas en su práctica docente.

Involucrar a los padres y representantes por medio de diversas estrategias en la participación activa en el proceso de enseñanza aprendizaje de sus hijos, especialmente sobre inteligencias múltiples, de manera que puedan realizar aportes desde el hogar.

REFERENCIAS

- Antúnez, C. (2005). Estimular las Inteligencias Múltiples: Qué son, cómo se manifiestan, Cómo funcionan. Madrid España: Editorial Papyrus.
- Armstrong, Th. (2007). Inteligencias múltiples como descubrirlas y estimularlas en sus hijos. Colombia. Grupo editorial Norma.
- Carrasquel, L. (2010). Psicopedagogía interactiva. Recuperado de PsicopedagogiaInteractiva2010.blogspot.com/2017/02/laprogramacionpsicoeducativa-por.html.
- Gardner, H. (1999). Estructuras de la Mente. La Teoría de las Inteligencias Múltiples. México: Fondo de cultura económica.
- Gardner, H. (1973). Inteligencias Múltiples. La Teoría en la Práctica. España: Paidós.
- Guzmán, B. Castro, S. (2005) Inteligencias Múltiples en el aula de clases. Revista Investigaciones. Venezuela. UPEL
- Lapalma, F. (2001) ¿Qué es lo que llamamos inteligencia? Universidad Bicentenario Aragua. Proyecto IMPETU.
- Ministerio del poder popular para la educación (2016) Curriculum del subsistema de Educación primaria. Venezuela. Cenemex publicaciones.
- Rodríguez y Albornoz (2005) La orientación profesional. Editorial Ariel, S.A. España.
- Suarez, J. (2010) Inteligencias múltiples: Recursos pedagógicos para potenciar el proceso Enseñanza aprendizaje. Caracas. Investigación y Postgrado UCV
- Sternberg, R. (1985). Beyond IQ: A Triarchic Theory of Intelligence. Boston. Cambridge: Cambridge University Press.

SUPERVISIÓN ACADÉMICA EN PREGRADO CASO: UPEL – IMPM. NÚCLEO BOCONÓ.

Juana Hernández
juanarosah@gmail.com
Extensión Académica Boconó, IMPM- UPEL.

Síntesis Educativa
Revista Venezolana
de Investigación
Año 22, Nº 1
Junio 2022
pp 89 - 99

Recibido: Marzo 2022
Aprobado: Mayo 2022

RESUMEN

El presente estudio tiene como propósito el diseño de un Plan de Supervisión Académica en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador- Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio Núcleo Boconó, Municipio Boconó Estado Trujillo que permita guiar, orientar y evaluar los procesos técnico-docente-administrativos de pregrado propiciando condiciones que propendan al mejoramiento de la calidad en la labor académica de los facilitadores. El estudio se desarrolló en la modalidad de proyecto factible apoyado en una investigación documental con un diseño de campo. La población involucrada en el estudio estuvo representada por cuarenta y cinco (45) facilitadores pertenecientes a la institución seleccionada en el lapso 2008 II, la muestra se conformó con cuarenta y cinco (45) docentes a quienes se les aplicó el instrumento cuestionario para recabar la información pertinente a las variables. Con relación a los datos obtenidos se presentaron cuadros y gráficos para el respectivo análisis de los resultados que facilitaron la elaboración de las conclusiones y recomendaciones. Al respecto, los resultados orientaron la elaboración del Plan de Supervisión Académica considerando un conjunto de contenidos relacionados con el tema abordado que fundamentan su aplicación en la institución en el logro de la consolidación de los procesos académicos.

Palabras clave:
Supervisión, Facilitador académico, proceso académico, pregrado, docencia.

UNDERGRADUATE ACADEMIC SUPERVISION CASE: UPEL - IMPM. BOCONÓ EXTENSION.

ABSTRACT

The purpose of this study is the design of an Academic Supervision Plan at the Universidad Pedagógica Experimental Libertador - Instituto de Mejoramiento Profesional Del Magisterio Núcleo Boconó, Municipality of Boconó, Trujillo State, to guide, orient and evaluate the undergraduate technical-teaching-administrative processes, promoting conditions that favor the improvement of the quality of the academic work of the facilitators. The study was developed in the form of a feasible project supported by a documentary research with a field design. The population involved in the study was represented by forty-five (45) facilitators belonging to the selected institution in the 2018 II period, the sample consisted of forty-five (45) teachers to whom the questionnaire instrument was applied to collect the information pertinent to the variables. In relation to the data obtained, tables and graphs were presented for the respective analysis of the results that facilitated the elaboration of conclusions and recommendations. In this regard, the results oriented the elaboration of the Academic Supervision Plan considering a set of contents related to the topic addressed that support its application in the institution in order to achieve the consolidation of the academic processes.

Key words:
Supervision, academic facilitator, academic process, undergraduate, teaching.

SUPERVISION ACADÉMICA DE PREMIER CYCLE

AFFAIRE : UPEL – IMPM. NOYAU BOCONÓ

RÉSUMÉ

L'objectif de cette étude est de concevoir un Plan de Supervision Académique à l'Universidad Pedagógica Experimental Libertador - Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio Núcleo Boconó, Municipalité de Boconó, État de Trujillo, pour guider, orienter et évaluer les processus techniques-enseignement-administratifs de l'enseignement de premier cycle, en promouvant des conditions qui favorisent l'amélioration de la qualité du travail académique des animateurs. L'étude a été développée sous la forme d'un projet réalisable soutenu par une recherche documentaire avec une conception de terrain. La population impliquée dans l'étude était représentée par quarante-cinq (45) animateurs appartenant à l'institution sélectionnée dans la période 2018 II, l'échantillon était composé de quarante-cinq (45) enseignants auxquels l'instrument du questionnaire a été appliqué pour recueillir des informations pertinentes pour les variables. En relation avec les données obtenues, des tableaux et des graphiques ont été présentés pour l'analyse respective des résultats qui ont facilité l'élaboration de conclusions et de recommandations. Dans ce sens, les résultats ont orienté l'élaboration du Plan de Supervision Académique en considérant un ensemble de contenus liés au thème abordé qui soutiennent son application dans l'institution afin de parvenir à la consolidation des processus académiques.

Mot clefes:

Supervision, facilitateur académique, processus académique, undergraduate, enseignement

INTRODUCCIÓN

En el marco del subsistema de educación universitaria en Venezuela la supervisión de los procesos académicos tienen una fundamentación filosófica, doctrinaria y una fundamentación legal de vital importancia en el desarrollo de los proyectos educativos, ella es el medio que sirve para conocer el funcionamiento calificado de las actividades académicas; permite organizar, planificar y evaluar en correspondencia con las políticas del Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior (MPPES) que se ejecutan en las instituciones universitarias.

De allí que, la supervisión dentro de los lineamientos de la Ley Orgánica de Educación (2009), tiene que cumplir una misión de naturaleza educativa y política, razón por la que se exige su adaptación de las estrategias al significado mismo del hecho educativo en toda su dimensión, ya que de ésta exigencia se puede alcanzar el mejora-

miento de la calidad educativa, además que los facilitadores académicos utilicen todos los esfuerzos posibles para avanzar hacia la excelencia de la Educación Universitaria

Al respecto, la influencia que pueda ejercer el supervisor en la conducta de los facilitadores académicos involucrados en la acción educativa es prioritaria, ya que por medio de la misma puede incentivarlos hacia la necesidad de cambio con un alto nivel de compromiso, para que juntos actuando dialógicamente se logre con plenitud los objetivos de la educación universitaria.

Problemática de estudio

En Venezuela los representantes de los diferentes sectores universitarios públicos y privados en los informes técnicos presentados en el año 2003 por las distintas comisiones de alto nivel designadas por la Oficina de Planificación del Sector Universitario (OPSU), han coincidido en señalar que

la baja calidad de los procesos académicos en las instituciones del sector que se imparte en el país, es uno de los problemas más graves que afronta el subsistema educativo mencionado, que amerita ser intervenido a corto plazo, lo cual evidencia que la masificación de la educación superior no ha transitado de forma paralela al incremento cualitativo de la misma; destacando como uno de los factores relevantes el abandono de la supervisión académica.

En esa perspectiva: Gómez (1999), explica que la supervisión:

Es el tradicional enfoque de las ciencias de la administración que se ubica en un conjunto de funciones que configuran el proceso administrativo. Así le corresponde a la supervisión como tarea básica planificar, controlar, evaluar y orientar el procedimiento hacia el cual se encamina su acción; la cual se desarrolla en tres etapas: el planteamiento que se quiere prever, lo que hay que hacer y cómo se va a hacer el seguimiento o acompañamiento durante la ejecución del plan (p.43).

Esto implica observar, coordinar y orientar a los supervisores; además del control que consiste en la evaluación de los resultados obtenidos mediante el análisis de los datos recolectados con el propósito de proporcionar las sugerencias acertadas para la optimización del proceso que se esté supervisando.

Para el caso de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador – Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio, que funciona a través de la modalidad de educación mixta emplea estrategias instruccionales dirigidas a que los docentes en servicio sean protagonistas de su propio aprendizaje. En ésta modalidad educativa pareciera que se limita la acción sistemática del proceso de supervisión, ya que los lineamientos para la planificación, ejecución y control emanan de un ente central, que se encarga de recabar información a través de los Coordinadores de Núcleos y Extensiones solicitados por la Subdirección de Docencia como órgano rector de los procesos académicos.

En cuanto a la acción supervisora en los núcleos y extensiones del instituto objeto de estudio, se aprecia en opinión de sus coordinadores se requiere de un plan operativo con las estrategias metodológicas apropiadas que permitan recolectar la información detallada para procesar-

la de manera técnica y científica orientada a la formulación de líneas de acción que consolidan los procesos académicos; lo cual afecta la facilitación del proceso para fortalecer la capacidad técnica y decisoria, así como el compromiso de los actores en el escenario académico para hacer de la supervisión en la UPEL-IMPMP una tarea cotidiana de todos.

Específicamente, en la UPEL – IMPMP Núcleo Académica Boconó, la supervisión se ejecuta a través de la Coordinación Local de Docencia, la misma se realiza de manera ocasional e informal, los resultados se expresan a través de informes escritos donde se registra el cumplimiento y desarrollo del cronograma de actividades en el centro de aplicación, lo anterior constituyen características de una supervisión fiscalizadora. Según opiniones de docentes del Núcleo se aprecia que la supervisión se realiza en forma vertical e inflexible, los supervisados no participan en la toma de decisiones; el funcionamiento administrativo docente está en manos del supervisor.

Interrogante De La Investigación.

¿Cómo optimizar la acción supervisora en los procesos académicos en pregrado del Núcleo Académico Boconó?

¿Cuál acción se implementará para desarrollar la supervisión en los procesos académicos en pregrado en el Núcleo Académico Boconó UPEL – IMPMP?

Objetivos de la Investigación

- Proponer un plan de supervisión que optimice los procesos académicos de pregrado del núcleo Académico Boconó de la UPEL – IMPMP.
- Diseñar un plan de supervisión para los procesos académicos de pregrado del núcleo Académico Boconó UPEL – IMPMP.
- Diagnosticar el funcionamiento de la acción supervisora en los procesos académicos de pregrado del núcleo Académico Boconó UPEL – IMPMP.

Revisión Teórica.

Supervisión Educativa

Para: Márquez (2000:84), establece que

“el supervisor educativo en su condición de administrador, tiene la responsabilidad de dominar las funciones fundamentales del proceso administrativo” (p: 74), las cuales son:

- **Planificar:** Puede afirmarse que el éxito o el proceso del supervisor radica en su capacidad para concebir planes que se apresten a los requerimientos de los objetivos que se han trazado, se fundamenta en dos aspectos claves: la racionalidad y la previsión; la planificación debe ser objetiva, flexible, posible de realizar, correcta y específica para facilitar la evaluación de los resultados.
- **Organizar:** Concede la oportunidad a los supervisores de fijar la línea de autoridad en función de la estructura de la organización educativa; las cualidades, capacidades y limitaciones del personal que la integra, de manera que pueda orientar el trabajo y los canales de información para hacer cumplir la línea de mando dentro de la estructura interna de la organización,
- **Dirección.** Se utiliza en el sentido de comunicar decisiones, órdenes, orientaciones, instrucciones, entre otros. La habilidad del supervisor es ejercer influencia interpersonal por medio de la comunicación para alcanzar un objetivo común.
- **Control y Supervisión:** Es un proceso técnico utilizado por el supervisor para constatar si los objetivos previstos en la de planificación se corresponden con los resultados a fin de efectuar los ajustes necesarios.

En atención a lo señalado, el proceso se rige por ciertos principios que permiten racionalizar la utilización de los recursos con que cuenta la institución educativa, siendo uno de ellos el relacionado con la delegación de responsabilidades y de autoridad, lo que permite a los administradores, establecer una concordancia entre la estructura de la organización y el perfil del personal que la integran, es decir, se cumple este principio si existes una armonía dentro de la organización educacional que garantice la eficiencia en la labor que realiza.

En ese orden de ideas, uno de los compromisos del supervisor es estar bien informado de todo cuanto sucede dentro de su campo de trabajo. Para obtener la información necesaria que garantice el desarrollo de las actividades, necesita de un flujo incesante de datos y analizarlos, compararlos. El control es la confrontación periódica de la planeación, actúa sobre la base

de los resultados de las actividades realizadas a fin de prevenir, corregir e introducir variaciones que se aprestan a la práctica educativa.

Metodología

El propósito del estudio se centra en un plan de supervisión para optimizar los procesos académicos de la UPEL – IMPM. Núcleo Boco-nó, Parroquia Boconó, Municipio Boconó, Estado Trujillo, fundamentado en la modalidad proyecto factible, según la Universidad Pedagógica Experimental (2006). “Consiste en la investigación, elaboración y desarrollo de una propuesta, de un modelo operativo visible para solucionar problemas, requerimientos o necesidades de organizaciones o grupos sociales puede referirse a la formulación de políticas, programas, tecnologías, métodos o procesos”. (p.18).

En ese sentido, el diseño de la investigación es documental, (op.cit:19) señala “el estudio de problemas con el propósito de ampliar y profundizar el conocimiento de su naturaleza con apoyo, principalmente en trabajos previos, información y datos divulgados por medios impresos, audiovisuales o electrónicos”. Así mismo, se abordó el diseño de investigación de campo ya que tiene como objetivo según (op.cit:19) “analizar sistemáticamente problemas en la realidad con el propósito de describirlos, interpretarlos, entender su naturaleza y factores, constituyentes, explicar causas y efectos o predecir su ocurrencia”.

La población en estudio se conformó por cuarenta y cinco (45) facilitadores académicos del lapso 2019. Según Busot (1997) “es el conjunto de elementos o eventos o fines en una o más características tomadas en su totalidad y sobre el cual se generalizan las conclusiones de la investigación” (p.110). Según Hernández S. (2006) “la población por ser pequeña y de fácil acceso no requiere técnicas de muestreo” (p.231).

Con relación a la recogida de información se usa la técnica de la encuesta que supone el uso del cuestionario que para Arias (2006) “es la modalidad de encuesta que se realiza de forma escrita mediante un instrumento o formato en papel contentivo de una serie de preguntas” (p.74). A fin de recabar información requerida por la investigación se elaboró un cuestionario estructurado.

Análisis De Los Resultados.

Los datos fueron procesados utilizando el método de la estadística descriptiva, Para cada uno de los ítems se obtuvo las respectivas frecuencias de los indicadores de las variables y representaciones gráficas, lo cual permitió la interpretación de los resultados en función de las variables y objetivos de la investigación.

Cuadro N° 1. Análisis De Los Resultados

ITEMS	Siempre		Casi Siempre		Algunas Veces		Nunca	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
¿La acción supervisora permite generar lineamientos que orientan el logro de los objetivos señalados en el plan de estudio de pregrado?	25	55%	10	22%	10	23%	--	--
¿Conoce la fundamentación legal que sustenta la acción supervisora de los procesos académicos de pregrado?	--	--	--	--	17	38%	28	62%
¿La acción supervisora incluye la revisión del plan de administración y evaluación estudiantil?	--	--	15	33%	30	67%	--	--
¿La acción supervisora incluye la revisión de los ambientes de aprendizajes, aulas virtuales, recursos instruccionales y tecnológicos?	--	--	--	--	45	100%	--	--
¿La acción supervisora responde a una técnica organizada, disciplinada y metodológica?	15	33%	15	33%	15	34%	--	--
¿Considera que a través de la acción supervisora se evalúa el desempeño de los tutores de pregrado, adscritos al Núcleo Académico Boconó de la UPEL-IMPMP?	45	100%	--	--	--	--	--	--
¿Los facilitadores de los procesos académicos de pregrado se involucran en la acción supervisora institucional?	--	--	--	--	21	47%	24	53%
¿Considera necesaria la implementación de un Plan de Supervisión de los procesos académicos de pregrado en el Núcleo Boconó de la UPEL-IMPMP?	45	100%	--	--	--	--	--	--

Fuente. Juana R. Hernández de B (2006)

**PLAN DE SUPERVISIÓN ACADÉMICA
CASO: UPEL-IMPMP NÚCLEO BOCONÓ.**

El diseño del plan, constituye un conjunto de contenidos que funcionan como lineamientos que guían la estructura y funcionamiento de la planificación para la supervisión académica en la institución objeto de estudio, que propicie las condiciones adecuadas para que los facilitadores optimicen su desempeño profesional para el aprovechamiento de los recursos necesarios para hacer más objetivo el aprendizaje de los estudiantes.

Justificación

El plan académico se justifica por la necesidad de incentivar en los facilitadores académicos una actitud de cambio en su práctica docen-

te andragógica para hacer uso de los mejores medios conceptuales y metodológicos para el logro de los objetivos durante la administración de los planes. Prioridad por la motivación de actitudes individuales y colectivas garantes para la creación de una intervención armónica entre los autores de pregrado durante la labor académica que conduzcan hacer más productivo el desempeño profesional.

Objetivos del Plan.

Objetivo General.

Elaborar un plan metodológico y técnico para la implementación de la Supervisión Académica en la UPEL-IMPMP, Núcleo Boconó Estado Trujillo.

Objetivos Específicos.

- Seleccionar los métodos a utilizarse en la Supervisión Académica en la UPEL-IMPMP Núcleo Boconó.
- Determinar las técnicas para la Supervisión Académica en la UPEL – IMPMP Núcleo Boconó.
- Diseñar instrumentos para utilizarlos en la evaluación del Plan de Supervisión Académica en la UPEL-IMPMP Núcleo Boconó.

Fundamentación.

El Plan de Supervisión Académica en Pregrado del Núcleo Boconó UPEL-IMPMP se enmarca en los principios de la Supervisión Rosales (2006) que representan preceptos que orientan un quehacer, le dan unidad y sentido a la acción que norman al establecer la base primaria del deber ser, son básicas para supervisar porque guían en el nivel profesional, grupal, individual y personal.

Cuadro N° 2. Principios de la Supervisión

Orientación	Operación	Integración
<i>Democrática</i>	<i>Planificada</i>	<i>Individual</i>
<i>Integrante</i>	<i>Organizada</i>	<i>Colectiva</i>
<i>Cooperativa</i>	<i>Operativa</i>	<i>Profesional</i>
<i>Continua</i>	<i>Con metas</i>	<i>Humana</i>
<i>Progresiva</i>	<i>Evaluada</i>	<i>Respetuosa</i>
<i>Científica</i>	<i>Asumir logros</i>	<i>Aceptar</i>
<i>Integral</i>	<i>Limitantes</i>	<i>Diferencias.</i>

Fuente. La Supervisión Educativa. Rosales (2006)

De igual manera se centra en los tipos de supervisión que se refiere a modelos o patrones seleccionados que dependen de las particularidades que interesa abordar pues, el objetivo es estimular el desarrollo de los procesos académicos de la UPEL-IMPMP; lo cual fomenta por sí sólo la necesidad constante de la supervisión; los tipos de supervisión pueden combinarse de acuerdo a las necesidades.

Cuadro N° 3. Tipos de Supervisión

Preventiva	Creadora	Constructiva	Correctiva
<i>Su objetivo es prevenir antes que curar.</i>	<i>Estimula la creatividad e iniciativa.</i>	<i>Desarrolla institucional, profesional y personal.</i>	<i>Localiza debilidades o fallas para corregirlos.</i>

Fuente. La Supervisión Educativa. Rosales (2006)

En este orden de ideas, se asume la propuesta en el estudio que es el Plan de Supervisión Académica en Pregrado de la Núcleo Boconó de la UPEL-IMPMP como una acción de potenciación y crecimiento de los facilitadores de los diferentes cursos a través de la práctica continua e intencionada, donde una adecuada comunicación de los responsables del proceso de supervisión es fundamental para el desarrollo de la tarea educativa, así como abrir un espacio para la innovación y el cambio que es la misión institucional.

Metas

Realizar en una semana encuentros con los Coordinadores y Responsables de los procesos académicos, técnicos, docentes y administrativos de pregrado en la UPEL-IMPMP para sensibilizarlos sobre la importancia de la implementación del Plan de Supervisión Académica.

Organización de tres (3) Consejos Técnicos para la formulación de los lineamientos, métodos y técnicas que aplicarán durante el lapso que se determine para el Plan de Supervisión.

Beneficiarios

Con la propuesta en forma indirecta se está dando una mejor atención en la formación profesional de los estudiantes que son la razón de ser del proceso educativo universitario; propiciando una diversidad de experiencias que permitan a los docentes construir sus propias estrategias para alcanzar las nuevas competencias educativas en cada una de las áreas del conocimiento que comprenden el plan de estudio de las especialidades de pregrado.

Viabilidad

Es viable su realización por existir las posibilidades de llevar adelante la propuesta en lugar, tiempo y con los recursos disponibles.

Se trata según Cerda (2002) “de ordenar las alternativas de solución para el proyecto según ciertos criterios elegidos para asegurar la optimización en el uso de los recursos empleados desde el punto de vista económico como social y técnico” (p.79).

Actividades de Implantación

Se realizará una sesión de motivación con los facilitadores académicos, sobre la importancia de sistematizar el Plan de Supervisión Académica UPEL-IMPM Núcleo Boconó que contribuya con la eficiencia y eficacia en el desarrollo de los procesos administrativos, técnicos y docentes en pregrado en el logro de la calidad educativa; esta actividad se hará en un tiempo de dos (2) horas en la fecha que se acuerde en el Consejo Técnico antes de iniciar el lapso.

Actividades de Ejecución, Control y Evaluación

El plan está diseñado para la promoción de la participación activa fundamentada en la experiencia metodológica de la supervisión para los actores de los procesos académicos, administrativos, técnicos y docentes; proporcionándole al supervisor durante su ejercicio profesional la oportunidad de desarrollar las herramientas necesarias: conceptuales y metodológicas para un desempeño eficiente; para que genere los cambios en pregrado

Estrategias Metodológicas

Durante el desarrollo del Plan de Supervisión Académica de la UPEL-IMPM Núcleo Boconó se creará en los Coordinadores y responsables de los procesos una disposición positiva hacia el análisis de manera objetiva e interpersonal de las situaciones detectadas que en forma reactiva afecta directamente las actividades administrativas, técnicas y metodológicas. Para ello se aplicará: observación del facilitador académico (visita de acompañamiento en el aula), entrevista individual (pre-conferencia y post-conferencia).

Duración

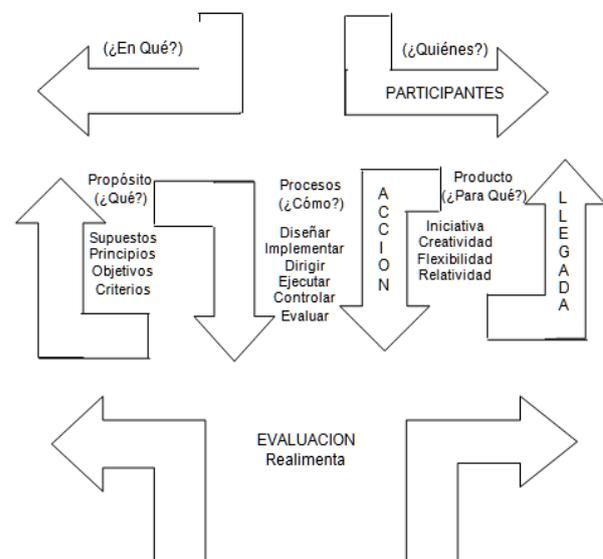
En cuanto al tiempo para la ejecución del Plan de Supervisión Académica UPEL-IMPM Nú-

cleo se realizará a partir de la tercera semana del inicio del lapso en las fechas de fines de semanas que se establezcan entre los Coordinadores y responsables de los procesos académicos, administrativos, técnicos y docentes concluyendo con la entrega del informe final del curso.

Contenido del Plan

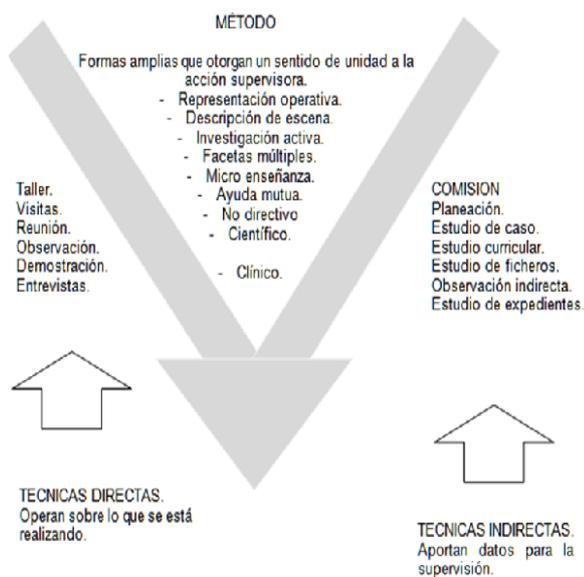
Los componentes básicos de la supervisión como una función de la administración educativa según Rosales (2006) “centra la atención no en la persona del supervisor, sino en la función que conlleva una finalidad, en lograr la calidad del servicio educativo y la potenciación de los participantes” (p.63). En cuanto al esquema 1, muestra una relación vinculante entre los diferentes componentes de la supervisión donde los componentes (en qué, quiénes, qué, cómo y para qué) son apoyados y realimentados por criterios evaluativos para la optimización del proceso de supervisión.

Esquema 1. Marco de Operación de la Supervisión



Fuente. La Supervisión como Proceso Educativo. Rosales (2006).

Métodos y Técnicas de Supervisión.



Fuente. La Supervisión como Proceso Educativo. Rosales (2006).

Con relación a lo señalado, el Plan de Supervisión Académica de Pregrado Núcleo Boco-nó UPEL-IMP se estructura con los métodos y técnicas seleccionadas en correspondencia con las necesidades académicas y administrativas que se consideren en el Consejo Técnico del Núcleo. En ese sentido, para la observación del desempeño académico de los facilitadores académicos o docentes durante el acompañamiento en el aula se considerará los siguientes requisitos:

Existir buenas relaciones interpersonales entre el docente y el supervisor, la Información previa al docente de la visita o acompañamiento en el aula, el supervisor debe preparar científica, técnica y empáticamente de manera profesional el acompañamiento, entrar al ambiente académico discretamente favoreciendo un clima de confianza, armonía y respeto, el supervisor no tiene que participar en la actividad académica que desarrolla el curso, el supervisor debe registrar las observaciones administrativas (Plan de Administración ,Evaluación), desarrollo de los momentos didácticos (inicio, desarrollo, cierre) de la actividad académica, en el instrumento elaborado para tal fin, el supervisor registrará los aspectos positivos y mejorables del docente durante su desempeño académico.

Así mismo, el acompañamiento o visita al aula el supervisor debe abstenerse de manifestar su desaprobación por lo que ocurra durante el hecho académico; registrarlo en el instrumento, evidenciar la dotación de mobiliario, esta-

do de la infraestructura (ventilación, luz, entre otros), uso de recursos de apoyo docente, el supervisor antes de retirarse debe hacer un comentario de elogio para los participantes en la actividad académica, informar al docente sobre la entrevista (post-conferencia) para darle a conocer los resultados de la supervisión en el aula.

Evaluación del Plan de Supervisión en Pregrado Núcleo Boconó UPEL-IMP.

A objeto de la evaluación del Plan de Supervisión mencionado se consideran los aspectos esenciales a ser atendidos, señalados por Rosales (2006):- Condiciones docentes.

Motivación y entusiasmo profesional, eficiencia en la investigación y diagnóstico del contexto a supervisar, eficiencia en la elaboración de los planes de trabajo, capacidad para promover la participación de los docentes, integrantes de la comunidad, en la planificación, desarrollo y evaluación del proceso académico, capacidad de liderazgo, iniciativa, creatividad, originalidad, responsabilidad, poder de decisión de los docentes en los procesos académicos y administrativo, relación con la comunidad, eficiencia administrativa y su diligencia en el cumplimiento de la normativa legal Participación del docente en actividades de actualización y perfeccionamiento profesional.

En cuanto, a los contenidos expresados tienen como finalidad orientar la actividad de evaluación de la supervisión; se aprecia todo lo referente al planeamiento curricular, la supervisión del proceso académico, la actuación de los facilitadores que intervienen en la realización y desarrollo de los planes. En ese sentido, los criterios para la evaluación del Plan de Supervisión en Pregrado tienen que ser clara en cuanto al establecimiento de los objetivos, continua porque debe realizarse durante todo el proceso; integral tiene que hacer referencia a todos los contenidos relevantes de la supervisión y cooperativa porque las apreciaciones deben ser tanto del supervisor como de todos los actores que intervienen en el proceso.

En una perspectiva, el supervisor en su condición de administrador académico está comprometido de guiar, motivar, orientar, comunicar, conducir, trabajar en equipo, resolver conflictos, definir estrategias, participar en actividades interpersonales, promover acciones de investigación, evaluación y capacitación que permita el diseño de estrategias, conocer avances logros. Cuadro N° 4: Plan de Supervisión

Cuadro N° 4. Plan de Supervisión Académica UPEL-IMPMP Extensión Boconó.

Objetivos	Contenido	Estrategia	Actividades	Fecha	Responsables	Recursos		
						Humanos	Materiales	Financieros
Seleccionar los métodos para la supervisión académica en la UPEL-IMPMP Extensión Boconó.	Métodos utilizados en la supervisión en educativa aplicables en los procesos académicos de la UPEL – IMPMP Extensión Boconó.	Elaboración del Plan de Supervisión Académica UPEL – IMPMP	Realización del Consejo Técnico para la formulación del Plan de supervisión Académica UPEL – IMPMP.	Antes de iniciar el lapso académico				
Determinar las técnicas utilizadas para la supervisión académica de la UPEL-IMPMP Extensión Boconó	Técnicas utilizadas en la supervisión aplicables en los procesos académicos en la UPEL – IMPMP Extensión Boconó	Incorporación de las técnicas al Plan de Supervisión UPEL-IMPMP.	Previa revisión del Plan de Supervisión Académica UPEL-IMPMP integrar adecuadamente las técnicas. Elaboración del formato de Supervisión Académica UPEL - IMPMP	Antes de iniciar el lapso académico	Coordinadora general. Coordinador (a) Local de Secretaría. Coordinador Local de Docencia. Coordinador(a) Local de Extensión	Coordinadores y responsables de procesos académicos de pregrado en la UPEL – IMPMP Extensión Boconó.	Formato de Supervisión Académica UPEL – IMPMP Extensión Boconó. Lápices. Carpetas.	BsF. 250,00 formatos de Supervisión Académica
Diseñar instrumentos para utilizarlos en la evaluación del plan de supervisión académica de la UPEL-IMPMP Extensión Boconó.	Aspectos básicos que deben considerarse en el plan de evaluación de la Supervisión.	Aplicación de los Instrumentos de uso práctico utilizados en el plan de evaluación de Supervisión Académica.	En Consejo Técnico de la Extensión Boconó definir los instrumentos para el Plan de Evaluación de la Supervisión Académica.	Sexta Semana de haber iniciado el Lapso.	Responsable de Evaluación. Responsable Centro de Aplicación. Responsables Especialidades.			

Fuente. Juana Rosa Hernández de B. (2006)

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.

La implantación del Plan de Supervisión Académica para la UPEL-IMPMP Núcleo Boconó constituye la función administrativa inmediata como respuesta a la necesidad de orientar a los

facilitadores o docentes en su labor educativa, en la organización de los métodos y técnicas a utilizar en el desarrollo del proceso de aprendizaje; además de suministrarles los lineamientos de orden técnico, administrativo y docente para optimizar los procesos académicos de pregrado.

El diagnóstico en el estudio permitió evi-

denciar las debilidades y fortalezas que existen en el Núcleo Boconó UPEL-IMPMP relacionados con la Supervisión de los procesos académicos de pregrado, adicionalmente la información recolectada orientó la propuesta del plan de actualización en supervisión para la institución objeto de investigación.

Conjuntamente con los demás actores de la acción supervisora consolidar el Plan de Supervisión Académica en la UPEL-IMPMP Núcleo Académico Boconó donde se promueva su participación para que se incorporen activamente al proceso de supervisión como fuerza de cambio que impulse la calidad educativa universitaria. La acción supervisora fundamental es la orientación de los procesos académicos en pregrado contribuyendo a garantizar la eficiencia y calidad de la actividad educacional que permite promover el óptimo desempeño profesional de los docentes en forma permanente.

RECOMENDACIONES.

Aprovechamiento del recurso humano que existe en la institución para el fomento del plan de supervisión sustentable que garantice el buen funcionamiento de los procesos académicos en pregrado de la UPEL-IMPMP Núcleo Boconó. Realización de actividades socializadoras para los Coordinadores y responsables de los procesos académicos para formarlos en la acción supervisora con las competencias metodológicas, técnicas y administrativas para un desempeño eficiente en ésta función. A través del Plan de Supervisión Académica en la UPEL-IMPMP propiciar un ambiente de armonía, solidaridad y respeto entre los actores educativos donde prevalezcan las relaciones interpersonales que induzcan a la reciprocidad convencional en la institución.

REFERENCIAS

- Arias, F. (2006) Elaboración de los Proyectos de Investigación. Editorial Episteme. Caracas.
- Busot. (1997) Proyectos de Investigación Social. Ediciones Trillas. México.
- Gómez (1999) Supervisión en Educación Superior, Liderazgo y Competencia. Editorial Santillana. Caracas.
- Hernández, S. (2006) Metodología de la Investigación. Editorial McGraw-Hill. México.
- Márquez (2000) La Función Supervisora en el Mejoramiento de la Calidad de la Educación. Editorial Norma. Caracas.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación (2009) Ley Orgánica de Educación. Caracas.
- Oficina de Planificación del Sector Universitario (2003) Informe sobre la Calidad Procesos Académicos. Caracas.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2006) Manual de Trabajo de Grado de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales. Ediciones Fundaupel. Caracas.

LA PRAXIS PEDAGÓGICA EN LOS ESPACIOS DE INCLUSIÓN EDUCATIVA DESDE UN ENFOQUE PLURIÉTNICO Y MULTICULTURAL

Keines Camargo Yanquén
kcamargoyanquen@gmail.com
Universidad Pedagógica Experimental Libertador – IMPM

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana
de Investigación
Año 22, Nº 1
Junio 2022
pp 100 - 108

Recibido: Marzo 2022
Aprobado: Mayo 2022

RESUMEN

La educación actual representa un gran desafío, pues como servicio público debe responder a las necesidades de formación de los ciudadanos y corresponde a quienes dirigen el proceso dentro de las escuelas y a los que imparten los contenidos, reflexionar sobre la inclusión de los padres de familia, de acuerdo a sus características culturales, y su influencia las actividades dentro del entorno escolar. Dichas características se reflejan en la diversidad, especialmente de carácter cultural, evidentes en comportamientos e intereses que difieren de los tradicionales, por ello la escuela debe comprometerse en crear mecanismos donde cada sujeto sea partícipe de su aprendizaje. El presente artículo presenta avances de la investigación cuyo propósito es la de transformar los espacios de inclusión educativa en contextos multiculturales a través de estrategias didácticas artísticas, de las instituciones educativas públicas e interculturales de Riohacha D.T.C a través de su participación el proceso educativo haciendo especial énfasis en la integración cultural. El sustento teórico se apoya en autores como: Herrera (2010), Bastidas (2011), Ferrer (2010), entre otros. En relación a la metodología, esta se enfoca en el paradigma cualitativo basada en la Investigación Acción Participativa (IAP). El proceso de categorización se sustentan en autores como Bisquerra (2004), Martínez (2002), Mayan (2001), Rodríguez, Gil Y García (1996) y Andréu (2001). Se pretende develar el conocimiento de los actores del hecho educativo sobre los métodos de inclusión intercultural y su enfoque en relación a la praxis pedagógica y la inclusión intercultural en los procesos de enseñanza en la reorganización del trabajo cooperativo a través de grupos colaborativos

Palabras clave:
Inclusión Educativa,
Prácticas Pedagógicas,
Educación Artística,
Multiculturalidad,
interculturalidad.

THE PEDAGOGICAL PRAXIS IN SPACES OF EDUCATIONAL INCLUSION FROM A MULTI-ETHNIC AND MULTICULTURAL APPROACH.

ABSTRACT

Current education represents a great challenge, because as a public service it must respond to the training needs of citizens and it is up to those who direct the process within the schools and those who teach the contents, to reflect on the inclusion of parents, according to their cultural characteristics, and their influence on activities within the school environment. These characteristics are reflected in diversity, especially of a cultural nature, evident in behaviors and interests that differ from the traditional ones, for this reason the school must commit to creating mechanisms where each subject is a participant in their learning. This article presents advances in research whose purpose is to transform the spaces of educational inclusion in multicultural contexts through artistic didactic strategies, of the public and intercultural educational institutions of Riohacha D.T.C through their participation in the educational process with special emphasis in cultural integration. The theoretical support is based on authors such as: Herrera (2010), Bastidas (2011), Ferrer (2010), among others. In relation to the methodology, it focuses on the qualitative paradigm based on Participatory Action Research (PAR). The categorization process is supported by authors such as Bisquerra (2004), Martínez (2002), Mayan (2001), Rodríguez, Gil Y García (1996) and Andréu (2001). It is intended to reveal the

Key words:
Educational Inclusion,
Pedagogical Practices,
Artistic Education,
Multiculturalism,
Interculturality.

knowledge of the actors of the educational fact about the methods of intercultural inclusion and its approach in relation to the pedagogical praxis and intercultural inclusion in the teaching processes in the reorganization of cooperative work through collaborative groups.

LA PRATIQUE PÉDAGOGIQUE DANS LES ESPACES D'INCLUSION ÉDUCATIVE À PARTIR D'UNE APPROCHE MULTIETHNIQUE ET MULTICULTURELLE.

RÉSUMÉ

L'éducation actuelle représente un grand défi, car en tant que service public, elle doit répondre aux besoins de formation des citoyens et il appartient à ceux qui dirigent le processus au sein des écoles et à ceux qui enseignent les contenus, de réfléchir à l'inclusion des parents, selon à leurs caractéristiques culturelles et à leur influence sur les activités en milieu scolaire. Ces caractéristiques se reflètent dans la diversité, en particulier de nature culturelle, évidente dans les comportements et les intérêts qui diffèrent des traditionnels, c'est pourquoi l'école doit s'engager à créer des mécanismes où chaque matière participe à son apprentissage. Cet article présente les avancées de la recherche dont le but est de transformer les espaces d'inclusion éducative dans des contextes multiculturels à travers des stratégies didactiques artistiques, des institutions éducatives publiques et interculturelles de Riohacha D.T.C à travers leur participation au processus éducatif avec un accent particulier sur l'intégration culturelle. Le support théorique est basé sur des auteurs tels que : Herrera (2010), Bastidas (2011), Ferrer (2010), entre autres. En ce qui concerne la méthodologie, il se concentre sur le paradigme qualitatif basé sur la Recherche-Action Participative (RAP). Le processus de catégorisation est soutenu par des auteurs tels que Bisquerra (2004), Martínez (2002), Mayan (2001), Rodríguez, Gil Y García (1996) et Andréu (2001). Il est destiné à révéler les connaissances des acteurs du fait éducatif sur les méthodes d'inclusion interculturelle et leur approche par rapport à la praxis pédagogique et l'inclusion interculturelle dans les processus d'enseignement dans la réorganisation du travail coopératif à travers des groupes collaboratifs.

Mot clefs:
Inclusion scolaire, pratiques pédagogiques, éducation artistique, multiculturalisme, interculturalité.

INTRODUCCIÓN

La educación constituye el pilar fundamental sobre el cual se forma integralmente a las personas para que su desempeño en sociedad sea exitoso. Lo esencial de la educación radica en que es el medio idóneo, garante de la formación de ciudadanos como agentes críticos y miembros proactivos de la sociedad a la cual pertenecen. Como alternativa viable para la búsqueda del conocimiento, posibilita la movilidad social, tanto como el desarrollo social, tecnológico y científico.

Muchos países, adoptan políticas y leyes que instituyen la educación como un derecho; no obstante, debido a las razones antes expuestas, y sus factores asociados, enfrentan di-

ficultades para garantizar tal derecho en forma justa y equitativa a todos sus ciudadanos, toda vez que factores como pobreza, vulnerabilidad, costos económicos del servicio, ubicación de las escuelas-y sus respectivas dotaciones tecnológicas y didácticas-, asignación consecuente de los recursos, remodelación, mantenimiento y construcción de la infraestructura física, capacitación y actualización del personal directivo, docente y administrativo, se erigen como obstáculos, tanto para ofrecer como para acceder al servicio educativo en equidad e igualdad de condiciones, La consecuencia natural se traduce en exclusión y deserción escolar.

En Colombia, el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2007), sostiene que:

[...] la educación inclusiva da la posibilidad de acoger en la institución educativa a todos los estudiantes, independientemente de sus características personales o culturales. Su fundamento es reconocer que en la diversidad, cada persona es única y que la educación inclusiva es el vehículo para alcanzar la meta de educación para todos (p. s/n).

En Colombia la ley 1421 de 2017 define la inclusión educativa como un proceso permanente que reconoce, valora y responde de manera pertinente a la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas de los niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos; su objetivo es promover su desarrollo, aprendizaje y participación, con pares de su misma edad, en un ambiente de aprendizaje común, sin discriminación o exclusión alguna, y que garantiza, en el marco de los derechos humanos, los apoyos y los ajustes razonables requeridos en su proceso educativo, a través de prácticas, políticas y culturas que eliminan las barreras existentes en el entorno educativo.

A pesar, de que existen políticas claras y normatividad vigente sobre la inclusión educativa y la participación en los procesos educativos, se observa en casi todas las organizaciones educativas, en el campo pedagógico escasos logros en relación con ésta, la cual debe promover una educación universalizada que se adapte a todas las necesidades eliminando las barreras que limitan el aprendizaje o la participación, por cuanto muchas veces la escuela como ente rector no promueve estrategias motivacionales para la participación de la comunidad educativa.

Hablar de inclusión en el ámbito educativo implica aceptar que ello representa para los ciudadanos -incluyendo a los pueblos indígenas- el derecho a tener acceso a la información, a la transparencia de la gestión pública, lo cual se traduce en educación de calidad, generando expectativas y provocando en las personas cambios de actitud y por ende contribuyendo al progreso para los pueblos, regiones y países. Por ello la inclusión, en la mayoría de países en el mundo, ha sido un tema demandante y aceptado de modo general especialmente en la educación.

Cabe destacar que Colombia es un país pluriétnico y multicultural, en virtud de su gran diversidad poblacional -indígenas, afrodescen-

dientes, raizales, palenqueros y Rom (comunidad gitana) Específicamente el Distrito Riohacha, región colombiana donde se desarrolla la investigación, se caracteriza por estar conformada por la diversidad étnica- indígenas, afrodescendientes, raizales- y un considerable número de migrantes de diversos países donde resaltan los venezolanos.

En este contexto ha resultado complejo desarrollar la praxis pedagógica tomando en cuenta las políticas educativas existentes en materia de inclusión educativa, dada la diversidad de circunstancias presentes, entre las que resalta el posible desconocimiento de los aspectos contemplados en las leyes y normas colombianas por parte de los directivos docentes, los docentes y demás miembros de la comunidad educativa.

Aunado a ello, parece ser que existen debilidades en las acciones pedagógicas orientadas a promover la participación de padres de familia y otros miembros de la comunidad educativa en los procesos destinados a desarrollar acciones certeras de inclusión educativa, además del posible desconocimiento de las características, necesidades educativas e intereses de las comunidades multiculturales y de los migrantes venezolanos.

Cabe precisar que en la mayoría de los casos, el personal docente que labora en las instituciones educativas públicas del distrito Riohacha no conoce la comunidad con la cual deben interactuar. Así mismo, pareciera que en estas instituciones educativas, el personal directivo no cumple a cabalidad con su función comunicacional, respecto a la necesaria orientación del personal en aspectos fundamentales de la gestión académica y comunitaria, lo cual se presenta como una gran debilidad de la gestión gerencial en las escuelas.

Esta situación trae como consecuencia la no integración familia-comunidad, de modo que tampoco existe la participación total en los espacios creados por las políticas educativas. Se observa un marcado desinterés a tomar parte en las diferentes acciones a realizarse dentro de los procesos escolares, lo cual impide el cumplimiento de los objetivos y metas propuestos tanto en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) como en el Plan de Mejoramiento Institucional (PMI). La consecuencia se refleja en el trabajo individualizado, que prevalece en algunas instituciones donde sus miembros trabajan de for-

ma aislada a espaldas de los padres de familia y de su comunidad educativa.

Esto trae como consecuencia entre los estudiantes, aspectos como aislamiento, ausencia del sentido de pertenencia, baja autoestima, ansiedad, depresión, agresividad y rebeldía, a lo cual hay que agregar problemas como deserción, ausentismo, segregación, fractura social, bullying o violencia escolar y discriminación. Pareciera que los procesos de ejecución y evaluación respecto a la inclusión educativa no se efectúan de forma clara, precisa y eficiente, generando problemas para alcanzar un desarrollo educativo de calidad. Estas realidades vulneran los derechos de las niñas, niños y jóvenes.

En este punto, cabe señalar que es necesaria la diversificación del currículo, caracterizado por su flexibilidad y sobre todo que permita atender las diferentes culturas existentes en el ámbito escolar, haciéndolas partícipes de su planificación y la evaluación de los resultados del trabajo realizado, como un agente generador de procesos de cambio y de inclusión educativa.

Así mismo es importante acotar que la problemática antes planteada trae consigo el fenómeno estructural de la invisibilización de la población multicultural -población afrodescendiente y migrantes venezolanos- y étnica, sin embargo en el ámbito escolar, solo son visibilizados por los docentes cuando es necesaria su participación -dadas sus características culturales o físicas-, para su participación en actividades deportivas, y/o folclóricas lo cual manifiesta las formas del estereotipo llegando en algunos casos a expresiones racistas y xenofóbicas.

En ese sentido, los proyectos de educación inclusiva pretenden alcanzar el desarrollo de comunidades multiculturales y pluriétnicas en contextos interculturales, con estrategias de autogestión educativa que ponen a prueba la capacidad del colectivo institucional y comunitario, para sentir, pensar y actuar desde el horizonte social; son el resultado de la revisión documental y bibliográfica sobre los proyectos de integración escuela – comunidad, de la normativa jurídica colombiana y de la experiencia de los miembros que asesoran a las comunidades educativas en la construcción de sus proyectos.

Sin embargo, a pesar de que los proyectos de educación inclusiva para el desarrollo de comunidades multiculturales en contextos interculturales representan una habilidad que facilita la integración de la escuela-comunidad, estos,

en la realidad no han sido tomados en cuenta. La situación problemática parece centrarse en que no se asume una planificación desde una perspectiva socializadora y promotora de participación comunitaria, vinculada a la realidad geo-socio-histórico-cultural, y a las necesidades e intereses del educando, así como promotora de encuentros epistémicos entre los diferentes saberes, enfatizando los del currículo lo cual genera problemas de exclusión.

Esta realidad se observa porque en su gran mayoría, las comunidades multiculturales en contextos interculturales, continúan trabajando con los proyectos de educación para el desarrollo de sus comunidades con contenidos curriculares separados de los contenidos contextualizados en los diversos ejes temáticos.

Asociado a lo anteriormente expuesto, el problema se agrava, toda vez que el personal directivo en conjunto con el personal docente pareciera tener poco dominio sobre el enfoque interdisciplinario de los proyectos pedagógicos, lo cual obstaculiza la integración escuela-comunidad, ya que no existe una construcción compartida, ni se propicia la heterogeneidad donde se busque el apoyo de las fuerzas vivas con la que cuenta la comunidad escolar.

El docente, en la mayoría de los casos no se detiene a profundizar oportunidades de aprendizaje polisémicas, relacionantes e integrativas; en muchas oportunidades obvia solucionar problemas constantes y recurrentes en el contexto de la escuela. Existe desinterés en cuanto a apoyarse en la comunidad educativa para corregir errores; no investiga las causas que dieron origen a la problemática y no insiste o es persistente en mejorar su desempeño en la escuela. Todo ello repercute desfavorablemente en alcanzar las metas propuestas y por ende el éxito en el proceso educativo inclusivo.

Lo anteriormente descrito, no está alejado de la realidad educativa en Riohacha (DTC) del Departamento de La Guajira, pues, pese a los esfuerzos del MEN en las últimas décadas, dadas por sus políticas, leyes y decretos reglamentarios, para tratar de garantizar una educación inclusiva para todos, la inversión en educación es inferior a las necesidades existentes esto genera muchos problemas que impactan de manera contundente en las instituciones educativas y trayendo entre sus consecuencias la deserción, la desigualdad en condiciones de optimización y calidad del servicio, una marcada segmenta-

ción y exclusión de la población causada por la inequidad; lo cual no permite garantizar la accesibilidad del servicio y por ende el derecho a recibir una educación gratuita y de calidad como lo establece la Constitución Política Colombiana y la poca o nula participación de los padres de familia y demás miembros de la comunidad educativa en los procesos educativos, quedando en evidencia que las comunidades multiculturales son las más afectadas para alcanzar la inclusión educativa.

Las instituciones educativas no están en condiciones de ofrecer talleres formativos a los padres de familia, representantes de los egresados y demás miembros de la comunidad educativa multicultural en contextos interculturales, sobre cómo participar en los procesos educativos de sus escuelas; lógicamente éstos no pueden sentirse comprometidos con los asuntos de la escuela, por lo que se hace difícil lograr la integración de estas instituciones con la comunidad.

Partiendo de lo anterior y tomando en consideración lo inicialmente explicado, es válido expresar que la inclusión educativa en el diseño de los proyectos requiere de un personal directivo y una comunidad educativa con competencias realmente sólidas, tanto en el componente personal como en el profesional, que reflejen o evidencien una verdadera inclusión.

En el Proyecto Educativo Institucional de La Institución Educativa Almirante Padilla INEALPA de Riohacha D.T.C para el año (2018 y 2019) no se evidencian acciones concretas donde se involucre a los miembros de la comunidad educativa para concertar su reingeniería y actualización. En dicho documento se presentan sólo modificaciones en el horizonte institucional (misión y visión), el perfil del estudiante Padillista, el Sistema de Evaluación Institucional (SIE) y en las metas institucionales.

Es preciso mencionar, que en los procesos fundamentales de la vida institucional los actores o integrantes de la comunidad educativa, cumplen parcialmente con sus funciones, quizá por desconocimiento de las mismas o por falta de estrategias institucionales ajustadas a las necesidades que vinculen y efectivamente fomenten la participación conforme a lo establecido por las normas colombianas.

Por lo antes expuesto mi investigación propone generar aportes teóricos para la transformación de la praxis pedagógica en los espacios

de inclusión educativa en la institución educativa almirante padilla INEALPA, Distrito turístico y cultural de Riohacha, departamento de La Guajira desde un enfoque pluriétnico y multicultural

APORTE REFERENCIAL

La Inclusión: Diversidad y Derecho humano

Puede decirse que una de las bases fundamentales de la inclusión es el reconocimiento de que todas las personas tienen habilidades y potencialidades propias, distintas a las de los demás, por lo que las distintas necesidades exigen respuestas diversas o diferentes, es decir que se debe reconocer que cada ser humano es diferente y esa diferencia es la que debe ser entendida en todos los ámbitos de la sociedad, de esta manera la inclusión siempre debe buscar que se fomente y garantice que toda persona se desarrolle como ser y como parte del contexto en el que convive y coexiste con otras, y que no permanezca aislado o separado; por la tanto la inclusión, debe garantizar que los sistemas establecidos provean el acceso y participación recíproca; y que el individuo con su familia tengan la posibilidad de participar en igualdad de condiciones en todos ellos.

La Inclusión es un enfoque que responde positivamente a la diversidad de las personas y a las diferencias individuales, entendiendo que la diversidad no es un problema, sino una oportunidad para el enriquecimiento de la sociedad, a través de la activa participación en la vida familiar, en la educación, en el trabajo y en general en todos los procesos sociales, culturales y en las comunidades (Unesco, 2005).

En este sentido y atendiendo el objeto de estudio de este trabajo se toma como referente la definición ofrecida por Bernal, Figueroa, Gutiérrez de Piñeres, y Jaramillo. (2011) quienes sostienen que: “La inclusión es una forma de interacción en la que los interlocutores se reconocen mutuamente como sujetos sociales competentes, singulares y dignos de reconocimiento, todo lo cual promueve la activa participación de cada uno y la formación de vínculos afectivos” Es decir, que la inclusión debe verse como la interacción de sujetos que poseen diferencias sociales y que el reconocimiento, aceptación y comprensión de éstas, permite que cada uno de ellos participe de forma activa en su contexto.

En ese orden de ideas Parilla (2002), quien

plantea que la inclusión es un derecho humano de rango superior, el cual busca la vinculación e integración de las nociones de justicia y equidad social, remitiéndose a un ideal de igualdad en el cual se fundamenta el concepto de humanidad, y que busca dar respuesta a la segregación. La inclusión debe estar circunscrita y presente en todos los ámbitos de la vida social, laboral, familiar, etc., y ella debe formar parte de las nuevas formas en que debe entenderse la sociedad de este nuevo siglo ya que su referente básico es el marco social en el que se encuentra inmersa.

La inclusión educativa es uno de los atributos que se visualiza en los actuales momentos del proceso educativo como determinante de la calidad educativa, puesto que cuando es adecuada y organizada en forma coherente se obtiene resultados de alta calidad, de allí que requiere de la conjugación de capacidades y habilidades del personal directivo para diseñar una síntesis armónica, detallada en un plan, sumando, calidad y racionalidad que beneficie a la institución y eleve la productividad.

Ahora bien, como punto de partida se tiene la definición que hace la UNESCO (2009), sobre la educación inclusiva, la cual conceptualiza de la siguiente manera:

La inclusión educativa se ve como el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación. Involucra cambios y modificaciones en contenidos, aproximaciones, estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todos los niño/as del rango de edad apropiado y la convicción de que es la responsabilidad del sistema regular, educar a todos los niño/as (s/p).

De acuerdo con Ivancevich, Lorenzi y Skinner (2000), consideran que la inclusión: “Es el proceso mediante el cual los gerentes analizan sus entornos interno y externo, se formulan preguntas fundamentales sobre la razón de ser de su organización y expresan su finalidad, sus metas y sus objetivos” (p. 199). Este criterio destaca que la acción fundamental de la inclusión educativa como una función administrativa y gerencial que requiere un conjunto de actividades

definitorias de los objetivos determinantes de la misma.

La estrategia didáctica se constituye como uno de los elementos claves de la inclusión educativa, la cual se aplica para determinar los resultados, para, Castro (2015), señala que la estrategia didáctica: “Es una técnica, disciplina científica que partiendo del diagnóstico permite identificar, obtener, organizar, procesar, analizar, interpretar y suministrar informaciones respecto a los factores y elementos que lo condicionan” (p. 56). En este sentido, la estrategia es una tarea de control administrativo, mediante el cual se determina lo que está ocurriendo a lo que se está haciendo. Esta tarea mide, fundamentalmente, resultados y recomienda la aplicación de correctivos, la estrategia didáctica, así comprendida y en el terreno educativo, es un proceso tecnológico de recolección de información acerca del planeamiento, implementación y verificación, por medio de algún tipo de información formal e informal, en función de la cual se emiten juicios valorativos y se adoptan decisiones.

Dentro de las estrategias didácticas que el docente debe tener en cuenta para trabajar con poblaciones de diversidad cultural están el tipo de herramientas de aprendizaje y la clase de actividades que se planifiquen utilizar en los procesos educativos de la escuela. Las herramientas de aprendizaje para Requeijo (2015), significa que los directivos estudian anticipadamente sus objetivos y acciones, y sustentan sus actos no en corazonadas sino con algún método, plan o lógica. Los planes establecen los objetivos de la institución y definen los procedimientos adecuados para alcanzarlos. Además, son la guía para que la institución obtenga y aplique los recursos para lograr los objetivos; que los miembros de la institución desempeñen actividades y tomen decisiones congruentes con los objetivos y procedimientos escogidos, ya que enfoca la atención de los empleados sobre los objetivos que generan resultados y que pueda controlarse el logro de los objetivos organizacionales.

ABORDAJE METÓDICO

El estudio se enmarcó en el enfoque cualitativo interpretativo, como paradigma post positivista con visión holística dado el alcance de la investigación. Según Martínez, (1999); la investigación cualitativa es vista como: “Un proceso

mediante el cual se construye inductivamente en vez de probar conceptos, hipótesis o teorías, lo cual no quiere decir que no se tome en cuenta la teoría” (p.153).

Se utilizará el método de Investigación Acción Participativa (IAP), caracterizado por investigar un problema mientras trata de darle solución al mismo. Es una metodología que procura que las comunidades transformen las prácticas sociales y/o educativas, a través de la identificación de necesidades, recolección de información, reflexión y discusión para llegar a consensos y tomar decisiones.

Borda (1992), considera que la IAP: “No ha sido una simple búsqueda de conocimientos. También conlleva una transformación en actitudes y valores individuales, en la personalidad y en la cultura vista como un proceso altruista” (p. 9).

Para cumplir con el recorrido de la IAP se desarrollarán en el estudio talleres relacionados con la diversidad cultural y las tradiciones, lo que permitirá recabar información de las seis secciones seleccionadas, estableciendo tres grupos focales a partir de allí podremos develar el conocimiento que poseen los estudiantes sobre la inclusión intercultural, así como la variada forma de percibir e interpretar las ideas surgidas a través de la interacción dialógica a desarrollar

Cada taller se sustentará en la teoría del Aprendizaje Significativo por Descubrimiento, donde el estudiante es el artífice de su propio conocimiento, dándoles sentido cuando logra establecer relaciones entre los conocimientos cuando éste establece una relación entre el nuevo conocimiento y su experiencia previa.

Desde esta perspectiva este tipo de aprendizaje se desarrollará desde dos ejes fundamentales, el primero de ellos es la actividad constructiva donde el estudiante construye su nuevo conocimiento a partir de las implicaciones psicológicas que este le impone desde su significado, es decir, que, si para el estudiante desde su lógica el nuevo contenido resulta interesante, provechoso y lo puede relacionar con conocimientos previamente adquiridos este podrá aprenderlos y apropiarlos de forma rápida.

El segundo eje está relacionado con la interacción con los otros donde el estudiante será capaz de aprender por sí mismo al hacer contacto con otras personas; es decir cuando el estudiante centra su interés desde la relación con su

par, docente o instructor así que este aprenderá observándolo, imitándolo, atendiendo a sus explicaciones, siguiendo sus instrucciones o colaborando con ellos.

Adicional es importante señalar que también se utilizará la recolección de información documentada a través del “Análisis cualitativo de contenido”, para D’Ancona, (2015), esta técnica de análisis es útil en cualquiera de las modalidades de investigación, ya que en la investigación cualitativa es indispensable extraer de los sustentos teóricos incidencias que deben ser interpretadas por el investigador, para efectos de aplicar la triangulación posterior a la categorización.

REFLEXIONES FINALES

Tomando como punto de partida los dos ejes fundamentales en el aprendizaje significativo por descubrimiento: Actividad Constructiva e Interacción con los otros, le corresponde al docente conocer y tener presente los conocimientos previos relacionados con los contenidos a trabajar durante la clase, diseñar estrategias pedagógicas y didácticas que logren despertar el interés de los estudiantes y mantenerlos motivados, organizar y disponer de los recursos, materiales, herramientas e instrumentos para que el ambiente de la clase sea dinámico y se pueda establecer un clima de confianza entre los actores de la misma, crear espacios que permitan el diálogo, el intercambio de ideas, la reflexión, la crítica, el análisis el debate sobre los contenidos y las actividades, proporcionar ejemplos claros que puedan relacionarse fácilmente con las realidades del contexto en el cual se encuentra inmerso el estudiante y finalmente el maestro debe asumir el papel de orientador y guía de todo el proceso. Este enfoque permite que los individuos desarrollen el pensamiento crítico, la libertad de pensamiento, sentimiento y acción, su creatividad e innovación y busquen el bien común.

La inclusión intercultural es fundamental para alcanzar los propósitos educativos de la comunidad educativa de la INEALPA, donde los estudiantes forman parte de un entorno complejo marcado por la diversidad existente en la población estudiantil, actuar de forma efectiva y apropiada en la interacción con sus compañeros que culturalmente son diferentes a ellos, colaborar y escuchar a los demás usando sus expresiones

siones culturales, estar empoderados para participar en el diálogo e interacción para disipar diferencias, desactivar conflictos y promover la convivencia pacífica, y potenciar actitudes, comportamientos, capacidades, habilidades necesarias para la vida social basada en el respeto, la justicia y la equidad son el reto de los docentes que laboran en instituciones multiculturales y multiétnicas.

REFERENCIAS

- Arango (2000). Investigación Participativa. Editorial: Coscoroba. Montevideo
- Carnero, O. (2015). La Etnografía en la visión cualitativa de la Educación (Tramos de Monografía Homónima). [Documento en línea]. Disponible: <http://members.tripod.com/n.Oswaldo>.
- Figueroa, N. (2015). Gerencia para el desarrollo social y eficacia de valores. ISBN: 978-9972-33-638-6. Lima, Perú.
- García Guadilla, C. (1997 p. 64/65). El valor de la pertinencia en las dinámicas de transformación de la educación superior en América Latina. En: La educación superior en el Siglo XXI. Visión de América Latina y el Caribe. Tomo I. Colección Respuestas. Ediciones CRESALC/UNESCO, Caracas.
- García Guadilla, C. (2015). Producción y Transferencia de Paradigmas Teóricos en la Investigación Socioeducativa. Caracas: Fondo Editorial Tropykos.
- Güell, M y Muñoz, J. (2015). Desconócese a ti mismo. Programa de alfabetización emocional. Barcelona. Paidós.
- Gutiérrez, L. y Santana, D. (2001). La Investigación Etnográfica. Experiencia de su aplicación en el ámbito Universitario. [Documento en línea]. Disponible: http://cidipmar.Fundacite.org.gov.ve/parxiv_x/art-2.htm.
- Hurtado, J. (2014). El proyecto de Investigación. Comprensión Holística de la Metodología y la Investigación. Editorial Quirón. Sexta Edición. Bogotá – Caracas. Venezuela.
- Ivancevich, J.; Lorenzi, P.; Skinner, S. y Crosby, P. (2000). Gestión: Calidad y Competitividad. España. Editorial Irvin.
- Martínez, M. (2015). La Investigación Cualitativa (Síntesis Conceptual). Rev. Invest. en Psicol. 2015, 9(1), 123-146. UNMSM, Lima (Perú).
- Montero, M. (2015). La investigación cualitativa en el campo universitario. La educación, 96, 19-31.
- Páez, A. y Fuenmayor, J. (2015). Paradigmas sobre Gestión Comunicacional en el Ámbito Universitario. [Revista en Línea], Disponible en: <http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n43/paezfuenmayor.html>.
- Peña, N. y Echeverri, G. (2015). Tendencias Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales. Una Posibilidad para realizar estudios sociales en educación física. Universidad de Caldas. Revista Digital. [Revista en línea] 5(25).
- Rodríguez, H. (2014). El liderazgo transformacional como antecedente de la empleabilidad: su influencia en el rendimiento individual. Tesis Doctoral. Universidad de Valencia. España.
- Sandín E. (2015) Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones. McGraw-Hill/ Interamericana de España, S. A.U.
- Sandoval, C. (2015). Investigación Cualitativa. En Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (Ed.), Especialización en Teoría, Métodos y Técnicas de Investigación Social. Bogotá: ARFO.
- Tomelloso, C. (2009). Medidas organizativas y curriculares de atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva. Disponible en: http://sauce.pntic.mec.es/falcon/medidas_escuelainclusiva.doc
- UNESCO (2009). Directrices sobre políticas de inclusión en la Educación. París. Francia.
- Zaccagnini, Mario Cesar. (2008). Impacto de los paradigmas pedagógicos históricos en las prácticas educativas contemporáneas. Revista Iberoamérica de educación.

REVISIÓN TEÓRICA DE LA GESTIÓN EDUCATIVA DE LOS DIRECTORES DOCENTES EN AMÉRICA LATINA

Kendrix Fuenmayor
kendrixfuenmayor14@gmail.com
UPEL CONGEPRO

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana
de Investigación

Año 22, Nº 1

Junio 2022

pp 109 - 116

Recibido: Marzo 2022

Aprobado: Mayo 2022

RESUMEN

En este artículo se presenta una revisión cronológica y resumida sobre el desempeño del director educativo al frente de las organizaciones escolares en Latinoamérica, con el propósito de contrastar su evolución ante tal función, la cual ha sido categorizada a través del tiempo como un rol definido por la funciones y en gran cantidad de oportunidades la función prevaleciente es la administrativa; debido a la operatividad de los sistemas educativos centralizados que rigen sus resultados por los índices que se registran en las estadísticas de los diferentes planteles para categorizar las gestiones educativas desarrolladas en América latina. Se utilizó el modelo de Casassus (2000), quien asocia cada forma de gestión a una interpretación de la acción, identificando siete modelos: Normativo (años 60-70), Prospectivo (70), Estratégico (80), Estratégico situacional – Calidad total – Reingeniería (90), Comunicacional (actual). De acuerdo a como se han desarrollado los hechos, se puede considerar que el siguiente modelo de gestión, se denominara Participativo. El trabajo presenta un aspecto que ha prevalecido sobre la realidad de los resultados de la gestión de los directores. En primer lugar, la centralización de los sistemas educativos que ha sido asumida con lentitud y las reformas educativas, que a pesar de su aplicación, los resultados no han diferido de la realidad. Uno de los grandes aportes de estos cambios, es que los directores han tenido que asumir que su gestión debe estar orientada hacia la participación de los actores internos y externos; lo que facilita el cumplimiento de los objetivos institucionales. Esta revisión también, permitió dejar abierto el debate sobre la preparación y capacitación de los directores escolares, como elemento influyente para que desarrollen una autentica gestión escolar.

Palabras clave:
Gestión educativa,
centralización, reformas
educativas.

THEORETICAL REVIEW OF THE EDUCATIONAL MANAGEMENT OF TEACHING DIRECTORS IN LATIN AMERICA

ABSTRACT

This article presents a chronological and summary review of the performance of the educational director at the head of school organizations in Latin America, with the purpose of contrasting his evolution before such a function, which has been categorized over time as a role defined by the functions and in a great number of opportunities the prevailing function is the administrative one; due to the operation of centralized educational systems that govern their results by the indices that are recorded in the statistics of the different schools to categorize the educational efforts developed in Latin America. The Casassus (2000) model was used, who associates each form of management with an interpretation of the action, identifying seven models: Normative (60s-70s), Prospective (70s), Strategic (80s), Situational Strategic - Total Quality – Reengineering (90), Communication (current). According to how the facts have developed, it can be considered that the following management model will be called Participatory. The work presents an aspect that has prevailed over the reality of the results of the directors' management. In the first place, the centralization of the educational systems, which has been slowly assumed, and the educational reforms, whose results, despite their application, have

Key words:
Educational management,
centralization,
educational reforms

not differed from reality. One of the great contributions of these changes is that the directors have had to assume that their management must be oriented towards the participation of internal and external actors; which facilitates the fulfillment of institutional objectives. This review also allowed to leave open the debate on the preparation and training of school principals, as an influential element for them to develop authentic school management.

BILAN THÉORIQUE DE LA GESTION PÉDAGOGIQUE DES DIRECTEURS PÉDAGOGIQUES EN AMÉRIQUE LATINE

RÉSUMÉ

Cet article présente un examen chronologique et sommaire de la performance du directeur pédagogique à la tête des organisations scolaires en Amérique latine, dans le but de contraster son évolution devant une telle fonction, qui a été catégorisée au fil du temps comme un rôle défini par les fonctions et dans un grand nombre d'occasions la fonction prédominante est la fonction administrative ; en raison du fonctionnement de systèmes éducatifs centralisés qui régissent leurs résultats par les indices qui sont enregistrés dans les statistiques des différentes écoles pour catégoriser les efforts éducatifs développés en Amérique latine. Le modèle de Cassassus (2000) a été utilisé, qui associe chaque forme de management à une interprétation de l'action, identifiant sept modèles : Normatif (années 60-70), Prospectif (années 70), Stratégique (années 80), Situationnel Stratégique - Qualité Totale - Réingénierie (90), Communication (actuel). Selon l'évolution des faits, on peut considérer que le modèle de gestion suivant sera appelé Participatif. L'ouvrage présente un aspect qui a prévalu sur la réalité des résultats de la gestion des dirigeants. En premier lieu, la centralisation des systèmes éducatifs, qui s'est lentement assumée, et les réformes éducatives, dont les résultats, malgré leur application, n'ont pas différé de la réalité. L'un des grands apports de ces changements est que les dirigeants ont dû assumer que leur gestion devait être orientée vers la participation d'acteurs internes et externes ; ce qui facilite la réalisation des objectifs institutionnels. Cet examen a également permis de laisser ouvert le débat sur la préparation et la formation des chefs d'établissement, en tant qu'élément influent pour qu'ils développent une gestion scolaire authentique.

Mot clefs:
Gestion de l'éducation, centralisation, réformes éducatives.

INTRODUCCIÓN

Los registros históricos, revelan cómo el hombre evolucionó a partir de la formación de grupos que fueron organizándose para distribuir los bienes, los beneficios, el poder. Esto, le permitió darse cuenta que los esfuerzos grupales eran valiosos para lograr metas que no se lograban de manera individual. Esto, condujo a la necesidad de establecerse o delimitar la conducción de los grupos, por lo que surge la figura del administrador, papel que se transforma de acuerdo al momento histórico y se ha adaptado a los cambios y surgimiento de las diversas organizaciones que le dan sentido a las actividades humanas.

Todo esto sucede, hasta que en

el siglo XVIII se sientan las bases de la administración científica que ha permitido implementar la estructuración de las organizaciones, sus fines y propósitos comunes que le permitan el establecimiento de sistemas racionales de esfuerzo cooperativo de sus integrantes. En el presente siglo, se está viviendo un cambio de paradigma de una sociedad industrial a una sociedad del conocimiento.

Las organizaciones productivas y empresariales, han interpretado con la celeridad que el caso amerita, por lo que se han adaptado y transformado de acuerdo a las exigencias del entorno y la sociedad en las que están inmersas. Se detecta la presencia del cambio como una constante del devenir organizacional, lo cual induce a que los cuadros directivos estén con-

formados por personas preparadas y capacitadas, cuyo desarrollo va más allá de ser un administrador, un gerente o un director, términos que limitan su actuación impidiéndoles cumplir labores circunscritas en funciones estipuladas en los manuales establecidos con su fin.

Uno de los campos más sensibles para incorporarse a los cambios organizacionales, ha sido el educativo. La figura del director ha sido concebida por mucho tiempo como la máxima autoridad del plantel responsable de las funciones administrativas y pedagógicas del mismo. Se le ha asignado una mayor concentración de deberes en el plano administrativo, donde la exigencia de recaudos comprobatorios ha convertido su ejercicio directivo como un elemento abrumador. También está presente la exigencia de los procesos pedagógicos de la institución en el cual se establece que debe garantizar la ejecución de las actividades académicas y planes y proyectos emanados del órgano rector educativo.

Aun cuando todas estas exigencias se desarrollaron por años, los movimientos transformadores mundiales incidieron en la obligatoriedad que este funcionario fuera adaptándose a los mismos y que su actuación estuviera más dirigida a ser concebida como una gestión educativa, que le facilita dirigir la institución en concertación con su personal, con las comunidades, en fin, con las fuerzas del entorno.

Desde esta perspectiva, el papel del director docente ha crecido exponencialmente debido a que organizaciones sociales se han transformado de acuerdo al momento histórico que se vive. Al respecto Borjas, B. (2003), expresa: “que las exigencias más evidentes parten del hecho de que sus directivos deben desarrollar nuevas competencias que su profesión de origen no le otorga, tiene que aprender a conducir equipos de trabajo, fijar objetivos, negociar, seleccionar, formar al personal” (p. 11), en fin, crear condiciones para que las responsabilidades laborales sean cumplidas en un adecuado clima institucional.

De igual forma, según Lemus, J. (2020), surge la imperiosa necesidad de revisar la actuación de las organizaciones escolares y a su vez examinar las funciones que cumplen los directores, ya que estas deben ser funcionales y ejercidas por un personal idóneo, con gran sentido de ética y con un estilo participativo institucional, que le permita cumplir con el compromiso de forma-

ción del nuevo ciudadano, que cumpla además, con el alcance social de su institución, al promover la participación y el entendimiento entre las personas, que se identifique con los propósitos y objetivos institucionales, a través de los cuales se pudieran alcanzar propósitos comunes.

En el caso de las organizaciones escolares, dentro del contexto latinoamericano, son objeto de duras críticas por las debilidades organizacionales de sus directores, en relación con las condiciones de los centros educativos, aun cuando se reconoce que el mismo sistema educativo ha producido estos resultados debido a que los niveles de autonomía de estos funcionarios, son muy escasos debido a los sistemas centralizados bajo los que funciona la educación.

De forma tal, que el funcionamiento de una institución educativa depende de la administración, organización y gestión del director, a él le corresponde la responsabilidad de enfrentar una multiplicidad de funciones de orden administrativo, académico, pedagógico y comunitario, por lo que su actuación profesional se convierten en un reto de actuar como la figura de mayor poder institucional, apoyado en la investidura del cargo. En la actualidad, se enfrenta al desarrollo de una gestión directiva que muestra su capacidad de comprender las nuevas dinámicas de los procesos educativos y que logre direccionarlos de acuerdo con las políticas nacionales y locales.

Hacer una revisión del papel de los directivos escolares, es una necesidad para comprender los resultados que se han venido generando en materia educativa, que a pesar de la presencia de reformas educativas, los logros no han sido los esperados, por lo que se ha considerado necesario enfocarse en la figura del director que no ha sido totalmente fortalecida a la par de las transformaciones, no solo en el área educativa, sino también, en el área gerencial.

En base a los cambios y transformaciones que se han venido desarrollando en el ámbito educativo, se aspira que la gestión de los directivos escolares, este orientada a la participación de los diversos sectores que se relacionan con la misma, permitiendo además, reflexionar acerca de la práctica institucional, que sea de carácter participativa, por cuanto los actores de la comunidad educativa trabajan colaborando activamente, aportando ideas y distintos planteamientos, por lo cual, este tipo de gestión que lleva a cabo el directivo escolar deberá propiciar

un clima de relaciones donde impere la tolerancia, el respeto y la equidad.

Aspectos claves de la revisión

En la década de los 70, según Pozner, P. (2010), se evidenciaba que las organizaciones educativas estaban bajo la premisa administrativa centralizada, la cual se consideraba como una modalidad eficiente para llevar adelante la expansión de los sistemas educativos nacionales. Dentro de esta evolución aparece en los 80 la firme decisión de modificar este patrón organizativo, que prácticamente predominante en el mundo entero, con más arraigo en Latinoamérica. Esta modalidad centralizada y verticalista –hasta ahora vigente- de gobernar, administrar y ordenar el sistema educativo, las decisiones adoptadas por el nivel central reglan en la totalidad del sistema.

La figura de centralización del sistema educativo es más bien una centralización de poder del manejo de todo el sistema educativo, de él depende el financiamiento de la educación, la elaboración y administración del currículo, ingreso del personal docente y administrativo, la elaboración de las distintas normativas, y su consiguiente implementación. Estos movimientos descentralizadores fueron observando su consolidación en países europeos y asiáticos, entre otros, Francia, Inglaterra, España, Australia, Corea, Malasia, y también otros de la región americana, quienes han comenzado a renovar esta organización y gobierno de la educación formal.

Estos planteamientos evidencian que para tomar esta decisión, los ministerios de educación de estos países, lo hicieron tomando en cuenta las dificultades que significaba administrar un sistema dimensionado a escala grande, con la estructura inadecuada, deficiente comunicación de los niveles centrales con las unidades escolares, las debilidades de intercomunicación, que prevalecían para el momento entre las diferentes instancias.

Acuerdos nacionales sectoriales suscritos

Uno de los grandes desafíos que se plantearon los diversos gobiernos de la región en estos acuerdos fue: atender las demanda de incremento de la cobertura educativa, la calidad

y la igualdad de oportunidades para todos. La idea es lograr una adecuada articulación de la educación con las políticas sociales. Según se registra en el informe de la UNESCO 1992, algunos países americanos en la década de los 90, demostraron que era posible formalizar la voluntad política entre los gobiernos y la sociedad civil. De hecho se registraron los acuerdos nacionales sectoriales de Costa Rica, Ecuador, Honduras, México, República Dominicana, Brasil y Colombia.

Estos acuerdos promovieron reformas constitucionales, indujeron procesos de modernización de la educación, se promovió la participación de los actores sociales, un rol del docente más activo. Así mismo para Escamilla, S. (2006), la década de los 90, fue un momento estelar para América Latina, por cuanto los organismos mundiales responsables de brindar asistencia y asesoramiento en materia educativa, plantearon la necesidad de descentralizar los sistemas educativos como un medio para promover que los mismos se ajustarán a las necesidades y realidades existentes, enmarcándolas dentro de la situación país, el fin era lograr que estas adaptaciones de respuesta a las características y condiciones de los planteles en cada región, entidad federal, municipio, hasta llegar a los centros educativos.

La gestión administrativa escolar que se pretende instaurar en las organizaciones educativas, se orienta entre otras cosas, al mejoramiento de resultados, articulando los procesos de toma de decisiones y fundamentalmente a enriquecer las prácticas pedagógicas. Según el informe emanado de la CEPAL – UNESCO (1992):

Los nuevos esquemas institucionales que contemplan una mayor autonomía de los establecimientos educativos implican un cambio radical en la función del director de escuela, a quien ahora se le pide que asuma su cargo no solo como un paso dentro de una carrera, sino como una posición moral, intelectual y funcional, desde el cual tiene la posibilidad de conducir un establecimiento y de imprimirle una dirección. Así, más que simples administradores, se requiere de personas capaces de dirigir que sean, a la vez, eficientes organizadores. El acceso a la función de director de escuela debería depender no solo de la

antigüedad, sino de la decisión profesional, después de un proceso de capacitación y certificación (p. 182).

Este planteamiento muestra como los organismos internacionales en materia de asesoramiento educativo empiezan a valorar la necesidad de un cambio radical en la función directiva, donde se consideren las capacidades y habilidades del funcionario que ha de ocupar ese cargo y sugiere también, que se minimice la visión central del director como un administrador, como uno de los elementos más importantes.

La esencia de estos cargos radica en que ese director del centro educativo, sea capaz de gestionar la organización tomando en consideración, que dentro de la misma tiene recursos humanos que es necesario incorporarlos a la dinámica de esa gestión. Por otra parte, Pozner, P. (2010), considera que, “esta gestión escolar participativa busca favorecer y hacer posible la puesta en marcha de un trabajo colectivo, interactivo, paulatinamente autónomo entre los partenaires del proyecto educativo, docentes, directivos, padres, madres, alumnos y representantes” (p. 85).

Modelos de Gestión Educativa

Los diferentes modelos de gestión están asociados a los diversos eventos históricos experimentados por la sociedad latinoamericana ha vivido y transitado, desde una perspectiva diferente se pueden identificar los modelos de gestión que se han desarrollado en el área educativa en América Latina. Por lo tanto Casassus, J. (2000), asocia cada forma de gestión a una interpretación de la acción, esto también equivale a decir que cada tipo de gestión contiene implícita o explícitamente una teoría particular de la acción humana, por lo que cada forma de gestión diseña espacios y formas de acción.

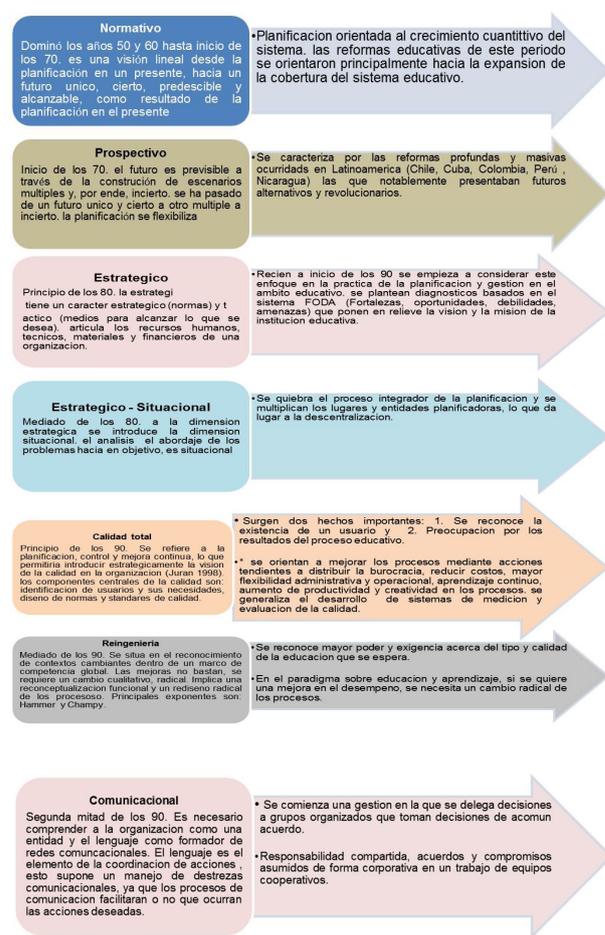
De esta manera, tomando en consideración lo antes expuesto, el autor antes citado realiza el análisis de la transformación institucional de los sistemas educativos en América Latina, e identifica la presencia de siete modelos de gestión, explica su puesta en práctica y su incidencia en el cambio institucional (Figuras 1 y No. 2), afirma además, que las diferentes prácticas que los identifican tienden a superar las limitaciones del modelo precedente, pero esto no significa que las prácticas anteriores se eliminan.

Figura No.1 Principales Modelos de Gestión, presentados por Juan Casassus en 1999



Fuente. Sergio Escamilla (2006).

Figura No.2. Modelos de Gestión y como se han manifestado en el ámbito educativo



Fuente: Sergio Escamilla (2006).

En los centros educativos, los directivos, docentes, administrativos, padres y representantes, vecinos son los actores del mismo, aun cuando sus actuaciones tienen diversas intenciones y su fin principal es educativo. De alguna manera estos actores, son parte de esta gestión.

Al respecto, Borjas, B. (2003), conceptualiza la gestión educativa como un conjunto de acciones que se llevan a cabo para lograr un objetivo previsto” (p. 11).

Esta posición de la precitada autora, deja a un lado la concepción de que la gestión en una institución es un asunto que solo incumbe a sus directivos y que solamente se lleva a cabo en el centro educativo, sin embargo, la realidad es otra, lo que sucede en el aula es parte de la gestión, la relaciones que los actores establecen entre ellos y con el entorno da lugar a una convivencia de personas cuyos intereses se relacionan con el centro educativo. De igual forma, Undarraga, (2002), afirma que se entiende por gestión, “el proceso de coordinar y articular un conjunto de acciones interrelacionadas que emprende el equipo directivo y los profesionales de una organización para cumplir con su finalidad o misión” (p. 21).

Sin embargo, existen diferencias entre el enfoque administrativo y el enfoque con carácter gerencial del proceso educativo. La administración escolar todavía se fundamenta en la planificación normativa que debe cumplirse, sin considerar oposición o fuerzas contraías capaces de generar resistencia a los objetivos establecidos en el plan, conducida de manera centralizada, con decisiones unidireccionales de un solo actor y estructura organizacional centralizada donde no hay transferencia de competencias.

Aun cuando hemos visto como las transformaciones y los cambios en los escenarios mundiales han influenciado la actuación de las organizaciones educativas, que se han visto obligadas a dar respuesta a un entorno demandante que aspira ver resultados más satisfactorios en materia educativa, los cuales además solicitan mayor participación dentro de la organización en cuanto a decisiones y proyectos, todavía persisten conceptualizaciones rígidas sobre la figura del director, como la plasmada por López, R. (2012), al expresar que “éste representa la máxima autoridad y, además de ejercer las funciones de representación, es la persona que decide los asuntos ordinarios” (p. 48).

La posición de este autor revela que en el país hace una década, todavía se visionaba al director como un elemento con una posición de dominación dentro del centro educativo. El discurrir de los años ha propiciado que esta concepción arcaica se haya ido distendiendo debido a que la práctica y las vivencias diarias dentro de

estas organizaciones educativas han impulsado que el directivo asuma que su papel principal, que su rol protagónico, están evidenciado en su capacidad para gestionar las diferentes dimensiones o escenarios que constituye la gestión educativa y lograr atenderlas va a estar en concordancia con su habilidad para motivar a los actores tanto externos como internos, en relación a su participación con la institución.

Algunos de estos modelos citados normativo, prospectivo, estratégico, estratégico situacional, calidad total, reingeniería y comunicacional, perduraron mas del tiempo previstos; en algunos casos debido a que los sistemas educativos de escasamente han fortalecido la capacitación y formación del personal directivo en relación con las nuevas prácticas gerenciales; esta situación los ha dejado vulnerables ante el compromiso de gestionar la organización escolar de manera exitosa.

Según Cardini, A. (2006), “si se analiza el mapa general de formación de directivos en América Latina, se constata una falta de políticas públicas para la atención del personal que conduce las escuelas. Las políticas de formación del continente en general, tienen un carácter más esporádico que una propuesta permanente” (p. 23). Las revisiones de documentos sobre este aspecto, también revelan que las formaciones más frecuentes de los directivos están orientadas según los órganos rectores educativos hacia temas ligados al liderazgo y temas administrativos.

Dimensiones de la Gestión Educativa

Reconocer las dimensiones que integran la gestión educativa va a permitir comprender que los directivos de un centro educativo no son jefes, administradores de manera simplista, sino que son funcionarios designados como directores para guiar y operativizar los destinos institucionales garantizando el manejo de los recursos humanos y financieros, supervisando el desarrollo de las actividades pedagógicas y promoviendo las relaciones institucionales de la escuela con el entorno, en fin gestionar una institución teniendo en cuenta su complejidad y dinamismo.

Dimensiones de la Gestión Educativa

INSTITUCIONAL	ADMINISTRATIVA	PEDAGÓGICA	COMUNITARIA
<ul style="list-style-type: none"> • Formas como se organiza la institución, la estructura, las instancias y responsabilidades de los diferentes actores. • Formas de relacionarse. • Normas explícitas e implícitas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Manejo de recursos económicos, materiales, humanos, procesos técnicos, de tiempo, de seguridad e higiene y control de la información. • Cumplimiento de la normativa y supervisión de las funciones. 	<ul style="list-style-type: none"> • Opciones educativas metodológicas. • Planificación, evaluación y certificación. • Desarrollo de prácticas pedagógicas • Actualización y desarrollo personal y profesional de docentes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Respuestas a necesidades de la comunidad. • Relaciones de la escuela con el entorno. • Padres y madres de familia. • Organización de la localidad. • Redes de apoyo.

Fuente. Sergio Escamilla (2006).

Las representaciones aquí expuestas sobre las dimensiones de la gestión educativa brindan claridad interpretativa, que permite reconocer que estas dimensiones, en la cual cada una tiene un fin, son las partes del todo de la gestión educativa; también permite identificar la prevalencia de alguna de ellas durante la gestión de un director de un centro educativo. La experiencia docente en el escenario venezolano permite constatar que la dimensión con la cual los directivos se encuentran comprometidos y abrumados por los recaudos y comprobaciones solicitadas es la administrativa, y seguida de la dimensión pedagógica.

Como parte de la transformación de las políticas educativas, en la actualidad la dimensión comunitaria ha pasado a ser de relevancia para los directivos y para los actores educativos. Se hace énfasis en las relaciones de la escuela con el entorno, en ella se incluye las organizaciones de la localidad, los padres y madres de familias, y demás integrantes de la localidad. Estas relaciones del entorno van a interactuar con los actores internos de la institución para trabajar en conjunto en la búsqueda de soluciones, para lo cual se constituirán en equipos de trabajo; cuando se funciona institucionalmente bajo estos parámetros, se puede hablar de una gestión participativa.

Resumiendo este recorrido sobre la gestión educativa en América Latina en relación con lo planteado a este respecto, Pozner, P. (2010), plantea que, “todo futuro y toda construcción para superar el estado en que se encuentra, los actuales procesos de escolarización, deberá partir de la realidad existente, de identificar sus deficiencias y debilidades. Reconocer que la falta de formación de los directivos escolares ha llevado a que los destinos de conducción de la escuela sean extremadamente dependientes

de las características personales de los directivos” (p. 101).

En definitiva, las experiencias en relación con las gestiones educativas se orientan a solicitar profesionales con competencias para dirigir, que sean eficientes en la organización de equipos de trabajo que sean capaces de trabajar cohesionadamente con los actores internos y externos de la organización educativa.

Conclusiones

La revisión de los estudios que registran la actuación de la figura de los directores de los centros educativos permite evidenciar que a nivel mundial se compartían las mismas deficiencias en relación con estas funciones. Los resultados que se estaban obteniendo en materia educativa, no eran los esperados por lo que se decidió en base a estas experiencias, promover transformaciones en el plano educativo, en función de los momentos históricos que estaban viviendo.

Para los sistemas educativos de América Latina, el recorrido para transformar la educación ha sido más largo y complicado, siendo una de las limitaciones principales, la centralización del servicio educativo, lo cual impidió en muchas oportunidades hacer cambios adaptados a necesidades y realidades que no pudieron concretarse porque la aprobación estaba centralizada en el Ministerio de Educación.

En este sentido, cabe poner de relieve que en la década de los 90, la UNESCO logró promover acuerdos nacionales sectoriales en Costa Rica, Ecuador, Honduras, República Dominicana, México, Brasil y Colombia. Progresivamente se han incorporado otros países al proceso de descentralización, aun cuando la misma no ha sido de manera absoluta, sino parcial.

Las evidencias del recorrido en el presente artículo indican la importancia de preparar y capacitar a los directores para que asuman el compromiso de dirigir una organización educativa tomando en consideración que son los responsables de gestionar los procesos institucionales, administrativos, pedagógicos y comunitarios, que sus capacidades y habilidades le van a permitir conducir la institución apoyado en los actores internos y externos de la misma.

REFERENCIAS

- Casassus, J. (2000). "Marcos conceptuales para el análisis de los cambios en la gestión de los sistemas educativos". En OREALC/UNESCO (1999). La gestión en busca de sujeto. SANTIAGO DE Chile. UNESCO.
- Borjas, B. (2003). Gestión educativa al servicio de la innovación. Editorial Federación Internacional de Fe y Alegría. Caracas
- Cardini, A. (2006). Informe sobre la oferta de cursos de capacitación para directores de escuelas de América latina y el Caribe. Fe y Alegría.
- CEPAL – UNESCO. (1992) Educación y conocimiento eje de la transformación productiva con equidad. Pp. 182-186
- Escamilla, S. (2006). El director escolar. Necesidades de formación para un desempeño profesional. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona. Bellaterra, Barcelona
- Lemus, J. (2020). Subversión del docente universitario: ¿Necesidad o vanidad? Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales, 22(1), 31-44.
- López, R. (2012). Manual del supervisor, director y docente. Editorial Monfort, CA.
- Manual de Gestión para Directores de Instituciones Educativas (2011). Representación de la UNESCO en Perú. Editorial Lance Grafica S.A.C.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2011), Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
- Pozner, P. (2010). El directivo como gestor de los aprendizajes escolares. Editorial Aique. Buenos Aires. Argentina.
- Undarraga, G. (2002). Desde la cultura individualista hacia la cultura colaborativa del centro educativo. Una Mirada desde la formación docente y la gestión. En, Revista Pensamiento Educativo. Vol. 31. Santiago de Chile.

LA EDUCACIÓN TÉCNICA EN VENEZUELA Y EL DESEMPEÑO EN ENTORNOS LABORALES.

Milagro Galarraga
gonzalezgmilagro55@gmail.com
Universidad Pedagógica Experimental Libertador-IMP

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana
de Investigación

Año 22, Nº 1

Junio 2022

pp 116 - 124

Recibido: Marzo 2022

Aprobado: Mayo 2022

RESUMEN

La educación técnica es la preparación formal para un trabajo calificado en un área tecnológica especializada. Destaca la adquisición de competencias adecuadas en áreas técnicas, permitiendo que el estudiante opte en el futuro inmediato por estudios superiores en áreas afines que accedan a profesionalizarse en un campo determinado. Mediante este estudio se pretende generar conocimiento con detalle y rigor analítico sobre lo que acontece en la formación técnica y el desempeño a partir del análisis e integración de la información de los actores involucrados en la investigación. Ante toda esta situación por la cual está atravesando la educación técnica en el país surge la necesidad Reformar la Educación Técnica del subsistema de educación básica para formar un técnico medio con competencias para desempeñarse en su entorno laboral. Entre la teoría que sustenta la investigación destaca la Teoría de las Necesidades de Maslow (1943), Educación Técnica, Bonta (2007), Calzadilla y Bruni Celli (1994), Desempeño Laboral Werther y Davis (2000). La investigación es de tipo Campo descriptiva, porque especifica la situación actual de la formación técnica en Venezuela. Es decir, como se manifiesta buscando las características más relevantes, describiendo el problema tal y como se presenta en la actualidad; investigación no experimental. Las técnicas para recaudar la información se centran en la observación, la encuesta y como instrumento el cuestionario.

Palabras clave:
Educación Técnica, Competencias Laborales, Diseño curricular, Políticas educativas.

TECHNICAL EDUCATION IN VENEZUELA AND PERFORMANCE IN WORK ENVIRONMENTS

ABSTRACT

Technical education is the formal preparation for a skilled job in a specialized technological area. Emphasizes the acquisition of adequate competencies in technical areas, allowing the student to opt in the immediate future for higher studies in related areas that will lead to professionalization in a given field. The purpose of this study is to generate knowledge with detail and analytical rigor about what happens in technical training and performance based on the analysis and integration of information from the actors involved in the research. In view of the situation that technical education is going through in the country, there is a need to reform technical education in the basic education subsystem in order to train an intermediate technician with the competencies to perform in his or her work environment. Among the theory that supports the research, Maslow's Theory of Needs (1943), Technical Education, Bonta (2007), Calzadilla and Bruni Celli (1994), Job Performance Werther and Davis (2000) stand out. The research is of the descriptive field type, because it specifies the current situation of technical training in Venezuela. That is, how it manifests itself by looking for the most relevant characteristics, describing the problem as it is currently presented; non-experimental research. The techniques for collecting information are focused on observation, the survey and the questionnaire as an instrument.

Key words:
Technical Education, Labor Competencies, Curricular Design, Educational Policies.

BILAN THÉORIQUE DE LA GESTION PÉDAGOGIQUE DES DIRECTEURS PÉDAGOGIQUES EN AMÉRIQUE LATINE

RÉSUMÉ

L'enseignement technique est la préparation formelle à un emploi qualifié dans un domaine technologique spécialisé. Il met en évidence l'acquisition de compétences appropriées dans des domaines techniques, permettant à l'étudiant d'opter dans l'immédiat pour des études supérieures dans des domaines connexes qui accèdent à se professionnaliser dans un domaine donné. Cette étude vise à générer des connaissances détaillées et une rigueur analytique sur ce qui se passe dans la formation technique et la performance sur la base de l'analyse et de l'intégration des informations des acteurs impliqués dans la recherche. Compte tenu de toute cette situation que traverse l'enseignement technique dans le pays, la nécessité se fait sentir de réformer l'enseignement technique du sous-système de l'enseignement de base pour former un technicien moyen ayant des compétences pour performer dans son environnement de travail. Parmi les théories qui soutiennent la recherche, on distingue la théorie des besoins de Maslow (1943), l'enseignement technique, Bonta (2007), Calzadilla et Bruni Celli (1994), la performance au travail Werther et Davis (2000). La recherche est de type descriptif de terrain, car elle précise la situation actuelle de la formation technique au Venezuela. C'est-à-dire comment il se manifeste en recherchant les caractéristiques les plus pertinentes, en décrivant le problème tel qu'il existe actuellement ; recherche non expérimentale. Les techniques de collecte d'informations se concentrent sur l'observation, l'enquête et le questionnaire comme instrument.

Mot clefs:

Enseignement technique, compétences professionnelles, conception des programmes, politiques éducatives.

INTRODUCCIÓN

La educación técnica es un proceso de preparación para satisfacer las necesidades del individuo a través de la formación profesional y la formación ocupacional, es una línea de educación permanente, la cual se ha convertido en un factor estratégico para promover el crecimiento económico y el bienestar social, es decir, tomando en cuenta los conocimientos, destrezas y habilidades que son aplicables a una gama extensa de ocupaciones.

Al respecto Martínez (1999), conceptualiza la educación técnica como: "Un conjunto de opciones de política educativa adoptadas e implementadas con la intención de corregir ciertas discrepancias entre lo deseado y lo observado en el sistema para el desarrollo y aprovechamiento del potencial humano" (p. 36). Estos indicadores expresan que la educación técnica es concebida como un sistema que va a permitir a todo individuo su formación, capacitación y entrena-

miento para satisfacer las demandas del mercado laboral.

El contexto de estudio de la presente investigación se enmarca en las Instituciones educativas de la zona de Guarenas en el Estado Bolivariano de Miranda en donde se pudo evidenciar a través de informaciones aportadas por los diferentes actores que la formación que reciben actualmente no es suficiente para desempeñarse en el mercado laboral, muchos de los conocimientos que se imparten son demasiados teóricos y desactualizados. Profesores poco capacitados, sin preparación metodológica que no garantiza niveles mínimos de calidad en la formación, la oferta educativa desarticulada con la demanda de los sectores productivos y de servicios producto de una visión estática y aislada de las necesidades del mundo productivo y las Reducidas partidas presupuestarias por parte del Estado.

Actualmente, la educación técnica no ha sido suficientemente analizada y requiere, sin dudas, una revisión

de todos sus aspectos y elementos constitutivos, partiendo de que la enseñanza en la educación técnica presenta aspectos comunes a los observados en otras situaciones, pero, al mismo tiempo, asume rasgos específicos derivados de su finalidad y de las características de los estudiantes, del docente y del contexto en el cual se realiza, que le confieren unas especificidades que deben estudiarse.

En consecuencia, toda esta situación por la cual está atravesando la educación técnica en el país ha traído un egresado sin competencias técnicas adecuadas para desempeñarse en su entorno laboral de allí surge la necesidad Reformar la Educación Técnica del subsistema de educación básica para formar un técnico medio con competencias adecuadas para desempeñarse en su entorno laboral.

Ante toda esta situación por la cual está atravesando la educación técnica en el país surge la necesidad Reformar la Educación Técnica del subsistema de educación básica para formar un técnico medio con competencias adecuadas para desempeñarse en su entorno laboral.

SUSTENTOS TEÓRICOS

Educación Técnica

La educación media técnica es la preparación formal para un trabajo calificado en un área tecnológica especializada. Destaca la adquisición de competencias adecuadas en áreas técnicas, permitiendo que el estudiante opte en el futuro inmediato por estudios superiores en áreas afines que accedan a profesionalizarse en un campo determinado.

Al respecto Bonta (2007), expresa:

Esta perspectiva del saber puede ser incorporado, en una representación más extensa, hacia la discusión entre saber y trabajo la cual es desarrollada a una reflexión metódica sobre la práctica orientada a la transformación social de la realidad y donde el saber y trabajo son dos espacios íntimamente ligados, en vista que nacen de la relación entre experiencia, reflexión y hábito del oficio, así como la correlación

entre la teoría y la práctica. El saber práctico es aquel que intenta dirigir la actuación humana, el obrar y el hacer. El saber teórico es aquel que se constituye desde la finalidad de conocer la realidad. Ambos saberes buscan la realidad. (p.8)

Es decir que las competencias en las áreas técnicas surgen de la práctica de los conocimientos adquiridos durante su proceso de formación.

De igual forma, Calzadilla y Bruni Celli (1994), definen desde un punto de vista sistemático, la función de la educación técnica como "La producción, a la que ingresan insumos (estudiantes) y factores de producción (profesores, recursos humanos, económicos, equipos, materiales), y en donde se produce un proceso y egresa un producto (el egresado)" (p. 67).

Cabe decir que la educación técnico profesional es la modalidad de la educación secundaria y la educación superior responsable de la formación de técnicos medios y técnicos superiores en áreas ocupacionales específicas y de la formación profesional. La educación técnica promueve en las personas el aprendizaje de capacidades, conocimientos, habilidades, destrezas, valores y actitudes relacionadas con desempeños profesionales y criterios de profesionalidad propios del contexto socio-productivo, que permitan conocer la realidad a partir de la reflexión sistemática sobre la práctica y la aplicación sistematizada de la teoría.

Aunado a esto, la Resolución 238 (2002), estipula todo lo relacionado en el área de educación media técnica por cuanto expresa:

Actualmente se contempla el proyecto Escuelas Técnicas Robinsonianas, el cual se sustenta sobre cuatro objetivos fundamentales interdependientes entre sí: Mejoramiento de la infraestructura; Transformación curricular; Mantenimiento y dotación; y Actualización docente y fortalecimiento permanente de centros de formación técnico profesional. El alcance de este proyecto se fundamenta en el compromiso de la formación integral de los jóvenes y adultos para afrontar el trabajo productivo y el desarrollo autónomo del país.

Por consiguiente, en el Documento Plan Educación para Todos Venezuela del Ministerio de Educación Cultura y Deportes (2004),

menciona:

La reformulación de las Escuelas Técnicas en Venezuela es un elemento de prioridad dentro de cualquier plan de recuperación nacional. El desarrollo del sector productivo del país, requisito indispensable para su recuperación económica, depende, en gran medida de que se cuente con el personal técnico “competente” necesario para tal fin. Los avances tecnológicos en el ámbito mundial requeridos para competir en un mundo globalizado inexorablemente obligan a la urgente modernización de la formación técnica en Venezuela (p.32).

En consecuencia toda esta transformación permitirá la formación del talento humano con los niveles de formación para el desarrollo del sector productivo del país, permitiendo la inserción en el mercado laboral, a través del fortalecimiento de la educación para el trabajo en concordancia con aparato productivo.

Formación

Para Ferry (2008), la formación es una dinámica de desarrollo personal que consiste en obtener aprendizajes, hacer descubrimientos, encontrar gente, desarrollar a la vez sus capacidades de razonamiento y también la riqueza de las imágenes que uno tiene del mundo. Es a su vez un aprendizaje innovador y de mantenimiento, organizado y sistematizado a través de experiencias planificadas, para transformar los conocimientos, técnicas y actitudes de las personas.

También se aplica en diferentes ámbitos, pero en pedagogía y de un modo muy amplio, la formación hace referencia al proceso educativo o de enseñanza-aprendizaje, se identifica también con un conjunto de conocimientos. En este sentido, se suele hablar de formación académica, estudios, cultura o adiestramiento. Actualmente, el término se asocia con la palabra capacitación, sobre todo a nivel profesional, es por ello que relacionamos la formación de una persona con los estudios que cursó o los aprendizajes que ha obtenido, ya sea en educación formal, no formal e informal.

Cabe decir que, en la presente investiga-

ción, la formación se refiere a los procesos de enseñanza aprendizaje de los conocimientos adquiridos por los egresados de las Instituciones de formación técnica y su desempeño profesional en el que se involucra la teoría y la práctica referidas al oficio que desempeñan.

Formación laboral

Este término hace referencia al tipo de educación orientado al mundo laboral, la cual busca la capacitación de los alumnos para desarrollar empleos, suele aplicarse a los ciclos formativos de grado medio y superior.

Según Cereales (2000), la formación laboral es el proceso de transmisión y adquisición, por parte de los alumnos, del conjunto de valores, conocimientos, habilidades, procedimientos y estrategias que se necesitan para analizar, comprender y dar solución a los problemas de la práctica social, y que están encaminados a potenciar el saber hacer y cómo hacerlo. (p.)

El autor de la definición, de forma acertada considera que al estudiante hay que educarlo en valores, lograr que adquieran el necesario conocimiento, habilidades, procedimientos y estrategias para solucionar problemas en la práctica social, todo lo cual es deseable y se está evidenciando que esto se refiere a los pilares de la educación mencionados anteriormente referidos al saber, saber hacer y saber ser, pero es claramente perceptible que no se refleja el cuarto pilar, referido al saber convivir o estar, es decir, que prevalece el criterio de la mayor preparación en la profesión para darle solución a las tareas que demanda la actividad laboral, dotado de correctas cualidades morales y no se acota nada en el contexto de las relaciones laborales.

Competencias Básicas

El enfoque de competencia laboral según Ibarra (2000),” permite la definición de programas de formación flexible y modular, vinculados con lo que realmente se da en el mundo del trabajo” (p.103), Además, no solo facilita la formación de los individuos, sino que también la estimula a lo largo de toda su vida, alternando la capacitación con el trabajo, permitiendo la acumulación de su capital intelectual, el desarrollo de estándares comparables, y la generación de información oportuna y confiable para el merca-

do de trabajo sobre lo que los individuos saben hacer.

La formación modular permite acumular el aprendizaje de habilidades concretas en tareas específicas, adquiridas en distintos tiempos y a través de cursos de menor duración que los anteriores programas de formación profesional.

La formación debe dirigirse a generar competencias en los trabajadores, es decir, conseguir que el individuo adquiera una amplia categoría de capacidades que impliquen no sólo conocimiento y habilidades, sino también una comprensión de lo que se está haciendo. Ya no basta con cualificar a los trabajadores, sino formar trabajadores competentes.

Para Vargas Zúñiga (2001), La formación basada en competencias debe estar en relación con el contexto productivo. El “aprender haciendo” y “en condiciones reales de trabajo” (p.73), se fundamenta en principios tales como los siguientes:

1. Educar es fomentar, mediante el aprendizaje, la efectividad del talento humano en todas sus dimensiones: intelectual, afectiva.
2. Los conocimientos científicos tecnológicos tienen valor cuando se reflejan en capacidades operativas (comportamientos).
3. La mejor forma de aprehender los conocimientos científicos y tecnológicos es descubriéndolos y redescubriéndolos en la práctica;
4. La competencia laboral no es sumatoria de conocimientos, habilidades y actitudes aislados, sino que es un resultado integrado en forma coherente y aplicado a situaciones concretas.

La definición de las competencias, y más aún de los niveles de competencias para ocupaciones dadas, se construyen en la práctica social y son una tarea conjunta entre empresas, trabajadores y educadores. Las competencias demandadas no son abstractas, sino que provienen de una reflexión sobre la realidad del mundo del trabajo.

Políticas Educativas

Según Tamayo (1997) son definidas como

“El conjunto de objetivos, decisiones y acciones que lleva a cabo un gobierno para solucionar los problemas que en un momento determinado los ciudadanos y el propio gobierno consideran prioritarios.” (p.20), según esta definición las Políticas Públicas son acciones que el Estado diseña y gestiona a través del gobierno y de su administración pública a los fines de satisfacer las necesidades de la sociedad. Dichas políticas juegan un papel fundamental en el desarrollo económico y social de una nación. La actividad educativa es de profunda importancia para la sociedad, ya que es un medio para alcanzar la humanización o, dicho de forma negativa, sin educación no hay posibilidad de llegar a ser persona humana, en el sentido pleno de la palabra.

Las políticas públicas de un Estado determinado se corresponden con su proyecto social, el cual, generalmente, está plasmado en la Constitución de la nación.

Competencias profesionales

Para Bunk (1994), posee competencia profesional quien dispone de los conocimientos, destrezas y aptitudes necesarias para ejercer una profesión, puede resolver problemas de forma autónoma y flexible, está capacitado para colaborar en su entorno profesional y en la organización del trabajo.

Desempeño Laboral

Werther y Davis (2000), definen el desempeño laboral como:

una actividad observable, medible y dinámica. Es una secuencia de acontecimientos conductuales perceptibles producidos por la persona, es la articulación coherente de ciertas acciones humanas necesarias para alcanzar un resultado. Una tarea es una prescripción de la acción laboral y la acción mediante la cual se realiza el desempeño laboral. Es la acción de realizar un trabajo o una tarea para alcanzar un objetivo establecido por las organizaciones; es la realización de actividades físicas o intelectuales que se llevan a cabo por trabajadores en una empresa. (p.46)

Con respecto a esta definición el desempeño está vinculado al desarrollo de las funciones por parte de los trabajadores en un puesto de manera eficaz, con el objetivo de alcanzar metas. Esta varía de una persona a otra y depende de múltiples factores condicionantes que influyen mucho en él.

Teorías de las Necesidades de Maslow

Abraham Maslow (1943), planteó que todas las necesidades humanas no poseen la misma fuerza o imperatividad para ser satisfechas, dicho enfoque sobre la motivación es uno de los más difundidos, ya que lo llevaron a estructurar las necesidades que el hombre experimenta, con base en una jerarquía, haciendo que los humanos reaccionen de conformidad con la necesidad dominante en un momento determinado, estableciendo que la motivación está en función de la satisfacción que debe alcanzarse prioritariamente.

La teoría de las Necesidades se concentra en lo que requieren las personas para llevar vidas gratificantes, las personas están motivadas para satisfacer distintos tipos de necesidades clasificadas con cierto orden jerárquico: Básicas o fisiológicas, seguridad, sociales, estimación y autorrealización la cual consideró como la necesidad más alta de su jerarquía porque trata del deseo de llegar a ser lo que se es capaz de ser; de optimizar el propio potencial y de realizar algo valioso.

De allí que ciertas personas pueden enfocarse o percibir esta necesidad de una forma muy específica. Por ejemplo, el deseo de volverse el padre ideal. Otra persona podrá tener el deseo de ser un atleta excepcional, o siendo un excelente pintor, inventor, escritor, o lo que sea.

Por eso, una vez satisfechas todas las demás necesidades, se puede tener en cuenta, y lograr la autorrealización, encontrándole así una justificación o un sentido a la vida, desarrollando a la vez el potencial del cual somos capaces. La mayoría de los seres humanos sentimos la necesidad de realizarnos profesionalmente o alcanzar algún sueño, a esta situación no escapa la necesidad de formación de profesionales con competencias adecuadas para el desempeño exitoso en entornos laborales.

ABORDAJE METODOLÓGICO

Toda investigación debe definir su visión onto epistemológica que oriente su desarrollo y le permita generar nuevos conocimientos. En relación a esto el paradigma en el cual se orienta la investigación es el Positivista el cual según Saravia (2004), demanda la caracterización a priori de la realidad identificando claramente los aspectos específicos que interesan estudiar, de tal manera que el contacto posterior con la realidad permita confirmar, refutar o modificar los supuestos teóricos previos. (p.161).

Desde esta posición paradigmática se entiende que es preciso partir de los actos de conciencia de las personas y de sus vivencias. Consecuentemente, otorga primacía a la experiencia intersubjetiva y estudia los fenómenos desde la perspectiva de quién los vivió, entendiendo que de esta manera se construye el conocimiento.

Tomando en cuenta la perspectiva orientadora positivista se concibe este estudio bajo el paradigma cuantitativo, el cual es definido por Hernández, Fernández y Baptista (2006), como aquel que: " Utiliza la recolección y análisis de datos para contestar preguntas de investigación y probar hipótesis previa hechas, confía en la medición numérica, el conteo y frecuentemente el uso de estadística para establecer con exactitud patrones de comportamiento en una población" (p.239), lo cual aplica al presente estudio, donde se realizará medición y análisis de las tendencias estadísticas relacionadas con la variable de formación de técnicos en el subsistema de Educación Básica.

Asimismo, el enfoque Positivista permite que este trabajo sea operacionalizado a través del sistema de investigación, como lo expresa Hernández, Fernández y Baptista (2006), en el cual se plantea el problema, se define el objetivo, se justifica el estudio, se construye el marco teórico y se establece las hipótesis.

Con relación a la investigación realizada es de tipo descriptiva, Sabino (1992), refiere en relación a la investigación descriptiva que: La preocupación primordial radica en describir algunas características fundamentales de conjuntos homogéneos de fenómenos. Las investigaciones descriptivas utilizan criterios sistemáticos que permiten poner de manifiesto la estructura o el comportamiento de los fenómenos en estudio,

proporcionando de ese modo información sistemática y comparable con la de otras fuentes. (p.43).

Por lo tanto, esta investigación describe la situación actual de la formación técnica en Venezuela. Es decir, como se manifiesta buscando especificar las características más relevantes del mismo.

Se considera que la investigación es de campo, porque se recurrió a las Instituciones educativas seleccionadas para la investigación a fin de aplicar los instrumentos de recolección de datos de los sujetos.

Para Arias (2006), la investigación es de campo es aquella que consiste en la recolección de datos directamente de los sujetos investigados, o de la realidad donde ocurren los hechos (datos primarios), sin manipular o controlar variable alguna, es decir, el investigador obtiene información, pero no altera las condiciones existentes. (p.31). De allí su carácter de investigación no experimental donde se observan los hechos tal y como se presentan en su contexto real y en un tiempo determinado o no, para luego analizarlos. De allí, en este diseño no se construye una situación específica si no que se observa las que existen.

De acuerdo con los objetivos perseguidos, esta investigación se enmarcó en un diseño no experimental, definido por Hernández, Fernández y Baptista (2013), como: "Aquellos estudios que se realizan sin la manipulación deliberada de variables y en los que sólo se observan los fenómenos en su ambiente natural para después analizarlos". (p.269). Se utilizó este diseño, debido a que no se manipularon las variables y se observaron las relaciones desprendidas de éstas tal y como sucedan en su entorno habitual.

Es decir, en la investigación no experimental se observan los fenómenos tal y como se dan en su contexto natural, para después analizarlos. Como señala Kerlinger (1979): "La investigación no experimental o *ex-post-facto* es cualquier investigación en la que resulta imposible manipular variables o asignar aleatoriamente a los sujetos o a las condiciones" (p. 116). De hecho, no hay condiciones o estímulos a los cuales se expongan los sujetos del estudio. Los sujetos son observados en su ambiente natural, en su realidad. La población corresponde al conjunto finito o infinito de personas relacionadas con elementos que poseen características comunes

de los cuales se pueden extraer datos para realizar la investigación. De acuerdo con Tamayo y Tamayo (2013) la población: "[...] está determinada por sus características definitorias, por tanto, el conjunto de elementos que posee estas características se denomina población o universo" (p. 114).

Por otro lado, es importante destacar Arias (2012), quien afirma que: "La población o universo se refiere al conjunto para el cual serán válidas las conclusiones que se obtengan: los elementos o unidades a las cuales se refiere la investigación" (p. 31).

En efecto, para el logro de la investigación, en cuanto a la modalidad de educación técnica del sistema educativo de la República Bolivariana de Venezuela; la población está conformada por un Centro de Formación Socialista (INCES), dos instituciones donde se imparten educación técnica media en la ciudad de Guarenas Estado Bolivariano de Miranda.

La muestra, es definida por Ramírez (2012), como: "Aquella en donde todas las unidades de investigación son consideradas como muestra" (p. 65).

Al respecto la muestra de la investigación está constituida por docentes, egresados, y estudiantes de cada de las Instituciones de articulación de educación técnica de la Comunidad de Guarenas, de los cuales una parte será la muestra encuestada sobre la situación de la educación técnica en el país. Constituida de siguiente manera: nueve (9) docentes, veinte (20) egresados y noventa (90) estudiantes regulares de las tres instituciones objeto de estudio.

Para recabar los datos pertinentes a las variables de estudio y poder codificar las mediciones obtenidas a fin de analizarlas bajo ciertos criterios de fiabilidad, se emplearon técnicas de recolección de datos.

Por ello, la investigadora utilizó como técnica para la recolección de la información la técnica encuesta que, de acuerdo con Stanton y Walker (2011): "Es un método que consiste en obtener información de las personas encuestadas mediante el uso de cuestionarios diseñados en forma previa" (p. 212).

En efecto, la encuesta permitió indagar sobre el tema investigado a través de las interrogantes que se consideraron válidas para el desarrollo de esta investigación.

De acuerdo con lo expresado por Arias (2012), los instrumentos "... Son los medios materiales que se emplean para recoger y almacenar la información" (p.36).

Por lo tanto, el instrumento que se aplicó para recolectar la información mediante la técnica de la encuesta fue el cuestionario, definido por Hernández, Fernández y Baptista (2013), como "Un conjunto de preguntas respecto a una o más variables a medir"; de igual forma expresan: "además de las preguntas y categorías de respuestas, un cuestionario está formado por instrucciones que indican cómo contestar" (p.402).

En tal sentido, el cuestionario estuvo estructurado por preguntas cerradas, que permitieron la información precisa sobre la necesidad de optimización de la educación técnica en Venezuela para la formación de técnicos con competencias adecuadas para el desempeño exitoso en entornos laborales.

Concluyendo para obtener la información requerida por el desarrollo de la investigación, el instrumento de recolección de datos debe poseer validez, por ser una condición que deben poseer todo cuestionario para demostrar que efectivamente están en capacidad de medir la variable en cuanto a su relación consistente con otras mediciones de acuerdo con una teoría, la generalización de sus resultados a una población y el dominio específico del contenido de las variables que se midieron, es importante traer a consideración el concepto de validez.

La validez de contenido, definida por Hernández, Fernández y Baptista (2013), de la siguiente manera: "Se refiere al grado en que un instrumento refleja un dominio específico del contenido de lo que se mide" (p. 347). Por ello, el instrumento relacionó teórica y lógicamente los rasgos representados de las variables de estudio evidenciándolas con el contenido.

Con respecto a la confiabilidad, Hernández, Fernández y Baptista (2013), manifiestan que: "Es el grado en que la aplicación repetida de un instrumento de medición al mismo fenómeno genera resultados similares" (p. 348).

De allí las variables identificadas en el estudio indicarán en forma directa que se debe observar o medir en el proyecto de investigación radicando en estos aspectos y su importancia.

REFLEXIONES FINALES

De lo expuesto en la presente investigación y a luz de los resultados obtenidos en cuanto a la formación técnica surgirán, los aportes y recomendaciones para la adquisición de competencias y las mejoras en la práctica laboral, la satisfacción de expectativas de la formación coherente entre el trabajo y el desarrollo humano, económico y social.

REFERENCIAS

- Arias, F. (2012). El Proyecto de Investigación: Guía para su elaboración. Caracas, Venezuela. Episteme.
- Bonta, M. (2007). La formación docente en debate. Academia Nacional de
- Bruni, J. y Calzadilla V. (1994). La Educación Técnica Media en Venezuela. CIRTENPLAN.
- Bunk, G. (1994). La transmisión de competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA, Revista Europea de Formación Profesional.
- Cerezales, J. (2000) La formación Laboral de los alumnos en los Umbrales del siglo XXI. Ed. Pueblo y Educación.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2013). Metodología de la investigación. (4ta. ed.). México: Mc Graw Hill Interamericana Editores, S.A.
- Ibarra, A. (2000) Formación de recursos humanos y competencia laboral, Boletín CINTERFOR.OIT. VII Congreso Latinoamericano de Innovadores Educativas. Conocer. México.
- Maslow, Abraham (1954) Motivación y Personalidad. 3 ra. Edición.
- (1943) A Theory of Human Motivation, in psychclassics.yorku.ca
- Martínez, L. (1999). La nueva educación técnica. Una nueva propuesta para su relanzamiento. Caracas: FEDUPEL.
- Ramírez, T. (2002). Como hacer un proyecto de investigación. (2º Edición). Caracas: PANAPO.
- Resolución N° 238. (2002). Diseño curricular en ensayo para el nivel de educación media diversificada y profesional: Educación Técnica Profesional. Caracas-Venezuela.
- Stoner (2010). Administración. México: Editorial Prentice-Hall. Hispanoamericana S.A.
- Sabino (1992). El Proceso de Investigación. Caracas: Editorial PANAPO
- Tamayo y Tamayo, M. (1997). El proceso de investigación científica. Barcelona. España: Limusa.
- UNESCO (2017). Desafíos 2030: una agenda para todos. El correo de la UNESCO.
- UNESCO (2015a): Education for all 2015 National Review. UNESCO.
- UNESCO (2015b): Panorama regional: América Latina y el Caribe. Informe Mundial de Seguimiento de la EPT 2015
- Werther, W. y Davis, K. (2000). Administración de personal y recursos humanos. México: McGraw Hill.
- Zayas Álvarez Carlos (1990). La escuela en la Vida. Edt. Pueblo Y Educación.

APROXIMACIONES TEÓRICAS FUNDAMENTALES PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES DE PENSAMIENTO EN UN CONTEXTO GLOBALIZADO

Yarelis Sofía Cuadro Jiménez

ycuadropta@gmail.com

Universidad Pedagógica Experimental Libertador – IMPM

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana
de Investigación

Año 22, Nº 1

Junio 2022

pp 125 - 132

Recibido: Marzo 2022

Aprobado: Mayo 2022

RESUMEN

En contexto mundial, la educación busca responder a los retos actuales en los ámbitos sociales, culturales, económicos, tecnológicos, entre otros. En este sentido, es de vital importancia el desarrollo de las habilidades de pensamiento, puesto que a través de esta el discente logrará el aprendizaje significativo en todas las áreas del saber. En este sentido, el presente artículo tiene como propósito principal contribuir a la valoración y comprensión de evidencias científicas que existen sobre el desarrollo de habilidades de pensamiento en el ámbito educativo. En consecuencia, se esbozarán las aportaciones de investigaciones recientes que versan sobre procesos cognitivos en entornos educativos y su desarrollo en las últimas décadas. En primer lugar, se presentarán algunos de los elementos del contexto epistemológicos y metodológicos producto de la revisión sistemática de documentos, artículos científicos y tesis doctorales, a través de la consulta en bases de datos como: Scielo y Redalyc. Entre los autores que orientan esta investigación encontramos: Águila (2014), Áraya (2014), Nadal (2015), Báez (2016), Mendoza (2015). En esencia, esta revisión y análisis documental, responde a la fundamentación epistemológica, teórica, conceptual, y discursiva como parte constitutiva de investigaciones en torno al desarrollo de las habilidades de pensamiento en el campo de la educación. Entre los hallazgos se encontraron que los factores que influyen en el desarrollo de habilidades de pensamiento se encuentran: los modelos o metodologías de enseñanza aprendizaje que selecciona el docente, así como el contexto escolar familiar y social del estudiante; También a través de esta revisión se evidenció que la enseñanza aprendizaje es importante para la formación integral y la preparación del individuo para un adecuado desempeño en el contexto social y cultural.

Palabras clave:
Habilidades de pensamiento, estrategias, aprendizaje.

FUNDAMENTAL THEORETICAL APPROACHES FOR THE DEVELOPMENT OF THINKING SKILLS IN A GLOBALIZED CONTEXT

ABSTRACT

In a global context, education seeks to respond to current challenges in the social, cultural, economic, and technological fields, among others. In this sense, the development of thinking skills is of vital importance, since through this the student will achieve significant learning in all areas of knowledge. In this sense, the main purpose of this article is to contribute to the assessment and understanding of scientific evidence that exists on the development of thinking skills in the educational field. Consequently, the contributions of recent research on cognitive processes in educational settings and their development in recent decades will be outlined. In the first place, some of the elements of the epistemological and methodological context will be presented as a result of the systematic review of documents, scientific articles and doctoral theses, through consultation in databases such as: Scielo and Redalyc. Among the authors who guide this research we find: Águila (2014), Áraya (2014), Nadal (2015), Báez (2016), Mendoza (2015). In essence, this documentary review and analysis responds to the epistemological, theoretical, conceptual, and discursive foundation as a constitutive part of research on the development of thinking skills in the field of education. Among the findings, it was found that

Key words:
Thinking skills, strategies, learning.

the factors that influence the development of thinking skills are: the teaching-learning models or methodologies selected by the teacher, as well as the student's family and social school context; Also through this review it was evidenced that teaching-learning is important for the integral formation and the preparation of the individual for an adequate performance in the social and cultural context.

APPROCHES THÉORIQUES FONDAMENTALES POUR LE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES DE RÉFLEXION DANS UN CONTEXTE MONDIALISÉ

RÉSUMÉ

Dans un contexte mondial, l'éducation cherche à répondre aux défis actuels dans les domaines social, culturel, économique et technologique, entre autres. En ce sens, le développement des capacités de réflexion est d'une importance vitale, car grâce à cela, l'élève réalisera un apprentissage significatif dans tous les domaines de la connaissance. En ce sens, l'objectif principal de cet article est de contribuer à l'évaluation et à la compréhension des preuves scientifiques qui existent sur le développement des capacités de réflexion dans le domaine de l'éducation. Par conséquent, les apports des recherches récentes sur les processus cognitifs en milieu éducatif et leur développement au cours des dernières décennies seront exposés. En premier lieu, certains éléments du contexte épistémologique et méthodologique seront présentés à la suite de la revue systématique des documents, articles scientifiques et thèses de doctorat, à travers la consultation dans des bases de données telles que : Scielo et Redalyc. Parmi les auteurs qui guident cette recherche, nous trouvons : Águila (2014), Áraya (2014), Nadal (2015), Báez (2016), Mendoza (2015). Essentiellement, cette revue et analyse documentaire répond au fondement épistémologique, théorique, conceptuel et discursif en tant que partie constitutive de la recherche sur le développement des capacités de réflexion dans le domaine de l'éducation. Parmi les résultats, il a été constaté que les facteurs qui influencent le développement des capacités de réflexion sont : les modèles ou méthodologies d'enseignement-apprentissage choisis par l'enseignant, ainsi que le contexte scolaire familial et social de l'élève ; Aussi à travers cet examen, il a été mis en évidence que l'enseignement-apprentissage est important pour la formation intégrale et la préparation de l'individu pour une performance adéquate dans le contexte social et culturel.

Mot clefs:

Capacités de réflexion, stratégies, apprentissage.

INTRODUCCIÓN

En los últimos años ha surgido gran preocupación por el desarrollo de habilidades y conocimiento necesarios en los diferentes niveles educativos. Esto debido a los cambios vertiginosos a nivel mundial que han generado grandes retos en los diversos escenarios sociales y culturales. En este contexto, la educación es considerada como pieza primordial garantizar el desarrollo integral del individuo. En esta perspectiva, [La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), 2016] manifiesta que "la educación de calidad propicia el desarrollo de las competencias, los valores y las actitudes que permiten a los ciudadanos llevar vidas saludables y plenas, tomar

decisiones con conocimiento de causa y responder a los desafíos locales y mundiales mediante la educación para el desarrollo sostenible (ESD) y la educación para la ciudadanía mundial (ECM)". (p.7). En este sentido, es de vital importancia que en los contextos educativos se garantice la apropiación del conocimiento y el desarrollo de las habilidades y competencias en el proceso de formación integral de los sujetos, puesto que a través de esta se busca responder a los retos emergentes.

En este orden de ideas, los entes educativos y la sociedad en general están ante un gran reto para promover el desarrollo de habilidades y competencias necesarias que garanticen la formación integral y el adecuado des-

empeño cultural y social de los discentes. Por lo tanto, es fundamental generar constructos producto de reflexiones pedagógicas. Para ello es necesario desarrollar investigaciones sustentadas sobre una sólida base de reflexión crítica que oriente este proceso de transformación.

De allí que el presente artículo tiene como propósito principal contribuir a la valoración y comprensión de evidencias científicas que existen sobre el desarrollo de habilidades de pensamiento en el ámbito educativos. En consecuencia, se esbozarán las aportaciones de investigaciones recientes que versan sobre procesos cognitivos en entornos educativos y su desarrollo en las últimas décadas. En primer lugar, se presentarán algunos de los elementos del contexto epistemológicos y metodológicos producto de la revisión sistemática de documentos, artículos científicos y tesis doctorales, a través de la consulta en bases de datos como: Scielo y Redalyc. Entre los autores que orientan esta investigación encontramos: Águila (2014), Áraya (2014), Nadal (2015), Mendoza (2015), Báez y Onrubia (2016).

En consecuencia, en este artículo se ha diseñado un recorrido temático que expondrá y analizará, aspectos relevantes de las teorías clásicas que sustentan investigaciones sobre el desarrollo de habilidades de pensamiento, así como sus principales representantes, (Lev Vygotsky, 1979; David Ausubel, 1976; y Howard Gardner, 1983). Asimismo, se indicarán las aportaciones de investigaciones recientes en el campo educativo que versan sobre Estrategias didácticas y su vinculación con el desarrollo de habilidades de pensamiento; Métodos y estrategias que han tenido gran impacto en el campo educativo Águila, 2014; Mendoza, 2015; y la relación entre habilidades de pensamiento y el aprendizaje significativo, Áraya, 2014; Nadal, 2015; el pensamiento crítico para la reflexión y toma de decisiones, Báez y Onrubia, 2016. Por último, se presentarán los aspectos metodológicos que orientaron esta investigación, la aproximación a los hallazgos y las reflexiones finales que se derivan de este recorrido.

REVISIÓN DE LA LITERATURA ESPECIALIZADA

En los años setenta se iniciaron los primeros estudios sobre el desarrollo de las habilidades de pensamiento, gestándose el movimiento de la enseñanza del pensamiento en países como Canadá, Estados Unidos e Inglaterra. Este

movimiento surge como una necesidad ante la poca atención sobre cómo se mejoran los procesos de aprendizaje en el campo de la educación. En esta época, científicos y educadores ponen especial interés en el desarrollo de las habilidades de pensamiento, con el objetivo de desarrollar éstas en los estudiantes. Sin embargo, el panorama hoy por hoy parece ser igual. De ahí que, En las últimas décadas, se ha enfatizado en el estudio del desarrollo cognitivo de niños y niñas. Es así como en el campo del desarrollo, la psicología, y la pedagogía han surgido diversas investigaciones sobre este tema que se basan en las aportaciones de autores de gran relevancia, como Vygotsky, Ausubel y Gardner. Las teorías de estos autores se han constituido en la base de muchas investigaciones sobre el desarrollo cognitivo y el aprendizaje.

Teoría del desarrollo cognitivo mediante interacción social.

El psicólogo ruso Lev Vygotsky (1987), autor de la teoría del desarrollo cognitivo mediante interacción social, plantea que las actividades humanas se llevan a cabo en ambientes culturales y no pueden entenderse separadas de tales ambientes, es decir, que las interacciones en contextos culturales son fundamentales para los procesos de pensamiento. Asimismo, afirma que las interacciones sociales crean nuestras estructuras cognoscitivas y nuestros procesos de pensamiento sobre el desarrollo cognoscitivo.

En este sentido, se hace referencia como eje fundamental en proceso del desarrollo cognitivo del individuo la denominada Zona de desarrollo próximo, ya que a través de este concepto se resalta la importancia de la relación entre el niño y el contexto sociocultural para lograr el desarrollo. Al respecto Vygotsky (1934) indica que: “lo que el niño es capaz de hacer en colaboración hoy, es capaz de hacerlo independientemente mañana” (p.140). En esta interacción dinámica cobra importancia el contexto social y cultural del individuo para alcanzar aprendizaje. En este orden de ideas Nadal (2015) indica que “La escuela, la familia y la sociedad son trascendentales para que todos los individuos puedan desarrollar al máximo sus capacidades intelectuales. (p.123). En ese sentido, se deduce que el desarrollo de las estructuras cognitivas depende en gran medida de las interacciones de las personas en ambientes culturales, y se puede afirmar que los procesos educativos mediados a

través de experiencias contextualizadas fortalecen las estructuras cognitivas.

De esta manera el proceso de enseñanza aprendizaje debe aportar al fortalecimiento de las mismas a través de estrategias y metodologías en cada uno de sus niveles, con el propósito de garantizar el uso de los conocimientos en distintas experiencias logrando así fortalecer las competencias del individuo. En palabras del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2006), competencia es: "...un saber hacer flexible que puede actualizarse en distintos contextos, es decir, como la capacidad de usar los conocimientos en situaciones distintas de aquellas en las que se aprendieron" (p. 12.)

Teoría del Aprendizaje significativo

El psicólogo y pedagogo David Ausubel (1983) en su teoría del Aprendizaje significativo resalta la importancia de los conceptos pre-existentes que posee el individuo, indicando que estos conocimientos previos le permiten la construcción del nuevo conocimiento. Según Araya (2014) "se debe potenciar en el individuo procesos básicos de pensamiento que le permitan relacionar la información y crear conexiones para transformar la realidad existente. (p. 20). En este sentido, este autor señala que, para el desarrollo de habilidades cognitivas, es necesario que el docente conozca los procedimientos necesarios para su enseñanza.

En los contextos escolares, el desarrollo de las habilidades de pensamiento es relevante, ya que el despliegue de las habilidades cognitivas permitirá a los estudiantes enfrentarse a situaciones en las distintas áreas de conocimiento. De acuerdo con Villarini (2003):

Todo ser humano desarrolla la capacidad para pensar a partir de unas ciertas condiciones biológicas naturales e histórico-culturales. Como parte de sus procesos de adaptación natural y apropiación cultural, el ser humano desarrolla funciones mentales superiores como lo son la percepción, la memoria, la solución de problemas y la toma de decisiones. (p.36)

Partiendo de ello, los escenarios educativos se constituyen en un contexto propicio para el desarrollo de estas capacidades. Por su parte,

Mendoza (2015) resalta la importancia el desarrollo de las habilidades para fortalecer las aptitudes personales y la formación profesional del estudiante, a través de la metodología basada en el desarrollo de competencias investigativas (p.176). En este sentido, establecer condiciones apropiadas en los entes educativos, a través de la enseñanza y aplicación de estrategias didácticas mediadoras para el desarrollo de las habilidades es de suma importancia para favorecer una formación integral de los estudiantes que les permita desenvolverse efectivamente en determinados contextos. Asimismo, Nadal (2015) asegura que la intervención pedagógica se debe basar en lo que los alumnos saben hacer y en sus habilidades, manifestando que se deben "establecer estrategias para desarrollar todas las inteligencias", las cuales son necesarias para la vida (130). Por ende, se requiere del conocimiento de los procesos fundamentales y las características de los educandos para potenciar sus habilidades cognitivas lograr así un aprendizaje significativo.

Teoría de las inteligencias múltiples

El psicólogo estadounidense Howard Gardner (1983) desarrollo la teoría de las inteligencias múltiples. Esta teoría como plantea Nadal: "...se basa en la idea de que no existe una única inteligencia, sino que ésta tiene múltiples facetas..." (idem, p. 121), es decir, que la inteligencia se compone de varias dimensiones. En este sentido, desde esta teoría se establecen ocho dimensiones de aprendizaje: Lingüístico, Lógico-matemático, Espacial, Cinético-corporal, Musical, Interpersonal, Intrapersonales, Naturalistas.

En palabras de Gardner (2001), la inteligencia es "un potencial psicobiológico para procesar información que se puede activar en un marco cultural para resolver problemas o crear productos que tienen valor para una cultura" (p.45). Se reconoce la importancia del contexto cultural para activar los procesos cognitivos. Por consiguiente, es esencial tener en cuenta las dimensiones de la inteligencia, así como también promover un aprendizaje contextualizado para fortalecer las habilidades y competencias de los educandos.

En los contextos escolares, el desarrollo de las habilidades de pensamiento es relevante, ya que el despliegue de las habilidades cognitivas permitirá a los estudiantes enfrentarse a situaciones en las distintas áreas de conocimiento.

De acuerdo con Araya, “Las habilidades cognitivas se refieren a las distintas habilidades intelectuales demostradas por los individuos al desarrollar una tarea; esto le permite al sujeto apropiarse del conocimiento para resolver problemas y transformar su entorno” (ob.cit, p. 2).

Por otro lado, a nivel mundial, se han venido desarrollando una serie de acciones en el ámbito educativo, con el fin de garantizar una educación de calidad que satisfaga las necesidades básicas de los estudiantes y les permita participar en la sociedad como se plantea en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos. En este orden de ideas, se afirman que es importante ofrecer propuestas pedagógicas asertivas que potencien las operaciones mentales de los estudiantes y permitan la resolución de situaciones en su contexto inmediato. Asimismo, se reitera la relación positiva entre métodos, estrategias y praxis docente con el desarrollo de las habilidades cognitivas en escolares.

En este sentido, este artículo presenta, después de realizar una revisión bibliográfica, las siguientes aportaciones de investigaciones en el campo educativo: Metodología y estrategias para el desarrollo de habilidades de pensamiento; Relación entre habilidades de pensamiento y el aprendizaje significativo; Importancia del pensamiento crítico para la reflexión y toma de decisiones.

Metodología y estrategias para el desarrollo de habilidades de pensamiento

En el acto pedagógico convergen varios aspectos entre los que se encuentran estrategias y metodologías establecidas por los docentes para lograr los propósitos de aprendizaje. En este contexto, Araya afirma que, para favorecer el desarrollo cognitivo

del estudiante, el docente debe diseñar planes didácticos con estrategias integradoras (ibídem, p.28). Es decir, que es importante ofrecer situaciones de aprendizaje donde se inste al estudiante a realizar procesos cognitivos y de esta forma favorece el aprendizaje significativo.

Cabe destacar que Águila, resalta el rol del docente en la selección de las estrategias adecuadas para desarrollar las habilidades cognitivas. Además, indica que los docentes deben diseñar previamente los modelos que le permitirán mediar entre lo que se desea enseñar

y los propósitos de aprendizaje que logrará el estudiante de manera autónoma (pp.169-170). Para ello, el mencionado autor se fundamenta en estrategias de enseñanza como: objetivo, resumen, organizador previo, las ilustraciones, preguntas intercaladas, las analogías, las pistas tipográficas, mapas conceptuales y redes semánticas, propuestas por (Díaz Barriga y Lule, 1977; Mayer, 1984, 1989 y 1990; West, Farmer y Wolff, 1999). Asimismo, señala estrategias y técnicas según la participación, aplicadas en el instituto tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, (2006), tales como:

El Autoaprendizaje: Búsqueda y análisis de información Proyectos, Investigaciones.

El Aprendizaje interactivo: Conferencia de un experto entrevista, visita, paneles, seminarios.

El Aprendizaje colaborativo: solución de caso, métodos de proyectos, aprendizaje basado en problemas Discusión en grupos.

Con base en lo anterior se puede afirmar que la labor del docente es primordial en el momento de la selección de las estrategias o técnicas adecuadas para el desarrollo de las habilidades en los estudiantes. Asimismo, Mendoza (2015) resalta la importancia del desarrollo de competencias investigativas y críticas y señala que la formación en los escenarios modernos, “...no solo se limita al plano de los conocimientos, sino también en la adquisición de otras competencias esto es, la formación de habilidades y actitudes.” (p.17). Es decir, que promover el desarrollo de habilidades para el pensamiento crítico e investigativo de los estudiantes en los escenarios educativos actuales es fundamental.

En este sentido, se requiere la formación en las llamadas competencias para el siglo XXI, competencias relacionadas con “aspectos cognitivos como el pensamiento crítico, capacidad de análisis y resolución de problemas” como se manifiesta en Santillana (2016). En esta perspectiva, Mendoza (2015), manifiesta que la aplicación de la metodología Enseñanza-Aprendizaje basadas en investigación incrementa progresivamente el desarrollo del Pensamiento Crítico (p. 174). En consecuencia, las acciones para el desarrollo de las habilidades de pensamiento deben generarse en entornos sociales de manera innovadoras. Para ello es relevante transformar las prácticas tradicionales a modos de enseñanza-aprendizaje que permitan la participación activa y crítica

del discente en un contexto determinado.

En este mismo sentido, Araya (op.cit) indica que "...se debe implementar estrategias didácticas que respondan a un modelo pedagógico que facilite al educando construir su conocimiento... (p.5); es decir, que las estrategias deben ser coherentes al modelo pedagógico para favorecer el aprendizaje autónomo del discente.

Relación entre habilidades de pensamiento y el aprendizaje significativo

Los estudios científicos a nivel nacional e internacional apuntan a la necesidad de la mejora en los aspectos curriculares para mejorar los aprendizajes de los estudiantes. En este contexto se hace necesario propuestas pedagógicas y didácticas que contribuyan a mejorar los procesos pedagógicos que respondan a las características del contexto globalizado. El autor antes mencionado, afirma que: "las habilidades cognitivas le posibilitan al sujeto ampliar sus concepciones de mundo a partir de sus operaciones mentales, la experiencia y las vivencias que le provea el contexto en donde se desenvuelve..." ("(ibídem,2). En este sentido, las propuestas pedagógicas deben fundamentarse en necesidades, expectativa, vivencias y habilidades de los estudiantes para lograr un aprendizaje autónomo y significativo.

Para el referido autor, el rol del docente es fundamental en el proceso de enseñanza aprendizaje, por lo que este requiere conocer enfoques pedagógicos que coadyuven en el desarrollo de las habilidades de pensamiento, así como conocer las características de sus estudiantes y del contexto para seleccionar e implementar estrategias didácticas adecuadas que permitan lograr el aprendizaje significativo. Además, resalta la importancia de la contextualización de los procesos de enseñanza aprendizaje mediado a través de estrategias didácticas integradoras que posibiliten el desarrollo de las habilidades. (Op. cit., p.7-8). Por ende, para desarrollar habilidades de pensamiento se debe realizar una planeación previa que involucre los aspectos didácticos para el desarrollo de las habilidades cognitivas, así como el contexto y las características propias de los estudiantes.

De acuerdo con (Hernández, Francis, Gonzaga y Montenegro, 2009), una estrategia didáctica debe contar con las siguientes características: Busca significado al contenido educativo, al

relacionar los nuevos aprendizajes con las experiencias previas de los estudiantes.

Valorar el error como una fuente para poder identificar interferencias en el proceso de aprendizaje y analizar sus posibles causas...

Incentivar a los estudiantes a superar conocimientos anteriores mediante la provocación de conflictos cognitivos que favorecen en los cambios conceptuales... Busca la integración de la cultura no sistematizada y el conocimiento cotidiano con los contenidos científicos y conocimientos sistematizados..., (pp. 156-157)

Desde esta perspectiva, el docente debe valorar las características mencionadas y apropiarse de estas para generar planes de acción que integren los conocimientos previos de los estudiantes y su contexto cultural; que estimulen al estudiante a través de experiencias retadoras y que guíen en procesos metacognitivos para identificar fortalezas y dificultades en su proceso de aprendizaje.

Importancia del pensamiento crítico para la reflexión y toma de decisiones

Por su parte, Araya (ibídem), manifiesta que se deben implementar actividades de mediación, que generen análisis y crítica del entorno. Es decir, proveer de experiencias que permitan el análisis propio y del entorno inmediato para la apropiación de los procesos de pensamiento que intervendrán en la solución de problemas. Basado en su investigación, Águila (ibídem), manifiesta la importancia de la formación en el pensamiento crítico, señalando que es de vital importancia la enseñanza de procesos de evaluación y autorregulación del pensamiento que permitan reaccionar ante diversas situaciones a través del manejo adecuado de las emociones. En este sentido la formación en el pensamiento crítico es fundamental para la toma de decisiones ante un evento determinado

Por su parte, Báez et al (2016) se apoyan en Saiz y Rivas (2008) para indicar que el pensamiento crítico es "un proceso de búsqueda de conocimiento, a través de las habilidades de razonamiento, solución de problemas y toma de decisiones, que nos permite lograr, con la mayor eficacia, los resultados deseados" (p. 99). Desde

esta perspectiva, se puede inferir que el desarrollo de las habilidades cognitivas y metacognitivas favorece la formación adecuada del pensamiento crítico. También plantean que para la enseñanza de estas habilidades se debe realizar una enseñanza explícita y utilizar métodos específicos de las disciplinas (ibídem, 105). Esto último implica que el proceso de enseñanza se debe asumir desde la planeación fundamentándose en la metodología de cada área disciplinar.

REFLEXIONES FINALES

En este artículo se ha presentado el análisis documental de investigaciones realizadas en el ámbito de la educación, para el desarrollo de las habilidades de pensamiento en escolares, se presentó información, autores y aportes más relevantes. Es así como se señalan las teorías que sustentan las investigaciones en este campo, y las estrategias metodológicas, que se derivaron como producto de investigaciones en las últimas décadas. Asimismo, se presentó información pertinente, enmarcada en el contexto político que sustentan el desarrollo de habilidades y competencias en los educandos en el mundo actual o sociedad del conocimiento. Entre los hallazgos se encontraron: factores que influyen en el desarrollo de habilidades de pensamiento; metodologías para su desarrollo; estrategias que se pueden implementar para su desarrollo e importancia de su desarrollo en estudiantes. Los aspectos antes mencionados se presentan a continuación a través de un cuadro comparativo entre los principales autores que fundamentaron este artículo:

Cuadro N°1. Cuadro comparativo de aspectos fundamentales sobre el desarrollo de las habilidades cognitivas.

Autores Elemento Comparativos	Águila (2014)	Araya (2014)	Nadal (2015)	Mendoza (2015).	Báez, J y Ornubis, J (2016)
Factores influyen en su desarrollo	Los modelos	Las estrategias que selecciona el docente	La escuela la familia la sociedad	la aplicación de metodología Enseñanza-Aprendizaje	La enseñanza explícita
Metodologías para su desarrollo	Enseñanza de procesos para la evaluación y autorregulación del pensamiento	Planes didácticos con estrategias integradoras	Intervención basada en lo que los alumnos saben hacer y en sus habilidades.	Metodología basada en el desarrollo de competencias investigativas	Métodos específicos de las disciplinas
Estrategias que se pueden implementar para su desarrollo	Estrategias de enseñanza como: resumen, organizador previo, las ilustraciones, preguntas intercaladas, las analogías entre otros.	Actividades de mediación, que generen análisis y crítica del entorno	Estrategias para desarrollar todas las inteligencias.	Formar las aptitudes personales del estudiante	Actividades para el razonamiento, solución de problemas y toma de decisiones
Importancia de su desarrollo	posibilitan reaccionar ante diversas situaciones, el adecuado de las emociones	posibilitan ampliar las concepciones de mundo	servirán para la vida real.	Fortalecen las aptitudes personales y la formación profesional del estudiante.	permite la toma de decisiones

Fuente: Elaborado por el autor (2020).

En general, los estudios revisados dan cuenta que el desarrollo de las habilidades cognitivas mediadas por estrategias, materiales y los docentes. Los hallazgos reportan que las estrategias aplicadas, así como la mediación de los docentes se correlacionan positivamente con el desarrollo de las habilidades y competencia, tanto en escolares como en universitario. La literatura analizada sobre el desarrollo de las habilidades cognitivas, estas se subrayan como un factor necesario para asegurar el aprendizaje significativo. De aquí que en la escuela se debe posibilitar en sus estudiantes el desarrollo de las habilidades de pensamiento. Sin duda el papel del docente es fundamental para el desarrollo de las habilidades de pensamiento en los estudiantes en el ámbito educativo.

Frente a la idea de desarrollar habilidades y competencias se exige un fuerte compromiso de parte de todos los integrantes del sistema educativo, se requiere un cambio de paradigma procedimental y actitudinal en el contexto escolar. El papel de la escuela como escenario educativo y de los docentes como mediadores de saberes es preponderante para alcanzar los objetivos trazados en los distintos planes curriculares a desarrollar. El desafío en el ámbito educativo se centra en definir y establecer estrategias fundamentales coherentes a las necesidades, expectativas, contextos y habilidades que permitan el desarrollo integral del estudiante, acorde a los retos que plantea la sociedad actual, fortaleciendo las habilidades y competencias para la comprensión y transformación del contexto por parte del estudiante.

Es importante señalar que los aportes teóricos relacionados al desarrollo de las habilidades de pensamiento en este artículo van a permitir sustentar investigaciones en este campo, por cuanto estos se constituyen en principales fuentes de veraz información que evidencia el recorrido científico en el ámbito educativo. En consecuencia, este análisis documental es pertinente en la medida que busca apropiarse de los aportes que abordar el conocimiento sobre teorías e información relevante extraídas de esta pertinentes la revisión.

REFERENCIAS

- Águila, E. (2014). Habilidades y estrategias para el desarrollo del pensamiento crítico y creativo en alumnado de la Universidad de Sonora. [Documento en línea]. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=43160> [Consultado, 19 de septiembre de 2018].
- Araya, N. (2014). Las habilidades del pensamiento y el aprendizaje significativo en matemática. [Documento en línea]. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44731371003> ISSN [Consultado, 19 de septiembre de 2018].
- Ausubel, D. (1976). Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo. Ed. Trillas. México
- Báez, J., Onrubia, J. (2016), Una revisión de tres modelos para enseñar las habilidades de pensamiento en el marco escolar. [Documento en línea]. Disponible en: <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/view/347> [Consultado, 19 de septiembre de 2018].
- Betancourt, S. (2010) Evaluación del pensamiento crítico de estudiantes de secundaria de la ciudad de San Juan de Pasto. Ponencia presentada en el Congreso Iberoamericano de Educación: Metas educativas 2021, Buenos Aires, Argentina.
- Gardner, H. (2001). La inteligencia reformulada: las inteligencias múltiples en el siglo XXI. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (1983). Frames of mind: The theory of multiples intelligences. New York: Basic.
- Mendoza, L. (2015). La investigación y el desarrollo de pensamiento crítico en estudiantes universitarios [Documento en línea]. Disponible en: https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/11883/TD_MENDOZA_GUERRERO_Pedro_Luis.pdf?sequence=1 .[Consultado, 22 de abril de 2019].
- Nadal, B. (2015), Las inteligencias múltiples como una estrategia didáctica para atender a la diversidad y aprovechar el potencial de todos los alumnos. Volumen 8, Número 3, Páginas 121-136 [Documento en línea]. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5446538> [Consultado, 19 de septiembre de 2020].
- Santillana (2016). [Documento en línea]. Disponible en: https://www.fundacionsantillana.com/PDFs/XIII_Foro_Documento_Basico_WEB.pdf.
- Vygotski, L. (1934). Pensamiento y lenguaje. En Obras Escogidas (Tomo II, pp.11-348). Madrid: Aprendizaje Visor. [Documento en línea]. Disponible en: [Consultado, 19 de septiembre de 2020].
- Vygotsky, L. (1979) El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Editorial Crítica.
- Villarini, A. (2003a, b), Teoría y pedagogía del pensamiento crítico. Revista Perspectivas psicológicas, volúmenes 3-4, año iv, Edición especial, págs. 35-42. ISSN: 1992-5131. República Dominicana, Universidad Autónoma de Santo Domingo. [Documento en línea]. Disponible en: <https://scholar.google.com/citations?user=9Ok9LIsAAAAJ&hl=en>[Consultado, 15 de septiembre de 2020]

Normas para la Publicación de Artículos en Sinopsis Educativa

Los artículos que se publiquen en la Revista *Sinopsis Educativa* deben ajustarse a los siguientes criterios:

1. Serán considerados publicables aquellos artículos escritos por docentes e investigadores, tanto nacionales como extranjeros, siempre y cuando cumplan con los requisitos exigidos en estas normas y con los especificados en el instructivo para los árbitros.
2. Estarán constituidos por informes de investigación, revisiones bibliográficas, informes de desarrollo tecnológico, ensayos científicos, propuestas de modelos e innovaciones educativas y resúmenes de trabajos de grado, de tesis y de trabajos de ascenso, que contribuyan con el mejoramiento de la calidad de la educación venezolana y que generen debate y reflexiones, así como aquellos que sean resultado de la reacción ante trabajos previamente publicados en la Revista.
3. Los artículos científicos deben representar un informe escrito, técnico y sistemático, que comunique y analice un problema de investigación, base teórica, enfoque epistemológico, método, con énfasis en los resultados, conclusiones e implicaciones del estudio.
4. Los artículos de investigación de campo deben contener un problema de la realidad, con el propósito de describir, interpretar, entender la naturaleza y factores constituyentes, explicar causas y efectos, predecir la ocurrencia de problemas, con datos recogidos en forma directa de la realidad. La investigación debe ser desarrollada a partir de datos originales o primarios de investigación cuantitativa o diseño combinado en alguno de los paradigmas o enfoques de investigación: cuantitativo, cualitativo, diseño combinado.
5. Los artículos científicos de investigación documental deben contener el propósito de ampliar y profundizar el conocimiento de su naturaleza, apoyado en trabajos previos e información y datos divulgados. La originalidad del estudio se reflejará en el enfoque, criterios, conceptualizaciones y, en general, en el pensamiento del autor.
6. Los artículos científicos de proyecto factible deben contener un modelo operativo viable para solucionar problemas, requerimientos o necesidades de organizaciones o grupos sociales, para lo cual formulará políticas, programas, tecnologías, métodos o procesos.
7. Se dará preferencia a los trabajos inéditos; sin embargo, no se descartan aquellos publicados en otras fuentes o las traducciones de otros publicados en algún idioma distinto del español, siempre que a juicio del Consejo Editorial los mismos ameriten ser dados a conocer a través de nuestra revista.
8. Los artículos preseleccionados serán sometidos al proceso de arbitraje, el cual consiste en la evaluación del contenido y de los aspectos formales por parte de profesionales especializados en la materia. Estos profesionales analizarán la calidad científica del artículo, así como su pertinencia con los objetivos de la revista y formularán las observaciones que consideren deben ser satisfechas por su autor para su publicación.
9. Una vez iniciado el proceso de arbitraje de un artículo, su autor se compromete a no retirarlo para su publicación en otra revista distinta de Sinopsis Educativa; igualmente se compromete a incorporar las observaciones formuladas por los árbitros.
10. Todo material para ser publicado requiere ser sometido a la corrección del uso del lenguaje, lo cual pudiera derivar alteraciones del lenguaje utilizado en éste. Por lo tanto, su(s) autor(es) se compromete(n) a aceptar tales alteraciones, siempre y cuando no impliquen cambios en su contenido.
11. Las normas de redacción, presentación de tablas y gráficos, uso de citas de cualquier tipo, señalamientos de autores, referencias bibliográficas y electrónicas y otros aspectos editoriales deben ajustarse a las Normas de la American Psychological Association (APA), según el Manual de Trabajo de Especialización, Maestría y Tesis Doctorales de la Upel.
12. A fin de orientar a los autores en la presentación de las referencias bibliográficas, se muestran algunos ejemplos de los materiales más usados, según las exi-

gencias de las normas APA:

Libro:

Morles, A. (2003). *La producción de revistas científicas. Manual para escritores y editores*. Caracas: Tropicós.

Capítulo de libro:

Briceño, I. (2000). Amadís sin tiempo. En Rodríguez, L. (Compiladora). *Tópicos de literatura española I*. (pp. 93-128). Caracas: Upel, Vicerrectorado de Docencia.

Publicaciones Periódicas (revista):

Salguero, L. (2001). Motivación: teorías y definiciones. *Sinopsis Educativa*. 1 (1), 29-53.

13. El artículo deberá ser presentado según el siguiente esquema:

13.1. **Encabezamiento**. Debe incluir un título breve, con su traducción al inglés, el nombre del autor o los autores, filiación institucional y dirección electrónica.

13.2. **Resumen**. Será presentado en español e inglés, con un mínimo de 150 y un máximo de 300 palabras. Debe expresar los objetivos, el propósito de la investigación o artículo, una síntesis de la metodología utilizada (o del desarrollo de artículo), los resultados (si se tratara de una investigación) y las conclusiones más relevantes. El mismo deberá ser acompañado de un máximo de cinco palabras clave o descriptores del contenido del artículo.

13.3. **Introducción**. Debe reflejar el problema, los objetivos e importancia del trabajo.

13.4. **Síntesis del marco teórico o revisión bibliográfica**. Debe contener las bases conceptuales y explicativas del tema.

13.5. **La síntesis de la metodología**. Debe contener el diseño, muestra, instrumentos y técnicas de análisis.

13.6. **Resultados y análisis**. Debe hacer énfasis en la información y datos obtenidos, hallazgos, discusión e interpretación.

13.7. **Conclusiones**. Debe estar apoyada en los resultados y análisis.

13.8. **Referencias**. Debe referenciar sólo las fuentes citadas en el artículo.

14. No deben utilizarse notas a pie de página. En caso de que fuese necesario incluirlas, éstas deben ubicarse al final del artículo con el título **Notas**, antes de las referencias bibliográficas.

15. Los gráficos y cuadros deben indicar la fuente. Deben ser necesarios, pertinentes y precisos. Se deben ubicar al final del trabajo, después de las notas (si las

hubiere) y antes de las referencias bibliográficas.

16. De acuerdo con las características del artículo, su longitud puede variar entre 10 y 30 cuartillas. Excepcionalmente, otras extensiones serán objeto de consideración por parte del Consejo Editorial de la Revista.

17. Los artículos serán presentados en original y tres copias, escritas en Word, en papel tamaño carta, a espacio y medio, en letra **Arial 12** o su equivalente. El original estará identificado, como fuera especificado en el punto N° 13.1 de estas Normas y las copias no presentarán identificación alguna. Debe, asimismo, enviarse copia del trabajo en un diskette 3,5 o en CD.

18. Para los efectos de identificación y de comunicación de la revista con el autor o autores de un artículo, se deberá anexar, en una hoja aparte, un resumen del currículo del autor (es), el cual no deberá exceder las setenta (70) palabras, así como la dirección, teléfonos, correo electrónico y cualquier otro medio de comunicación.

19. Además de los requisitos solicitados, el (los) autor(es) debe(n) incluir una carta en la cual da(n) fe de que es (son) el (los) autor(es) de dicho trabajo y en la que autoriza(n) a la Revista *Sinopsis Educativa* a publicar el artículo.

20. Los trabajos deben ser enviados a la siguiente dirección: Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio, Subdirección de Investigación y Postgrado. Avenida Rómulo Gallegos, Sector Montecristo, Edificio UPEL-IMP, piso 3, Ofc. 20. Los Dos Caminos, Estado Miranda. C. P. 1071 También pueden establecer contacto a través de revistasinopsiseducativaimp@upel.edu.ve o por los teléfonos 0212- 2396309 / 2079744.

21. Los trabajos aceptados, que tengan algunas observaciones formuladas por los árbitros, serán devueltos a su autor o autores para que éstos hagan las correcciones pertinentes y los regresen al Comité Editorial. En caso de no estar de acuerdo con las observaciones formuladas, deben argumentar con la bibliografía ad hoc.

22. Una vez realizadas las correcciones, el (los) autor(es) del artículo recibirá(n) una constancia de su aceptación para publicarlo. Una vez publicado el artículo, se le(s) enviará(n) cinco ejemplares del número de la Revista en la cual aparece el mismo.

23. Los trabajos no aceptados serán devueltos a su (s) autor (es) haciéndole (s) ver los motivos de tal decisión.



Norms for the Article Publication in *Sinopsis Educativa*

The articles that will be published in the Magazine *Sinopsis Educativa* must adjust to the following criteria:

1. Will be considered publishable Those articles written by national as much foreign teachers and investigators, as long as they fulfill with the requirements demanded in these norms and the specified ones in the instructive one for the referees.
2. They will be constituted by information of investigation, bibliographical revisions, scientific information of technological development, tests, educative proposals of models and educative innovations and summaries of degree works, theses and works of ascent, that contribute with the improvement of the quality of the Venezuelan education and which they generate debate and reflections, as well as those that are been from the reaction after reading works previously published in the Magazine in earlier editions.
3. The scientific articles must represent a written, technical and systematic report, that communicates and analyzes an investigation problem, its theoretic base, epistemological approach, method, with emphasis in the results, conclusions and implications of the study.
4. The articles of field investigation must contain a problem of the reality, in order to describe, to interpret, to understand the constituent nature and factors, to explain causes and effects, to predict the occurrence of problems, with data gathered in direct form of the reality. The investigation must be developed from original or primary data of quantitative investigation or design combined in some of the paradigms or approaches of investigation: quantitative, qualitative, combined design.
5. The scientific articles of documentary investigation must contain the intention to extend and to deepen the knowledge of their nature, supported in previous works and disclosed information and data. The originality of the study will be reflected in the approach, criteria, and in general, the thought of the author.
6. The scientific articles of feasible project must contain a viable operative model to solve problems, requirements or necessities of organizations or social groups, for which it will formulate policies, programs, technologies, methods or processes. It will develop the stages of diagnosis, exposition and theoretical fundamentation of the proposal, methodologic procedure, necessary activities and resources for its execution and analysis and conclusions on the viability and accomplishment of the project. In the cases of accomplishment of the project, it will develop the stage of execution, evaluation of the process and the results.
7. Preference will occur to the unpublished works; nevertheless, those published in other sources do not discard or the translations of others published in some language different from the Spanish, whenever in opinion of the Publishing Council they should be presented through our magazine.
8. The preselected articles will be put under the arbitration process, which consists of the evaluation of the content and the formal aspects on the part of specialized matter professionals. These professionals will analyze the scientific quality of the article, as well as its concern with the objectives of the magazine and will formulate the observations that consider must be satisfied by their author for their publication.
9. Once initiate the process of arbitration of an article, his author commits itself not to retire it for his publication in another magazine different from *Sinopsis Educativa*; also he commits himself to incorporate the observations formulated by the referees.
10. All material to be published requires to be put under the correction of the use of the language, which could derive alterations from the language used in it. Therefore, it(s) autor(s) commits to accept such alterations, as long as they do not imply changes in its content.
11. The writing norms, presentation of tables and graphs, use of appointments of any type, signalings of authors, bibliographical and electronic references and other publishing aspects must adjust to the Norms of American Psychological Association (APA), according to the Manual de trabajo de especialización, maestría y tesis doctorales of the UPEL.
12. In order to orient to the authors in the presentation of the bibliographical references, some examples of the most used materials, according to the exigencies of norms APA:

Book:

Morles, A. (2003). *The production of scientific magazines. Manual for writers and publishers*. Caracas: Tropycos.

Book chapter:

Briceño, I. (2000). Amadís sin tiempo. In Rodríguez, L. (Compiler). *Topics of Spanish Literature I*. (pp. 93-128). Caracas: UPEL, Vicerrectorado de Docencia.

Periodic publications (magazine):

Salguero, L. (2001). *Motivation: theories and definitions. Educative Synopsis*. 1 (1), 29-53.

13. The article will have to be presented/displayed according to the following scheme:

13.1. **Heading.** It must include a brief title, with his translation to the English, the name of the author or the authors, institutional connection and electronic direction.

13.2. **Summary.** It will be presented/displayed in English Spanish and, with a minimum of 150 and a maximum of 300 words. It must express the objectives, the intention of the investigation or article, a synthesis of the used methodology (or the article development), the results (if one were an investigation) and the most excellent conclusions. The same one will have to be accompanied by a maximum of five description key words or of the content of the article.

13.3. **Introduction.** It must reflect the problem, the objectives and importance of the work.

13.4. **Synthesis of the theoretical frame or bibliographical revision.** It must contain the conceptual and explanatory bases of the subject.

13.5. **The synthesis of the methodology.** It must contain the design, it shows, instruments and techniques of analysis.

13.6. **Results and analysis.** It must make emphasis in the collected information and data, findings, discussion and interpretation.

13.7. **Conclusions.** It must be supported in the results and analysis.

13.8. **References.** It must reference only the sources mentioned in the article.

14. Notes on footer do not have to be used. In case that it was necessary to include them, these must be located at the end of the article with the title **Notes**, before the bibliographical references.

15. The graphs and pictures must indicate the source. They must be necessary, pertinent and necessary. They are due to locate at the end of the work, after

notes (if there are them) and before the bibliographical references.

16. In agreement with the characteristics of the article, its length can vary between 10 and 30 pages. Exceptionally, other extensions will be object of consideration on the part of the Publishing Council of the Magazine.

17. The articles will be displayed in original and three copies, written in Word, in paper letter size, to space and half, in letter **12 Arial** or its equivalent. The original one will be identified, as outside specified in the point N° 13,1 of these Norms and the copies will not display any identification. Copy of the work in a floppy disk 3.5 or CD must, also, be sent.

18. For the effects of identification and communication of the magazine with the author or authors of an article, one will be due to add, in a separate sheet, a summary of resume of the author, who will not have to exceed the seventy (70) words, as well as the direction, telephones, electronic mail and any other communication way.

19. In addition to the asked for requirements, author(s) must include a letter in which they give faith of which it is the author(s) of this work and in which allows the Magazine **Sinopsis Educativa** to publish the article.

20. The works must be sent to the following direction: Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio, Subdirección de Investigación y Postgrado. Avenida Rómulo Gallegos, Sector Montecristo, Edificio UPEL-IMPMP, piso 3, Ofc. 20. Los Dos Caminos, Estado Miranda. C. P. 1071. Also they can make contact through: **revistasinopsiseducativaimpm@upel.edu.ve** or by telephones 0212- 2396309/2079744.

21. The accepted works, that have some observations formulated by the referees, will be given back to their author or authors so that these correct pertinent and return them to the Publishing Committee. In case of not being in agreement with the formulated observations, they must argue with the bibliography ad hoc.

22. Once made the corrections, author(s) of the article will be given a certainty of its acceptance to publish it. Once published the article, will be send five units of the number of the Magazine in which he appears the same article.

23. The accepted works will not be given back to their author, giving the reasons for such decision.



Règlement pour Publier des Articles dans la Revue Sinopsis Educativa

1. On considère qu'un article soit publié, ceux qui ont été écrit par des enseignants et des chercheurs. Il peut être fait au Venezuela ou à l'étranger s'il accomplit avec les requis exigés dans ce règlement.
2. Les articles seront constitués par des rapports de recherche, la révision bibliographique, des rapport de développement technologique, des essais scientifique, l'offre de modèles et des innovations éducatives et des résumés de thèses qui contribuent à améliorer la qualité de l'éducation vénézuélienne et qu'on puisse faire des débats et des réflexions aussi.
3. Les articles scientifiques doivent représenter un rapport écrit, technique et systématique qui communique et analyse une problématique d'investigation avec ses bases théoriques, l'approche épistémologique, la méthode, en faisant emphase dans les résultats, les conclusions et toutes les implications de l'étude.
4. Les articles de recherche sur place doivent avoir une problématique réel ayant comme but décrire, interpréter, comprendre sa nature et les facteurs composants, expliquer des causes et les effets, prédire le phénomène du problème avec des données recueillies directement de la réalité. L'étude devra être développée à partir des données originales de l'investigation quantitative combiné avec des paradigmes ou des approches de recherche : quantitative, qualitative, programme combiné, entre autres.
5. Les articles scientifiques d'investigation documentaire doivent avoir comme but amplifier et approfondir la connaissance de la nature du problème appuyé sur des travaux déjà faits avec toute l'information et des données présentées. L'originalité de la recherche se reflétera dans l'approche, les critères, les conceptualisations, et en général, dans la pensée de l'auteur.
6. Les articles scientifiques du projet faisable doivent avoir un modèle opératif valable pour résoudre des problèmes des besoins d'organisation et des groupes sociaux, pour cela on créera des programmes, des technologies, des méthodes et des processus. Ainsi, on développera les étapes de diagnostique, la mise en route et le fondement théorique de la proposition, le procédure méthodologique, les activités et les ressources nécessaires pour la mise en route et l'analyse et les conclusions sur la réalisation du projet.
7. Les articles inconnus seront prioritaires, néanmoins on n'écarte pas les autres articles publiés en espagnol ou traduit de l'espagnol à une autre langue étrangère.
8. Les articles présélectionnés seront soumis du processus d'arbitrage. Il s'agit principalement d'évaluer le contenu et des aspects formels fait par des experts dans ce domaine. Ces professionnels analyseront la qualité scientifique de l'article, ainsi que sa pertinence avec les objectifs de la revue et ils donneront les observations qu'ils considèrent nécessaires.
9. Le processus d'arbitrage établi que si un auteur donne l'article à la revue Sinopsis Educativa, il ne pourra pas le publier dans une autre revue. Sinopsis Educativa restera avec les droits d'auteur.
10. Tour matériel devra passer par les correcteurs du langage. Pourtant, l'auteur devra accepter toutes les corrections pertinentes sans que les changements n'impliquent pas le changement du contenu.
11. Le règlement de rédaction, présentation des travaux et des graphiques, l'utilisation de n'importe quelle cite, référence bibliographiques et électroniques et d'autres aspects éditoriaux doivent être adapté au règlement de l'American Psychological Association (APA) selon le manuel de travail de spécialisation, master et thèse doctorale de l'UPEL.
12. Afin d'orienter aux auteurs dans la présentation de références bibliographiques, on vous montre quelques exemples des matériels les plus utilisés :

Livre:

Morles, A. (2003). *La producción de revistas científicas. Manual para escritores y editores*. Caracas: Tropycos.

Chapitre du livre:

Briceño, I. (2000). Amadís sin tiempo. En Rodríguez, L. (Compiladora). *Tópicos de literatura española I*. (pp. 93-128). Caracas: UpeL, Vicerrectorado de Docencia.

Revue:

Salguero, L. (2001). Motivación: teorías y definiciones. *Sinopsis Educativa*. 1 (1), 29-53.

13. L'article devra être présenté selon le schéma suivant :

13.1 **Entête:** Il faut avoir le titre avec sa traduction en anglais ou en français, le nom de l'auteur ou des auteurs, filiation institutionnelle et adresse mail.

13.2 **Résumé:** En espagnol, en anglais ou en français, ayant comme minimum 300 mots. Ainsi, il doit avoir les objectifs, le but de la recherche ou de l'article, la synthèse de la méthodologie appliquée, les résultats et les conclusions les plus significatives. Aussi il faut avoir les mots clés de la recherche.

13.3 **Introduction:** Elle doit contenir le problème, les objectifs et l'importance du travail.

13.4 **Synthèse de l'approche théorique ou révision bibliographique:** Il faut avoir les bases conceptuelles et les explications du thème.

13.5 **Synthèse de la Méthodologie:** Il faut avoir le programme, l'échantillon, les instruments d'évaluation et les techniques d'analyse des résultats.

13.6 **L'Analyse de Résultats:** Il faut faire emphase sur l'information et les données obtenues, la discussion et l'interprétation des résultats.

13.7 **Conclusions:** Elles doivent être appuyées sur l'analyse de résultats.

13.8 **Référence Bibliographiques:** Elles doivent faire référence aux sources citées dans l'article.

14. Il est interdit d'utiliser le pied de page.

15. Les graphiques et les tableaux doivent exprimer la source informant.

16. Quant aux caractéristiques de l'article, sa longueur peut varier de 10 à 30 pages.

17. Les articles seront présentés comme suit: un exemplaire avec 3 copies, sous format Word, papier lettre, en demie espace, police **Arial**, taille **12** ou son équivalent. Il faut envoyer aussi un exemplaire sous format diskette 3.5 ou sur un CD.

18. Il faut ajouter appart le CV résumé de l'auteur ainsi que toutes ses coordonnées (adresse, nº de téléphone, courrier électronique).

19. D'ailleurs, l'auteur devra inclure une lettre qui exprime que le travail appartient a lui et qu'il autorise la revue **Sinopsis Educativa** pour publier l'article.

20. Tout travail doit être envoyé soit à l'adresse suivante: Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio, Subdirección de Investigación y Postgrado. Avenida Rómulo Gallegos, Sector Montecristo, Edificio UPEL-IMP, piso 3, Ofc. 20. Los Dos Caminos, Estado Miranda. C. P. 1071. Soit par le mél **revistasinopsiseducativaimpm@upel.edu.ve** ou par

le nº de téléphone (0212) 2396309 / 2079744

21. Les travaux retenus qui contiennent des corrections faites par des arbitres, seront rendus à son auteur ou des auteurs pour qu'ils fassent les corrections pertinentes et les renvoyer à nouveau au Comité Éditorial.

22. Après avoir corrigé le travail, l'auteur recevra une attestation d'approbation du travail pour le publier. Quant l'article est déjà publié, on enverra 5 exemplaires dont apparaît l'auteur de l'article.

23. Les travaux qui n'ont pas été retenus, seront rendus à son auteur avec une lettre qui explique les motifs de la