

Hacer y Saber

Nº 8 /, Especial 2021 – 2022. San Cristóbal – Venezuela

ISSN 2343-5623



UNIVERSIDAD
DE LOS ANDES

*HACER Y SABER / Nº 8 Especial 2021 – 2022
San Cristóbal – Venezuela*

La publicación de **HACER Y SABER** la auspicia el Decanato del Núcleo “Dr. Pedro Rincón Gutiérrez” de la Universidad de Los Andes de Venezuela y el Doctorado en Pedagogía del Núcleo “Dr. Pedro Rincón Gutiérrez”.

EDITORA JEFE

Dra. Deysy Carolina Ramírez Conde
Email: carolinarc126@gmail.com
Código ORCID 0000-0003-2088-167X

CONSEJO EDITORIAL

Dr. Omar Pérez Díaz (Universidad de Los Andes – Venezuela)
ORCID 0009-0006-9984-8221
Dr. Jesús Alfonso Omaña Guerrero (Universidad de Kansas – USA)
ORCID 0000-0001-5773-0301
Dr. Oscar Blanco Gutiérrez (Universidad de Los Andes – Venezuela)
ORCID 0000-0001-6153-7125
Dr. Giuseppe Angelo Vanoni Martinez (CEIPA Business School- Colombia)
ORCID 0000-0002-9884-066X
Dra. Deysy Carolina Ramírez Conde (Universidad de Los Andes – Venezuela)
ORCID 0000-0003-2088-167X

CONSEJO DE REDACCIÓN Y ESTILO

Dra. Doris Pernía (Universidad de Los Andes – Venezuela)
ORCID 0009-0002-6460-624X
Dr. Douglas Barboza (Universidad de Los Andes - Venezuela)
ORCID 0009-0003-4677-0908
Dra. Carmen Chacón (Universidad de Los Andes – Venezuela)
ORCID 0000-0001-7560-7542

COMISIÓN DE ARBITRAJE

Dr. José Miguel Jimenez (Universidad Rovira i Virgili – España)
ORCID 0000-0003-3006-1448
Dr. Omar Pérez Díaz (Universidad de Los Andes – Venezuela)
ORCID 0009-0006-9984-8221
Dr. Jesús Alfonso Omaña Guerrero (Universidad de Kansas – USA)
ORCID 0000-0001-5773-0301
Dr. Oscar Blanco Gutiérrez (Universidad de Los Andes – Venezuela)
ORCID 0000-0001-6153-7125
Dr. Giuseppe Angelo Vanoni M. (CEIPA Business School- Colombia)
ORCID 0000-0002-9884-066X
Dra. Martha J. Guerrero C. (Universidad Rey Juan Carlos - España)
ORCID 0000-0002-7774-277X
Dra. Doray Contreras (Universidad de Los Andes – Venezuela)
ORCID 0009-0006-7812-9332
Dra. Deysy C. Ramírez C. (Universidad de Los Andes – Venezuela)
ORCID 0000-0003-2088-167X
Dra. Doris Pernía (Universidad de Los Andes – Venezuela)
ORCID 0009-0002-6460-624X
Dr. Pascual Moreno (Universidad de Los Andes – Venezuela)
ORCID 0000-0002-5906-0134
Dr. Adrián Contreras (Universidad de Los Andes – Venezuela)
ORCID 0000-0001-6711-3649
Dr. José Armando Santiago R. (Universidad de Los Andes – Venezuela)
ORCID 0000-0002-2355-0238
Dr. Camilo Mora Vizcaya (Universidad de Los Andes – Venezuela)
ORCID 0000-0001-6287-8749

Dra. María Auxiliadora Chacón (Universidad de Los Andes – Venezuela)
ORCID 0000-0002-6725-1256

Dra. Rosario Ramírez (Universidad Pedagógica Experimental Libertador – Venezuela)
ORCID 0000-0003-2140-8139

Dra. Elsy Blanco (Universidad de Los Andes – Venezuela)
ORCID 0009-0004-3177-8947

Dr. José Rafael Prado (Universidad de Los Andes- Venezuela)
ORCID 0000-0003-2236-510X

Dr. Rafael Orlando Labrador (Universidad de Los Andes-Venezuela)
ORCID 0000-0002-2843-4316

TRADUCCIÓN

MSc. Jhonny Angola
MSc. Eucary Gonzalez

ISSN

2343-5623

Depósito legal

p.p. 20122TA4185

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN

Leonardo Antonio Parilli Montoya
Email: leoparilli052@gmail.com

Ediciones de la Universidad de Los Andes
Núcleo Universitario “Dr. Pedro Rincón Gutiérrez”
Coordinación de Postgrado
Doctorado en Pedagogía

DIRECCIÓN DE CONTACTO Y SUSCRIPCIÓN

Ave. Universidad, sector Paramillo,
Núcleo Universitario “Dr. Pedro Rincón Gutiérrez”
Edificio “D”, San Cristóbal
Estado Táchira-Venezuela
Telf. 0058-0276-3405012
Fax: 0058-0276-3405012
E-mail: hacerysaberula@gmail.com

FECHA DE FUNDACIÓN

01 de julio de 2012

HACER Y SABER es una publicación electrónica anual sobre los aspectos teóricos, metodológicos y prácticos de la educación y sus ciencias, especialmente los estudios pedagógicos que estimulan y promocionan la investigación, la reflexión y la generación del conocimiento científico. Como órgano divulgativo adscrito al Doctorado en Pedagogía difunde trabajos internacionales, nacionales y locales relacionados con el núcleo temático de cada edición.

Hacer y Saber

Nº 8 / San Cristóbal – Venezuela, Especial 2021 - 2022

CONTENIDO

EDITORIAL

- RAMÍREZ CONDE, DEYSY CAROLINA. 05.

ARTÍCULOS ARBITRADOS

- OBJETO DE CONOCIMIENTO DISTINCIÓN CON OBJETO DE ESTUDIO: SU PROBLEMATIZACIÓN.
Contreras C., Adrián F. 07 – 17.
- LA PRÁCTICA ESCOLAR COTIDIANA COMO OBJETO DE LA INNOVACIÓN PEDAGÓGICA.
Santiago R., José A. 18 – 30.
- EDUCACIÓN EMOCIONAL EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL DOCENTE. UNA REVISIÓN DE LITERATURA.
Pérez P., Leonardo F. 31 – 46.
- EL JUEGO EN EL FORTALECIMIENTO DE HABILIDADES MOTRICES BÁSICAS DE MANIPULACIÓN.
Arredondo C., Lucero. 47 – 57.
- LA EDUCACIÓN GEOGRÁFICA Y LA ACCIÓN PEDAGÓGICA DE LA GEOGRAFÍA ESCOLAR.
Santiago R., José A. 58 – 70.
- EL DISCURSO ORAL PEDAGÓGICO EN ESCENARIOS DE TELEFORMACIÓN. *Camargo L., Josefa E.* 71 – 96.
- DOCENCIA, PRÁCTICA EDUCATIVA Y CAMBIOS CURRICULARES, UN TODO COMPLEJO Y RETADOR.
Araque S., Clara L. 97 – 108.
- PROCESOS FORMATIVOS DEL DOCENTE ESPECIALISTA DE MÚSICA. *Labrador R.,
Andres E. Contreras C., Adrian F.* 109 – 128.

SECCIÓN ESPECIAL. AVANCES DE TESIS DOCTORALES

- LA EDUCACIÓN EN EMERGENCIA: DE LAS CLASES PRESENCIALES A LAS CLASES VIRTUALES, (CASO ESCUELAS MUNICIPALES DE SAN CRISTÓBAL-TÁCHIRA-VENEZUELA, 2020). *Casanova L., Carlos F.* 130 – 136.
- LA CINEMATOGRAFÍA COMO HERRAMIENTA PEDAGÓGICA EN LA FORMACIÓN DEL PENSAMIENTO CRÍTICO.
Angola, Jhonny. 137 – 151.
- EL CORONAVIRUS COMO PRODUCTO DE LA CRISIS CLIMÁTICA. *Vera D., María N.* 152 – 161.
- LAS TECNOLOGÍAS UN FUNDAMENTO EPISTEMOLÓGICO PARA EDUCAR SOBRE FAUNA SILVESTRE.
Flórez G., Mariela; Rosales de P., Mary S. 162 – 177.
- LOS NUEVOS RETOS DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA EN VENEZUELA. *Ovalles R., Beatriz.* 178 – 188.
- LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS SABERES POPULARES EN LOS PROCESOS FORMATIVOS DE LA COMUNIDAD RURAL, EL PEÑÓN, ALDEA MACHADO, MUNICIPIO MICHELENA. *Rosales de P., Mary S.* 189 – 198.
- CONOCIMIENTOS Y DESARROLLO PROFESIONAL DEL DOCENTE EN LA CARRERA DE COMUNICACIÓN SOCIAL EN LA ULA TÁCHIRA. *Flórez G., Mariela.* 199 – 211.
- ESCRITURA CREATIVA: UN APREHENDER DEL DOCENTE ENTRE LA IMAGINACIÓN, INNOVACIÓN Y LA LIBERTAD DE PENSAMIENTO. *Trujillo de Z., Carmen C.* 212 – 222.
- LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE DOCENTES DE INGLÉS EN EL SUBSISTEMA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA.
Ovalles R., Beatriz. 223 – 234.

Hacer y Saber

N° 8 / San Cristóbal – Venezuela, Especial 2021 - 2022

CONTENTS

EDITORIAL

- RAMÍREZ CONDE, DEYSY CAROLINA. 05.

REFEREED ARTICLES

- OBJECT OF KNOWLEDGE DISTINCTION WITH OBJECT OF STUDY: ITS PROBLEMATIZATION.
Contreras C., Adrián F. 07 - 17.
- DAILY SCHOOL PRACTICE AS AN OBJECT OF PEDAGOGICAL INNOVATION.
Santiago R., José A. 18 – 30.
- EMOTIONAL EDUCATION IN INITIAL TEACHER TRAINING. A LITERATURE REVIEW.
Pérez P., Leonardo. 31 – 46.
- THE GAME IN THE STRENGTHENING OF BASIC MOTOR SKILLS OF MANIPULATION.
Arredondo C., Lucero. 47 – 57.
- GEOGRAPHIC EDUCATION AND THE PEDAGOGICAL ACTION OF SCHOOL GEOGRAPHY.
Santiago R., José A. 58 – 70.
- PEDAGOGICAL ORAL DISCOURSE IN TELETRAINING SCENARIOS. *Camargo L., Josefa E.* 71 – 96.
- EACHING, EDUCATIONAL PRACTICE AND CURRICULAR CHANGES, A COMPLEX AND CHALLENGING WHOLE.
Araque S., Clara L. 97 – 108.
- TRAINING PROCESSES OF THE MUSIC SPECIALIST TEACHER. *Labrador R.,
Andres E. Contreras C., Adrian F.* 109 – 128.

SPECIAL SECTION. DOCTORAL THESIS ADVANCES

- EDUCATION IN EMERGENCY: FROM FACE-TO-FACE CLASSES TO VIRTUAL CLASSES, (CASE OF MUNICIPAL SCHOOLS OF SAN CRISTÓBAL-TÁCHIRA-VENEZUELA, 2020). *Casanova L., Carlos F.* 130 – 136.
- CINEMATOGRAPHY AS A PEDAGOGICAL TOOL IN THE FORMATION OF CRITICAL THINKING.
Angola, Jhonny. 137 – 151.
- THE CORONAVIRUS AS A PRODUCT OF THE CLIMATE CRISIS. *Vera D., María N.* 152 – 161.
- TECHNOLOGIES AS AN EPISTEMOLOGICAL FOUNDATION FOR EDUCATING ABOUT WILDLIFE.
Flórez G., Mariela; Rosales de P., Mary S. 162 – 177.
- THE NEW CHALLENGES FOR SECONDARY SCHOOL TEACHERS IN VENEZUELA. *Ovalles R.I, Beatriz.* 178 – 188.
- THE SOCIAL REPRESENTATIONS OF POPULAR KNOWLEDGE IN THE TRAINING PROCESSES OF THE RURAL COMMUNITY, EL PEÑÓN, ALDEA MACHADO, MICHELENA MUNICIPALITY. *Rosales de P., Mary S* 142 - 151.
- KNOWLEDGE AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF THE TEACHER IN THE SOCIAL COMMUNICATION CAREER AT ULA TÁCHIRA. *Flórez G., Mariela.* 189 – 198.
- CREATIVE WRITING: A TEACHER'S APPREHENSION BETWEEN IMAGINATION, INNOVATION AND FREEDOM OF THOUGHT. *Trujillo de Z., Carmen C.* 199 – 211.
- THE PEDAGOGICAL PRACTICE OF ENGLISH TEACHERS IN THE SECONDARY EDUCATION SUBSYSTEM.
Ovalles Raibel, Beatriz. 223 – 234.

Hacer y Saber

Nº 8 / San Cristóbal – Venezuela, Especial 2021 - 2022

EDITORIAL

La educación es un campo en constante evolución, donde la innovación pedagógica juega un papel crucial en la formación de docentes capaces de enfrentar los desafíos actuales y futuros. En este número de Hacer y Saber, exploramos diversas perspectivas y enfoques que buscan transformar la práctica educativa para adaptarse a las necesidades cambiantes de la sociedad contemporánea.

El artículo "Formación Pedagógica del Docente Universitario como Agente de Cambio" aborda la importancia de la formación continua del docente universitario como motor de cambio dentro de las instituciones educativas. Se destaca la necesidad de promover una reflexión constante sobre las prácticas pedagógicas para impulsar la innovación en el aula.

Por otro lado, "La Práctica Escolar Cotidiana como Objeto de la Innovación Pedagógica" nos invita a repensar la manera en que concebimos y abordamos la enseñanza en el día a día. Se resalta la importancia de incorporar estrategias innovadoras que fomenten el aprendizaje significativo y el desarrollo integral de los estudiantes.

El artículo "Educación Emocional en la Formación Inicial del Docente. Una Revisión de Literatura" pone de relieve la relevancia de integrar la educación emocional en la formación inicial de los futuros docentes. Se enfatiza la importancia de desarrollar competencias emocionales tanto en los estudiantes como en los propios educadores para promover un ambiente escolar positivo y propicio para el aprendizaje.

En el ámbito de la motricidad, "El Juego en el Fortalecimiento de Habilidades Motrices Básicas de Manipulación" nos muestra cómo el juego puede ser una herramienta efectiva para desarrollar habilidades motrices en los estudiantes, promoviendo así un enfoque lúdico y participativo en la enseñanza de la educación física.

La educación geográfica también encuentra su espacio en este número, con el artículo "La Educación Geográfica y la Acción Pedagógica de la Geografía Escolar", que resalta la importancia de esta disciplina en la formación de ciudadanos críticos y conscientes de su entorno.

En el contexto de la teleformación, "El Discurso Oral Pedagógico en Escenarios de Teleformación" analiza los desafíos y oportunidades que presenta la enseñanza a distancia, destacando la importancia de adaptar las estrategias pedagógicas al entorno virtual.

Además, este número incluye una sección dedicada a los avances de tesis presentados en el II Congreso Virtual Internacional de Pedagogía "Reflexiones de la Formación Pedagógica en Nuevos Escenarios Educativos", donde se abordan temas de relevancia como la educación en emergencia, el uso de la cinematografía como herramienta pedagógica y los desafíos del profesorado de secundaria en Venezuela, entre otros.

Dra. Deysy Carolina Ramirez Conde
Editora Jefe Revista Hacer y Saber

Hacer y Saber

ARTÍCULOS

OBJETO DE CONOCIMIENTO DISTINCIÓN CON OBJETO DE ESTUDIO: SU PROBLEMATIZACIÓN

Recibido: 04/02/2020 Aceptado: 28/04/2021

Contreras Colmenares, Adrián Filiberto
ID ORCID 0000-0001-6711-3649.
Universidad de los Andes.
Núcleo Universitario Dr. Pedro Rincón Gutiérrez.
adrianfilidi@gmail.com

RESUMEN

La simpleza o facilidad no han sido las características singulares que acompañan a la definición del vocablo conocimiento. Además, surge divergencia en la forma de describir un objeto de conocimiento, con fines investigativos. Este ejercicio reflexivo y diletante tiene como propósito sistematizar algunos criterios en torno a la problematización del objeto de conocimiento. Se plantea una distinción respecto de la locución objeto de estudio. Este escrito, metodológicamente, responde a un proceso reflexivo, derivado de la experiencia continua en el proceso tutorial de tesis doctorales. Como verdad provisoria se establece la necesidad de profundizar en sus concepciones y sin que sea, epistemológicamente, una fórmula rígida.

Palabras claves: objeto, conocimiento, problematización

ABSTRACT

Simplicity or ease have not been the singular characteristics that accompany the definition of the word knowledge. Furthermore, there is a divergence in the way of describing an object of knowledge, for research purposes. This reflective and dilettante exercise has the purpose of systematizing some criteria around the problematization of the object of knowledge. A distinction is made with respect to the locution object study. This writing, methodologically, responds to a reflective process, derived from continuous experience in the tutorial process of doctoral theses. As provisional truth, the need to deepen their conceptions is established and without it being, epistemologically, a rigid formula.

Keywords: object, knowledge, problematization.

1 Introducción

No existe la pretensión de establecer como veritas veritatis la exposición que se realiza en esta disertación cognitiva. Es más bien, una reflexión para ser sometida a análisis y profundizar en la argumentación derivada de lo controvertido del asunto del cual se hace referencia. En ese sentido, sencillamente, se quiere puntualizar en una concepción diversa y de evolución en cuanto a la profundidad que se requiere en la construcción y generación de conocimiento inédito y novedoso en la realización de una investigación con carácter doctoral. Tal proposición deriva de la sistematización de experiencias en el devenir constante de realizar dirección de tesis o procesos tutoriales, de tesis doctorales, así como de trabajos de grado de maestría, especialización y de pregrado.

Se propone una transformación situada en el contexto singular de la investigación centrada en este acto intelectual de construir conocimiento, en sus diferentes dominios: conceptuales, procedimentales y actitudinales, pero, con énfasis en la cientificidad del cognomento. Se apunta a generar un distanciamiento, con respecto a lo programático, dentro del criterio curricular, en lo que se refiere a la formulación de los objetivos. De ese modo, se ubica en la emergencia de las expresiones: objetivo integrador u objetivo abarcador. Asimismo, con apoyo en Ferreres (en Contreras-Colmenares, 2018b) se asume la noción de objetivos concretos, como acciones que contribuyen al logro del objetivo Integrador o abarcador.

Argumentaciones iniciales

Una temática que, dentro de la actividad investigativa se aviene interesante, acertada y tempestiva. Tiene que ver con el objeto de conocimiento en las tesis doctorales y su problematización. Quiero significar que, aproximadamente, hasta los noventa y poco avanzado los años de la década del dos mil, se estructuraba el primer acápite o capítulo primero bajo la denominación de Problema. En

esa estructuración se establecía el planteamiento del problema. Hubo una evolución, en algunas comunidades científicas y se empezó a afirmar que, en tesis doctorales, sobre todo, se describiría el objeto de estudio.

Así pues, con el convencimiento de que ha de evolucionarse en los procesos investigativos, derivado de la experiencia de dirección de tesis doctorales, he considerado pertinente que el acto indagatorio, esté fundado en el objeto de conocimiento. En aras de profundizar en dicho proceso, quiero, entonces, presentar la idea de transformar el concepto en primer lugar, en la denominación de Objeto de conocimiento. Y, en segundo lugar, hacia el proceso de problematización de dicho objeto de conocimiento, razón y esencia de esta disertación epistemológica y filosófica.

Problema de investigación

Es conveniente partir, pues, de una diferenciación que, en principio, ha de hacerse entre problema y problematización del conocimiento. ¿Qué es un problema de investigación? Es el interrogante fundante y de gran preocupación en el mundo académico e investigativo, pero, sobre todo, es el asunto que inquieta, que causa zozobra, la mayoría de las veces en los noveles investigadores, pues hay, tal como se evidencia en la literatura divergencia en su concepción.

Antes, debo señalar que se ha de superar la definición estándar de que es una anomalía que se encuentra, la cual requiere una solución. Esta definición ha conducido a muchos investigadores, y, sobre todo, a quienes escriben y orientan sobre el proceso metodológico de elaborar un proyecto, a señalar que todo trabajo de grado o tesis doctoral han de concluir en una solución. Es una media verdad o una verdad parcial. Por tanto, discrepo, vale argüir, disiento parcialmente de esa propuesta. No necesariamente tiene que ser una investigación proyectiva, barnizada de una solución.

En tesis doctoral, imperiosamente, no ha de terminar en una resolución o presentar una solución. Su verdadero espíritu, propósito y

razón, según las tendencias epistemológicas, es el de generar teoría: una aproximación teórica (Cfr. Contreras-Colmenares, 2018a). Por tanto, cuando se trata de presentar una discrepancia, una incongruencia, una disparidad, en fin, un vacío, se ha de concebir como una circunstancia obstaculizadora de la normalidad del fenómeno que amerita ser comprendido o explicado. Si se trata de una solución, entonces, conduciría a una transformación de esa realidad, con lo cual se apuntaría a una solución, con fundamento en la investigación que se realiza. A esa circunstancia incongruente le podemos llamar problema.

Ahora bien, como mi interés se centra en una problematización del objeto de conocimiento, que antes, por supuesto, lo denominaba objeto de estudio (Contreras-Colmenares, 2018b), quiero realizar una precisión respecto de lo que considero puede ser un “el objeto de conocimiento” para una tesis doctoral, cuya comprensión o explicación se funda en una investigación. Pero, previamente, haré una explicación acerca de ¿qué es un problema de investigación? Antes, es oportuno, señalar que un problema, sin adjetivación, es una circunstancia, un evento de la realidad que afecta o desentona su normal funcionamiento.

Etimológicamente, el vocablo problema deviene del “problema” y, éste tuvo, antecedente en el griego πρόβλημα. Y, puede decirse que ónticamente es el propio evento fenoménico que no se domina, que se conoce parcialmente, o que se está conociendo insuficientemente. Mientras que ontológicamente se va a estudiar dicho evento en su esencia, en su modo particular de composición o integración, como parte de ese conocimiento que está incompleto.

Podría decirse, en términos aristotélicos que se trata de la esencia o sustancia primera (la individualidad propia) y la sustancia (que serían las sustancias segundas, que es aquello subyace o que se predica o se atribuye a la primera. Desde la visión heideggeriana, se trata de ubicar el evento, fenómeno, en el mundo óntico y de su estudio en el mundo ontológico.

Ahora bien, ¿qué es el objeto de conocimiento, como parte de la investigación en una tesis doctoral? La respuesta sencilla es: su ligamen está dado en el vacío del conocimiento. Ese vacío de conocimiento se presenta como: discrepancia, incongruencia, disparidad, infuncionalidad, inefectividad y una pluralidad de vocablos que denoten carencia o distancia entre el estado deseado y el estado observado. De modo que se ha de modificar la idea subyacente en la mayoría de los investigadores, para referir que en las tesis doctorales se afronta es el objeto de conocimiento, a partir de un vacío existente.

Además, ese vacío del conocimiento puede estar vinculado con un interés singular del investigador. Un interés que se presenta desde una perspectiva teórica o desde una visión práctica. La primera, la teórica, conducirá al investigador a la búsqueda de generar una teoría que explique o comprenda ese vacío teórico del conocimiento. La segunda, lo práctico, orientará al investigador a encontrar una solución a ese vacío, de carácter práctico, con lo cual buscará la transformación del vacío del conocimiento. Y ello, ineluctablemente, conducirá a una propuesta de solución, mediante la investigación. Abogo más por la generación de las aproximaciones teóricas y la tarea de desarrollar soluciones se ubique en el nivel de Maestrías. ¿Controvertido? Sí, pero, en la novedad de construir un conocimiento novedoso, inédito, la tarea esencial de un doctorado, es la de generar teoría y según Contreras-Colmenares (2018) se ha de: ...“contrastar teorías, falsar o refutar teorías, probar teorías, formalizar o subformalizar teorías” (p. 17), que den respuesta a ese vacío del conocimiento.

Ahora bien, otro elemento que tiene que precisarse es lo referente al vocablo: Objeto. Se inquiere así: ¿Qué es un objeto? No se va a valorar, como lógica consecuencia, lo relacionado con una cosa material. Dado que se está argumentando en torno a un proceso epistemológico de construcción de conocimiento, entonces, en ese contexto, es donde hay que precisar su definición. A los efectos, concibo el objeto, ontológicamente,

como el núcleo fundante de un fenómeno que concita la activación de procesos intelectivos y cognitivos, para aprehenderlo y, de ese modo, poder tener su comprensión o explicación. No obstante, ha de dejarse claro, como refiere Hessen (1995):

Si el carácter ontológico interviene en la cuestión, existe la posibilidad de una doble decisión. O se admite que todos los objetos poseen un ser ideal, mental –ésta es la tesis del idealismo–, o se afirma que, además de los objetos ideales, hay objetos reales, independientes del pensamiento. Esta última es la tesis del realismo. (p. 62)

Con base en lo expuesto, imperiosamente, ha de señalarse que, según sean las concepciones filosóficas asumidas por cada investigador, de ese modo, dará preponderancia al objeto sobre el sujeto cognoscente o viceversa; por tanto, si valora que existe una determinación del objeto sobre el sujeto, entonces, su vinculación filosófica es el objetivismo. Y en ello en razón de que, como sostiene Hessen (1995): “Según el objetivismo, el núcleo de todo conocimiento se halla en el objeto; el reino objetivo de las Ideas o esencias es, por así decirlo, el cimiento sobre el cual se apoya la edificación del conocimiento” (p. 64). En consonancia con el subjetivismo, tiene como punto focal que el sujeto determina al objeto. Esto significa que el conocimiento humano se instituye en el sujeto cognoscente. Así lo expresa Hessen (1995):

...el subjetivismo pretende cimentar el conocimiento humano en el sujeto. Éste aparece representado como el punto del cual está suspendida la verdad del conocimiento humano. Mas es preciso tener presente que con el sujeto no se quiere aludir al sujeto concreto, individual, sino a un sujeto superior, trascendente. (p. 64)

Si, por el contrario, la posición epistemológica del investigador se funda en el realismo, el idealismo o el fenomenalismo, entonces, la esencia del conocimiento, en cuanto a la relación entre el sujeto cognoscente y el objeto cognoscible, tendrá otro fundamento. Sin embargo, lo importante es tener claridad en que el criterio de respuesta acerca de la esencia del conocimiento humano,

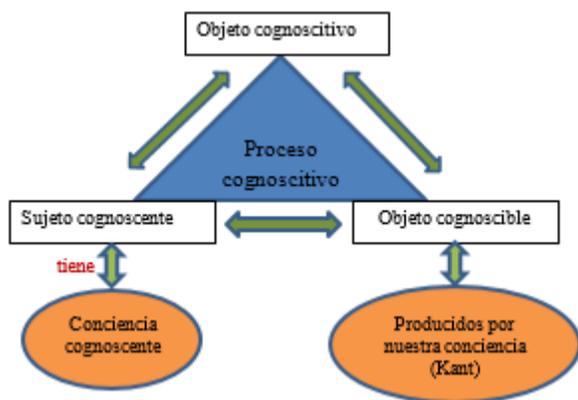
tiene como razonamiento fundante la concepción que el investigador tenga sobre la esencialidad del cognomento del ser humano.

Hecha esta descripción, hay necesidad de hacer la elicitación de la locución: *objeto de conocimiento*. En primer término, he de significar con Hessen (1995) que, bajo la visión kantiana: ...“no hay objetos de conocimiento hechos, sino que los objetos de conocimiento son producidos por nuestra conciencia (...) en cuanto es una función activa y productiva” (p. 81). En segundo término, precisar qué se ha de entender como objeto de conocimiento. En esa orientación, desde mi óptica, el objeto de conocimiento es la sustancia sobre la cual recaerá el interés del investigador para explicar o comprender el vacío existente en la estructura de ese núcleo fundante, sustentado en los elementos propios del objeto que son, según Hessen (1995): ...“esencia, existencia y valor” (p. 89). Por tanto, bajo esa premisa, se ha de continuar en la exposición acerca de cómo se consolida una problematización del objeto de conocimiento, en tesis doctoral.

En ese sentido, en cuanto a la problematización, habrá que señalar con Ramírez López (en Contreras-Colmenares, 2018) lo siguiente:

Es un proceso que se describe como un cuestionamiento del investigador, una clarificación del objeto de estudio, y como un trabajo de localización/construcción del problema de investigación, en el cual se cuestiona, discute, polemiza; conlleva el abandono provisional de la inercia de un pensamiento rutinario, significa la capacidad de asombro ante los aspectos cotidianos. (p. 18)

Por tanto, para problematizar un objeto de conocimiento, se requiere establecer una relación entre:



Y es que, en ese proceso de problematización del objeto de conocimiento, el sujeto cognoscente tiene que, - o mejor quizá hay que afirmar: debe- incluir en esta actividad cognitiva una relación que abra el horizonte para la valorar la correspondencia entre él, como sujeto cognoscente, y el objeto cognoscible, que se convierte en el objeto de conocimiento, a través de la conciencia cognoscente, unido a los presupuestos que, desde la filosofía, le permitirán encontrar la esencia del vacío del conocimiento, que está presente en el objeto de conocimiento. Y éste como refiere Nava Bedolla (2017): ...“surge en tanto que un ente (en este caso se supone que únicamente el ser humano es capaz de conocer) fija su atención en otro ser cualquiera (material o inmaterial) con la intención de conocerlo”... (p. 6)

Así las cosas, de esa interacción recíproca -sujeto cognoscente/objeto de conocimiento- se deriva la necesidad que le impele, al sujeto cognoscente, activar su conciencia cognoscente, para realizar una epistemológica problematización, acerca del objeto de conocimiento cognoscible; ahora bien, para poder formalizar una problematización epistemológica y ontológica, el sujeto cognoscente ha de tener saberes sobre el objeto cognoscitivo, que se logra con prolija y mucha lectura y el alcance teórico acerca de dicho objeto de conocimiento; ello, lo logrará por la revisión de las contrastaciones que han surgido en torno a dicho objeto y de la discusión teórica que se ha suscitado en torno al objeto cognoscitivo.

De ese modo, al sujeto cognoscente le permitirá desarrollar las habilidades intelectivas de organización del fenómeno que

quiere problematizar. El objeto cognoscitivo es esa parte de la realidad (hecho, fenómeno, cosas: -su esencia-) que es susceptible de ser aprehendido, comprendido, explicado, por el sujeto cognoscente. Es, entonces, una esencia que presenta características susceptibles de ser conocido. De manera que, una vez que el objeto cognoscitivo es dominado por el sujeto cognoscente, pasa a ser un objeto cognoscible; vale decir, el objeto cognoscitivo se torna aprehensible para el sujeto cognoscente.

Éste, en cuanto sujeto cognoscente, se puede definir como el ser humano que ha desarrollado la capacidad intelectual para interpretar o comprender una parte de la realidad, a la que podemos llamar fenómeno. Por su parte, Mientras que Rosental & Iudin (1965) expresan: “Por sujeto se entiende al hombre, que obra y conoce activamente, está dotado de conciencia y voluntad” ... (p. 443). Por tanto, al atribuirle la adjetivación de sujeto cognoscente se establece el ligamen con el objeto cognoscible, cuya naturaleza se consideran como entidades imprescindibles en el proceso cognoscitivo. Y es que el objeto, sin adjetivación es definido por los mismos Rosental & Iudin (1965) como: ...“lo dado en el conocimiento o aquello hacia lo que está orientada la actividad cognoscente u otra actividad del sujeto” (p. 443).

Y, se hace necesario, intentar dar una definición, aunque de modo atrevido, lo que es conocimiento. Por ello, en un intento osado puede asumirse el conocimiento ($\gamma\nu\omega\sigma\iota\varsigma$) como la aprehensión cognitiva que realiza el sujeto cognoscente del objeto cognoscible, cuya condición, como sostiene Ferrater Mora (1999), al menos gnoseológicamente, ha de ser trascendente al sujeto cognoscente. De ahí que el mismo Ferrater Mora (1999) en cuanto al acción de conocer y considera que: “Conocer es, pues, fenomenológicamente hablando ‘aprehender’, es decir, el acto por el cual un sujeto aprehende un objeto” (p. 658). En ese sentido, se establece una relación entre el sujeto cognoscente/objeto cognoscible para alcanzar esa aprehensión. De modo que, en los procesos investigativos, su aprehensión es el criterio fundante para su construcción.

Así las cosas, en este acto relacional es pertinente establecer la necesidad de indicar la importancia que tiene el pensamiento en todo este proceso de aprehensión del objeto de conocimiento. Y es que, desde el pensamiento, se afirma una dialógica. Una dialógica entre sujeto cognoscente y objeto cognoscible, la cual Morin (1994) denomina “dialógica pensante” (p. 199). Y esa dialogicidad tiene sustento en el pensamiento. Y éste, según Morin (1994): ...“es una dialógica compleja de actividades y operaciones que ponen en funcionamiento las competencias complementarias/antagonistas del espíritu/cerebro y, en ese sentido, el pensamiento es el pleno empleo dialógico de las aptitudes cogitantes del espíritu humano” (p. 198).

De lo expuesto, se colige que se hace necesario que el ser humano -ser pensante- va estar, en su relación con el objeto de conocimiento en esa dialógica constante, para buscar y abrazar, desde esa relación, lo que el objeto de conocimiento le proporciona, para asirlo y poder comprenderlo o explicarlo. En esa perspectiva, para precisar esa relación ha de problematizar el objeto cognoscible. Lo planteo, en este caso, como problematización, pero, soy un convencido, de que, en la generación del conocimiento, dentro del desarrollo de una tesis doctoral, el participante puede construir otros enunciados, tales como: una indagatoria de la realidad. Un acercamiento al objeto de conocimiento. Precisiones sobre el fenómeno de conocimiento. Por este momento, en la reflexión que realizo se concreta como problematización del objeto de conocimiento.

La problematización del objeto de conocimiento

En el proceso de complejo de problematizar el objeto de conocimiento, procedimiento que, en mi criterio y lo sostengo, hace una distinción profunda e importante con respecto a trabajos de grado de especialización o maestría. En ese proceso de problematización, se han de considerar tres partes bien diferenciadas:

- (a) El estado deseado (deber ser o ideal).
- (b) El estado observado (ser o realidad).
- (c) La formulación propia de la problematización del objeto de conocimiento que contiene:
 - (c.1): Los interrogantes y
 - (c.2): Los objetivos, propósitos o presupuestos investigativos.

Un excursus: Desde mi discernimiento, una problematización del objeto de conocimiento puede concluir en interrogantes. Lo complejo de esta fórmula es controvertir el criterio clásico, convencional preconcebido y prefigurado que tienen quienes forman parte del jurado evaluador, pues ellos exigirán que aparezcan los objetivos de la investigación. Bueno, éste es un escollo, que se presenta, no obstante, si los investigadores noveles, asumen argumentos y criterios de defensa a ese procedimiento, considero, que, tarde o temprano, se pueden dar cambios en las configuraciones intelectuales, que son iterativas de procesos previos, que se han aprendido. *Fin del excursus.*

Así las cosas, con una visión e intención pedagógica que coadyuve a los noveles investigadores a superar lo complejo de problematizar el objeto del conocimiento, presento, producto de las experiencias logradas, a través de los procesos tutoriales, una forma que se aviene sencilla, para el desarrollo de estos apartados.

1. Estado deseado (deber ser o ideal)

Cuando el investigador, bien por interés personal, bien por compromisos académicos, se dispone a realizar una investigación, el primer trance que ha de superar es la de definir sobre qué quiere investigar. Muchas veces, la mayoría comienza por un título, cuestión un tanto difícil para poder descubrir y precisar el vacío del conocimiento. No es la mejor y más didáctica manera, según mi criterio, de plantearse una investigación. Consideración especial e importante: No ha de comenzarse por un título

Nuestra recomendación es: se elige un tema, un aspecto, un asunto del dominio del investigador. Enfatizo: No ha de ser del dominio del tutor o director de la tesis doctoral. Éste ha de guiar, con el mayor respeto, las ideas del investigador. Si le cambia la temática, será, entonces, la investigación del tutor y no del tutorizado. Cuestión dura, pero real y con la mayor ocurrencia fáctica en los niveles académicos.

De seguidas, una vez que el investigador ha elegido el tema, ha de tener presente cuánta literatura existe en torno a él. Ha de hacer una búsqueda de la bibliografía, hemerografía y todo el material webgráfico que, en torno a esa temática que desea investigar, se ha producido. Es, según Smith (1983) la información no visual necesaria, pero profunda que se ha de tener para poder elaborar la problematización del objeto de conocimiento.

Precisado, como haya sido, por parte del investigador, este acto investigativo preliminar, ha de procurar desarrollar el estado deseado de esa temática.

¿Cómo hacerlo? Es entender que los autores, los expertos, los investigadores y el propio autor desean (quieren, anhelan, aspiran a) expresar cómo sería el funcionamiento adecuado del fenómeno que forma parte de esa temática, cuyo interés ha atrapado al investigador. Entonces, es referir, con apoyo en los autores, lo bonito, lo maravilloso, lo perfecto que representa o debe representar ese fenómeno en la realidad y en el contexto preciso de investigación.

En este apartado es establecer el punto ideal (deber ser) de la temática. De modo que, en esta sección del estado deseado, no ha de incluirse, nada discrepante, nada incongruente, puesto que se está presentando lo perfecto, lo correcto, lo valioso que es ese tema en cuestión para el sector educativo, salud, gerencial, tecnológico, en fin, para los plurales ámbitos en los que corresponda cada singular tema, que siempre será lo admirable.

Un apunte necesario

En primer lugar, los autores, en principio, que se refieran como apoyen esta fase han de

ser de cinco años o menos, salvo que el criterio de un autor siga estando vigente y, por tanto, se incorpora, con la argumentación correspondiente. En segundo lugar, el investigador ha de tener dominio de la técnica de elaboración de los párrafos, que, a los efectos, en la actualidad, se tiene que sean entre 6 y 12 líneas, salvo que sean párrafos conjuntivos (párrafos de enlace o párrafos puente). Centrarse en que el párrafo debe contener una idea principal, y, al menos, una idea secundaria. Además, debe entenderse, como señalase el novelista, ensayista y crítico literario español José Augusto Trinidad Martínez Ruiz (conocido como Azorín), que la escritura ha de estar constituida por: “Frasas cortas, sintaxis sencilla, sentido completo”. Ello conlleva la necesidad de cuidar la redacción y estilo.

Este aspecto se ha convertido en un asunto que ha de ser promovido desde las escolaridades, mediante procesos de redacción y estilo. De lo contrario, se pueden tener excelentes ideas, pero no se logra precisar en la escritura.

La visión ontológica del objeto de conocimiento.

Una vez que hemos planteado el estado deseado necesario que precisemos el aspecto ontológico del objeto de conocimiento. Algunos autores, prefieren que se incluya en el capítulo referido al procedimiento investigativo que responde a lo metodológico. Considero que este traslado puede hacerse, una vez que ya el participante de la investigación haya desarrollado la tesis, puesto que es prioritario que, en la elaboración del proyecto de tesis, tenga claro la ontología de objeto del conocimiento, así como el fundamento epistemológico. En ese sentido, para orientar la escritura de lo ontológico en el estado deseado, sugiero que se enfrenten, se opongan categorías, con la finalidad de facilitar la descripción del objeto de conocimiento. Ejemplo de categorías en oposición: concreto/abstracto; simple/complejo; posible/imposible; finito/infinito; real/irreal; dinámico/estático; singular/plural... Y así el investigador va creando las categorías in

oppositum y de ellas, de cada par categorial, seleccionará la que considera que caracteriza a su objeto de conocimiento.

Ejemplo: un investigador expresará que su objeto de conocimiento es concreto, complejo, fino y dinámico. Ahora precisará por qué le confiere esas características a su objeto de conocimiento.

2. Estado observado (el ser, lo real)

El investigador, en este apartado, va a revelar toda su experiencia respecto del objeto de conocimiento. Va a indicar qué es lo que percibe (y como percepción es individual, es propia) respecto de cómo se encuentra en la realidad. Revelará su vivencia, qué y cómo le afecta o cómo afecta a un conglomerado societal en el que se desenvuelve. En este caso, el estado observado es el oppositum al estado deseado. Vale anunciar, aquí se precisa la incongruencia, la deficiencia, la discrepancia...; es referir, pues, que, si bien existe, no está funcionando acorde con los postulados ideales.

En ese sentido, el investigador podrá apoyar su discurso con referentes empíricos que han sido realizados y presentados por otros investigadores. Cuando menciono referentes empíricos hago alusión a aquellos trabajos de investigación que han sido desarrollados, con anterioridad y que guardan relación con el objeto de conocimiento. Además, también puede referir la experiencia como investigador, con los soportes, por ejemplo, en el caso educativo: de actas de consejos de profesores. Documentos que avalen la circunstancia vivida. También a partir de su acción docente, cuyas vivencias ha sistematizado.

Innegablemente, se ratifica que acá el aporte, el apoyo de los autores, tiene que ser menor a cinco años, puesto que se está revelando una problematización en este 2020, con lo cual se está actualizando dicho fenómeno, en un tiempo y contexto determinado; por tanto, no ha de tener como soporte un trabajo de hace 8, 10, 12 años, en razón de que las condiciones en que se da el fenómeno (que he tomado como objeto de

conocimiento) son totalmente distintas, a las que rodearon o afectaron el objeto de conocimiento en esa temporalidad. Vale decir, se está actualizando el vacío del conocimiento. Entonces, las apoyaturas tienen que ser vinculantes en la temporalidad.

Otro elemento que se ha de considerar es que, en la realización de este apartado del estado observado, no han de emitirse juicios. No han de endilgarse responsabilidades de la discrepancia a terceros.

3. La formulación propia de la problematización del objeto de conocimiento

Diversos criterios se dan en torno a este apartado. Ello es importante, porque hace que el saber se enriquezca. Esta fase representa la precisión del objeto de conocimiento a través de preguntas, que es lo más convencional. No obstante, según mi criterio, puede concluirse la problematización con un enunciado argumentativo o mediante unos presupuestos de investigación. Claro, este modo de dar cierre a la problematización del objeto de conocimiento, tal como lo sugiero, riñe con la estructura mental del 98 % de los investigadores y, sobre todo, de los jurados: cuyo estereotipo cognicional, respecto de la estructura investigativa es la elaboración de objetivos. Pero, hay que atreverse a innovar. Yo lo hice.

(c.1): Los interrogantes

Con la intención de responder a lo convencional de la estructura de la investigación, pues voy a detallar lo siguiente: con respecto a los interrogantes o preguntas, sugiero elaborar un interrogante (pregunta) integrador o pregunta (interrogante) abarcadora, la cual se va vincular con el Objetivo Integrador u Objetivo Abarcador. Esta es mi propuesta de denominación de los objetivos, para superar el vínculo curricular que tiene de especificidad los objetivos generales y específicos. A estos, les confiero la denominación de objetivos concretos, que son las acciones que realiza el investigador para lograr el Objetivo Integrador u Objetivo Abarcador.

De la pregunta integradora u abarcadora, se derivan subpreguntas, a partir de las palabras o frases clave, que están contenidas en la pregunta integradora. De ese modo, se logra, lo que he denominado, el eje paradigmático de la investigación.

(c.2): Los objetivos, propósitos o presupuestos investigativos.

Variadas son las formas de informar lo que se quiere lograr con la investigación. Esto es, se ha de indicar la intencionalidad investigativa. Tal interés se puede concretar a través de: sólo preguntas, como ya lo anuncié; de objetivos, de propósitos o de presupuestos investigativos.

En relación con los objetivos he venido proponiendo, con la idea de apartarnos del vocabulario curricular, que se denominen: Objetivo Integrador u objetivo abarcador. Mientras que los objetivos que han de concordarse con las subpreguntas sugiero se denominen objetivos concretos.

Necesario plantear los siguientes interrogantes: ¿El objetivo, ¿qué es? ¿El propósito, cómo se ha de entender? ¿Cuál es el enfoque de los presupuestos investigativos?

Objetivo: es una categoría organizadora de la intención que tiene una persona (en este caso, el investigador) con la finalidad de obtener un resultado vinculado a una idea o una acción que se plantea.

Para los efectos de la investigación, en el nivel doctoral, propongo la siguiente división: Objetivo Integrador o Abarcador y en Objetivos Concretos.

Objetivo Integrador o abarcador: se entiende como la síntesis de la intención del investigador, pues determina el logro final de toda la actividad que se deriva del acto investigativo.

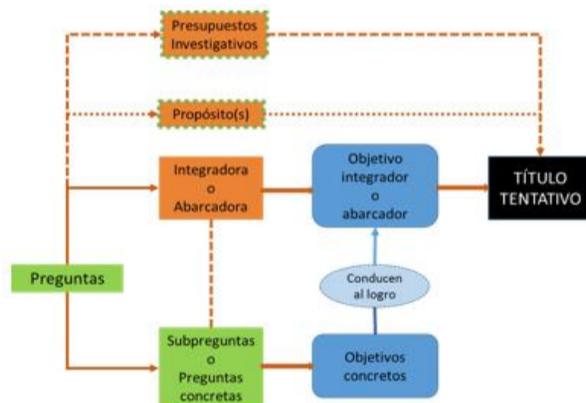
Objetivos Concretos: los valoro como las acciones que se han de realizar para lograr el Objetivo Integrador o Abarcador.

Propósito: Es la intención que tiene una persona de lograr un cometido vinculado a su deseo personal. Dentro de la investigación se

puede diferenciar del objetivo en que no se clasifica en integrador y concreto. Puede ser un solo propósito de la investigación o varios que revelan la determinación del investigador de realizar una o varias acciones para lograr un cometido.

Presupuestos investigativos: En primer lugar, ha de indicarse que se desvincula del criterio numismático que le asiste a la palabra presupuesto. De ahí que vamos a conducirlo hacia un criterio orientativo de los procesos investigativos. En ese sentido, y en segundo lugar, puede, como presupuesto investigativo, conexas con el vocablo hipótesis, a partir del sustantivo “supuesto”, cuyo significado, según el documento Etimología de Presupuesto (2020) es: ...“debajo de un hecho” (p.1). De modo que, un presupuesto es, según el mismo documento (2020): ..“el supuesto previsto con antelación” (p. 1). Así entonces, el presupuesto investigativo se concibe como el planteamiento que, a modo de hipótesis, se formula como postulado o suposición provisoria, para orientar el desarrollo de una investigación. Pueden ser varios presupuestos.

Sobre la base de un diagrama elaborado por Contreras-Colmenares (2018) se realiza una adaptación en función de los criterios incorporados en esta disertación. Dicho diagrama permite visualizar la estructuración y secuenciación de los elementos integrativos dentro del estado observado en la problematización del objeto del conocimiento.



Contreras-Colmenares (2018, p. 19; reelaborado para este acto reflexivo, 2020)

Un apunte adicional:

La explicación que se ha realizado, en torno a cómo problematizar el objeto de

conocimiento, está vinculado al tipo de pensamiento deductivo. Esto es, se ha de elaborar de lo más amplio (o general) hacia lo particular. La razón es que un gran porcentaje de personas, de acuerdo con los estudios realizados sobre el modo de pensar, nos orientamos de deductiva. Ello no obsta que algún investigador pudiera realizar el planteamiento bajo un criterio inductivo: ir de lo particular a lo general. También es válido.

¿Cuál es la labor del tutor, director de tesis, asesor o guía? Prepararse para acompañar a los futuros investigadores en ese proceso, con respeto a sus ideas y a sus intereses investigativos. No guiarlos hacia sus propios dominios del conocimiento o sus propios intereses particulares. No es esa -así de manera contundente- la razón de ser de la tutoría o dirección de tesis.

Verdades provisionales

En primer lugar, no es pacífica, en la literatura, ni en el mundo académico, la consideración en torno a cómo describir el objeto de conocimiento, dentro de una investigación con fines doctorales. Disímiles posicionamientos, como variados son los autores que escudriñan y analizan la temática.

En segundo lugar, se presenta esta reflexión como una opción, la cual no ha de ser tomada como fórmula rígida, para la problematización de un objeto de conocimiento. Se parte del principio, de un pensamiento deductivo que, en gran porcentaje de seres humanos posee. Por tanto, habrá otras maneras de realizar la escritura, tales como desde la perspectiva inductiva, incluso, en la nueva tendencia de la abducción.

En tercer lugar, surge la necesidad de seguir profundizando en sus concepciones a los fines de tener congruencia con el acto investigativo que ha de ser una ocupación permanente de quienes abrazan esta perspectiva de comprender, explicar e incluso transformar los fenómenos de la realidad.

Por último, se requiere el surgimiento y presentación de otras ideas, -convergentes o divergentes-, que tiendan a controvertir o a afirmar lo que se empieza a desarrollar como

criterio que funda el aprendizaje de la investigación en tesis doctorales. Por tanto, ha de continuar la reflexión, con el apoyo de pares, tanto en eventos académicos-investigativos, como mediante la propia indagación y sistematización de experiencias logradas en los procesos tutoriales.

2 REFERENCIAS

- Contreras-Colmenares, A. F. (2018a). Precisiones conceptuales y procedimentales acerca de la proposición de aproximaciones teóricas en las tesis doctorales. *Revista Perspectivas*, 3 (1), 115-132.
<https://doi.org/10.22463/25909215.1428> y <https://revistas.ufps.edu.co/index.php/perspectivas/article/view/1428>
- Contreras-Colmenares, Adrián (2018b). Objeto de estudio en tesis del Doctorado de Pedagogía: Perspectiva Onto-Epistémica. Su problematización En *Revista "Hacer y Saber"*, Año 2018, Número 1. *Revista del Doctorado de Pedagogía. Universidad de Los Andes Dr. Pedro Rincón Gutiérrez* -Táchira.
- Etimología de presupuesto. (2020). Presupuesto. Recuperado de <http://etimologias.dechile.net/?presupuesto>
- Ferrater Mora, José (1999). *Diccionario de Filosofía. Tomo I A-D*. Barcelona, España: Ariel Filosofía.
- Hessen, Johannes (1995). *Teoría del conocimiento*. Santafé de Bogotá: Gráficas Modernas.
- Morin, Edgar (1994). *El método III: El conocimiento del conocimiento* (2a. ed.). Título original: *La méthode III: La connaissance de la connaissance*. Traducción: Ana Sánchez. Madrid: Cátedra.
- Nava Bedolla, José (2017). La esencia del conocimiento. El problema de la relación sujeto-objeto y sus implicaciones en la teoría educativa. En *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo (REDI)*. Vol. 8, Núm. 15, julio - diciembre 2017 DOI: 10.23913/ride.v8i15.289 [Artículo en línea] Recuperado el 12 de julio de 2020. Disponible: <http://www.scielo.org.mx/pdf/ride/v8n15/2007-7467-ride-8-15-00025.pdf>

Rosental Mark Moisyeyevich & Iudin Pavel Fedorovich (1965). Diccionario soviético de filosofía. Sujeto y Objeto. [Glosario en línea] Recuperado el 14 de julio de 2020. Disponible:
<http://www.filosofia.org/enc/ros/suj.htm>

Smith, Frank (1983). La comprensión de la lectura. Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje. México: Trillas

LA PRÁCTICA ESCOLAR COTIDIANA COMO OBJETO DE LA INNOVACIÓN PEDAGÓGICA

Recibido: 05/10/2021 Aceptado: 27/11/2021

Santiago Rivera, José Armando.

ID ORCID 0000-0002-2355-0238

Núcleo Universitario Dr. Pedro Rincón Gutiérrez

jasantiar@yahoo.com, asantia@ula.ve, jasantiar@gmail.com

RESUMEN

La ponencia explica la práctica escolar cotidiana como objeto de la innovación pedagógica. Se asume que mejorar la calidad formativa de la educación, requiere el análisis crítico y constructivo de los sucesos que caracterizan la realidad áulica. El impedimento del cambio radica en la permanencia pedagógica de la transmisión de conocimientos como obstáculo para interpretar la compleja realidad del mundo contemporáneo. Al respecto, se propone practicar los fundamentos de la investigación cualitativa como base de la transformación de la labor del aula de clase. Metodológicamente, se realizó una revisión bibliográfica para estructurar una explicación sobre la generación del conocimiento desde la investigación cualitativa. Se concluye que en el escenario globalizado, la formación educativa de los ciudadanos exige la utilización de los procesos investigativos que promuevan la formación educativa analítica, reflexiva y crítica, para motivar la calidad pedagógica del acto educante.

Palabras claves: Orientación Pedagógica, Investigación Formativa, Práctica escolar cotidiana.

ABSTRACT

The presentation explains the pedagogical orientation of daily school practice as an object of formative innovation. It is assumed that improving the formative quality of education requires a critical and constructive analysis of the events that characterize the classroom reality. The impediment to change lies in the pedagogical permanence of the transmission of knowledge as an obstacle to interpreting the complex reality of the contemporary world. In this regard, it is proposed to practice the fundamentals of qualitative research as a basis for transforming the work of the classroom. Methodologically, a bibliographic review was carried out to structure an explanation about the generation of knowledge from qualitative research. It is concluded that in the globalized scenario, the educational training of citizens requires the use of investigative processes that promote analytical, reflective and critical educational training, to motivate the pedagogical quality of the educational act.

Keywords: Pedagogical Orientation, Formative Research, Everyday school practice.

1 EL TEMA DEL DEBATE

Desde mediados del siglo XX, la educación y, específicamente, su finalidad, han sido motivo de la controversia que se desarrolla con el propósito de ofrecer la formación educativa de los ciudadanos, apropiada en el momento histórico para promover la paz y la democracia en un contexto convulsionado por el belicismo, la xenofobia, el racismo, la exclusión y la complejidad. Se trata de una labor formativa acorde con las condiciones de la época y exigentes de una preparación que facilite comprender la realidad, como también promover sus cambios y transformaciones en forma crítica y constructiva.

El tema ha sido debatir sobre una educación para formar los ciudadanos que permita la autonomía, el criterio propio y el incentivo de la creatividad y la inventiva, desde el desarrollo de la reflexión acuciosa, activa y constructiva mostrada en el comportamiento personal y social. Entender esta aspiración implica comenzar por revisar la labor iniciada en la escuela desde el siglo XVIII, centrada en la transmisión del conocimiento establecido en el libro y estimular su fijación en la mente y fomentar la capacidad intelectual.

La pedagogía tradicional comienza a gestarse en el siglo XVIII con el surgimiento de la escuela como institución y alcanza su apogeo con el advenimiento de la pedagogía como ciencia en el siglo XIX, los contenidos de enseñanza constituyen los conocimientos y valores acumulados por la humanidad y transmitidos por el maestro como verdades absolutas

desvinculadas del contexto social e histórico en el que vive el alumno (Rodríguez, 2013, p. 39).

Desde esta perspectiva, es notablemente evidente apreciar que la actividad educativa originaria subsiste con notoriedad en la labor en el aula de clase, en el siglo XIX. Su vigencia fue motivo de inquietud y eso determinó replantear la tarea educativa. Aunque a pesar del cambio educativo propuesto durante los años cuarenta del siglo XX, con los planteamientos de la escuela nueva y, con eso, una educación para la vida, los conocimientos y prácticas pretéritas lograron superar esta iniciativa de una educación innovadora. De esta forma se fortaleció la perspectiva pretérita.

La propuesta de la modernización de la escuela fue, en este momento, un aporte renovador de acento significativo, demostrativo y convincente, para modernizar el acto educante tradicional con un esfuerzo formativo sostenido en el fomento de los aprendizajes argumentados. Pero al privar en el trabajo escolar cotidiano el privilegio teórico, derivó en preservar la intelectualidad como el esfuerzo exclusivo de la actividad cotidiana; es decir, para facilitar la educación con un acento reproductivo concentrado en acumular datos en la mente de los estudiantes.

Una propuesta considerada como una perspectiva innovadora, lo constituyó la iniciativa planteada por el conductismo, con el logro revelado en el aprendizaje fundante del cambio de conducta. Así, con el psicologismo sostenido con Skinner y Pavlov, luego Vygotsky,

fundó una posibilidad sostenida en un proceso desarrollado en el aula de clase concebido como un laboratorio, pues cada clase reveló la condición de un experimento científico; es decir, su planificación, ejecución, evaluación con test y la retroalimentación para mejorar lo aprendido.

Eso se tradujo en ofrecer un planteamiento derivado de las propuestas formuladas en la perspectiva psicológica orientada a introducir las novedades epistémicas en el aprendizaje. Se trata que: “El conductismo permite la observación de la interacción entre la conducta del objeto de investigación con los eventos en su ambiente. Este fenómeno es analizado y traducido a criterios observables, medibles y que puedan ser reproducibles” (Ulate, 2012, p. 70).

Sin embargo, la versión tradicional persistió con su aspecto fundamental, la transmisividad como labor formativa para proponer el conocimiento en el trabajo escolar cotidiano. El resultado, la formación de los ciudadanos continuó con el privilegio pretérito en el acto educante de limitarse a asegurar la validez y la confiabilidad de la verdad científica y garantizar la objetividad neutral y apolítica. Esta situación llamó la atención de los investigadores por la extraordinaria facultad de los docentes para convertir la iniciativa conductista en una versión mejorada del enfoque transmisivo.

Sin embargo, a partir del nacimiento del movimiento constructivista en los procesos de enseñanza, se asume desde la pedagogía de las ciencias naturales

una epistemología que va dirigida a la construcción del conocimiento, especialmente con el uso de actividades en donde se rescata la experiencia del estudiante tanto en el aula como en el contexto natural, social y cultural que lo rodea. De tal manera, que se logra que el estudiante aplique la práctica como estrategia de aprendizaje en un intercambio horizontal en actividades planeadas desde el diseño instruccional como las giras de campo y la interacción con diferentes actores sociales (Ulate, 2012, p. 79).

Con el constructivismo piagetiano, aplicado por sus seguidores en el ámbito educativo, pedagógico y didáctico, se convirtió en un planteamiento para optimizar la formación de los ciudadanos, al asignar significativa importancia a los saberes previos sobre los conocimientos a facilitar a los estudiantes. ¿Qué saben ellos sobre el tema a enseñar? Desde esta perspectiva, el trabajo escolar se centró en la conversación sobre el contenido a enseñar. Luego se motivó la investigación y, finalmente, la explicación estudiantil sobre el objeto de estudio. En lo fundamental fortalecer la subjetividad.

No obstante, persistió la transmisividad del conocimiento. En el afán de los estudiosos de la pedagogía, emergió otra versión sobre el conocer derivada del hecho que el investigador debería inmiscuirse en su objeto de estudio; es decir, se hizo útil asumir el tema o problema, en forma integral y vivencial. Este suceso tuvo eco en la educación, en el currículo y en los procesos de enseñanza y de aprendizaje,

para afectar la forma tradicional de transmitir el conocimiento, como la tarea básica de educar. Es la influencia de la teoría crítica en la explicación de la tarea pedagógica.

Esta situación ha significado cuestionar el acto formativo cotidiano tradicional del aula de clase, dada la impresionante estabilidad de la transmisión de contenidos, que ha resistido innumerables propuestas renovadoras planteadas con nuevos planteamientos teóricos y metodológicos. Lo llamativo ha sido estimar que la innovación de la tarea pedagógica se origina la aplicación de los tímidos esfuerzos para promover los cambios con el incentivo del activismo pedagógico; por ejemplo, un caso notablemente significativo ha sido la reproducción del contenido libresco, con la copia en el cuaderno.

Otra opción pedagógica para superar la transmisividad formativa ha sido la pedagogía humanista que propone un planteamiento sobre la educación como la tarea fundamental para humanizar a los ciudadanos ante la complejidad del mundo contemporáneo y los desequilibrios ambientales, geográficos y sociales que han afectado la calidad de vida en las diferentes regiones del planeta. Esta versión de la pedagogía es explicar la realidad con la aplicación de la hermenéutica para descifrar lo enrevesado de lo real y promover opciones factibles del cambio. Por tanto:

La aspiración máxima del humanismo en la educación es la formación integral de la personalidad, del ser y su plena realización como ser humano, y el

cultivo de la sensibilidad para desarrollar sus verdaderas potencialidades creadoras, lo que puede lograrse por medio del proceso de enseñanza aprendizaje, en el cual debe estar como un indicador. Además de lo anteriormente analizado, el proporcionar que el estudiante aprenda a pensar, sentir, actuar y desarrollarse como personas (Sánchez & Pérez, 2017, p. 267).

Significa que la posibilidad de la interpretación permite asumir la reflexión del trabajo escolar cotidiano desde los fundamentos de la investigación cualitativa. Desde esta perspectiva se puede facilitar el entendimiento de la permanencia de la transmisividad en el aula de clase y asumir su condición de problemática que, en la actualidad, es tema de reflexión obligado en el ámbito pedagógico.

Se trata de resolver una complicada contradicción propia del mundo contemporáneo, porque educar con la transmisión de contenidos, sin la correspondiente aplicación práctica, deriva en un obstáculo que impide apoyar con la investigación, la construcción de un nuevo conocimiento. En efecto, los sucesos tradicionales del aula de clase, implican la formulación de la siguiente pregunta: ¿Es posible asumir la práctica escolar cotidiana como objeto de la innovación pedagógica?

Metodológicamente, para dar respuesta a la pregunta formulada, la ponencia asumió como opción para recolectar los datos requeridos para estructurar el planteamiento sobre la

educación ambiental y la explicación crítica de la realidad comunitaria, recurrió al apoyo en la realización de una investigación documental. “Se entiende por investigación documental, el estudio de problemas con el propósito de ampliar y profundizar el conocimiento de su naturaleza, con apoyo, principalmente en fuentes bibliográficas y documentales” (Bautista, 2004, p. 26).

2 LA TRANSMISIVIDAD PEDAGÓGICA

El origen de la transmisividad pedagógica se puede ubicar en los acontecimientos vividos durante fines del siglo XVIII, cuando la burguesía se propuso el proyecto de alfabetizar a los ciudadanos, con el propósito de culturizar a la mayoría analfabeta y, de esta manera, promover la sociedad hacia una formación educativa con la capacidad de fomentar la intelectualidad, al proponer la creación de la escuela, tanto en Francia como en Prusia. Allí, la tarea escolar fue enseñar a leer y escribir, al igual que aprender las operaciones matemáticas elementales. Además aspectos generalizados sobre la cultura europea, como fue el fortalecimiento del Estado nación.

Para dar respuesta a esta problemática en los procesos de enseñanza-aprendizaje ya en los siglos XVII y XIX, se crean mecanismos para organizar los espacios escolares, la organización del tiempo de enseñanza, se distribuyen los contenidos y los procesos de aprendizaje; pero aun todo centrado en el docente, que era el encargado de impartir los

conocimientos y el educando solamente se limitaba a adquirirlos (Moreno, 2012, p. 257).

En esta labor, la culturización significó para el trabajo escolar cotidiano, la puesta en práctica de un conjunto de aspectos enmarcados en la rigurosidad, lo estricto y lo formal, pues precisamente el acto formativo debería traducirse en una actividad atinada para educar la personalidad de los ciudadanos. En efecto, la acción formativa debería centrarse, no solo en facilitar el conocimiento y su reproducción mental, sino también vigorizar las conductas propias y características del ciudadano correcto, honesto y responsable.

Quiere decir que el Estado estableció las pautas para que sus ciudadanos fuesen educados con el proyecto factible de mejorar la calidad educativa de sus ciudadanos, de tal manera que conducir el Estado con una colectividad democrática. Así, la intelectualidad se convirtió en la tarea fundamental del acto pedagógico. En ese momento, se hizo imprescindible ejercitar la lectura de los clásicos de la cultura occidental, realizar la práctica de la escritura para exponer los criterios personales y potenciar la condición de intelectual.

Por tanto, ante el hecho de conducir la formación pedagógica, la diaria actividad escolar realizada en el aula, se desarrolló con una rutina didáctica que se afianzó en los siglos siguientes para dar cumplimiento al acto formativo. Se trata del saludo al comenzar la clase, el pasar la lista diaria de los estudiantes, la explicación del día anterior, el dictado, el uso del cuaderno para copiar, dibujar

o calcar; la explicación de lo dictado, la formulación de la pregunta para saber si se entendió el contenido explicado en la clase y la despedida de la clase.

A fines del siglo XX, cuando se hizo necesario interpretar cómo se genera el conocimiento en la práctica escolar, en la labor realizada por los investigadores, se reveló la presencia de la razón analítica y metódica para conocer la realidad, afincada en la renovación filosófica planteada por el positivismo científico, en lo referido a la exigencia de la objetividad y el mecanicismo, como factores fundamentales para desarrollar la tarea educativa en el aula de clase. Eso determinó transmitir el conocimiento con neutralidad, imparcialidad y severidad.

En los siglos XIX y XX, según Ander-Egg (2004), el positivismo consolidó el viraje paradigmático y epistemológico y, con eso, avalar la verdad científica, al pues se hizo necesario analizar lo real en sus partes constitutivas; es decir, lo real para ser conocido debe ser fragmentado en tantas partes como sea posible. De acuerdo con Martínez (2004), ese proceso, para ser certero, debió emplear métodos, técnicas y procedimientos imparciales, neutrales, despolitizados y desideologizados, con sentido severo, inflexible, estricto y riguroso.

La crítica al positivismo se acentuó durante los tiempos de mediados del siglo XX, ante la apertura del debate sobre la calidad, eficiencia y eficacia del modelo educativo. La propuesta tuvo respuesta en los planteamientos del conductismo. El motivo de atención, según Chadwick (1979), fue la vigencia

de los fundamentos de la educación intelectualizada tradicional y la recién propuesta de la Educación Tecnocrática, la Pedagogía Experimental y el psicologismo conductista.

A fines del siglo XX e inicios del nuevo milenio, se cuestiona al positivismo, debido a la vigencia como condición de exclusiva opción para obtener el conocimiento como verdad científica. Para Camilloni (2001), comenzaron a estar en tela de juicio, la rigidez, la certeza y la objetividad, debido a condiciones de la época dinámicas y cambiantes, que desestabilizaron la verdad inmutable. Esta exigencia ha tenido eco en la educación, porque representa la existencia de rigurosas pautas metodológicas para enseñar y aprender al asegurar la confiabilidad y validez del acto educante.

En esta situación, ha preocupado la exclusividad del positivismo para transmitir contenidos programáticos y ser memorizados como manifestación de aprendizaje. Para Becerra y Moya (2009), también inquieta que la educación debe afrontar la realidad escolar y dar respuesta contundente a las necesidades sociales, desde renovadas explicaciones analíticas críticas y opciones de cambio innovador. Ambos aspectos representan la existencia de una problemática atractiva e interesante para conocer la labor del aula.

En el inicio del nuevo milenio, con la vigencia de la labor pedagógica tradicional fundada en el positivismo, se forma al ciudadano del siglo XXI, como si fuera ciudadano del siglo XIX. Esta discrepancia obedece a que en la

complejidad contemporánea, en el aula de clase, la acción educativa todavía se afina en procesos pedagógicos y didácticos afectos a la tradición y por tanto, agotados y envejecidos, cuyo propósito es fortalecer la intelectualidad enciclopédica. Eso acentúa la crisis del trabajo escolar cotidiano.

En palabras de Rivera y Cárdenas (2004), los desafíos que enfrenta la formación del ciudadano del siglo XXI, deben ser acometidos esencialmente con una orientación conducente a fortalecer la conciencia crítica, al participar con protagonismo crítico, en la búsqueda, procesamiento y elaboración de conocimientos. Esto traduce en la necesaria innovación de la formación educativa, acorde con las circunstancias complejas del mundo contemporáneo y, con eso, la necesidad del replanteamiento formativo de los ciudadanos.

Por tanto, el acto educante debe revisar las formas de explicar la complejidad del mundo vivido y obtener en el aula el conocimiento coherente con la comprensión de las cambiantes circunstancias actuales. La obsolescencia y desfase del positivismo de las condiciones del mundo globalizado, plantea ofrecer otras iniciativas para construir el conocimiento. Una opción es proponer la investigación cualitativa. Se trata de una iniciativa que posibilita replantear la actividad pedagógica centrada en la indagación para conocer la realidad en su contexto complejo y enrevesado.

3 EL CAMBIO PEDAGÓGICO CON LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

Para comprender cualquier iniciativa para innovar la práctica escolar cotidiana, se impone citar que durante el siglo XIX, desde el positivismo, se formularon interrogantes, tales como el qué, cómo y por qué, como base del análisis de los hechos al asumir la observación neutral y el desarrollo de experiencias controladas, rígidas y rigurosas, para conocer científicamente. Se trata de una forma de concebir la acción pedagógica entendida como una labor calificada para facilitar la verdad expresada en nociones y conceptos establecidos en los libros de las asignaturas escolares.

Según Santana (2005), esta manera el conocer de la ciencia se centró en el método estricto y la experimentación rigurosa, para develar las causas y efectos de los problemas naturales y sociales. Para eso aplicó el lenguaje matemático, cuya objetividad y certeza aseguran la verdad científica; es decir, reproducir lo real, cuya validez, se asegura con el número y lo preciso del método. Significa que se asignó la importancia formativa en la aplicación de test psicológicos garantes de la facilitación de la verdad y revelar lo aprendido en cantidades numéricas.

El objetivo epistemológico, según Aguilar (2014), fue concebir la realidad conformada por aquello que se puede percibir y apreciar con los sentidos. Se trata de reproducir lo estudiado con la mayor garantía de lo cierto, innegable e indiscutible; es decir, lo incuestionable. El aval de lo irrefutable ha sido la

matemática y la estadística. Precisamente, el progreso y la prosperidad han derivado de la reconstrucción de los procesos de la naturaleza con exactitud y fidelidad, a partir inicialmente de la observación. Eso obedece en palabras de Dobson (1997), a los siguientes aportes:

...Bacon quien se apoyó en métodos que para la ciencia implicaban el dominio y control de la naturaleza; Descartes insistió en que incluso el mundo orgánico era simplemente una extensión de la naturaleza mecánica general del universo; y Newton sostuvo que las operaciones de este universo-maquina se podían entender reduciéndolo a una colección de partículas movibles, impenetrables, duras, macizas, sólidas. (p. 62)

Por tanto, la elaboración del conocimiento fue concebida como una labor libre de opiniones, criterios y juicios de valor, dada su condición de interferencias para desviar la posibilidad de la objetividad y garantizar la requerida científicidad, obtenida con: a) La Inducción que facilita al investigador ir de las partes al todo. b) La deducción que analiza el todo hacia las partes. Esta epistemología aseguró la verdad de la ciencia, pues esta labor revelaría la certeza del conocimiento y asegurar la validez y la confiabilidad requerida para ser científico el resultado obtenido por el proceso estricto.

Así, un proceso equilibrado e imparcial, exigente de una base teórica previa, luego contrastada con la realidad. Por tanto, educar significó estructurar previamente un conocimiento que luego sería

transmitido con los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Desde estos fundamentos, la educación asumió la tarea formativa de transmitir conceptos para desarrollar la capacidad intelectual de los educandos; es decir, planificar, ejecutar y evaluar el proceso facilitador del aprendizaje, cuyos resultados numéricamente establecidos certificarían lo previsto en el plan aplicado.

Para Briceño y Ribas (2012), se trata de la típica actividad docente confinada a la enseñanza pasiva, libresco y centrada en el aula, donde se facilitan lecciones que ameritan del acento memorístico reproductor. Allí, el educador facilita el conocimiento que deben saber los educandos, obtenido en el libro, pues allí contiene los contenidos a enseñar con sentido imparcial, absoluto e inmutable. El acto pedagógico es un sistema encerrado en un ciclo repetitivo e inalterable, que pretende la formación de una persona erudita e intelectualizada

Esta enseñanza está vigente desde el siglo XIX hasta el presente, para transmitir el bagaje cultural, fijar en los estudiantes los valores de la identidad nacional y el fortalecimiento de la autonomía, la soberanía nacional y el afecto al territorio. Hoy día esta situación es motivo de atención en docentes e investigadores, porque la transmisión de nociones y conceptos, resulta contradictoria con la “explosión” de noticias, informaciones y conocimientos, cuyas cantidades y diversidad hace imposible fomentar la memorización.

Esto ha dificultado mejorar la calidad educativa e incrementado el desafío de mejorar la calidad de la práctica escolar cotidiana (García-Lastra, 2013). La elaboración del conocimiento desde la investigación cualitativa se fundamenta en un nuevo planteamiento epistémico para innovar la orientación positivista en el trabajo escolar cotidiano. Es acorde con la explicación de las condiciones de la época actual, caracterizadas por el sentido del tiempo acelerado, la incertidumbre, la paradoja y el contrasentido y la revelación de verdades de acento inestable, débil y frágil. Por tanto:

La visión del mundo y de la realidad empiezan a cambiar con las teorías de Einstein sobre la relatividad y la física cuántica que cuestiona la concepción tradicional de la materia como algo estable, se pone en tela de juicio la noción de objetividad y se introduce al observador como parte del experimento (Graffe, 1990, p. 58)

En la perspectiva de Maldonado (2016), esta concepción epistémica mostró la crisis de la visión mecánica que fundó Newton, al elaborar el conocimiento construido con el desarrollo de eventos empíricos diseñados para objetivamente reproducir la realidad, desde procesos confiables, válidos y aceptados por la comunidad científica, con acento neutral, apolítico y desideologizado. Ahora el conocimiento de la realidad, se puede construir desde la emisión de los puntos de vista que demuestran la subjetividad de los actores que la viven.

En esta novedad epistemológica se concibe el conocimiento sostenido en

los diversos significados revelados por quienes se involucran en forma protagónica en los objetos de estudio y además es una prioridad el acercamiento vivencial del investigador en la problemática que estudia. Asegura Martínez (2016), que se trata de un cambio significativo donde existe la posibilidad que las personas expliquen sus propias realidades, a partir de las representaciones elaboradas desde el desempeño ciudadano en los hechos vividos.

Por tanto, es una opción para analizar al suceso social en el contexto donde sucede y entender la complejidad del mundo vivido, desde las propias vivencias. Esta perspectiva reivindica los saberes empíricos, naturales y espontáneos, de los individuos y su protagonismo en sus prácticas cotidianas. De esta forma, se hace posible desarrollar explicaciones para descifrar desde una racionalidad abierta al diálogo en/con la realidad habitual. Así, la orientación cualitativa rescata el sentido común, la intuición, la experiencia y la investigación en la calle (Santiago, 2017).

Es una versión científica que recupera la oportunidad de escuchar de viva voz a los actores, la manifestación de sus constructos elaborados con su epistemología de la calle y el desempeño ciudadano, en su mundo inmediato. Ahora elabora el conocimiento implica valorar la expresión de lo que se piensa y se vive desde el saber vulgar, pues la realidad se interpreta entre quienes la construyen. Aquí se reivindica la conversación informal como vía

explicativa de lo real, como también el valor que se asigna a la experiencia.

El lenguaje permite desarrollar una innovadora hermenéutica que en palabras de Sant Louis de Vivas (1994): “Lo importante es reconstruir el mundo que existe en la mente de sus constructores” (p. 10-11). Se trata de colocar en el primer plano de la labor epistémica a la capacidad que se origina en la posibilidad de motivar en el interrogatorio la manifestación de los puntos de vista que se estructuran en el acontecer de la práctica cotidiana. Es la construcción emergente ante la pregunta formulada para agitar los saberes derivados, en este caso, en el ámbito pedagógico.

Por tanto, un aspecto esencial en la elaboración de los planteamientos personales lo constituye la observación, como la actividad que facilita la relación con el escenario de lo real inmediato, como en los medios de comunicación social. La dialogicidad potencia la posibilidad que tiene las personas para observar, describir, explicar y evaluar desde sus puntos de vista la realidad inmediata. Para Martínez (1999), es valorar que: a) Toda observación es relativa al punto de vista del observador. b) Toda observación se hace desde una teoría; c) Toda observación afecta al fenómeno observado y d) No existen hechos solo interpretaciones colectivas.

Estos fundamentos epistemológicos han repercutido notablemente en la educación, la pedagogía y la didáctica; específicamente, pues han permitido observar en la práctica escolar cotidiana, conversar con los actores que la protagonizan, a la vez facilitar la

posibilidad de descifrar sus explicaciones. Así el investigador participa en las prácticas sociales y reconstruye lo real. Esta labor permite realizar la aproximación al trabajo escolar como también echar las bases para inmiscuirse en las actividades desarrolladas en el aula de clase.

En el ámbito pedagógico, se traduce en conocer las actividades de los docentes y los estudiantes en los escenarios escolares, además qué piensan y opinan sobre los temas de su actividad educativa sobre, por ejemplo, cómo son enseñados y cómo aprenden. Eso supone la posibilidad para fomentar la capacidad de pensar en forma abierta y flexible, a la vez que desplegar ejercicios pedagógicos para resolver problemas críticamente, al estudiar los problemas de la escuela y del aula (Mejía, 2011).

Esta epistemología, según Perafán (2004), implica elaborar el conocimiento desde la experiencia directa de la vida diaria como fuente de conocimiento. Así, se reconoce que la persona posee experiencias, saberes y conocimientos. Por tanto, es la oportunidad para escuchar sus puntos de vista, como paso previo para prestar atención al desafío de renovar la práctica escolar cotidiana. Del proceso de interpretación de los testimonios obtenidos, el investigador procede a construir el nuevo conocimiento que emerge de las afirmaciones reveladas por los informantes clave. En efecto:

La investigación cualitativa tiene mucho que ofrecer a las Ciencias Humanas y la Educación, en términos de comprender ciertas

áreas de estudio cuyas variables son difíciles de controlar y comprender. También puede ayudar a comprender mejor las áreas aplicadas de las distintas Ciencias Humanas; sin embargo, debe hacerse con rigor y este estudio analítico-discursivo proporciona algunas pautas para someter a criterios generales cualquier investigación cualitativa (Loayza, 2020, p. 13).

Quiere decir que con los aportes de la investigación cualitativa de la ciencia, se puede realizar una aproximación más significativa y contundente de las situaciones de las aulas de clase y encontrar allí las razones que pueden contribuir al cambio pedagógico, pues lo cualitativo traduce abordar el acto educante y elaborar sus circunstancias en correspondencia el desafío de formar ciudadanos cultos, sanos, creativos, críticos y con conciencia democrática.

Al reflexionar sobre esta situación, Cubero (2005) consideró que con los fundamentos y prácticas de la investigación cualitativa, la escuela puede encontrar en sus actores, conocimientos y opciones cambio para renovar el cambio curricular y los procesos formativos. También pueden elaborar otros planteamientos para contribuir a mejorar las condiciones y la calidad de vida en los ciudadanos del mundo contemporáneo con una práctica escolar renovada.

4 CONSIDERACIONES FINALES

En el marco del mundo contemporáneo, la exigencia de la formación de ciudadanos, en correspondencia con la novedosa

realidad socio-histórica, la atención se centra en renovar la visión y misión de la escuela como institución educativa. El cambio de ruta apunta a desarrollar el acto educante con el incentivo de la elaboración del conocimiento, dadas las complicadas situaciones socio-históricas.

Preocupa la permanencia pedagógica y didáctica de fisonomía tradicional en la institución escolar, dado el acento de la obsolescencia y el atraso, cuando el momento histórico se comporta intrincado y cambiante. De allí la exigencia de oportunidades para ejercitar la manifestación del sentido común, la participación activa y reflexiva en la indagación constructora del conocimiento y la conciencia crítica y democrática.

Se trata de leer activamente la vida cotidiana en forma interpretativa, escribir razonada y argumentadamente, exponer ideas coherentes y fundar el pensamiento crítico, entre otros aspectos. Es generar un nuevo conocimiento que valore las experiencias cotidianas y facilite reconstruir la realidad, al activar la participación activa, la ejercitación permanente de la observación analítica e interpretativa, la agitación del pensamiento reflexivo y la actitud protagónica.

La educación debe ser responsable que los ciudadanos aborden en forma analítica y dialéctica la realidad; en especial, asumir posturas reflexivas y críticas como manifestación de una subjetividad creativa de conocimientos, pues se requiere que la práctica escolar cotidiana promueva la interpretación

crítica de la realidad en cambio y crisis permanente.

La atención en la práctica escolar cotidiana implica centrarse en las actividades habituales que ocurren en el aula de clase. El motivo es visibilizar las condiciones y características que allí se revelan ante la acción científica que se promueve con la aplicación de la investigación cualitativa. Es revelar sus acontecimientos desde la perspectiva de sus actores protagonistas e interpretar lo ocurrido con la triangulación de los expertos lo afirmado por los interrogados y lo reflexionado por el investigador.

Una opción que pudiese contribuir a superar las condiciones que caracterizan a la práctica escolar cotidiana, lo constituye promover la investigación como actividad habitual. El propósito es romper con la transmisión de contenidos, sustituido por la construcción del conocimiento del entorno inmediato. Desde esta perspectiva se busca descifrar la complejidad de las situaciones convertidas en obstáculos que dificultan el desenvolvimiento ciudadano.

5 REFERENCIAS

- Aguilar Herrera, F. M. (2014). Métodos y Técnicas de investigación Cualitativa y Cuantitativa en Geografía. Paradigma. Revista de Investigación Educativa. Año 20. No. 33, 79-89.
- Ander-Egg, Ezequiel (2004). Globalización. El proceso en el que estamos metidos. Córdoba (Argentina): Editorial Brujas.
- Bautista, M. E. (1994). Manual de metodología de investigación. Caracas: Talleres Litográficos de TALITIP.
- Becerra H., R., y Moya R., A. (2009). Pedagogía y Didáctica Crítica. Hacia la construcción de una visión latinoamericana. Revista Integra Educativa. N° 4 / Vol. II No. 1, 13-23.
- Briceño, J. y Ribas, Y. (2012). La realidad que envuelve el ser desde la perspectiva del pensamiento complejo. Revista Educere. Año 16, N° 55, 267-271.
- Camilloni, A. R. (2001). Los obstáculos epistemológicos en la enseñanza. Barcelona (España): Editorial Gedisa, S.A.
- Chadwick, C. (1979). Tecnología educacional para el docente. (4ta. Ed.). Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Cubero, R. (2005). Perspectivas constructivistas. La intersección entre el significado, la interacción y el discurso. Barcelona: Editorial Graó.
- Dobson, A. (1997). Pensamiento político verde. Una nueva ideología para el siglo XXI. Barcelona (España): Ediciones Paidós Ibérica.
- García-Lastra, M. (2013). Educar en la sociedad contemporánea. Hacia un nuevo escenario educativo. Convergencia, Revista de Ciencias Sociales. N° 62, 199-220.
- Graffe, J. E. (1990, agosto 03). Ciencias, espíritu y posmodernidad. Diario El Nacional. Caracas.
- Loayza Maturrano, E. F. (2020). La investigación cualitativa en Ciencias Humanas y Educación. Educare et Comunicare: Revista de investigación de la Facultad de Humanidades Vol. 8 Núm. 2 (2020), 56-66
- Maldonado, C. E. (2016). Complejidad de las ciencias sociales. Y de otras

- ciencias y disciplinas. Bogotá: Ediciones desde abajo.
- Martínez M. M. (2004). Ciencia y arte en la metodología cualitativa. México: Editorial Trillas, S. A. de C.V.
- Martínez M., M. (1999). La nueva ciencia. México: Editorial Trillas.
- Martínez, M. (2016). El conocimiento y la ciencia en el siglo XXI. Segunda Edición, México: Editorial Trillas.
- Mejía, M. R. (2011). Pensar la educación y la pedagogía en el siglo XXI. Tunja, Boyacá, Colombia: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia,.
- Moreno, C. (2012). La construcción del conocimiento: Un nuevo enfoque de la educación actual. Sophia. Colección de Filosofía de la Educación. N° 13, 251-267.
- Perafán Echeverri, G. A. (2004). La epistemología del profesor sobre su propio conocimiento profesional. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Rivera J. F. y Cárdenas R., M. L. (2004). La globalización y la escuela. Revista Presente y Pasado. Año 9. Volumen 9, N° 17, 187-193.
- Rodríguez Cavazos, J. (2013). Una mirada a la pedagogía tradicional y humanista. Presencia Universitaria. Año 3 No. 5, 36-45.
- Sánchez Andrade, V., & Pérez Padrón, M. C. (2017). La formación humanista. Un encargo para la educación. Universidad y Sociedad, 9(2), 265-269.
- Sant Louis de Vivas, M. (1994). Investigación Cualitativa. Caracas: El Juego Ciencias Editores, C. A.
- Santana P., J. M. (2005). Paradigmas historiográficos contemporáneos. Barquisimeto (Venezuela): Fundación Buría.
- Santiago R, J.A. (2017). La alfabetización geográfica comunitaria desde la práctica escolar cotidiana de la geografía escolar. Revista Brasileira de Educação em Geografia, V. 7, N°. 14, 24-43.
- Ulate Sánchez, R. (2012). Conductismo vs. Constructivismo: sus principales aportes en la pedagogía, el diseño curricular e instruccional en el área de las ciencias naturales. Revista Ensayos Pedagógicos. Vol. VII, N° 2 67-83.

EDUCACIÓN EMOCIONAL EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL DOCENTE. UNA REVISIÓN DE LITERATURA

Recibido: 12/10/2021 Aceptado: 30/11/2021

Pérez Pacheco, Leonardo Fabio.
ID ORCID 0000-0001-6019-0019
Universidad de Pamplona.- Colombia
perez.leonardo@unipamplona.edu.co

RESUMEN

El presente artículo muestra una revisión de literatura mediante el cual se propone la búsqueda de evidencias científicas para destacar la importancia de la Educación Emocional en la formación inicial en los estudiantes de profesorado de educación física como una estrategia pedagógica para afrontar diferentes problemas en las instituciones educativas, como drogadicción, bullying, estrés, bajo rendimiento, deserción, etc. En la búsqueda y selección de los documentos analizados, se utilizaron bases de datos, como Dialnet, Scielo y Google Académico mediante el uso de palabras claves y ecuaciones de búsqueda. En total fueron analizados 10 estudios. En general, en la mayoría de los artículos se observa la pertinencia de la educación emocional en el proceso de enseñanza - aprendizaje, fomentando climas positivos, construcción de buenas relaciones y mejora del rendimiento académico. Teniendo en cuenta los resultados, se observa claramente la necesidad de incorporar la educación emocional dentro de los contenidos programáticos de la formación inicial del maestro.

Palabras claves: Educación física; educación emocional; formación inicial del maestro.

ABSTRACT

This article shows a literature review through which the search for scientific evidence is proposed to highlight the importance of Emotional Education in the initial training of physical education teacher training students as a pedagogical strategy to face different problems in educational institutions such as: drug addiction, bullying, stress, low performance, desertion, etc. In the search and selection of the analyzed documents, databases such as Dialnet, Scielo and Google Scholar were used through the use of keywords and search equations. A total of 10 studies were analyzed. In general, most of the articles show the relevance of emotional education in the teaching-learning process, fostering positive climates, building good relationships and improving academic performance. Considering the results, the need to incorporate emotional education into the programmatic content of initial teacher training is clearly observed.

Keywords: Physical education; emotional education; initial teacher education.

1 Introducción

La formación de docentes podría considerarse como actividad permanente la cual implica desarrollar en los educandos competencias como formar, enseñar, evaluar, y competencias específicas propias del área como lo plantea las orientaciones pedagógicas del Ministerio de Educación Nacional en Colombia, pero, así mismo, se cree que existen otras competencias que pueden ayudar en los procesos de enseñanza y aprendizaje, por tal motivo, el objetivo de la presente investigación es presentar una revisión bibliográfica que permita revelar la necesidad de incluir la educación emocional en la formación inicial de los estudiantes de profesorado del programa de licenciatura en Educación física, Recreación y Deportes como parte de una educación integral.

“Concebimos la educación emocional como un proceso educativo, continuo y permanente que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida.” Bisquerra, (2005, p.96).

El problema del presente objeto de estudio reside en que la educación en el siglo XXI aún se apoya en el cognitivismo, es decir, se forman personas en el saber y saber hacer, pero descuidando la educación para la vida, aquella que permite formar personas capaces de fomentar buenas relaciones, ser empáticos con los demás y con la preservación del medio ambiente. Se puede decir que gran parte de los problemas actuales en el mundo se

derivan de la manera como actuamos y pensamos, en otras palabras, de acuerdo cómo nos sentimos.

Incluir las competencias emocionales desde el punto de vista pedagógico en las aulas de clase no solo contribuye en la regularización de los estados emocionales de los estudiantes, sino que por otro lado puede llegar a favorecer el proceso de enseñanza – aprendizaje promoviendo espacios educativos para la reflexión y la crítica. Es decir, “no es solo importante de cara poder desarrollar dichas competencias en los estudiantes o prevenir desajustes en la salud mental del profesorado, sino también para crear entornos favorables de aprendizaje” Palomera, Fernández & Brackett, (2008).

De las competencias emocionales se puede entender que son “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos sociales” Bisquerra, (2009, P.146) Citado en Sánchez, (2019).

Teniendo en cuenta este planteamiento, a través de la revisión bibliográfica desarrollada en el presente artículo y con base al impacto que ha tenido la educación emocional dentro de los procesos de enseñanza aprendizaje, se analiza la pertinencia de la educación emocional como estrategia pedagógica para afrontar diferentes problemas en las instituciones educativas, como drogadicción, bullying, estrés, bajo rendimiento, deserción, etc., en el marco de una educación integral del perfil del maestro. Por tal motivo, las preguntas que se busca responder en este estudio

son: ¿Es importante educar a los estudiantes emocionalmente? ¿La educación emocional funcionaría como estrategia pedagógica en la formación inicial del profesorado?

2 Metodología

La presente investigación asume un tipo de revisión descriptiva, según (Squires 1994) “la revisión descriptiva, proporciona al lector una puesta al día sobre conceptos útiles en áreas de constante evolución” citado en Vera (2009, p.64). Se realizó una revisión de información específica, mediante la técnica de arqueo bibliográfico que permitiera recolectar artículos de investigación científica de los últimos 5 años (de enero de 2017 hasta la fecha actual, 2021), de libre acceso, en bases de datos de información confiable como Scielo, Dialnet, y Google Académico, que dentro de su metodología integraran el desarrollo de prácticas pedagógicas basadas en educación emocional con estudiantes, docentes y estudiantes de profesorado.

La búsqueda se realizó mediante el uso de palabras claves y ecuaciones de búsqueda: “educación emocional”, “educación emocional” AND formación de profesorado, “competencias emocionales” AND educación física, (“competencias emocionales” OR perfil del maestro). “La mayoría de las bases de datos cuentan con un tesoro que se puede emplear para identificar palabras claves de búsqueda” (Burns y Grove, 2004) Citado en Guirao –Goris, J.; Olmedo, A., y Ferrer, E. (2008, p.12)

En la Tabla 1. Se muestran los criterios que se tuvieron en cuenta para la selección de artículos.

Tabla 1. Criterios para la selección de artículo de investigación

	Criterios
INCLUSION	Artículos de investigación científica. Publicaciones a partir del año 2017 hasta la actualidad (2021), teniendo en cuenta que es conveniente como margen de rastreo para identificar la mayor cantidad de informes y evitar el desfase. Que hayan sido publicados en fuentes confiables, como Dialnet , Scielo , Google Académico . Que sean de libre acceso Que la muestra incluya individuos que pertenezcan en el nivel educativo de básica primaria, secundaria, media y universitaria. Que presenten propuestas que pongan en contexto programas basados en educación emocional o temas similares para observar y analizar los resultados.
EXCLUSION	Artículos que se encuentren publicados en más de una base de datos. Que no sean de libre acceso, sean restringidos o pagos. Estudios que se encuentren desarrollados en anterioridad al periodo establecido (2017). Investigaciones que no estén relacionadas con individuos pertenecientes al sistema educativo. Estudios en donde no se observen resultados sobre la aplicación de programas en educación emocional o temas similares

Desarrollo. Naturaleza de la educación emocional

La educación emocional surge como una necesidad que pretende educar a las personas para la vida y para mitigar los problemas que tienen que ver con las relaciones humanas, y, que vista desde el campo pedagógico de cierta forma el analfabetismo emocional está conllevando a que estos problemas se estén materializando en las aulas de clase entre los partícipes del hecho educativo. “Entendemos como tal la adquisición de competencias que se puedan aplicar a la multiplicidad de situaciones, tales como prevención del consumo de drogas, prevención del estrés, ansiedad, depresión, violencia, etc.” Bisquerra, (2005, p.97). En este orden de ideas, de ahí que el futuro docente al finalizar su proceso de formación inicial egrese con lo concerniente a las competencias básicas en educación emocional para que sean empleadas con sus educandos.

“La educación emocional debería estar presente desde la educación infantil, pasando por primaria y

secundaria, hasta la vida adulta. Aún queda mucho por hacer de cara a la implementación de programas de educación emocional en todos los centros educativos” Bisquerra, et, al. (2012, p.11).

La educación emocional no debe ser vista o implementada únicamente cuando se presenta un problema socioemocional en la escuela, ejemplo: aumento de los indicadores de deserción escolar, acoso escolar entre estudiantes e incluso de los docentes hacia los estudiantes, embarazos, bullying, violencia física y verbal, consumo de sustancias alucinógenas en la institución, entre otras. Es decir, la educación emocional debe estar presente desde la educación inicial como prevención a todos estos indicadores que de cierta forma si no se les atiende pueden llegar a reducir el rendimiento académico y el bienestar de los educandos. En este orden de ideas, la educación emocional busca desarrollar competencias emocionales en los estudiantes de forma constante para aumentar la capacidad con la que los estudiantes afrontan un problema educativo en todas las áreas del conocimiento e incluso en la vida misma.

La educación emocional reúne diferentes aportes de otras ciencias para conseguir resultados positivos en los educandos, algunos fundamentos más relevantes según Bisquerra (2003, p.27) son los “los movimientos de renovación pedagógica, con sus diversas ramificaciones (escuela nueva, escuela activa, educación progresiva, etc.) se proponían una educación para la vida,

donde la afectividad tenía un papel relevante”. Desde el punto de vista de la dimensión afectiva, esta perspectiva considera importante una educación centrada en el desarrollo socio afectivo de los educandos con el fin de prepararlos para la vida.

El concepto de emoción

Para comprender más acerca del sentido de la educación emocional es importante saber que su eje principal son las emociones, entonces, para abordar la teoría de educación emocional hay que conocer el significado de lo que son las emociones. Para Bisquerra (2003, p.12) la emoción es “un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan como respuesta a un acontecimiento externo o interno”. En otras palabras, las emociones son inevitables en el ser humano, de hecho, es lo que permite las relaciones humanas, cualquier factor externo puede generar cambios en pensamiento de una persona de acuerdo a la emoción experimentada. Por ejemplo, un docente que corrige a un estudiante delante de sus compañeros puede producir diferentes emociones en él, como miedo, vergüenza, ira, entre otras, esta acción en el aula producirá en el estudiante una reacción que influirá en su proceso educativo.

Para Bisquerra, una emoción se produce en tres etapas o componentes, la primera es cuando cualquier información sensorial llegan a los centros emocionales del cerebro, en segundo momento hace referencia que como consecuencia se produce una

respuesta neurofisiológica y esto tiene que ver con sentir taquicardia, sudoración, secreciones hormonales, alteraciones en la respiración, etc., que no pueden ser controladas por el sujeto debido ya que son involuntarias. El tercer momento es cuando se interpreta la información en el neocórtex, es decir hace referencia al componente cognitivo o vivencia subjetiva a lo que a veces se lo denomina sentimiento.

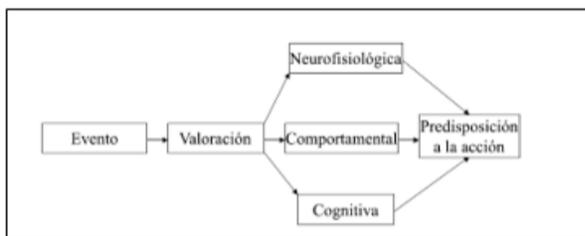


Figura 1. Concepto de Emoción, Etapas o componentes. Bisquerra (2003, p.12)

Tipos de competencias

Dentro de las apreciaciones más relevantes del concepto de competencia encontramos que muchos autores desde sus puntos de vista comparten su significado como un saber hacer en situaciones concretas. Por otro lado, también se puede considerar que el concepto de competencia integra una serie de acciones fundamentadas en el saber, el saber hacer y el saber ser en un individuo. Para Bisquerra, la competencia “es un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia”. (2003, p.21). De cierta forma, se podría decir que una competencia se debe forjar en el educando desde un punto de vista integral, es decir, se debe fundamentar en el saber, el saber hacer y el saber ser en función de buscar del desarrollo

social, de bienestar y de calidad de vida en las personas.

Dentro de las competencias de acción profesional según Echeverría, 2002; Le Boterf, 2001; Lévy – Leboyer, 1997 citado en Bisquerra (2003, p.21). Se pueden distinguir las técnicas como el saber, las metodologías como el saber hacer y para el saber ser se han dado diferentes denominaciones como: competencias participativas, competencias personales, competencias básicas, competencias clave, competencias básicas para la vida, competencias sociales, competencias emocionales, etc. Básicamente el presente estudio se centra en las competencias emocionales que se proponen desarrollar en el componente del saber ser como complemento importante en la formación de las competencias de acción profesional como se plantea en la cita, es decir, formar en la identidad del maestro todo el conjunto de competencias necesarias para garantizar al futuro docente la capacidad de regular sus propias emociones y a su vez promover dichas experiencias con sus futuros estudiantes.

Las competencias emocionales y el perfil del docente

Las competencias emocionales como se mencionó en párrafos anteriores surgen de la necesidad de atender diferentes problemas sociales que se derivan del analfabetismo emocional, es decir, del bajo fortalecimiento del saber ser en las aulas de clase. Formamos excelentes profesionales con competencias laborales disciplinares y pedagógicas, pero sin la capacidad de

regular sus propias emociones en momentos de dificultad, crisis, problemas sociales, tentaciones, acceso a irregularidades que atentan contra los principios éticos laborales, etc. De cierta forma, cualquier profesional de la educación, debe tener la capacidad de discernir entre los que significa educar para el trabajo y educar para la vida. Una educación para la vida, además de proporcionar un conjunto de competencias específicas del área, también debe brindarle al estudiante la capacidad de desarrollar competencias emocionales que le permitan conseguir la autonomía, la vocación por lo que hace, aprender a vivir con los demás y el bienestar.

Para tener una idea de cómo se podría atender la necesidad de educar a los estudiantes de profesorado también en la dimensión del saber ser, Bisquerra (2000) citado en Bisquerra (2003, p.23) plantea el modelo pentagonal de las competencias emocionales el cual está compuesto por las siguientes competencias:

Conciencia emocional: Plantea la capacidad que puede adquirir una persona para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, también identifica el clima emocional de cualquier contexto determinado. Básicamente esta competencia resume la capacidad de una persona para; tomar conciencia de sus propias emociones, dar nombre a las propias emociones y comprender las emociones de los demás.

Regulación emocional: Significa la capacidad que tiene una persona para manejar las emociones de forma

apropiada. Esta competencia se centra en componentes como:

A) tomar conciencia entre la interacción entre emoción, cognición y comportamiento, es decir, los estados emocionales tienen incidencia en el comportamiento y estos en la emoción.

B) expresión emocional, tiene que ver con la habilidad para comprender que el estado emocional interno no necesita corresponder con la expresión externa, tanto en uno mismo, como en los demás.

C) capacidad para la regulación emocional, se refiere al autocontrol de la impulsividad (ira, violencia, comportamientos de riesgo) y tolerancia a la frustración para prevenir estados emocionales negativos (estrés, ansiedad, depresión).

D) habilidades de afrontamiento, relacionado con la capacidad de afrontar emociones negativas mediante el uso de estrategias de auto – regulación para mejorar la intensidad y duración de tales emociones.

E) competencia para auto – generar emociones positivas, es la capacidad para experimentar de forma voluntaria y consciente emociones positivas (alegría, amor, humor, fluir) y disfrutar la vida.

Autonomía personal: Comprende un conjunto de características relacionadas con la autogestión personal como:

A) Autoestima: persona que está satisfecha, es positiva y tiene buenas relaciones consigo mismo.

B) Automotivación: capacidad para automotivarse e implicarse emocionalmente en diferentes

actividades de la vida personal, social, profesional y de tiempo libre.

C) Actitud positiva: sentido constructivo del yo y de la sociedad, ser optimista y afrontar los retos diarios, intención de ser bueno, justo, caritativo y compasivo. D) Responsabilidad: Intención de implicarse en comportamientos seguros, saludables y éticos. Asumir la responsabilidad en la toma de decisiones.

E) Análisis crítico de normas sociales: Evalúa críticamente los mensajes sociales, culturales y los comportamientos sociales.

F) Buscar ayuda y recursos: Identificar la capacidad de buscar apoyo, asistencia técnica y sabe acceder a los recursos que están disponibles.

G) Auto-eficacia emocional: la persona se ve así mismo que se siente como se quiere sentir.

Inteligencia interpersonal o competencia social: Capacidad que tiene una persona para mantener buenas relaciones con otras personas, esto implica dominar los siguientes componentes:

A) Dominar las habilidades sociales básicas: escuchar, saludar, despedirse, dar las gracias, pedir un favor, ofrecer disculpas, actitud de diálogo etc.

B) Respeto por los demás: Aceptar y apreciar las diferencias individuales y grupales, también, valorar los derechos de otras personas.

C) Comunicación receptiva: capacidad para atender a los demás tanto en comunicación verbal como no verbal

para recibir la información con precisión.

D) Comunicación expresiva: la capacidad para iniciar y mantener conversaciones, expresar los propios pensamientos y sentimientos con claridad y demostrar que el mensaje ha sido comprendido.

E) compartir emociones: comprender que en las relaciones están dadas por el grado de inmediatez emocional o sinceridad expresiva, el grado de reciprocidad o simetría en la relación. Destaca la importancia de compartir emociones sinceras.

F) comportamiento pro-social y cooperación: capacidad para esperar su turno, compartir en momentos diádicas y de grupo, mantener actitudes de amabilidad y respeto por los demás.

G) asertividad: Mostrar un compromiso equilibrado, entre la agresividad y la pasividad; implica decir no claramente y mantenerlo, para evitar situaciones de sentirse en presión hasta sentirse adecuadamente preparado. Defiende y expresa los propios derechos, opiniones y sentimientos.

Habilidades de vida y bienestar: Está relacionado con la capacidad que tiene una persona para adoptar comportamientos apropiados y responsables que brinden solución de problemas personales, familiares, profesionales y sociales. Para alcanzar esta competencia de debe alcanzar los siguientes componentes:

A) Identificación de problemas: capacidad para identificar situaciones que requieren solución o decisión y evaluar riesgos, barreras y recursos.

B) fijar objetivos adaptativos: capacidad para plantear objetivos positivos y reales.

C) solución de conflictos: capacidad para afrontar conflictos sociales e inconvenientes interpersonales, aporta soluciones positivas.

D) negociación: capacidad para resolver conflictos en paz, considerando los puntos de vista y sentimientos de los demás.

E) bienestar subjetivo: Capacidad para gozar de forma consciente de bienestar subjetivo y procurar transmitirlo a todas las personas con las que se interactúa.

F) Fluir: capacidad para generar experiencias óptimas en la vida profesional, personal y social.

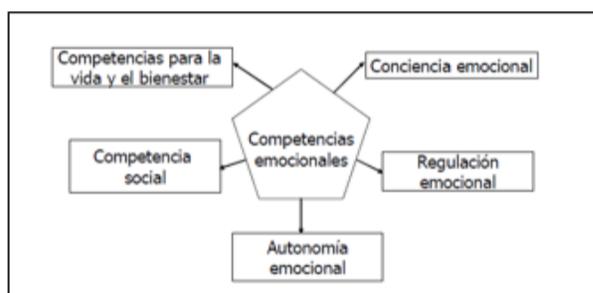


Figura 2. Modelo pentagonal de las competencias emocionales. Bisquerra y Pérez (2007, p.9)

Las competencias emocionales desde el punto de vista del presente trabajo buscan destacar la importancia de educar emocionalmente los futuros docentes teniendo en cuenta los retos educativos a los que se enfrenta un profesor de aula en el siglo XXI, es decir, un docente no sólo se dedica a impartir una clase, un docente es un mediador que maneja diversas variables dentro de su práctica pedagógica, como por ejemplo: las relaciones con los padres de familia y su participación en el proceso de enseñanza, los

comportamientos y diferencias de los estudiantes, a los directivos, la diversidad en el aula, los conflictos dentro del aula, la evaluación, el trabajo en casa, y hasta la administración del tiempo y atención que dedica a su propia familia y amigos, etc. Las competencias emocionales pretenden potenciar las capacidades de los docentes en la regulación de sus emociones y sus respuestas asertivas y apropiadas ante las actividades propias de su labor.

En la actualidad existen entidades de carácter internacional como la Red Internacional de Educación Emocional y Bienestar (RIEEB) con objetivos muy definidos enfocados a la promoción de la teoría en Educación Emocional a través de la cooperación, la investigación y los proyectos. Todo enfocado a la difusión y desarrollo de las competencias emocionales demostrando con resultados y datos reales el beneficio en el proceso de aprendizaje en los escolares.

Por otro lado, en los Estados Unidos, se encuentra la entidad más significativa y destacada como la primera en promover la Educación Emocional denominada CASEL (Colaboración para el Aprendizaje Académico, Social y Emocional), ésta organización se plantea como objetivo promover la teoría del Aprendizaje Social y Emocional (SEL) en los ambientes de aprendizajes mediante la investigación y la práctica educativa entre educadores y estudiantes sobre el control de emociones para mejorar el proceso de enseñanza de aprendizaje. Las dos organizaciones han logrado demostrar resultados positivos sobre la teoría de la

educación emocional como estrategia en el entorno escolar desde los años 90.

La información de la RIEEB permite el libre y fácil acceso a todos los recursos metodológicos y científicos de la teoría en Educación Emocional de Rafael Bisquerra Alzina, la red reúne el resultado de las prácticas investigativas del Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica (GROP) de la Universidad de Barcelona España y de todo el grupo de colaboradores de diferentes países que se han vinculado en esta actividad.

3 DISCUSIÓN

Para Bisquerra la educación emocional es “un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo humano, con objeto de capacitarle para la vida y con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social”. Bisquerra, (2000), citado en Bisquerra, et, al. (2012, p.31). Dicho objetivo en el marco de las competencias emocionales busca demostrar la eficacia de su enfoque potencializando las capacidades humanas de los estudiantes y mejorando la forma en la que aprenden.

Teniendo en cuenta los párrafos anteriores donde se señala la literatura que sustenta el concepto y los posibles efectos de la educación emocional, en las siguientes líneas se presenta a modo de discusión la descripción de diferentes estudios desarrollados en el contexto educativo basados en la aplicación de

propuestas que buscan educar emocionalmente a los educandos.

En este orden de ideas, en una investigación realizada en la Universidad Autónoma de México por Frago (2019), sobre lo que hacen los docentes para desarrollar la inteligencia emocional en las aulas universitarias, bajo las bases de la teoría fundamentada de un diseño cualitativo, se organizaron seis grupos focales de 31 estudiantes universitarios y se realizaron diferentes intervenciones a cada grupo sobre el concepto y aplicación del desarrollo de la inteligencia emocional.

El trabajo estuvo basado sobre cinco perspectivas: demostrar pasión, generar climas positivos en el aula, planificar y ejecutar actividades para el desarrollo de la inteligencia emocional, utilizar la empatía, y ser ejemplo en el manejo de las emociones. La investigación permitió conocer que los estudiantes demostraban más interés por aprender en ambientes de aprendizajes positivos, al mismo tiempo que la empatía del docente con el grupo era fundamental en las clases.

Por otro lado, Frago, concluye que “si el profesorado no tiene una sólida preparación en los conocimientos propios de su disciplina y en habilidades socioemocionales le será imposible instrumentar prácticas que promuevan la IE.” Frago, (2019, p.9). Es decir, el docente es quien muestra una perspectiva de ejemplo de lo que quiere que sean sus estudiantes, por tal motivo, es fundamental que desde su formación inicial sean educados emocionalmente, “por ejemplo: Un maestro que no ha podido alimentar pasión por su actividad

profesional, difícilmente podrá transmitir este sentimiento en el aula” Fragoso, (2019, p.9).

En otro estudio realizado en educación emocional, Weare y Grey, (2003). Citado en Palomera, Fernández & Brackett, (2008, p.437) llevado a cabo en el Departamento de Educación del Gobierno de la Gran Bretaña, encargado en identificar metodologías para desarrollar habilidades Socio-Emocionales mediante un programa de promoción de la inclusión, cohesión social, aprendizaje y bienestar emocional infantil denominado “Every Child Matters” (DfES, 2004) buscaba el desarrollo de las competencias emocionales en los niños pero, por otro lado, también se aplicaba en la formación del profesorado porque se partía que no es posible enseñar una competencia que previamente no se ha alcanzado y al igual que no es posible enseñar con calidad ante la ausencia del bienestar docente. Palomera, Fernández & Brackett, (2008, p.437).

Así mismo, en la Universidad Politécnica de Madrid - España, Mujica (2018) trabajó sobre la Percepción de las emociones y su atribución en la formación del docente de educación física en el cual se planteó como objetivo identificar la percepción y atribución emocional de los estudiantes de Pedagogía en Educación Física, en taller integrado de formación en la práctica 1.

Bajo una metodología cualitativa se llevó a cabo dicho estudio de investigación y para dar respuesta al objetivo planteado, se utilizó la técnica de diario de campo personal, grupos

focales y entrevistas individuales no estandarizadas en 19 participantes de la cohorte 2016 utilizando como base el método de la teoría fundamentada.

Este estudio destaca la importancia de la educación emocional entendiendo que “las emociones son una pieza clave para el desarrollo inteligente de cualquier otra dimensión del ser humano, ya sea biológica, cognitiva o social” (Gelpi, Romero – Martín, Mateu, Rovira y Lavega, 2014, p.53) Citado en Mujica (2018, p. 398). Con base en esta postura el autor destaca de forma relevante que el currículo y la docencia incorporen este factor sobre la educación de las emociones. Por otro lado, se dice que según (Damasio, 2011; Cabezas, 2013; Mora, 2017) en el campo de la Neurociencia se han realizado aportes claves sobre la conexión indisociable entre la razón y la emoción, señalando que las emociones influyen en los procesos cognitivos y a su vez, estos influyen en el proceso de las emociones.

Los resultados permitieron establecer 4 categorías y 25 subcategorías. Cada categoría describe las acciones por las cuales el docente, el estudiante o la clase generan diferentes emociones. (1 Acciones del docente, 2 acciones del estudiante, 3 imaginarios del estudiante y 4 sucesos externos a la clase). Las emociones percibidas en los estudiantes de acuerdo a los resultados permitieron concluir que “la docencia desempeñada con interacciones comprensivas, alegres y basadas en un enfoque constructivista y de aprendizaje activo, genera una percepción de emociones positivas en los estudiantes” Mujica (2018, p.412).

Así mismo, destacando que la formación de docentes en educación física tiene la posibilidad de considerar técnicas cualitativas que registren vivencias subjetivas y de esta forma proponer ambientes de aprendizajes agradables buscando el bienestar del estudiante.

Con base a esta teoría se identifica nuevamente como la educación emocional puede llegar a funcionar para atender la necesidad que tienen los docentes de ser formados en competencias emocionales para que sean ellos mismos quienes den soluciones y promuevan estas prácticas en el aula.

En otra investigación, en la cual se reafirma lo encontrado por Mujica (2018) realizada por Buitrago, Avila, y Cárdenas (2017) sobre el sentido y el significado atribuido a las emociones por el profesorado en formación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Los resultados permitieron a los investigadores conocer que en primera medida los estudiantes reconocen que las emociones juegan un papel importante en la selección de la docencia como carrera profesional. En este sentido les permite determinar que las emociones son arte constructiva del ser humano e influyen en los estados anímicos y las acciones y están actúan de forma negativa o positiva en los procesos de aprendizaje.

Sin embargo, la investigación permitió concluir que estos programas de carácter profesional no incorporan de forma estructurada el estudio de las emociones y que su manejo de forma inapropiada puede llegar a repercutir de forma negativa en el acto educativo.

En otro intento por descubrir la percepción de docentes y estudiantes sobre el trabajo de educación emocional en el aula, Hortigüela, Ausín, Albella y Delgado (2017) se plantearon como objetivo contrastar la percepción de los estudiantes de Grado en Maestro de Educación Primaria, profesores universitarios de la citada titulación y maestros en activo en esta etapa obligatoria, acerca del rol que debe desempeñar la educación emocional en el aula.

El estudio sostiene que a pesar que la docencia en la escuela tiene un enfoque principalmente de conceptos y el ámbito cognitivo, sin embargo, solamente se obtienen experiencias de éxito cuando el conocimiento teórico se combina con los valores y las emociones, lo cual es algo que aún no se tiene en cuenta en los currículos escolares. (Winans, 2012) Citado en Hortigüela et, al. (2017).

Bajo el marco de una metodología cualitativa en esta ocasión se buscó analizar a los actores involucrados en el proceso de educación, cómo se forma a los futuros docentes en educación emocional, cuáles son las estrategias didácticas, metodológicas y evaluativas empleadas en el ámbito universitario y cómo esto influye cuando los estudiantes realizan prácticas pedagógicas en las escuelas. La muestra estuvo constituida por 23 alumnos (13 mujeres y 10 hombres) matriculados en cuarto curso del Grado de Maestro de Educación Primaria en la Facultad de Educación de la Universidad de Burgos. También participaron ocho docentes universitarios (cuatro mujeres y cuatro hombres) que orientan clases en la en

presente programa. Además, participaron siete maestros de la etapa primaria de la ciudad Burgos (Cuatro mujeres y tres hombres).

En los resultados se observó que los alumnos del grado de maestro a lo largo de su formación no han sido educados emocionalmente, identificando que la docencia se enfoca más hacia los contenidos específicos. Con relación a esto, los autores concluyen que los estudiantes valoran como escasa la educación que han recibido en la universidad al respecto. Sin embargo, los docentes universitarios, en la formación inicial del profesorado, no están totalmente de acuerdo con la idea debido a que incluir la educación emocional en el currículo conllevaría a una reducción del mismo en otros contenidos.

Se puede observar en el resumen del artículo, cómo aparece un contraste entre lo que consideran los docentes y lo que perciben los estudiantes. Es un paralelo que nos hace pensar cuál sería la aceptación por parte de los actores sobre la educación emocional en los estudiantes de profesorado en nuestro quehacer docente y contexto sociocultural.

Teniendo en cuenta los resultados de la investigación de Hortigüela et, al. (2017), Mujica (2018) en su investigación difiere sobre la incorporación de la educación emocional en el currículo, ya que este modelo podría aportar significativamente en la mejora de los aprendizajes, y no como lo plantea Hortigüela cuando afirma que se podría

reducir los contenidos específicos del planteados en el plan de estudios.

Desde otra mirada, para Buitrago-Bonilla, R. (2017) la identidad del docente se asume como el desarrollo, formación y consolidación de una imagen de sí mismo derivada de las emociones, los estados de ánimo y el temperamento, al igual que la manera en que cada cual es percibido por los demás. (Bar-On & Parker, 2000; Dalai-Lama & Ekman, 2009; Ekman, 2003) citado en Buitrago, (2017).

En este sentido, caracterizar la identidad del docente ha resultado una tarea de objeto de múltiples investigaciones, sin embargo, para Buitrago su estudio se resume en que “la construcción de la identidad profesional del docente (IPD) se sustenta en cuatro dimensiones: emocional, Social-interpersonal, didáctica- pedagógica e institucional – administrativa, siendo la dimensión emocional transversal a todas las demás”. Buitrago (2017, p.230).

La investigación se desarrolló bajo una metodología cualitativa, y la herramienta metodológica utilizada fue el estudio del caso. La muestra fue representada por 17 estudiantes (9 mujeres y 8 hombres) de octavo y noveno semestre de diferentes programas de la facultad de educación. La técnica usada para la recolección de datos fue la entrevista a profundidad con un protocolo de dos categorías para un total de 44 preguntas.

Los resultados obtenidos en la investigación develaron al investigador que los estudiantes señalaron que su identidad docente se relaciona con el

reconocimiento de sus propias emociones. Por otro lado, también relacionaron su expresión emocional en sus prácticas pedagógicas. “Hay momentos en los que uno se siente mal, uno trata de demostrar otra cara, pero uno no puede fingir, o está mal o está bien... yo me desespero mucho, me pongo de muy mal genio... el estrés me causa mal genio” (MF4) Buitrago (2017, p.230).

Los estudiantes en la entrevista manifestaron variedad de emociones presentadas en sus prácticas pedagógicas, pero no alcanzan a comprender la importancia de la identidad del docente ya que no lo abordan de manera explícita. Estos resultados permiten al investigador llegar a la conclusión que la IDP se constituye un aspecto considerable para la motivación, el compromiso y la satisfacción en el desempeño y lo que significa ser un buen maestro. Por tal motivo se destaca la importancia de incluir en la formación profesional dentro del currículo la identidad del docente y la gestión de las emociones.

4 CONCLUSIONES

Es evidente la importancia y resultados favorables que muestran las investigaciones dadas sobre el enfoque en educación emocional a través de su práctica para favorecer los procesos educativos en el aula de clase. Por tal motivo, llegar a reconocer la importancia de la implementación de estas estrategias con los estudiantes de profesorado, podría permitir comprender su valor y su aplicación en

las prácticas pedagógicas, al mismo modo que, se pueda aportar con un desarrollo humano integral para la sociedad la cual ha sido golpeada por muchos problemas sociales que asechan niños, jóvenes y adultos.

La revisión bibliográfica permitió dar respuesta a las preguntas planteadas, en primer lugar, los resultados indican la importancia de educar emocionalmente a los educandos ya que la mayoría de los estudios analizados se demuestran efectos favorables con base a la implementación de una formación que incorpore la educación emocional, destacando de dicho proceso la reproducción de climas agradables en clase, la construcción de buenas relaciones, la motivación de los educandos para aprender, lo cual mejora el aprendizaje y la buena aceptación de tema dentro del currículo.

Así mismo, de acuerdo a la información encontrada se estima que promover el aprendizaje de las competencias emocionales, podría llegar a funcionar como estrategia pedagógica en el aula de clase con los docentes en formación, lo que podría significar un buen inicio hacia un cambio favorable en el desarrollo humano y en la formación de profesorado, incluyendo como base la educación integral para facilitar la configuración de la identidad del docente en los estudiantes de profesorado.

5 REFERENCIAS

Acuerdo, N° 138 del 26 de noviembre (2016). Por el cual el Consejo

- Académico de la Universidad de Pamplona, aprueba la modificación del plan de estudios para el programa de Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deportes.
- Albert, M. (2007). La investigación educativa. McGraw-Hill Interamericana. Página: 21. Tomado de <https://www-ebooks7-24-com.unipamplona.basesdedatosezproxy.com/?il=7373&pg=36>
- Bernal, C. (2014). Fundamentos de investigación. Pearson Educación. Página: 50. Tomado de <https://www-ebooks7-24-com.unipamplona.basesdedatosezproxy.com/?il=3403&pg=50>
- Restrepo, B. (2004). La investigación acción educativa y la construcción del saber pedagógico. Revista digital, Educación y Educadores, núm. 7, pp. 45-55. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83400706>
- Restrepo, B. (2002). Una variante pedagógica de la investigación-acción educativa. Revista Iberoamericana de educación, 29(1), 1-10.
- Romo, H. L. (1998). La metodología de la encuesta. JG Cáceres, Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación, 33-74.
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación de profesorado. Revista digital Interuniversitaria de Formación de Profesorado. 19(3), 95-104.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. Revista de Investigación Educativa, Vol. 21, n.º1, págs. 7-43
- Bisquerra, R.; Bisquerra, A.; Cabero, M.; Filella, G.; García, E.; López, E.; Moreno, M. y Oriol, X. (2011). EDUCACIÓN EMOCIONAL. Propuestas para educadores y familias. Editorial Descleé de Brouwer, S.A.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. Revista Educación XXI, 10, 61-82.
- Bisquerra, R.; Punset, E.; Mora, F.; García, E.; López, É.; Pérez, J.; Lantieri, L.; Nambiar, M.; Aguilera, P.; Segovia, N. y Planells, O. (2012). ¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia. Eplugues de Llobregat (Barcelona) hospital Sant Joan de Déu.
- Buitrago-Bonilla, R., & Cárdenas-Soler, R. (2017). Emociones e identidad profesional docente: relaciones e incidencia. Revista Digital Praxis & Saber, 8(17), 225-247. <https://doi.org/10.19053/22160159.v8.n17.2018.7208>
- Buitrago, R.; Ávila, A. & Cárdenas, R. (2017). El sentido y el significado atribuido a las emociones por el profesorado en formación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Revista digital Contextos Educativos, 20, 77-93. DOI: <http://doi.org/10.18172/.con.2998>
- Corsi, D. D., Domínguez, F. I. R., & Rodríguez, M. I. P. (2019). Adquisición de competencias emocionales mediante el desarrollo y uso de Serious Games en educación superior/Acquisition of emotional competences by means of the development and use of Serious Games in higher education. Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación, (56), 95+. Retrieved from <https://link-gale-com.unipamplona.basesdedatosezproxy.com/apps/doc/A600552585/GP>

- S?u=pamplona&sid=GPS&xid=39454c58
- Delors, J. (1997). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI.
- Guirao-Goris, J.; Olmedo., A. y Ferrer, E.(2008) El artículo de revisión. Revista Iberoamericana de Enfermería Comunitaria, 1, 1, 6. Disponible en <http://revista.enfermeriacomunitaria.org/articuloCompleto.php?ID=7>.
- Taylor, S. & Bogdan. (1984). Introducción a los métodos cualitativos de investigación; la búsqueda de significados. España, Barcelona. Editorial PAIDOS
- Toscano, G. T. (2009). La entrevista semi-estructurada como técnica de investigación. Graciela Tonon (comp.), 46.
- Fragoso, R. (2019). Qué hacen los docentes para desarrollar la inteligencia emocional en las aulas universitarias. Un estudio cualitativo. Revista multidisciplinar de educación. Vol.12, N°25.
- Garzón, L. P., & Pérez, A. M. C. (2012). Revisión de algunos estudios sobre la deserción estudiantil universitaria en Colombia y Latinoamérica (Review of some studies on university student desertion in Colombia and Latin America). *Theoria*, 9-20.
- Hernández, R.; Fernández, C. & Baptista, M. (2010). Metodología de la Investigación Quinta edición. McGraw-HILL / Interamericana Editores, S.A. De C.V.
- Hortigüela, D.; Ausín, V.; Abella, V. y Delgado, V. (2017). Percepción de docentes y estudiantes sobre el trabajo de la educación emocional en el aula. Universidad de Burgos, revista Contextos Educativos, 20 (2017), 27-41. DOI: <http://doi.org/10.18172/con.2981>
- Mujica, F. (2018). Percepción de las emociones y su atribución en la formación del docente de Educación Física. *Educación Siglo XXI*, 36(3 Nov-Feb1), 397-416. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10201/66202>
- MEN, (2010). Orientaciones Pedagógicas para la Enseñanza de la Educación Física, Recreación y Deportes. Documento N°15. Ministerio de Educación Nacional.
- Muñoz, F., Quintero, J., & Munévar, R. (2005). Cómo desarrollar competencias investigativas en educación. Cooperativa Editorial Magisterio. Disponible en: http://bibliotecadigital.magisterio.co.unipamplona.basesdedatosezproxy.com/book-viewer/significado_de_la_investigacion_0.pdf/13208/51/1
- Muñoz, T. G. (2003). El cuestionario como instrumento de investigación/evaluación. Centro Universitario Santa Ana. Recuperado de http://cvonline.uaeh.edu.mx/Cursos/Maestria/MTE/Gen02/seminario_de_tesis/Unidad_4_anterior/Lect_El_Cuestionario.pdf.
- Ortiz, A. (2015). Enfoques y métodos de investigación en las ciencias sociales y humanas. Ediciones de la U. Página: 15. Tomado de <https://www-ebooks7-24-com.unipamplona.basesdedatosezproxy.com/?il=5597&pg=15>
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P., & Brackett, M. A. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Electronic Journal of Research in Educational*

- Psychology, 6(2), 437+. Retrieved from <https://link-gale-com.unipamplona.basesdedatosezproxy.com/apps/doc/A189599685/GPS?u=pamplona&sid=GPS&xid=acc55524>
- PEP (2017). Proyecto educativo de programa de licenciatura en educación física, recreación y deportes. Universidad de Pamplona.
- Román, M. (2013). Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina: una mirada en conjunto. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 11(2), 33-59.
- Sanchez, A. M. (2019). Competencias emocionales y rendimiento académico en los estudiantes de Educación Primaria. Psychology, Society, & Education, 11(1), 15+. Retrieved from <https://link-gale-com.unipamplona.basesdedatosezproxy.com/apps/doc/A600162384/GPS?u=pamplona&sid=GPS&xid=8ca2070f>
- Sandoval, C. (2002). Investigación cualitativa. Especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social. ICFES. Bogotá. Colombia.
- Solana, A. (2007). Aprendizaje cooperativo en las clases de educación física. Wanceulen Editorial Deportiva, S.L.
- Soriano, A. (2014). Diseño y validación de instrumentos de medición. Editorial Universidad Don Bosco N°13 pp.19-40
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa; Técnicas e instrumentos para desarrollar la teoría fundamentada. Editorial Universidad de Antioquia.
- Tamayo, M. (2002). El proceso de la investigación científica. Cuarta edición. Editorial LIMUSA, S.A.
- Taylor, S. & Bogdan. (1984). Introducción a los métodos cualitativos de investigación; la búsqueda de significados. España, Barcelona. Editorial PAIDOS
- Vera, O. (2009). Cómo escribir artículos de revisión. Rev Med La Paz, 2009; 15(1): pp. 63-69

EL JUEGO EN EL FORTALECIMIENTO DE HABILIDADES MOTRICES BÁSICAS DE MANIPULACIÓN

Recibido: 07/10/2021 Aceptado: 10/12/2021

Arredondo, Lucero Carrillo
ID ORCID
Universidad De Pamplona.
jpdLucero@gmail.com

RESUMEN

Lo más serio para los niños, es el juego. A raíz de la pandemia, cambió el contexto donde se imparte la educación en los niños, lo cual hizo que se vea afectado el juego en la vida del niño; ese juego natural que se daba entre pares. De aquí nace la idea de esta investigación, donde su objetivo general es: Determinar la importancia de la teoría del juego de Karl Gloss y de Chacón en la virtualidad, para el fortalecimiento de la competencia motriz, específicamente en el desarrollo de las habilidades motrices básicas de manipulación, en los estudiantes del grado primero del Instituto Corazón de María. La investigación realizada fue de tipo cualitativa, bajo el método de investigación acción. Donde se aplicaron unos instrumentos, se analizaron y se ejecutó una secuencia didáctica, para así corroborar la teoría en mención. Se pudo concluir, que definitivamente que el juego, ya sea dirigido o espontáneo, es imprescindible, como medio de estimulación en el infante, para el desarrollo de sus habilidades motrices básicas de manipulación.

Palabras claves: Juego; Estimulación temprana; Motricidad, Habilidades.

ABSTRACT

The most serious thing for children is play. As a result of the pandemic, the context where education is imparted to children changed, which affected play in the child's life; that natural game that occurred between pairs. This is where the idea of this research was born, where its general objective is: To determine the importance of the game theory of Karl Gloss and Paula Chacón in virtuality, for the strengthening of motor competence, specifically in the development of motor skills basic manipulation, in first grade students of the Instituto Corazón de María. The research carried out was qualitative, under the action research method. Where instruments were applied, they were analyzed and a didactic sequence was executed, in order to corroborate the theory in question. It was possible to conclude that definitely the game, whether directed or spontaneous, is essential, as a means of stimulation in the infant, for the development of their basic motor skills of manipulation.

Keywords: Game; Early stimulation; Motor skills, Skills

1 INTRODUCCIÓN

La investigación que a continuación se detalla, tiene como interrogante principal el poder determinar importancia que tiene la teoría del juego de Gloss, K. (1.896) y de Chacon. P. (2008), en el fortalecimiento de la competencia motriz, específicamente en el desarrollo de las habilidades motrices básicas de manipulación, en medio de la virtualidad, en los estudiantes del grado primero del Instituto Corazón de María de la ciudad de Santa Marta.

La idea de llevarla a cabo, surge luego de la inquietud, de querer saber cómo está afectando la teoría expresada por los autores, a cerca de la importancia del juego en la estimulación del desarrollo de los niños. Niños que, en el momento, se encuentran en un contexto nuevo para ellos, donde el aislamiento causado a raíz de la pandemia, los llevo a cambiar su método de estudio, presencial a virtual. Un entorno que les limita como infantes a jugar naturalmente con sus pares, como lo hacían antes y así mismo el interés de determinar cómo influye esta situación en el desarrollo de sus habilidades básicas de manipulación.

El desarrollo motriz, en las primeras etapas de la vida escolar del ser humano, es de vital importancia, porque de ahí de derivan el fortalecimiento de las habilidades motrices básicas de manipulación, importantes en la vida de todo ser humano.

Es por esto, que el juego se convierte en una estrategia que se puede utilizar en cualquier nivel o modalidad del educativo, pero “por lo general el docente lo utiliza muy poco porque desconoce sus múltiples ventajas” (Chacón, 2008, p.1). Lo mencionado por la autora, aunado, a que quien orienta la asignatura de educación física en la primaria, no es un profesional del área, conlleva a que se desconozca la gran influencia que el juego tiene en el desarrollo motriz, de los niños a esa edad y específicamente en las habilidades motrices básicas de manipulación.

Gross, (2013) define la Teoría del Juego, como “un adiestramiento anticipado para futuras capacidades serias”. (p. 1)

Las teorías de estos autores, sumadas a la realidad presentada en muchas de las instituciones del Departamento del Magdalena, de Colombia en general y de la Institución donde esta la población objeto de estudio de esta investigación, con respecto a situaciones que afectan el buen desarrollo motriz en los niños que inician su etapa escolar y la importancia del juego en los infantes, fue la motivación para llevar a cabo esta investigación.

Entre dichas situaciones que afectan la estimulación del desarrollo motriz del niño, está una muy marcada en este momento, y es el confinamiento actual a causa de la pandemia, por lo cual, los niños han interrumpido el libre y entusiasta desarrollo motriz, donde esta implícito el juego, ya que, no han podido seguir compartiendo de forma natural, con sus pares, en la escuela, en los recreos, en los parques infantiles y demás lugares de recreación, que antes frecuentaban. Lugares muy importantes y propicios para jugar y estimular su desarrollo motriz.

Es así, como esta investigación, plantea comprender la importancia de la teoría del juego de Karl Gloss y Paula Chacón, para el fortalecimiento de la competencia motriz, específicamente en el desarrollo de las habilidades motrices básicas de manipulación en medio de la virtualidad, en los estudiantes del grado primero del Instituto Corazón de María de la Ciudad de Santa Marta.

Para responder a esta problemática se plantearon los siguientes objetivos específicos:

- Identificar las dificultades en el desarrollo de las habilidades motrices básicas de manipulación, en medio de la virtualidad.
- Comprender las posibles causas de las dificultades presentadas en el desarrollo de las habilidades motrices básicas de manipulación, en la virtualidad, en los estudiantes del grado primero del Instituto Corazón de María de la ciudad de Santa Marta.
- Diseñar estrategias pedagógicas que puedan implementarse para el fortalecimiento de las habilidades motrices básicas de manipulación, en la virtualidad.

- Ejecutar las estrategias pedagógicas con una secuencia didáctica basada en la teoría de juego de Karl Gloss y Paula Chacón, que contribuyan al fortalecimiento de las habilidades motrices básicas de manipulación, en virtualidad.
- Evaluar los cambios en el desarrollo de las habilidades motrices básicas de manipulación.

Esta investigación, consta de varias etapas, una de observación y recolección de información, donde se aplicaron instrumentos como: Prueba diagnóstica inicial, observación no participativa y entrevistas a profundidad. Aplicadas a una muestra la cual fue previamente caracterizada. Esta información fue analizada y con ella se procedió a diseñar una secuencia didáctica, teniendo en cuenta referentes de otras investigaciones, las teorías sobre el juego de los autores de esta investigación, las categorías apriorísticas definidas con anterioridad, para luego elaborar y aplicar una secuencia didáctica haciendo uso del juego y así poder comprobar la importancia de la teoría del Juego, de los autores Gloss (1.896) y Chacon (2008), en la estimulación del desarrollo de los patrones básicos de manipulación, en los niños que inician su etapa escolar.

2 REFERENTE TEÓRICO

El marco teórico de esta investigación se fundamenta en el efecto que tiene el juego para el desarrollo motriz del niño, específicamente en las habilidades motrices básicas de manipulación, basado en la teoría del juego del autor Karl Gloss y de Paula Chacón, e interpretando los diferentes aportes que desde la escuela se pueden dar al buen desarrollo motriz, utilizando el juego como una herramienta pedagógica, especialmente en la iniciación de su etapa escolar.

Teoría del Juego

La Teoría del Juego, según Karl Gloss, da a comprender que el juego, es la escuela de vida, con él, no solo se le aporta al desarrollo propio del niño, sino que lo prepara para un buen desenvolvimiento en la etapa adulta, este autor

fue el primero en hablar sobre la importancia del juego dentro del desarrollo del pensamiento y de la actividad del niño, lo percibe como la escuela de la vida. Parte de algo muy básico y así lo muestra todo el tiempo. “Se basa en los estudios de Darwin que indican que las especies mejor adaptadas sobreviven a las condiciones cambiantes del medio” (Gloss, 1898).

Al analizar esta teoría, tal como lo plantea el autor y basado en los estudios de Darwin, resulta interesante poder comprobar esos conceptos. Y sobre todo cuando afirman que las mejores especies son las que sobreviven a las condiciones cambiantes del mundo. Habría que comprobar esa teoría en nuestra investigación, porque en la actualidad se están dando cambios muy drásticos en el mundo y en todas las esferas, no solo en la educación. Resulta un verdadero desafío comprobar esta teoría y más aún aplicarla en un momento tan particular de aislamiento y de cambio como el que estamos viviendo. Donde el uso exagerado de la tecnología es un factor opuesto al desarrollo de las capacidades motrices. Por lo tanto, aunque resulta de mucha ayuda, la importancia del juego según esta teoría de tan ilustre autor, el cómo hacerlo en ésta época, implica un gran reto.

Los animales superiores y el niño, en su libro Gros (1898), afirma:

La vida psíquica del niño, no entran en la vida completamente listos. Tienen una época juvenil, es decir, un periodo de desarrollo y de crecimiento. Este es un tiempo de aprendizaje, es un periodo de formación y adquisición de aptitudes y conocimientos (p.94).

Y de ahí la importancia del juego en ese proceso de desarrollo y crecimiento. Este autor aporta mucho a la propuesta en lo referente a la importancia que tiene el juego, para la formación del niño, en este caso, para mejorar sus capacidades motrices. Además, en sus escritos, relaciona frecuentemente la relevancia que tiene enseñar a través de él. También me llama la atención el análisis que hace el autor, en cuanto a que a “diferencia de los animales, los humanos al nacer somos inmaduros y para

alcanzar la madurez, es necesario un periodo de preparación” (Gloss, 1898). Es tan básica esta comparación, pero muy cierta. Y en ese proceso de preparación es que estamos implicados los agentes educativos y nosotros como docentes, tenemos gran responsabilidad en ese proceso de maduración, de desarrollo.

Según lo establecido en la Constitución Nacional (1991), en su artículo 44 habla de los derechos del niño y en ellos reconoce al “Juego como una necesidad vital, connatural al desarrollo de un niño o niña y de aspecto innegociable de su dignidad humana”, dándole la importancia al juego y más hacia el enfoque que tiene el desarrollo de él.

Motricidad:

Es la facultad que se desarrolla por medio del sistema nervioso central, músculos y articulaciones que permiten perfeccionar los movimientos del cuerpo en manos, dedos, brazos y piernas. Por eso la importancia de realizar actividades con los niños que ayuden a desarrollar su motricidad y personalidad (Vanguardia.com, 2019).

Juego:

“Es una de las manifestaciones más habituales en el ser humano desde su nacimiento. El niño, antes incluso de dar sus primeros pasos, tiende a buscar juegos rudimentarios que le producen una sensación de bienestar interno” Caillois (1958).

Para Gloss es una preparación o actividad que sirve para practicar o entrenar aquellas habilidades que más tarde serán útiles en la vida adulta y la supervivencia” BLOG ugem (2013).

Estimulación Temprana:

Es de gran importancia para el desarrollo del ser humano. El niño necesita someterse a un lento proceso de conocimientos, a través del cual va aprendiendo a comer, a hablar, a caminar y a ejecutar casi todas las actividades indispensables para la vida, parte de tal enseñanza, lo lleva a efecto por experiencia personal quien lo guíe y es necesaria desde su primer etapa de vida la estimulación temprana (Gómez, 2014, p.49).

Competencia Motriz

Según el Documento No.15, el cual trata sobre las Orientaciones Pedagógicas para educación física, recreación y deporte, del Ministerio de Educación de Colombia, aclara que:

La competencia motriz es entendida como la construcción de una corporeidad autónoma que otorga sentido al desarrollo de habilidades motrices, capacidades físicas y técnicas de movimiento reflejadas en saberes y destrezas útiles para atender el cultivo personal y las exigencias siempre cambiantes del entorno con creatividad y eficiencia. No sobra advertir que lo motriz es una unidad, pero para efectos de claridad y de orientación didáctica es necesario utilizar un enfoque analítico, aunque en la vida real la motricidad se expresa mediante acciones unitarias (p.29).

Habilidad.

Llamamos habilidad a la capacidad para hacer una cosa. Sobre la base de este concepto tenemos que tener en cuenta que el hombre, por medio del movimiento, es plenamente consciente de sus limitaciones y puede auto conocerse, expresarse y comunicarse con el medio que le rodea al mismo tiempo, estableciendo niveles de aprendizajes significativos y satisfactorios con él mismo, con los objetos y con los otros. (López y López, 2012, s/p).

Habilidades motrices básicas de manipulación.

Castañer y Camerino (2006), como citó Romero L. Nohemi, Perez Héctor Jesús y Rosas S., César, en la EmásF, Revista Digital de Educación Física (2021), definen las habilidades de manipulación como “las acciones corporales capaces de imprimir fuerza a los objetos y de recibir la propia de los objetos con los que se interactúa” (p.59). Dentro las habilidades manipulativas destacan, las acciones de impacto; las cuales hacen referencia a las habilidades en las que determinadas partes de cuerpo contactan con objetos o móviles de manera breve, estas acciones son, lanzar, recepcionar, golpear, chutar, entre otras.

3 DISEÑO METODOLÓGICO

El estudio se apoyó en la investigación cualitativa, que desde mediados del siglo XIX, surgió como una forma de recoger los datos en el campo, indagando, preguntando, visitando, mirando, escuchando, donde se rescató, en opinión de Rodríguez, Gil y García (1999), la importancia de los constructos de los participantes, o los significados que los sujetos de la investigación, asignan a sus acciones, al contexto del estudio, a la relación entre el investigador y los que están siendo estudiados, los procedimientos y técnicas para la recogida de los datos.

El enfoque fue interpretativo y naturalista hacia su objeto de estudio, esto significa que se estudió el fenómeno en su contexto natural tal y como sucedió, intentando sacar sentido de, o interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas, de ahí que, para lograrlo, en el caso particular de esta investigación, se usó la entrevista en profundidad.

En el caso particular del estudio que se desarrolló, para lograr captar las concepciones, percepciones, pareceres, motivaciones, interpretaciones y juicios subjetivos, fue preciso recurrir a informantes clave, seleccionados a partir de la aplicación de un conjunto de criterios, para que expresaran sus opiniones sobre las dificultades en el desarrollo de la competencia motriz en la virtualidad. Lo anterior, para comprender las causas de las dificultades presentadas en el desarrollo de la competencia motriz y así diseñar estrategias pedagógicas para el fortalecimiento de la competencia motriz en medio de la virtualidad, las cuales se ejecutaron a través de la secuencia didáctica basada en la teoría de juego de Karl Gloss y Paula Chacón. Y con ello poder dar paso a evaluar los cambios en el desarrollo de la competencia motriz en medio de la virtualidad, luego de la aplicación de la secuencia didáctica basada en la teoría de juego de Karl Gloss y Paula Chacón.

4 MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

Se trabajó con el método de investigación acción, acorde con el enfoque cualitativo que para Martínez (2012a), es un proceso de reflexión crítica, donde los datos emergerán desde los coinvestigadores o informantes, quienes participaran muy activamente, se trata de un trabajo fundamentalmente educativo orientado hacia la acción, menciona como principios los siguientes: el problema de investigación será presentado y definido al igual que su análisis e interpretación, plan de acción y evaluación y su finalidad es la transformación de la realidad social educativa y este proceso de investigación; es un proceso integral, holista y contextual y rechaza las nociones y supuestos positivistas de racionalidad.

Contempla las siguientes etapas:

- 1). Diseño general del proyecto: entrada al contexto, donde los participantes por voluntad se incorporan.
- 2) Identificación de un problema importante: cuales son los que se quieren estudiar, el sentido del problema surge de la gente afectada y exige soluciones colectivas, aquí se identificó la necesidad y la problemática en torno a las dificultades en el desarrollo de la competencia motriz en la virtualidad, en los estudiantes de grado primero del Instituto Corazón de María de la ciudad de Santa Marta y comprender sus posibles causas.
- 3) Análisis del problema: será facilitado por el investigador, pero realizado conjuntamente con los miembros del grupo, es importante ya que puede revelar las acusadas subyacentes del problema.

4) Recolección de la información:

4.1 Diario de campo

Observación No Participativa

Objetivo: Observar el papel que tiene la implementación del juego para el desarrollo de la competencia motriz, en especial en las habilidades motrices básicas de manipulación, en los estudiantes del grado primero del Instituto Corazón de María.

Esta observación se realizó de manera informal, tomando nota de las situaciones

encontradas. Teniendo en cuenta los objetivos que se buscan en la investigación, los cuales orientaron a su vez, a las categorías a analizar.

Estas observaciones fueron realizadas, en los primeros acercamientos con los estudiantes y su docente titular, desde la residencia de la Profesora y a través de la plataforma ZOOM



Estos fueron los aspectos que más llamaron la atención: La Docente cada semana tiene un tema diferente para orientar a sus estudiantes, por lo tanto, no hay una secuencia en el proceso de estimulación de los niños. La mayoría de los niños, reciben la clase con motivación, pero algunos como es normal, en medio de la virtualidad se distraen y se nota que no realizan las actividades, ni prestan atención. Tanto la docente, como los estudiantes, realizan la actividad física en espacios reducidos e incómodos para realizar actividad física.

-Llamó la atención en particular que la docente, no adecuó el espacio dentro de su casa, para orientar la clase de educación física y dado lo anterior, hubo algunos ejercicios que Ella indicaba, pero los estudiantes no alcanzaban a ver lo que ella hacía, debido a la estrechez del lugar.

-Algunos niños sobresalen en su buen desempeño en cuanto a las habilidades básicas de manipulación y otras evidencias que necesitan estimular más el desarrollo de las mismas.

-El juego definitivamente, es lo más serio que se toman los niños y en todo momento muestran alegría y agrado al realizarlo y aprender lo que la docente les indica.

4.2 Tabla 1. Instrumento de evaluación HMBM

Así mismo, para la realización de la prueba diagnóstica, se utilizó el siguiente instrumento

de evaluación HMBM (Habilidades motrices básicas de manipulación)

EVALUACIÓN DE HABILIDADES MOTRICES BÁSICAS DE MANIPULACIÓN				
	RUBRO A EVALUAR	TAREA A REALIZAR (Se realizó a través de la guía 1, Prueba básica diagnóstico, diagnóstico)	EJECUCIÓN	OBSERVACIÓN
LANZAR	Posición de los pies separados y las piernas en oposición al brazo lanzador.	Ubica una botella en un pasillo o corredor de tu casa, a 5 pasos de ella, lanzas con una sola mano, una pelota pequeña o una piedra pequeña a tratar de tumbar la botella.		
	Giro del tronco y transferencia del peso a la pierna retrasada.	Desde una línea demarcada, lanza la pelota lo más lejos posible.		
	Movimiento de los brazos hacia adelante y continuación de la trayectoria del móvil.	A una distancia de 2 metros (línea de lanzamiento) lanzar la pelota procurando que esta caiga dentro de una caja.		
ATRAPAR	Posición de las manos dirigidas hacia el móvil.	Posición fija, lanzar la pelota hacia arriba con las dos manos lo más alto posible y atraparla.		
	Brazos guiados hacia adelante / arriba para coincidir con el móvil.	Posición dinámica de punto A al B, lanzar la pelota hacia arriba con las dos manos lo más alto posible y atraparla.		
	Brazos guiados hacia adelante para coincidir con el móvil al tomar contacto con este.	Seguir trayectoria de la pelota que es lanzada para atraparla.		

BOTAR	Flexión / extensión de brazos y agarre (botar y atrapar)	Posición fija, botar la pelota en un solo lugar. (juego bolos con los pies)		
	Flexión / extensión de brazos, palma de la mano abierta.	Botar y golpear la pelota con la palma abierta.		
	Coordinación de los movimientos de piernas/brazos y agarre del móvil.	Hacer botes (o rebotes) elementales con la pelota, de un punto A a uno B.		

NIVEL DE EJECUCIÓN

SOBRESALIENTE	Indica dominio sobresaliente según el criterio de evaluación. El estudiante ha demostrado las habilidades requeridas con un alto grado de efectividad.
SATISFACTORIO	Indica dominio satisfactorio según el criterio de evaluación. El estudiante ha demostrado las habilidades requeridas.
BÁSICO	Indica el dominio básico según el criterio de la evaluación. El estudiante tiene dificultades para demostrar habilidades requeridas.
INSUFICIENTE	Indica dominio insuficiente según el criterio de evaluación. El estudiante tiene carencias fundamentales en las habilidades requeridas.

4.3 Tabla 2. Resultados: instrumento prueba diagnóstica

Estos resultados, fueron determinados, haciendo uso a su vez, de la guía 1 elaborada con los estudiantes, para posteriormente valorarlo dentro de esta tabla.

La guía desarrollada fue la siguiente: GUÍA 1, PRUEBA DIAGNÓSTICA PRUEBAS BÁSICAS DE HABILIDADES MOTRICES DE MANIPULACIÓN

A continuación, se plantean una serie de juegos, mediante los cuales se valorará, el desempeño de los estudiantes muestra, para ejecutarlos y así poder valorar el estado en que se encuentran sus habilidades motrices básicas de manipulación. LANZAR-ATRAPAR Y BOTAR.

El candidato a Magister, dirigirá en clase virtual a cada estudiante muestra, la ejecución de estos juegos. Y a su vez valorará la ejecución de los mismos, según los RUBROS a evaluar en el instrumento de evaluación

HMBM (Habilidades motrices básicas de manipulación).

Los detalles del Instrumento de evaluación HMBM, se encuentran en el trabajo de investigación en la Prueba diagnóstica, desarrollo guía 1 y entrevista a estudiantes

Teniendo en cuenta lo anterior, se procede a utilizar como Diagnóstico para esta investigación, el siguiente cuadro, adaptando únicamente los ejercicios que se podían realizar, teniendo en cuenta las condiciones particulares de la formación virtual, a causa de la pandemia.

Tabla 2. Resultados: instrumento prueba diagnostica EVALUACIÓN DE HABILIDADES MOTRICES BÁSICAS DE MANIPULACION SEGUN GUIA 1. DIAGNOSTICO				
ESTUDIANTE		HMBM LANZAR	HMBM ATRAPAR	HMBM BOTAR
AYLEEN NUNEZ	MONTERO	SATISFACTORIO	SATISFACTORIO	BASICO
DARSEIRA FLOREZ	PEREZ	SATISFACTORIO	INSUFICIENTE	INSUFICIENTE
GABRIELA BERMUDEZ	VANEGAS	INSUFICIENTE	INSUFICIENTE	INSUFICIENTE
THOMAS LEON	RODRIGUEZ	SATISFACTORIO	BASICO	BASICO
SOBRESALIENTE	Indica dominio sobresaliente según el criterio de evaluación. El estudiante ha demostrado las habilidades requeridas con un alto grado de efectividad.			
SATISFACTORIO	Indica dominio satisfactorio según el criterio de evaluación. El estudiante ha demostrado las habilidades requeridas.			
BASICO	Indica el dominio básico según el criterio de evaluación. El estudiante tiene dificultades para demostrar habilidades requeridas.			
INSUFICIENTE	Indica dominio insuficiente según el criterio de evaluación. El estudiante tiene carencias fundamentales en las habilidades requeridas.			

4.4 Tabla 3. Evaluación de habilidades motrices básicas de manipulación, según la guía 1. Diagnóstico

TABLA 3. EVALUACIÓN DE HABILIDADES MOTRICES BÁSICAS DE MANIPULACION SEGUN GUIA 1. DIAGNOSTICO				
ESTUDIANTE	EL JUEGO EN LA VIDA PERSONAL DEL NIÑO	IMPORTANCIA DE JUEGO, EN EL FORTALECIMIENTO DE LAS HMBM	EL PAPEL DEL JUEGO EN LA FAMILIA DEL NIÑO, DESDE EL HOGAR	OBSERVACIONES OTROS HALLAZGOS ENCONTRADOS
AYLEEN NUNEZ	En su tiempo libre, le gusta jugar, tiene muchos juguetes, tiene una amiga con quien juega	Le gustó mucho realizar todos los juegos. En clase no los había realizado y en su casa, ha repetido esos juegos. Los juegos le parecieron fáciles y el que más le gustó fue el de la raqueta de lanzar y rebotar la bola. Le gustan más estudiar en el colegio que virtual. Le gusta más jugar con personas y amigos que con computador.	En su familia manifiesta no tiene con quien jugar, pero sí tiene una amiga vecina con la que juega.	Vive con sus padres, muestra ser una niña feliz, es muy participativa y presenta un buen estado en su desarrollo motriz.
DARSEIRA FLOREZ	En su tiempo libre juega a preparar comidas con su mamá	Le gusta mucho jugar, lanzar objetos con los pies, fue lo que le pareció más difícil y lo que más le gustó fue jugar con la raqueta, a lanzar y rebotar la bola, nunca lo había realizado.	Expresa que nunca había jugado a lanzar o atrapar cosas con su familia.	Vive con sus padres y hermano. Su madre acaba de tener un bebé y pasa muy ocupada con él. Por eso ella juega sola.
GABRIELA BERMUDEZ	Manifiesta que solo juega con su primo, pero que él sí sabe jugar y ella no. Ella es muy mala para los juegos, porque no sabe. Así lo expresa. Le encanta ver videos en YouTube	Manifiesta frecuentemente que ella no sabe y no es capaz de realizar los juegos y ejercicios y afirma que por el contrario su primo sí sabe. En repetidas ocasiones no quiere realizar los juegos o desiste de intentar realizar. Todos los juegos le parecieron difíciles	La cuida la tía, sus padres son separados, su mamá trabaja todo el día, los fines de semana va donde su padre. Expresa que le gusta jugar con su primo, pero se cae mucho, lo expresa literalmente.	La niña, había constantemente, dispensándose de las preguntas que se le hacen, se refiere a contar anécdotas de las cosas que le suceden. Esta en tratamiento con la psicóloga, por bajo rendimiento académico y afectación emocional a causa de la separación de sus padres. Demuestra atraso en el desarrollo de sus habilidades motrices básicas de manipulación.
THOMAS LEON	Manifiesta que le gusta jugar en el parque con amigos, le gusta más estudiar cuando iba al colegio.	Le encantaron los juegos, el que más le gustó fue el de la raqueta.	Vive con sus padres, en casa manifiesta no tiene con quien jugar, pero se la pasa donde la abuela y allí tiene un primo con quien juega. Y con su mamá jugado a pasar la bola con la raqueta.	Es un niño muy alegre, su padre lo lleva a entrenar y presenta buen acompañamiento de sus padres en su estimulación motriz.

5. DISEÑO DE LA PROPUESTA

Esta fase estuvo sustentada en los preceptos de la teoría del juego, de Karl Gloss y de Paula Chacón. Es de aclarar, que la propuesta, no se

llevó a cabo solo a partir de observación, aplicación de instrumentos y análisis de información, también se procedió a determinar la influencia de las teorías de los autores, en el desarrollo de la competencia motriz de los estudiantes que inician su etapa escolar. Y basado en ello, se dejó una propuesta factible de ser ejecutada por la institución.

Dentro de la propuesta, se elaboró una secuencia didáctica, que estimulará las habilidades motrices básicas de manipulación.

Estas son las actividades que se planearon para realizar en el diseño didáctico y que luego fueron plasmadas en guías, que se ejecutaron con los estudiantes del grado primero y la población objeto de esta investigación.

Informantes del Estudio

Son definidos por Martínez (2012), como las personas que ofrecerán información para comprender el problema, en la investigación cualitativa se seleccionan a través de criterios que selecciona el investigador, por ser parte del muestreo no probabilístico intencional, en este caso la son los estudiantes de grado primero de básica primaria del Instituto Corazón de María de la ciudad de Santa Marta, con edades entre los 6 a 8 años de edad. Antes de escoger la muestra para ser analizada, se realizaron observaciones de campo directas en las clases virtuales, en las horas de la clase de educación física, donde la investigadora, tomo apuntes, fotos y transcribió lo que espontáneamente se evidencio en la clase. A sí mismo, se tuvo en cuenta la orientación de la clase por parte de la profesora titular y sus apreciaciones frente a los niños, en lo que refiere al desarrollo motriz y al desempeño en las clases. Los criterios fueron:

- Niños que demuestran un buen desempeño en su desarrollo motriz.
- Estudiantes, que realizan la clase con agrado y gran disposición.
- Estudiantes que proponen variantes en las actividades propuestas.
- Estudiantes atentos y que comprenden las instrucciones dadas por la docente.

- Estudiantes que no siguen instrucciones y se distraen fácilmente.
- Estudiantes que demuestran desmotivación por la clase de educación física.
- Así mismo, se seleccionó una niña que manifiesta y demuestra dificultad al caminar y saltar.

Basado en estos criterios, se seleccionaron cuatro estudiantes (tres niñas y un niño).

En total cuatro y su docente cumplieron con los criterios fijados.

Dimensiones	Subdimensiones	Análisis de resultados
Habilidades motrices básicas de manipulación, temprana edad.	Clases de habilidades motrices básicas de manipulación Lanzar y recibir Patear Rebotar Manejo y control de objetos	Efectivamente con la aplicación de la secuencia didáctica, basada en la teoría del Juego, de los autores, se estimuló el desarrollo de las HMBM, lo que mostro avances y sobre todo motivación para seguirlo realizando.
Influencia del desarrollo de las habilidades motrices básicas de manipulación, en el individuo.	Motricidad hasta los 7 años Influencia de la adquisición o no de las habilidades motrices básicas de manipulación, en el individuo adulto.	El mejorar estas habilidades básicas de manipulación, se ve reflejado en las actividades cotidianas de los niños, como saber comer, al agarrar los objetos. Se presentó un caso evidente con un niño, que no sabe comer, por falencias en el agarre. Con la realización de estas actividades, mejora su habilidad de agarre y coordinación óculo manual.
Habilidades motrices básicas de manipulación, dentro de la escuela en medio de la virtualidad.	-Las habilidades motrices básicas de manipulación dentro del sistema de educación en Colombia. -Estrategias de la educación física en la primaria en medio de la virtualidad.	Se pudo constatar que la virtualidad ha aislado a los niños del juego natural entre pares, que solían realizar. Y los medios tecnológicos, Han afectado negativamente el libre desarrollo motriz del niño, a través del juego. Porque ahora dedican su tiempo libre a jugar en equipos electrónicos o ver videos, que en nada le aportan a sus HMBM.
El Juego y las habilidades motrices básicas de manipulación.	-Incidencia del juego en esta época, en el desarrollo de las habilidades motrices básicas de manipulación de los niños. -El juego y sus beneficios -El juego para el desarrollo de las habilidades motrices básicas de manipulación.	Dentro de los resultados obtenidos en esta dimensión, cabe aclarar que los beneficios fueron significativos y lo serán mayores, con el paso del tiempo y con la continuidad a esta propuesta. Ya que actividades de la vida cotidiana, donde los niños van a crecer y necesitarán lanzar, recibir, agarrar, rebotar, lo podrán hacer con mayor fluidez, coordinación y seguridad, dentro de sus actividades cotidianas.

6. EVALUACIÓN DE LA ACCIÓN EJECUTADA

Para ello, se desarrolló nuevamente los instrumentos de diagnóstico aplicados en la fase inicial. Con el fin de determinar el progreso y los resultados después de la ejecución de la secuencia didáctica.

Recolección y análisis de la información.

Se aplicaron los instrumentos antes mencionados, para la recolección de la información y para posteriormente analizarlos y así poder emitir los resultados.

Se tuvo en cuenta las categorías abordadas.

En la categoría de:

- Habilidades motrices básicas de manipulación, a temprana edad, se indaga de manera general, sobre como se viene trabajando la estimulación de estas habilidades, desde el aula en virtualidad, a los niños y como se implementa en juego en la misma.

En la categoría de:

- Influencia del desarrollo de las habilidades motrices básicas de manipulación, en el individuo, se indaga a través de juego y entrevistas y de manera individual con los niños, sobre el estado de su desarrollo de dichas habilidades.

En la categoría de:

- Habilidades motrices básicas de manipulación, dentro de la escuela en medio de la virtualidad. Se diseñan de manera participativa, teniendo en cuenta los resultados de las acciones realizadas en la anterior categoría y se tiene en cuenta los gustos y propuestas de los niños, para planear y ejecutar un diseño didáctico, que conlleve a la estimulación del desarrollo de habilidades motrices básicas de manipulación, a través del juego.

Y en la última categoría de:

- El Juego y las habilidades motrices básicas de manipulación (HMBM), se verifica la importancia del juego en el desarrollo de estas habilidades. Es aquí donde se valora la propuesta didáctica, teniendo en cuenta las teorías del juego, expresadas por los autores, Paula Chacón y Karl Gloss.

Discusiones de resultados

Los resultados se detallan en la siguiente tabla

Tabla comparativa instrumento de prueba diagnostica

ANTES DE LA SECUENCIA DIDACTICA SECUENCIA DIDACTICA				DESPUES DE LA SECUENCIA DIDACTICA			
EVALUACION DE HABILIDADES MOTRICES BASICAS DE MANIPULACION SEGUN GUIA 1. DIAGNOSTICO				EVALUACION DE HABILIDADES MOTRICES BASICAS DE MANIPULACION SEGUN GUIA 1. DIAGNOSTICO			
ESTUDIA NTE	HMBM LANZAR	HMBM ATRAPAR	HMBM BOTAR	ESTUDIA NTE	HMBM LANZAR	HMBM ATRAPAR	HMBM BOTAR
AYLEEN MONTER O NUÑEZ	SATISFACT ORIO	SATISFACT ORIO	BASICO	AYLEEN MONTER O NUÑEZ	SOBRESALI ENTE	SOBRESALI ENTE	SATISFACT ORIO
DARSEIR A PEREZ FLOREZ	SATISFACT ORIO	INSUFICIE NTE	INSUFICIE NTE	DARSEIR A PEREZ FLOREZ	SATISFACT ORIO	BASICO	BASICO
GABRIEL A VANEGAS BERMUD EZ	INSUFICIE NTE	INSUFICIE NTE	INSUFICIE NTE	GABRIEL A VANEGAS BERMUD EZ	BASICO	INSUFICIE NTE	INSUFICIE NTE
THOMAS RODRIGU EZ LEON	SATISFACT ORIO	BASICO	BASICO	THOMAS RODRIGU EZ LEON	SATISFACT ORIO	SATISFACT ORIO	BASICO

Dado lo anterior, los resultados de la aplicación de la secuencia didáctica, basada en la teoría del juego de los autores KARL GLOSS y PAULA CHACON, donde afirman que el juego, es la escuela de vida, con él, no solo se le aporta al desarrollo propio del niño, sino que lo prepara para un buen desenvolvimiento en la etapa adulta (Gloss, 1898).

Los resultados fueron acertados, dicha teoría de los autores, es acertada, dado que, a través del juego, los niños, no solo aprenden, sino que en todo momento demostraron su gusto y concentración al realizarlo, incluso mucho más, que, en las diversas actividades, donde no estaba inmerso el juego.

En referencia a los resultados alcanzados con cada uno de los niños, se pudo deducir, que todos avanzaron, de pronto no al cien por ciento de los que se pretendía orientarles. Pero si se vieron avances significativos, más en unos que en otros, pero lo que, si se notó, fue que el papel de la familia y su acompañamiento, es de vital importancia, para el éxito del proceso de enseñanza aprendizaje y obviamente para la estimulación del desarrollo motriz del niño. En algunos casos como en el de THOMAS y GABRIELA, no se avanzó mucho, ya que ambos niños presentan situaciones muy particulares, donde los adultos, por estar en discordias, no le están prestando la asistencia a los niños que necesitan. En el caso de THOMAS, hacen las cosas por el y en el caso de la niña Gabriela, sus padres son separados y esta situación la venido afectando, ya que la complacen mucho, le exigen poco y la niña esta atrasada en varias asignaturas y cree y repite

todo el tiempo que ella NO SABE, que NO VA A SER CAPAZ, sin embargo, en las clases de educación física, fue en la única, que mostro concentración, desde que iniciaban las clases, hasta que terminaran. Lo cual nuevamente comprueba la teoría de que el JUEGO es lo que más serio se toman los niños y los autores KARL GLOSS y PAULA CHACON, fueron acertados en afirmarlo.

7. CONCLUSIONES

Luego de aplicada realizar la observación inicial, el diagnóstico inicial y final, además de profundizar en la teoría del juego de los Autores KARL GLOSS y PAULA CHOCON, y de todo lo que influye en la estimulación del desarrollo del niño, el cual se prepara para enfrentar la vida, además de indagar en antecedentes de otras investigaciones y con todo ello, diseñar una secuencia didáctica, la cual se aplicó, se concluye y recomienda lo siguiente.

8. CONCLUSIONES

- El cambio en el sistema de educación, donde se pasó de lo presencial a lo virtual, influye en la libre estimulación del niño en cuanto a sus (HMBM) Habilidades motrices básicas de manipulación. Es una etapa de confrontación, donde nadie estaba preparado, ni las instituciones, los padres, ni mucho menos los niños, donde simplemente el no socializar con sus compañeros de manera directa y jugar tan espontáneamente como lo hacían rutinariamente en la escuela y en los recreos, les afecto demasiado. Es notable el encierro y el no compartir con sus pares, hace más lento el proceso de su desarrollo motriz.
- Sumado a ello, también se concluye que el ambiente familiar, juega un papel muy importante en el proceso de su desarrollo motriz y en este caso en sus HMBM, donde es necesario el acompañamiento de sus acudientes para que, a través del juego, les estimulen su desarrollo. La mayoría de los padres trabajan y sus niños están a cargo de familiares y muchos de ellos, se distraen con mucha facilidad en las clases, porque están solos frente al computador y a su docente se le

dificulta controlar las actividades que están haciendo y las distracciones que tienen a su alrededor.

- Se detectó que algunos de los niños de la población objeto, los padres están afectando negativamente el desarrollo de los niños en cuanto a sus HMBM, porque les están haciendo todo. De hecho, se comprobó con el niño THOMAS y DARSEIRA, que, en varias actividades de atrapar, recibir y lanzar, se les dificultaba, según su docente titular, sus padres, hasta la comida aún se la dan, en el caso de Thomas, cuando en la actividad del perro caliente, no lo armo el, y tampoco fue capaz de comerlo solo, no era capaz de cogerlo y llevarlo a su boca. Y Darseira, saca muy buenas notas, pero su madre es quien habla por ella, la niña aún no sabe leer y cuando su profesora se lo exige, su madre, es la que le dice que debe decir. Algo similar sucede con Gabriela, le falta mucho acompañamiento y sus padres separados, ambos trabajando, tiene a la niña afectada, muy dispersa, muy desconcentrada y no asisten a las citaciones de psicología. Todas estas situaciones, hacen que se vea afectado el desarrollo motriz de los niños.

Dado lo anterior, se concluye que el papel de la estimulación en el desarrollo de los niños, es un proceso donde no solo la escuela está inmersa en el, la familia es un factor crucial en el mismo.

- Con respecto al Juego, se comprueba la gran importancia que tiene el juego en la estimulación del desarrollo de las HMBM, en los niños, tal como lo expresan los autores KARL GLOSS y PAULA CHACON. Se comprobó claramente con todos los niños, como disfrutaban y aprende a través del juego. En especial se comprueba con Gabriela, una niña, que en todo momento se distrae y distrae la clase para hablar de otros temas diferentes, no le gusta hacer tareas, no le gusta escribir, siente desánimo para estudiar, pero en la clase de educación física, es otra niña, está muy atenta, concentrada y le gusta participar, aunque demuestra grandes falencias en sus HMBM, le gusta y se le nota el agrado al jugar, además demuestra que aprende a través de él.

- Cuan el autor KARL GLOSS, afirma que “el juego prepara a los niños, para las etapas de la vida”, lo hace muy acertadamente, se comprueba con una actividad tan sencilla, como la que debían hacer al preparar un perro caliente, donde un niño a medida que crece, debe aprender a comer solo. Y a través del juego, se estaba orientando esta actividad. Actividad que el niño, no pudo realizar, porque en su casa no lo dejaron hacer y él simplemente apareció, con el perro ya elaborado y demostró que no sabía cogerlo y llevarlo a su boca, se le desarmó por completo y se notaron sus falencias en cuanto a sus HMBM.

- Otra conclusión, es que definitivamente, lo más serio que se toman los niños es el juego. Su misma docente lo deduce, Ella afirma que cuando usa el juego para enseñar los estados de la materia en naturales, o un juego para aprender un tema de matemáticas y la misma clase de educación física, esos son los momentos en que los niños, prestan más atención y aprenden. De hecho, cuando por algún motivo, no se da la clase de educación física, ellos muestran tristeza, porque la esperan con ansias.

9.REFERENCIAS

- Caillois, R. (1958), Teoría de los juegos, Ed. Seix Barral, S.A., Barcelona – España. <http://www.cervantesvirtual.com/download/Pdf/teoria-de-los-juegos-de-roger-caillois-brujula-de-actualidad/>
- Chacon, P. (2008), revista Nueva Aula Abierta n° 16, Año 5 julio- diciembre 2008. <http://www.e-historia.cl/cursosudla/13-EDU413/lecturas/06%20-%20El%20Juego%20Didactico%20Como%20Estrategia%20de%20Ense%C3%B1anza%20y%20Aprendizaje.pdf>
- Chacon P. (2007) El Juego Didáctico como estrategia de enseñanza y aprendizaje. (p.1) <http://www.e-historia.cl/cursosudla/13-EDU413/lecturas/06%20-%20El%20Juego%20Didactico%20Como%20Estrategia%20de%20Ense%C3%B1anza%20y%20Aprendizaje.pdf>

- Claparède (1934). La educación funcional. <http://jimxebic.blogspot.com/2013/10/karl-gross-introduccion-las-primeras.html>
- Constitución Política de Colombia (1991). Derechos del niño. Artículo 44.
- Gloss, K. (1.896). Revista miscelánea de investigación, 2008, N° 22. 7-22 (p. 3) [file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/Dialnet-ElJuegoComoEscuelaDeVida-2774872%20\(33\).pdf](file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/Dialnet-ElJuegoComoEscuelaDeVida-2774872%20(33).pdf)
- Gomez, G. (2014) Estimulación temprana en el desarrollo infantil. (p. 15 y 49) Universidad Rafael Landívar del Campus Central. Quezaltenango – Guatemala. <http://biblio3.url.edu.gt/Tesario/2014/05/84/Gomez-Georgina.pdf>
- Gómez H., Andreina T. (2020) El juego como estrategia didáctica para fortalecer el desarrollo integral en los niños y las niñas de preescolar de la i.e.d. edgardo vives campo de santa marta, Universidad Santo Tomas – Barranquilla. <file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/2020andreinagomez.pdf>
- López M., Alberto & Lòpez L. José Luis. EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires, Año 17, N°175 (2012) <http://www.efdeportes.com/>
- Martínez, E. (2008). El juego como escuela de la vida: Karl Gross. Revista Miscelánea de investigación. No 22. 7-22. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2774872.pdf>
- Martínez, M. (2012a). Comportamiento humano. México: Trillas.
- Martínez, M. (2012b). La investigación cualitativa etnográfica. México: Trillas.
- MEN. (2010), p.29. Documento 15 Orientaciones Pedagógicas para la educación física, recreación y deporte. P.19. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-340033_archivo_pdf_Orientaciones_EduFisica_Rec_Deporte.pdf
- MEN, (s/f) Pedagogía. (s.p) <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-80185.html> (
- Moreno J, y Rodríguez P y Gómez P, (2006). Relación de la competencia motriz percibida con la práctica físico-deportiva. Revista de Psicología del Deporte, vol 15, N°2. (p 2 y 7). <https://www.redalyc.org/pdf/2351/235119208004.pdf>
- Rodríguez, G, Gil, J y García, E. (1999). Metodología de la investigación cualitativa. España: Aljibe.
- Romero L. Nohemi, Perez Héctor Jesús y Rosas S., César, EmásF,(2021). Revista Digital de Educación Física. Año 12, Num. 68 (enero-febrero de 2021) (p.38-42). http://emasf2.webcindario.com/EmasF_68.pdf
- Teorías del juego (2012) <https://actividadesludicas2012.wordpress.com/2012/11/12/teorias-de-los-juegos-piaget-vigotsky-kroos/>
- Vanguardia (2019). El desarrollo de la motricidad en la educación infantil. <https://www.vanguardia.com/informes-comerciales/informacion-comercial/el-desarrollo-de-la-motricidad-en-la-educacion-infantil-IC1756875>

LA EDUCACIÓN GEOGRÁFICA Y LA ACCIÓN PEDAGÓGICA DE LA GEOGRAFÍA ESCOLAR

Recibido: 26/10/2021 Aceptado: 10/12/2021

Santiago Rivera, José Armando
ID ORCID . 0000-0002-2355-0238
Universidad de Los Andes.
Núcleo Universitario Dr. Pedro Rincón Gutiérrez..
asantia@ula.ve, jasantiar@yahoo.com

RESUMEN

El propósito es explicar la tarea formativa que debe promover la educación geográfica en la tarea pedagógica a desarrollar en la geografía en la escolar. Se considera que ante la compleja realidad contemporánea la acción educativa debe promover la comprensión de los eventos ambientales, geográficos y sociales, para contribuir en el fortalecimiento de la conciencia crítica y creativa en los ciudadanos. El problema radica en que enseñar geografía traduce transmitir contenidos programáticos, descontextualizarse del escenario histórico de la época y extraviar el razonamiento cuestionador sobre la acción del capital al aprovechar las riquezas del territorio. Esta situación determinó revisar literatura, para explicar los desafíos de la educación geográfica contemporánea y la acción pedagógica de la enseñanza de la geografía escolar. Concluye al proponer la revisión de la acción formativa vigente desde el siglo XIX y promover la intervención interpretativa y crítica de la geografía comunitaria hacia la comprensión del territorio habitado.

Palabras Claves: Educación Geográfica, La Acción Pedagógica, Geografía Escolar..

ABSTRACT

The purpose is to explain the formative task that geographic education should promote in the pedagogical task to be developed in geography in school. It is considered that in the face of complex contemporary reality, educational action must promote the understanding of environmental, geographical and social events, to contribute to the strengthening of critical and creative awareness in citizens. The problem is that teaching geography translates the transmission of programmatic content, decontextualizing itself from the historical setting of the time and misplacing the questioning reasoning about the action of capital when taking advantage of the wealth of the territory. This situation determined to review literature, to explain the challenges of contemporary geographic education and the pedagogical action of teaching school geography. It concludes by proposing the review of the formative action in force since the 19th century and promoting the interpretive and critical intervention of the community geography towards the understanding of the inhabited territory.

Keywords: Geographical Education, Pedagogical Action, School Geography.

1 INTRODUCCIÓN

La realidad geográfica del mundo contemporáneo deja ver en su suceder cotidiano, la presencia de eventos ambientales, geográficos y sociales, cuya complejidad expresa la magnitud creciente, en sus efectos y repercusiones con alcance mundial. Lo preocupante es su desenvolvimiento inesperado, insospechado e inadvertido, al igual lo asombroso de su revelación trágica, fatal y siniestra, evidente en la destrucción irracional del territorio. Se trata de eventos calificados tradicionalmente como desastres naturales.

Esta circunstancia preocupa debido a la fisonomía catastrófica y dramática, convertida en significativa temática que amerita de estudio e iniciativas idóneas con capacidad para mejorar las complejas condiciones originadas por la debacle ecológica, aunque son poco analizadas, pues se evita explicar la forma cómo el capital interviene el territorio. Por tanto, es razonable entender el desafío social de educar geográficamente a la colectividad, con una labor pedagógica cuya labor descifre el origen de las complejas dificultades territoriales.

La importancia asignada en los espacios académicos y en los organismos internacionales obedece a las repercusiones que se han manifestado desde fines del siglo XX, con la ocurrencia de acontecimientos cada vez más preocupantes por las nefastas consecuencias en las diversas regiones del ámbito globalizado contemporáneo. Una de las razones de la inquietud lo constituye la magnitud alcanzada por eventos insospechados que han ocasionado graves dificultades a los ciudadanos en lo referido a su validez de vida.

Esa enrevesada panorámica supone examinar la labor formativa que cumple la práctica escolar de la disciplina geográfica; por cierto, todavía afecta al acento tradicional, la neutralidad, la apoliticidad y desfasada del suceder actual de rasgo complejo. Este inconveniente representa para la educación geográfica, la exigencia de renovar su formación escolar, todavía desenvuelta ajena a

los eventos ocasionados por la ruptura del equilibrio ecológico, propio de los acontecimientos del nuevo orden económico mundial.

Al revelarse el desfase del escenario de la época, con una actividad pedagógica y didáctica extraviada del razonamiento cuestionador sobre la acción del capital al aprovechar las riquezas del territorio, determina para la alfabetización geográfica, revisar detenidamente la formación educativa afecta a la transmisión de contenidos programáticos, dada su orientación tradicionalista y muy distante de la renovación paradigmática y epistemológica de la ciencia geográfica, como de los avances educativos contemporáneos.

De allí la formulación de la siguiente interrogante: ¿Por qué es apremiante orientar la formación pedagógica de la educación geográfica para contribuir a la formación ciudadana desde la geografía escolar? Responder esta pregunta trae como consecuencia contextualizar la explicación en el contexto histórica de la época en desarrollo, de tal manera de proponer una formación geográfica coherente y pertinente con la comprensión crítica de las condiciones históricas del mundo globalizado.

La situación enunciada determinó metodológicamente realizar una revisión bibliográfica con el propósito de plantear una reflexión sobre los desafíos de la Educación Geográfica en el inicio del nuevo milenio y la formación del ciudadano desde la enseñanza de la geografía. Por eso se pretende aportar con explicaciones afines a la realidad actual, desde una labor geográfica y pedagógica, forjadora de opciones de la transformación social en el marco de la complejidad ecológica del cambio climático y el calentamiento global.

2 LOS DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN GEOGRÁFICA CONTEMPORÁNEA

La comprensión de los retos que confronta la educación geográfica en el comienzo del nuevo milenio, implica considerar las razones causantes de la ocurrencia de sucesos

reveladores de la ruptura del equilibrio ecológico del planeta y del tratamiento minucioso y anárquico de los territorios, en procura de la obtención de los recursos de la naturaleza. Es apreciar la magnitud de la acción devastadora al intervenir el escenario natural por los grupos humanos e innovar la formación geográfica de los ciudadanos (Cornieles, 2005).

Históricamente, se trata de la intensidad y agresividad cómo se ha realizado esa labor desde el siglo XVIII, hasta el mundo contemporáneo. En el transcurso de este lapso, se han mostrado sucesos demostrativos de la injerencia destructora, devastadora y catastrófica de lo ambiental. Es la agresión que usufructua irracionalmente las riquezas territoriales con la aplicación investigativa de los conocimientos y prácticas para identificar, procesar y producir bienes acumuladores de riqueza capitalista. Esa actividad obedece a lo siguiente:

Siempre ha existido la necesidad de comprender el territorio y su evolución, para poder intervenir en él. El hombre desde su aparición, ha ido modificando la naturaleza, toda actividad humana, en mayor o menor medida, tiene una expresión territorial, la que se traduce en una distribución de elementos o actividades sobre el espacio; estas actividades tienen impactos que son necesario conocer y en lo posible prever, para lograr una utilización racional de los recursos disponibles, por lo que, es importante conocer la forma en que un grupo humano hace uso del territorio para posibilitar su subsistencia, y esto tiene que ver directamente con la forma en que son aprovechados los recursos naturales (Guevara, Téllez y Flores, 2015, p. 513).

Por tanto, en el intento por explicar esa situación, se hace necesario colocar en el primer plano, la labor ejecutada por la revolución industrial europea para obtener el beneficio económico y financiero, pero con eso, originar la penosa causalidad de la realidad ambiental y geográfica, de cuyos hechos derivan en la inocultable la complejidad ecológica originada a escala planetaria. Eso inquieta por lo visible de los nefastos sucesos

cotidianos en las diversas regiones del mundo globalizado y calificados, como desastres naturales.

Precisamente esas preocupantes situaciones son en la actualidad, motivo de la atención colectiva, porque los eventos de acento intempestivo, inoportuno e imprevisto, se manifiestan con rasgos catastróficos, desastrosos y adversos. Precisamente, se ha hecho inevitable considerar la calamidad natural como tal y descifrar su acontecer para identificar sus razones, como igualmente de sus nefastas consecuencias; en lo esencial, descifrar en esos sucesos, los argumentos que adjudican como causa a la propia naturaleza.

De esta manera el suceso, se debe asumir como objeto de estudio e indagar su realización desde una perspectiva integral. En efecto, eso supone apreciar la responsabilidad de los factores intervinientes. Así, podrán emerger las influencias antrópicas mostradas en la injerencia política y económica de los mecanismos de poder influyentes en el deterioro territorial. Es ir más allá del caso, hacia su énfasis destructor y devastador, como también al acento natural y los efectos comunitarios.

En consecuencia, la acción antrópica ha sido un factor determinante por muchos fenómenos catastróficos, especialmente los ligados al clima, como son: la deforestación, la emisión de gases de efecto invernadero y otras partículas contaminantes en la atmósfera, la construcción de grandes barreras artificiales (presas) que han llevado a alteraciones en la circulación atmosférica, con un consecuente cambio del régimen climático en gran parte del planeta (Cappaci y Mangano, 2015, p. 39).

Esta actividad destructiva se ha acrecentado en la medida en que ha evolucionado el desarrollo científico y tecnológico, porque se ha facilitado perpetrar la intervención de los territorios de formas cada vez más sofisticadas y experimentadas. Además, desde el pensamiento de quienes promueven esa labor, además es ineludible reconocer sus necesidades, intereses y propósitos en la

gestión por obtener la rentabilidad con el aprovechamiento irracional de los recursos naturales.

En el caso del hemisferio sur, desde el siglo XVI, hasta el presente ha sido objeto del tratamiento de sus recursos por el liberalismo y luego por el neoliberalismo. Esa actividad se ha centrado en preservar la monoproducción de materias primas, la diplomacia intervencionista, la inestabilidad política, la baja calidad de la salud, la educación y los servicios públicos, mientras sus territorios son objeto de la exploración y la producción de sus recursos mineros y los hidrocarburos.

Ante esta situación, la educación geográfica ha preservado la finalidad pretérita de la construcción del Estado Nación durante el siglo XIX, centrada en proponer el amor a la patria, el afecto al territorio y la soberanía nacional. Significa que la acción educativa en las instituciones escolares se propuso formar los ciudadanos en la comprensión esencial de los aspectos físico-naturales del territorio habitado; es decir, identificar los rasgos del relieve, el clima, la vegetación, el suelo (Buitrago, 2005).

En efecto, desde esa visión descriptiva se ha desnaturalizado concebir interpretativamente las condiciones de la geografía de los lugares, pues se ha evitado estimular la reflexión crítica sobre el propio complicado territorio. En respuesta, fue precisamente desde mediados del siglo XX, cuando se comenzó a plantear una educación geográfica para comprender el territorio, la organización del espacio y avanzar más allá de la perspectiva de cultura general asignada desde la enseñanza de la geografía tradicional.

De allí que se reconozca en la concepción actual de la educación, la atención a la exigencia de potenciar las capacidades de los ciudadanos, hacia el fortalecimiento de la reflexión crítica y el protagonismo en la vida cívica, hacia el vigorizamiento de la democracia, los derechos humanos y la dignidad humana. Es una formación integral para entender la realidad, el mundo y la vida,

como tarea fundamental de la enseñanza de la geografía en la escuela (Santiago, 2014).

“En este sentido, creemos necesario que los escolares puedan desarrollar un pensamiento geográfico que les permita comprender su espacio, junto a sus dinámicas y problemáticas, para así desarrollar una actitud de respeto y cuidado con su entorno inmediato y cotidiano” (Llancavil y González, 2021, p. 26). Eso traduce prestar atención a los acontecimientos ambientales del territorio habitado y sensibilizar a la colectividad para reivindicar lo humano y lo social.

En consecuencia, una propuesta formativa prestante ha sido considerar el incremento del deterioro ecológico, la significativa deshumanización, el desequilibrio regional, la disparidad del atraso en relación con los países industrializados, como las relaciones en el marco del nuevo orden económico mundial. Allí, un aspecto destacado debe ser visibilizar la acción interventora que el capital ejerce con el propósito de controlar la riqueza de los recursos de la naturaleza.

En esa circunstancia es importante que la formación educativa se proponga superar en la dinámica social, el acentuado énfasis en el individualismo, la competencia, la exclusión y la descontextualización del ámbito cultural y civilizatorio globalizado. Asimismo, es imprescindible debatir en la escuela sobre el efecto en los procesos de enseñar y de aprender de la pasividad, la neutralidad y la desideologización, por la responsabilidad, el protagonismo, la rectitud y la libertad ideológica, para concebir:

...la relación entre Educación Geográfica y Formación Ciudadana como una relación provechosa, fecunda y necesaria para una sociedad contemporánea que sea profundamente democrática; que hoy se hace necesario adecuar los fines de la enseñanza de la geografía a los cambios producidos en el mundo, en especial, a la globalización, porque estos cambios implican tanto nuevos conceptos de ciudadanía como unos nuevos contenidos que superan los dirigidos a la formación de identidades nacionales de la

modernidad (Andoni, Figueroa y Salinas, 2018, p. 17).

Esta iniciativa representa colocar en el primer plano de la innovación de la tarea formativa de la educación geográfica, lo referido al desequilibrio ecológico y al deterioro ambiental. Hoy día, en esa dirección, se impone revisar la labor mediática para visibilizar la magnitud del deterioro ambiental y geográfico. Es evitar que la ciudadanía se entere críticamente sobre los desastres naturales, en sus inquietantes acontecimientos como en sus y realizaciones siniestras.

Eso implica para la opción informativa manifestar la importancia de los mecanismos alienantes que originan una inocencia e ingenuidad sorprendente sobre la gravedad de los incidentes cotidianos significativos del deterioro ecológico, ambiental y geográfico. Es contradecir la indiferencia, la indolencia y la apatía, ante la exigencia de evitar educar los ciudadanos en la condición de espectadores acríticos. Eso obedece al apreciar la calamidad, la catástrofe o el accidente, pero no razonan sobre su suceder y menos la causalidad social.

La evidente intención es despistar la causalidad de los eventos referidos a la ruptura del equilibrio natural, la contaminación ambiental y las penosas circunstancias territoriales. Estos escenarios encuentran como un excelente aliado al manejo comunicacional audiovisual, donde se abusa de lo meramente informativo, para exponer lo natural en su plena intensidad, dramatismo, tragedia y adversidad, pero invisibiliza la razón explicativa del evento divulgado con la acción mediática. Por eso:

Educación como proceso permite la construcción, la reconstrucción y la reflexión de conocimientos, conductas de valores y el desarrollo de las capacidades individuales y colectivas. La educación como mecanismo de adaptación cultural del ser humano al ambiente, se ha mostrado poco crítica con respecto a las actitudes y comportamientos ambientales. Es necesario redimensionarla, mediante el impulso de una acción formativa dirigida al cambio actitudinal y la modificación de

comportamientos colectivos (Martínez, 2010. p. 100).

Desde esta perspectiva es razonable la urgencia de desvirtuar la forma cómo el capital interviene en la mediatización de la sociedad parcial, sesgada y apolítica. Una respuesta educativa debe apostar por la comprensión crítica de la ciudadanía, desde una acción pedagógica ajustada al pensamiento analítico, crítico y creativo, como base de los valores, virtudes y ética para contribuir a debilitar la influencia perversa del capital, cuando promueve nuevas perspectivas de intervención de los atractivos de los territorios.

Esta realidad amerita a la educación geográfica, el apremio de revisar los fundamentos teóricos y metodológicos de la disciplina, la pedagogía y la didáctica para formar los ciudadanos, ante los retos y desafíos del nuevo milenio. Se impone indagar cuál es la finalidad que orienta la actividad pedagógica y didáctica, pues es necesario superar las debilidades y amenazas derivadas de su falta de correspondencia formativa; por cierto, discrepante de la situación histórica de la época.

En ese sentido, es ineludible proponer en la dirección formativa lo imprescindible de la comprensión de la dinámica territorial, el fomento del protagonismo investigador, la autonomía responsable, el incremento de la creatividad e inventiva y el incentivo de los valores como la solidaridad, la responsabilidad, el compañerismo y el afecto a la naturaleza. Es ineludible modificar las conductas del individualismo, la competencia y el irrespeto irracional del territorio habitado (Pérez-Esclarín, 2010).

Así, la educación geográfica asumida desde esta perspectiva, se constituye en una posibilidad cierta para considerar a la complejidad ecológica y geográfica, desde un acto educante renovado y acorde con la necesaria formación del ciudadano, hacia el mejoramiento de su calidad de vida. Un motivo de atención es conocer lo que ocurre en la práctica escolar cotidiana porque esa labor ha sido reiteradamente cuestionada por su afecto a

los fundamentos pedagógicos y didácticos del siglo XIX (Gómez y López (2008).

El motivo de la discrepancia representa para la educación geográfica, reorientar su labor educativa a descifrar lo real con el análisis explicativo y entender la complejidad ecológica planetaria en forma interpretativa y crítica. Una opción es proponer la investigación cualitativa. Con este acto educante se busca fortalecer la emancipación personal, la participación protagónica y la libertad de criterios con argumentos justos, responsables y comprometidos.

De esta manera, la realidad geográfica se percibirá desde otros planteamientos donde la experiencia tendrá una función explicativa en la elaboración de puntos de vista argumentados en la subjetividad interpretativa. En este sentido, “creemos necesario que los escolares puedan desarrollar un pensamiento geográfico que les permita comprender su espacio, junto a sus dinámicas y problemáticas, para así desarrollar una actitud de respeto y cuidado con su entorno inmediato y cotidiano (Llancavil y González, 2021, p. 26).

Esto se corresponde con la reivindicación de los razonamientos sobre las situaciones habituales del lugar, en su desenvolvimiento natural y espontáneo, cuya intervención aplicación didáctica gana terreno en los procesos formativos, dado el incentivo para promover la participación activa y protagónica de quien aprende. Así, la complejidad del mundo globalizado emerge otra opción pedagógica activa para penetrar en la causalidad y repercusiones de los complejos sucesos ambientales y geográficos cotidianos.

La iniciativa apunta entonces hacia el conocimiento de la vida cotidiana, pues plena de diversas experiencias y vicisitudes, allí es posible analizar las circunstancias en el escenario de la complejidad, el cambio y la transformación habitual. Lo importante es reflexionar sobre los temas de actualidad a partir de razonamientos abiertos que vinculan la experiencia, el sentido común, la intuición y la investigación en la calle; es decir, una

epistemología más coherente con la comprensión de la compleja realidad actual.

Desde esta afirmación, el hecho de encontrarse con el mundo de lo inmediato, es comenzar a vislumbrar una opción de cambio en la formación del ciudadano, para ser educado en la explicación de su propia realidad geográfica. Es dar un paso desde su condición de habitante comunitario, conoce sus temáticas y dificultades sobre las que puede emitir sus percepciones personales. Es entender lo ocurrido a partir del sentido común curtido en la vivencia cotidiana lugareña y en la investigación en la calle (Santiago, 2019).

Precisamente, es valorar el proceso vulgar constructivo del conocimiento, donde es significativo el aporte del lenguaje, la manifestación del criterio personal, el debate intencionado y la diatriba habitual, desenvueltos en la conversación cotidiana, donde las personas emiten su saber individual y lo comparten abiertamente con sus conciudadanos. Es un paso de relevante valor formativo que debe asumir la educación geográfica, en la gestión por mejorar la acción habitual en el aula de clase. Por tanto:

Constituye una prioridad que los docentes incorporen a su quehacer diario este tema y que, fundamentalmente, cada clase, actividad docente o complementaria se manifieste como una oportunidad para vincularse a la acción en función de la solución de los problemas ambientales; a través de una educación activa y participativa, con propuestas valiosas, útiles e innovadoras, que sirvan para el progreso de la humanidad y de la educación en particular, a quien le corresponde aportar la visión sintetizadora necesaria para comprender e interpretar la interacción naturaleza-sociedad, a partir de la relación escuela-comunidad. Esto exige desarrollar en niños y adolescentes una nueva manera de ver al medio, al educar en lo conceptual y lo actitudinal, para contribuir al desarrollo de una actitud ambiental positiva, mediante la solución de los problemas ambientales a escala local (Cruz, Pulido y García, 2021, pp. 258-259).

Se trata de una novedosa oportunidad pedagógica para reivindicar las posturas analíticas y cuestionadoras en los procesos formativos del ciudadano, en cuanto su participación activa y protagónica en buscar, procesar y transformar datos superficiales y someros en conocimientos. Es la posibilidad de ajustar la actividad participativa en cómo se debe aprender, por qué se debe aprender y para qué se aprende, como también sus repercusiones formativas de la conciencia hacia la preservación de lo natural del territorio habitado.

Para concretar, los desafíos que enfrenta la educación geográfica en el inicio del nuevo milenio, colocan en el primer plano la aspiración de promover un acto educante coherente con los escenarios del mundo globalizado. Es aprovechar la valiosa oportunidad de vincularse con los acontecimientos en suceder cotidiano, como también acceder interpretativamente a las noticias, informaciones y conocimientos en la dirección de descifrar lo que ocurre y contribuir a explicar la realidad geohistórica.

En consecuencia, observamos, por un lado, un currículo que no aborda la comprensión de la realidad geográfica actual, sino que lo hace de manera parcializada y, por el otro, la falta de herramientas pedagógicas y didácticas en el profesorado para actuar en la transformación de ese currículo en la práctica. Esto...nos llevan a considerar la necesidad de profundizar en el pensamiento geográfico y cómo éste permite a los jóvenes desarrollar una conciencia geográfica que les ayude a comprender los cambios espaciales de una sociedad y a actuar, desde las posibilidades que otorga la perspectiva geográfica, ante los problemas espaciales y ambientales relevantes de nuestro entorno (Ortega y Pagés, 2020, p. 326).

Lo citado implica para conocer, en la actualidad, la posibilidad, tanto desde lo informativo de los medios, como de lo enseñado en la escuela y lo aprendido en la comunidad. La acción educativa ya no es labor exclusiva de la escuela, como tradicionalmente se ha concebido. Hoy existen otras formas de

enseñar y de aprender que obligan la institución escolar a revisar su finalidad, propósitos y desempeño pedagógico y didáctico. En eso, la importancia revelada por la investigación cualitativa para estudiar los acontecimientos sociales y geográficos.

Eso traduce en la gestión de la educación geográfica, motivar la explicación razonada que comienza con la indagación constructiva de los temas y problemática de su ámbito inmediato, a los ciudadanos en procura del mejoramiento de su calidad de vida, fortalecer su conciencia crítica y constructiva e interpretar abiertamente la compleja circunstancia ecológica construida bajo la égida del capital, de efectos contundentes en las realizaciones en el mundo globalizado.

3 LA ACCIÓN PEDAGÓGICA DE LA GEOGRAFÍA EN LA ESCUELA

En la actualidad, en el contexto de los cambios y transformaciones que caracterizan al inicio del nuevo orden mundial, un aspecto cuya magnitud resalta, lo constituye el deterioro ambiental y geográfico. Por cierto, se cita con frecuencia cuando se destaca como rasgo de la época contemporánea para calificar las condiciones complejas y enrevesadas, cuyas consecuencias son referidas cuando se resaltan las condiciones existentes en los sucesos de acento adverso, alarmante, impresionante y asombroso.

Este aspecto se involucra en la explicación a lo que acontece en este momento histórico, en especial, al reflexionar sobre la preservación del equilibrio ecológico planetario. En este sentido, es reconocer la reiterada iniciativa planteada en los organismos internacionales (ONU, UNESCO, FAO) de promover propuestas relacionadas con políticas eficaces y eficientes para contrarrestar la perversidad del deterioro natural y el incremento de la problemática ambiental que afecta a la colectividad mundial (Calle, 2012).

Por cierto, una opción asumida desde fines del siglo XX, ha sido la educación geográfica que en la actualidad, se ha convertido en un planteamiento orientado a fortalecer la

sensibilización social en procura de atender los contratiempos geográficos en las circunstancias comunitarias inmediatas. Es una labor sustentada en el diagnóstico de la realidad vivida, revisar literatura, realizar trabajos de campo, planear opciones de cambio y avanzar en la formación de la conciencia crítica. Cabe aclarar lo siguiente:

Entendemos la conciencia geográfica como parte de un proceso reflexivo individual y colectivo que se materializa en las acciones, es decir, en el desarrollo en los estudiantes y en la ciudadanía de un pensamiento para la toma de decisiones espaciales, decisiones que incluyen, implícita o explícitamente, valores, actitudes, compromiso ético y la memoria, además, por supuesto, de saberes (Ortega y Pagés, 2021, p. 328).

Desde esta perspectiva, la prioridad es considerar el ejercicio habitual del análisis hermenéutico en el desempeño pedagógico, con el propósito de guiar el fortalecimiento de lo axiológico, sostenido en bases teóricas y prácticas didácticas propicias para mermar la condición del habitante espectador pasivo, indiferente e insensible ante las penosas circunstancias ambientales. Es echar las bases de una formación integral, sustentada en experiencias, saberes y conocimientos de los ciudadanos sobre lo real.

Esta orientación formativa implica para la educación geográfica examinar los fundamentos y estrategias de enseñanza y de aprendizaje que asume la enseñanza de la geografía, para guiar el desarrollo curricular hacia la interpretación de los eventos reveladores de la ruptura del equilibrio natural en el ámbito comunitario. Es tratar pedagógicamente los sucesos que evidencian el deterioro de la calidad ecológica del territorio habitado; es decir, convertir la situación ambiental en objeto del tratamiento colectivo (Araya, 2009).

Precisamente, se impone el desafío de un planteamiento epistémico que coloque a la realidad en la atención de la institución escolar. Es la necesidad de construir el conocimiento con una renovada orientación sustentada en una actividad que relacione los saberes

empíricos comunitarios, los conocimientos y prácticas del docente y los saberes de los estudiantes con los contenidos programáticos. Eso traduce proponer una epistemología diferente a la tradicional transmisiva de contenidos programáticos.

Esto supone avanzar hacia la aplicabilidad de los conocimientos en la comprensión de la situación ambiental y geográfica comunitaria. En principio, es convertir los contenidos en acciones indagadoras forjadoras de la desestabilización conceptual en los estudiantes y suscitar los razonamientos conducentes a apreciar la realidad, el mundo y la vida, de manera activa, participativa y protagónica. Es una posibilidad para descifrar los temas y problemáticas de la localidad, desde una epistemología que estimula la acción reflexiva hermenéutica. Desde este planteamiento:

Educar es, en definitiva, formar hombres y mujeres que sean capaces de vivir en plenitud y con dignidad, asumiendo responsablemente su condición de ciudadanos... Esto va a requerir, entre otras cosas, métodos didácticos participativos que favorezcan el pensamiento crítico y autónomo y promuevan la solidaridad... No olvidemos que los valores se aprenden sobre todo, en la práctica, en el ejercicio diario (Pérez-Esclarín, 2010, p. 1-5)

Es entonces una preparación que se origina desde el entendimiento derivado de la intervención crítica y constructiva en el lugar, con el propósito de construir una subjetividad derivada de la reflexión sobre el entorno inmediato. Es involucrarse en el conocer el territorio hacia la comprensión de la forma cómo la sociedad ha organizado el espacio geográfico. Aquí lo interesante es juzgar el lugar vivido, no como espectador de sus acontecimientos, sino como actor transformador.

De esta manera es adecuar la explicación ecológica y ambiental, en forma pedagógica y didáctica, en especial, al asumir como objetos de estudio a las dificultades apremiantes de los ciudadanos. Esta labor conducirá a ayudar a dar respuesta a la exigencia de remozar la orientación formativa de la enseñanza de la

geografía, ajustada a las realidades del mundo vivido, comprender lo que sucede en las circunstancias comunitarias, como también en los eventos divulgados por los medios de comunicación social.

Esto se corresponde con la reivindicación de los razonamientos sobre las situaciones habituales del lugar, en su desenvolvimiento natural y espontáneo, cuya intervención aplicación didáctica gana terreno en los procesos formativos, dado el incentivo para promover la participación activa y protagónica de quien aprende. Así, la complejidad del mundo globalizado, tiene otra opción pedagógica para penetraren la causalidad y repercusiones de los complejos sucesos cotidianos (Santiago, 2014, p. 412)

Es enseñar en el escenario de la informalidad habitual, para advertir y entender lo que sucede con el ejercicio del desciframiento con la actividad reflexiva interpretativa. Este es un paso categórico en la tarea por originar el anhelado cambio pedagógico, a partir de la investigación de las temáticas y problemáticas ambientales y geográficas en su desarrollo natural y espontáneo en la comunidad. Al respecto, el propósito debe ser la elaboración de propuestas de transformación social y de indiscutible efecto formativo en el ciudadano.

La educación geográfica, desde esta orientación formativa, estará en condiciones de explicar las situaciones cotidianas de la comunidad, a partir de otras formas epistémicas de conocer. Por tanto, urge aprovechar el viraje paradigmático y epistemológico que ocurre en las ciencias sociales contemporáneas, al romperse con la exclusividad del positivismo en la construcción de la verdad científica. Eso obedece al fomento de procesos abiertos y flexibles, con capacidad de concebir la realidad en sus aceleradas transformaciones (Santiago, 2019).

Un logro pedagógico interesante a esta labor formativa es la posibilidad para el ciudadano vincular su participación personal en el ejercicio de ejercitarse en la explicación de las dificultades comunitarias, como de activar la creatividad y la originalidad. Ahora, en

consecuencia, es relevante didácticamente, la formulación de preguntas que faciliten la intervención empírica, escolar y científica del territorio y develar la dinámica de la organización del espacio geográfico.

Esta situación ha derivado un intenso debate, cuya diatriba ha centrado la controversia en discutir sobre la influencia hegemónica del positivismo, como garante de la verdad científica, desde el siglo XIX. Una razón es el rechazo a la unicidad de este paradigma como el método apropiado para analizar las problemáticas de la sociedad, con los mismos propósitos como si se tratase de fenómenos naturales. En respuesta, la tendencia a justificar que lo cultural, lo social y lo humano, deben asumir sus propias opciones epistémicas (Santiago, 2019, p. 7).

Lo anterior determina que el ciudadano debe asumir conductas de sentido crítico y creadora. Eso conduce a razonar la posibilidad cierta de promover la sensibilización ambiental, con la aplicación de actividades analíticas y reflexivas en el ejercicio escolar y activar los razonamientos analíticas. Al agilizar la tarea pensante se abre la eventualidad de superar los comportamientos de espectadores insensibles, impasibles e indolentes, por cuestionadores capaces de ejercitar la interpretación dialéctica.

El cambio formativo expuesto obedece al desafío de mejorar las condiciones generadas por la exclusividad de actividades meramente magistrales e instructivas, para privilegiar la elaboración de puntos de vista superficiales y poco argumentados en la formación de ciudadanos espectadores neutrales y apolíticos. Además, se comportamiento presume escaso análisis y criticidad de potenciar el desciframiento con explicaciones acuciosas en sentido interpretativo.

Uno de los propósitos más importantes de la educación geográfica, es contribuir al desarrollo del pensamiento geográfico como un desafío disciplinario y pedagógico. La educación geográfica debe propiciar que la relación ser humano-medio ambiente se desarrolle sobre la base de una perspectiva integrada del espacio geográfico. Para ello el rol de

la escuela en el desarrollo de las habilidades de pensamiento geográfico, es muy relevante por cuanto preparan a los estudiantes para actuar en un mundo complejo y de gran dinamismo local y global (Araya y Barahona, 2019, p. 14).

Lo anterior admite para la acción pedagógica de la geografía escolar debe vigorizar el acercamiento con una lectura hermenéutica sobre la información mediática prefabricada, facilitada con dicotomías, cuya tarea es desvirtuar la esencia de lo real y desnaturalizar la educación de un ciudadano democrático, comprometido y responsable. Es la aplicación didáctica del ejercicio del análisis deconstructivo para afrontar la artificialidad de la realidad falseada, en lo fundamental, por la acción mediática de los Fake News.

Esto representa para la educación geográfica orientarse a develar las razones explicativas a los acontecimientos que viven los ciudadanos en sus comunidades, de manera razonada y explicativa. Así, se examina la diversidad ecológica y ambiental de la localidad desde el análisis reflexivo enriquecedor de la experiencia personal sobre lo significativo de su realidad geográfica. Es propiciar otras reflexiones sobre el territorio habitado en su complejidad y cambio cotidiano (Llancavil y González, 2021).

Es fomentar el cambio pedagógico donde lo fundamental será aprender a leer la realidad geográfica y estimular en el ciudadano, la formación dialéctica estimulada por los razonamientos analíticos y echar las bases de una conciencia coherente con el mejoramiento de la calidad ambiental, geográfica y social. Allí la urgencia es revisar la inocencia de la finalidad formativa de la educación geográfica tradicional, pues reduce su acción educante al aula de clase.

Lo anterior se traduce en contribuir a menguar el acento ingenuo e indiferente como la enseñanza de la geografía asume la realidad del nuevo orden económico mundial, conducido por el capitalismo salvaje depredador. Desde su perspectiva, la mediática cumple con la misión de invisibilizar la forma cómo el capital organiza el aprovechamiento

del territorio, como desnaturalizar la acción pedagógica al evitar el incentivo de la criticidad y la creatividad (González, 2006).

Lo enunciado trae como consecuencia para la educación geográfica, proponer la actualización de los contenidos programáticos e innovar el qué enseñar en el trabajo escolar cotidiano. No es el hecho de transmitir contenidos, sino también fomentar su aplicabilidad en la explicación crítica de los problemas geográficos comunitarios. De allí que urge revisar la distancia entre los conocimientos y la realidad con la aplicación de la teoría a la práctica como tarea de la enseñanza de la geografía. Eso significa concebir que:

...la formación ciudadana es inseparable de cómo los alumnos experimentan en su vida cotidiana, en sus casas, en su grupo de pares y en la institución escolar el pensamiento y la acción respecto a la naturaleza y la sociedad de la que forman parte en un territorio geográfico determinado. Estos ámbitos inmediatos de participación e influencia están a su vez inmersos en contextos mayores, que incluyen instituciones, procesos y valores en los dominios de la política, la economía y la cultura. La educación geográfica aporta con la identificación, comprensión y explicación del entorno en el que se desenvuelve el futuro ciudadano y los desafíos que, inevitablemente, deberá enfrentar (Araya y Álvarez, 2019, pp. 4-5).

Por eso es imprescindible colocar a la transmisión del conocimiento en la vía de contribuir a comprender los acontecimientos ocasionados por la contaminación ambiental en las comunidades y, en eso, facilitar la intervención de los ciudadanos en actividades que fomenten la conciencia ecológica. Es reivindicar lo inherente a las formas de pensar con libertad y autonomía sobre el mundo vivido, donde lo absoluto decimonónico se libera de las ataduras del cientificismo y asume la flexibilidad epistemológica.

De esta manera se impone como inevitable agitar los razonamientos desde la formulación de interrogantes que ejerciten la construcción de remozados planteamientos falibles,

innovadores y más acordes al ritmo de la naturalidad y la espontaneidad de la habitualidad ciudadana. Es promover otras formas de ver el mundo, la realidad y la vida, desde la controversia y la dialogicidad diaria, donde el pensamiento es modificado dialécticamente en el razonamiento de todos los días (Cornieles, 2005).

Esta labor traduce la iniciativa de trastocar la conformidad, la apatía, el desgano y la ingenuidad común en la vida cotidiana de la comunidad y en el aula de clase de la geografía escolar. Es preocupante vivencia de la neutralidad, la apoliticidad y la desideologización oculta en la acción transmisiva de contenidos librescos. Prioritariamente se promueve la exigencia de concebir los sucesos del mundo contemporáneo, desde una pedagogía geográfica que ofrezca opciones de cambio.

En principio, es develar las causas que originan a los acontecimientos geográficos de preocupación social, como son los desastres naturales. Eso implica replantear las relaciones sociedad-naturaleza como objeto de la ciencia geográfica y de la enseñanza de la geografía escolar. El motivo es cuestionar las desigualdades y las particularidades de los territorios, al favorecer la ahistoricidad y desterritorialización promovida por el capital (Santiago, 2014).

En el marco de las condiciones geográficas del mundo contemporáneo, la formación del ciudadano, se debe fomentar el acto educante desde una finalidad educativa, con capacidad para mejorar la calidad de vida social, en su diversidad cultural y civilizatoria. Eso traduce promover la alfabetización geográfica donde se dote a las personas de los conocimientos y prácticas de la renovada geografía científica y facilitar en la geografía escolar los aprendizajes para comprender la realidad de lo inmediato.

Es privilegiar las explicaciones que los habitantes manifiestan sobre su geografía lugareña en forma crítica y creativamente. Al razonar sobre esta circunstancia, para Gómez y López (2008), esta forma de enseñar implica capacitar la sociedad de los conocimientos y

prácticas necesarios para superar las dificultades de diverso tipo originados por la acción cómo el capital aprovecha las potencialidades del territorio, al colocar en el primer plano formativo, acudir al personal del afecto al lugar, por cuanto eso:

...permite la interpretación de diferentes realidades a través del proceso de apropiación..., a partir del análisis de las huellas que han dejado (territorialización). Como así también, el desarrollo del sentimiento de pertenencia que esa sociedad expresa en el territorio, sea material o simbólica; nos permite una aproximación a la explicación de procesos geográficos complejos (p. 62).

Al razonar sobre los retos y los desafíos de la renovación de la educación geográfica, se debe asumir como logro significativo, contribuir a formar a los ciudadanos para afrontar, explicar y transformar su comunidad. Esta acción representa dar el viraje en los procesos de enseñanza y de aprendizaje más centrados en el ejercicio de la racionalidad y la creatividad. El propósito es afrontar los contratiempos de su realidad, con una capacitación formativa más humanizada y de votable efecto en la colectividad.

La formación del ciudadano desde la enseñanza de la geografía, derivará en posturas autónomas, liberadoras y emancipadoras de los ciudadanos, para sostener sus iniciativas en correspondencia con las formas cómo la sociedad debe tener un comportamiento crítico sobre la realidad ecológica y constructivamente concebir las condiciones geográficas del escenario de su mundo inmediato, involucrado en el contexto del mundo contemporáneo. Es comenzar a mirar la realidad vivida desde otras ópticas (Gómez y López, 2008).

Ante el avasallamiento incesante y abusivo de la naturaleza por el capital, es importante para la educación geográfica, se oriente a vigorizar la conciencia crítica frente a su inmenso poder económico al intervenir los territorios y condicionar el comportamiento social neutral, apolítico e indiferente, al aprovechar su dominio y control sobre la inventiva y creatividad científica-tecnológica. Esta postura se adjudica logros cada vez más

impredicibles en la acumulación de riqueza con la merma de la calidad ecológica.

Así, la alfabetización geográfica no puede ni debe ser insensible a esta situación, cada vez más compleja y donde se desnaturaliza lo humano, lo social y lo natural, en forma intensa y comprometida. Por tanto, se asigna importancia a la forzosa necesidad de formar a los ciudadanos con la capacidad analítico-interpretativa sobre el complicado mundo de la globalización económica, del mercado único, del pensamiento único y el lucro indiscriminado de los recursos de la naturaleza, en menosprecio de la humanidad.

4 CONSIDERACIONES FINALES

Cuando el nuevo milenio avanza en su desenvolvimiento cotidiano, desde diversos planteamientos teóricos y metodológicos innovadores, existen acuerdos sobre la necesidad de motivar la conciencia ambiental y geográfica, de reflexionar sobre los orígenes y repercusiones de los desequilibrios de la naturaleza por el capital. La magnitud de la crisis merma la calidad de vida de los ciudadanos en su diversidad cultural y civilizatoria, pues se vulneran las condiciones naturales, como las geográficas.

El llamado de atención por la UNESCO, es educar los ciudadanos, desde una acción educativa más centrada en el fortalecimiento de los valores democráticos, porque la problemática ambiental y geográfica requiere de compromisos comunitarios generados por las políticas conducentes a mejorar la situación ecológica. Un paso esencial en esa dirección, es revisar la práctica escolar cotidiana de la educación geográfica y analizar el acontecer cotidiano de las actividades didácticas de rasgo adoctrinador e instructivas.

Es descubrir o redescubrir las razones que impiden a los ciudadanos participar en la explicación directa de la realidad, con el objeto de vigorizar su autonomía y capacidad analítica. Es de fundamental importancia que las propuestas se elaboren al considerar el propio punto de vista de los habitantes de la comunidad, de los docentes y los estudiantes,

de tal manera de facilitar testimonios factibles de elaborar opciones de cambio coherentes con sus apremiantes necesidades.

Por tanto, la educación geográfica deberá preocuparse por facilitar el entendimiento del contexto ordenado por el capital. Lo esencial es poner en práctica la innovación paradigmática y epistemológica, esencialmente de naturaleza cualitativa, sin descartar el uso didáctico de los conocimientos y prácticas del positivismo, cuando el caso lo amerite. En efecto, revisar su misión pedagógica y didáctica, como dar relevancia a la participación activa y protagónica del ciudadano.

Eso admite el fomento de la alfabetización geográfica con la capacidad de superar el acentuado déficit democratizador al promover el individualismo, la exclusión, la competencia y la evasiva responsabilidad y el compromiso social. En efecto, urge revisar la condición de los ciudadanos espectadores de los cambios de la época y neutralizar en ellos, las conductas promovidas por la educación tecnocrática y el conductismo, de acento neoliberal en el siglo XX, como finalidad del acto educante.

Las condiciones sociohistóricas del mundo contemporáneo demandan ir más allá de la transmisividad de contenidos programáticos. Se trata de la innovación de su práctica escolar cotidiana más vinculada con la acción y la reflexión sobre la complejidad de las dificultades del lugar. El cambio debe promover la formación de ciudadanos al intervenir su propia realidad y entender críticamente lo enrevesado de la realidad construida por el capitalismo en el marco del nuevo orden económico mundial.

5 REFERENCIAS

- Araya Palacios, F. R y Álvarez Barahona, S. (2019). Desarrollo del pensamiento geográfico y formación ciudadana: una mirada desde el espacio vivido. *Signos Geográficos, Boletín NEPEG de Ensino de Geografia Goiânia-GO*, V.1, 02-18.
- Araya Palacios, F. R. (2009). *Geografía, educación geográfica y desarrollo sustentable; Una integración necesaria.*

- Revista Nadir: Revista Electrónica de Geografía Austral. N° 1, enero 2009, 31-42.
- Arenas-Martija, A., Figueroa-Sterquel, R. y Víctor Salinas-Silva, V. (2018). Educación geográfica y formación ciudadana. RIDH | Bauru, Vol. 6, N° 2, 17-66.
- Buitrago Bermúdez, O. (2005). La Educación Geográfica para un mundo en constante cambio. Biblio 3w. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales. (Serie Documental de Geocrítica). Universidad de Barcelona. Vol. X, N° 561, 25 de enero de 2005.
- Calle Carracedo, M (2012). La enseñanza de la geografía ante los nuevos desafíos ambientales, sociales y territoriales. Revista Educación Geográfica Digital, 33-52.
- Capacci, A. y Mangano, S. (2015). Las catástrofes naturales. Cuadernos de Geografía: Revista Colombiana de Geografía. 24 (2), 35-51. DOI: 10.15446/rcdg.v24n2.50206.
- Cornieles, E. (2005, noviembre 15). Educación en la globalización. Diario Panorama, Maracaibo, p. 1-4.
- Cruz Castro, Y., Pulido Acanda, E., García Rodríguez y B. D. (2021). El tratamiento de la educación ambiental en la educación primaria, Mendive. Revista de Educación. Vol. 19 No. 1, 257-271 Recuperado de: <http://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/2095>.
- Gómez, S. y López Pons, M. (2008). La producción de la geografía escolar y su vigilancia epistemológica. Revista Huellas. N° 12, 56-73.
- González Ortiz, J. L, (2006). La geografía y la formación integral de los ciudadanos en el siglo XXI. Educar en el 2000. Revista de Formación del Profesorado. N° 9, 4-14. Murcia, Universidad de Murcia. Recuperado de: <http://www.educarm.es/templates/portal/ficheros/websDinamicas/123/gonzalez.pdf>.
- Guevara Romero, M. L., Téllez Morales, M. B. R., Flores Lucero, M. de L. (2015). Aprovechamiento sustentable de los recursos naturales desde la visión de las comunidades indígenas. Sierra Norte del Estado de Puebla. Nova Scientia, 7 /15), 511-537.
- Llancavil Llancavil, D., y González Quitulef, H. (2021). Pensamiento geográfico y educación ciudadana en Chile: Una mirada desde la educación geográfica. Didacticae, 9,25-38.26 DOI: 10.1344/did.2021.9.25-38
- Martínez Castillo, R. (2010). La importancia de la educación ambiental ante la problemática actual. Revista Electrónica Educare, XIV, 97-111.
- Ortega Rocha, E V. y Pagés Blanch, J. (2021). La formación de la conciencia geográfica en el aula. Estudio de casos en educación secundaria en Chile. Revista de Geografía Norte Grande, 79: 325-344.
- Pérez-Esclarín, A. (2010, 06 junio). Educar para la ciudadanía. Diario Panorama, Maracaibo, p. 1-5,
- Santiago Rivera, J, A, (2019). Los fundamentos de la investigación cualitativa en la construcción del conocimiento en la enseñanza geográfica. Investigación y Formación Pedagógica. Revista del CIEGC. Año 5 N° 9, 2019. 6 – 27.
- Santiago Rivera, J. A. (2014). La geografía de la televisión desde la experiencia pedagógica de los docentes. Revista Acción Pedagógica. N° 23. 106-113.

EL DISCURSO ORAL PEDAGÓGICO EN ESCENARIOS DE TELEFORMACIÓN¹

Recibido 12/08/2022 Aceptado 24/09/2022

:
Josefa Elisa Camargo de Labrador²
: elisacamargo978@gmail.com
Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez
Adrián Filiberto Contreras-Colmenares³
adrianfilidi@gmail.com
Universidad de Los Andes- Venezuela

RESUMEN

La intencionalidad de esta investigación consistió en la generación de un constructo sobre el discurso oral pedagógico en los escenarios de teleformación, con base en los hallazgos en los docentes de la UNESR. Se fundamentó en el paradigma interpretativo bajo el enfoque cualitativo y lo etnometodológico como método (*reflexividad*), mediante una entrevista semiestructurada, la observación no participante y el grupo focal aplicado a tres docentes (*miembros*), además de un guion de preguntas, la grabación digital, y las notas de campo. Los resultados evidenciaron que los procedimientos utilizados en la actuación discursiva del docente responden a la conducción explicativa más vertical que horizontal. Se concluye, que el discurso es dependiente de los componentes socioemocionales que varían según la aproximación o lejanía de la acción comunicativa, de ahí que repensar el discurso en la virtualidad implique de un proceso de diálogo intersubjetivo con variados apoyos tecnológicos y pedagógicos que permitan se obtenga una validez en el entendimiento.

Palabras Clave: discurso oral pedagógico, escenarios de teleformación, práctica pedagógica.

ABSTRACT

The intention of this research consisted in the generation of a construct on oral pedagogical discourse in teletraining scenarios, based on the findings of UNESR teachers. It was based on the interpretive paradigm under the qualitative and ethnomethodological approach as a method, through a semi-structured interview, non-participant observation and the focus group applied to three teachers (members), in addition to a script of questions, digital recording, and the field notes. The results showed that the procedures used in the discursive action of the teacher respond to the explanatory driving more vertical than horizontal. It is concluded that the discourse is dependent on the socio-emotional components that vary according to the approach or distance of the communicative action, hence rethinking the discourse in virtuality implies a process of intersubjective dialogue with various technological and pedagogical supports that allow obtain a validity in understanding.

Key words: pedagogical oral discourse, teletraining scenarios, pedagogical practice.

¹ Este artículo es un primer avance derivado de la investigación: **El discurso oral pedagógico escenarios de teleformación**

² Josefa Elisa Camargo de Labrador. Dra. en Pedagogía. ULA (2022). Profesora Agregada de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, La Grita, estado Táchira. Email: elisacamargo978@gmail.com

³ Adrián Filiberto Contreras Colmenares. Dr. En Educación UPEL (2003) y Abogado, especialista en Derecho Administrativo. Profesor emérito, jubilado, categoría Titular, dedicación exclusiva, Universidad de Los Andes- Táchira. Email: adrianfilidi@gmail.com

INTRODUCCIÓN

La realidad sanitaria actual ha replanteado cambios profundos en el modo de relacionarse, organizarse, trabajar y educarse. La pandemia (COVID-19) ha generado transformaciones en la manera de enseñar y aprender en todos los niveles y modalidades de la educación. Todo ello, a través de la implementación de prácticas de docencia híbrida (presencial y virtual), *e-learning* síncrono (tiempo real), formación a distancia, con soporte de las TIC. Es innegable que la educación *on line* se ha convertido, en estos momentos, en una herramienta importante para superar la distancia social, que ha ocurrido producto de la pandemia.

De más está decir, que no es porque sea mejor que la educación presencial, simplemente, es, porque, en esas condiciones, era el único modelo viable para muchas instituciones universitarias, que, aunque ya trabajaban con la educación *on line*, todavía, como señala Sangrà (2020): “El 88 % del profesorado no tenía experiencias previas relevantes en docencia *online*” (p. 31); ello hizo necesaria una preparación emergente para desempeñarse en la teleformación.

Específicamente, ocurrió en la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (UNESR), donde a pesar de la formación virtual de los profesores tuvieron que asumir un reto inesperado y así atender a los estudiantes, en escenarios *on line*; de modo que, de un 40 % de clases en línea antes de la

pandemia, se llegó hasta el desarrollo de un 100 % de las actividades en escenarios de teleformación. Estos han sido definidos por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2020), como espacios en los cuales:

...la actividad del docente se vincula con el uso pedagógico de tecnologías digitales, la creatividad para resolver distintos retos que la situación excepcional plantea, el despliegue de estrategias de comunicación sincrónicas (inmediata) y asincrónicas (no inmediata) y el diseño de planes o guías de trabajo para desarrollar el aprendizaje autónomo. (p. 4)

En este sentido, la teleformación, comúnmente denominada *formación online o e-learning*, es un método de enseñanza en el cual el docente es el responsable del aprendizaje del estudiante. Tal situación le exige ser un creador de contenidos, actividades, ejercicios y gestión de variadas herramientas de comunicación que, en el caso de la UNESR, para dar mayor cobertura durante la cuarentena, se incluyeron espacios virtuales *e-learning* síncronos externos. Así se apoyaron en videoconferencia, videoclases, *podcast*, videollamadas y asesorías, entre otras, las cuales fueron realizadas, en tiempo real, a través de las diferentes redes sociales, con las que se cuenta.

Ahora bien, enfrentar la totalidad de las actividades en línea trajo consigo encuentros en tiempo real, cuya exigencia significaba el manejo de un discurso oral

horizontal, para el cual el docente, en principio, contaba con poca formación. Esto parece ser así si se toma en cuenta que en la presencialidad predomina el discurso monogestionado y que su actividad en la virtualidad la había realizado de manera asíncrona. Por ello, asumir un discurso plurigestionado en la teleformación, bajo los nuevos paradigmas pedagógicos y metodológicos, significó un gran compromiso técnico, cognitivo, social y motivacional, para el desarrollo de las interacciones digitales. En estas como agrega Noblia (2000):

No requiere de una presencia física, pero sí de la dinámica de la oralidad, la estructura, la sincronidad y el control sobre la interacción. (...) A esta dinámica colabora la escritura con el control interaccional y discursivo y las reglas del juego de una conversación común. (p. 90)

En esta línea, posesionarse de un discurso, concretamente, oral pedagógico en los escenarios de teleformación implica contar con habilidades comunicativas y dialógicas para el uso de la información y la colaboración; sobre todo, para la gestión del conocimiento. Hay que tomar en cuenta que en la actualidad los roles comunicativos y discursivos desempeñados por los docentes son mucho más variados que antes; significa que la organización del aprendizaje conduce a más discusiones y negociaciones de significados.

Esto se debe a que las clases virtuales como señalan Regueiro (2005)

son: ...“un espacio comunicativo vivo [y que la comunicación que se lleva a cabo es una] comunicación didáctica” (p. 180); ella, -la comunicación-, tiene una finalidad instructiva y formativa, que precisa de las herramientas necesarias para apropiarse de las maneras de hablar sobre el saber, en sus actos de enseñanza para apoyar el aprendizaje. Indican, al respecto, Nussbaum y Tusón (2002): ...“[todo ese proceso] significa (...) apropiarse del discurso específico que se reconoce como propio de cada disciplina” (p. 121). Por tanto, el discurso oral pedagógico se convierte en la fuente que posibilita el aprendizaje constante y continuo que se produce en las múltiples prácticas comunicativas *on line*.

En congruencia con lo expuesto, Cortés y Carrillo (2010) agregan que no es posible hablar de auténtica enseñanza *on line*: ...“si no se desarrolla un discurso claro y eficaz, no solo de contenidos, teorías y saberes, sino también de metodologías y procedimientos (...) para expresarse y comunicarse a través de muy diversos formatos digitales, medios y lenguajes” (p. 224). Esto responde a la idea de que el discurso del docente en la enseñanza es integrativo, porque se configura en los saberes y prácticas pedagógicas mediadas desde y en la red, en la que se genera una variedad de significados y construcciones colaborativas de la enseñanza y el aprendizaje. En esta construcción, el docente es un acompañante en las etapas interactivas. En ellas, según Salmón

(2013), empieza con:

...el acceso y motivación, (...) aumenta lentamente en la etapa de socialización -más comunicación con y entre los participantes y con mayor frecuencia- y se intensifica en las etapas de intercambio de información y construcción de conocimiento [con lo cual se llega a obtener una] participación total e intensa. (p. 26)

Estas etapas ilustran la interacción cognitiva y social que posibilita la profusión de intervenciones discursivas orales que deben guiar el diseño del aprendizaje para empoderar a los estudiantes hacia la construcción individual y colectiva del conocimiento. Por esa razón, Maina (2020) agrega que, en la acción comunicativa que fluye en las e-actividades, el aprendizaje y las metodologías activas deben ser demostrativas, basadas en el diálogo y la colaboración; asimismo, en la construcción de conceptos y explicación de procedimientos para que los estudiantes se sitúen en el contexto y tengan identificados los objetivos del aprendizaje. Así las cosas, la intervención oral del docente debe acompañar los procesos de aprendizaje, según un principio de oportunidad y progresiva disminución, hasta que el estudiante promueva un aprendizaje activo.

Según lo referenciado, en ese proceso de acompañamiento también se requiere lograr una proximidad discursiva oral, que permita, según Romeu (2020):

Desarrollar actividades más operativas y concretas para la

mejora de la docencia *online* (...) ya que apuesta por lenguajes más allá de la escritura, como el oral o el visual, facilitan un mayor acercamiento y proximidad, y ayuda al alumnado durante su proceso de aprendizaje. (pp. 123-124)

Es conveniente destacar que la presencia de estos lenguajes orales pedagógicos, promueve las relaciones sociales y, además, desarrollan la interacción instructiva y cognitiva, tan importantes para el mantenimiento y seguimiento del estudiante en las dinámicas de aprendizaje *on line*. Según Martínez-Otero (2010) en esta acción comunicativa del profesor universitario *on line*: ... “ha de tenerse muy presente el sentido y el alcance del discurso oral pedagógico como: fuerza instructiva, hondura emocional, potencia motivadora, compromiso social y esencialidad ética” (p. 108). Pero, este discurso no funciona por separado, sino que, por el contrario, ha de ser y debe ser unitario; es decir, dentro de los procesos interactivos se requiere: motivación, afecto y reciprocidad social, para la moderación de la situación de enseñanza y aprendizaje.

No obstante, en cada uno de esos eventos discursivos orales, la racionalidad dialógica entre los docentes y estudiantes suele verse cuestionada en los escenarios virtuales, cuando se carece de una común interpretación; por ejemplo: el docente impone sus ideas, el estudiante las acepta, aunque se sienta confundido y con dudas. Esta forma de comunicación del docente no facilita el entendimiento y la comprensión de lo dado al estudiante.

Habermas (1999) expresa que la comunicación puede verse alterada cuando se presenta una ausente profundización del análisis de las condiciones de la intersubjetividad en la acción comunicativa y en la orientación de ese entendimiento en esos ambientes interactivos.

Así se respalda la necesidad de profundizar teóricamente en la generación de un constructo sobre el discurso oral pedagógico en los escenarios de teleformación, con fundamento en lo encontrado en los docentes de la Carrera de Educación Integral de la UNESR. Y, por supuesto, permite analizar los conceptos subyacentes relacionados con el discurso oral del docente en sus interacciones cotidianas.

El discurso oral pedagógico

En las nuevas modalidades de los procesos de enseñanza y aprendizaje, mediante la teleformación, el discurso oral pedagógico se configura en una compleja elaboración en la que se desarrolla una interacción bidireccional entre profesores y estudiantes, así como una acción dialógica horizontal entre los estudiantes. En dicha relación de comunicación pedagógica, el discurso desarrolla variados diálogos que van desde la instrumentalidad (dar y seguir instrucciones) hasta una aproximación y acercamiento de socialización, intercambio, motivación y afectividad.

Por todo ello, en estos escenarios de aprendizaje, el docente asume nuevas funciones pedagógicas y sociales que

contribuyen a la construcción del conocimiento especializado. De allí que el discurso oral se centre, por una parte, hacia la discusión de puntos críticos, responder preguntas y orientar las diversas contribuciones de los estudiantes; y, por la otra, a disponer de una atmósfera de colaboración en línea en el desarrollo y exposición de los temas. Esto se debe a que, con estas nuevas tecnologías de la teleformación, como señala Barberá, Badia y Mominó (en Cabero Almenara, 2004) el docente:

...se convierte en un animador de la inteligencia colectiva de los grupos de que se responsabiliza. Desde este punto de vista, su actuación se dirige al acompañamiento y gestión del aprendizaje: incitación al intercambio de conocimientos, mediación relacional y simbólica o al pilotaje personalizado de los recorridos de aprendizaje. (p. 10)

Las actividades que desarrolla el docente exigen nuevas maneras de moderación del discurso oral pedagógico, que van desde una comunicación horizontal hasta una vertical entre profesor y estudiantes, según las necesidades de aprendizaje de los estudiantes. Estas actividades *on line*, Cabero Almenara (2004b) las clasifica en: (a) *técnicas*: dar asistencia técnica y respuestas inmediatas a los problemas que presenten los estudiantes; (b) *académicas*: el profesor debe tener un lenguaje fluido en aspectos relativos al dominio de contenidos; (c) *organizativa*, explicación de las normas de funcionamiento y (d) *orientadora*, motivar

a los estudiantes hacia el trabajo e informarles su progreso.

El discurso en la teleformación

En el espacio virtual toma vida una acción comunicativa variada que permite emerja el conocimiento en un común entendimiento. Silva (2010) define el discurso virtual como: “El centro de la experiencia formativa virtual: construir conocimiento en red al interior de una comunidad de aprendizaje. (...) lo cual implica aspectos pedagógicos, interpersonales y cognitivos” (p. 17). Esta construcción discursiva demanda de habilidades relacionadas estrechamente con la acción pedagógica oral en la que el docente asume un papel de moderador al establecer una relación comunicativa dialógica e intersubjetiva, fundada en la razón y la reciprocidad entre los actores pedagógicos en la enseñanza y el aprendizaje virtual.

En relación con lo expresado, Brito (2008) concibe el discurso oral pedagógico en los espacios virtuales como el medio que permite la interacción pedagógica y la generación de experiencias que solo se llevan a cabo: ...“por la mediación de otro (...) en un interaprendizaje” (p. 66). Tal situación conduce a un entendimiento significativo, en la medida en que el docente como asesor o tutor en línea sea un organizador situado del discurso que presenta y establece determinados tipos de saberes; con ellos se puede constituir, según Burbules (1999): ...“un compromiso tanto emocional cuanto cognitivo. (...) que se

sustenta en una inteligencia cognitiva, pero también en los sentimientos recíprocos” (p. 43); significa, pues, que, al dialogar, discutir, o enunciar cualquier construcción oral se asume una reciprocidad social, cognitiva y emocional que compromete y modifica a los actores pedagógicos como sujetos epistémicos.

Si bien las acciones discursivas en los espacios virtuales se implican directamente en un diálogo sostenido y dirigido, también comparten una inteligencia. En correspondencia con ello, Holmberg (1986) expresa que dichas acciones incitan al intercambio de conocimientos y a la mediación relacional dirigida por la voz del profesor. Su acción coordinadora y facilitadora estructura y guía esta interacción con cierta fluidez y rapidez, a partir del momento en que abre la clase, asigna roles, plantea ideas y conceptos sobre un determinado tema. Al igual, se logra cuando mantiene el diálogo dinámico, organizado y coherente en el desarrollo de las actividades.

Por esta razón, para moderar el discurso oral pedagógico en la virtualidad, el docente debe ser reflexivo y promover aportaciones de calidad; para ello, es necesario, que tenga, como señala Silva (2010): ...“una adecuada preparación y dominio de ciertas habilidades comunicativas y moderadoras que se complementan con un adecuado manejo de los conocimientos impartidos” (p. 11). Significa que el discurso oral pedagógico surge producto del conocimiento ya sea teórico o práctico del docente que lo

sustenta en sí mismo, en el ambiente de enseñanza, en su materia, en el currículo y en la instrucción (Elbaz, 1983). Asimismo, como indican Wilson, Shulman y Richert (1987) en el conocimiento que tenga el profesor, el cual debe estar relacionado con los contenidos pedagógicos, con los intereses del aprendiz, con el proceso de aprendizaje y con los objetivos educativos. Además, se vincula con lo que indica Marcelo (2002) vinculado con el conocimiento didáctico del contenido y del contexto.

Y, en concreto, relacionado con los conocimientos que construyen en la práctica misma que se convierten en medios de reflexión para la toma de decisiones sobre su ejercicio profesional. Al igual, estos conocimientos se ven reflejados en los pensamientos difundidos en las intervenciones comunicativas pedagógicas dirigidas al descubrimiento y hacia una nueva comprensión basada en la sensibilidad y la inteligencia de quienes interactúan en él. Esto se debe a que el discurso, en su función dialógica, establece una construcción recíproca continua, a través de la cual se logra una aprehensión de ese conocimiento en la realidad. Por ejemplo, como agrega Burbules (1999):

En algunos casos puede tener una finalidad determinada como la de responder una pregunta específica o comunicar un entendimiento ya declarado (...) en otras caracteriza algunas formas de discusión grupal. (...) la discusión dialógica en el aula no solo hace que los

participantes aprendan acerca de un tema en cuestión, sino que también aprendan a expresarse con claridad ante los demás; y aprendan acerca de los demás como personas. (p. 32)

De esta manera, se procura un entrecruzamiento entre un diálogo cognitivo y social que contribuye a que haya un reconocimiento de intenciones expresivas e interactivas, que se fundan en los principios constructivistas del conocimiento, debido a que la fluidez del mismo discurso exige intervenciones; además, de ayudas o andamiajes para conectar la información nueva a los esquemas existentes.

Por ello, según Burbules (1999) estas ayudas producen un diálogo basado en una: "Enseñanza recíproca (...) como una forma pedagógica; [en la que] no interesa la mera provisión de información nueva, sino que se cultiva una comprensión explícita sobre la índole del conocimiento" (p. 34). Significa, suministrar al estudiante ciertos andamios (Bruner, 1997) dadas sus necesidades, preguntas y sus propósitos, para que poco a poco construyan su comprensión mediante una actividad relacional participativa.

En esta intervención el docente actúa como un orientador de apoyos, desde la introducción de temas, formulación de preguntas, iniciación y conducción de variados puntos de vista y el estudiante como un co-partícipe engrana esas ayudas hasta alcanzar una regulación de su propio conocimiento.

El diálogo en las clases virtuales exige un compromiso intersubjetivo, que puede conducir a acuerdos y desacuerdos; la esencia es conseguir que se origine el entendimiento recíproco que propone Habermas (1999) para lograr la validez con cierto grado de compromiso en el sostenimiento de puntos de vista con respeto a las diferencias. De modo que ese flujo discursivo brinde confianza y reciprocidad en la variedad de actividades didácticas y pedagógicas en las interacciones entre los docentes y estudiantes en los escenarios virtuales.

Facilitación del discurso oral en la construcción del conocimiento

El docente cumple una función importante en la intermediación discursiva que posibilita un lenguaje multimodal, el cual proporciona y promueve las situaciones de aprendizaje. Masetto (2012) considera, al respecto, que la facilitación que realiza el docente con su discurso oral pedagógico, se hace patente en:

...la forma como se presenta y trata un contenido o tema que ayuda al aprendiz a reunir las informaciones, a relacionarlas, organizarlas, administrarlas, discutir las, debatirlas con sus compañeros, con el profesor, y con otras personas (interaprendizaje), hasta el momento en que se produce un conocimiento que sea significativo para él, un conocimiento que se incorpore a su mundo intelectual y vivencial, y que lo ayude a comprender su realidad humana y social e incluso a intervenir en ella. (p.

145)

En este concepto el docente cumple un papel muy importante como facilitador del discurso, porque, en primer lugar, realiza una estructuración coherente de la información y dispone a los estudiantes hacia el interaprendizaje; en segunda instancia, incorpora un lenguaje motivador y transformador para hacer que el conocimiento sea más vivencial y, para ello, su intervención intelectual orienta al estudiante hacia la validación de la comprensión. En términos específicos, en esa facilitación discursiva tiene que darse, al mismo tiempo, como señala Garrison y Anderson (2005) una: ...“independencia cognitiva y la interdependencia social” (p. 44). Estos aspectos son disímiles, pero generan vivencias dialógicas auténticas, al entrar en relación las concepciones subjetivas con la realidad objetiva.

En tal sentido, una clase en escenarios de teleformación depende de la disposición de experiencias discursivas auténticas que, por un lado, exigen al docente que en su discurso oral desarrolle un pensamiento reflexivo, definido este por Dewey (1989) como: “Una consideración activa, persistente y cuidadosa de cualquier creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de las bases que la sustentan y de las consecuencias ulteriores a las cuales conduce” (p. 100). Se trata de modificar ideas confusas en pensamientos coherentes, claros y armoniosos, a los fines de que ese discurso sea portador de una experiencia de aprendizaje más

profunda que se amplíe en las construcciones intelectivas.

Este discurso, también, obtiene una reciprocidad que conjunta la acción reflexiva y la comunicativa, a través de la deliberación y la acción. Ello como señalan Garrison, Anderson y Archer (2001): “Refleja la relación dinámica entre el significado personal y la comprensión compartida, o sea, el conocimiento. El pensamiento y la acción significativos son esenciales para el proceso educativo” (p.98). Implica una congruencia entre el pensar y el actuar a partir de todos esos eventos pedagógicos que surgen producto de las experiencias y que en su sistematización procuran el conocimiento.

Si bien toda interacción discursiva es portadora de conocimiento, entonces el mensaje del discurso oral debe reflejar un pensamiento reflexivo y crítico que, a la vez sea como agregan los mismos Garrison, Anderson y Archer (2001): ...“cuestionador; pero atractivo, expresivo, pero receptivo, escéptico, pero respetuoso y desafiante pero de apoyo” (p. 96). Por tanto, en los escenarios de teleformación corresponde al profesor moderar la reflexión y el discurso, por medio de una acción comunicativa crítica y constructiva que se valida en las interacciones sincrónicas (videoconferencias, videoclases, mensajería instantánea, chats, entre otros) y en las interacciones asincrónicas o diferidas (audios o podcasts y otros).

En ambos casos, el discurso se produce en las constelaciones de

mensajes que se entretajan en esos espacios virtuales productores de sentido, y que, por sus emergencias, componen nuevas instancias de comunicación que permiten se desarrolle el pensamiento reflexivo. Y como consecuencia de ello, se alcanza un entendimiento significativo, que resulta fundamental en la enseñanza y en el aprendizaje en los escenarios de teleformación en donde comprender es el núcleo de la formación.

En relación con lo expresado, Burbules (1999) manifiesta que el diálogo en el discurso de la enseñanza: ...“es una relación comunicativa simbiótica entre iguales, que exige un compromiso tanto emocional cuanto cognitivo. (...) se sustenta en una inteligencia cognitiva, pero también en los sentimientos recíprocos de interés, confianza, respeto, aprecio, afecto y esperanza de los participantes” (p. 4). Así, esta simbiosis dialógica discursiva implica una relación socioafectiva y cognitiva que se traduce en expresiones virtuales de escucha activa, paciencia y tolerancia ante las diferencias.

Pero, también, como agrega Martínez (2010): se encuentran: ...“mensajes manifiestos, claramente perceptibles, cifrados sobre todo por medio del lenguaje. También [los] mensajes latentes, difíciles de identificar y suelen transmitirse no verbal y paraverbalmente. Hay, por último, [los] mensajes intermedios, esto es, semiexplícitos o semiocultos” (p.171). Entonces, el docente debe organizar su discurso para interactuar de manera

apropiada ante esa simbiosis que se genera y que debe ser coherente con las intenciones comunicativas de sus interlocutores.

Por esto, la interacción discursiva se asume como el puente que une las interacciones de los docentes y estudiantes; como indica Martínez (2010) dicha interacción se orienta por ...“un discurso extenso y orientador de las relaciones y del proceso educativo. Se puede afirmar que la comunicación en el aula virtual y la enseñanza-aprendizaje a distancia dependen en gran medida del discurso del educador” (p. 112).

De lo descrito se destaca que el discurso en su acción interactuada origina un proceso de co-construcción o de construcción conjunta (Edwards y Mercer, 1988) basada en un andamiaje (Wood, Bruner y Ross, 1976) y una participación guiada (Rogoff, 1993). Desde estos planteamientos, la interacción en los escenarios de teleformación solo es realizable bajo la colaboración y coordinación conjunta del profesor y el estudiante, quienes, gracias a la negociación de los significados en el contexto discursivo, hacen posible la comunicación y el entendimiento.

Metodología

Esta investigación se fundamentó en el paradigma interpretativo bajo el enfoque cualitativo, y la etnometodología como método para precisar **los procedimientos (reflexividad)** que los docentes utilizaban en esas interacciones habituales para referirse a sus acciones. La

intencionalidad fue *analizar los conceptos subyacentes relacionados con el discurso oral pedagógico en las interacciones de la práctica pedagógica en los escenarios de teleformación de la UNESR*. Las técnicas de recolección de información utilizada fueron la entrevista semiestructurada, la observación no participante, y el grupo focal y como instrumentos se utilizaron: un guion de preguntas, la grabación digital, y las notas de campo. Los informantes fueron tres (03) docentes (*miembros*) de la carrera de Educación integral de la UNESR.

La técnica para el procesamiento de la información se correspondió con el análisis de contenido con lo que se reveló el sentido a partir de la descomposición que emergía del texto transcrito en *las entrevistas*, de lo obtenido mediante la técnica *grupo focal* y de las *observaciones*. Asimismo, para el proceso de análisis, interpretación y teorización se utilizó el paradigma introspectivo vivencial (Padrón, 1992) y desarrollado de forma cualitativa bajo el diseño propuesto por Contreras-Colmenares (2018).

Disquisición Hermenéutica

A continuación, se presenta la descripción de una de las unidades temáticas de todo el proceso investigativo.

Unidad Temática: Discurso oral pedagógico

“El discurso oral pedagógico” alude a la forma como los docentes en sus situaciones de habla desean ser comprendidos por el estudiante, mediante un acuerdo intersubjetivo que facilita el

entendimiento en la construcción de los conocimientos. A su vez, es un generador del pensamiento, mientras el docente actúa y especula sobre su propio desempeño en la práctica pedagógica. En este sentido, en los hallazgos se distinguieron una diversidad de nociones sobre el discurso oral pedagógico que, por medio del proceso de interpretación, se pudieron concertar ocho categorías: *actos de habla proficientes, componentes socioemocionales, coherencia del habla, calidad del mensaje, limitaciones conversacionales, situación de reflexión en el lenguaje, operación de construcción discursiva, recursividad didáctica* **para efectos de este estudio solo se describirán dos, por contener datos de importancia**, como se aprecia en la figura 1:

Figura 1: Diagrama relacional de la Unidad Temática discurso oral pedagógico (categorías y conceptos emergentes)

Fuente: Camargo (2022)

Categoría: Actos del habla proficientes

Los “actos del habla proficientes” se definen como las intencionalidades ilocutivas basadas en el aspecto *pragmático del lenguaje*. Habermas (1999) las considera esenciales para que la relación interpersonal sea válida y legítima. Bajo esta premisa, según los resultados de la entrevista y la observación, en la actividad cotidiana del docente las funcionalidades representativas de la acción comunicativa,

desde lo registrado en la entrevista y apreciado en la observación se concentran en procedimientos concentrados en: *explicaciones, preguntas, exposiciones cortas, ampliación de la información, diálogo fructífero* (entrevista), explicación y repetición de ideas claves (observación).

Esta actuación discursiva se vincula a *un rol de conductor de contenidos o de guía de aprendizajes*, lo cual, según Vigotsky (1978), le asigna un valor al contexto de interacción y facilita la construcción colaborativa que origina una participación activa que acompaña, media y retroalimenta al estudiante en su proceso de enseñanza y aprendizaje.

Aunque es importante aclarar que el excesivo maternalismo comunicativo tiene una tendencia más hacia la direccionalidad que a la bidireccionalidad; esto trata de traslucirse en algunas de las expresiones de los docentes: (*verbos en*



primera persona) “les ofrezco ayuda” “explico” “los direcciono” “extiendo” “realizo” “atiendo” “amplío”. En tal sentido, aunque los docentes intentan la integración del estudiante, aún se denota la unidireccionalidad en la solicitud de una

respuesta interpretativa del destinatario.

Concepto Emergente: *El hacer del lenguaje del docente*

Se define como la acción discursiva comunicativa que se origina entre los profesores y los estudiantes dando lugar a relaciones interpersonales dinámicas que se apoyan en la comprensión activa del conocimiento.

Por tal razón, Zemelman (2007) concibe el hacer del lenguaje como una: ...“práctica que descubre la consciencia del estar-con y ante-otro” (p.169), y esto se debe a que el docente en su discurso oral habita y es habitado por el lenguaje (Manosalva y Guzmán, 2013). En consonancia con lo anterior, se reconoce que, en la actividad pedagógica cotidiana, la tarea del lenguaje va más allá de una comunicación directiva; se orienta a la coordinación consensuada que se dan en las interacciones con el otro y que constituye un marco relacional común.

Al respecto, en la intelección de la realidad cotidiana los docentes se representan como *miembros activos* que operan el discurso en ese hacer del lenguaje a través de **explicaciones** (*término proveniente de la observación y la entrevista*) que construyen en su continuo razonamiento lo que implica actuar en un marco relacional común que más que una simple acción directiva le otorga al docente la capacidad para tomar decisiones sobre su realidad discursiva e interactuar con los estudiantes.

Categoría: Componentes

socioemocionales

Un componente significa que combina, junto con otros elementos, un todo (RAE, 2020); en este caso, se habla de formar parte, de constituirse e integrarse. Ahora bien, según lo observado en la actuación de los *miembros*, existen diferentes elementos en sus vivencias cotidianas que, al agruparse, forman parte de un “componente socioemocional” mayor que permite se originen relaciones en el contacto social, se desarrollen actitudes expresivas y se logren conexiones discursivas. En cuanto a las relaciones de contacto social, éstas se entienden como el conjunto de interacciones que ocurren entre los docentes y estudiantes, que son aceptadas por todos; tal es el caso, de los testimonios obtenidos del *grupo focal, entrevista y observación*:

(Grupo focal MC) Bueno, según mi experiencia, desde que inicio cualquier actividad con los estudiantes trato de crear un clima social receptivo, así busco que se genere ese entrecruzamiento permanente de relaciones asertivas dentro de un clima de respeto a los demás y con el entorno. Sé que, en estos tiempos, todo es muy difícil; por ello, es importante que como docentes desarrollemos actitudes de comprensión, y esto lo digo, porque muchas veces en el aula existen estudiantes que se coartan y no quieren participar, o se sienten que son poco valorados por los demás

(Grupo focal, JL) Doy un

tiempo para relacionarme con los estudiantes saber quiénes son y que se conozcan entre ellos. Por esto, me preocupo, porque ese clima del aula sea solidario y empático. Es así, que, desde un principio, les indico a mis estudiantes cuáles son las pautas de convivencia, para que aprendan a aceptarse y mostrar un comportamiento positivo, porque la base es que interioricen los valores humanos.

(Coment obs 3: Inv). Trato displicente, tono de voz bajo y lento, hace énfasis en el contenido, no en el estudiante. En el mismo docente se nota una contradicción entre lo que dice y hace, que se devela en su actitud cuando habla, y son precisamente estas actitudes las que alejaban a los estudiantes **(coment obs 4, inv)**. “Comenzaron veinte estudiantes y en las últimas clases quedaban tres”

(Entrevista, AC, P2) También, otro generador del saber para lograr la sinergia en los equipos es crear un clima apropiado para la construcción colectiva del conocimiento; es decir, para el debate, el contraste de opiniones con los estudiantes y para hacer que esto lo hagan también entre ellos.

(Entrevista, AC, P5) También creo un ambiente de socialización en el que empleo una intervención sensible para compartir la información que crece, cuando hago preguntas que yo llamo disparadoras para que los estudiantes hagan aportes relevantes y así lograr que la información se incremente.

(Observación MC) ¿Cómo

están? Que gusto que estemos todos por este medio reunidos. Hoy vamos a comenzar con entusiasmo y vamos a ponerle muchas ganas, yo estoy aquí como su compañera de viaje, he venido a compartir un conocimiento, del que estoy segura ya ustedes saben mucho, porque hablaremos de experiencias de vida.

(Observación JL) Buenos días. Traten de desactivar el audio. **(El profe hace silencio y espera)**. Aprendan a escuchar, los interesados manténganse en línea, los demás pueden retirarse. Vamos a empezar, a partir de ahora ustedes van a definir qué significó la primera teoría económica desarrollada desde el mercantilismo, verdad. Lee la lámina.

En las unidades de significado registradas hay un término que se hace reiterativo, tanto en los grupos focales, la entrevista y la observación, se trata de los *métodos desarrollados por los miembros*: creación de un clima social receptivo (MC), clima solidario y empático (JL), clima apropiado, ambiente de socialización (AC), comenzar con entusiasmo (Observación MC), y luego, lo expresado en la entrevista por el docente (JL) contrasta: aprendan a escuchar, los interesados manténganse en línea, los demás pueden retirarse (observación JL) **(Coment obs 3: Inv)**. *Trato displicente, tono de voz bajo y lento, hace énfasis en el contenido, no en el estudiante.*

De esta manera, los componentes socioemocionales según las expresiones anteriores aparecen divididos en dos

partes: (a) los docentes dan importancia al uso de un lenguaje empático para atraer el interés del estudiante hacia la tarea (b) uno de los docentes a pesar de que en la entrevista manifiesta que es importante crear un ambiente de socialización en lo observado en la práctica no lo hace y se ampara en un discurso monogestionado con énfasis en el desarrollo monodireccional de la clase. Esto se hace evidente en su actuación inexpresiva,

Desde esta conceptualización, existen tres elementos que afectaron su acción discursiva: presencia de un discurso literal, desinterés por el público de estudiantes, lejanía en la presencialidad virtual y escasas relaciones con los estudiantes. Ante lo que puede confirmarse, que la actitud gestual y verbal afecta el mensaje que comunica el docente en la clase. Esto se contradice con las aseveraciones de Martínez (2010) para quien: “El estímulo constante del esfuerzo y la compenetración del profesor con los alumnos son igualmente fundamentales para que se atraiga su interés, atiendan, se involucren y aprovechen las actividades formativas” (p. 117). Asimismo, Habermas (1999) considera que en la acción comunicativa tiene que existir entendimiento entre los interlocutores.

En contraste, en los otros docentes se observó un clima social asertivo y afectivo a través de una conexión discursiva cálida:

(Coment obs 5, inv): La profesora hablaba con un tono apropiado para gestionar la

interacción social entre los estudiantes.

(Coment obs 6, inv) Se dirigía con respeto a los estudiantes con ideas claras, y sabía cómo transmitir las con firmeza, facilitaba el debate y permitía a los estudiantes expresar sus opiniones, ideas y necesidades.

(Observación: AC) Prof: Así es, nunca debemos rendirnos, todos tenemos grandes talentos y nadie puede minimizar ese gran potencial, como expresó Carlos: Nunca dejar que nadie nos diga no.

Est: Muy cierto profe, esa frase es muy bonita y la voy a tomar muy en cuenta.

Profe: Bueno todos animados como estamos, vamos a tomar esa frase como núcleo de lo que desarrollaremos de ahora en adelante. Recuerden incluirme esa frase en todo lo que hagamos de ahora en adelante. Para dar inicio a nuestra experiencia de aprendizaje conversaremos un poco sobre el estudio individual y sistemático.

Este *miembro* sitúa el foco de atención en la afectividad, por cuanto su discurso emergió, mediante el sentido provocado por las conexiones emocionales evocadas por la actuación colectiva. En ello concuerda el criterio de Duarte y Berríos (2018): “No se trata de ver en las emociones un distractor del mundo social; por el contrario, la idea es hacer visibles y explícitos los vínculos entre afectividad e interacción social para entender mejor cómo funcionan las relaciones” (p. 118). Es así, que la profesora envuelve y atrae con una comunicación sincera que genera en los estudiantes autoconfianza: “Los

estudiantes se mostraban emocionados e interesados, con la temática; por ello, se expresaban con espontaneidad” (Coment obs 7, inv). De esta manera, lo social y emocional se convierten en poderosos ingredientes que moldean el discurso oral y le dan profundidad al significado que se les confiere a las palabras.

Ahora bien, en atención a lo esgrimido, los métodos empleados por los docentes en esta categoría pueden definirse como expresiones progresivas, socialmente adecuadas que se concretan en la percepción, valoración y expresión de apoyo y empatía frente a las necesidades afectivas de los estudiantes. Estas requieren de la sintonización sensible para reconocer las emociones en el sentir y hacer, tal como se aprecia en los siguientes relatos:

(Entrevista: MC, P6) Por esta razón, cuando en nuestra acción docente utilizamos un discurso sugestivo, cargado de afectividad, de reflexión, ameno, ilustrativo cargado de ejemplos, vivencias y lo hacemos como una acción repetida, será más fácil para nuestros estudiantes internalizar la información, más que simplemente memorizar palabras.

(Entrevista: MC, P5) Asimismo, en mi moderación trato de comunicarme mediante una sintonización sensible con el entorno, cohesionarlo, para crear un ambiente apropiado.

(Grupo focal: AC) Creo que cuando introduzco frases afectivas en mi discurso, observo que los estudiantes se conectan y les gusta involucrarse.

Entonces, pienso que el núcleo

de todo discurso tiene que ver con la parte afectiva dentro de esa capacidad de emocionar, gustar, atraer, conectar.

(Entrevista: AC, P3) Casi siempre, empleo mi discurso oral desde el principio para crear lazos emocionales, mediante una comunicación asertiva; es decir, una conexión fuerte, cordial y empática, desde que inicia el curso a través de la bienvenida y presentaciones.

(Grupo focal: JL) En una clase normal, por lo general doy la bienvenida, utilizo palabras motivadoras, expresiones emocionales y afectivas con lo que logro que el estudiante exprese lo que siente de manera espontánea.

(MC, Observación por WhatsApp: C18) A través de mensajes de voz asesora a los estudiantes con un tono cálido y amable para que se sientan cómodos y se entusiasmen con la materia.

(Grupo focal: MC) En realidad, sobre todo en las clases cuando me acerco desde la sensibilidad humana, en el que, como lo dice Maturana, he realizado un encuentro para “lenguajear” y emocionar, desde la esencia de la emoción del amor como aceptación del otro como legítimo en esa convivencia cotidiana para socializar ese entrecruzamiento permanente.

(Observación: MC) Buenos días, apreciados estudiantes “Que el Poder interior aflore en sus vidas, porque está dentro de ustedes” Este ciclo de exposiciones, según mi percepción, es más que conocimiento, es reflexión para sus vidas, espero que sea un grato paseo para sus pensamientos, necesidades y deseos. Los estaré acompañando en este trayecto. Estoy atenta a sus dudas y preguntas. Qué Dios

los bendiga
[Subrayado integrado]

A partir de las opiniones de los *miembros* sobresale una variedad de términos que guardan relación, tanto en las expresiones individuales de la entrevista, como en lo surgido de los grupos focales y la observación, los cuales se corresponden con la *acción discursiva habitual del docente*: discurso afectivo cargado de sugestividad, sintonización sensible, comunicación asertiva, palabras motivadoras, expresiones emocionales, tono cálido y amable, aceptación del otro. Todos ellos, van engranados a un discurso oral pedagógico que se apoya en el sentir y el hacer.

Al igual, los profesores se familiarizan con los estudiantes y emplean variedad de métodos: la *motivación, la atracción, la conexión, el establecimiento de lazos emocionales y el entusiasmo*, todos ellos le conducen a un lenguaje personal favorecedor de la intersubjetividad. El mismo es avalado, como señala Martínez (2010), por expresiones de estados de ánimo, palabras de estímulo y giros coloquiales, dando, en consecuencia, predominio a la función expresiva.

Así, se origina una coordinación consensuada que entrelaza las emociones y el lenguaje en el discurso cotidiano de los profesores y que se revela en la forma en cómo se dirigen a los estudiantes. Por supuesto, hay que aclarar que la naturaleza de esta emotividad se refleja más en las unidades curriculares que

trabajan con la Orientación, Neurolingüística y Dinámica de grupo, debido a la temática que desarrolla, la cual está directamente relacionada con las emociones, las afectividades humanas, la reflexión y el autocrecimiento personal.

En cambio, en las unidades curriculares de la Historia de Venezuela, se observó menor motivación, quizá, por la misma naturaleza de los contenidos, que tienden a ser más densos y teóricos. Ello induce a la apatía de los estudiantes, lo cual provoca la aparición de vivencias indeseadas, tal comparación se precisa en los siguientes *comentarios de la observación*:

...(Coment obs 8 inv. MC-JL)
cuando el docente demostraba emocionalidad, calidez, manejaba un buen tono de voz y lo emitía con claridad, los estudiantes se mostraban interesados, participaban y preguntaban, al contrario, JL el docente no demostraba emocionalidad, los estudiantes se mostraban apáticos. De tal manera, la clase se hacía poco atractiva y densa. Los estudiantes participaban muy poco y salían y volvían a ingresar o se retiraban en medio de clase.

Entonces, el discurso oral tiene una gran complejidad y su operacionalización efectiva, según lo evidenciado, depende de la emocionalidad que se le imprima, además, de la incentivación que promueva el docente; por eso, a partir de las apreciaciones de la investigadora como observadora en la teleformación, el docente debe esforzarse más por crear un clima saludable de autocontrol, que

responda a lo indicado por Martínez (2010) en cuanto debe haber:

...una relación genuinamente personal con el educando, presidida por la comprensión, la confianza, el respeto, la amabilidad, la acogida, la orientación, etc. Todo ello, hace necesario un discurso impregnado de autenticidad, apertura, cordialidad y empatía, que invite al diálogo y a la compenetración. (p. 115)

Esto demuestra la necesidad de mantener a los estudiantes acompañados y animados para evitar que caigan en la frustración y abandonen el desarrollo de la actividad. Así se pudo evidenciar en unas de las observaciones realizadas por la investigadora, que había falta de compenetración y empatía, -por parte de algunos docentes-, que estuvieran vinculadas con las necesidades de los estudiantes: *“El docente no respondía o contestaba tarde y de mal genio”* (**coment obs 9 inv WhatsApp**)

De allí queda claro, por tanto, que la contemplación de “los componentes socioemocionales” en el discurso oral pedagógico deben favorecer el acompañamiento del estudiante durante todo el proceso teleformativo que, por lo general, tiende a ser despersonalizado. Sin embargo, los lazos emocionales pueden frustrar o compensar el deseo de aprender en ese recorrido formativo.

Terminada la descripción de las categorías se procede a profundizar en el proceso de teorización.

De los conceptos emergentes a los

**conceptos emergentes abarcadores:
progresión en la teorización**

**Concepto Emergente Abarcador de la
Unidad Temática Discurso Oral
Pedagógico: *La acción comunicativa
en la interacción del docente***

El docente en su acción formativa desarrolla un proceso intencional con el propósito de captar, integrar, relacionar, modificar el conocimiento a los fines de valorar, interpretar y comprender la realidad. Ello tiene que ver con la cognición, la cual, según Lupón, Torrents y Quevedo (2015):

...equivale a la capacidad de procesamiento de la información a partir de la percepción y la experiencia, pero también de las inferencias, la motivación o las expectativas, y para ello es necesario que se pongan en marcha otros procesos como la atención, la memoria, el aprendizaje, el pensamiento, etc...”. (p.1)

Con fundamento en lo expuesto debe decirse que el docente en la medida en que reflexiona sobre su realidad se apropia de un conjunto de prácticas y experiencias con las que percibe las significaciones, las interpreta y verifica, pues ha de aplicar los distintos procesos cognitivos que le permitirá apoyar el procesamiento adecuado de la información proporcionada.

Es decir, este conjunto de procesos cognitivos, como responsables de la construcción de los conocimientos impactan, favorablemente, en el desarrollo del pensamiento crítico y en la orientación

de la información hacia situaciones constructivas activadoras de actos, según Halliday (1986) reguladores, interactivos y heurísticos, dirigidos a la emisión de respuestas provenientes de preguntas que permiten la apropiación y construcción de conocimientos con los otros. Esta interacción y procesamiento de la información se entrelaza dentro de la emisión propia del discurso oral pedagógico, mediante habilidades superiores que permiten que la realidad se interprete en la acción comunicativa que sirve de mediadora en la interacción que se desarrolla entre los profesores, estudiantes en los escenarios de formación.

Ahora bien, esta acción comunicativa adquiere significación en la interacción entre los seres humanos que participan en dicho acto comunicacional; en este caso, los docentes y los estudiantes. Según la RAE (2020) la interacción deviene de: inter, significa *entre* y actuación, que procede del latín, más exactamente del verbo *acture*, que a su vez emana de otro anterior *agere*, que puede traducirse como hacer. Así, podría definirse como la puesta en acción del docente para hacer y producir un efecto. Y, en este caso, esta interacción viene dada por el acto cognitivo de decir y comunicar en la escena pedagógica observada en la UNESR. Aquí, ese decir y comunicar se entrelazó en el discurso oral del docente en los espacios de *e-learning* síncrono, en los que diferentes diálogos permitieron el contacto con el conocimiento.

En correspondencia con lo expresado García-Aretio (2012) en su teoría del diálogo didáctico mediado hace énfasis en la interacción y la describe como: (a) diálogo simulado *asíncrono*, sustentado en las TIC; el estudiante interactúa con el contenido; (b) diálogo real *síncrono*, mediado con las TIC: interacción social virtual (docente-estudiantes y estudiantes-estudiantes); (c) diálogo real *asíncrono*, mediado con las TIC: interacción social, no presencial y (d) diálogo real *síncrono*, planteado desde las TIC: interacción social presencial (docente-estudiantes y estudiantes-estudiantes).

A continuación, en la figura 2 se visualizan las situaciones en que se presenta la acción del hacer discursivo del docente mediante el diálogo en la interacción pedagógica.

Figura 2
Interacción dialógica del docente



Fuente: Camargo (2022)

En la interacción, la labor del docente, como facilitador, se basa en incorporar, en el trayecto de aprendizaje formulado, variadas maneras de conexión dialógica para atrapar la atención del

estudiante, por medio de eventos diversos de interacción participativa, productiva grupal o individual y asesorías. En concordancia con esas acciones, también se deben emplear mensajes orientadores y motivadores para detallar el procedimiento de la actividad, a la vez que se han de introducir palabras que animen y estimulen el aprendizaje significativo. En este particular, el docente procede como animador social, afectivo, cognitivo y motivacional al convertirse en un sujeto omnipresente que dirige y afina la melodía del aprendizaje.

De acuerdo con Lara, Gómez, Hernández y Villa (2016), para lograr este cometido en la acción comunicativa, resulta fundamental la adopción: ...“de una perspectiva interpretativa, porque el discurso supone comunicación o construcción social situada. Es la voz de los actores en el proceso de mediación con TIC” (p. 103). Así, se debe originar un nuevo discurso oral para un nuevo estudiante más inconforme, más apegado a la volatilidad de los cambios, que exige un discurso más cónsono con sus necesidades y sus variadas perspectivas de la realidad.

De allí que el discurso monológico ya no llena las expectativas, por tanto, debe subir el escalón hacia la bidireccional y multidireccional para alcanzar una voz más abierta, cónsona con la fluidez de la virtualidad y así otorgar ayudas cognitivas en tiempo real (sincrónico *e-learning*). Desde esta perspectiva, puede establecerse un diálogo retroactivo de los

contenidos digitales, los procesos formativos y las instrucciones de las actividades. Por esto, el discurso oral pedagógico se constituye en una **acción comunicativa en la interacción del docente** atravesado de actos reales y cambiantes.

El constructo: su elicitación con fundamento en una de las dimensiones que lo constituye. El constructo se elaboró así: Generación de un constructo acerca del discurso oral en la interacción teleformada

El discurso oral pedagógico se genera en la acción comunicativa entre el facilitador/mediador, estudiantes/participante, quienes desarrollan un papel activo como constructores diseñador de contenidos y recursos educativos que administra a los estudiantes para el desarrollo de las diferentes temáticas, y como un organizador de experiencias didácticas que persiguen la integración de los estudiantes de forma progresiva al conocimiento. En este sentido, acompaña el aprendizaje de los estudiantes y conduce el desarrollo de actividades con las que favorece sus capacidades cognitivas, representativas del lenguaje, sociales y críticas en el encuentro de posiciones y oposiciones, que desde la virtualidad entran en discusión. Esto es, mantener el hilo comunicativo, mediante un habla argumentativa.

Bajo esa singularidad locutiva, Habermas (1999) define el discurso oral

como una forma de reflexión de la acción comunicativa, en cuanto utiliza un lenguaje conducente al entendimiento⁴ entre los docentes y estudiantes, que les permite la constitución de una relación interpersonal influida por la confianza entre lo aceptado y lo reconocido en la interacción pedagógica que llevan a cabo. De tal manera, que la acción comunicativa en el discurso oral, en términos de Habermas (1999) se manifiesta dentro de un acuerdo intersubjetivo sobre una determinada significación, con la finalidad de producir transformaciones según la actuación del profesor y el interés del estudiante.

Este actuar comunicativo, según Habermas (1999), fundamenta la acción con sentido y significación que se ha de establecer en el escenario de teleformación. En él los interactuantes (docentes/estudiantes) establecen el entendimiento sobre las acciones significantes que desarrollan, las cuales permiten se instaure, entre ellos, un acuerdo mínimo para que el evento pedagógico se transforme en acción significativa. Esa es la calificación que se le otorga de acuerdo con el criterio de la comprensión lograda. Esta actuación comunicativa, en términos vyotskianos, se obtiene en los valores negociados que favorecen la articulación de los procesos de representación y de comunicación en la realidad formativa. (Ver figura 3)

El docente/facilitador, a partir de sus

competencias tecno-pedagógicas, se apropia de variadas herramientas de teleformación y de los servicios de internet, para dar un acompañamiento adecuado a los estudiantes. Por tanto, atiende con su acción comunicativa la tutoría emocional, cognitiva, afectiva, motivacional e instructiva en todos los encuentros que requieren su presencia virtual. Esto significa que posee un dominio procedimental para la administración de la interacción dialógica, tanto en la asistencia que brinda como apoyador cognitivo en el itinerario de actividades individuales y grupales, como en la retroacción permanente que emerge en ese acto comunicativo.

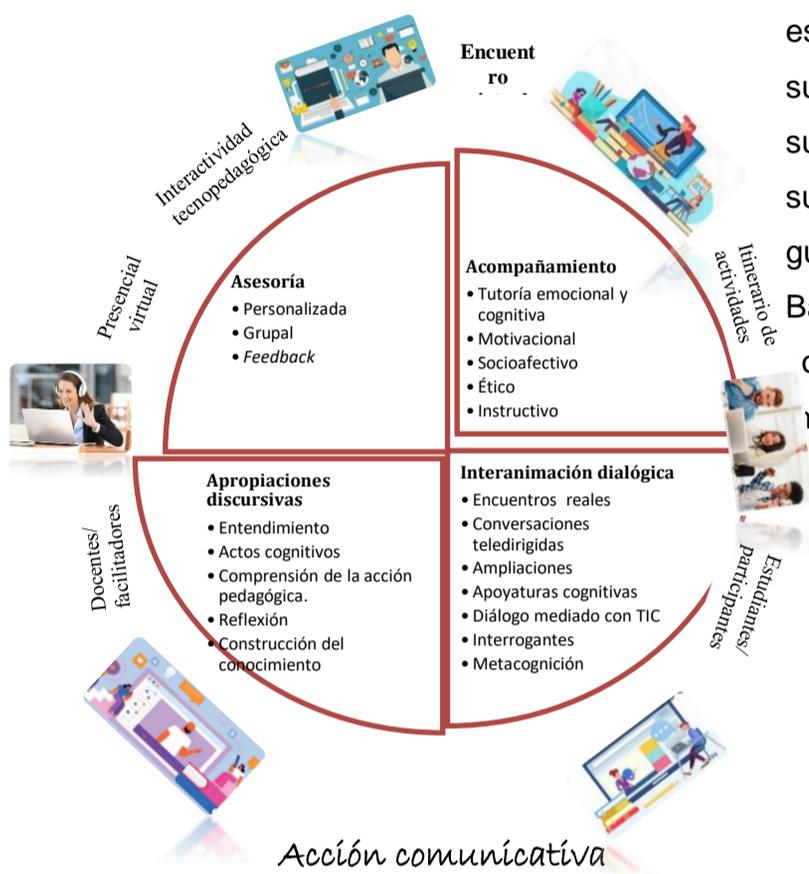
De la misma manera, el docente emplea formas de integración en la modalidad *e-learning sincrónico*, orientadas por un itinerario de actividades teledirigidas para la discusión, conversación y bajo situaciones didácticas (expositivas, interrogativas, diagnósticas, prácticas, argumentativas, entre otras) que combinan las actividades y recursos para el aprendizaje con las TIC. Ergo, la tarea del docente/facilitador se concentra en incorporar en todas las actividades previstas, la mixtura posible de diálogos e interacciones señaladas, para los que dispone de eventos difusivos del discurso oral pedagógico, dentro de situaciones diversas centradas en la participación, producción grupal e individual.

⁴ “El concepto de entendimiento (*Verständigung*) remite a un acuerdo racionalmente motivado alcanzado entre

los participantes, que se mide por pretensiones de validez susceptibles de crítica” (Habermas, 1999, p.110).

Figura 3

Dinámica del discurso oral pedagógico en los escenarios virtuales



Fuente: Camargo, E. (2022)

Es trascendente acentuar que tanto el discurso como los contenidos consignados, incluyen la pregunta como puente cognitivo para desplegar la interactividad pedagógica. Esta puede presentarse de diferentes modos: dirigidas, intercaladas, conceptuales, interpretativas, dinamizadoras, disparadoras, divergentes y convergentes. Su funcionalidad depende de lo que se espera que el estudiante puntualice en los variados momentos de la presentación de los contenidos, desde los detalles esenciales del conocimiento hasta el contraste y reconstrucción creativa de su

respuesta.

De lo expuesto, puede sustraerse que la acción comunicativa desencadena el entendimiento, por cuanto los docentes/facilitadores y los estudiantes/participantes le dan sentido a sus producciones, en la medida en que se sujetan a una intención profunda y sustancial (Habermas, 1999); lo cual guarda relación con la explicación que da Batjijn (1981) respecto de la dialogicidad sociocultural. Y lo expresa del siguiente modo:

La palabra en el lenguaje es en parte de otro. Se convierte en “propiedad de uno” sólo cuando el hablante la puebla con su propia intención, su propio acento, cuando se apropia de la palabra, adaptándola a su propia semántica e intención expresiva. Antes de este momento de apropiación, la palabra no existe en un lenguaje neutral e impersonal, sino que existe en la boca de otras personas, sirviendo a las intenciones de otras personas: de allí debe tomar uno la palabra y hacerla propia. (pp. 293-294)

Uno de los aspectos que se destaca en lo expuesto es la apropiación de la palabra, que solo se funda en la construcción intelectual de otorgarle sentido en el dialogismo emanado de las variadas tareas que se constituyen en los escenarios de teleformación. Tal dialogismo se precisa bajo un discurso oral directo, cara a cara, en el que se instaura

una *interanimación dialógica*⁵; quiere decir que los enunciados específicos del docente como hablante entran en contacto con los del estudiante y se interaniman. Pero se convierten en una construcción intelectual, solo cuando ...“se transforman en habla interna” (Vygotsky, 1986, p. 464). De lo expuesto puede colegirse, que el discurso oral pedagógico es una voz de sentidos que cobra valor en la construcción sostenida y estructurada entre la reflexión interna y externa. Tal conjunción, en palabras de Vygotsky (1986), se basa en un discurso interno maduro y un discurso social adaptado intelectualmente a los otros.

De manera que, ese discurso interno es algo más que una simple forma discursiva: es logrado por el docente desde la reflexión que realiza; lo construye mediante la abstracción permanente cuando planifica, crea contenidos, gestiona el aprendizaje; a este logro lo llama Vygotsky (1986) pensamiento verbal, con el cual analiza y comprende las actividades, para luego, exteriorizar lo pensado en el discurso social; de ese modo transforma ese pensamiento en palabra en la co-construcción de las clases. A su vez, esos insumos provenientes de la acción pedagógica retornan hacia dentro en el que el lenguaje se disipa en el pensamiento y la reflexión. (ver figura 4)

Figura 4

⁵ Batjin (1981): Es el lenguaje inherentemente dialógico. Así cualquier enunciado será siempre una respuesta a un enunciado que lo ha precedido. Con esa perspectiva,

Del habla interna a la externa en el discurso oral pedagógico



Fuente: Diseño Camargo (2022)

De alguna manera, la dimensión expresiva del discurso oral pedagógico, es reflexiva e interfuncional, porque es adaptativa y se transforma en las vivencias negociadas en el proceso de construcción en el que los docentes se constituyen. Estas vivencias negociadas se originan dentro de diversas situaciones, que, en congruencia con lo expresado por Martínez-Otero y Gaeta (2018), operan en variados momentos pedagógicos, que van desde: (a) *situaciones instructivas* en las que el profesor tiene un dominio científico-técnico del conocimiento sobre su materia; (b) en *la afectividad*, basada en un discurso oral cordial y empático, que anima al diálogo y a la afinidad; (c) en la *socialización*, en la que existe un ambiente de colaboración e interacción a través de debates, discusiones, conversaciones y diálogos mediados síncronos y asíncronos; (d) en la *motivación* se proponen situaciones

interanimación dialógica es el entrelazamiento de variadas voces, estén ellas presentes o incluso ausentes. Los enunciados solo pueden existir en la interrelación entre autores y destinatarios.

atrayentes, con un lenguaje evocador y sugerente y (e) en la *ética*, por su carácter axiológico en el desarrollo de comportamientos adecuados.

Todos estos elementos se funcionan como un todo unitario con sentido y significado, porque el discurso oral, como acción comunicativa, es una herramienta sustentada en la comprensión que condiciona la manera de conocer, de sentir y de vivir. De allí que el discurso oral se genere dentro de un contexto de acompañamiento nutrido de sentidos y significados. Estos elementos sirven de sustento para el entendimiento intersubjetivo en los encuentros virtuales, que a través del andamiaje pedagógico conduce toda una dinámica, de carácter constructivista, comunicativo y humanista que actúa en procura del aprendizaje dialógico e interactivo del estudiante. Es importante destacar que a pesar de que la intervención discursiva es dirigida por el docente, su acción es compartida con los estudiantes en la presencialidad del *e-learning* sincrónico, en el que se originan correspondencias propositivas en las actividades de aprendizaje.

Visto así, entonces, el discurso oral pedagógico procura una transposición progresiva de sentidos y significados en la dimensión virtual, al constituirse en un espacio abierto, sobre el que los profesores en conjunción con los estudiantes construyen, reconstruyen, deconstruyen la comprensión de la acción pedagógica, al ampliar, cooperar y registrar, conforme con un diálogo

polifónico, nuevos lenguajes en la conexión pedagógica intermedial.

Reflexión final

Sobre la base de los hallazgos obtenidos, la acción comunicativa del docente sigue siendo monológica; aún existe una imposición discursiva asimétrica que da pocas oportunidades al estudiante para lograr su entendimiento sobre lo que aprende; esto se debe a la falta de profundidad discursiva; por tal razón, el docente requiere superar dos aspectos esenciales: (a) la acción epistémica del discurso, en tanto actos que se construyen en la cotidianidad, los cuales demandan ser traducidos por parte del docente para el entendimiento del estudiante; (b) el docente debe organizar su discurso desde el pensamiento epistémico hasta el pensamiento teórico, y no al contrario, para lograr acercarse a las necesidades del estudiante transaccional de esta época que va a tono con el ritmo de la realidad, pero no al ritmo de la construcción conceptual. Por tanto, el docente desde su acción comunicativa discursiva debe asumir discursos y enunciados, así como el manejo de ideas, que tengan un sentido real en el momento en que el estudiante construye su conocimiento.

Referencias

- Bajtín, M. (1981). *The dialogic imagination: four essays*. Austin: University of Texas Press.
- Brito, M. (2008). *Enseñanza en la Universidad*. Cuenca: Universidad

- del Azuay. <https://dle.rae.es/emoji>
- Burbules, N. (1999). *El diálogo en la enseñanza. Teoría y práctica*. Buenos Aires: Amorrortu Editores S.A.,
- Cabero Almenara, J. (2004a). Cambios organizativos y administrativos para incorporación de las TICs a la formación. Medidas a adoptar. Edutec. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*. Núm. 18, noviembre 2004. (pp. 1 - 24). <https://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/download/526/259/>
- Cabero Almenara, J. (2004b). *La transformación de los escenarios educativos como consecuencia de la aplicación de las TICs: estrategias educativas*. Consultado el 12 de enero de 2022, en: <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/1448496.pdf>
- Contreras-Colmenares, A. (2018). Precisiones conceptuales y procedimentales acerca de la proposición de aproximaciones teóricas en las tesis doctorales. *Perspectivas*, 3(1). 115-132. Consultado el 09 de diciembre de 2021, en: <https://revistas.ufps.edu.co/index.php/perspectivas/article/download/1428/1380>
- Cortés, J. A. y Carrillo, L. E. (2010). La competencia comunicativa en la producción académica. En Cisneros, E. J., García, B., Luna, E. y Marín, R. (Eds.), *Evaluación de competencias docentes en educación superior* (pp. 211-242). México: ReDECA, Plaza y Valdéz, PROMEP
- Dewey, J (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Diccionario Real Academia Española (RAE). (2020). Alineamientos. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 15 de enero, 2021, de
- Duarte, A., Berrío, L. (2018). Prácticas otras de conocimiento(s). Entre crisis, entre guerras. En Leyva, X (coord.); *Saberes en diálogo: mujeres indígenas y académicas en la construcción del conocimiento*. (107-132). Buenos Aires: CLACSO.
- Edwards, D., y Mercer, N. (1988). *El Conocimiento Compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Elbaz, P. (1983). *Teacher thinking a study of practical knowledge*. London Croom Helm.
- García-Aretio, L. (2012). El diálogo didáctico mediado en educación a distancia. *Contextos Universitarios Mediados*, nº 12,34 (ISSN: 2340-552X Consultado el 18 de julio de 2021, en: http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:UNESCO-contextosuniversitariosmediados-12_34/Documento.pdf
- Garrison, D., Anderson, T. y Archer, W. (2001). Critical thinking, cognitive presence, and computer conferencing in distance education. *American Journal of Distance Education*, vol. 15, pp. 7-23. Consultado el 30 de marzo de 2021 de http://www.communityofinquiry.com/files/CogPres_Final.pdf
- Garrison, R.; Anderson, T. (2005). *El e-learning en el siglo XXI: investigación y práctica*. Barcelona: Octaedro.
- Habermas, J. (1999). *Teoría de la acción comunicativa I*. Madrid: Taurus.
- Halliday, M. (1986) *El lenguaje como semiótica social*. Fondo de Cultura Económica: México.
- Holmberg, B. (1986). *The Growth and Structure of Distance Education*. Londres: CroomHelm.
- Lara, F; Gómez, F; Hernández, J y Villa, L. (2016). La voz de los actores en el proceso de mediación con TIC. En:

- Osorio, M (2016). *Las tecnologías de la información y comunicación. Avances, retos y desafíos en la transformación educativa. II Congreso Internacional de Transformación Educativa. Alternativas para nuevas prácticas.* México.
- Lupón, M; Torrents, A y Quevedo, L. (2015). Procesos cognitivos básicos. *Apuntes de psicología en atención visual.* Consultado el 9 de diciembre de 2021, en: https://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2117/189580/tema_4.__procesos_cognitivos_basicos-5313.pdf?sequence=5&isAllowed=y
- Maina, M. (2020). *E-actividades para un aprendizaje activo. Capítulo IV.* En: *Decálogo para la mejora de la docencia online propuestas para educar en contextos presenciales Discontinuos.* Albert Sangrà (coord.), Fundació per a la Universitat Oberta de Catalunya.
- Manosalva, S. y Guzmán, P. (2013). *Hermenéutica y discurso: el decir de las palabras en la construcción de identidad anormal.* *Plumilla Educativa* (12).
- Marcelo, C. (2002). *Formación del profesorado para el cambio educativo.* Barcelona: EUB.
- Martínez-Otero, V. (2010). Modelo pentadimensional del discurso educativo aplicado a la educación a distancia. *Práxis Educativa Vitória da Conquista* v. 6, n. 8. Consultado el 12 de mayo de 2021 en: https://redib.org/Record/oai_articulo_1773875-modelo-pentadimensional-del-discurso-educativo-aplicado-a-la-educaci%C3%B3n-a-distancia.
- Martínez-Otero, V. y Gaeta, L. (2018). Estudio del discurso educativo en una muestra de docentes mexicanos. *Revista Iberoamericana de Educación* vol. 76 Recuperado el 30 de mayo de 2020, en: <https://rieoei.org/RIE/article/view/2855/3837>
- Masetto, M. T. (2012). *Mediação pedagógica e o uso da tecnologia.* In MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. (Org.). *Novas tecnologias e mediação pedagógica.* (19. ed.) Campinas: Papirus,
- Noblia, V. (2000). *Conversación y comunidad: los chat en la comunidad virtual.* *Revista iberoamericana de discurso y sociedad*, v. 2, n. 1. Consultado el 27 de septiembre de 2021, en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4582779>.
- Nussbaum, L. y Tusón, A. (2002). *El aula como espacio cultural y discursivo.* En Lomas, C. (Ed.), *El aprendizaje de la comunicación en las aulas* (pp. 195-208). Barcelona: Paidós.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura de los Estados (2020). *Las TIC en la educación.* Consultado el 13 de agosto de 2021 en: <https://es.unesco.org/themes/tic-educacion>.
- Padrón Guillén, J. (1992). *Paradigmas de investigación en las ciencias sociales.* [Documento en Línea]. Consultado el 7 de mayo de 2022 en: <http://padron.entretemas.com.ve/paradigmas.htm>
- Regueiro, M. L. (2005). *Técnicas de comunicación en el aula.* En Chamorro, M. C., y Sánchez, P. (Eds.), *Iniciación a la docencia universitaria: Manual de ayuda.* Salamanca: Instituto de Ciencias de la Educación Universidad Complutense de Madrid.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social.* Barcelona: Paidós.
- Romeu, T. (2020). *Cinco estrategias clave para la docencia en línea.* En: *Decálogo para la mejora de la docencia online propuestas para educar en contextos presenciales Discontinuos.* Albert Sangrà (coord.),

Fundació per a la Universitat Oberta de Catalunya.

Salmón, G. (2013). *E-tivities: A key to active online learning* (2.^a ed.). Londres: Routledge.

Sangrà, A. (2020). *Decálogo para la mejora de la docencia online propuestas para educar en contextos presenciales discontinuos*. Libro electrónico. Consultado el 25 de junio de 2021, en: http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/122307/1/9788491807766_no_venal.pdf.

Silva, J. (2010). El rol del tutor en los entornos virtuales de aprendizaje. *Innovación educativa*. Vol. 10, núm. 52. Instituto Politécnico Nacional. México. Consultado el 8 de julio de 2021, en: <https://www.slideshare.net/mardecor>

reo/tutoria-en-plataformas-virtuales.

Vygotsky, L. (1986). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.

Wilson, S.M., Shulman, L.S. y Richert, A.E. (1987). 150 different ways of knowing: Representations of knowledge in teaching. En J. Calderhead (Ed.), *Exploring Teacher Thinking*. Londres: Cassell, 104-12

Wood, D., Bruner, J. S. y Ross, G. (1976). *The role of tutoring in problem solving*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100

Zemelman, H. (2007). *El Ángel de la Historia: determinación y autonomía de la condición humana (Ideas para un programa de humanidades)*. Barcelona: Anthropos.

DOCENCIA, PRÁCTICA EDUCATIVA Y CAMBIOS CURRICULARES, UN TODO COMPLEJO Y RETADOR

Recibido 09/09/2022 Aceptado 02/10/2022

Ph.D CLARA LILIA ARAQUE SUÁREZ
Universidad De Pamplona - Colombia
Cals217@gmail.com
[https://orcid.org/](https://orcid.org/0000-0002-3917-0803)
0000-0002-3917-0803

RESUMEN

Los cambios en la educación de carácter organizacional, epistemológico, curricular, didáctico y pedagógico, plantean para el docente intervenir, participar consciente y críticamente en la formación integral de los estudiantes. Las innovaciones retan la modificación de rutinas y de modelos de enseñanza, aprendizaje y evaluación de carácter tradicional. Para desarrollar la investigación, se planteó: analizar cómo el docente, la práctica educativa y los cambios curriculares pueden trabajar juntos para responder proactivamente a la complejidad y retos de la educación contemporánea, mediante un estudio documental, con un arqueo de fuentes, selección, lectura crítica del material pertinente a los objetivos, interpretación y conclusiones. Este proceso llevó a concluir: es importante de la actualización profesional en la docencia, la previsión, ejecución de acciones y procesos motivadores, generadores del aprendizaje significativo y construcción de saberes, acompañados de la renovación de los diseños curriculares, en correspondencia con las competencias tanto para los profesores como educandos, puedes ser mediante la investigación. Son diversas las propuestas de renovación de la docencia, práctica educativa y diseños curriculares, la contextualización y reflexión durante las diferentes fases de la planificación, ejecución y evaluación.

Palabras Claves: docencia, práctica educativa, diseños curriculares.

ABSTRACT

The changes in education of an organizational, epistemological, curricular, didactic and pedagogical nature, pose for the teacher to intervene, participate consciously and critically in the integral formation of the students. The innovations challenge the modification of routines and models of teaching, learning and evaluation of a traditional nature. To develop the research, it was proposed: to analyze how the teacher, the educational practice and the curricular changes can work together to proactively respond to the complexity and challenges of contemporary education, through a documentary study, with an accounting of sources, selection, reading critique of material pertinent to the objectives, interpretation and conclusions. This process led to the conclusion: it is important for professional updating in teaching, forecasting, execution of actions and motivating processes, generators of meaningful learning and construction of knowledge, accompanied by the renewal of curricular designs, in correspondence with the competencies both for teachers as learners, it can be through research. There are various proposals for the renewal of teaching, educational practice and curricular designs, contextualization and reflection during the different phases of planning, execution and evaluation

Palabras claves: docencia, práctica educativa, diseños curriculares.

Introducción

La docencia se caracteriza por ser evaluada directa e indirectamente por múltiples agentes, es decir, en este proceso de revisión participan los mismos educadores, las autoridades, estudiantes, el Estado, los medios de comunicación y comunidad en general. Los indicados tienen su punto de vista acerca de cuál es la mejor manera de desarrollar la docencia, así como qué hay y qué falta en su ejercicio. Por tanto, no hay una interpretación única que sea válida para todos los escenarios en cuanto a este quehacer, aunque existen generalidades acerca de actitudes, desempeños, logros esperados y competencias profesionales.

Esta diversidad concuerda con la dinámica de los paradigmas actuales signados por la complejidad, incertidumbre y renovación de saberes, los cuales impulsan la búsqueda de otras acciones más contestes al tiempo vigente en cuanto a qué, cómo, para qué, a quiénes enseñar y evaluar, quiénes aprenden y cómo realizan este proceso. Dichas labores y propuestas ameritan responder a heterogéneas posturas pedagógicas, didácticas, sociológicas, psicológicas, filosóficas, biológicas, epistemológicas, entre otras.

En este sentido, se tiene una primera idea central, correspondiente a: los estudiantes son postmodernos y en consecuencia los educadores no pueden ser clásicos y tradicionales, no se trata de incorporar por fuerza las tecnologías de información y comunicación (TICs) para simular actualización, sino efectivamente insertarse de forma consciente en el aprender haciendo, aprender a aprender, el constructivismo, la participación dialógica y apropiarse de la investigación como proceso formativo integral. Planteadas estas consideraciones, se tiene que el problema a estudiar se centra en los cambios expuestos en la educación contemporánea, la diferencia entre el componente teórico y práctico, las demandas de los estudiantes quienes expresan necesidad de vivenciar otras formas de enseñar, aprender y evaluar, además de docentes quienes tratan -desde su experiencia, actualización profesional y

cotidianidad- responder ante una dinámica de saberes, modificaciones y versatilidades avasallantes. El profesorado, así como el alumno, se encuentra en el centro de la educación y sus responsabilidades se agigantan, aunque las acciones a veces se acomodan, permanecen entre el ayer y el hoy, sin provocar los avances esperados tanto por los entes rectores de la educación, como por la sociedad y agentes inmersos en ésta.

Lo indicado lleva a plantear la siguiente pregunta: ¿cómo el docente, la práctica educativa y los cambios curriculares pueden trabajar juntos para responder proactivamente a la complejidad y retos de la educación contemporánea?

Estas premisas son examinadas con mayor detalle en un estudio documental efectuado desde la siguiente consideración: la investigación documental “parte de propuestas y resultados sistemáticos, alcanzados en procesos de conocimiento previos a la investigación que ahora intenta leerlos y comprenderlos” (Gómez, 2010, p. 230). Ciertamente, se efectuó lo indicado por Reyes y Carmona (2020) para la investigación documental:

Arqueo de fuentes: Selección abundante del material que podría servir de ayuda para el desarrollo del tema de investigación a tratar. • Revisión: Descarte del material poco útil. • Cotejo: Comparación y organización del material disponible para la obtención de citas y referencias que sustenten las teorías del investigador. • Interpretación: Análisis del material cotejado y elaboración de una propuesta de lectura crítica, opinión, interpretación o deducción del investigador. • Conclusiones: Cierre total respecto al tema que contiene los puntos anteriores para soportar la teoría o darle solución a la duda del investigador. (p. 2)

El docente del siglo XXI

Los educadores tienen un rol trascendental en el impulso y concreción de los cambios requeridos en el sistema educativo, si bien no son los únicos garantes, porque la educación es un todo, es un sistema complejo conformado

por heterogéneos agentes, procesos, medios y subsistemas, se reconoce su importancia al ejercer la función mediadora y organizadora de la labor en las instituciones educativas.

La docencia se enfrenta a demandas de renovación en cuanto a su conformación por profesionales con aptitudes y actitudes para lograr la formación en el ser, hacer, conocer, convivir en una realidad dialéctica, cambiante, recursiva y hologramática; sin embargo, la formación del docente desde sus vivencias, construcciones y proyecciones se encuentra con diferencias a zanjar, una de éstas se ubica en la relación enseñar-aprender, porque amerita dominio epistemológico específico y general, claridad ontológica, expresión de creatividad en cuanto a la implementación de estrategias didácticas y comunicación horizontal con los educandos, colegas, autoridades y comunidad.

El docente es guía en el trayecto de la educación y el aprendizaje, orienta para hallar nuevos panoramas a nivel conocimiento, valores, coexistencia y participación. El profesor amerita estar próximo a los estudiantes en todos los sentidos, principalmente cuando se trata de desarrollar, analizar, explicar, interpretar, crear formas de construir el saber. Un educador diligente contribuye a la autonomía del escolar frente al conocimiento, no obstante, es este proceso uno de los más arduos, porque precisa desplegar la motivación, atender los intereses y necesidades de los alumnos, saber requerir e inmiscuirlos en desaprender, aprender y descubrir.

La autonomía en el aprendizaje representa la posibilidad de avanzar en distintos aspectos y competencias personales, tales como leer y comprender, hablar con claridad, congruencia y en correspondencia a la audiencia, al tópico, cómo escribir con coherencia, pertinencia y relevancia, seleccionar y organizar información, entender y aplicar la reescritura, producir ideas propias, trabajar en grupo, procurar el bienestar social común.

Esto también se aplica al docente en su formación profesional, porque el educador amerita apropiarse de la autoformación, autonomía en sus aprendizajes, él como todo ser humano requiere seguir aprendiendo; de

allí, la trascendencia de fortalecer las competencias previstas para su práctica educativa. El estar motivado posibilita que otros se sientan identificados, aquí la relación teoría práctica debe ser conjunta y coherente.

Para conseguir una apropiada autonomía del aprendizaje el maestro del siglo XXI debe exaltar el gusto por la lectura, ese es el primer movimiento para conseguir la comprensión de los textos, aprender a preguntar en éstos, analizar, opinar con sustentación, desaprender y aprender otras cosas. Actualmente existe cuantiosa información y casi toda se encuentra escrita, por esto es necesario partir del significado de saber qué se lee y principalmente para qué sirve, los mensajes implícitos y explícitos, las deducciones, errores, los aportes a las distintas disciplinas y vida en general.

De acuerdo con Torres (2003), el trabajo docente en el siglo XXI gira en torno a:

Se trata de asegurar lo que se sabe (una teoría de la realidad), lo que se percibe o interpreta (una lectura de la realidad), lo que se hace (una práctica eficaz), la manera en que se hace (un ejercicio certificado) y la actitud con que se hace (una ética del servicio). (p. 44)

Se desprende de este valioso aporte, la condición integral del educador, como profesional, ser humano, ciudadano y esencialmente como constructor de sociedad, esto ratifica lo expuesto en el inicio del artículo, porque ejerce una labor compleja con la mirada e interpretaciones de numerosas personas, su responsabilidad hace que epocalmente sea garante de la formación integral de seres también humanos, quienes tienen potencialidades y una realidad compleja. El educador actualizado, consciente de los cambios, puede guiar a los estudiantes hacia lecturas, análisis y producciones mediadoras para el estudio crítico de la cotidianidad, examinar la relación derechos y deberes, asumir acciones para mejorar la calidad de vida, eso necesariamente se acompaña de un desempeño eficaz para hendir la ignorancia educada, se trata de formar no de informar.

Esto representa un docente competente, es decir, formador de ciudadanos conscientes de sus deberes y derechos y preparados para ejercer el riesgo de ser, estar, crear, aprender, es decir, ser forjadores de su historia; de este modo, se diluye el profesional aislado, quien sabe todo y a nadie enseña, porque está aferrado al enfoque de siglos precedentes. En esta evolución de la docencia resulta insoslayable tamizar las pautas que guían los paradigmas emergentes, inmiscuirse en la construcción contextualizada y la reflexión. No como moda, sino como procesos de cambio válidos y en perfeccionamiento.

En planteamientos de Peña (2016), se tienen los siguientes elementos del perfil docente del siglo XXI:

Ética y valores, hermenéutica, autodidacta, autocrítica, comunicación, liderazgo, visión sistémica, trabajo en equipo, conocimiento de las Tic, empatía, sinergia, aprendizaje, motivación, aprendizaje continuo y situacional, humanista, facilitador y no un dificultador de conocimiento, orientador hacia las transformaciones, acompañante del estudiante a través de todo el proceso de enseñanza – aprendizaje. (p. 47- 48).

Si bien los perfiles no son absolutos, vale considerar los componentes señalados por la autora, porque se refiere a un ser humano consciente de la dinámica de los saberes, del trabajo con y para educandos, con posibilidades reales de mediar para la formación de ciudadanos con inquietudes diversas, diferencias individuales relevantes, sentido de pertinencia local y nacional, culturalmente heterogéneos, crecientemente influenciados por los íconos, las redes sociales y conflictos socioeconómicos, políticos y científicos.

Por esto se apunta a la trascendencia de prever y aplicar otras estrategias de enseñanza, aprovechar los talleres, el trabajo fuera del aula, las investigaciones en sus distintas modalidades, lo cual ciertamente insta a la actualización profesional, aprovechar la investigación acción participante.

El educador actualizado fortalece su cultura general, académica y profesional, así enriquece su accionar y experiencia, incorpora, crea nuevas formas de hacer, potencia su confianza, beneficia el incremento de las habilidades intrapersonales e interpersonales, está dispuesto a aprender de otros, a enseñar sin imponer, a organizar y guiar hacia otros escenarios y competencias epocalmente importantes.

En la sociedad del conocimiento el aprendizaje y la enseñanza no se encierran en un espacio como los centros educativos, se aprende y desaprende mediante discernimientos razonables y dispuestos de crítica; el educador como los educandos deben ser perceptivos a los requerimientos cambiantes de la pluralidad de información y movimientos sociales, científicos, tecnológicos, ambientales, esto implica desarrollar el pensamiento reflexivo, crítico y creativo. La enseñanza y el aprendizaje para la comprensión, invención, aprender a ser y convivencia armónica es un gran reto para este tiempo.

Estos aportes precisan contar con la participación constante, sustentada y producto de la investigación por parte de los docentes, no es aconsejable esperar que otros produzcan las normas y conocimientos para aplicarlas en las clases, por esto la invitación a reunirse y discernir desde la relación dialógica el mundo de la docencia, su forma de solucionar e intervenir en la educación actual, aplicar la autoevaluación justa.

La práctica educativa y los cambios epocales en educación

La forma de enseñar, interactuar, las decisiones y acciones constructoras de la cotidianidad docente- estudiantes forman la práctica educativa, pero ésta se deriva de un conjunto de fundamentos establecidos por los entes rectores a nivel nacional, es decir, responde a un visión de ser, hacer, conocer y convivir. No hay un criterio uniforme en cuanto a la definición de práctica educativa; sin embargo, existen criterios aglutinantes alrededor de su desarrollo.

Para Zabala (2002), citado por García, Loredó y Carranza (2008), la práctica educativa se refiere a:

Los acontecimientos que resultan de la interacción maestro alumnos y alumnos-alumnos. Para ello es necesario considerar a la práctica educativa como una actividad dinámica, reflexiva, que debe incluir la intervención pedagógica ocurrida antes y después de los procesos interactivos en el aula. Esto significa que debe abarcar, tanto los procesos de planeación docente, como los de evaluación de los resultados, por ser parte inseparable de la actuación docente. (p. 4).

Por tanto, la práctica educativa abarca las acciones antes del proceso de interacción con los educandos, durante éste y después del mismo, allí se conjugan los fines de la educación, porque cada decisión, estrategia didáctica, recursos seleccionados, su implementación y derivaciones, responde a una forma particular de concebir y desarrollar el hecho educativo, a la búsqueda de respuestas a las pautas emanadas del ente rector.

Los docentes en este desempeño tienen el rol profesional de decidir según el diagnóstico de las necesidades, características e intereses de los educandos, es el primer basamento para examinar qué enseñar, esto se tamiza con el diseño curricular vigente y la contextualización de los contenidos. Es en la fase preactiva cuando el docente por sí solo ordena, ajusta, resuelve, crea en el plano teórico la manera de enseñar y los logros esperados por tal proceso. La planificación es un proceso de encuentros y desencuentros, requiere concentrarse y contar con los elementos, recursos, espacio y tiempo para efectuar la previsión pertinente; además, demanda la evaluación de las características de la clase como tal. Es encuentro porque se reúnen los recuerdos, la experiencia, la actualización y los anhelos por dar lo mejor de sí para cada grupo de estudiantes. Y desencuentro, porque cada planificación es diferente, no puede ser igual a la de otros años o cursos pues cada conjunto de estudiantes es desemejante, ellos y los docentes evolucionan.

La novedad apertura otras búsquedas, parte de dudas, desencuentros, para buscar opciones viables a fin de lograr la formación integral de los alumnos.

En este quehacer el proceso de interrelación con los discípulos es trascendental, al tratar de ejecutar lo planificado, de trabajar con un porcentaje de incertidumbre, de decisiones in situ, las soluciones o estrategias surgen del banco de la experiencia, lecturas, investigaciones, reflexiones del docente. La idea no es improvisar permanentemente, es hacer de los cambios una oportunidad para generar aprendizajes significativos.

Siempre es fundamental atender en los cursos la existencia de estudiantes auditivos, visuales y kinestésicos, la combinación de dos de estas cualidades o de las tres. No es suficiente explicar oralmente cada sesión de clase porque enfatiza en los estudiantes auditivos, dejando los otros relegados, también es importante registrar pautas, claves, ejemplos, esquemas en la pizarra o tablero y desarrollar procesos relacionados con acciones representadoras de movimiento, ya sea escribir, dibujar, armar, así se atienden las diferencias individuales, en parte. Igualmente es pertinente un plan de trabajo esquematizado, con claridad y en concordancia con los educandos, es decir, negociar con ellos el orden o las estrategias a desarrollar, cubriendo el tiempo y espacio inherente.

Las estrategias didácticas en el siglo XXI ubican la relevancia de ser competente en el empleo y aplicación de las herramientas de forma interactiva, es decir, el docente debe saber utilizar un diverso rango de herramientas para interactuar positivamente con el contexto y para el logro de los objetivos previstos para el grado. De este modo los educandos, quienes suelen ser hábiles en uso de estos recursos, pueden desarrollar otros aprendizajes y fortalecer los ya adquiridos.

El educador también amerita el ejercicio de las habilidades como saber leer (comprender, analizar, ir más allá de lo evidente), escribir con pertinencia, coherencia y fluidez, hablar con respeto, centrado en el tópico y adecuar el vocabulario al oyente, saber oír, para determinar cuáles dudas, orientaciones y

procesos se manifiestan en su medio de trabajo y comunidad.

Al respecto Chávez (2014), destaca:

Un docente competente intelectualmente se distingue por las habilidades cognitivas que posee para favorecer en los estudiantes el desarrollo de herramientas para el aprendizaje, el manejo epistemológico de las disciplinas que imparte, la habilidad y destreza para usar las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) como recursos que favorecen la generación de entornos de aprendizaje significativos para los alumnos así como la habilidad para rescatar información proveniente de diversos medios para alimentar los procesos de enseñanza. (p. 92)

En efecto la relación teoría práctica se activa, para avanzar con firmeza y diafanidad en cada clase, no es erudición como retórica, es equilibrio en saber ser, saber estar, estar, ser y hacer. De modo que, el aprendizaje significativo en cada estudiante sea la evidencia más resaltante en cada proyecto de aula, en los trabajos de investigación, ensayos, exposiciones, resúmenes, diálogos didácticos, la autonomía se cimiente en todas las actividades, los procesos y resultados representen la evaluación justa y motive nuevos aprendizajes. Se logre la formación integral.

Lo planteado, involucra a su vez en la práctica educativa el compromiso colaborativo, con el fortalecimiento de la comunicación intra, inter y pluriinstitucional, tolerancia, participación, capacidad de congregar, gestionar, acordar, definir y promover proyectos educativos inclinados a mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

En este marco de ideas, recibe cada vez más valor la facultad de apropiarse y crear opciones para examinar la contextualización de saberes, esto troca la visión de la enseñanza como adhesión técnica y transmisión de un conocimiento concluido y formal. Se apertura el desarrollo humano y la colaboración entre ellos como un componente trascendental en el conocimiento profesional. De allí, la

trascendencia de apreciar la significación que posee para la práctica educativa el aprendizaje de la reciprocidad, coexistencia, cultura de la comunidad y el adelanto de la aptitud de interacción de cada individuo con el resto del conjunto, con sus pares y con la comunidad que enmarca la educación.

Por tanto, la práctica educativa más allá de una clasificación de atributos unificadores de la profesión docente se encuentra en con la inequívoca renovación y actualización consciente de sus desempeños, procesos y recursos. Es ineludible un talante participativo y dialéctico conducente a valorar la necesidad de reajustes constantes en concordancia con los cambios contemporáneos en diferentes campos del saber; asimismo, ser productores de estrategias y maneras de oficiosidad, colaboración, estudio, deliberación; a practicar la educación humanista e investigativa.

La investigación por parte del profesorado, precisa fundar discernimiento pedagógico, didáctico, epistemológico, ontológico, axiológico como base de su práctica, con el fortalecimiento de las habilidades correspondientes a: el proceso de observación, el cuestionamiento sustentado, la introspección, divergencia de puntos de vista, análisis de la dinámica social, aprendizaje significativo a través del estudio de casos, investigación acción participante, historias de vida, simulaciones y dramatizaciones. Así como, suscitar estilos interdisciplinarios para la integración de los saberes y fundamentos de las distintas disciplinas con un enfoque psicopedagógico.

Con esto se alcanza y prepara el estudio intencionado de temas, se verifican aprendizajes, conductas, situaciones educativas que preocupan o ameritan solución, se examinan realidades pedagógicas, administrativas, guiadoras para trazar, dilucidar, determinar y resignificar aprendizajes, a producir la creación o reforma de creencias, prácticas y concepciones en el campo profesional, además, aviva la disposición al análisis y de crítica e impele la comprensión de los contenidos de relevancia epocal.

Igualmente, es imperioso abrir la investigación de procesos, factores, agentes, elementos vinculados con las características de los estudiantes, su proceso de aprendizaje en correspondencia con las inteligencias múltiples, el aprendizaje significativo, las Tics, el proceso de evaluación, la incidencia del contexto, la familia, los compañeros y facultades particulares; esto ya sea de modo individual o colaborativo de tal manera que se revise: la relación teoría – práctica en la didáctica y pedagogía, los resultados obtenidos con los previstos en la fase preactiva y con los aportes de otras indagaciones. De este modo, se da efectiva cabida a los docentes como intelectuales transformadores.

En concordancia con estas ideas, Calvache (2003), expresa lo siguiente:

Para Freire la educación es comunicación, es diálogo y en ese sentido, en el proceso de adquisición de un conocimiento, no puede romperse la relación pensamiento-lenguaje-contexto o realidad, infiriéndose que en este evento no se trata de la transferencia de un saber, sino de un encuentro de interlocutores que aprenden juntos y que juntos buscan la significación de los significados. (p. 18)

Se desprende, de este aporte, el reconocimiento de la relación docente- estudiantes como no unidireccional, es una interrelación en la cual ambos aprenden, enseñan, con sus debidos roles, se integran; de allí, el énfasis en considerar y posicionarse en las nuevas formas de desarrollar la práctica educativa, porque el educador actual, acorde al pensamiento pedagógico de Freire, amerita comprender y aplicar procesos inherentes con: preguntar, investigar, construir saberes, por tanto, los educadores críticos reflexivos, democráticos luchadores de cambios positivos en la sociedad, son aquellos favorecedores del autodescubrimiento de las potencialidades de los ciudadanos, del pueblo, a su vez motivan a emprender proactivamente, a pronunciarse con libertad, a recobrar los derechos como seres humanos y a existir con mejores condiciones de vida.

Lo indicado se traduce, en el caso de los docentes, en el análisis de realidades inmersas en la complejidad de la práctica educativa, no solo como una expresión de la cultura profesional, sino como el perfeccionamiento de prácticas y reflexiones propias de maestros competentes, aptos para asumir disposiciones, reafirmar o cambiar condiciones, valores; en sí establecer el adecuado compromiso pedagógico, didáctico y curricular.

Indudablemente, este escenario de formación continua y consciente, debe ir acompañado del apoyo en tiempo y recursos para el docente, de estímulos profesionales justos, oportunos, en los cuales los méritos resalten sobre otros intereses. Esto es aplicable para todos los niveles y componentes de la organización escolar.

El currículum y la renovación de trabajo docente

Las prescripciones acriticas, lineales y técnicas, no tienen cabida en el escenario de la educación contemporánea, se rompió el ambiente de pasividad, quietud, conformismo y comodidad en la educación, es un estremecimiento necesario y relevante, porque el dinamismo, la complejidad y dialéctica de la realidad escolar demanda otras orientaciones y acciones para formar integralmente a las generaciones de relevo.

En este sentido, el currículo, se encuentra envuelto en el proceso de cambio, ya no se habla de programas, sino de diseños curriculares, no se indica: al culminar el objetivo el estudiante será capaz de..., sino se prevén competencias e indicadores, no se plantean actividades, sino estrategias didácticas, se da relevancia al ser, hacer, conocer, al convivir, como un todo interrelacionado; igualmente al trabajo colaborativo, el aprender haciendo, el construir el conocimiento, la participación consciente, la resignificación de conceptos, procedimientos y valores.

El progreso curricular es una puntual invitación a la formación profesional docente, cuando se facilitan las circunstancias básicas para garantizar la intervención de los educadores en el diseño del mismo y, principalmente, cuando

la contribución se ensancha a la esfera de las decisiones para el perfeccionamiento de la enseñanza, aprendizaje, evaluación y gestión escolar.

La participación es una de las contribuciones de estas reformas, sin embargo, la misma a veces se enfrenta a quiebres, por la cultura de conformismo, la actualización solo para ascender de escalafón y la resistencia al cambio por parte de algunos profesores. Esta realidad, no limita o retrasa los cambios, porque ya están, los educadores deben abordar estos avances para responder proactivamente a las demandas en el marco de las nuevas tecnologías de información y comunicación, la globalización y multiplicidad de manifestaciones de habilidades por y para los profesionales, estudiantes y sociedad.

A saber de Muriillo (s/f), quien cita a Elbaz (1990), la participación se da en los siguientes modos: “Modelo de no participación, b) modelo de participación limitada, c) modelos de participación activa, d) modelo de desarrollo curricular”. (p. 6-7).

El modelo de no participación, resulta conforme a los sistemas curriculares que tratan como innecesaria la oficiosidad del profesorado, de este modo, el proyecto de acción curricular corresponde revelarse a los escolares con la minúscula representación de intervenciones docentes. Es decir, se convierte el educador en un técnico aplicador de las decisiones de otros, los expertos, elaboradores de los diseños curriculares nacionales.

Modelo de participación limitada: representativo de los procesos de inserción curricular en los cuales una vez cedida la participación a determinadas agrupaciones docentes en el diseño del currículum, se prevén estrategias válidas de ingreso del nuevo método en los centros educativos, fundadas en el aporte a los docentes de medios y procesos para el conocimiento y utilización del nuevo ideal con la máxima exactitud practicable. Por tanto, pequeños grupos deciden, construyen el diseño curricular y la mayoría lo ejecuta.

El modelo de participación activa: es diferente a los precedentes, alcanza la intervención efectiva de los didactas a través de la producción de recursos, instrumentos,

informantes de su realidad, capacidades y visiones, para encauzar sus aportes al desarrollo curricular. Esto va conjuntamente a profesionales actualizados, conscientes de sus aportes para una mejor educación.

El modelo de desarrollo curricular basado en la escuela: o de apropiación institucional del proceso de desarrollo curricular, es la contextualización de la forma de prever el ser, hacer, conocer y convivir de los educandos, en correspondencia con los fines de la educación nacional y acuerdos internacionales suscritos por el Estado.

Cada uno de estos modelos se asienta de cara a las fronteras de la decisión, del ejercicio viable, las labores que prestan o imposibilitan la contribución cierta de los docentes en el desarrollo del currículum. Una de las zanjadas para superar para construir y aplicar los nuevos diseños curriculares, es la exigua revelación de instrucción en cuanto a estrategias de adelanto curricular en los planes de formación docente, es decir, en los centros de formación de educadores, este componente no se fortalece adecuadamente, se deja más para los expertos. Otra barrera a superar es la carencia de tiempo real por parte de los educadores para actualizarse o enfocarse en el estudio de los diseños curriculares y el currículum como tal, por eso al tratar de resolver la posible construcción de planteamientos para diseños curriculares, prima la experiencia y las creencias. Otro límite, es el incremento del discurso organizativo y la ascendente burocratización de los centros de educación, que cargan a la ineludible plasticidad institucional para emprender los procesos de desarrollo curricular.

Crear, organizar, planificar y ejecutar un diseño curricular factible, es operable en una organización escolar democrática, con efectivas interrelaciones comunicativas entre los profesores, directivos, demás personal, estudiantes y comunidad, con profesionales actualizados, investigadores de la dinámica de la educación, sus agentes y problemas. Igualmente, cuando los educadores elaboran, contextualizan el diseño curricular del plantel, se coloca en acción la valoración justa del contexto, participación con base en la labor

formativa, despliegue de la motivación y avance real hacia la formación integral de los estudiantes.

El desafío es construir diseños curriculares según la realidad de los planteles, hacer de la formación enseñanzas para el cambio, desarrollo propio y profesional, cuyo centro guía es el impulso del propio currículum, así las reformas proceden de la confianza y convicción del mismo educador. Él tiene, igualmente, la posibilidad de corregir y reformar en la marcha elementos del diseño, porque éste se construye sobre parámetros básicos referentes y como es de humanos para humanos, no es absoluto.

En este orden de consideraciones el diseño curricular por competencias se tiene como el referente más actualizado en cuanto a cambios curriculares, responde a la previsión de características, procedimientos y logros para la formación integral de los educandos. Hoy es este el parámetro, pero en poco tiempo puede cambiar, en razón del dinamismo de los saberes, esa es parte de la realidad y como tal es necesario proceder en el permanente reajuste.

El currículum por competencias amerita responder al aula como ecosistema, escenario en el cual educadores y alumnos comprenden, se identifican, procuran desplegar interrelaciones epocalmente congruentes, así, el diseño se torna en una síntesis de lo más apreciable que los educadores y escolares han de trazarse lograr, conscientes de la relevancia de todos los momentos de trabajo, de la horizontalidad en la comunicación, claridad en los objetivos, roles y trascendencia del aprendizaje significativo; además todos los elementos del diseño gozan de significación propiamente y están en constante interacción con los otros aspectos de la práctica educativa. El currículum contemporáneo reúne los elementos particulares de las culturas, del tiempo histórico y las metodologías para estudiar, analizar, comprender, investigar estos saberes de la comunidad y planeta, prevé como emplear los mecanismos tecnológicos para aprender, así como, las ocupaciones por parte de los discípulos dirigidos al logro de las competencias incluidas en el diseño.

Domínguez, Medina y Sánchez (2011), manifiestan en cuanto a la práctica educativa y el currículum lo siguiente:

El aula, cada clase, ha de convertirse en un auténtico grupo humano, que piensa, actúa, comparte y ofrece las bases para una transformación continua de las prácticas educativas. Estos socio-grupos requieren de un profundo liderazgo resonante y colaborativo del profesorado (Medina y Gento, 1995; Medina, 1998 y Medina, 2009), en estas investigaciones se constata que un aspecto sustancial de las innovaciones son los modelos de liderazgo, que asume el profesorado, unidos a un ingente compromiso. (p. 68)

Como se aprecia, el currículum no es un material escrito para ejecutar, es una construcción dinámica, porque es efectuada para educandos, por docentes y agentes inmersos en la realidad educativa. Se reconoce, asimismo, la labor didáctica ejercida por ciudadanos con aptitudes actitudes, intereses, necesidades y dialécticas, su ejercicio amerita de profesores destacados por sus cualidades orientadoras, representadas desde el excelente ejercicio del liderazgo, las acciones proactivas y formativas.

Esto amerita del profesor líder, en la clase y fuera de ésta, porque media en la génesis de la cultura que suscita el aprendizaje y la organización a favor del aprendizaje significativo. Los profesores, calificados como líderes por su condición de excelencia efectiva y eficiente en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, despliegan a través de su trabajo grupos de aprendizaje, inculcan provechas labores, atienden las diferencias individuales, participan con responsabilidad en el incentivo y pertinencia hacia la institución, comunidad y condición humana.

Los escolares han de vivir y participar como auténticos co-protagonistas de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, comprometiéndose con los quehaceres, planteando los adecuados trabajos y apreciando regularmente el transcurso formativo y los logros conseguidos, en relación con las pautas

de las competencias básicas relacionados con el modelo integral de ser humano proyectado por cada educando y como explorador prolífico y realizador de investigaciones efectivamente educativas.

Las auténticas representaciones culturales, valores y maneras humanas de solucionar las dificultades y comprender las variadas formas de información e interacción han de descansar en los distintos tipos de diseño y mejora curricular. Los diseños curriculares contextualizados son acuerdos abiertos dirigidos a conquistar que todos los inmersos en la práctica educativa efectúen con una legítima inclinación renovadora, la transformación concerniente a la educación tradicional y técnica. Por tanto, es participar de una educación formativa.

Las competencias representan la facultad de desarrollar enseñanza y aprendizajes integrales, para enseñar, aprender y aplicar saberes vinculados a los contextos sociales, históricos y culturales determinados, envuelve un proceso de acuerdo y empeño/trabajo entre el individuo, la petición del medio y las necesidades existentes a nivel individual, institucional y de la comunidad, con el propósito de proporcionar soluciones a requerimientos epocalmente expuestos.

Las competencias contribuyen a dominar los mecanismos socio-culturales ineludibles para interactuar en las esferas del saber, estar, saber estar, saber hacer y crear, permiten la interacción entre grupos heterogéneos, potencia el actuar de una forma autónoma, investigar y explicarse el contexto.

La elaboración del diseño curricular por competencias pretende la concomitancia entre las áreas social, afectiva, habilidades cognitivas, psicológicas, sensorias, motoras tanto del educador como de los estudiantes, simboliza que la enseñanza y el aprendizaje deben fomentar una inter, intra, transdisciplinariedad, las pericias genéricas y la comunicación de ideas, esto para formar ciudadanos contestes a una racionalidad postmoderna, tanto en lo procedimental, como actitudinal y conceptual.

Es alcanzar provocar la creatividad, originalidad, potencialidad del ser humano, es

decir, desarrollar la metacognición, como fruto de una labor que incentive la comunicación proactiva, sustentada, explicita las técnicas de trabajo, asuma los contenidos como constructos para el perfeccionamiento de la personalidad; de modo que todos estos talentos concuerden en la relevancia, significatividad y aprehensión de los aprendizajes.

Las competencias se catalogan con base en la capacidad de desempeño firme, como la coherencia entre lo que el sujeto realiza y los requerimientos de la ejecución de una actividad, considerando de acuerdo los (Ibáñez, 2007) citado por García (2011) la siguiente clasificación:

- a) el conjunto de acciones que despliega el individuo para resolver o prevenir un problema,
- b) determinar el orden o secuencia de los pasos a seguir para resolver un problema,
- c) determinar las condiciones idóneas para el desempeño y
- d) determinar los criterios de evaluación sobre el desempeño (p. 9)

En contrario al diseño curricular tradicional, en el cual los contenidos se acopian como parcelas inconexas, en las competencias la ocupación es la representación la articulación de saberes, cualidades y las capacidades del ciudadano para que él logre de desarrollar sus habilidades y las coloque al servicio personal y social, como un todo interrelacionado.

Allí, las unidades constitutivas del aprendizaje no son empalmes de una sucesión, son vínculos exponencialmente generadores de nuevos aprendizajes y otras competencias más complejas, de carácter inagotable, a su vez definidas contextual y socialmente. Son complejas por la reunión entre la teoría, la práctica, lo filosófico, epistemológico, ontológico, tecnológico, ecológico, científico.

Conclusiones

Con base en los argumentos expuestos y la pregunta origen de este artículo, se puede concluir que la sociedad presente concibe la educación como alternativa para afrontar este mundo globalizado, los cambios continuos, polarizaciones en ideales, políticas, las

comunicaciones y de la información real, manipulada y competitiva. Eso exige una práctica educativa contemporánea coherente con ciudadanos postmodernos.

La práctica educativa y la calidad educativa pueden trabajar juntas para responder proactivamente a la complejidad y retos de la educación contemporánea, mediante la formación continua del profesorado, actualización consciente, crítica constructiva y esencialmente participativa de los docentes en la elaboración de los diseños curriculares por competencias. No se trata de una senda única, es una opción viable la cual faculta a estudiantes, autoridades, educadores y comunidad a unificar criterios de cómo, para qué, cuál proyección de ciudadano formar.

De este modo, las estrategias didácticas tradicionales identificadoras de la práctica educativa unidireccional se diluyen, para aperturar la enseñanza con sentido y significado para todos los agentes inmersos en la realidad educativa, el compromiso por desarrollar las potencialidades de los educandos y auto, co y heteroevaluación justa, procurar la metacognición e interrelaciones con óptica humana.

El dinamismo, la complejidad, dialéctica, invitan al ejercicio de la dialogicidad, construcción de saberes desde y con el aprender haciendo, aprender a aprender y comunicación horizontal docente- educandos. Si bien, el educador como líder y profesional competente tiene gran responsabilidad en el desarrollo de un currículo epocalmente válido y exitoso, su compromiso se eleva al impulso eficiente y efectivo de los aprendizajes asimilados, desaprender y aprender otros significados, procesos y valores que faciliten convivencia y desarrollo óptimo en las diferentes esferas de la cotidianidad.

De este modo, lo relevante es la formación integral en el ser, hacer, conocer y convivir; los centros de formación de educadores, ameritan dar relevancia de la construcción de diseños curriculares, para inmiscuir como profesional al educador en este proceso. A su vez, resulta fundamental la evaluación periódica de su implementación a fin de fortalecer lo exitoso, modificar lo incoherente y crear otras opciones

para el beneficio de los estudiantes, sociedad y educación en general.

En sí, la docencia prescrita como única forma de interactuar en las clases es ajena a la dinámica sociocultural y tecnológica contemporánea, por eso los diseños curriculares desde la base de quienes ejercen la acción pedagógica y didáctica son fundamentales, junto al estudio de la diversidad de opciones inherentes a la acción en docencia, práctica educativa y elaboración de diseños curriculares. Para esto se cuenta con la investigación acción como opción para enriquecer el ejercicio de la docencia, el diseño curricular, el aprender haciendo y la exteriorización de la creatividad – liderazgo como profesionales.

Referencias

- Calvache López, J. E. (2003). El papel del educador en el pensamiento de Paulo Freire, *REVISTA ESTUDIOS LATINOAMERICANOS*, 12- 13, 17-26
- Chávez Alba, R. (2014). Herramientas necesarias para una enseñanza centrada en el aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Ciencias*. 1(6), 91- 94.
- Domínguez G., M., Medina R., A. y Sánchez R., C. (2011). La Innovación en el aula: referente para el diseño y desarrollo curricular. *Revista Perspectiva Educativa*, 50 (1), 61-86
- García C., B., Loredó, J. y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Especial. Disponible en: <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html> [Consultado: 2018, junio 18].
- García R., J. Á. (2011) Modelo educativo basado en competencias: importancia y necesidad *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 11 (3), 1-24.

- Gómez, L. (2010). Un espacio para la investigación documental. *Revista Vanguardia Psicológica*, 1, 1 (2), 226-233
- Murrillo, N. (s/f). La gestión escolar y el desarrollo curricular: implicancias, desafíos y propuestas en el escenario de las políticas educativas. Disponible en : http://web.usbmed.edu.co/usbmed/CURSO_DOCENTE/PORTAFOLIO6/G6CAUCASIA_NANCY_MURILLO_INFORMES_CURRICULO.pdf. [Consulta: 2018, junio 6]
- Peña Ch., C. (2016). Perfil de un Docente Eficiente en el Siglo XXI. *Dialéctica*, 12, (2), 35-55.
- Reyes R., L. y Carmona A., F. A. (2020). La investigación documental para la comprensión ontológica del objeto de estudio. Universidad Simón Bolívar.
- Torres V., J. M. (2003). Siglo XXI: el reto de ser docente. Disponible: <http://itzel.lag.uia.mx/publico/publicaciones/acequias/acequias39/a39sigloxxi.pdf>. [Consulta: 2018, junio 6]

PROCESOS FORMATIVOS DEL DOCENTE ESPECIALISTA DE MÚSICA⁶

Recibido 7/08/2022 Aceptado: 10/08/2022

Andrés Enrique Labrador Rondón⁷

aelrondon@gmail.com

Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez

Adrián Filiberto Contreras-Colmenares⁸

adrianfilidi@gmail.com

Universidad de Los Andes - Venezuela

RESUMEN

La formación es el proceso mediante el cual se alcanza un desarrollo de habilidades del ser humano, según la inclinación que manifieste en función de las distintas áreas de conocimiento y/o las artes con las que se interrelaciona. Como teoría se apreció, en este caso, la teoría humanista, apoyada en el planteamiento de Gadamer (1993). Se plantea como objetivo de esta acción intelectual: caracterizar los procesos formativos que tienen los docentes especialistas de música en el Subsistema de Educación Básica nivel de Educación primaria. La investigación se enmarcó dentro del paradigma interpretativo bajo el enfoque cualitativo con lo etnometodológico como método. Participaron tres (03) informantes clave. Los instrumentos empleados fueron: el guion de preguntas y la grabación digital. Los resultados evidenciaron que los docentes se han formado con asistencia personalizada de un tutor musical, en la escuela de música y a nivel universitario. Se concluye que todos cuentan con una formación inicial bien constituida en la música, basada en el estudio teórico y práctico de la gramática e instrumentación musical y andamiaje epistemológico teórico-práctico que les permite comprender sobre qué y cómo enseñar la interpretación o ejecución musical.

Palabras Clave: formación, procesos, habilidades, conocimiento, teoría humanista, docente especialista de música

ABSTRACT

The formation is the process through which a development of human skills is achieved, according to the inclination that manifests in terms of the different areas of knowledge and/or the arts with which it is interrelated. As a theory, in this case, the humanist theory was appreciated, supported by Gadamer's approach (1993). The objective of this intellectual action is proposed: to characterize the training processes that specialist music teachers have in the Basic Education Subsystem at the Primary Education level. The research was framed within the interpretive paradigm under the qualitative approach with the ethnomethodological as a method. Three (03) key informants participated. The instruments used were: the script of questions and the digital recording. The results showed that teachers have been trained with personalized assistance from a music tutor, at the music school and at the university level. It is concluded that they all have a well-established initial training in music, based on the theoretical and practical study of musical grammar and instrumentation and theoretical-practical epistemological scaffolding that allows them to understand what and how to teach musical interpretation or performance.

Keywords: formation, process, skills, knowledge, humanist theory, specialist music teacher

⁶ Este artículo es un primer avance que se deriva de la investigación: **Procesos formativos del docente especialista de música en la enseñanza de las percepciones musicales**

⁷ Andrés Enrique Labrador Rondón. Dr. en Pedagogía. ULA (2022). Profesor Asistente de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, La Grita, estado Táchira. Email: aelrondon@gmail.com

⁸ Adrián Filiberto Contreras Colmenares. Dr. En Educación UPEL (2003) y Abogado, especialista en Derecho Administrativo. Profesor emérito, jubilado, categoría Titular, dedicación exclusiva, Universidad de Los Andes-Táchira. Email: adrianfilidi@gmail.com

INTRODUCCIÓN

La formación educación emerge como un elemento integrador, sistemático de las experiencias humanas que abarca al hombre en su totalidad. En este aspecto, Sarramona (2014) señala que: ...“la educación es una acción organizada y sistemática hacia unos fines en la que se ejerce una influencia intencional sobre los humanos que pretende ayudarle a realizar unas metas individuales y sociales” (p. 22); por tanto, es organizada, porque forma al individuo en niveles del sistema educativo⁹; de igual forma, es sistemática porque emplea todos los medios para lograr el conocimiento, la comprensión que se desea y se requiere aprender.

De allí que sea perfectible en cuanto se orienta por un proceso de formación apoyado en la búsqueda dinámica y cambiante del saber. Por esto, la educación conforma un proceso que se rehace continuamente y permite a todos los que protagonizan las tareas educativas inclinarse hacia el éxito. Pero, con un horizonte abierto al ensayo, innovación y cooperación.

En correspondencia con lo expuesto, Ferry (1991), en términos pedagógicos, la define: ...“como un proceso de estructuración intrínseca del sujeto que lo lleva a madurar en lo interno abriéndole (*sic*) posibilidades para vivir experiencias de aprendizaje” (p. 50); la misma concepción la tiene Flórez Ochoa (1996) cuando expresa es la: ...“misión de la educación y de la enseñanza, que facilita la realización personal, cualifica lo que cada uno tiene de humano y lo potencia como ser racional, autónomo y solidario” (p. 304). Si esto es así, entonces, este concepto tiende su mirada hacia el papel activo del sujeto en la búsqueda de su crecimiento en el contexto histórico, social, cultural, espiritual y educativo.

Aunque, otra visión diferente es la que plantean Bruner (1987) y Zabalza (2006) para

quienes tiene una dimensión personal. En este caso, la formación del docente de música se convierte en un mecanismo mediante el cual, se construyen y reconstruyen las relaciones intra e interpersonales de acuerdo con diversas finalidades normativas que inducen al sujeto a valorar su actuación frente al contexto, pero desde sus condiciones psíquicas e intelectuales, cuando capta y comprende la realidad. Aquí, surge una visión constructivista que para Woolfolk (2006): “Los individuos construyen sus propias estructuras cognoscitivas conforme interpretan sus experiencias en situaciones particulares” (p. 323). Por esto, el docente hace énfasis en su papel activo en la construcción del conocimiento y en darle significado a las vivencias y experiencias. De ahí que los procesos formativos sean complejos e inacabados.

Sobre la base de lo expresado, diversos pedagogos de la música entre los que destacan Willems (1989) muestran otro interés al afirmar que formar significa desarrollar las facultades humanas desde el punto de vista psicológico, bajo un enfoque pedagógico expresivo que integra la música y el ser humano en su naturaleza, en una totalidad material-espiritual. Así, encuentra en la vibración sonora, la materialidad y en el arte, el espacio espiritual. Fundamenta su pedagogía en Bruner (1987), porque fomenta el aprendizaje por descubrimiento y Willems (1989) toma de él la experimentación para alcanzar al conocimiento.

Por su parte, Dalcroze (2014) enfatiza en el desarrollo humano integral por medio de la mediación del cuerpo y el espíritu. Sustentado en los planteamientos de Pestalozzi,¹⁰ incluye la observación, experimentación y razonamiento. La experiencia propia fusiona cuerpo y pensamiento. Se trata de las ideas de la escuela activa¹¹ de la cual formaba parte: una enseñanza y aprendizaje en la acción. Según

⁹ El Subsistema de Educación Básica, integrado por los niveles de educación inicial, educación primaria y educación media. Educación universitaria comprende los niveles de pregrado y post-grado universitarios. (LOE, 2009).

¹⁰ Pedagogo suizo que aspiraba a la formación integral del individuo desde una educación que promoviera la iniciativa y la capacidad de observación del niño (“Johan Heinrich Pestalozzi”, 2017)

¹¹ Surge en el S. XX propone un alumno activo que pudiese trabajar dentro del aula sus propios intereses y como niño. Hace énfasis en la construcción de la significatividad. Su máximo representante es Jhon Dewey (1980), su fin era comprobar el pensamiento por medio de la acción para que se convirtiera en conocimiento.

tales concepciones, la pedagogía musical tiene un valor teórico y práctico, porque se funda en una experiencia instituida en la acción, noción acuñada por Hemsy de Gainza (2010) quien sostiene que es: ...“el estudio del ser en su triple dimensión; fisiológica, afectiva e intelectual que se construye en la acción práctica con la integración de los diferentes estilos musicales, (...) gustos melódicos y formas de autoaprendizaje” (p. 35); ello lleva al entendimiento de la experiencia humana en su doble acción teórica y práctica.

Sobre esta base, se orientan los procesos formativos del docente, los cuales son definidos por Valencia, Londoño, Martínez y otros (2018) como: ...“aquellos que tienen que ver con la constitución del sujeto desde una construcción estética particular, la cual se nutren de los fundamentos teóricos y conceptuales de la educación musical” (p.10); en consonancia con el planteamiento, Swanwick (1991) agrega que son: ...“sólo una franja de la experiencia en una trama de actividades sociales y de valores comunitarios” (p.101).

El docente incluye de este modo, los planos corporales, sociales, estéticos, conceptuales, sensoriales y afectivos y los lleva a cabo mediante el desarrollo de competencias como reseñan Marcelo (1995), Zaragoza (2009) y Carrillo (2015): tecnológicas, académicas, prácticas, personales, social-reconstruccionistas y profesionales, cada una de ellas destacan las bases psicopedagógicas, didácticas y epistemológicas de la educación musical en el ejercicio profesional y su aplicación práctica por medio del ser, hacer, conocer, convivir¹², valorar y crear.

Otras competencias son las intelectuales e instrumentales, que para Gardner (1999) exigen el empleo de las inteligencias múltiples en su categoría musical, para operar sobre la sensibilidad, comunicación y expresión en cuanto su función primordial, como lo destaca Hemsy de Gainza (2015) es: ...“conectar al hombre con su entorno musical y sonoro,

descubrir y ampliar las vías de la expresión musical, en suma ‘musicalizarlo’” (p. 45).

Esto conduce al desarrollo del interés y el placer en los variados papeles del docente: emisor, receptor, intérprete, productor, planificador y diseñador; debido a que una clase de música es sonido, es ritmo, melodía y conocimiento. Se constituye con elementos comunicativos y didácticos con una gran interacción valorativa vinculada con el afecto, el sentimiento, la sociabilidad, lo simbólico y la dimensión práctica con la acción, para lo que se requiere conocer y utilizar los modelos pedagógicos adecuados, según las características del estudiante y el ambiente de aprendizaje. Al respecto, agrega Marcelo (1995) el profesor siempre deberá estar:

...-en formación o en ejercicio- se implica individualmente o en equipo, en experiencias de aprendizaje a través de las cuales adquieren o mejoran sus conocimientos, destrezas y disposiciones, y que les permite intervenir profesionalmente en el desarrollo de su enseñanza, del curriculum (*sic*) y de la escuela. (p.183)

La acción formativa, entonces, tiene que ser equilibrada con las exigencias del contexto educativo en el que el docente desempeña unas funciones prácticas, y en las que de manera complementaria interviene profesionalmente con los contenidos de la disciplina y sus saberes pedagógicos, tal como lo plasma la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999)¹³, cuya finalidad es desarrollar el potencial creativo de cada ser humano y el pleno ejercicio de su personalidad, así como el logro de un hombre sano, culto y crítico, y la Ley Orgánica de Educación (2009) que atiende a la formación de profesionales especializados en la enseñanza de las artes.

Sin embargo, hay que decir que los currículos de formación docente de las universidades otorgan valor al campo perceptivo y expresivo; tal es el caso, de la Universidad del Arte (UNARTE, 2018) que

¹² Informe de la UNESCO: “La educación encierra un tesoro” Jacques Delors (1996).

¹³ Asimismo, la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (2009) con la enmienda N° 1, publicado en Gaceta Oficial N° 5.908 Extraordinario, publicada el 19 de febrero de 2009.

capacita en el canto, composición, dirección coral, orquestal, ejecución instrumental, musicología, producción musical y tradición y contexto.

Al igual, la Universidad Experimental del Táchira (UNET), la Universidad Pedagógica Experimental Libertadores (UPEL) y la Universidad Centro Occidental Lisandro Alvarado (UCLA), por mencionar solo algunas en Venezuela, egresan licenciados en educación musical con mención en canto lírico, ejecución instrumental, composición, dirección coral, y educación musical.

Asimismo, la Fundación Musical Simón Bolívar (2018), a través del Conservatorio, el cual se encuentra desplegado por todo el país para formar al semillero musical, mediante el Sistema Nacional de Orquestas, otorga los títulos de músicos ejecutantes avalados por el Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior.

Es importante resaltar que un docente que se oriente por la enseñanza de la música, antes de ingresar a la universidad, debe poseer una formación inicial proveniente de escuelas de música, conservatorios y academias privadas; así puede leerse que en la Ley Orgánica de Educación (2009) aparecen implícitas estas instituciones especializadas, dentro de la educación para las artes en las modalidades definidas por el Sistema Educativo venezolano como:

Son modalidades: (...) la educación para las artes, (...). La duración, requisitos, certificados y títulos de las modalidades del Sistema Educativo estarán definidos en la ley especialidad de educación básica y de educación universitaria. (Capítulo III El Sistema Educativo, Artículo 26, Modalidades del Sistema Educativo)

La formación profesional en las instituciones denominadas “especializadas” otorga al docente competencias didácticas, pedagógicas y musicales, para ejercer en la educación básica. Pero, para cursar estos estudios, se exige poseer competencias artísticas. Aunque, en oportunidades, algunos estudiantes cuando ingresan a estas

instituciones carecen de dicha formación y, por ello, solo egresan de ésta, con dominio solo en teorías de la música; y no como ejecutantes instrumentales.

Sin embargo, también es bueno destacar, que se encuentra el grupo de docentes que son licenciados en educación y han obtenido conocimientos de escuelas de música, y conservatorios. En las escuelas de educación primaria, por la necesidad de especialistas en estas áreas les asignan el cargo, los hay licenciados en educación que ejecutan algún instrumento, pero no son egresados de ninguna institución musical.

En este aspecto, Gallardo Campos - Cocolauta- (2018) señala que también hay profesores que son: “Músicos no graduados en educación: instrumentista graduado o no en su instrumento, con actitudes y aptitudes para la enseñanza, que posee un grado medio o elevado en su instrumento, normalmente son los encargados de impartir la enseñanza del instrumento” (p. 2). Esta variedad de perfiles de docentes son los que se encuentran en las aulas del nivel de educación primaria en las escuelas de Venezuela. Aunque es bueno agregar que también se cuenta con docentes que son graduados en educación, pero con formación básica, en escuelas de música y otros graduados de carrera en educación musical.

Es bueno resaltar, que independientemente del grado del proceso formativo del docente, es imperativo en su desempeño escolar, que maneje todos los temas relacionados con la educación, tenga capacidad de análisis de situaciones de enseñanza-aprendizaje y facilidad para plantear respuestas educativas que contribuyan a la mejor preparación de los estudiantes a los que irá dirigida su tarea docente. Al igual, cuente con buenas aptitudes para la planificación, el trabajo en equipo, la evaluación y sobre todo posea conocimientos profundos de la teoría musical. Además, de la habilidad en la ejecución de un instrumento o cantar con profesionalidad, es muy importante

conocimientos y habilidades en tecnología de software musical.

Ahora bien, el docente de La Grita municipio Jáuregui, Ciudad catalogada como la Atenas del Táchira, por su riqueza cultural, es reconocido por su talento musical, en cuanto ha recibido formación de la escuela de música Santa Cecilia, que cuenta con una larga trayectoria en la preparación básica de generaciones de estudiantes, que salen egresados de tercer año en la especialidad de instrumento y teoría y solfeo. Muchos de ellos continúan como formadores en el sistema de orquestas sinfónicas “Simón Bolívar”.

En esta etapa solo se forman como instrumentistas, pero no con preparación pedagógica, solo como ejecutantes. Muchos de ellos, trabajan en las escuelas del casco urbano de La Grita. Aunque se caracterizan por ser excelentes músicos, requieren de mayores competencias pedagógicas en sus procesos formativos, de allí, solo se concentran en la organización y coordinación de actividades culturales, enseñanza del folclore y el género de canciones infantiles y, en algunos casos, enseñar la ejecución de la flauta dulce.

Por ser la música un área complementaria¹⁴ se le ha dado poco valor en el campo perceptual y sensorial del aprendizaje del niño, de ahí se resalte el carácter expresivo y se utilice para actividades recreativas. Por esta razón, el objetivo concreto de esta disertación se centró en caracterizar los procesos formativos que tienen los docentes especialistas de música en el Subsistema de Educación Básica nivel de Educación primaria.

2. Procesos Formativos del Docente Especialista en Educación Musical

La formación integral es el fin último del individuo; desde esta mirada, Gadamer (1993) presenta una posición teórica hermenéutica de la formación desde el humanismo y la define como un proceso continuo, que no tiene objetivos fijos, de allí que se tome de Hegel el término *Bildung* para definir la formación

como: ...“el proceso por el que se adquiere cultura, como esta cultura misma en cuanto patrimonio personal del hombre culto. *Bildung*, está estrechamente vinculado a las ideas de enseñanza, aprendizaje y competencia personal” (p. 38).

De esta manera, los procesos formativos se asocian a la cultura y a la experiencia; las personas obtienen conocimiento que se renueva de forma ilimitada y permanente; se relaciona con devenir; como refiere Gadamer (1993): ... “surge del proceso interior de la formación y conformación y se encuentra por ello en un constante desarrollo y progresión” (p.15). De esto se desprende, que, antes de hablar de formación, se habla de cultura de un modo humano en función a las capacidades naturales del hombre. Pero, con referencia a la realidad del mundo actual, Flórez Ochoa (2007) cuestiona el concepto de formación desde la ilustración e indica que ya no es operacionalizable, en cuanto: “Los conocimientos, aprendizajes y habilidades son apenas medios para formarse como ser espiritual (...) [y, al contrario] La formación es lo que queda, es el fin perdurable” (p. 109).

En esta definición se reconoce la formación como un proceso autónomo, racional y universal, concentrado en el derecho hacia la dignidad humana, en el hecho de reconocer a los otros en la igualdad, como seres que evolucionan con el universo y la naturaleza; en este aspecto propone cuatro vectores o dimensiones: (a) la universalidad permite la cohabitación en la diversidad ecológica a través del diálogo con otras culturas presentes o pasadas; (b) la autonomía: tiene que ver con la autorregulación interna y (c) la actividad de procesamiento de información: el hombre se auto transforma al potenciar al máximo el cerebro humano.

Estos ejes definen la evolución de la vida y la especie humana y a decir de Flórez Ochoa (2007): “Formar, pues, a un individuo en su estructura más general es facilitarle que asuma

¹⁴ Actividades extracurriculares, es decir, organizar coros para participar en un festival de canto, dirigir una estudiantina si la escuela la tiene o, simplemente, con

el aprendizaje de una actividad folklórica para completar un acto festivo como el día de la madre o fin del año escolar.

en su vida su propia dirección racional, reconociendo fraternalmente a sus semejantes el mismo derecho y la misma dignidad” (p. 111). Estas concepciones para la pedagogía se convierten en un principio unificador por medio de la formación, las cuales la comprenden como un potencial humano, cognitivo y cognoscente en el desarrollo de capacidades y competencias para la construcción inacabada de nuevos conocimientos.

Ahora bien, en función a lo expuesto, entonces, **¿qué es un proceso formativo?** Se puede indicar que dicho proceso tiene como vínculo asociativo la cultura con la experiencia y el talento con las capacidades individuales y compartidas con otros que se orientan al perfeccionamiento personal y profesional. Así, se convierte en parte integral del trabajo pedagógico, porque supone la reflexión de los saberes y habilidades logrados en el desarrollo del propio trabajo a través de la mediación docente estudiante, quienes comparten e intercambian intereses, valores y experiencias producto de la vida laboral, social y cultural.

En concordancia con lo anterior Díaz-Quero (2010) define esta acción formativa como: ... “un proceso complejo, vista su naturaleza humana, de orientación pedagógica, donde se evidencia la educación formal e informal, dominios pedagógicos, didácticos, disciplinares, éticos y estéticos, que interactúan en un contexto multirreferencial” (p. 2). De lo dicho, se destacan dos aspectos importantes: por una parte, la formación es integral, abarca las experiencias educativas, tanto formales como informales. En segundo lugar, exige la construcción de competencias profesionales para la actuación en un contexto multirreferencial en el que se aprende de variadas maneras, con diferentes medios y en espacios de socialización y culturización con otros individuos, con quienes se configuran los contenidos, procedimientos y actitudes, y se lleva a cabo un aprendizaje significativo.

En correspondencia con lo anterior Contreras-Colmenares y Pernía Barragán

(2018a) agregan que: ...“se ha de entender la formación docente, como el proceso mediante el cual, a través de variados actos educativos, se prepara a quienes van a propiciar la construcción de conocimiento en otros seres humanos” (p. 216). De tal manera, se entiende, para efectos de este estudio, la formación docente dentro de la categoría de un proceso formativo compuesto de actos educativos que contribuyen a que el docente engrane una serie de conocimientos para lograr su desarrollo como docente y profesional. Así, se convierte en el actor y autor de los procesos socioconstructivos del conocimiento con lo que fortalece su principal acto como es el pedagógico, considerado esencial en la constitución del saber y el conocimiento en el desempeño docente.

Tipos de procesos formativos del docente especialista de educación musical

El proceso formativo del docente de educación musical tiene una larga trayectoria; al igual, ha sido motivo de estudio y reflexión en cuanto a cómo debe formarse el docente, cuál debe ser el componente pedagógico e instrumentista, ejecutante y compositor, cómo enseñan los profesores, cómo lo hacen y qué tipo de formación han recibido, tanto pedagógica como educativa.

Aunque, los tipos de formación son más complejos en un docente de educación musical, que en un docente que no lo sea, en cuanto son continuos y permanentes y comienzan muy temprano en su vida, podría decirse que desde la misma niñez en la preparatoria de una escuela de música y luego en un conservatorio, o en academias privadas o clases particulares. De allí, los tipos de procesos formativos se pueden categorizar en tres partes: formación: (a) musical, (b) docente y (c) pedagogía musical.

Formación musical

Este proceso comienza en las escuelas de música y conservatorios, el aprendizaje que se obtiene en esta etapa es básico para cimentar los conocimientos y obtener las destrezas y competencias preliminares para continuar con la carrera de educación musical en la

universidad. Los planes de estudio como indica Nielsen (2008) se fundamentan en el conocimiento de la música, como objeto de estudio, fenómeno y actividad. Así, tienen un fin teórico práctico que parte desde la iniciación musical, el preparatorio, relacionado con teoría y solfeo, ejecución de instrumentos, teoría de la música básica, historia, estética, armonía, cromatismo, contrapunto, teoría y solfeo, música de cámara, práctica coral, práctica orquestal, instrumento principal, instrumento popular y piano complementario.

A nivel de preparatorio, una de las instituciones educativas conocidas en este ramo es la Escuela de Música de “Santa Cecilia”, ubicada en La Grita Estado Táchira, y fundada el 11 de noviembre de 1956 por el profesor Cristo Antonio González. La misma cuenta con agrupaciones artísticas como orquestinas, Banda juvenil de conciertos, agrupaciones de solistas. Dentro de su pensum de estudios se encuentra: Desarrollo musical del niño en sus niveles I-II-II, curso introductorio básico de teoría y solfeo; luego, en los años: I, II, III armonía, composición y elementos fundamentales de la estética e historia de la música, cátedra de instrumentos de viento-madera y cañas, cátedra de viento-metal, cátedra de flauta dulce, cátedra de instrumentos de cuerdas clásicas, cátedra de piano elemental y superior, cátedra de percusión, cátedra de instrumentos de cuerdas populares (tomado de la Revista Polifonía, Edición Extraordinaria, 1991). Los estudiantes realizan estudios durante tres años y egresan como instrumentistas y con competencias en teoría y solfeo.

Al igual, en los conservatorios se ofrecen estudios de música, de corte instrumentista, incluyen también especialidades de composición y dirección de orquesta. En Venezuela es conocido por su historia el Conservatorio de Música Simón Bolívar (CMSB) fundado en 1975, bajo la filosofía del Maestro José Antonio Abreu. Según La Fundación Musical Simón Bolívar (2019): “Es un centro de formación de naturaleza privada y experimental donde se imparte la formación de nivel medio del joven preparando su acceso a

las actividades de perfil universitario” (p.3). Los estudiantes egresan en ocho años como ejecutantes, además de: ...“maestros de música especializados en un instrumento y/o compositores, con conocimientos y experiencias que les permitirán convertirse en profesionales de la música y artistas completos con conocimientos teóricos, práctico-orquestales, grupales, de música de cámara y de ejecución como solistas” (*op. cit.* p. 5).

Esta Fundación constituye una obra social del Estado venezolano consagrada al rescate pedagógico, ocupacional y ético de la infancia y la juventud, mediante la instrucción y la práctica colectiva de la música. De allí, sea un sistema, un programa público nacional de educación musical en Venezuela, su misión, como señala La Fundación Musical Simón Bolívar (2019 es: “Sistematizar la instrucción y la práctica colectiva e individual de la música, a través de orquestas sinfónicas y coros, como instrumentos de organización social y desarrollo humanístico” (p. 5). En este sentido, es una importante institución dedicada a la formación, tanto de profesores como de estudiantes de todos los estratos sociales que lleva años egresando docentes en el área de la música y formando a nuevas generaciones.

En estas instituciones obtienen conocimientos instrumentales y expresivos que permiten al futuro docente prepararse para profundizar su saber en la universidad. Es reconocida la experiencia que se tiene en las siguientes universidades: Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), Universidad del Arte (UNARTE), Universidad de Carabobo, Universidad Centro Occidental Lisandro Alvarado (UCLA), Universidad Nacional Experimental del Táchira (UNET), entre otras, en la carrera de licenciados en educación musical, con una duración cinco años, el título es equivalente a la carrera de formación docente, pero concentrado en la especialidad de educación musical.

Aunque, existe la otra vertiente que son los músicos no graduados en educación, que tienen dominio medio en un instrumento, pero no tienen experiencia en procesos pedagógicos y, los graduados en educación musical con

conocimiento o no en un instrumento, estos últimos trabajan en escuelas de música, conservatorios dependientes del Ministerio de Educación. Tienen competencias para la dirección de coros, orquestas, composición, enseñanza de teoría y solfeo y orientación en la ejecución de instrumentos.

En síntesis, la formación musical es progresiva antes, durante y posterior a la formación universitaria. Los conocimientos, habilidades y destrezas deben cimentarlos mediante el estudio constante de técnicas innovadoras en ejecución y vocalización, arreglos, composición y dirección de coros, orquestas y agrupaciones. Estos elementos le dan un carácter integral a la conducción de los procesos pedagógicos, didácticos y de investigación en la docencia musical.

Formación Docente

La formación del docente especialista en Educación Musical requiere de la constitución de conocimientos teóricos-prácticos con metodologías innovadoras para desempeñarse en su tarea de forma creativa. Al respecto, Rodríguez y Guzmán (2020), específicamente en el caso venezolano, consideran que el docente debe ser “Capaz de crear, usar y desarrollar estrategias, medios y recursos, organizar tiempo y espacio para comunicar a través de la práctica musical, los proyectos, proponer experiencias metodológicas, integrar equipos interdisciplinarios, desempeñar su tarea como docente en forma creativa” (p. 18). Para este tipo de formación se requiere que el profesor se prepare con rigor científico, y de manera especial obtenga una adecuada formación pedagógica y didáctica, tanto desde el punto de vista teórico como en la práctica de la función docente.

Esta formación, en el caso de la UPEL (2014), exige que al egresar sea un actor activo, conocedor del contenido, con una actitud positiva, organizador de ambientes de aprendizaje, con actitudes y aptitudes para que sea capaz de recibir, seleccionar, interpretar la información y generar una nueva. Y desarrollar andamiajes necesarios para que el estudiante logre su aprendizaje. Con esta cualificación

será acreditado para la obtención del título universitario. Como indica Mateiro (2010): “La especialidad en Educación Musical o Pedagogía Musical se centran en los aspectos de la educación, formación, enseñanza, aprendizaje, instrucción y didáctica” (p. 8). También de acuerdo con el pensum de estudios de las universidades venezolanas, con especial énfasis en la UCLA (2011) y UPEL (2014).

Los docentes para ingresar en el nivel de Educación Superior, en el área musical requieren poseer conocimientos básicos para profundizarlos, ya que como señalan Marcelo y Vaillant (2009): ...“el período de inserción, es un período diferenciado en el camino de convertirse en profesor (...) tiene un carácter distintivo y determinante para conseguir un desarrollo profesional coherente y evolutivo” (p.49). En esta etapa se consolidan competencias sobre los estudiantes, el currículo y el contexto escolar en el que se desempeñará y que requiere el dominio de variados conocimientos pedagógicos.

Formación en Pedagogía Musical

La música adquiere su valor a través de la pedagogía musical, la cual en términos de Andújar (2018) se concentra: ...“en la formación de un ser humano competente, cognitivo, comprensivo y sensible a la comprensión e interpretación de la música, al orientarse a las prácticas sonoras del código musical, las imágenes y el movimiento” (p. 56). Con otro interés desarrolla este concepto Hemsy de Gainza (2010) al proponer una pedagogía musical fundamentada en la práctica que: ...“coloque el acento en la música misma, en el hacer musical, a través del repertorio (hacer/aprender lo de otros) y de la creatividad (jugar/producir la propia música) (p. 36). Entonces, tiene su razón de ser en la apreciación musical porque se basa en el conocimiento de las secuencias sonoras, vocales, instrumentales e interpretativas cuando se ejecuta la música para lo que se requiere de la creatividad.

De este modo, y al tomar como referencia las apreciaciones de los autores mencionados anteriormente, puede decirse que la pedagogía

musical, lejos de centrarse únicamente en la preparación artística, adquiere relevancia en la formación humana. En síntesis, proporciona recursos para desarrollar habilidades que contribuyen a la mejora de múltiples disciplinas y es una magnífica herramienta para trabajar la inclusión en el aula. Una preparación pedagógica de calidad garantiza la adquisición de destrezas para la optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Metodología

La explicación de la realidad se asumió desde el paradigma interpretativo con el enfoque cualitativo, y la etnometodología como método desde los procedimientos de la reflexividad empleada por los docentes en sus acciones cotidianas. El interés central consistió en generar una explicación comprensiva acerca de los procesos formativos del docente, de allí que se caracterizaron los procesos formativos que tenían los docentes especialistas de música en el nivel de Educación primaria en la Grita municipio Jáuregui estado Táchira. La técnica de recolección de información empleada fue la entrevista en profundidad y el instrumento un guion de preguntas y la grabación digital. Los informantes claves se constituyeron por tres (03) docentes.

Para el procesamiento e interpretación de la información se partió de la disquisición hermenéutica del texto transcrito en *la entrevista*. De igual manera, para el proceso de análisis, interpretación y teorización se utilizó el paradigma introspectivo vivencial (Padrón Guillén, 1998) y desarrollado de forma cualitativa bajo el diseño propuesto por Contreras-Colmenares (2018b).

Disquisición Hermenéutica

Enseguida, se registra la descripción de una de las unidades temáticas correspondientes a todo el proceso investigativo.

Unidad Temática: Procesos formativos

La unidad temática que se presenta, relacionada con los procesos formativos, se define como la acción organizada y planificada, que son llevadas por un individuo o conjuntos de personas para obtener su

formación. Tal como lo reseña Moreno (2002)... “es el proceso mediante el cual una persona o grupos de personas configuran una perspectiva formativa de contenidos, procedimientos y actitudes que ya conocían o adquirido previamente” (p.7).

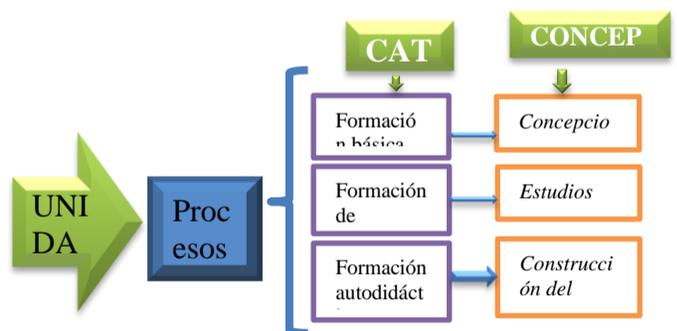
En tal sentido una persona cuando es capaz de valer sus conocimientos previos, habilidades y actitudes a situaciones fijadas y convertirlas en experiencias nuevas. A esto se puede decir que atesorar los conocimientos y reformar las competencias a lo largo de la formación del ser humano contribuyen a la excelencia y la calidad de la educación. Los mismos se asocian a la cultura, a la experiencia y al talento de las capacidades individuales y grupales que orientan el perfeccionamiento personal y profesional.

De igual forma, las categorías que emergen de esta unidad temática son las siguientes: (a) formación básica musical, (b) formación en estudios superiores, (c) formación autodidacta, (e) acciones derivadas de la construcción del conocimiento musical, (f) competencias procedimentales y (g) dominios técnicos-instrumentales.

Por efectos de importancia, solo se detallan tres categorías para su debida descripción e interpretación:

Figura 1

Relación entre las categorías y los conceptos emergentes: procesos formativos



Fuente: Labrador, E. (2022)

Categoría: Formación básica musical: concepciones elementales

Esta categoría se concibe como la formación básica del docente en su etapa inicial, según

Céspedes (2020): “Esta formación suele ser de preparatoria musical e instrumental, se obtienen conocimientos de teoría y solfeo, lenguaje musical, instrumento e integración en agrupaciones (banda, orquesta, coro)” (p. 43). De esta manera, se obtienen los conocimientos elementales basados en la gramática musical, aprendizaje, ejecución de un instrumento. Aunque, Céspedes (2020) también agrega que también la música se aprende de forma personalizada con el apoyo de tutores musicales que según el talento del estudiante los especializan en la ejecución de un instrumento musical o en el canto, según sea el caso.

Es importante mencionar que, en esta fase, se aprenden algunos géneros musicales, prácticas inductivas para el manejo de la voz y se instruye en el acompañamiento musical en agrupaciones musicales. Entre otros aspectos, se reciben conocimientos básicos de los elementos de la música y sobre la naturaleza del sonido. Aunque, puede decirse que tiene un carácter técnico-instrumental, como lo relatan los profesores de música a continuación:

(AA, P1:C1) Comencé mis estudios en la Escuela de Música. Todos los profesores que estaban en esa época fueron buenos profesores. Bueno luego inicié el bachillerato y también ahí en el Liceo Ángel María Duque el profesor Luis Mora Garbanzo me impartía clases de técnicas musicales.

(CP, P1:C2) Soy egresado de la Escuela de música Santa Cecilia, allí mi aprendizaje fue básicamente instrumental; es decir, conocimientos en teoría y solfeo y ejecución de algunos instrumentos de cuerda.

(FD, P1:C3) En la parte de mi formación musical tuve la oportunidad de ingresar a estudiar música en la escuela de música Santa Cecilia, ahí cursé varios años de teoría y solfeo. Aunque en la Escuela de Música se empieza con los instrumentos básicos flauta y cuatro y luego se selecciona el que se va a ejecutar de acuerdo con el dominio en él mismo

(FD P1:C4) Ahí fue donde recibí la primera formación inicial en música, las primeras estimulaciones para la parte musical.

(CP P1:C5) Con respecto a la formación inicial en música fue mi papá que me encaminó porque me impartía clases de música en la Escuela Padre Maya, pues que le digo, bueno eran muy interesantes y servía de entretenimiento porque lo ponían a uno a cantar canciones bonitas.

(AA P1:C6) Ese profesor Juan Colmenares me inició en mi formación inicial en música nos incentivó mucho a Juan Carlos y a mí. Juan Carlos, entró a la escuela de música, él es mi hermano y ahí los dos empezamos y nos apoyamos a formar los grupos de gaitas de la escuela de música y salíamos a tocar en las paradas de niño y en algunas actividades navideñas.

Luego comenzamos a estudiar percusión con el profesor Luis Mora Garbanzo y de ahí empecé a estudiar por todos los instrumentos, me gustaba clarinete, flauta, cuatro y también me gustaba la batería. Entonces, me decían, pero tiene que guiarse por un solo instrumento, y de hecho, este a pesar de que me hacían críticas por estudiar varios instrumentos musicales me ha servido mucho.

En torno a lo referenciado existe una formación inicial bien constituida en la Escuela de Música “Santa Cecilia” de La Grita. Todos los profesores, informantes claves son egresados de allí, por tanto, tienen conocimientos elementales sobre el lenguaje musical, teoría y solfeo, ejecución de instrumentos. En este sentido, según lo señala uno de los profesores, (FD, P1:C3) se empieza con los instrumentos básicos flauta y cuatro y luego se selecciona el que se va a ejecutar de acuerdo con el dominio en él mismo.

Aunque en oportunidades, puede especializarse en varios. También se aprende de rítmica, entonación de melodías, escucha activa de variadas obras clásicas, integración en agrupaciones (coro, estudiantina, banda, entre otros). Puede decirse, que se obtienen las competencias básicas. Pero es oportuno resaltar que no hay una formación pedagógica, solo práctica y gramatical de la música.

Sin embargo, hay profesores que manifiestan haber recibido tutorías

especializadas como señala Céspedes (2020) en otras instituciones, como escuelas de Educación Primaria y a nivel de bachillerato (AA, P1:C1), en el que se obtuvieron conocimientos más amplios sobre técnicas musicales. En correspondencia con ello, Nielsen (2008) señala que el objetivo en la enseñanza de la música se sustenta en el desarrollo de competencias expresivas y perceptivas desde los primeros niveles escolares.

En esta etapa, el estudio teórico y práctico del lenguaje musical se considera fundamental para la interpretación comprensiva de los elementos gráficos gramaticales. Además, es abaricante, porque se combina el aprendizaje del instrumento con la rítmica, armonía; es decir, se aprende a tocar y a su vez a escuchar. Sin embargo, es bueno destacar que son saberes que empiezan a integrarse y requieren de un largo estudio musical, que deben continuarse luego en un conservatorio para perfeccionarlos.

Con base en las interpretaciones desarrolladas en la categoría **nivel básico de preparación musical** surge el concepto emergente *concepciones elementales* que se define, para esta investigación, como los conocimientos iniciales que obtiene el docente en el primer ciclo de estudios de la música, a partir de los cuales empieza a cimentar las competencias teórico y práctica de expresión y percepción fundadas en la gramática e instrumentación musical.

Categoría: Formación en estudios superiores: estudios profesionales

Lo reseñado en esta categoría puede definirse como los procesos formativos de orden superior, todo docente especialista de Educación Musical debe tener un grado universitario relacionado con el área académica que imparte. Por tanto, debe estar formado y capacitado en la pedagogía musical; en concordancia, Rodríguez y Guzmán (2020) indican que el perfil profesional del docente que egresa de la universidad debe tener características: ...“de un músico integral capaz

de hacer música y conocedor de las diferentes manifestaciones culturales donde se desenvuelven” (p. 20). De tal manera, el docente de música debe reunir un perfil con amplias habilidades musicales para desempeñarse en los diferentes roles, tanto de músico como de pedagogo.

Por ejemplo, el perfil del egresado en Educación Musical de la UPEL (2014), debe estar capacitado en el aspecto *Académico* para:

-Conocer las bases psicológicas de la percepción y de la educación musicales, aplicando ese conocimiento a la praxis pedagógica. -Domina los diversos métodos y sistemas de enseñanza musical, siendo capaz de adaptarlos a su realidad pedagógica particular. -Dominar los recursos tecnológicos que amplían y optimizan su capacidad musical y docente. -Recopilar y/o generar repertorio de obras para canto, ejecución, audición y actividades rítmicas. -Elaborar arreglos musicales para agrupaciones vocales, instrumentales y mixtas. -Organizar y dirigir agrupaciones vocales, instrumentales y mixtas. (p. 2)

De lo expresado se puntualizan dos elementos importantes: la formación universitaria del docente desde el punto de vista pedagógico, requiere del dominio de métodos y diversos sistemas de enseñanza de la música, conocimientos acerca de la percepción musical, la audición, el canto, lenguaje musical, dirección de agrupaciones y habilidades tecnológicas. Esto exige una formación integral teórico-práctica para poder desarrollar habilidades conceptuales, procedimentales y actitudinales, capacidades técnicas, musicales y artísticas para ser competente en el desempeño musical, aunado a experiencias, constancia y dedicación para asumir una posición frente a la música, tal como lo expresan los docentes informantes claves en sus relatos:

(AA, P1:C8) De ahí que salí de bachillerato y me fui a estudiar en el conservatorio José Luis Paz de Maracaibo. Ahí inicié el estudio de guitarra clásica, estudié más o menos como dos años.

(AA, P1:C9) Licenciados en Educación mención Música, entonces, bueno cuatro semestres después me otorgaron la licenciatura en Educación mención música. Cabe destacar que antes de eso yo ya le trabajaba al ministerio de Educación

(AA, P1:C10) Es importante mencionar que aparte de mis estudios universitarios realicé otros estudios musicales relacionado con la formación pedagógica.

Las referencias descritas por uno de los informantes claves muestran los procesos formativos desarrollados a nivel universitario en el campo de la Educación musical. Los mismos se fundamentan en las siguientes áreas: formación pedagógica, instrumental, lenguaje musical, canto, teoría de la música, composición, dirección de orquesta, dirección y de coros. El profesor, también tiene preparación en procesos formativos estrechamente ligados a la pedagogía musical. En este sentido, la Universidad pedagógica Experimental Libertador (UPEL) (2014) señala: que las competencias con que egresa el docente de las universidades son las relacionadas con:

El desarrollo de la percepción en cuanto a la audición, ejecución y el movimiento. Al igual, obtienen las bases psicológicas, sociológicas, pedagógicas y culturales de la educación musical, de allí se: “Organiza y dirige agrupaciones vocales, instrumentales y mixtas. Aplican técnicas pedagógicas a la enseñanza de la música. Dominan la lectura en sus diferentes aspectos: rítmico, melódico, armónico; a través del uso de la voz y de instrumentos musicales”. (p. 6)

Según lo indicado, estas competencias psicológicas, sociológicas, pedagógicas y culturales, debe tenerlas un docente de música para desempeñarse, no solo en una escuela de educación primaria, sino también para ejercer en una escuela de música, academia, o un conservatorio. Aunque, estas competencias requieren un estudio constante de técnicas innovadoras en la ejecución de un instrumento musical, al igual, en la vocalización, percepción, y audición. Esto se debe a que

estos procesos tienen un carácter integral, pedagógico y didáctico.

Sin embargo, es importante acotar que, en Venezuela, existe otro grupo de docentes que se desempeñan como profesores de música, pero que no son graduados a nivel universitario en el área musical, pero sí egresados en el área de la educación o en otras carreras, pero que son afines con la música, tal como los casos hallados en la investigación:

(FD, P1: C11) Estudié mi Licenciatura en Educación Integral área de concentración Lengua en la universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, luego continué estudios de especialización de Gerencia Educativa en la Universidad Santa María.

(CP, P1: C12) Pues soy Licenciado en Educación Integral y Técnico superior en administración de empresas.

En este sentido, para enseñar la música, se requiere de una formación en esta área a nivel universitario, aunque, en Venezuela como reseña Rodríguez y Guzmán (2020) “La oferta de trabajo en el ámbito educativo musical requiere de personas con perfiles de egreso e ingreso distintos o un docente mejor preparado para cubrir aquellas exigencias en las instituciones que forman solo músicos” (p. 24). Para esta tipología de docentes las universidades facilitan a través de la acreditación por competencias e incluso cursos y diplomados de educación que contribuyen a estos profesionales no graduados en música capacitarse y obtener competencias, tanto en el área pedagógica como en la educación musical.

En correspondencia con lo argumentado en la categoría **Estudios musicales superiores** se deriva el concepto emergente *estudios profesionales*, el cual es concebido como la preparación y el desempeño superior para la adquisición de competencias profesionales para la ejecución de una tarea determinada.

Categoría: Formación autodidacta: exploración personalizada de la música

Esta categoría se define como los procesos de aprendizaje que se toman sin ninguna

instrucción institucionalizada, solo personalizada. Según Barrón *et al.* (2010): ...“es la forma en que un individuo es capaz de forjar su propia educación, o bien, es el arte de aprender por sí mismo” (p.14) y como agrega Sarramona (1991). “El hombre se configura como consecuencia de la interacción que establece con el medio ambiente” (p. 30. Desde lo expresado, entonces, el docente de música como autodidacta se configura a través de la exploración y realización propia de las experiencias y prácticas permanentes. A continuación, se muestran los relatos de uno de los informantes clave, quien da luces sobre esta formación:

(FD P1:C29) he tenido casi toda mi vida impartiendo música, ahora con sinceridad soy docente no graduado en música, pero tengo una amplia experiencia que la he labrado por cuenta propia a través de la exploración, de sonidos ritmos y composiciones musicales. Esto lo digo porque tengo un oído muy desarrollado para la ejecución musical. De allí que he aprendido mediante lo que escucho en la música, los sonidos de lo que me rodean. Además, siempre he sido un observador curioso de la forma como ejecutan los maestros de la música, que considero muy buenos, y eso me ha ayudado a perfeccionar las notas y a llevar el ritmo. Posteriormente, empecé a investigar sobre la música, pero ya a un nivel más académico en cuanto al solfeo, lectura musical, además de los métodos y técnicas para la ejecución de los instrumentos musicales.

Lo descrito define al profesor como un explorador curioso de los sonidos musicales, se autoevalúa con un oído muy desarrollado; de ahí que tenga una sensibilidad especial para la ejecución musical y la indagación e improvisación de variados estilos. Este docente no es graduado en música, pero cuenta con una vasta experiencia, que le permite construir estrategias por sí mismo con las que innova con nuevas técnicas. Lo expresado se ajusta a lo que plantea Gallardo Campos -Cocoflauta- (2018) hay profesores que son:

Músicos no graduados en educación musical: instrumentista (sic) graduados o no en su instrumento, con actitudes y aptitudes para

la enseñanza, que posee un grado medio a elevado en su instrumento, normalmente son los encargados de impartir la enseñanza de los instrumentos (sic). (p. 2)

Esta variedad de perfiles de los docentes de educación musical son los que habitualmente se encuentran en las aulas del nivel de Educación Primaria, del Subsistema de Educación Básica de las escuelas de Venezuela. Unos cuentan con preparación académica universitaria y otros son autodidactas, pero, también con experiencia en la música, aun cuando, sin formación pedagógica. Ante ello, ser autodidacta es muy importante, porque se cuenta con un talento propio, con experiencias instrumentales; aunque no sean producto de una formación académica, dichas experiencias tienen un importante valor para la formación de los niños. No obstante, se aprecia que el proceso formativo requiere de mayor atención en cuanto al desarrollo del conocimiento pedagógico.

Una vez explicada la categoría **formación autodidacta** se presenta el concepto emergente, **exploración personalizada de la música** entendido como la construcción del conocimiento musical, a partir de la experiencia, producto de la indagación de sonidos y ritmos que se fundan en la facultad para crear métodos eficaces y estrategias para la enseñanza de la música.

Una vez concluida la descripción de las categorías a continuación se profundiza en el proceso de teorización.

De los conceptos emergentes a los conceptos emergentes abarcadores: progresión en la teorización

Concepto Emergente Abarcador de la Unidad Temática: Procesos formativos: Lo teórico como fundamento de la práctica musical de los docentes

En el contexto de la enseñanza y aprendizaje de la educación musical la formación teórica de los docentes especialistas en esta área, representan la base central para el desarrollo del pensamiento pedagógico y didáctico. Sobre este particular, la construcción teórica toma

como punto de partida los conocimientos disciplinares, los saberes pedagógicos, los fundamentos de la Educación Musical. Además, de las representaciones y experiencias sobre la manera de enseñar la música en los niveles de la Educación Primaria.

De esta manera, lo teórico moviliza de manera interrelacionada recursos, conocimientos, habilidades y actitudes, que se emplean de forma apropiada e interrelacionada en la práctica. Son aplicativos por la acción que desarrollan con los variados recursos que se utilizan en la práctica. Al igual, tienen un carácter funcional, por cuanto movilizan esos recursos para la capacitación del docente para actuar con eficacia en el ejercicio profesional.

Ahora bien, un docente de música debe contar en primer lugar con variadas cualidades personales para atraer a los estudiantes, además de un compromiso con la mejora de su proceso formativo. Aunado, al perfeccionamiento permanente de sus competencias musicales para dirigir, interpretar, componer y analizar. Así como también, el manejo a nivel profesional de un repertorio nutrido de estrategias pedagógicas y musicales para la enseñanza. Pero, aún más importante, como reseña Díaz y Giráldez (2007) es que: “El conocimiento teórico y práctico de la música es un andamiaje imprescindible para que, [El docente] pueda emprender la enseñanza de la música (...) con la adquisición de conocimientos profundos” (p. 15).

Por tanto, un especialista de música de Educación Primaria debe poseer conocimientos teóricos profesionales basados en los contenidos programáticos. Tales conocimientos abarcan la teoría musical acerca de: ejecución instrumental, lenguaje musical, manejo de variados sonidos y ritmos, audición, discriminación sonora, diferenciación de variados géneros, creación musical, expresividad y motivación de la clase.

Aunque es bueno agregar que la teoría actúa en la práctica, toda vez como indica Vilar (2003) se creen las condiciones adecuadas para que origine esta vinculación a partir de la actuación del docente (ver cuadro 1)

Cuadro 1

Condiciones del docente especialista de Educación musical: De la teoría a la práctica

<i>Disposición de capacidades y dominio teórico sobre la música de alto nivel.</i>	Dominio de teorías y pedagogías musicales específicas. Destreza, comprensión y práctica de los aspectos técnicos. Sensibilidad, expresividad y sentido creativo que garantice el desarrollo del sentido musical de los estudiantes.
<i>Conocimiento de aspectos psicológicos, pedagógicos.</i>	Etapas evolutivas del desarrollo de las capacidades y destrezas musicales. Enfoques metodológicos adecuados
<i>y sociológicos vinculados a la música</i>	Formas y modalidades de la presencia de la música según la realidad actual.
<i>Dominio teórico-práctico.</i>	Autonomía necesaria para dominar y desarrollar con fluidez la música escrita. Lectura y escritura elemental y su aplicación en el pentagrama. Manejo de instrumentos sencillos. Capacidad de improvisar y adecuar su capacidad las necesidades cotidianas y al nivel musical del grupo de estudiantes
<i>Lenguaje musical y su didáctica.</i>	Asimilar los contenidos básicos de la teoría musical

	Conocer un repertorio de canciones y estrategias para la enseñanza y aprendizaje del solfeo.
<i>Formación teórica vocal y auditiva.</i>	Conocer la técnica básica de dirección coral. Interpretar correctamente un repertorio de canciones a una voz y de cánones.
<i>Formación teórico-práctico instrumental</i>	Conocer procesos didácticos idóneos para la enseñanza-aprendizaje de la flauta dulce, la guitarra y los instrumentos escolares.
<i>Agrupaciones musicales</i>	Conocer la técnica básica de la dirección instrumental y realizar instrumentaciones
<i>Formación rítmica y danza</i>	Mostrar elementos del lenguaje musical a través de la expresión y del movimiento. Afianzar hábitos motrices en los que se fundamenta la formación rítmico-corporal
<i>Música y cultura.</i>	Exponer las características principales de las diferentes formas musicales representativas: populares, ritmos modernos. Estilos musicales infantiles, entre otros.
<i>El currículum de la Educación Musical.</i>	Conocer los elementos integrantes de la educación musical en el nivel de Educación Primaria. Desarrollar unidades didácticas y

	analizar programaciones de aula y saber adaptarlas a las necesidades de los estudiantes.
--	--

Fuente: Adaptación de Labrador (2022) a partir de Vilar (2003, pp. 36-37); Sanuy (2007, p. 17) y Carbajo (2009, p.181)

Los fundamentos teóricos de la música se consideran elementales para el aprendizaje y aplicación de dichos conocimientos en el momento de enseñarla. En este aspecto, la capacidad de formarse para enseñar música comprende el desarrollo de los principios de aprendizaje relacionados con los *aspectos cognoscitivos, procedimentales y actitudinales.*

Al respecto, Frega (2005) considera esencial en la formación del docente de música, que sea poseedor de un conocimiento sobre: lenguaje musical de la teoría de la música, estético y cultural; *procedimental:* discriminación auditiva, canto, interpretación, danza, improvisación y composición y, *actitudinales:* saber hacer, apreciar la música y valorar la música desde la cultura. Todo ello, traduce un perfil del docente en el que la confluencia de lo teórico cobra vida en la práctica, a través de las habilidades y comportamientos profesionales en el ejercicio de la Educación Musical. Como efecto de todo ello, se podrá fortalecer los procesos formativos del docente especialista de Educación Musical desde los dominios teóricos y prácticos como *reflejo de los actos procedimentales en la práctica musical del docente.*

Elicitación del Constructo

Generación de una explicación comprensiva de los procesos formativos del docente especialista de Educación Musical

El arte de enseñar la Educación Musical es un proceso que requiere de una amplia preparación y capacitación. Es bueno destacar que los procesos formativos en esta área comienzan desde el preparatorio de la escuela de música, luego en el conservatorio, seguido de la universidad. En el caso de Venezuela, la

formación del docente de música integra las artes (música, teatro, diseño, artes visuales, danza, teatro) dentro de sus planes de estudio.

Por ejemplo: universidades como la Universidad Pedagógica Libertador, Universidad de Carabobo, La universidad del Arte, entre otras se encargan de la formación de músicos con especialidad en educación musical, pedagogos con especialidad en educación musical y forman arte-educadores con esta misma especialidad.

Aunque también, se encuentran, según los datos encontrados en los hallazgos de la investigación, especialistas en educación integral, que no son profesionales en pedagogía musical, pero sí son músicos talentosos que combinan sus conocimientos pedagógicos con los musicales para desempeñar su tarea docente.

De cualquier manera, según sea la preparación obtenida por el docente, exige un aprendizaje permanente, luego del egreso de la universidad. Significa como reseña Scriven (1998) la asunción de responsabilidades que determinan su buen hacer en el conocimiento de la enseñanza. Como también en la planificación y organización de la enseñanza y de la clase, una buena comunicación, instrucción y la evaluación.

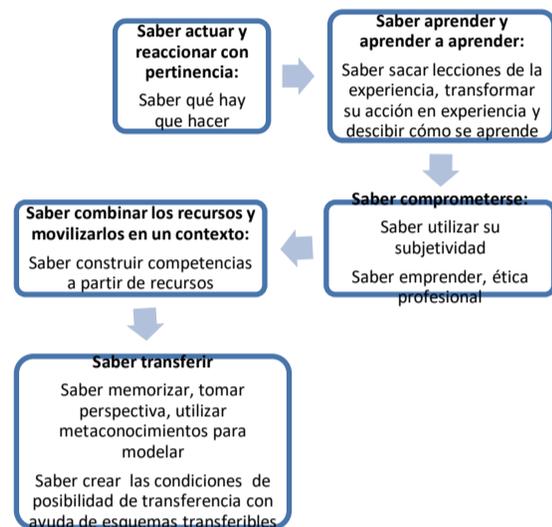
Desde este punto de vista, puede mencionarse que formarse como especialista en educación musical exige el manejo de variadas competencias, en el entendido que una competencia para Aqu (2002): “Es un conjunto de saberes técnicos, metodológicos, sociales y participativos que se actualizan en una situación y en un momento particular” (p. 46). De allí que el docente deba orientarse en su actuación por una serie de conocimientos teóricos razonados, acompañados por un procedimiento metodológico y técnico para desarrollar las acciones que dicha competencia sugiera.

Por tal razón, un docente especialista de educación musical consolida sus procesos formativos cuando, en términos de Le Boterf (2000) puede manejar variadas situaciones profesionales, durante el desempeño

pedagógico en su accionar instrumental y formativo, para lo que resulta fundamental el manejo de variadas competencias, tal como se detalla en la figura 2:

Figura 2

Actuaciones competentes del docente en sus procesos formativos



Fuente: adaptado por Labrador (2022) a partir de Le Boterf (2000, p 121)

Todos los elementos expuestos cobran verdadero valor cuando el docente los mezcla, así forma una competencia. Aunque es importante expresar que las competencias no se pueden reducir a un saber o a un saber hacer. El manejo de conocimiento o habilidades no significa ser competente (Parcerisa, 2004), por cuanto estos aspectos ya están integrados y son demostrables cuando se orquestan en la aplicación de una actuación mayor en el contexto de la enseñanza y aprendizaje.

Por tanto, una competencia sólo se revela si se posee cuando, en la práctica el docente de educación musical moviliza diferentes recursos y conocimientos y se hace frente a una situación determinada. (Cano, 2005). En este sentido, el conocimiento general del docente, requiere de las competencias esenciales para que pueda desempeñarse de manera apropiada en las diferentes acciones profesionales que le corresponda desarrollar. Por esta razón, la formación del docente incluye una combinación de responsabilidades pedagógicas y habilidades musicales, con las que se desempeña en los diferentes roles como

músico y pedagogo. Como músico es responsable de dominar el lenguaje musical e instrumental, la técnica vocal.

De igual manera, debe integrarse como mediador y facilitador en las otras áreas del Currículo Básico Bolivariano, como difusor de las manifestaciones musicales del país y de otros lugares del mundo. Por tanto, el docente debe contar con información apropiada y abundante, definir su estilo de enseñanza y de aprendizaje. Pero su función pedagógica, no solo se limita a la dirección de agrupaciones musicales, sino también al apoyo de proyectos de aprendizaje, además de representar a la institución educativa para realzar la cultura dentro de la comunidad.

Reflexión final

Sobre la base de los hallazgos, surgen las siguientes precisiones: Los docentes poseen una formación, tanto instrumental como pedagógica que han obtenido a lo largo de sus estudios iniciales hasta los universitarios; sin embargo, es bueno destacar que a pesar de que dos de los docentes no son egresados de la universidad en el área de la música, han sido estudiosos e investigadores de las competencias pedagógicas.

Entonces, en correspondencia con lo expuesto, los procesos formativos de la música son complejos y requieren de un estudio permanente. Independientemente, del grado de profesionalización que se tenga en la música, exigen de dominios conceptuales y procedimentales para la percepción, expresión, interpretación y composición musical que el docente tiene que usar en clase de una manera apropiada y eficaz. Esto es, a través de la aplicación de técnicas y recursos que se adapten a las características evolutivas de los estudiantes en las diferentes edades.

En cuanto a la formación docente: Es importante acotar que los procesos formativos en la especialidad de Educación Musical suponen la fusión del papel del profesor y el papel del músico en un todo integrado. Por tanto, según lo evidenciado en los hallazgos se destacan dos modelos: (a) músicos Licenciados en educación musical; (b) docentes graduados

en educación con conocimientos musicales y en ejecución instrumental.

En lo relacionado con los procesos formativos en pedagogía musical, la experiencia formativa manifestada por el docente se sustenta de un andamiaje epistemológico teórico-práctico que le permite comprender sobre qué y cómo enseñar la interpretación o ejecución musical. Además de engranarla a la diversificación cultural que la relaciona con la historia, la ciencia, el arte, los valores humanos, el razonamiento y la creación durante la enseñanza y el aprendizaje.

Referencias

- Andújar, P. (2018). *Estudios pedagógicos y musicales*. México: Trillas.
- Aqu. (2002). *Marc general per al disseny, el seguiment i la revisió de plans d'estudis i programes*. Barcelona. AQU
- Barrón, J; Flores, S; Ruíz, Ó y Terrazas, S. (2010). Autodidactismo: ¿Una alternativa para una educación de calidad? *Culcyt//Conocimiento*. Año 7, No 40/41. Consultado el 13 de mayo de 2022, en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3739175.pdf>
- Bruner, J. (1987). *La importancia de la educación*. España: Paidós Educador.
- Cano, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Barcelona: Graó.
- Carbajo, C. (2009). *El perfil profesional del docente de música de educación primaria: autopercepción de competencias profesionales y la práctica de aula*. Tesis Doctoral. Vniversitas Stvdiorvm Mvrciana. Consultado el 20 de enero de 2022, en: <https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/11079/CarbajoMartinezConcha.pdf?sequence>
- Carrillo, C. (2015). *El perfil profesional del profesorado de música: una propuesta de las competencias deseables en Ed. Primaria y Ed. Secundaria* [Revista Electrónica] De

- Léeme Lista Electrónica Europea de Música en la educación, consultada el 30 de julio de 2019, en: <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/9856/9276>
- Céspedes, A. (2020). *Formación inicial de la música del preparatorio al conservatorio*. México:Trillas.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (1999). Publicada en Gaceta Oficial del jueves 30 de diciembre de 1999, N° 36.860.
- Contreras-Colmenares, A y Pernía Barragán, D. (2018a). La formación docente y el desarrollo de la identidad profesional docente. *Revista Heurística*, N° 21. Consultada el 26 de marzo de 2022, de: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/46862/articulo14.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Contreras-Colmenares, A. (2018b). Precisiones conceptuales y procedimentales acerca de la proposición de aproximaciones teóricas en las tesis doctorales. *Perspectivas*, 3(1). 115-132. Consultado el 09 de diciembre de 2021, en: <https://revistas.ufps.edu.co/index.php/perspectivas/article/download/1428/1380>
- Dalcroze, É. J. (2014). *The Eurhythmics of Jaques-Dalcroze (reimpresión)*. Biblio Bazaar.
- Díaz y Giráldez, et al. (2007). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical: Una selección de autores relevantes*. Barcelona, España: Graó.
- Díaz-Quero, V. (2010). *Formación docente, práctica profesional y contextos complejos*. Conferencia de Víctor Díaz Quero en el Encuentro Nacional de Práctica Profesional de la UPEL, Instituto Pedagógico de Caracas, el 17 de marzo de 2010. Consultado el 26 de marzo de 2022, de: http://ciegc.org.ve/2015/wp-content/uploads/2015/02/Conferencia_practica_profesional_IDEA.pdf
- Ferry, G. (1991). *El trayecto de la formación*: México: Paidós.
- Flórez Ochoa, R. (1996). *Hacia una Pedagogía del conocimiento*. Bogotá: McGraw-Hill.
- Flórez Ochoa, R. (2007). *Pedagogía del conocimiento*. Bogotá: McGraw-Hill.
- Flórez Ochoa, R y Vivas, M. (2007). *La formación como principio y fin de la acción pedagógica*. [Revista Educación y Pedagogía] V. XIX (47). Recuperado el 4 de abril de 2020, en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2552185>
- Frega, A. (2005). Sobre la educación musical. En: Rodríguez, M. Entrevista sobre Educación Musical, con: Ana Lucía Frega. *Música y Educación*, 22. 9-14.
- Fundación musical Simón Bolívar (2019). *El sistema musical para todos*. [Documento en línea] Consultado el 8 de abril de 2020 en: <https://fundamusical.org.ve/>
- Gadamer, H. (1993). *Verdad y Método I*. Salamanca: Sígueme.
- Gallardo Campos, M. -Cocoflauta- (2018). *La Educación Musical en Venezuela* [Documento en línea] consultado el 20 de abril de 2020, en: <https://steemit.com/venezuela/@cocoflauta/la-educacion-musical-en-venezuela>
- Hemsey de Gainza, V. (2010). *Temas y problemáticas de la educación musical en la actualidad*. [Revista electrónica Aula] (16) Ediciones Universidad de Salamanca. Recuperado el 4 de abril de 2020, en: <https://revistas.usal.es/index.php/0214-3402/article/view/7430>.
- Hemsey de Gainza, V. (2015). *Fundamentos, materiales y técnicas de la educación musical*. (2da Reimp). Buenos Aires: Melos.
- Le Boterf, G. (2000). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000/EPISE.
- Ley Orgánica de Educación. (2009). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela. AÑO CXXXVI- MES XI.

- Caracas, sábado 15 de agosto de 2009, N° 5929 Extraordinario.
- Marcelo, C. (1995). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: EUB.
- Marcelo, C y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea
- Mateiro, T. (2010). Músicos, pedagogos y arte educadores con especialidad en educación musical: un análisis sobre la formación docente en países suramericanos [Revista Electrónica] *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 14, núm. 2, 2010, pp. 29-40. Universidad de Granada Granada, España. Recuperado el 15 de abril de 2020 en: <https://www.redalyc.org/pdf/567/56717074004.pdf>.
- Moreno, P. (2002). *Diseño y planificación del aprendizaje*. Consultado el 17 de abril de 2002 en:
http://biblio.colmex.mx/curso_formacion_formadores/NdC%20de%20Fdf.pdf
- Nielsen, F. (2008). The domain of research in music education: mapping the object field. *RAIME – Research Alliance of Institutes for Music Education*, 9, 2007. En *Proceedings of the IX International Symposium*, Lesiuk, T. (Ed.). Miami: Frost School of Music, University of Miami.
- Padrón Guillén, J. (1998). La estructura de los procesos de investigación. (Compilación con fines Instruccionales). En *Revista Educación y Ciencias Humanas*. Año VII, n° 15 julio-diciembre de 2000. p. 33. Decanato de Postgrado, Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. [Material didáctico en Línea] Recuperado el 26 de marzo de 2022. Disponible: http://dip.una.edu.ve/mae/978investigacion_educativa/paginas/Lecturas/UNIDAD%204/Padron-LaEstructuradelosProcesosdeInvestigacion.pdf
- Parcerisa, A. (2004). *Pla docent: planificar les assignatures en el marc de l'Espai Europeu d'Educació Superior*. Barcelona. ICE de la UB
- Revista Polifonía (1991). *Edición Extraordinaria con motivo del XXXV Aniversario de la Escuela de Música "Santa Cecilia"* La Grita estado Táchira.
- Rodríguez, R y Guzmán, B. (2020). Formación del docente de música y el mercado laboral. *Revista Venezolana de Investigación* Año 20 N°1. Consultado el 10 de abril de 2022, en:
https://www.revistas.upel.edu.ve/index.php/sinopsis_educativa/article/download/8316/4925
- Sanuy, M. (2007). Sobre educación musical. En: Lago, P; Piñero, C y Pliego, V. Entrevista con Monserrat Sanuy. *Música y Educación* 7,7-12.
- Sarramona, J. (1991). *Fundamentos de Educación*, (2da. Ed.) Barcelona, España:CEAC, 2ª Edición.
- Scriven, M. (1998). Duties-based teacher evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 8(2).
- Swanwick, K. (1991). *Música, pensamiento y educación*. Madrid: Morata/MEC.
- Universidad del Arte (2018). *Programas nacionales de formación*. [Documento en línea] Consultado el 30 de marzo de 2020, en:
<https://sites.google.com/site/uneartesede/pnff>
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2014) *Educación. Especialidad: Educación Musical*. ¡Foro u24! Consultado el 8 de abril de 2020, en:
<https://www.universidades24.com/educacion-especialidad-educacion-musical.htm>
- Valencia, G; Londoño, R; Martínez, M y otros. (2018). *Fundamentos de educación musical. Cinco propuestas en clave de pedagogía*. Bogotá: Cooperativa Editorial del Magisterio.

Vilar, M. (2003). El maestro de música en primaria: enfoques y perspectivas. *Música y Educación*, 54, 33-56.

Willems, E. (1989). *El valor humano de la educación musical*. Buenos Aires: Paidós.

Woolfolk, A. (2006). *Psicología educativa*. (9na Ed.) Universidad de Ohio. México: Pearson Educación.

Zabalza, M. (2006). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. (2da Edic) Madrid: Narcea.

Zaragozá, J. (2009). *Didáctica de la música en la educación secundaria. Competencias docentes y aprendizaje*. España: Grao.

Hacer y Saber

SECCIÓN ESPECIAL: Avance de tesis

LA EDUCACIÓN EN EMERGENCIA: DE LAS CLASES PRESENCIALES A LAS CLASES VIRTUALES, (CASO ESCUELAS MUNICIPALES DE SAN CRISTÓBAL-TÁCHIRA-VENEZUELA, 2020)

Recibido: 07/09/2021 Aceptado: 10/12/2021

Casanova Leal, Carlos Fredy
carloscasanova57@gmail.com

Núcleo Universitario Dr. Pedro Rincón Gutiérrez

RESUMEN

Este trabajo presenta el análisis de cuan eficiente pudo ser la decisión del Ministerio de Educación de Venezuela cuando ordena a los docentes migrar de la educación presencial a la plataforma online como consecuencia de la aparición de la pandemia llamada coronavirus, que obligó al confinamiento social, desde el punto de vista de determinar si los representantes y los docentes tienen la posibilidad de tener y contar con las tecnologías que posibiliten con éxito esa migración de educación presencial a online, cumpliendo así los objetivos programáticos que se tenían previstos para concluir el año escolar 2020.

Palabras clave: Educación online y presencial, conectividad, tecnologías.

ABSTRACT

This work presents the analysis of how efficient the decision of the Ministry of Education of Venezuela could be when it orders teachers to migrate from face-to-face education to the online platform as a consequence of the appearance of the pandemic called coronavirus, which forced social confinement, from the point of view of determining if the representatives and teachers have the possibility of having and counting with the technologies that successfully enable this migration from face-to-face education to online, thus fulfilling the programmatic objectives that were foreseen to conclude the 2020 school year.

Keywords: Online and classroom education, connectivity, technologies

El trabajo se desarrolla desde un enfoque cualitativo, bajo los conceptos que orienta el método, estudio de caso, de tipo interpretativo, que permite recoger toda la información del objeto de estudio con la intención de interpretar el fenómeno social en estudio. “la función del investigador cualitativo en el proceso de recogida de datos es mantener con claridad una interpretación fundamentada” (Stake, 1999,p 21).

El carácter es documental, cuya fuente de primera mano son registros oficiales de la Dirección de Educación Municipal de la Alcaldía de San Cristóbal, en el estado Táchira, Venezuela; los informantes expresaron de forma escrita la experiencia de su interacción con los padres y representantes, y lo presentaron como informe, así anticipadamente rindieron opinión en cuanto a la puesta en práctica y sus efectos, del programa “una casa una escuela”, definida como la política del Ministerio Popular para la Educación, que da respuesta a la migración a la educación online.

El confinamiento por la aparición y expansión del coronavirus dividirá los análisis sobre el mundo actual, en un antes y un después de la aparición del virus, toda vez que, el confinamiento derivó en una parálisis de la actividad económica y social entre otras tantas que se vieron forzadas a interrumpir su funcionamiento, pero que a su vez nos trajeron a nuevas crisis, y/o se constituyeron en su detonante como la depresión económica. Es un hecho admitido que el mundo cambió y el relacionamiento social también.

Las decisiones de acogerse al confinamiento como medida para evitar la propagación del virus, fueron tomándolas los gobiernos en ejercicio de su autoridad para preservar la salud de sus ciudadanos, y, con ello evitar el colapso de los servicios públicos y privados de salud, otros lo hicieron de forma parcial y muy contados países no asumieron el confinamiento.

De esta forma el primero que se vio obligado a tomar el confinamiento fue China el 23 de enero, luego Italia el 9 de marzo, Noruega el 12 de marzo, Polonia el 13, España el 14 de marzo, Perú el 15, el 16 Australia, el

17 Francia y Bélgica, el 19 Argentina y Chile, el 20 Australia, Grecia y el Reino Unido el 23, India lo decreto el 25 y el 28 Hungría. Venezuela decreto la cuarentena social y colectiva el 17 de marzo.

En América todos los países cerraron sus fronteras, siendo Brasil y Costa Rica los únicos países que no tomaron decisiones drásticas conservando la actividad económica, pero sí cerrando sus fronteras.

No obstante el confinamiento comporta el cierre de actividades no solamente económicas sino educativas en todos los niveles del sistema en los países que se acogieron a esta medida de prevención y contención.

El informe de la UNESCO “Impacto de COVID-19 en la educación” del seguimiento mundial de los cierres de escuela, señala que han sido afectados el 69,3% del total de los estudiantes matriculados, en 158 cierres a nivel nacional, para un total de 1.213.390.18. Estableciendo que en Venezuela los afectados son 8.989.863, de los cuales se corresponden con 4.476.650 hembras y machos 4.513.213. Discriminados de la siguiente forma: PrePrimary 1.190.349, Primary 2.303.490, Secondary 2.391.174 y Tertiary 2.123.041. (UNESCO, 2020)

Así mismo es importante destacar el impacto colateral que sufren los niños (as) en los países menos desarrollados, donde las condiciones de pobreza, y pobreza extrema los ponen siempre en la línea de fragilidad, la deserción posterior al virus, será parte de una análisis pendiente para los investigadores sociales y educativos. Igualmente los niños (as) en los países donde reciben programa de alimentación escolar, se verán drásticamente interrumpidos, ya que los programas dependen para su realización de la existencia de clase presencial, y este es otro elemento a considerar como los impactos negativos que trae consigo el cierre de la actividad escolar presencial.

Frente a esta imprevisible situación mundial la UNESCO, promovió dos políticas, la primera es la “Coalición Mundial para la Educación” que es un llamado a todas las organizaciones que quieran participar en colaborar con la educación mundial, a este llamado se unieron muchas televisoras,

Facebook, Microsoft, organismos internacionales como UNICEF, ACNUR, OMS, más los que se sumaron a esta iniciativa a nivel de regiones y países.

La segunda propuesta que promovió a nivel mundial la UNESCO, es un decálogo para que los profesores garanticen la continuidad del aprendizaje de los estudiantes que se encuentran en confinamiento a través de la formación online. (UNESCO, 2020), y está básicamente referida a recomendaciones a los docentes y a los padres, sobre la manera de abordar con planificación el tema de la atención fuera del aula.

Esta propuesta de educación online sobrevenida como alternativa a la educación presencial, para que continúen y concluyan sus términos, constituye en sí mismo un reto para determinar si los países están en la capacidad de abandonar la clase presencial para migrar a las diferentes formas de la educación alternativa, definidas y diferenciadas para adaptarse al nivel de recepción del adelanto de las TIC en la educación.

Así tenemos que, la educación a distancia se desarrolla con materiales físicos que la institución educativa envía o entrega al alumno para realizar el curso. Lo entregan directamente al estudiante o lo pueden enviar vía correo electrónico. Es posible el uso de la telefonía inteligente para precisiones de asignaciones y aclaratorias. La educación virtual por su parte es aquella que se realiza usando las herramientas de internet. El intercambio de información entre docente y alumnos es de manera virtual, la herramienta más usada es el correo electrónico y/o las plataformas educativas. De esta manera el estudiante revisa y descarga los materiales de clase, sube las asignaciones, se trabaja de manera asincrónica; esto es, el alumno no coincide en tiempo ni espacio virtual con el docente o compañeros. Y la educación online como la interacción que se da en tiempo real entre el facilitador y el participante de esta forma el estudiante está en clase en vivo, con sus compañeros de curso. (UNIVERSIA, 2020)

Sin embargo los países discuten las propuestas de desconfinamiento, en fases, de forma progresiva, esto incluye el regreso a las

clases de forma gradual, por cursos; al considerar el caso de Venezuela en estudio, por decisión del gobierno nacional, terminarán las clases en sus casas bajo la modalidad online. (Vice presidencia de la República Bolivariana de Venezuela, 2020)

Esta circunstancia de la aparición del virus y el consecuente confinamiento, aceleró el uso de las herramientas de aprendizaje en línea y a distancia, que a comienzos del año escolar no estuvieron previstas. Esto pondrá en evidencia a los países, ciudades y comunidades que ya tenían acceso y practica con estas herramientas, y quienes estaban rezagados o que simplemente aun no las consideraban.

El retorno a la normalidad presencial en la educación, considerando que por prevención se debe seguir sin aun determinar por cuánto tiempo más en la exigencia del distanciamiento epidemiológico, es por lo que no será absoluta la presencialidad; en adelante se combinará con la educación online, por tanto este paso dado en esta materia en la educación con el uso de las TICs, será permanente.

Considerando las decisiones que se han tenido que tomar en materia de educación alternativa a la presencial por la crisis de la pandemia, es por lo que es a su vez una extraordinaria oportunidad para establecer políticas tanto de formación del profesorado como de modificación de los contenidos programáticos para incluir el uso de plataformas y herramientas, así como al profesorado formándolo en el uso de las TICs para la enseñanza.

La Organización de estados Iberoamericanos para la Educación y Cultura (OEI), que agrupa a 23 países de la comunidad Iberoamericana, calcula que 122 millones de estudiantes se han visto afectados por la suspensión de sus actividades, por lo que dio acceso gratuito y libre a familias, docentes, y estudiantes, a sus contenidos educativos. Donde se Incluyen materiales y recursos para profesores, sesiones online sobre innovación educativa, recursos digitales y de software para una educación inclusiva, documentos de reflexión, recursos para docentes que cubren los niveles, infantil, primaria, secundaria, así

como recursos para los directivos. (Organización de Estados Iberoamericanos)

Existe una importante cantidad de sitios web y aplicaciones para todo tipo de cursos online, plataformas de video conferencia, grabación de videos para ser vistos en diferido, tutoriales que explican y orientan el uso de todas las plataformas, tanto para la modalidad paga, suscripción y gratuita.

Para los niños más pequeñitos también existen plataformas educativas gratuitas que se orientan bajo el concepto de aprender jugando, y facilitan el aprendizaje de materias como lenguaje, idioma, ambiente, animales y matemáticas, juegos, ejercicios, cuentos, chistes, adivinanzas, dibujos, en aplicaciones de imprimir, colorear, realizarlo directamente; entre las plataformas educativas de primaria encontramos una diversidad como son: Cerebriti, Kittle Smart Pro, Cistic. Con lo cual quedan cubiertos con las plataformas todos los niveles educativos.

La pandemia de COVID-19 impactó en casi todos los ámbitos de nuestras vidas, se hace evidente y visible en los comportamientos digitales del mundo, especialmente cuando miles de millones de personas tienen que acudir ahora a dispositivos conectados para ayudarlos a restablecer el relacionamiento familiar y social, de trabajo y educación, suspendido por las prevenciones epidemiológicas.

El uso de internet y de las redes sociales por imperio del confinamiento y el distanciamiento epidemiológico obligatorio incidió de forma directa en el aumento de su uso, que en comparación con enero de 2019 fue de 298 millones de nuevos usuarios.

Más de 4.500 millones de personas usan Internet a principios de 2020, mientras que los usuarios de las redes sociales han superado la marca de los 3.800 millones. Casi el 60 por ciento de la población mundial ya está en línea, y las últimas tendencias sugieren que más de la mitad de la población total del mundo usará las redes sociales a mediados de este año. (DATAREPORTAL, 2020)

El mundo anterior a la pandemia se vio impulsado por los medios digitales y sus tecnologías de divulgación y creación de información, de tal manera que el desarrollo de

la sociedad modernamente se encontraba asociada al paradigma basado en la tecnología. El confinamiento resultó ser un acelerador en el uso y acceso a las redes, así como a sus recursos y plataformas digitales. El informe (wearesocial, 2020) señala que “5,16 mil millones de usuarios móviles únicos a principios de abril de 2020, lo que significa que aproximadamente dos tercios de la población total del mundo usa un teléfono móvil en la actualidad”

La actual crisis es una oportunidad para el sector digital, no solo en el ámbito de estudio de la educación y aprendizaje, sino para el sector económico y social, el comportamiento del cambio de conducta del usuario, es la invitación a responder de forma diferente para satisfacer su requerimiento.

El universo educativo al igual que los demás sectores se fueron progresivamente adaptando a las nuevas herramientas digitales, ahora esta actividad se ha visto impulsada como lo revelan los datos presentados.

Las plataformas educativas están al alcance de los usuarios, en sus dos modalidades Plataformas e-learning de código abierto, como son, Moodle, Canvas, Chamilo, Sakai o los LMS para Wordpress, entre otros que son las que forman parte del dominio público y las Plataformas e-learning de pago por uso, existiendo también la modalidad de pago por licencia que sería por un determinado tiempo, como Dentro de las plataformas e-learning comerciales, la más conocida y usada es BlackBoard. Pero existen otras como: eDucativa, FirstClass, Saba o NEO LMS. (COMUNIVAWEB)

La plataforma más usada por los docentes es Google Classroom, es gratuita, y tiene la posibilidad de contar con cuatro perfiles: docente, estudiante, tutor administrador, en responsabilidades bien diferenciadas.

La actividad educativa en todos los niveles está atendida por el uso de las plataformas y herramientas que ofrece el universo digital, razón por la cual, para los gobiernos de los países del mundo pasar de la clase presencial a la online no resultó difícil, salvo los países que se resistieron a la adopción temprana de formación docente para abordar esta modalidad

de enseñanza, para muchos países fue parte del proceso de formación profesional, para otros la conducta conocida de resistencia a los cambios.

El distanciamiento epidemiológico con la vuelta a la normalidad determinara, menos alumnos por curso y la combinación de la educación presencial y online, con lo que esta modalidad llega para no irse, y con ella también nos alejamos del formato de la escuela tradicional, surgida en la revolución industrial, basada en la explicación del profesor, apoyada desde el racionalismo; sin poder asimilar el aumento de la producción del conocimiento científico y técnico que proviene desde la globalización; poniendo de manifiesto las limitaciones de la escuela, que se ve desbordada por el conocimiento que llega desde la invención producida por la sociedad del conocimiento.

Pero toda política que propenda al uso de plataformas online para la educación, encuentra una limitante de la que se hace depender, y es el hecho de que los países cuenten efectivamente con una buena cobertura de internet, si consideramos que en los lugares más apartados de la geografía de los países, como lo son las aldeas encontraremos siempre una escuela, o en sus cercanías para que recoja la matrícula del sector.

Este hecho divide a los países, los que tienen acceso a internet y los que no lo tienen; pero tenerlo no es suficiente, toda vez que es indispensable que tenga velocidad. Los países más rápidos en la velocidad de internet., según el informe de (MisterComparador.com, 2019)

Singapur – 60,39 Mbps, Suecia – 46 Mbps, Dinamarca – 43,99 Mbps, Noruega – 40,12 Mbps, Rumanía – 38,60 Mbps, Bélgica – 36,71 Mbps, Holanda – 35,95 Mbps, Luxemburgo – 35,14 Mbps, Hungría – 34,01 Mbps, Bailía de Jersey – 30,90 Mbps, Suiza – 29,92 Mbps, Japón – 28,94 Mbps, Letonia – 28,63 Mbps, Taiwán – 28,09 Mbps, Estonia – 27,91 Mbps, España – 27,19 Mbps, República de Lituania – 27,17 Mbps, Andorra – 27,14 Mbps, Hong Kong – 26,45 Mbps, Estados Unidos – 25,86 Mbps

Los países Latinoamericanos se encuentran rezagados, de donde Venezuela es el que peor está ubicado en la tabla de comparaciones con

la velocidad más baja de 1.3 megabits por segundo (mbps), cuando la conexión promedio en la región es de 5mbps, y la media mundial de 20mbps. Según Índice global de Speedtest Clasificación mensual de las velocidades de banda ancha móvil y fija de todo el mundo, la banda ancha es de rango 138, Descargar 2,85 Mbps, Subir 1,36Mbps, Latencia 161ms. (Speedtest Global Index, 2020)

Si ya el cuadro comparativo nos señala que la calidad y cobertura de internet es precaria para Venezuela, más lo será con el aumento de usuarios en la educación online desde los hogares, y con la ampliación de uso de otras conexiones que igual requieren de internet como las aplicaciones de telefonía, de video, música, y películas; a este cuadro se le debe agregar la situación de interrupción diaria del servicio de energía eléctrica, que cuenta hasta marzo del 2020 con 10.210 cortes de luz, como lo reporta. (Sardiña, 2020), con ello una crisis que no es momentánea o circunstancial, está convertida en una crisis estructural derivado de la desinversión y corrupción, la afectación es para todo el territorio nacional con excepción de la capital de la república, Caracas, que la mantienen con el servicio con pequeñas interrupciones.

El cuadro de análisis de Venezuela es más profundo si consideramos que los organismos de la comunidad internacional han expresado en resoluciones reconociendo la grave crisis económica, política y humanitaria en Venezuela como el factor principal de la migración masiva de venezolanos en la región. Expresando su profunda preocupación por los graves abusos de los derechos humanos de los venezolanos por el régimen de Nicolás Maduro. (OEA, 2019)

En atención a lo expuesto es menester reconocer, que el resultado de migrar de la educación presencial a la online, para que su propósito se cumpla dependerá de factores que en principio no dependen de la propia educación o del docente, sino de las condiciones que el país ofrece, para que puedan desarrollarse con eficacia.

En condiciones de normalidad para la existencia exitosa de una educación virtual dependería del docente, sus estrategias y del

entusiasmo por aprender de los estudiantes, de tal manera que si alguno falla, se cae el propósito de la educación online, pero si los medios de realización de la virtualidad no existen como electricidad o internet el plan no rendiría en los términos planificados.

Asistimos en consecuencia a un proceso de cambio que no es el resultado de una programada política pública por parte del gobierno de Venezuela, sino impulsada por los acontecimientos que se viven en el planeta que obligó a migrar por un tiempo a la educación online, por lo tanto un momento crítico, donde la sociedad, docentes y estudiantes se ponen a prueba por el reto que les impone la circunstancia y las decisiones propuestas para salvar el año escolar; donde ninguno estaba preparado para asumir el modelo educativo online, ya que antes tampoco fue una práctica.

Dejando atrás el contexto global, internacional y nacional, entramos en la especificidad del estudio de caso, que abarca las escuelas Municipales del Municipio San Cristóbal, agrupadas bajo la tutela de la dirección de educación Municipal, quien nos ha permitido tener acceso a sus archivos y en particular a los documentos de informes que presentaron como consecuencia de la implementación del plan “una casa una escuela” del gobierno nacional, y que, para llevarlo adelante se propusieron el desarrollo del “plan alternativo escolar no presencial, aplicación y efecto”

Con ello, una mirada amplia y profunda de los inconvenientes y facilidades en la implantación de la migración a la educación virtual y el uso de las herramientas con las que cuentan los padres y representantes.

Las Escuelas Municipales son ocho en total, a saber: Marco Tulio Ramírez Roa, con una matrícula de 237 alumnos, Escuela Rómulo Gallegos con matrícula de 104 estudiantes, Escuela Luisa Cáceres de Arismendi con una matrícula de 178 alumnos, Escuela Regina Velásquez con una matrícula de 62 estudiantes, Escuela San José, con matrícula de 199 alumnos, Escuela José Gonzalo Méndez con matrícula de 91 alumnos, Escuela Juana Maldonado con matrícula de 132 estudiantes, y

Escuela Simón Rodríguez con una matrícula de 108 estudiantes.

Un total de cuarenta y dos (42) docentes, respondieron expresando sus criterios sobre la educación alternativa online.

CONCLUSIONES

Es importante poner de relieve la mística, vocación y preparación de los docentes municipales, en sus opiniones revelan capacidad para enfrentar las vicisitudes derivadas del confinamiento, ya que asumieron el paso de la educación presencial a la online, con las dificultades que ésta representa en un país, donde el fluido eléctrico y el internet no son permanentes, siendo estos servicios condición indispensable para que sea un éxito el programa educativo online.

La Dirección de educación Municipal, conociendo el planteamiento emanado del Ministerio del Poder Popular para la Educación, procedió a formular su plan alternativo, revisando con las opiniones de sus docentes su aplicación y sus efectos, con lo cual queda claro el compromiso institucional con la responsabilidad que comporta el reto actual.

Por tanto, la obligación del docente de velar por el cumplimiento del derecho a la educación, concebido como un derecho humano fundamental se ha cumplido, más no así la obligación atribuida al gobierno de garantizar las condiciones para que puedan impartirse dichas clases de forma online, por lo expresado de contar con un servicio cuya velocidad es muy limitada para el uso de plataformas educativas.

Se desprende de estas opiniones un nuevo problema que se presenta, y, que no está al alcance del docente resolver, que apenas se comienza a evidenciar en una gradación menor como es la falta de preparación de los representantes para acompañar las respuestas de las asignaciones y del contenido educativo, que se imparte a sus hijos, circunstancia revelada en menor cantidad de las observaciones de los docentes, pero no menos importante como para dejarlo de lado,

constituyéndose en un nuevo elemento a serle seguimiento y estudio.

Las herramientas que con más facilidad manejan los representantes son el correo electrónico y los teléfonos celulares inteligentes, donde se aprecia nuevamente el hecho, de que si bien es cierto la mayoría de los padres cuentan con estos recursos, aparecen disminuidos los casos de los que no los tienen, convirtiéndose en limitaciones definitivas a la hora de hablar de educación online.

El éxito de la política educativa online en Venezuela queda sujeta a la condición país, constituyéndose en elementos externos a la propia educación; no obstante, como concepto esta práctica educativa online es vista por los propios docentes como positiva.

En este esfuerzo de padres en el acompañamiento online se aprecia mayor integración con sus hijos, pero nos pone en el reto de la pedagogía en la casa, ¿Cómo se sigue en la casa lo que antes se hacía en la escuela? Obviamente, un nuevo elemento a discutir para establecer parámetros y hasta enseñanza de esa pedagogía para padres.

Importante destacar, que no puede ser transversal la evaluación del impacto de la migración de la educación presencial a la online en todas las fases y niveles del sistema educativo, en razón de que los niveles de preescolar y primaria tienen parámetros de recursos tecnológicos que no están a su alcance para utilizar.

La socialización que ofrece la escuela no la tiene la casa, y este es un elemento que no lo sustituye la virtualidad, por tanto, es un aspecto a considerar dentro de los casos no resueltos y que se deberán encarar en su momento.

El reto es acoplarse como un equipo, docentes y padres en la enseñanza de los hijos; si el futuro es combinar la prespecialidad con lo virtual, la tarea de investigar, debe ser supervisada y corregida por los representantes en primera instancia y luego por el docente.

Nos trae de vuelta nuevamente al tutor de enseñanza en la casa, el niño(a) necesita calidad de tiempo en el proceso de aprendizaje,

requeriría en consecuencia a unos padres con tiempo de dedicación para acompañar la enseñanza y posteriormente el cumplimiento de asignaciones.

Culminar el año escolar de forma online, tiene previsiones prácticamente de emergencia, pero no es lo mismo el inicio y clase online para lo cual debe existir una programación, planificación y mayor articulación, entre la institución, los representantes, estudiantes y docentes. Adecuación en las formas de plantear la clase, del como las recibe y como se evalúa.

Esta es una tarea pendiente de resolverse en las instancias de decisión administrativas nacionales en la educación, en razón de determinar cuándo las razones que nos trajeron a la educación alternativa cesan para retornar a una presencialidad relativa o total.

La decisión del Ministerio de Educación de migrar a la educación online, es una consecuencia lógica de la situación presentada por la pandemia del COVID 19, y fue política de los países migrar a la modalidad online, unos países con más facilidad que otros por asimilar en la educación los impactos tecnológicos tanto en la educación como en la sociedad.

Esta investigación determinó que los docentes municipales de San Cristóbal en el caso bajo estudio conocen las tecnologías y las herramientas que usaron fueron las que los padres y representantes mejor conocían como el correo electrónico y el uso del WhatsApp en los teléfonos celulares inteligentes. De esta forma cumplieron con los objetivos programáticos que estaban previstos concluyendo satisfactoriamente el año escolar 2020.

LA CINEMATOGRAFÍA COMO HERRAMIENTA PEDAGÓGICA EN LA FORMACIÓN DEL PENSAMIENTO CRÍTICO

Recibido: 09/09/2021 Aceptado: 08/12/2021

Angola, Jhonny.
Universidad de los Andes.
Núcleo Universitario Dr. Pedro Rincón Gutiérrez
jhonnyangola1976@gmail.com

RESUMEN

La humanidad recibe el constante bombardeo de información por parte de diversos medios audiovisuales quienes han ejercido cierta influencia en la forma de ser, convivir y comprender la realidad. La cinematografía constituye uno de esos medios que de alguna forma ha influido en la sociedad. El siguiente análisis muestra los primeros avances del estudio doctoral sobre el uso de la cinematografía como recurso pedagógico para la formación del pensamiento crítico en los estudiantes universitarios de la especialidad de inglés. La investigación de índole cualitativa, de carácter descriptivo, indaga bajo la modalidad del estudio de caso, el desarrollo del mencionado recurso y la reacción de los docentes y estudiantes frente a la lectura crítica de la imagen proyectada, siguiendo la perspectiva socio crítica de (Cassany, 2006) y promoviendo la emancipación y la crítica a las representaciones esparcidas desde el cine y su contribución en la enseñanza y aprendizaje del inglés.

Descriptores: Cinematografía; pensamiento crítico; enseñanza y aprendizaje del inglés; perspectiva socio crítica; emancipación.

ABSTRACT

Humanity receives the constant bombardment of information by various audiovisual media who have exerted a certain influence on the way of being, living together and understanding reality. Cinematography is one of those media that has somehow influenced society. The following analysis shows the first advances of the doctoral study on the use of cinematography as a pedagogical resource for the formation of critical thinking in university students of the specialty of English. Qualitative research, of a descriptive nature, investigates under the modality of a case study, the development of the aforementioned resource and the reaction of teachers and students to the critical reading of the projected image, following the socio-critical perspective of (Cassany , 2006) and promoting the emancipation and criticism of the representations spread from the cinema and its contribution to the teaching and learning of English.

Descriptors: Cinematography; critical thinking; teaching and learning English; socio-critical perspective; emancipation.

1 Introducción

La humanidad ha comenzado el siglo XXI con una serie de acontecimientos inesperados que han sucumbido y transformado la acostumbrada forma de vivir, de actuar y de socializarse con los demás. De un momento a otro, un hecho inesperado es noticia y es presentada en cuestiones de segundos a las masas a través de cualquier medio de comunicación social, sea la radio, la televisión o las mismas redes sociales, las cuales se convierten en portavoces de imágenes, comentarios y redacciones autorizadas, públicas o privadas, pero que al final de la jornada todo el mundo acaba por enterarse de la crónica ya compuesta con diversos matices, unos más claros, detallados y otros más grises o confusos.

La sociedad actual no se escapa ni descansa de un ritmo agotador y turbulento de eventos políticos, sociales, económicos, culturales y naturales que marcan su cotidianidad, y muestra de ello se experimenta actualmente con la presencia de una “Nueva Normalidad”, título bajo el cual ha sido bautizado el período que comenzó entre noviembre y diciembre de 2019 y que hasta la fecha, año 2021, continúa siendo un verdadero desafío para el mundo. Como lo afirma Castro L. (2020):

Nos encontramos en medio de una crisis de grandes proporciones. Aproximadamente cada 100 años el mundo experimenta un desafío sanitario de gran envergadura, que exige hasta el extremo las estructuras sanitarias, productivas y sociales en todo el mundo. Sin embargo, el nivel de desarrollo tecnológico y de las ciencias biomédicas que se ha alcanzado al siglo 21 impone nuevos desafíos que, bien conducidos, pueden permitirnos tener un enfrentamiento más exitoso de esta pandemia que el logrado en otras situaciones de la historia humana (p. 143).

La llegada de esta pandemia, COVID 19, ha configurado, ya a nivel global, las maneras de vivir la cotidianidad, al menos en el modo como se estaba acostumbrado a vivirla, es decir, distanciados, en cuarentena y con un

régimen de higiene estricto. Entre otras medidas, la misma Organización Mundial de la Salud (OMS) en cooperación con la UNICEF (El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, por sus siglas en inglés) ha establecido un sin número de recomendaciones para evitar el contagio, y una de ellas, además del distanciamiento social, lo constituye su apartado titulado “Plan para la continuación del aprendizaje” escrito por la comisionada en Educación en Emergencias (Bender, 2020) el cual estipula:

Apoyar un continuo acceso a una educación de calidad. Usar estrategias e-learning, en línea. Asignar lecturas y ejercicios para el estudio en el hogar. Procurar contenidos académicos a través de grabaciones en la radio, podcasts y televisión. Asignar a los docentes un seguimiento diario y semanal de los estudiantes y aplicación inmediata de estrategias educativas (p. 6).

Las medidas brindadas por organizaciones como la OMS y la UNICEF han permitido de alguna forma rediseñar estrategias por parte de sectores educativos con el propósito de mantener la formación constante de los aprendices desde sus hogares empleando medios como las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) previendo con esto la necesaria actualización y preparación de los docentes en el manejo de éstas. Por otro lado, no se debe obviar que esta generación de estudiantes, de todas las edades y de diversos niveles educativos, han permanecido antes de la pandemia o de la “Nueva realidad” conectados al uso de los medios o recursos tecnológicos, por lo que la ventaja de estos sobre sus formadores en cuanto al manejo de estas herramientas es superior.

A pesar del boom tecnológico y de la permanente promoción de sus bondades a través de los medios de comunicación y de las redes sociales, para ser empleado como herramientas, recurso o medio para el desarrollo de los aprendizajes, es posible que tanta parafernalia no haya podido opacar la atención y la existencia de otros artilugios tecnológicos que en su oportunidad

constituyeron una auténtica innovación como por ejemplo la televisión y la cinematografía.

No obstante, lo imprescindible es el contenido que se expresa a través de estos medios de masas o como bien los ha denominado Giroux & McLaren (1989) “el bloque del poder”, ya que el gran poder de los medios consiste, como lo señala Orozco (2020) en «certificar» el conocimiento de la realidad, por medio de sus coaliciones con el bloque del poder y de su potencial tecnológico a fin de poder construir discursos, metáforas y legitimarlas, esto es, lograr monopolizar las representaciones de lo social. Al respecto Orozco (2020) afirma:

El poder de la metáfora radica tanto en su capacidad de evocación, al expresar algo sin nombrarlo, al referirlo a través de otro elemento, como en la capacidad de fijar en el discurso ese otro elemento como parte de lo evocado. La metáfora, entonces, es poderosa en su capacidad evocativa y de vinculación (p.4).

A todas estas, la pandemia ha obligado a muchos, estudiantes especialmente, a enclaustrarse en sus hogares y a mantener una relación muy profunda con los mensajes audiovisuales desde los medios tecnológicos, haciendo de esta una nueva escuela con una influencia absoluta del poder de dichos medios como el cine y la televisión. Se puede traer a colación la opinión de Morduchowicz (2001):

Una educación en medios habla del papel central que desempeñan los medios de comunicación en la vida de los chicos y de los jóvenes. El desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación ha llevado a considerar la necesidad imperiosa de preparar a los ciudadanos, en particular a los jóvenes, para que puedan relacionarse críticamente con este entorno mediático (p. 113).

En consecuencia, se hace necesario reeducar a la audiencia con el propósito de ejercitarla en sus capacidades cognitivas especialmente en poder reflexionar y criticar el mensaje subliminal y la cultura dominante que subyace en los mensajes emitidos por estos medios de comunicación.

Desde el presente estudio se intenta reconocer y descubrir de qué forma el cine podría ejercer cierta influencia como herramienta pedagógica en la formación del pensamiento crítico de los estudiantes a nivel universitario y particularmente cuando es usado en la enseñanza de un idioma tan hablado mundialmente como el inglés. Por otro lado, se quiere indagar cuál ha sido la contribución que han hecho las autoridades y expertos en la materia sobre el uso de la cinematografía en la formación de un estudiante con una conciencia más crítica frente al mensaje oculto que opera desde las ideologías imperantes en el contexto mundial.

Asimismo, caracterizar la concepción del docente y la noción del estudiante de inglés de la ULA-Táchira sobre la cinematografía como herramienta pedagógica en la formación del pensamiento crítico. Interpretar las reacciones y actitudes de los estudiantes que evidencien las características propias del paradigma sociocultural como lector activo, emancipado y crítico de la imagen proyectada a través del cine.

Finalmente, generar un aporte teórico basado en la aplicabilidad del conjunto de acciones pedagógicas conformadas por la cinematografía de género dramático dirigido a la formación del pensamiento crítico en los estudiantes del curso Desarrollo de la competencia lingüística del inglés.

¿Qué sucede en el mundo contemporáneo respecto al uso de la cinematografía en la enseñanza del inglés y qué aspectos teóricos estarían fundamentando esta circunstancia que de igual manera pueden incidir en la formación del pensamiento crítico de los estudiantes?

2 REFERENTES TEÓRICOS

La película, sea en corto o largo metraje, ha sido utilizada para jugar un papel preponderante en la cultura occidental de una manera muy particular, pues el cine o su industrialización ha servido, como manufactura creativa, para proyectar, publicitar y propagar una realidad, una ideología, una filosofía, una memoria, en fin

para dar a conocer una visión particular de un todo, o como mejor lo denomina Sedeño V. (2013), desde la perspectiva occidental un “modelo clásico de productividad social”. (p. 9)

Hoy en día, la incorporación del cine en la cotidianidad viene a ilustrar a una generación aprehendiéndola a la imagen y al sonido, no solo por medio de la programación pautada en los sistemas de comunicación públicos o privados, sino a través de la visita a una sala de proyección cinematográfica, también por la suscripción a una señal de cable o por la vía satelital, y por qué no observándola a través de la navegación en la internet o ya sea en los llamados teléfonos inteligentes.

Tomando en cuenta la brevísima referencia a la nota del párrafo anterior sobre las generaciones, se estaría hablando entonces de una prole cuyo interés actualmente pareciera estar más centrados en la lectura de la imagen más que en el texto escrito. Al respecto Bendit (2008) señala:

“De modo inverso como se venía sucediendo hasta hace muy poco, cuando estábamos inmersos en la cultura del texto escrito, en la cultura de la imagen y las pantallas, el papel del texto es a menudo esclarecer algo que primero ha sido experimentado como imagen. Si bien es cierto que el texto no desaparece, algunos autores hablan de iconósfera, subrayando que la generación digital vive rodeada de imágenes y el texto a cedido su lugar de preeminencia” (p.347).

En consecuencia, es posible opinar que la imagen ha venido cambiando la manera de comunicar o de hacer llegar un pensamiento o una realidad a un conglomerado de personas. Asimismo, la cultura del texto escrito sin la imagen quizás daba más promoción a que el lector recreara en su mente las imágenes de lo leído, disparando su creatividad e imaginación. Sin embargo, el acompañamiento del texto escrito con la imagen ya precisa una ilustración impuesta y predeterminada que por un lado enriquece la lectura, y por el otro, opacaría la imagen inferida e ideada en la mente. A todas estas, el añadido del sonido, a través del cine,

vendría siendo más interesante y atractivo para las generaciones recientes.

Ahora bien para dar respuesta a la interrogante sobre qué sucede en el mundo contemporáneo se podría empezar citando algunas expresiones puntuales por parte de Santiago (2008) quien hace referencia al contexto contemporáneo como: “momento histórico tan confuso, enmarañado y cambiante”..., “momento de explosión de noticias, informaciones y conocimientos”..., “una verdadera explosión del conocimiento, con una extraordinaria multiplicidad, diversidad y pluralidad de información” (p. 72). Esta visión tan particular resulta tan acertada e interesante que es posible avizorar que una de las cualidades que caracterizan a este convulsionado momento histórico es la de no guardarse todo, sino de querer informar, revelar y dar a conocer lo que se descubre para difundirlo de una manera tan rápida y oportuna como sea posible.

La llegada de esta explosión de información pareciera haber convertido al espectador en un simple receptor pasivo, alienado por el formato aparentemente atractivos del denominado estilo formal de un medio de masas como el cine bajo un modelo o estereotipo de diseño denominado Monoforma, término acuñado por el cineasta y director inglés Watkins (2004), citado por Sedeño V. (2013), y quien afirma: “La Monoforma en todas sus variedades está basada en la convicción de que el público es inmaduro, que necesitas formas previsibles de representación para “engancharlo” es decir, manipularlo” (p. 93).

La monoforma, criticada por Watkins (2004) y Sedeño V. (2013), se ha convertido en una proyección audiovisual tradicional, comercial, previsible, cerrada y con escasa relación o vínculo con el público la cual la hace carente de debate procurando la alienación del mismo. Desde esta misma idea se estaría intentando promover un formato alternativo que sustituya al acostumbrado y tradicional diseño de construcción presentado por la industria cinematográfica hollywoodense tan familiar en nuestro contexto occidental contemporáneo.

Estaría en curso el desarrollo de una industria o de un conglomerado que según Sedeño V. (2013) estaría interesado, como ya se había citado, en concebir el cine con “objetivos pedagógicos, como modo de subvertir los modelos clásicos de productividad social” (p. 91). Asimismo, otro autor como Rancière (2010) había propuesto tres años antes que Sedeño V. (2013) a un denominado ‘espectador emancipado’ frente a un tipo de espectador que pareciera ser un denominador común en este momento y al que han denominado como el ‘espectador suspenso’ (Valcárcel, 1997) esto en vista a que su actitud es la de un espectador que deriva de la malformación del mundo de la creatividad en que vivimos y la cual es cultivada por los medios de masa como el cine y la televisión, en la que se da por supuesto que unos producen y otros consumen (Sedeño V., 2013).

Para otros autores como Didi-Huberman (2008) y Giroux H. (2001) han manifestado que el arte del cine se encuentra actualmente acorralado por una frecuente incursión del poder empresarial en la sociedad intentándola manipular y someténdola a su antojo, pero por otro lado, los expertos han entendido el inevitable posicionamiento político que ejerce el cine como práctica artística que para Giroux H. (2001) a contribuido a crear una “política cultural insurgente” (p. 128).

De los párrafos anteriores se desprende la existencia de una explosión de información y de conocimiento diverso a través de diferentes medios, pero sobresalen algunos adjetivos que califican a esta generación o momento histórico como ‘confuso, enmarañado y cambiante’ según lo califica Santiago (2008). Por otro lado, aparece un lector que según algunos expertos como Sedeño V. (2013) y Rancière (2010) estaría siendo manipulado. Frente a esta inquietud, el (Marco Común europeo de referencia para las lenguas, 2002) hace un llamado a considerar una nueva subcategoría dentro del tradicional modelo descriptivo de las destrezas lingüísticas: la comprensión audiovisual.

Para otros autores como Mires (1996) y Alamis (1999), la realidad educativa

tradicional imperante se ve aturdida por un sinfín de referencias, noticias e informaciones que son difíciles de transferir mecánicamente a los estudiantes y de igual manera esa complejidad esta siendo sacudida por sucesos, perspectivas y concepciones que requieren de un carácter polémico y cuestionador. El mismo Santiago (2008) citando a Mires (1996) sostiene que:

“La presencia de condiciones imprevistas dificulta comprender los sucesos que a diario ocurren, además de que el tiempo les arroja en forma vertiginosa y apabullante, para problematizar la posibilidad de acampar un poco y razonar sobre lo que se vive y se siente”. (p.33)

En ese suceder de hechos y de escasa reflexión nada se detiene, y no hay pausa ni serenidad porque el dinamismo y aceleramiento con que se presentan trastocan la estabilidad de los razonamientos acostumbrados a la usanza tradicional, caracterizado por un enfoque positivista que según Cassany (2006) sigue imponiendo un lector con una actitud pasiva y de codificación, pero que exigen la apertura de la mente hacia el agite de las reflexiones sobre temas afines y contradictorios. ¿Se podría trasladar este mismo enfoque a la lectura de la imagen y más si ésta estaría acompañada con el sonido tal cual como en el cine? ¿Cómo se podría abordar la reflexión y el análisis a través de la observación de una proyección cinematográfica y qué beneficios traería en el aprendizaje de una lengua extranjera como el inglés?

Las instituciones educativas, especialmente su personal docente, desde primaria hasta el nivel universitario, suelen usar el cine como recurso, aunque con cierta regularidad lo suele llamar “la película”. La película o mejor dicho la proyección cinematográfica suele ser empleada por los docentes en sus clases para reforzar ciertos contenidos temáticos planificados. No obstante se estaría cayendo en el uso de las denominadas películas como un motivo de ocio más que formativo de la reflexión y la crítica para los aprendices. Es por eso que Sedeño (2013) afirma:

La reflexión sobre la producción audiovisual y sobre su estatuto debe preguntarse sobre las fórmulas que fundan la creencia en una transparencia de la representación en la imagen contemporánea, de modo que sirvan en el surgimiento de un nuevo tipo de espectador. (p.91)

Se requiere entonces un cambio en la manera de concebir el uso del cine como recurso didáctico por parte de los docentes y especialmente cuando éste es empleado para promover la optimización de las competencias comunicativas de una lengua extranjera como el inglés. No se trata de subestimar la labor de los docentes de inglés quienes actualmente se esfuerzan contra marea por manejar diseñar y aplicar estrategias alternativas como el uso del cine en sus clases. Lo que llama la atención es sí el docente de inglés es conocedor de la aplicabilidad y uso del contenido de una película bajo un enfoque sociocultural (Cassany, 2006) en el desarrollo de la lectura crítica, será capaz de promover nuevo tipo de espectador emancipado y empoderado frente al mensaje dominante del cine.

A todas estas ¿qué se dice o cómo se puede definir el Cine? De acuerdo con Segovia (2003) el cine se puede definir como un medio tradicional de transmisión, a la misma altura de los libros, la prensa y la televisión, entendido entonces “como conjunto de procedimientos que en inglés reciben el nombre de mass media o simplemente media”. De manera que otra posible definición podría ser la de medio de transmisión de información y de aprendizaje de idiomas audiovisual.

Luego la autora Galache (2014) citando a Hugo Lara, proporciona una definición del cine a través a de la siguiente afirmación:

Ningún otro invento como el cine ha incidido tanto en la vida de los hombres del siglo XX, al menos en lo que se refiere al ejercicio de imaginar, de provocar sueños y deseos colectivos, o acceder a los pensamientos y a las ideas de otros, a las fantasías y reflexiones propias y ajenas. La luz del cine alumbró el paso a la creatividad y a la sensibilidad hacia un caudal generoso: el poder de perpetuarse en el tiempo (p.41).

De acuerdo con Lara, la imaginación es vital en el proceso de aprendizaje de idiomas, de manera que el cine sirve de estímulo tanto para la creatividad como para la imaginación, dos conceptos que guardan una estrecha e íntima relación con el aprendizaje. Si se combinan estas dos definiciones que aparecen anteriormente, se puede afirmar que el cine es un medio audiovisual de transmisión de información, que estimula la creatividad y favorece la educación, en el mismo sentido en el que lo hacen otras disciplinas artísticas y científicas, con la ventaja para la enseñanza de idiomas de que el cine utiliza el lenguaje hablado, cosa que no hace la escultura o la pintura.

En primer lugar es recomendable discernir la importancia que tiene el uso del cine en la enseñanza de una lengua extranjera. Por ejemplo, para Crespo (2012), Rojas (2001), Fernández & Sanz (1997) el cine proporciona un realismo comunicativo, ya que las imágenes posibilitan que el aprendiz vincule lo que ve y observa con su realidad, en otras palabras, hacen que el alumno pueda contextualizarla más fácilmente. Otro aspecto importante es que, además, se proporcionan al estudiante muestras de lengua variadas y reales. Igualmente, las actividades realizadas junto a este recurso audiovisual establecen un proceso de enseñanza centrado en los estudiantes.

Asimismo, Lonergan (1985) deja claro que el estudiante tiene un papel muy activo cuando se introduce el cine en la clase de idiomas. Pues además de realizar las tareas que le asigne el docente, puede asumir la labor de seleccionar y revisar las secuencias, enfocarse en un punto de interés y establecer sus propias interrogantes sobre lo que ve. Y si la asignación reside en desarrollar material propio, la función del estudiante será prácticamente autónoma, ya que escribirá guiones, hablará, entrevistará, hará reportajes, etc.

Finalmente, Crespo (2012) deja claro que lo oportuno del empleo del cine, es permitir al aprendiz sentirse inmerso e identificado en un tipo de situaciones a las que tiene o tendrá que enfrentarse en una lengua que no es la suya. De igual forma, las actividades que se introducen

y se desarrollan para explotar material cinematográfico le proporcionan la posibilidad de que interactúe y exprese sus ideas, reflejando su experiencia y conocimiento del mundo.

El uso del cine como recurso didáctico en el aula de inglés, es defendido primeramente por Segovia (2003), quien afirma lo siguiente:

El dominio del inglés, por tanto, se está expandiendo a un ritmo mucho más rápido hoy de lo que lo haya hecho ninguna otra lengua en la historia, y los medios de comunicación son los instrumentos ideales para el fomento de tal expansión. ¿Por qué no utilizar esos medios para aprender esta lengua y su(s) cultura(s)? Desde esta perspectiva, los medios de comunicación no sólo han de verse como proveedores de materiales pedagógicos para los que quieren aprender o mejorar su inglés; también la gran variedad de textos mediáticos disponible en la actualidad puede resultar muy útil en la enseñanza de esta lengua en los centros especializados y, más específicamente, dentro del mundo académico (p.37).

Por ejemplo, la autora Segovia (2003) citando a Findahl (1989) da a conocer su reflexión sobre el aprendizaje de una lengua extranjera a través del cine:

(...) ¿Cómo se relaciona el proceso de comprensión con el proceso de aprendizaje de una lengua? Con respecto a esto Findahl recuerda las diferentes escuelas de pensamiento centradas en la adquisición de segundas lenguas y concluye que la comprensión es fundamental cuando vemos la televisión. Los espectadores que no posean ningún conocimiento de la lengua extranjera deben confiar en sus percepciones del contexto y en su propia intuición a fin de captar el concepto general. Además, un factor muy poderoso y fundamental en la adquisición de una segunda lengua es la motivación con la que vemos algo (terreno que estudia la psicología social del lenguaje). El contexto social influye por tanto directamente en las actitudes individuales, por lo que los programas atractivos que interesan al espectador y una actitud positiva con respecto a la lengua extranjera en cuestión, resultan

cruciales para la mejora en dicha lengua (pp. 43-44).

Es decir, cuando se emplea la observación de películas como recurso didáctico, hay que prestar interés especialmente al tipo de cinematografía que verán los estudiantes, ya que es imprescindible que ésta sea atractiva y motive sus deseos y disposición de aprender para poder llevar a cabo dicha tarea. Por otro lado, López (2014), en su tesis doctoral sobre “El cine como recurso didáctico para la enseñanza universitaria del inglés como lengua extranjera”, fortalece la afirmación anterior defendiendo que “a través del cine los estudiantes pueden adquirir más fácilmente no sólo la competencia lingüística, discursiva, estratégica, sociolingüística y sociocultural del inglés sino también la afectiva, pues aumenta su motivación” (p.2).

De igual forma afirma que a la hora de utilizar el cine como recurso didáctico, es conveniente y necesario prestar atención a los siguientes aspectos: el Método Audio-visual (perspectiva lingüística), el Enfoque Humanístico (perspectiva psicolingüística) y el Enfoque Comunicativo (perspectiva sociolingüística) (López, 2014). Esto quiere decir, que no se puede reducir el uso del cine en la enseñanza a una única función, sino que el aprendizaje de una lengua depende de la perspectiva y el método que se quiera seguir.

Ahora bien, el segundo objeto de estudio, es decir, el pensamiento crítico, guarda cierta relación con la lectura crítica, incluso se podría expresar al igual que Kurland (2005) que la misma lo posibilita y a su vez parecería antecederle, añadiéndose a esto las consideraciones de Campos (2007): “Y es que solamente cuando se ha entendido completamente un texto (lectura crítica) se pueden evaluar con exactitud sus aseveraciones (pensamiento crítico)” (p.55). Asimismo lo ha manifestado Klooster (2001) cuando considera que: “Solo cuando evaluamos, expandimos, o aplicamos las ideas entendidas es que pensamos de manera crítica” (p. 36). Según la opinión de estos autores, el proceso cognitivo y minucioso llevado a cabo durante la comprensión de la lectura lleva al lector a

evaluar y valorar lo entendido expandiendo con este juicio los pensamientos, las reflexiones o ideas que son nuevas para el lector, evidenciando cómo el leer de forma crítica, en palabras del propio Klooster (2001) hacen evidente la conexión entre leer y pensar de forma crítica.

Para hacer más énfasis en lo que significa el pensamiento crítico, se revisa la definición propuesta por Facione (2007) quien sostiene que “el pensamiento crítico es el juicio autorregulado que da como resultado interpretación, análisis, evaluación e inferencia, como también la explicación de las consideraciones de evidencia, conceptuales, metodológicas, criteriológicas o contextuales en las cuales se basa ese juicio” (p. 21).

Luego Facione (2007) añade la característica de independencia y autonomía al proceso crítico del pensamiento, ya que la autorregulación del juicio que propone su definición es producto de la comprensión, reflexión y la debida evaluación del texto apoyada de la explicación coherente de las concepciones, el método, los criterios y la visión del contexto que posee y haya escogido el lector.

Para otro autor como Ennis (2011) el pensamiento crítico es “un pensamiento razonable y reflexivo, cuyo enfoque es decidir entre lo que se debe creer o hacer” (p.1). Esta concepción lleva a pensar que una vez que el lector haya podido comprender, reflexionar y evaluar la información del texto como un todo y de manera autónoma, logra expandir sus realidades preconcebidas, permitiéndole aplicarla y corroborando de manera lógica y racional lo comprendido desde las líneas del texto, derrumbando o reformulando sus mitos o sistemas de creencias, y considerando racionalmente lo que podría ser valorado como verdad, siempre basada en evidencias, aunque no absoluta.

En conclusión, el pensamiento crítico es un proceso caracterizados por la disposición a emitir juicios de valor basados en ciertos criterios, de forma independiente y autorregulada, con la finalidad de contrastar la

ideología del escritor con la del lector influenciada cada una por una tendencia ideológica imperante en el contexto.

En relación a la lectura crítica, se podría comenzar haciendo referencia a los enfoques de uno de sus principales mentores como Cassany (2006) quien hace mención a una concepción lingüística, caracterizada por ser tradicional, positivista, de codificación, donde el significado reside en el texto mismo e independiente del lector. Luego se refiere a una perspectiva psicolingüística basada en la construcción de significados, resultado de la interacción entre el lector y el texto, siendo ésta constructiva e inferencial. Y finalmente una visión sociocultural que no cuestiona que el significado se construya en la mente del lector, sino que prioriza aspectos sociales y culturales de la comunidad.

Junto a estas concepciones aparece dos años más tarde un enfoque crítico promovido por Wallace (2009), y desde donde se estaría asumiendo la lectura no sólo bajo las características propias de las ideas cognitivas y socio-culturales, sino que se le acuña el ser crítica rebelando un carácter libre y emancipador frente a la ideología dominante (Freebody & Luke, 1990).

Ahora bien, ¿qué se entiende por lectura crítica? Para Cassany (2006), “leer críticamente significa tomar conciencia de este hecho: entender que nuestra interpretación es una más entre un conjunto posible” (p. 51). Bajo esta definición el lector debe ser consciente y entender qué es leer críticamente, y que el acto de leer no significa simplemente conocer las palabras, ni considerarlo un proceso de acumulación de significados, y mucho menos una simple ubicación y repetición de la información, por el contrario es una negociación entre los conocimientos previos del lector y las intenciones del autor. Desde esta interacción parte esa interpretación crítica la cual, aunque única, es otra más entre tantas interpretaciones, reflexiones y perspectivas posibles.

Más adelante Chacón Corzo & Chacón (2014) admiten que “leer críticamente implica

asumir una actitud de indagación, realizar inferencias a partir del análisis lógico de lo leído con base en criterios y así poder elaborar juicios” (p.101). Ambas autoras proponen un recorrido para llevar a cabo la lectura crítica, pero entre sus contribuciones aparece la utilización de criterios que permitan realizar las deducciones o inferencias. Asimismo, presentan una concepción de la lectura crítica más vinculada y casi confundida con los procesos de pensamiento crítico; esto se debe a la mención realizada a la inferencia, la cual constituye un proceso cognitivo familiarizado con la formulación de hipótesis, de cuestionamientos e interrogantes; se estaría hablando entonces de procesos de pensamiento superior estrechamente relacionados con el pensamiento crítico.

3 DISEÑO METODOLÓGICO

El presente estudio se lleva a cabo utilizando el enfoque cualitativo con el propósito de conocer las posturas, criterios, opiniones, y experiencias de los estudiantes y docentes de Inglés de la ULA Táchira con respecto al uso de la cinematografía como herramienta pedagógica en la construcción del pensamiento crítico.

El empleo del presente paradigma en el mencionado estudio es respaldado por Hernández, Fernández, & Baptista (1998) quienes afirman:

...los estudios cualitativos involucran la recolección de datos utilizando técnicas que no pretenden medir ni asociar las mediciones con números, tales como observaciones no estructuradas, entrevistas abiertas, revisión de documentos, discusión en grupo, evaluación de experiencias personales, inspección de historias de vida, análisis semánticos y de discursos cotidianos, interacción con grupos o comunidades, e introspección (p.12).

De igual forma, los mismos autores Hernández, Fernández, & Baptista (1998) añaden que este tipo de estudio “...busca comprender su fenómeno de estudio en su ambiente usual (cómo vive, se comporta y

actúa la gente; qué piensa, cuáles son sus actitudes, etcétera” (p.12). Sobre la base a esta afirmación, se justificó el uso de técnicas de recolección de información cualitativa como la observación y las entrevistas semiestructuradas a los informantes claves, con el propósito de determinar los resultados o evidencias fidedignas de boca de los mismos protagonistas quienes interactuaron con la estrategia del cine en la clase de inglés y su consecuente influencia en la formación del pensamiento crítico.

Para la siguiente investigación se empleará el enfoque introspectivo vivencial como enfoque epistémico propuesto por Padrón (1998). La tesis fundamental del enfoque introspectivo vivencial plantea que el conocimiento carece, en cuanto tal, de un estatuto objetivo, universal e independiente, es decir, no tiene carácter de constante con respecto a las variables del entorno, por el contrario, varía en dependencia de los estándares socioculturales de cada época histórica.

Se llevará a cabo bajo la modalidad de campo con carácter interpretativo. En este sentido, la investigación de campo es entendida como el análisis sistemático de problemas de la realidad, con el propósito bien sea de describirlos, interpretarlos, entender su naturaleza y sus factores constituyentes, explicar sus causas y efectos, o predecir su ocurrencia, haciendo uso de métodos característicos de cualquiera de los paradigmas o enfoques de investigación conocidos o en desarrollo. En este sentido, el carácter interpretativo permitirá según Pérez (1994) y Ricoy (2006) describir el hecho en el que se desarrolla el acontecimiento, puesto que la misma metodología cualitativa permite desarrollar una rigurosa descripción contextual de las situaciones que posibilitan la intersubjetividad en la captación de la realidad, por medio de una recogida sistemática de los datos que admite el análisis descriptivo.

El estudio de caso se convertirá en la técnica de investigación cualitativa. En primer lugar, el tratamiento cualitativo del estudio amerita abordarlo desde un diseño que admita

comprender y transformar la realidad. En segundo lugar, que intente estudiar en profundidad una unidad de análisis específica que interactúa en un contexto definido y con características propias y, en tercer lugar que permita describir e interpretar diferentes aspectos generados por el objeto de estudio. Stake (1998) indica que:

El estudio de caso permite observar de un modo naturalista e interpretar las interrelaciones de orden superior en el interior de los datos observados. Los resultados son generalizables y la información dada permite a los lectores decidir si el caso es similar al suyo. El estudio de caso puede y debe ser riguroso, descansa sobre la responsabilidad del investigador y explora el contexto de las instancias individuales. (p. 42)

Desde la explicación ofrecida por Stake (1998) se desprende que este diseño persigue el objetivo de indagar en profundidad un fenómeno en su contexto común y natural utilizando múltiples fuentes de evidencia, es decir, considerando las perspectivas y versiones de los diferentes actores o informantes clave, que en este caso vendrían a estar conformadas por las opiniones y puntos de vista de los profesores de las áreas de Inglés adjuntos al Departamento de Idiomas Modernos, a los estudiantes y al docente investigador en un curso que se denomina Competencia Lingüística II, asignatura perteneciente al plan de estudio de la carrera de Educación Mención Idiomas Extranjeros: Inglés-Francés.

Habiéndose justificado el diseño del estudio de caso para la presente investigación, se aborda la mencionada metodología cualitativa bajo el siguiente esquema o conjunto de etapas establecidas por (Pérez, 1994) las cuales se pudieron conjugaron los pasos aconsejados por (Stake, 1998) para el estudio de caso.

Fase Inicial: de familiarización con la naturaleza y el ámbito del área de estudio. Esta etapa es denominada también por Pérez (1994) como fase preactiva, y básicamente la constituye la revisión de los fundamentos teóricos y epistemológicos del caso seleccionado, el reconocimiento del problema,

los objetivos pretendidos, la influencia del contexto, los recursos y las técnicas a ser utilizadas.

Fase de Intervención: Esta segunda etapa conlleva a una continua obtención de datos. Llamada también por Pérez, (1994) como fase Interactiva y corresponde al trabajo de campo, a los procedimientos y desarrollo del estudio. Es el momento de contacto y negociación.

Fase de reflexión crítica de los resultados: denominada por Pérez, (1994) como fase postactiva, dedicada a la elaboración del informe inicial, discusión del informe y exposición de las recomendaciones para culminar con la presentación del informe final.

Por otro lado, por tratarse de un estudio de caso, se contempló analizar y describir exclusivamente el uso de la cinematografía en una asignatura o unidad curricular perteneciente al plan de estudio de la carrera, seleccionándose solamente una muestra de aquellos estudiantes que conformaron la unidad curricular en la cual se llevará a cabo la investigación, catalogándose a los aprendices seleccionados como informantes claves, esto en vista, a que durante el semestre en que se llevará a cabo el estudio se logrará identificar aquellos bachilleres cuyas reacciones, actitud y opiniones responderán a los objetivos planteados en esta investigación.

3 REFLEXIONES FINALES

Conviene aquí valorar la idea de promover una mirada más crítica hacia lo que se observa y se absorbe a través de la transmisión, ya sea en el cine o en la televisión. Es la hora de que la docencia, desde su formación inicial y continua, no subestime la influencia poderosa que ejerce el cine, ya sea proyectado desde la programación cotidiana de la televisión o desde un aforo comercial e incluso desde la misma aula escolar.

Lamentablemente, desde esta parte del mundo occidental pareciera no existir alguna regulación que pudiera orientar el uso del recurso audiovisual para la enseñanza y el aprendizaje, a pesar de haber abundante

investigaciones al respecto. Sin embargo, la invitación que se hace desde el Marco Común Europeo que es igualmente apoyada y citada por Crespo (2012) es la de que:

“El uso de recursos audiovisuales en la clase de segundas lenguas ofrece enormes posibilidades. Uno de los objetivos de su utilización debe ser abrir al estudiante a la realidad de la sociedad en la que se habla el idioma que quiere aprender puesto que la evolución en la enseñanza de las lenguas se ha encaminado a un enfoque mucho más social, cultural y comunicativo.” (p.11)

Esa misma apertura a la realidad social que encierra esa lengua extranjera, a la cual han hecho referencia tanto el Marco Común Europeo como Crespo (2012), es la que debe ser aprovechada, pero como lo ha confirmado Rancière (2010) y Valcárcel (1997) pareciera que los espectadores permanecen aun pasivos o en suspenso y la labor es la de proponer un espectador emancipado y crítico de cara a esa realidad foránea y ajena que estría siendo difundida por diferentes medios de masas como el cine, de allí que converge estudiar e implementar las habilidades cognitivas superiores del pensamiento crítico (Giroux & McLaren, 1989).

El avance o progreso que se ha presentado hasta el momento, permite evidenciar que actualmente, las generaciones más joven podrán estar presentando síntomas de poco interés por la lectura de los textos, sintiendo más atracción por la imagen. Esta circunstancia ha devenido en una permanente queja por parte de los docentes y formadores quienes ven truncadas sus secuencias didácticas, más cuando éstas se comprometen a promover la lectura de algún contenido, pero sus deseos por que los estudiantes puedan leer se ven frustrados por la falta de interés o motivación en los aprendices acostumbrados a unas estrategias de lectura ortodoxas y positivistas carentes de reflexión (Cassany, 2006). Por otro lado, la escasa o nula necesidad por la lectura en los jóvenes de libros o textos escritos suele ser sustituida por otros medios cuya información viene compuesta por la imagen como por ejemplo la televisión o el cine.

El cine, como cualquier otro medio de comunicación e información, ha sido por mucho tiempo un recurso o medio de distracción y de ocio que busca en cierta manera brindar la proyección de un conjunto de acontecimientos reales o ficticios, cargados de una serie de simbolismos culturales, representaciones e ideologías que de manera, directa o indirecta, intenta modificar la conducta de los espectadores. Al respecto Giroux H. (2002) opina:

A lo largo del mundo, los medios de información están siendo centralizados en las manos de un número limitado de corporaciones multinacionales. Los medios de comunicación representan una de las fuerzas educativas más potentes en el mundo y, a menos que estén democratizados y fuera de la comercialización, socavarán los verdaderos cimientos de los esfuerzos democráticos globales (p. 35).

Sin embargo, el cine promovido desde diversos medios como la televisión u otros recursos tecnológicos se han convertido también en una segunda escuela que forma a su manera, a su imagen y semejanza. La cinematografía encargada de promover la película, como texto de imagen y sonido, ha resultado ser más atractivo que cualquier otro libro para las actuales generaciones, inclusive el cine ha sido y está siendo empleado como recurso pedagógico para la formación de una masa estudiantil desde los distintos niveles del sistema educativo mundial.

La presente investigación parte de la necesidad de valorar constructivamente el recurso cinematográfico como un posible medio que estimule y recompense la falta de la lectura de los textos, poco apetecibles al paladar de las actuales masas, al menos en el contexto latino, y por otro lado, incentivar la reflexión como componente importante de la construcción del pensamiento crítico. Como es bien sabido, detrás de todo texto o composición escrita hay toda una historia, un pensamiento y una construcción cognitiva e ideológica que resulta conveniente ser sometida a la crítica y a la evaluación, contrastándola con las experiencias previas, reconstruyéndolas y

desmontando todo que intente culturalmente dominante. En opinión de Orozco (2020):

Esta deconstrucción de la representación mediática, significa ejercitar a las audiencias en sus capacidades cognoscitivas para arribar a nuevas (cine y tele) visiones, escuchas, lecturas y navegaciones cibernéticas, (GRAVIZ & Pozo, 1994) que al mismo tiempo le permitan desarrollar sus capacidades para ejercer su propia certificación como sujetos sociales, artífices de su propia cultura (p. 6).

Desde una perspectiva práctica el presente estudio intenta demostrar como la lectura elaborada desde la imagen y el audio del cine permite abonar la construcción del pensamiento crítico en los estudiantes universitarios, contexto desde el cual se desarrollará la investigación, y por otro lado, como los procesos metacognitivos de dicho juicios o valoración crítica permitirá optimizar las habilidades lingüísticas del inglés como lengua extranjera. No se pretende sustituir o suplantar la lectura de los libro o de cualquier otro texto escrito, por el contrario, sacar provecho de toda construcción teórica existente sobre la lectura y la comprensión de textos y emigarla al uso del cine como lectura audio visual.

Ahora desde una posición teórica se consideran los enfoques propuesto por el autor Cassany (2006) quien hace referencia a tres perspectivas sobre la relación del leyente frente a la lectura de un texto y las cuales podríamos aplicar a la lectura de la imagen de la película: Una perspectiva lingüística o positivista, una psicolingüística y por último a una visión sociocultural. Según el mismo autor, el lector frente al texto escrito ya no viene a adoptar una actitud pasiva, de codificación, de corte positivista, donde el significado reside en el texto mismo e independiente del leedor sino por el contrario es activa y critica, es decir, propone una visión sociocultural que no cuestiona que el significado se construya en la mente del lector, sino que prioriza aspectos sociales y culturales de la comunidad (Crespo, 2012).

Actualmente, se percibe un auge del cine independiente, y al igual que muchos escritores alternativos ofertan otras tendencias y géneros de composición. La cinematografía si quedarse a tras ha adoptado la misma actitud de mostrarse a la masa, esto ha incitado nuevas producciones que rompen el formato tradicional hollywoodense, frente a un modelo caracterizado por ser más emancipador, contextualizado y crítico (Giroux H. , 2002) y (Crespo, 2012) mostrando una realidad social, cultural y hasta política no tan fantasiosa y que podría ser novedosa y pertinente para promover la reflexión, la comprensión y la crítica al igual que lo propone la perspectiva socio cultural de Cassany (2006).

Finalmente, el estudio se ha mostrado relevante ya que permite patentizar la necesidad de promover un recurso y un medio como el cine, tan arraigado a la sociedad y a la cultura, como un recurso pedagógico, ya que como docente en ejercicio, y la experiencia almacenada de otros colegas, impulsa la implementación de un conjunto de acciones que logren una guía formativa para promover el pensamiento crítico como maniobra de análisis, comprensión, y reflexión desde el aula de un recinto universitario formador de docentes en Educación en la mención de Lenguas Extranjeras: Inglés y Francés, permitiéndole contar con las competencias y el perfil pertinente para equilibrar la formación de sus estudiantes en un mundo o contexto que se vislumbra entre la emancipación y el dominio ideológico del pensamiento.

4 BIBLIOGRAFÍA

- AA., V. (2002). Marco Común europeo de referencia para las lenguas, aprendizaje,. Recuperado el 03 de Diciembre de 2020, de <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>.
- Alamis, L. (1999). Educar para la complejidad: contenidos de enseñanza y movimiento sociales. La influencia de la sociedad civil en el curriculum de ciencias sociales. Un curriculum de ciencias sociales para el siglo XXI. ¿Qué contenidos y para qué? Sevilla: Díada S.L.
- Bender, L. (2020). Key Messages and Actions for COVID-19 Prevention and Control in Schools. UNICEF New York. New York:

UNICEF, WORD HEALTH ORGANIZATION, IFRC.

- Bendit. (2008). *La iconosfera*. Antonio Machado Libros: Madrid.
- Brown, D. (2001). *Principles of Language Learning and Teaching*. New York: Longman.
- Cabrera, J. (1999). *Cine: cine años de filosofía*. Barcelona: Gedisa.
- Camacho, H., & Marcano, N. (2010). El enfoque de investigación introspectivo vivencial y sus secuencias operativas. Algunos casos de estudio. *Omnia* , 9 (1).
- Campos, A. (2007). *Pensamiento crítico. Técnicas para su desarrollo*. Bogotá: Aula Abierta.
- Cañizalez, N., & Pulido, O. (2015). Infancia, una experiencia filosófica en el cine. *Praxis & Saber* (6 (11)), 245 - 26.
- Capomagi, D. (2013). La escritura académica en el aula universitaria. *Revista de Educación y Desarrollo* (25), 29-40.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa. REDU* , 18 (57), 355-381.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Castro L., R. (2020). Coronavirus, una historia en desarrollo. *Revista médica de Chile* (148(2)), 143-144.
- Chacón Corzo, M., & Chacón, C. (2014). La lectura crítica: herramienta para la promoción del pensamiento crítico en la formación inicial docente. *Legenda* (18(18)), 99-123.
- Chacón, C. (2012). task- based language teaching through film-oriented activities in a teacher education program in Venezuela. En M. Bygate, J. Norris, K. Van den Branden, A. Shehadeh, & C. Coombe, *Task based Language Teaching in Foreign Language Contexts. Research and implementation* (págs. 241-265). Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Chomsky, N. (1975). *Selected Reading*. ((. p. Buren), Ed.) Oxford: University Press.
- Cohen, L. y. (1980). "La Triangulación", in *Research methods in Education*. London: Croom Helm.
- Crespo, A. (2012). Explotación didáctica de material fílmico en el aula de E/LE: efectividad y afectividad del cine de Pedro Almodóvar. (Tesis doctoral). Recuperado el 8 de Diciembre de 2020, de <http://www.uco.es/publicaciones>
- Denzin, N. (1979). *The Research Act in Sociology*. Chicago: Aldine.
- Didi-Huberman, G. (2008). *Cuando las imágenes toman posición. El ojo de la historia*. Madrid: Antonio Machado Libros.
- Diseño Curricular Carrera de Educación mención Idiomas Extranjeros: Inglés-Francés. (2009). (U. d. Gutiérrez", Ed.) San Cristóbal, Táchira, Venezuela: Coordinación Comisión Curricular.
- Ennis, R. H. (2011). *The nature of critical thinking: An outline of critical thinking dispositions and abilities*. Revised version of a presentation at the Sixth International Conference on Thinking at MIT, July, 1994. Last revised May, 2011. Cambridge, MA.
- Facione, P. (2007). *Pensamiento crítico: ¿Qué es y por qué es importante?* Eduteka .
- Facione, P. (2007). *Pensamiento crítico: ¿Qué es y por qué es importante?*
- Fandos, M. (2003). *Formación basada en las Tecnologías de la Información y Comunicación: Análisis didáctico del proceso de enseñanza-aprendizaje*. Tesis doctoral, Universitat Rovira I Virgili, Tarragona.
- Fernández, C., & Sanz, M. (1997). *Principios metodológicos de los enfoques comunicativos*. Madrid: Fundación Antonio de Nebrija.
- Findahl, O. (1989). Language in the age of satellite television. *European Journal of Communication* 4 , 133-159.
- Fox, D. (1968). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: EUNSA. Eunsa: Pamplona.
- Freebody, P., & Luke, A. (1990). Literacies programs: Debates and demands in cultural context . *Australian Journal of TESOL* , 5(7), 7-16.
- Galache, C. (2014). *La enseñanza de ELE en Alemania a través del arte y la cultura: el cine en las aulas*. Trabajo Fin de Grado, Universidad de Valladolid.
- Gallardo, A. (2014). *EL CINE COMO RECURSO DIDÁCTICO PARA LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA DEL*

- INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA: LA ADAPTACIÓN FÍLMICA DESDE UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO. Universidad de Málaga, Departamento de Filología Inglesa, Francesa y Alemana. Málaga: Publicaciones y Divulgación Científica. Universidad de Málaga.
- Giroux, H. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona: Grao.
- Giroux, H. (2002). EDUCANDO PARA EL FUTURO: ROMPIENDO LA INFLUENCIA DEL NEOLIBERALISMO. *Revista de Educación*, 5-37.
- Giroux, H., & McLaren, P. (1989). *CRITICAL PEDAGOGY, THE STATE AND CULTURAL STRUGGLE*. Albany: State Univ. of N. York Press.
- GRAVIZ, A., & POZO, J. (1994). NIÑOS, MEDIOS DE COMUNICACION Y SU CONOCIMIENTO. Barcelona, Es: Herder,.
- Hernández, E. (2014). El B-learning como estrategia metodológica para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de inglés de la modalidad semipresencial del departamento especializado de idiomas de la Universidad Técnica de Ambato. UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID, Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Madrid: FACULTAD DE EDUCACIÓN.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (1998). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Klooster, D. (2001). What is Critical Thinking? *Thinking Classroom. A Journal of Reading, Writing and Critical Reflection* (4), 36-40.
- Kurland, D. (2005). *Critical Reading Vs Critical Thinking*. Eduteka .
- Larsen-Freeman, D. (2003). *Teaching language: From grammar to grammaring*. Boston: Thomson Heinle.
- Leech, G. (1980). *Semantics and Pragmatics*. Amsterdam: John Benjamins.
- Lonergan, J. (1985). *El vídeo en la enseñanza de idiomas*. León: Academia.
- López, A. (2014). El cine como recurso didáctico para la enseñanza del inglés como lengua extranjera: la adaptación fílmica desde una perspectiva de género. Málaga: Repositorio Institucional de la Universidad de Málaga.
- Marco Común europeo de referencia para las lenguas, a. e. (2002). Recuperado el 03 de Noviembre de 2020, de En: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>.
- Martínez, I. (1999). Uso Pedagógico de la Televisión. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (XXXI).
- Martínez, M. (2007). *La Nueva Ciencia, Su desafío, lógica y método*. México: Editorial Trillas.
- Medina, Y. (2014). El video como estrategia para la enseñanza del Inglés. *Escenarios* (12(2)), 116-129.
- Mejía, J., & Pineda, A. (2019). Cine-Foro como estrategia Didáctica para el desarrollo del Pensamiento Crítico. *Educación y Ciencia* (22), 79 - 100.
- Meza, C., & Luis, G. (2002). Metodología de la Investigación Educativa: Posibilidades de Integración. (I. T. Rica, Ed.) *Comunicación*, 12 (001), 1-13.
- Miles, M., & Huberman, A. (1984). *Qualitative data analysis. A source book of new methods*. Beverly Hill: Sage.
- Mires, F. (1996). *La revolución que nadie soñó o la otra posmodernidad*. Caracas: Editorial Nueva Sociedad.
- Monteagudo, P., Sánchez, A., & Hernández, M. (2007). El video como medio de enseñanza: *Universidad Barrio Adentro. Educación Médica Superior* (21).
- Morduchowicz, R. (Mayo de 2001). Los medios de comunicación y la educación: un binomio posible. *Revista Iberoamericana de Educación*, 97-117.
- Muñoz, Z., & Morales, M. (2014). El Cine – Foro como estrategia didáctica para la educación en competencias comunicativas y afectivas para la ciudadanía. Pereira, Colombia: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Orozco, G. (Enero-Julio de 2020). Educación, medios de difusión y generación de conocimiento: hacia una pedagogía crítica de la representación. *Revista Nómadas*, 1-8.
- Padrón, J. (1998). *La Estructwa de los procesos de investigación*. U.S.R. Decanato de. Caracas, Venezuela: Universidad Simón Rodríguez Decanato de Postgrado.

- Peréz, G. (2000). Investigación cualitativa II: Retos e interrogantes. Madrid: La Muralla, S.A. Colección Aula Abierta.
- Pérez, G. (1994). Investigación cualitativa: retos e interrogantes. I Métodos. Madrid: Muralla.
- Rancière, J. (2010). El espectador emancipado. Buenos Aires: Manantial.
- Richards, & Rodgers. (2001). Approaches and Methods in Language Teaching (2nd. edition ed.). USA: Cambridge University Press.
- Ricoy, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. (U. F. Maria, Ed.) Educação. Revista do Centro de Educação , 31 (1), 11-22.
- Rodríguez Romero, L. M. (2010). El Cine, estrategias para el desarrollo del pensamiento. Praxis & Saber , 1 (2), 87 - 110.
- Rodríguez, G., Gil, J., & Garcia, E. (1996). Metodología de la investigación cualitativa . Málaga: Ediciones ALJIBE.
- Rojas, C. (2001). El cine español en la clase de ELE: una propuesta didáctica,. en Actas digitales del IX Congreso Brasileño de Profesores de Español.
- Romero, C. (2011). Redacción científica: prolegómenos y práctica. Tunja: Inédito.
- Santiago, J. (2008). El contexto histórico, el cambio paradigmático y sus repercusiones en la enseñanza y el aprendizaje en la práctica escolar cotidiana. Educere , 12 (40).
- Sedeño V., A. (2013). Cine sin autor como pedagogía crítica audiovisual. Bases teóricas, antecedentes y postura crítica. Revista Communication Papers –Media Literacy&GenderStudies– (2), 91-97.
- Segovia, R. (2003). La incidencia de los textos mediáticos en la enseñanza/aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Revista Elia (4), 35-50.
- Serrano, S., & Madrid, A. (2007). Competencias De Lectura Crítica: Una Propuesta Para La Reflexión. Acción Pedagógica (16), 5 8 - 6 8.
- Soto, C. (2020). El cine como recurso didáctico en la enseñanza de las ciencias sociales para fortalecer el pensamiento crítico. Presentación de trabajos de grado, Universidad de La Sabana (Colombia), Facultad de Educación. Maestría en Educación, Chía.
- Stake, R. (1998). Investigación con estudio de casos. Madrid: Ediciones Morata, S. L.
- Swain, M. (2000). French immersion research in Canada: Recent contributions to SLA and applied linguistics. Annual Review of Applied Linguistics (20), 199-212.
- Tejada, J. (1997). La evaluación, en Gairín, J. y Fernández, A. Planificación y Gestión de Instituciones de Formación. Barcelona: Praxis.
- Uhl Chamot, A., & O'Malley, M. (1996). The cognitive academic language learning approach: a Model for linguistic diverse classroom. (U. T. Press., Ed.) The Elementary school journa (96(3)), 259-273.
- Universidad de Los Andes "Dr. Pedro Rincón Gutiérrez". (2007). Proyecto curricular carrera de Educación: Inglés-Francés. San Cristóbal, Táchira, Venezuela: Coordinación Comisión Curricular.
- Valcárcel, I. (1997). "El espectador suspenso". (Conferencia pronunciada el 27 de septiembre de 1997 en Castelló de la Ribera, Alicante, dentro del ciclo "Distància: art espectador"), en Ànimes de Cànter, n.º 1 (Castelló de la Ribera, septiembre de 1997).
- Vargas, D. (2015). DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO, MEDIADO POR EL CINE EN LA CONSECUCCIÓN DE LA LECTURA CRÍTICA: El caso del grado noveno. UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS, FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN. Bogotá: MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA DE LA LENGUA MATERNA.
- Wallace, C. (2009). EAL Learners and Critical Reading. Reader in Education, Institute of Education. London, UK: University of London.
- Watkins, P. (2004). : Peter Watkins. Historia de una resistencia. (págs. 110-111). Gijón: "Media crisis", en Quintana, Ángel (ed.).
- Zambrano, G. (2006). La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés. . Tesis doctoral, Universitat Rovira i Virgili.
- Zanón, J. (2007). Psicolingüística y didáctica de las lenguas: Una aproximación histórica y conceptual. Revista Didáctica MarcoELE (5).

EL CORONAVIRUS COMO PRODUCTO DE LA CRISIS CLIMÁTICA

Recibido: 10/09/2021 Aceptado: 09/12/2021

Vera Díaz, María Nela.
Universidad Nacional Experimental del Táchira.
nelavera1@gmail.com

RESUMEN

La pandemia del coronavirus Covid 19, es la mayor desde la "Gripe española" hace 100 años y probablemente la intervención de salud pública más grande de la historia. Sin embargo, se tiene otro enemigo más peligroso que acecha, llamado la crisis climática y constituye uno de los mayores desafíos que se pudiera interponer en el camino hacia el desarrollo sustentable deseado. Por ello, el presente escrito trata de reflexionar y describir la interconexión entre la creciente pandemia por Coronavirus Covid 19 y la crisis climática, que no solo es un problema ambiental, sino también un problema de desarrollo, con profundos impactos potenciales en la sociedad, la economía y los ecosistemas.

Palabras claves: pandemia, Coronavirus, crisis climática.

ABSTRACT

The COVID-19 coronavirus pandemic is the largest since the "Spanish Flu" 100 years ago and probably the largest public health intervention in history. But we have another, more dangerous enemy that haunts us, called the climate crisis, and it constitutes one of the greatest challenges that could stand in the way of the desired sustainable development. For this reason, this article tries to reflect on and describe the interconnection between the growing pandemic due to the Covid 19 virus and the climate crisis, which is not only an environmental problem, but also and above all, a development problem, with profound impacts. potentials in society, the economy and ecosystems.

Keywords: pandemic, Coronavirus, climate crisis.

1 INTRODUCCIÓN

El coronavirus ha logrado lo que no pudo ninguna guerra, recesión u otra pandemia que han azotado a la humanidad, tanto es así que ha tenido un impacto acentuado y rápido en la disminución del consumo de energía, menos emisiones de dióxido de carbono CO₂ y mayor recuperación ambiental, producto de que hay menos contaminantes en la atmosfera. Pero no hay que dejarse engañar, ya que estos impactos positivos en la mejora de la calidad del aire o la recuperación ambiental, son temporales y producto de una triste desmejora en la capacidad productiva, económica y social que ha producido un profundo sufrimiento humano.

Desde el punto de vista ambiental, el problema radica en las múltiples y cada vez más evidentes transformaciones que están ocurriendo en el sistema climático, donde el coronavirus es solo una arista reflejo del mal manejo de la relación del hombre con la naturaleza, ya que se ha sobrepasado las barreras intrínsecas entre ambos, al sacudir y despertar a microorganismos que siempre han convivido con animales y plantas, pero el hombre en su afán de consumir los recursos de este planeta, se ha encontrado con la letalidad latente de pandemias como la que se vive en la actualidad con el covid 19.

El dilema que se presenta para la humanidad ahora, es decidir si regresar a las antiguas practicas contaminantes que rescaten rápidamente la economía o se toma como escarmiento la pandemia para reflexionar y accionar decididamente nuevas prácticas con enfoque ambiental, las cuales se tuvo la oportunidad de ensayar en el desarrollo de esta crisis sanitaria.

Considerando todos estos aspectos, la investigación reflexiva presentada a continuación, enfoca diversas opiniones e investigaciones de expertos sobre temas importantes como la pandemia, su origen y desarrollo, al igual el panorama de lo que es la crisis climática, el papel de la naturaleza en la salud y la dialéctica entre la pandemia Covid 19 y la crisis climática.

2 LA CRECIENTE PANDEMIA DEL CORONAVIRUS

Hoy día más de 3 mil millones de personas o más de la mitad de la humanidad, están confinadas en sus hogares por el coronavirus, el cual está batiendo record sanitario, biológico, económico, especialmente, social y emocional. El coronavirus ha afectado un promedio de 190 países, con un crecimiento rápido y exponencial, donde según cifras de la Agence France-Press (AFP) (2020), al final del mes de abril de este año, se han registrado al menos 3.003.344 casos de contagio, de ellos 209.388 muertes en el mundo; solo en Europa, el continente más afectado se ha producido 1.393.779 casos y 126.223 fallecimientos y en Estados Unidos, con 980.008 casos y 55.637 decesos incluidos, siendo el país donde la pandemia progresa más rápidamente en la actualidad. Los efectos económicos no se han hecho esperar, solo en los dos primeros meses de la pandemia, los vuelos comerciales fueron suspendidos en más de un 90%, comparable con los niveles presentados antes de la segunda guerra mundial. En el caso del Producto Interno Bruto PIB, reflejo de la actividad económica productiva, países como España e Italia, esperan una reducción en su PIB de un 12% por efecto del virus.

Esta pandemia que inició oficialmente los primeros días de diciembre de 2019 con el nombre del Covit 19, ha puesto en situación apremiante a todos los sistemas sanitarios nacionales e internacionales, que colapsaron en pocas semanas y desafía a los científicos a buscar con urgencia curas y fármacos que puedan contener la pandemia y reviertan la infección global. En cuanto a su origen, un equipo multinacional de científicos llegó a la conclusión de que el coronavirus SARS-CoV-2, que causa Covid19, tuvo su inicio en la ciudad china de Wuhan, a finales del año pasado, producto de la evolución y procesos naturales, tal como lo reseña Fernández J. (2020) en un informe que muestra los hallazgos y estudio del centro de investigación biomédico Scripps Research, donde compararon los datos disponibles de la

secuencia del genoma para las cepas conocidas de coronavirus.

Los coronavirus son una gran familia de virus que pueden causar enfermedades con amplios efectos. Hasta 2019, se conocían seis especies de coronavirus patógenos perjudiciales para el ser humano, de las cuales cuatro causan síntomas de resfriado común en personas que antes estaban sanas y las dos especies restantes de origen zoonótico, producen una enfermedad severa que en ocasiones resulta mortal: el Síndrome Respiratorio Agudo Severo (SRAS) de 2003, la primera enfermedad grave conocida causada por un coronavirus también en China y el Síndrome Respiratorio del Medio Oriente (MERS), que originó un segundo brote de enfermedad grave que comenzó en 2012 en Arabia Saudita.

En el 2019, específicamente el 31 de diciembre, las autoridades chinas alertaron a la Organización Mundial de la Salud del brote de una nueva cepa de coronavirus que causa una enfermedad grave, al cual se denominó SARS-CoV-2. Poco después de que comenzara la epidemia, científicos chinos secuenciaron el genoma del SARS-CoV-2, observándose una plantilla en la secuencia genómica con proteínas en espiga con una especie de armaduras en el exterior del virus, la cual es empleada para atrapar y penetrar las paredes externas de las células humanas y animales, dándole total dominio de unión del virus sobre el receptor(RBD), a través de un tipo de gancho de agarre que se adhiere a las células huésped, en el lugar de penetración, semejante a un abridor de latas molecular que permite que el virus se abra e ingrese a las células anfitrionas, según lo describe Fernández (2020).

Los resultados de la investigación concluyeron que la porción RBD de las proteínas de la punta del SARS-CoV-2, evolucionaron para enfocarse efectivamente en una característica molecular en el exterior de las células humanas llamada ACE2, un receptor involucrado en la regulación de la presión arterial, dándole una efectividad de acoplamiento de la proteína del pico SARS-CoV-2 en la unión con las células humanas,

argumentos que demuestran el origen del SARS-CoV-2 como resultado de la selección natural y no producto de la ingeniería genética.

Ante el panorama de la actual pandemia, es necesario la solidaridad de todos para evitar que grandes cantidades de población queden más rezagadas o que la brecha social que abarca las clases más desposeídas, pierda sus esperanzas de inclusión en el logro de bienestar y alejamiento de la pobreza. Algunas cifras reportadas por el Fondo Monetario Internacional FMI, muestran que el Covid-19 contribuirá a aumentar los ya graves niveles de pobreza en el mundo, previéndose una brusca contracción económica de un -3% durante este año. Igualmente, la Organización Internacional del Trabajo expone que 1600 millones de trabajadores de la economía informal -casi la mitad de la fuerza de trabajo mundial- corren el peligro inmediato de perder sus medios de vida. En el caso de las remesas de las que se nutren los países en desarrollo, ya han disminuido en un 20% y por si fuera poco, el Banco Mundial estima que unos 49 millones de personas podrían volver a caer en la pobreza extrema.

En concordancia con el futuro y efectos de la pandemia, la ONU expresa que dispone de los instrumentos necesarios para dotar a los países en desarrollo de presupuestos y recursos necesarios que sostengan los ingresos de las personas más pobres, protejan a las comunidades de los peores impactos y les ayude a prepararse para la recuperación, a través de la cobertura de los servicios básicos y generación de empleos verdes.

En cuanto al Desarrollo sostenible, la Organización de las Naciones Unidas ONU, tiene una opinión esperanzadora y optimista, ya que ven a la crisis provocada por el coronavirus, como una oportunidad para cumplir con los Objetivos de Desarrollo Sostenible. En este sentido, acotan que todos los países donde se ha propagado la pandemia, exponen las fragilidades y desigualdades de su sociedad, evidenciando que las emergencias producto de esta pandemia, afectaran aún más a las poblaciones vulnerables en los países en desarrollo, especialmente socavados en sus

débiles sistema de salud, pero que podrán atenuar los impactos o incrementar la posibilidad de una pronta recuperación, con una planificación de la mano con el alcance y metas para el logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

3 UNA MIRADA A LA CRISIS CLIMÁTICA

Para hablar de crisis climática, es determinante resaltar el papel de la energía en el desarrollo de la vida y el bienestar del hombre. Desde hace dos siglos, el hombre ha consumido primordialmente energía proveniente del carbón, petróleo o gas. Según el Grupo Intergubernamental de Expertos sobre el Cambio Climático IPCC, la parte más rica de la humanidad consume casi el 60% de la energía mundial, mientras que la otra parte más pobre consume menos del 4%. A medida que algunas regiones del planeta han ido mejorando sus condiciones de vida, también se han sumado al consumo de estas energías fósiles, contribuyendo a la generación de dióxido de carbono CO₂ y, con ello, al cambio climático. En 1970, se emitieron 27 gigatoneladas (GT) de CO₂ equivalente. En 2010, eran ya 49 GT anuales y los científicos de la ONU calculan que en 2020, si no se toman medidas urgentes en la reducción de emisiones, produciremos 53 GT anuales. Esto supondría emitir entre 8 y 10 GT más de lo admisible para cumplir con la meta fijada de no superar los 2 grados centígrados (2°C) a final de siglo, lo que supone mantenerse dentro del margen de seguridad humana.

En el mismo informe se resalta que la temperatura media de la Tierra ha aumentado tanto durante los últimos 100 años, como durante los 10.000 años anteriores. Nunca en la historia geológica de la Tierra se había dado un cambio tan rápido y de estas características, ni en las épocas interglaciares. Los científicos alertan que para el año 2100, si se continúa con el ritmo actual de emisiones de gases de efecto invernadero, la temperatura media global aumentará entre 3,7 y 4,8 grados respecto a los niveles preindustriales. Estas temperaturas

pondrían en peligro la propia existencia de la especie humana, como consecuencia de los riesgos de impacto por el cambio climático.

Los principales impactos y riesgos observados, producto del cambio climático, descritos en el Quinto Informe de Evaluación del Panel Intergubernamental sobre el Cambio Climático (IPCC), refleja que a medida que aumente el calentamiento de la tierra, irá aumentando la probabilidad de los impactos graves, generalizados e irreversibles. Con aumentos de entre 1 y 2 °C de temperatura respecto a los niveles preindustriales, algunos riesgos ya empezaran a ser considerables, pero si los aumentos de temperatura media llegasen a los 4°C, el riesgo de cambio climático global sería ya muy alto y conllevaría impactos muy graves y generalizados en muchos ámbitos, desde importantes extinciones de especies, hasta poner en riesgo la seguridad alimentaria global y regional o impedir algunas actividades como la producción de alimentos o el trabajo en el exterior en algunas zonas durante ciertas épocas del año, debido a la combinación de altas temperaturas y humedad.

Existe además un riesgo de que, superado un cierto umbral de temperatura, se produzcan cambios abruptos e irreversibles al traspasar algunos puntos críticos del sistema Tierra o de los sistemas humanos y naturales que están interconectados de forma compleja, sobre el cual no se tiene conocimiento y solo es latente la especulación en virtud de la ignorancia sobre los factores que activan estos puntos críticos, pero lo que es seguro es que, a mayor temperatura mayor es el riesgo de superar esos umbrales.

Todos los riesgos de impactos por el cambio climático se pueden reducir, si se limita el ritmo y la magnitud de la crisis climática. Es por ello, que necesitamos a toda costa no superar los límites de seguridad que los científicos fijan en temperaturas inferiores a los 2°C. Aun sin alcanzar estos 2°C, existe ya un riesgo cierto de impactos adversos que precisaran acciones para adaptarse a ellos.

Específicamente, los riesgos mencionados en el mismo informe por el Panel

Intergubernamental sobre los efectos del Cambio Climático (IPCC), se circunscriben en primera instancia, al riesgo de muerte, lesión, mala salud o desorganización de los medios de subsistencia en zonas costeras bajas y pequeños Estados insulares en desarrollo y otras islas pequeñas, debido a mareas meteorológicas, inundaciones costeras y elevación del nivel del mar. También se resaltan los riesgos sobre la salud y afectación de los medios de subsistencia para grandes poblaciones urbanas, debido a inundaciones continentales en algunas regiones. Igualmente, los riesgos sistémicos debido a episodios meteorológicos extremos que provocan el colapso de infraestructuras y servicios básicos como la electricidad, el suministro de agua y servicios de salud y de emergencia. Todos estos riesgos se acompañan con el riesgo de mayor mortalidad y morbilidad durante períodos de calor extremo, particularmente para poblaciones urbanas vulnerables y personas que trabajan en el exterior en zonas urbanas y rurales.

Lo cierto es que el cambio climático es la crisis actual que se vive y que ha llegado para quedarse; ningún lugar del mundo está a salvo de sus devastadores efectos de aumento de las temperaturas producto de la degradación ambiental, los desastres naturales, las condiciones meteorológicas extremas, la inseguridad alimentaria e hídrica, la disrupción económica, los conflictos y el terrorismo. El aumento del nivel del mar, el derretimiento de los casquetes polares, la muerte de los arrecifes de coral, la acidificación de los océanos y los incendios forestales, están llevando a un punto de no retorno sino se reflexiona. Está claro que no se puede seguir así. A medida que el costo infinito de la crisis climática alcanza niveles irreversibles, ha llegado el momento de emprender audaces acciones colectivas, porque aún estamos a tiempo de que se puedan mitigar y ayudar a adaptarse a esta nueva situación que el mismo hombre ha provocado.

4 EL ESCUDO ROTO DE LA NATURALEZA

Si se escudriña el origen de los virus, estos han estado siempre acompañando los procesos ecológicos desde hace millones de años y constituyen parte primordial en las poblaciones de especies y reguladores del equilibrio natural de los ecosistemas, estando a la par con todo el desarrollo de los seres vivos. Sin embargo, cuando se pierde o se rompe el equilibrio de un ecosistema, se aumentan las posibilidades de que los virus potencialmente patógenos, crucen la barrera de especies y puedan infectar a otros animales incluyendo el ser humano, quien en la mayoría de las veces o casi en su totalidad, es el que ha realizado esas perturbaciones.

Los virus son los microbios más propensos a generar pandemias, ya que están mejor adaptados para saltar de una especie a otra. Cuando saltan de los animales al hombre, se está ante la presencia de virus zoonóticos que se adaptan a los humanos y se las arreglan para cambiar, teniendo además la capacidad de evitar la respuesta inmune del cuerpo humano rápidamente. Algunos factores contribuyen al aumento en la tasa de surgimientos de nuevos virus, ocurriendo en ciertas oportunidades que uno de ellos se adapte mejor al hombre. Entre los mejores ejemplos de factores que inciden en la zoonosis está la deforestación y la mayor demanda de carne para consumo humano, ya que los animales criados en espacios confinados, su transporte junto con otras especies y su procesamiento industrial, aumentan la interacción entre virus de diferentes especies.

En este mismo orden, los mercados orientales como los chinos, promueven las enfermedades y salto de los virus a los humanos, en virtud de que muchos animales de diferentes especies, como serpientes, patos, pollos, cerdos y murciélagos, son confinados vivos y sacrificados en el lugar, produciéndose entonces, las mezclas de carnes y sangres, lo que genera que los virus se combinan y muten, aumentando las posibilidades de que uno de ellos pueda infectar a los humanos y dar origen a pandemias como la actual del Covid 19.

La nefasta realidad es que el hombre no está preparado para una gran pandemia y no existe ningún sistema sanitario capaz de protegerlo, como lo hace la naturaleza a través de su efecto protector de la biodiversidad por dilución de la carga vírica, termino planteado por Keesing (2010), hace años atrás y demostrado por otros estudios en el virus del Nilo, el virus del Hanta, la enfermedad de Lyme, la gripe aviar, fiebre hemorrágica de Crimea Congo, el virus del ébola, la enfermedad por virus de Marburgo (EVM), la fiebre de Lassa, el Síndrome Agudo Respiratorio Grave, el virus de Nipah, el virus del Zika y muchos más que han tenido su origen en la manipulación de los animales para beneficio del hombre.

Numerosos científicos coinciden en que la pérdida de biodiversidad implica en la mayoría de los casos, un aumento en el riesgo de transmisión de estas enfermedades infecciosas peligrosas para la especie humana, tal como lo destacan el grupo Ecologistas en Acción (2020), cuando expresan que “La desaparición de especies dentro de un ecosistema altera el funcionamiento de dicho ecosistema, e influye en la transmisión de patógenos...” y por ende, una mayor diversidad de especies implica un efecto de dilución, ya sea por el aumento de número de especies en la cadena de contagio o por el efecto cortafuegos natural que provoca una alta diversidad genética, entre otros factores, se señala en el escrito.

En el caso del Covid 19, entre los sospechosos de contener y haber iniciado la enfermedad, están los murciélagos, que siempre han tenido una mala imagen en lo que respecta a transmisión de enfermedades como la rabia. Sin embargo, no debemos diezmar su gran papel en la naturaleza; según la Rodríguez y Sánchez (2015), entre los servicios ambientales que presta este mamífero está el control de poblaciones de insectos, muchos de los cuales son plagas de cultivos importantes como el maíz y el algodón, y otros insectos que son transmisores de enfermedades para los humanos como los mosquito. Otro gran aporte de las especies de murciélagos a la naturaleza, es ser polinizadores de flores al alimentarse de su néctar y transportar el polen adherido a su

pelo, hacia otras flores, logrando la polinización y reproducción de plantas. También muchas especies de plantas utilizan a los murciélagos como agentes dispersores de semillas, cuando este come la pulpa y desecha la semilla en otros sitios.

Otra especie que también ha sido relacionada a la pandemia del coronavirus, ha sido el pangolín; sin embargo existen también otros factores señalados como incidentes en la propagación de los virus como el polvo del Desierto del Sahara que los lleva a muy largas distancias, al igual que la contaminación atmosférica que afectan el sistema respiratorio humano, facilitando la entrada del coronavirus.

Lo cierto, es que la interrelación entre el cambio climático, la pérdida de biodiversidad y el bienestar humano es indiscutible, alertan todos los expertos, que no tienen dudas de que todas ellas son cuestiones inseparables. La naturaleza juega un papel importante en la salud de los humanos, ya que la creciente destrucción de los ecosistemas es la principal culpable del covid-19, al haber aumentado la interacción humana con animales salvajes portadores del nuevo virus, ya que está demostrado que todas las nuevas enfermedades víricas provienen de especies salvajes, con las que los humanos interactúan cuando van a bosques tropicales y otros lugares donde hay incontables tipos de animales, cada uno de ellos portando virus únicos, además de que estamos incentivando el afloramiento de estos virus con nuestras actividades de sobreexplotación de recursos naturales con lo que estamos acabando la biodiversidad del planeta. En este sentido, Suarez (2020) también acota que la pérdida de biodiversidad facilita, cada vez más, la transmisión y propagación de patógenos procedentes de especies animales, como es el caso de la COVID-19, y además resalta que la principal vacuna que se puede promover, es proteger la naturaleza, porque un planeta sano es el mejor antiviral.

Según este experto, es evidente la relación directa que existe entre la destrucción de la naturaleza y el aumento de pandemias como el nuevo coronavirus. Y precisamente porque a menor biodiversidad, mayor es la capacidad de

propagación de patógenos, en el momento en que alteramos esta biodiversidad, cuando destruimos un bosque o una selva, alteramos las complejas cadenas de relaciones que existen entre los distintos animales y seres vivos que mantienen estos virus y patógenos controlados.

5 LA PANDEMIA COMO CONSECUENCIA DE LA CRISIS ECONÓMICA Y CLIMÁTICA

El drástico distanciamiento social que ha provocado la aparición del COVID-19 ha tenido consecuencias importantes en todos los ámbitos sociales, económicos y ambientales, con la promoción de una crisis geopolítica y financiera muy particular con repercusiones para la sociedad y la economía, al colocar a prueba muchos modos de vida y de negocios.

Al respecto, la pandemia es una llamada de atención para los participantes del mercado, los responsables políticos y cada uno de nosotros sobre la fragilidad de este mundo tan complejo e interconectado. La respuesta mundial a la enfermedad está siendo cada vez más coordinada y recíproca, al producir y construir políticas cónsonas a los requerimientos de la pandemia. Desde el punto de vista económico, si bien cabe albergar esperanzas de que las medidas adoptadas hasta ahora respaldarán a las empresas y a los particulares durante esta crisis, la duración y la magnitud de la recesión económica siguen siendo inciertas. La mejor expectativa es que habrá una recuperación gradual, que dependerá de cómo progrese la enfermedad en las diferentes partes del mundo.

Las tensiones que están viviendo algunas áreas de los mercados financieros se están relajando gracias a las grandes cantidades de liquidez que se han inyectado al sistema pero no desaparecerán por completo hasta que se tengan pruebas de que la propagación del coronavirus se está frenando. Las consecuencias económicas se harán patentes en los próximos meses, cuando muchas empresas se encuentren al límite. Por eso, aunque es posible que los mercados de renta variable hayan tocado fondo, la incertidumbre será una

característica de los próximos días o meses venideros.

Sin embargo, el costo económico del Covid 19 palidece ante la creciente amenaza que supone el cambio climático para la humanidad y, aun así, sigue siendo difícil que se adopten medidas decisivas a nivel mundial. Si bien la respuesta inmediata de las autoridades ha sido, lógicamente, intentar limitar las consecuencias sociales de la crisis actual, esta situación representa una oportunidad para garantizar un futuro más saludable y más resistente para el medioambiente, y no se debería dejar pasar.

Hasta ahora, de los miles de millones de dólares movilizados a nivel mundial para estimular la actividad económica, la contribución directa a la transición climática ha sido escasa en comparación con las cantidades destinadas a apoyar a empresas que ya presentaban problemas, a pesar de que la crisis sanitaria está estrechamente ligada a la crisis ambiental y climática. Para demostrar dicha aseveración, solo hay que detenerse para reflexionar sobre el hecho de que el coronavirus se desplaza en los transportes movidos con combustibles fósiles que envenenan la biosfera, que incluye el desplazamiento de personas y mercancías, el turismo, el sistema agroindustrial, el deterioro de los ecosistemas, la pérdida de biodiversidad, las deforestaciones, la contaminación en general que promueve la concentración de gases de efecto invernadero GEI, todos relacionados con la difusión de la pandemia por coronavirus SARS-CoV-2.

En el caso del turismo, el Covid-19 viaja rápidamente por avión, como lo expresa la Organización Mundial de la Salud OMS (2020), ya que en pocas horas se puede llegar a cualquier lugar. Por esta razón, los países con mayor movimiento de turismo, son los más golpeados por la pandemia: Francia, España, Estados Unidos, China, Italia, Turquía, Alemania, y Gran Bretaña.

Para entender los efectos generales de la contaminación sobre el planeta y su relación con la pandemia, es necesario discriminar entre lo que es contaminación del aire y cambio

climático, ya que no es lo mismo, aunque la causa de ambas alteraciones de la atmósfera sea básicamente la misma: la combustión de materia fósil – petróleo, gas, carbón – para obtener energía, y la emisión a la atmósfera de gases y micro partículas sólidas.

La diferencia radica en que la contaminación atmosférica, muy perjudicial para la salud, – partículas PM10, PM2,5 y el ozono troposférico, se dispersa con cierta facilidad cuando se detienen las emisiones. En cambio, los GEI – CO₂, dióxido de nitrógeno (NO₂), metano (CH₄) y los gases fluorados, permanecen en la atmósfera mucho tiempo y sus efectos, no nocivos directamente para la salud, pero sí a la larga, provocan el efecto invernadero que calienta y altera la biosfera y, en consecuencia, amenaza la vida de las especies que la habitan: es el cambio climático comprometido y no es otra cosa que el tiempo en que continúa subiendo la temperatura aunque se deje de verter GEI en la atmósfera, en especial CO₂, que persiste por encima de 25-30 años con intensidad, y el metano, que dura menos pero es 80 veces más potente.

En las grandes ciudades y en las tramas urbanas, la contaminación del aire proviene fundamentalmente de los motores de combustión del tráfico rodado y en especial de los vehículos diesel con respecto a la emisión de NO₂ y partículas. La Covid-19 se propaga mejor cuando el aire está contaminado, según el estudio científico de la Escuela de Salud pública de Harvard (2020) *Air pollution linked with higher Covid-19 death rates*, hecho por Xiao WU y Rachel Nethery. En el estudio se sostiene que por cada microgramo más de contaminación, el riesgo de contraer la Covid-19 se incrementa en un 15%: una persona que vive durante décadas en un lugar con altos niveles de contaminación por partículas, tiene un 15% más de probabilidades de morir por Covid-19 que otra que viva en un lugar que sólo tenga un microgramo menos por metro cúbico de contaminación. Un solo microgramo menos por metro cúbico aumenta la probabilidad de contagiarse y morir en un 15%. El estudio apunta, como parece confirmarse, que los países o regiones con más

contaminación, serán los que tendrán más hospitalizaciones y víctimas mortales.

Un segundo estudio, de la Universidad Martin Luther de Halle-Wittenberg, realizado por Yagen Ogen (2020), vincula la propagación de la Covid-19 con la alta presencia de NO₂ en el aire, estudiando la relación entre la presencia de dióxido de nitrógeno, – que provoca problemas de hipertensión, diabetes y enfermedades cardíacas y cardiovasculares -, y las muertes por el virus SARS-CoV-2 en 66 regiones administrativas de Italia, Francia, Alemania y España. El resultado muestra que de los 4.443 casos de víctimas mortales, 3.487 o el 78%, fueron en cinco regiones del norte de Italia y del centro de España, regiones todas ellas con las concentraciones de NO₂ más altas que, combinadas con flujos de aire descendente, impiden una dispersión eficiente del aire. El estudio concluye que la exposición a largo plazo al NO₂ puede ser uno de los principales contribuyentes de las muertes causadas por la Covid-19, en concreto en las regiones estudiadas y tal vez todo el mundo.

El tercer estudio reportado en el mismo documento, hace referencia a una investigación de la Universidad de Bolonia realizada por Leonardo Setti, el cual sugiere que el virus está presente en partículas PM10 en el aire libre. Y que los niveles más altos de contaminación podrían explicar tasas más altas de infección por SARS-CoV-2. Falta saber la tasa de virulencia cuando es absorbido por las partículas. A la vista de los datos, se puede afirmar que el transporte de mercancías y personas, el turismo y la contaminación del aire, contribuyen significativamente a la propagación de la Covid-19 y al mismo tiempo envenenan la atmósfera.

6 REFLEXIONES FINALES

Sin ánimo pesimista, todas las medidas que se tomen para contrarrestar esta pandemia, solo vislumbrara un gran fracaso, ya que el problema radica en los daños y alteraciones profundas que los humanos han causado en la naturaleza, en el poco respeto que se ha tenido

por el equilibrio de las especies vivas, traspasando y destruyendo las barreras que incluso protegen a los humanos y que ha permitido el afloramiento de microorganismos naturales en las especies animales y vegetales, tan letales para los humanos y que ahora se padece inevitables costos económicos y de pérdida de vidas humanas injustificables, teniendo que vivir con esta realidad a cuesta, al tratar de mitigar sus efectos.

Entonces hay que pensar en la única medida de prevención, centrada en repensar la relación con la naturaleza para promover una naturaleza saludable, funcional y rica en especies, pero cuestionando el modelo socioeconómico actual, basado en la riqueza material y con grandes avances tecnológicos que han aislado de la realidad de ser más vulnerables ante ella. Cuando se le da la espalda a la naturaleza, también se promueve la desigualdad social, pues se sustenta la fuerte degradación ambiental y la sobreexplotación de recursos con la destrucción de ecosistemas enteros, obligando a muchos a sobrevivir del tráfico y consumo de animales salvajes, reservorios naturales de muchos virus. Por lo tanto, la pobreza extrema y las desigualdades, amplifica el impacto de las pandemias que llega a todos los rincones, pues la carga vírica llega a todos los niveles, por ser un mundo globalizado y con rápida movilidad de las especies portadoras de los virus hacia cualquier parte del mundo, garantizando una rápida expansión de infecciones y patógenos a cualquier lugar.

Entonces se puede decir, que la magnitud del desastre de esta y cualquier pandemia que se avizora en un futuro mediano o inmediato, depende de la desigualdad social más la destrucción ambiental, potenciada por la globalización. La génesis del problema radica en que el ser humano se considera separado de la naturaleza y no se piensa que todo lo que se le hace a la naturaleza, se le hace también a la salud humana, a la economía, a la sociedad. ¿Cómo se puede pensar que destruir los ecosistemas y sobreexplotar los recursos no va a tener consecuencias profundas a la vida

humana?, ¿Qué tiene que ocurrir para que se abran los ojos a esta realidad?

La pandemia del coronavirus como el 70% de las enfermedades emergentes en los últimos 40 años, la ha provocado el hombre, con sus acciones destructoras de la naturaleza por comodidad, estando tan empobrecida que no ayuda a proteger porque siempre se le ha dado la espalda a la verdad de que la salud humana depende de tener una naturaleza rica y funcional que regule y amortigüe el impacto de futuras zoonosis más letales y peligrosas por venir. Se está promoviendo la sexta gran extinción de la vida, con amenazas sobre un millón de especies, a un ritmo mayor de mil veces a la tasa natural de extinción, empobreciendo los ecosistemas, imponiendo criterios de comodidad para el hombre y sus intereses. Si realmente se aspira a tener un mundo sostenible y feliz, con bienestar propio y el de las futuras generaciones, la única alternativa es proteger, conservar y restaurar una naturaleza saludable y armoniosa, donde los humanos formen parte activa de ella.

7 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agence France-Presse (AFP). Coronavirus: Tres millones de casos reportados en todo el mundo. Deutsche Welle DW. Alemania, Abril 2020. Disponible: <https://www.dw.com/es/coronavirus-tres-millones-de-casos-reportados-en-todo-el-mundo/a-53262878> [Consulta:2020, mayo 6]
- Diario Catalunya plural (2020). La Covid-19 se propaga mejor cuando el aire está contaminado. Sección Análisis clima. Disponible en <https://catalunyaplural.cat/es/envenenada-normalidad-la-pandemia-esta-ligada-a-la-crisis-ambiental-y-climatica/> [Consulta:2020, mayo 30]
- Ecologistas en acción (2020). Biodiversidad y Salud humana 6/04/2020 | Área, portada, Biodiversidad.
- Fernández Rúa, José (2020). Covid 19: científicos confirman que su origen es natural. Biotech Magazine and News. 21 Mayo 2020. Disponible en <https://biotechmagazineandnews.com/covi>

- d-19-cientificos-confirman-que-su-origen-es-natural/. Consultado el 21 de mayo de 2020.
- Grupo Intergubernamental de Expertos sobre el Cambio Climático IPCC (2013). Cambio Climático 2013, Bases Físicas. Resumen para responsables de políticas. Organización Meteorológica Mundial OMM y Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente PNUMA. Disponible: https://www.ipcc.ch/site/assets/uploads/2018/03/WG1AR5_SummaryVolume_FINAL_SPANISH.pdf [Consulta:2020, mayo 16].
- Grupo Intergubernamental de Expertos sobre el Cambio Climático IPCC (2014). Cambio climático 2014: Informe de síntesis. Contribución de los Grupos de Trabajo I, II y III al Quinto Informe de Evaluación del Panel Intergubernamental sobre Cambio Climático [Core Writing Team, RK Pachauri y LA Meyer (eds.)]. IPCC, Ginebra, Suiza, 151 pp. Disponible: <https://archive.ipcc.ch/report/ar5/syr/> [Consulta:2020, mayo 21]
- Harvard T.H. Chan School of Public Health (2020). Contaminación del aire relacionada con mayores tasas de mortalidad de COVID-19. Noticias 5 de mayo de 2020. Disponible en <https://www.hsph.harvard.edu/news/hsph-in-the-news/air-pollution-linked-with-higher-covid-19-death-rates/> [Consulta:2020, mayo 30]
- Keesing et al. Impactos de la biodiversidad sobre la emergencia y transmisión de enfermedades infecciosas. *Nature*. V.468, n. 7324, p.647.2010.
- Noticias ONU Mirada Global, historias humanas (2020). La crisis provocada del coronavirus, una oportunidad para cumplir con los Objetivos de Desarrollo Sostenible 19 Mayo 2020. Disponible en <https://news.un.org/es/story/2020/05/1474602>. [Consulta:2020, mayo 30]
- Organización Mundial de la Salud OMS (2020). Preguntas y respuestas sobre la enfermedad por coronavirus (COVID-19). Disponible en <https://www.who.int/es/emergencias/diseases/novel-coronavirus-2019/advice-for-public/q-a-coronaviruses>. [Consulta:2020, mayo 29]
- Organización Mundial de la Salud OMS (2020). Preguntas y respuestas sobre la enfermedad por coronavirus (COVID-19). Disponible en <https://www.who.int/es/emergencias/diseases/novel-coronavirus-2019/advice-for-public/q-a-coronaviruses>. [Consulta:2020, mayo 29]
- Rodríguez B. y Sánchez R. (2015). Estrategia centroamericana para la conservación de los murciélagos. Bernal Rodríguez Herrera y Ragde Sánchez, editores, Primera Edición. Universidad de Costa Rica, Escuela de Biología, ISBN 978-9930-9540-1-0. San José Costa Rica.
- Suarez L. (2020). Sino cuidamos el planeta, no tenemos futuro como especie. *National Geographic España*. Temas Biodiversidad, 27 de abril 2020. Disponible en https://www.nationalgeographic.com.es/ciencia/luis-suarez-coordinador-conservacion-wwf-si-no-cuidamos-planeta-no-tenemos-futuro-como-especie_15448 [Consulta:2020, mayo 29]

LAS TECNOLOGÍAS UN FUNDAMENTO EPISTEMOLÓGICO PARA EDUCAR SOBRE FAUNA SILVESTRE

Recibido: 15/09/2021 Aceptado: 14/12/2021

Flórez Godoy, Mariela
mielamkflorez@gmail.com
Rosales de Pernía, Mary Sandra
marysarosales@gmail.com
Universidad de Los Andes - Venezuela

RESUMEN

Las autoras analizan la aplicación, uso y versatilidad de las tecnologías en procedimientos destinados a la conservación de la fauna silvestre principalmente en aquellas prontas a su extinción, dicho análisis radica desde tres perspectivas la primera plantea las nuevas tecnologías en conjunto con inteligencia artificial, bajo la mirada de conservar la biodiversidad en peligro, la segunda sigue algunos fundamentos epistemológicos con visión holística y la última enfatiza en la importancia en emplear las tecnologías para educar a la sociedad formando conciencia, valores, actitudes y conductas conservacionistas, todo en pro del bienestar de la fauna en proceso de extinción y del equilibrio de todo el planeta.

Palabras Claves: Tecnologías, Epistemología, Conservación, Fauna

ABSTRACT

The authors analyze the application, use and versatility of the technologies in procedures destined to the conservation of the wild fauna mainly in those soon to their extinction, this analysis is from three perspectives the first one raises the new technologies together with artificial intelligence, under the In order to conserve endangered biodiversity, the second follows some epistemological foundations with a holistic vision and the last emphasizes the importance of using technologies to educate society by forming conservationist awareness, values, attitudes and behaviors, all for the well-being of the fauna in the process of extinction and the balance of the entire planet. Key words: pandemic, Coronavirus, climate crisis.

Keywords: Technologies, Epistemology, Conservation, Fauna

1 INTRODUCCIÓN

Durante los últimos años, las ciencias de la informática han avanzado en todos los campos del conocimiento manteniendo una idea fija la de obtener resultados positivos, es allí donde los estudios se desarrollan en el tiempo y se extienden en el espacio de esta forma genera cambios en la sociedad donde las influencias deben ser recíprocas entre el ser humano y la fauna amenazada apoyado en las tecnologías con determinados fines para la investigación, lo cual constituyen un objeto de estudio para la conservación de las mismas.

Es importante señalar, a las tecnologías en la actualidad porque son quienes enfrentan e imponen retos donde se hace presente la influencia económica, política, social y cultural actuando bajo la necesidad en la ejecución de líneas de trabajo para organizar, comunicar e informar los datos suministrados a través de los cuales requieren de rapidez, efectividad, precisión, validez y confiabilidad al momento de realizar los análisis previos a los resultados en los proyectos y actividades de investigación.

Para continuar con lo expuesto, se plantea la necesidad de conocer y elevar la calidad de vida de los animales amenazados así mismo, educar para el ambiente y conservación de las especies. Esta es la parte, donde muchos desconocen acerca de incluir en sus proyectos de estudio las tecnologías para expandir el conocimiento, siguiendo un camino seguro para recuperar la vida de estos seres vivos.

Muchos de los estudios empleados en determinados lugares y por diferentes empresas, involucran una diversidad de ciencias como son la zoología, biología, geografía y el principal de todas las tecnologías, es allí donde los proyectos de investigación utilizan las herramientas digitales para presentar estudios más eficientes siempre en la búsqueda de detectar las debilidades y fortalezas para brindar una respuesta con efectividad gracias a la información suministrada.

La problemática a estudiar sobre este tema se rige por ciertas características e interpretaciones las cuales generan

interrogantes, siempre en búsqueda de dar soluciones mediante argumentos válidos ejecutados por otras investigaciones analizadas.

De acuerdo a lo anteriormente expuesto, el presente artículo centra el problema en la falta de valores por parte de los seres humanos, sobre la conservación de la fauna silvestre con tendencias a desaparecer, el objetivo general es abordar de forma global las nuevas tecnologías como un fundamento epistemológico para educar desde la sobre fauna silvestre en peligro de extinción. La intervención de instrumentos integradores permiten la construcción del pensamiento humano, los mundos innovadores de las múltiples tecnologías dan paso a la importancia del uso de nuevos sistemas integrados, software, nuevos servidores web, aplicaciones con métodos de avanzado nivel, algunos adaptados a la inteligencia artificial con una idea principal establecer datos y registros permanentes para la conservación de las especies a futuro.

Visto de esta forma, es imprescindible la reflexión y sensibilización de los seres humanos por ocupar una parte del planeta tierra, son algunos de ellos con sabiduría y conocimiento del tema los destinados a educar a esa parte de la población humana para mejorar de esta manera las condiciones de vida de los animales, cultivando conciencia sobre los ecosistemas y habita donde ellos albergan. Este análisis precedido, nos permite cuestionar y responder algunas interrogantes: ¿Por qué es necesario aplicar las tecnologías en combinación con la inteligencia artificial para la conservación de la fauna silvestre amenazada?, ¿Cuáles son esos fundamentos epistemológicos sobre las tecnologías destinados a la conservación animal?, ¿Cómo se educa a la sociedad sobre el conservar y mantener las especies amenazadas? No obstante, seguido de estas interrogantes se construyen tres partes denominadas objetivos específicos para ser analizados dentro del tema.

- En esta primera parte, trataremos los planteamientos sobre las nuevas tecnologías en conjunto con inteligencia artificial, aplicadas en los procesos para la

conservación de la biodiversidad en peligro de extinción y el trabajo de los proyectos encargados de optimizar y mantener la vida animal.

- En la segunda parte, plantearé algunos fundamentos epistemológicos y enfoques sobre las tecnologías con una perspectiva holística para educar sobre fauna silvestre.
- Por último, expondré la importancia de las herramientas digitales con la finalidad de crear conciencia en la sociedad para conservar las especies silvestres bajo la amenaza de su extinción.

La realidad de las tecnologías sobre el beneficio prestado a la sociedad, recae en una cita importante por la UNESCO (2015) la cual nos dice... "Las tecnologías de la información y comunicación pueden contribuir al acceso a la educación, la igualdad y el ejercicio de la enseñanza y el aprendizaje de calidad; facilitan ampliar la información, mejorar la calidad y garantizar la integración"...aquí se explica directamente el enfoque pedagógico educar a nivel de la fauna, utilizando las tecnologías como el personaje principal, mediante los procesos educativos el uso de la didáctica, para emitir el mensaje requerido a través de las herramientas digitales con una mayor eficacia de la información. Es por ello, las ventajas ofrecidas para el área de las investigaciones académicas y en la parte escolar en sus diferentes niveles, por permitir mejorar las condiciones de vida educando para el futuro.

2 METODOLOGÍA

En el presente trabajo, el análisis del tema a desarrollar las tecnologías un fundamento epistemológico para educar sobre fauna silvestre, se elaboró con el propósito de construir el artículo para abordar y difundir la importancia, en el uso adecuado de las tecnologías-inteligencia artificial desarrolladas a través de diseños de programas, plataformas, sistemas, aplicaciones entre otras tecnologías también empleadas para educar a las comunidades en general y a las comunidades científicas en aras de proporcionar datos para

las investigaciones, todo en beneficio de la conservación animal para evitar su extinción.

Para realizar el procedimiento se llevó a cabo un arqueo bibliográfico con la finalidad de efectuar el análisis de cada uno de los artículos, documentos y libros citados en el trabajo.

- Por otra parte, se elaboró un estudio y comprensión de los temas seleccionados se utilizó las citas de autores de mayor relevancia y relacionadas al tema seleccionado.
- Se redactó la postura crítica sobre el análisis de los contenidos expuestos por cada uno de los autores y con base a ello se inició el desarrollo del tema sobre las tecnologías-inteligencia artificial empleo de la llamada tecnología 4.0.
- Seguidamente los fundamentos epistemológicos para educar al ciudadano con base a las necesidades en valores sobre las especies amenazadas en determinados lugares.
- Cada objetivo específico tuvo un desarrollo del discurso en forma lineal fundamentado en las lecturas de los documentos investigados.
- Con base a la información recolectada, el área de estudio escogida es Tanzania continente africano, Península del Cabo Blanco (Mauritania) Mar Mediterráneo la otra área de estudio es la de Antártida.
- Se discutió el tema del artículo, mediante el cuadro No. 1 se explica ¿cómo? podría lograrse el tipo de aprendizaje fundamentado en los cuatro pilares de la educación.
- Las conclusiones resumieron el análisis efectuado en los artículos seleccionados, respondiendo a las interrogantes planteadas sobre las tecnologías en proyectos de conservación de especies en peligro de extinción cuyos valores se calcularon con base a los actuales el destino de esto, educar a la sociedad para el conocimiento sobre la vida animal.
- Por último, incluyo la bibliografía consultada, de las fuentes primarias es

donde se extrajo la mayor cantidad de información para desarrollar el artículo.

3 DESARROLLO

Las Nuevas Tecnologías aplicadas en proyectos para la conservación de la biodiversidad animal en peligro de extinción

En la actualidad la sociedad se encuentra en contacto directo con el mundo tecnológico, gracias a la producción masificada la demanda y oferta buscan satisfacer las necesidades del ser humano siempre creando nuevas formas de hacer la vida más fácil y cómoda pensando siempre en el mañana. De acuerdo a esto las industrias invierten en robótica de alta calidad para crear aplicaciones y sistemas adaptados a modelos dinámicos y convencionales como son el software-hardware en ordenadores versátiles y de mayor rapidez, desarrollados para una diversidad de mercados estableciendo así la competencia de productos entre ellos mismos.

Las tecnologías de la comunicación e información, en estos últimos tiempos han logrado ubicarse dentro de estándares muy elevados abarcando una multitud de campos para el avance científico, logrando alcanzar resultados muy positivos al momento de analizar, recrear como exponer la confiabilidad y veracidad de lo investigado. Pero no tan sólo las ciencias puras son las vinculadas con las tecnologías, otra de las ramas a estudiar en este artículo comprende la educación, aplicada a la conservación de algunas especies de animales más vulnerables y próximas a su extinción, el uso de los tics funcionan para la enseñanza ambiental ayudando a crear, formar y desarrollar la conciencia en los grupos sociales, con estos instrumentos tecnológicos se estructura un conocimiento para cultivar la reflexión.

Las tics comprenden tecnologías desarrolladas con la finalidad de organizar la información y enviarla de un lugar a otro, siendo una opción muy propia para la búsqueda de soluciones son de fácil acceso a todo tipo de proceso y datos, un ejemplo de ellas, tenemos las tabletas, pizarras digitales, libros digitales, mesas interactivas, aplicaciones educativas,

plataformas de enseñanza digital, todo esto conforma la incorporación de nuevas tecnologías en nuestras y son ellas las encargadas de cambiar el mundo.

Ahora bien, para Romero (2013) señala en su trabajo sobre las tecnologías...”La nueva aplicación de estas herramientas está proporcionando posibilidades inimaginables hasta hace poco”... (p.17). En acuerdo con lo expuesto las tecnologías son formas adecuadas, precisas, para realizar investigaciones permiten obtener datos e información realizan procedimientos rápidos y con acabados más limpios, el área de las tecnologías representa la nueva era y una ventaja muy significativa para la sociedad.

El uso de las tecnologías nos permite alcanzar objetivos establecidos de alto nivel, funcionando en distintos campos del conocimiento uno de ellos es la educación, al unir ambos se establece una sociedad o mejor dicho una simbiosis tratando de unificarse y transmitir un sólo elemento como es la información de lo investigado, las ciencias son extensiones sustanciosas en epistemologías y saberes de formación del ser humano al involucrar las tics en los procesos, en este caso lo ambiental y lo geográfico para ser más específicos en la conservación de la fauna silvestre, estamos considerando un aspecto relevante la protección de los ecosistemas a nivel mundial como en cada país.

La parte ambiental en este caso la fauna silvestre amenazada, ha constituido siempre el centro de las miradas como el objeto de estudio para muchas investigaciones realizadas de acuerdo a lo citado por Delibes (2014) él señala en su discurso...”la biología de la conservación es una disciplina orientada hacia una misión e incluye tanto ciencia pura como ciencia aplicada”... (p.16). según lo planteado por el autor, la biología tiene un excelente camino dirigir esta ciencia con la bases inspiradas en la formar de la sociedad bajo las características de los valores de preservar y mantener los ecosistemas.

Los ámbitos naturales se encuentran formados por conjuntos de seres vivos los

mismos se convierten en una variedad de especies para el planeta, para ampliar sobre este campo de la fauna silvestre García (2010) la define como...”conjunto de todas las especies de animales, generalmente con referencia a un lugar, clima, medio o periodo geológico concreto”...(p.208). Esta conceptualización nos señala, principalmente los espacios ocupados por determinados grupos de animales predominantes de una región geográfica.

Dentro de este orden de ideas y siguiendo lo expuesto por el autor, vale indicar en la fauna los tipos de acuerdo al origen geográfico, entre ellas la doméstica o especies sometidas al dominio del ser humano, la fauna en proceso de ser domesticada por parte del ser humano y por último, la fauna silvestre o salvaje la cual tiene poca o ninguna interacción con los seres humanos, es por ello la necesidad de conservar los ambientes o espacios geográficos donde viven los animales.

De este modo, los procesos como la deforestación, caza, pesca y otras actividades indiscriminada donde no existen controles legales o tal vez no son respetados por la falta y carencia de valores en la cultura del ser humano, logran en la fauna las migraciones a lugares sobre-expuestos o donde las fuentes de alimentación son escasas y por dicha razón van desapareciendo desde grandes poblaciones hasta solo ubicar y existir un ejemplar de estos, la fauna silvestre es un recurso natural valioso para cualquier nación representan un patrimonio tangible de equilibrio ambiental según Contreras (2012)...”del equilibrio ecológico valor científico, atracción turística”... (p.23). Ahora bien, la fauna silvestre representa una forma sostenible de mantenimiento de los ecosistemas, adaptados al desarrollo e interacción con otras especies.

La conservación es un acto para preservar la vida del planeta a largo plazo, al combinar las tecnologías con el tema sobre conservación de la fauna silvestre y en peligro de extinción, podemos trazar una línea de trabajo como el conocimiento siendo una base para gestionar los valores sociales así mismo otros aspectos resaltantes para tratar de evitar la extinción en

su totalidad de la fauna en determinados lugares del mundo. Recordando un significativo argumento citado en una investigación realizada por parte de una de las autora Castellano (2014) señala...”promover, conocimientos, formar actitudes, motivar crear deseos y desarrollar destrezas necesarias para trabajar de manera individual o colectiva en la solución de problemas ambientales actuales y en la prevención de otros nuevos”...(p.05).

Pensamos siempre en una actitud positiva para generar soluciones ante problemas existentes alrededor de los contextos a investigar, algunos con mayor grado de vulnerabilidad para este tema tan esencial ubicamos la fauna en proceso de extinción, como algo latente el cual ha permanecido por muchos años con un deterioro progresivo y constante, comprende el indicador para promover proyectos iniciados en la conservación de especies utilizando herramientas digitales, las cuales permiten cruzar horizontes y fronteras sin límite utilizando la práctica como la base de todo principio educar para la vida, utilizando para estos proyectos las tics ancladas como las bases sostenibles en procesos de investigación conservacionistas.

Creemos en la necesidad de un efecto binomio Tics/Fauna Silvestre, con fines de emplear y mantener presentes la enseñanza digital para una sociedad pobre de conocimientos inspirados en la conservación de las especies en peligro, sus inicios es comenzar por las comunidades más alejadas de las grandes ciudades, porque es allí donde se origina el problema y radica principalmente la falta de conciencia humana un agente es impulsar la participación activa en la prevención de la fauna silvestre a extinguirse.

Apoyándonos en una doctrina de conservacionistas románticos tal es el caso de Jhoan Muir un naturalista escoses, el cual defendía el valor intrínseco asociado a una idea soportada en la conservación con carácter casi espiritual de la naturaleza, identificado como la base conceptual de un movimiento conservacionista relacionado a la ecología profunda cuya frase nos dice: ...” el ser

humano es como la enfermedad de la tierra, al que no sería malo erradicar”. Bajo dicha expresión se observa el desprecio hacia las poblaciones encargadas de dañar y perjudicar nuestro sistema ecológico, tanto la flora como la fauna silvestre de esta manera se dirige la mirada hacia una profunda reflexión por conservar y mantener los animales evitando su extinción, de esta forma todo radica en la búsqueda de construir valores arraigados en la conciencia de la razón y del pensamiento en el ser humano.

La realidad se encuentra impregnada en las tendencias tecnológicas, abarcando sectores industrializados, empresariales, académicos y sociales encargados de poseer las claves significativas como opcionales para los procesos de conservación en la fauna silvestre amenazada en cualquier parte del planeta, en otras palabras, dichas tecnologías han permitido un avance en la ciencia e investigaciones porque su potencial abarca una variedad en cuanto a su uso por lo tanto, con ellas se ha logrado la supervisión en el conteo de especies donde el número de población ha disminuido por factores como la caza furtiva, deforestación logrando el desplazamiento de las especies a zonas urbanas exponiendo a las poblaciones animales como a las del ser humano, por esto, se habla del trabajar con tecnologías para resolver situaciones.

La problemática presente sobre la biodiversidad animal en peligro de extinción es causada no sólo por los anteriores factores mencionados, también la influencia del calentamiento global, la contaminación de los espacios, destrucción de los hábitats de estas especies como otros elementos portadores de los estragos ambiental/animal, es allí donde las tecnologías realizan su labor para estudiar bajo proyectos de conservación-investigación los grupos de animales a extinguirse, su crecimiento poblacional, desplazamientos migratorios entre otros todo se lleva a cabo a través de los registros mediante una variedad de datos tomados para luego procesarlo, trasladarlos en análisis de resultados, cuyas estadísticas, tienden a establecer comparaciones para crear opiniones y resolver

problemas con relación a estas poblaciones de animales.

Las tecnologías de la información y comunicación llamadas Tics, poseen una gran ventaja en el área de tele-formación en todos sus aspectos principalmente para los investigadores, la razón de todo esto es la gestión realizada sobre el ¿Cómo?, ¿Cuándo?, ¿Por qué? y ¿Dónde?, se aplican las nuevas enseñanzas como herramientas digitales a las comunidades las mismas proporcionan información de fácil acceso para estos casos en la fauna silvestre y principalmente aquellas con peligro a desaparecer pronto.

Es importante indicar lo útil de las tecnologías aplicadas a los proyectos de conservación e investigación para el control de la fauna silvestre amenazada, en estudios recientes se ha empleado tecnología 4.0, es decir; el uso de drones para conservar una de las especies en peligro de extinción como son los pingüinos emperadores, vulnerables a su desaparición total para el año 2100 según estudios recientes de British Antarctic Survey, esto es de acuerdo a las estadísticas poblacionales realizadas por los investigadores la causa principal el cambio climático.

Si bien es cierto, los drones son dirigidos por los investigadores para realizar tomas aéreas mediante fotografías, de esta manera se lleva a cabo el conteo a través del uso del computador bajo un software de Microsoft (A.I), por Earth a dicho proyecto se le llamó “Penguin Whatch”, cuyos procesadores entrenaron el modelo de aprendizaje para poder hacer el conteo de la población junto al número de nacimientos durante determinada época del año, aquí el trabajo de las hembras es colocar sus huevos por lo general en una cantidad de uno dos para ser calentados durante el fuerte invierno por los machos, mientras ellas viajan en busca del alimento, muchos de los polluelos nacen bajo el calor de sus padres, quienes defienden sus nidos de los depredadores del lugar.

En esta perspectiva, la (I.A), tiene una ventaja poder ayudar a los científicos a identificar la causa de disminución en la población de pingüinos, también comprende

una ventaja para INTEL en cuanto al desarrollo y disposición de avanzada tecnologías para aplicarlas en proyectos de conservación la fauna pronta a desaparecer, según lo propuesto como lo aplicado por estas empresas informáticas, porque ofrece a su vez gestiona sistemas de seguridad remota integrado a un administrador con privilegios (AMT), para poder tener acceso como el control a operaciones remotas determinadas, para continuar con las tecnologías

Si bien es cierto, al usar drones se evita dejar las cámaras fijas para filmar y tomar secuencia de imágenes porque la fotografía a través de drones es más efectiva, rápida de procesar y muy práctica al momento del conteo de las colonias, con estas formas observamos avances y aprendizajes no sólo para comunidades científicas sino para la sociedad (académica, escolar para educar e informar sobre los avances tecnológicos y científicos), es una alternativa positiva para el ser humano.

Existen otros mecanismos para salvar especies otro caso es la caza furtiva de elefantes en el continente africano, dicho mecanismo se centra en utilizar collares de GPS, este proyecto se realizó en Tanzania tuvo una duración de un (1) año, permitiendo el rastreo en tiempo real de los animales y su desplazamiento mediante datos suministrados vía satélite, de esta forma se evitó las amenazas de las manadas las cuales se movían hacia asentamientos donde los humanos tenían los cultivos y así lograr ubicarlos en sitios fuera del alcance de las poblaciones, de acuerdo a estudios realizados en el año 2018 en los últimos cuarenta (40) años se han perdido el noventa (90) noventa por ciento % de los elefantes en vida silvestre, es donde la intervención del Fondo Internacional para la naturaleza (WWF), se encargó de efectuar proyectos para salvaguardar especies con el uso del collar GPS.

En este proyecto del GPS, no sólo fue para localizar y contabilizar elefantes se empleo para las focas monjes (Monachus-Monachus) del mediterráneo, se les colocó los dispositivos para rastrear su ubicación satelital al momento de sumergirse, también para el control de

natalidad cuando permanecen en las cuevas junto a las crías, todo se realiza con un software es decir, un programa el cual arroja datos llevados a cifras con la finalidad de protegerlas, un estudio reciente expuso la cantidad poblacional esta oscila de 300 a 400 individuos, con los nuevos sistemas tecnológicos se evitará la extinción de la fauna silvestre tanto terrestre como marítima a su vez las comunidades en todos sus niveles aprenden nuevos métodos de conservación y protección para las especies.

Como decía Albert Einstein en una célebre frase: “Nuestra tarea debe ser liberarnos a nosotros mismos, ampliando nuestro círculo de compasión abrazando a todas las criaturas y al total de la naturaleza y su belleza”. Desde allí la verdadera razón del ser humano en cuanto al valor dado hacia la naturaleza, una mirada expresando la gratitud por ofrecernos tan hermosa belleza con espacios ricos de vida natural y espíritu sensorial, he aquí el ser humano, el encargado de varios pilares sostenibles para la enseñanza aprender a convivir con toda criatura viva respetando los espacios donde ellos habitan recompensada en la conciencia de aprender hacer las cosas para mejorar su existencia en el planeta, fortaleciendo otro pilar el aprender a conocer ¿quiénes son? Respondiendo a la incógnita, son los generadores del equilibrio en el planeta y ¿cómo deben preservar las vidas de los animales? La respuesta es sencilla concientizando al ser humano en sus diferentes ámbitos mediante el uso de las nuevas tecnologías. Sin olvidar al último pilar aprender a ser un humano capacitado en dar amor como protección a quienes lo necesitan.

Las ideas expuestas, facilitan la visión con relación a los seres vivos y la interacción entre su habita natural unida a las tecnologías e inteligencia artificial para el estudio y comprensión de fenómenos, hechos presentes en la fauna silvestre la búsqueda es por obtener aprendizajes cuyos contenidos se basan en valores morales y culturales para la conservación, con una dirección enseñar a las comunidades de investigadores el uso de altas tecnologías para resultados más óptimos y

educar a población en general para mantener y colaborar con la vida de estas valiosas especies. En palabras de Sánchez, Lozada y Torres (2013):

Mantener la vida en el futuro sólo será posible si se protegen los recursos naturales. Algunas regiones en el mundo han comenzado a interiorizar esta premisa, promoviendo la defensa de especies silvestres y contribuyendo a la conservación de las cadenas de ecosistemas... (pag.23)

Esto indica, la necesidad de preservar el ambiente donde se desarrollan las especies de igual manera a ellas también, sin dejar a un lado el conocer el problema de conservación animal, los cuales varían dependiendo de la especie a estudiar, un sencillo ejemplo, cuando son explotados por razones comerciales en esto cabe señalar para alimento, medicina, recreación o para mascotas en algunos casos, rompiendo con la cadena legal privados de libertad hasta llevarlos a la muerte segura.

Sin duda, los animales se alimentan, descansan y se reproducen, desde luego involucra varios agentes intervinientes en los procesos conservacionistas de la población animal, al crecer la población humana crece la industria, la economía, los desechos y contaminación los lugares se hacen pequeños para cohabitar en simbiosis logrando las migraciones de especies colocando en riesgo la vida de estos animales, una sencilla y simple causa la destrucción y deterioro de los espacios geográficos donde ellos habitan.

La fauna silvestre, comprende una gran variedad de animales salvajes estas habitan en espacios naturales Sequera (2011) la define como:

Las especies animales que subsisten sujetas a los procesos de selección natural y que se desarrollan libremente incluyendo sus poblaciones menores que se encuentran bajo el control del hombre, así como los animales domésticos que por abandono se tornen salvajes y por ello sean susceptible de captura y apropiación"...(pag.88)

Desde la visión amplia del autor, las especies salvajes también incluyen animales

domésticos en situación de abandono y de deserción siendo vulnerables a los cambios de ambiente, clima, maltrato, modificaciones de algunos lugares en cuanto al relieve todos estos factores representan una amenaza para el ser humano como para los animales, para estas situaciones la base de todo concepto de vida parte de la educación una enseñanza para el control y supervivencia. Para finalizar con este objetivo, las tecnologías salvan animales prontos a extinguirse, ayudando a frenar su rápida desaparición, su facultad como herramientas comprende establecer datos para cifras estadísticas, con resultados de acuerdo a los análisis previamente realizados, de tal forma con esta modalidad le facilitará a futuro propuesta de proyectos

4 FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS PERSPECTIVA HOLÍSTICA PARA EDUCAR SOBRE FAUNA SILVESTRE.

Desde hace unos años, el campo epistemológico de las tecnologías está concentrado en el desarrollo de nuevos conocimientos en determinadas áreas siempre en la búsqueda de un carácter científico con una verdad incluida, cuyas investigaciones se encuentran orientadas a educar a la población en este caso a nivel ambiental siendo más explícitos en fauna silvestre, promoviendo el tema de la conservación sujeta a la palabra llamada “valor” anclada en otra palabra “brindar” el respeto a la vida, ayuda cuando lo necesiten, el amor y confianza prestada por un hermoso gesto impregnado de la solidaridad de una mano amiga todo esto dirigido hacia los animales de la localidad.

En virtud a esto, la información debe realizarse de manera canalizada con el uso de adecuados medios digitales incluyendo tramites, autorización, asesorías, capacitación, normativas, procesos en las cuales se requiere de ser ampliados por mecanismos tecnológicos, con ello se da paso a una nueva era de la reflexión, comprensión de las ciencias tecnológicas y sus beneficios obtenidos. El ser humano capacitado en áreas de las tecnologías humanísticas de la enseñanza del pensamiento

está en la disposición de guiar mediante procesos educativos no sólo a nivel académico ese modelo también puede emplearse para comunidades en general es allí donde autores como Noguera (2011) expone “...la incorporación de las Tics en la educación, tiene como función ser un medio de comunicación e intercambio de conocimiento y experiencias, son instrumentos para procesar datos, es fuente de recursos, medio lúdico y desarrollo cognitivo” (p. 61). Esto significa algo valioso, las TICs contribuyen al acceso universal de la educación, igualdad de instrucción, modificación del ejercicio en la enseñanza y guían al sujeto a un aprendizaje de calidad.

En esta perspectiva, es visible el conocimiento obtenido a través de las Tics se traduce para lograr libre espontánea permanentemente una formación a lo largo de toda la vida, en otras palabras se debe buscar las oportunidades de ayuda o de mejorar en la educación explorando las posibilidades de las Tics sobre el contexto social espacial característico próximo al educando. Estos medios tecnológicos se aplican para el estudio de fenómenos físicos, biológicos, humanos y en todo lo acontecido en el planeta, también facilita la interconexión y penetración en todos los sectores del quehacer comunitario (cultura, economía, educación, ocio, industria, geografía, entre otros), de tal forma, el éxito o fracaso dependerá del conocimiento e implementación en el escenario realizados por aquellos encargados de educar.

Visto de esta forma, las Tics ofrecen un abanico de medios (internet, páginas web, software, hardware, entre otros), todo con base en la transformación significativa en el al instante de educar a las comunidades. Un aspecto resaltante en cuanto a la contribución hecha por las tics en los procesos de formación, es abrir diferentes posibilidades de acceso al conocimiento nuevos métodos de procesamiento y maneras alternativas de enseñanza como en aprendizaje logrando más autonomía, ser más flexible, novedoso y adaptable a las características de la sociedad actual, uno de estos elementos tan sofisticados implementados en los procesos educacionales

son los edublog, denominados también weblog usados con fines mostrar a los entornos de aprendizaje temas de gran importancia es con ellos una estrategia de llegar directamente la información a la comunidad.

Siguiendo el anterior enfoque, no se puede dejar a un lado la enseñanza en los niveles académicos porque comprende otra fase importante para cumplir con un objetivo la formación de conciencia de los alumnos mediante asignaturas como geografía otra sería ciencias naturales o la inolvidable biología, con ellas se abre paso a un conocimiento más generalizado de aspectos del mundo apoyados en las áreas tecnológicas y en la conservación de la fauna, para apoyar lo planteado por estos tres autores Hernández, Sobrino y Vázquez (2011) aquí los “...espacios muchos sistemas interactivos para transformar las aulas y la forma de aprender de los alumnos aspectos Geográficos en orden cronológico en interacción constante y con información actualizada” (p. 55). Son una estructura para propiciar enlaces permanentes los cuales posibiliten a la parte académica apreciar otros modelos de vida, como la importancia de conservar la subsistencia de especies animales en la región en un camino el principio conservacionista es crear conciencia y responsabilidad de proteger el entorno natural. para configurar una actitud conservadora en los estudiantes, aquí es donde el docente necesita reorientar el proceso de enseñanza-aprendizaje suscitando experiencias con el uso de herramientas web

De acuerdo a lo anteriormente presentado y en palabras de otros autores como Gallardo, Núñez, Pacheco y Ruíz (2009) exponen lo siguiente...”un elemento que contribuye al conflicto es la manera en que se ha implementado el sistema de protección de la vida silvestre en la región”... (pag.60), tanto la idea como propósito radica en una compleja visión de la sociedad el negar e involucrar nuevos procesos de aprendizajes en cambiar sus modalidades de vida-conocimientos para preservar la fauna silvestre, muchas veces el fracaso se obtiene al no componer un buen mensaje para transmitir la realidad de los seres

vivos por permanecer en determinadas zona, sin embargo, el conflicto surge también por la falta de leyes, estatutos y cultura de una población.

En una especie de filosofía crítica del acontecer cotidiano, desde un método empírico en caminado a despertar en las culturas modernas los mecanismos de atención sistemática para mejorar los contextos de desarrollo, cambio y transformación. En opinión de Reyes (2010) es conceptualizada la parte educativa como:

la acción educativa permanente por la cual la comunidad educativa tiende a la toma de conciencia de su realidad global, del tipo de relaciones que los hombres establecen entre sí y con la naturaleza, de los problemas derivados de dichas relaciones y sus causas profundas (p.210).

En atención a lo expuesto, la educación ambiental precisa la construcción del pensamiento racional de todos los ciudadanos en función a las destrezas, prácticas y uso de los recursos ofrecidos por la naturaleza al ser humano, todo es en función de la subsistencia para el beneficio en alguno de ellos. De esta manera, la educación ambiental establece un paradigma ecológico el cual se desarrolla en torno a la teoría ecológica implica cambio de conducta se extiende hacia los fenómenos naturales, con significado en lo natural, biológico, cultural, social, tecnológico, educativo y geográfico.

La enseñanza de acuerdo a Gutiérrez (2011) “...se precisa modificar enfoques, actitudes y comportamientos humanos para adquirir nuevos conocimientos y todo ello depende en gran medida de las estrategias que se diseñen para enseñar los contenidos geográfico para favorecer la sostenibilidad de los recursos naturales...” (p. 34). Para crecer en el saber geográfico, se busca establecer los fundamentos orientados a reforzar una consciencia, una ética y medio ambiental a escala local, regional, nacional por último mundial. Vale destacar, en opinión de Santiago (2005):

El docente de geografía posee amplio conocimiento de la dinámica del mundo actual. Está informado de lo que ocurre, destaca los cambios cotidianos violentos y acelerados, identifica problemas relevantes que caracterizan a la realidad global y reclama una educación geográfica que fortalezca los valores sociales y la preservación de la naturaleza (p.165).

El principio de todo recae en la responsabilidad de una enseñanza de calidad con un fundamento teórico la concepción para facultar coordinar los conocimientos del medio ambiente, así como estudiar una comunidad de seres vivos en sus condiciones naturales con una verdad dar a conocer la diversidad de problemas presentes, cuyas metodologías de enseñanza- prácticas facilita la interacción grupal, el procesamiento de datos en redes, así como la formación de sensibilización y concienciación en temas de preservar el ambiente para garantizar la existencia humana en la tierra. Seguidamente, en apoyo al uso de las Tics Meelissen (2008) explica:

La aplicación de las tecnologías en la educación exige al docente diseñar nuevos escenarios, instrumentos y métodos para la trasmisión de información a través de redes telemáticas con el objetivo de posibilitar al estudiante de otros proceso de aprendizaje respecto al contexto social que le envuelve (p. 13).

En consideración a lo planteado, el espacio electrónico no es solo tecnológico, ante todo es organizativo, mental y cultural, porque puede llegar a influenciar en las personas para cambiar la percepción sobre ciertos hechos donde intervienen las condiciones de vida y sobre todo descubrir la propia influencia en transformar los espacios. En la educación cuenta con las denominadas Tics conceptualizadas, en la cita de García y Padilla (2014) nos plantea lo siguiente:

...el conjunto de redes multimedia diseñadas, elaboradas y definidas para educar sobre contenidos, temas, realidades de interés social, en especial persigue como objetivo ayudar a los individuos a sensibilizarse, reflexionar, comprender y aportar soluciones a los problemas que se enfrenta a diario para la

subsistencia propia y de las generaciones futuras en cualquier campo puede ser político, económico, educativo, geográfico, ambiental, cultural, etc. (p. 123).

Resulta claro observar que, las Tics educativas son creadas precisamente con el propósito de instruir a poblaciones de estudiantes y aquellos docentes con métodos arcaicos con finalidad de evitar el desconocimiento, las tecnología implica educar más avanzar en todos sus aspectos, igualmente están destinadas a servir de medios para el mejoramiento profesional-laboral a nivel educativo de ingeniería, salud, ciencia e investigación entre otros, donde puedan prepararse y ejercer con más conocimientos en el área académica de su especialización.

Las herramientas digitales son multiplicadoras del conocimiento-saberes para el ser humano junto a la internet se puede llegar a obtener información en poco tiempo a mayor rapidez para autores como Cabero (2007) las herramientas web están: "...teleconferencia y videoconferencia, wiki, weblog y webquest, plataformas lms (learning management system), maps, scrapbook, toolbook, blogs, etc." (p. 15). Ante dichas especificaciones, se observa un número ilimitados de estas Tics utilizadas como medios o herramientas educativas para promover contenidos de interés social.

En opinión de Villalta (2011)...“El uso de este sistema permite el contacto permanente entre el profesor y los estudiantes debido a que traspasa el espacio físico del aula” (p. 22). Puede afirmarse este punto de interés con relación a las herramientas digitales como medio de interacción, por otro lado permite suministrar el material, expresar ideas para luego ampliar la visión de los contenidos, otro sistemas son las plataformas LMS (Learning Management System), estas como Tics educativas combinan la eficacia y la eficiencia de la clase presencial con la flexibilidad del e-learning, mantienen una diversidad de oportunidades para presentar los recursos de aprendizaje y vías de comunicación entre tutor-estudiante y estudiante-estudiante, llegan a ser

más flexibles, a tal fin, las diversas experiencias bajo dicha modalidad han atribuido su éxito en la comunicación interactiva entre sus participantes.

Es preciso señalar que, la Inclusión de estrategias didácticas en el contexto de las Tics sirven de soporte fundamental para comprender contenidos, porque según Alonso (2009) "...se convierten en todas las ayudas planteadas por el docente que se promocionan mediante el uso de la tecnología y web, para facilitar al estudiante el procesamiento de la información más profundo" (p. 74). En virtud de todo caso, el uso de las estrategias didácticas con apoyo en herramientas tecnológicas, sea cual sea la adaptación al entorno educativo incluyendo sus necesidades generales como particulares, debe ser planificado con el cuidado por representar cada una de ellas el objetivo académico a lograr. Vygotsky (1979), sostiene que la actividad externa e interna de un ser humano nunca son idénticas. Para explicar esto, radica en el hecho de dos polos opuestos en el ser humano, es decir, las experiencias de vida le permite transfigurarse, los procesos externos son transformados para crear procesos internos relacionados para llegar al desarrollo intelectual del individuo, esta interiorización se mejora y afina cuando los procesos de mediación están bien diseñados, permitiendo una adaptación en los niveles de comprensión, esto representa, la manera cuando un individuo al momento de utilizar las tecnologías las aplica, es para obtener un beneficio de algo importante.

En palabras de Tolstoi muy sabias y realista nos dice; "...si un hombre aspira a una vida correcta, su primer acto de abstinencia es el de lastimar animales..."

5 IMPORTANCIA DE LAS HERRAMIENTAS DIGITALES EN LA SOCIEDAD PARA CONSERVAR LAS ESPECIES SILVESTRES AMENAZAS.

Como dice Víctor Hugo..."Primero fue necesario civilizar al hombre en su relación con el hombre. Ahora es necesario civilizar al

hombre en su relación con la naturaleza y los animales”...

Las civilizaciones durante el transcurrir de los años no han estado preparadas para

los cambios y fenómenos naturales presentes en nuestro planeta y mucho menos para pensar en pro de la fauna silvestre bajo amenaza de su extinción. Son pocos los seres humanos que, dentro de sus pensamientos y proyecciones se interesan en la ética de la conservación natural y en específico el valor del respeto dirigido hacia la fauna silvestre, cabe destacar en esta parte, la importancia de unificar las herramientas digitales en los proyectos de conservación para la fauna, por ser un método y una estrategia al momento de difundir el mensaje a las poblaciones.

La triste realidad de todo, se concentra en la conciencia del ser humano aunque cada individuo es único en su estilo de ser, conocer, hacer, convivir y pensar, son pocos los creyentes en la filosofía naturalista de la conservación del medio ambiente, sin perder las esperanzas son muchas las instituciones académicas de formación profesional destinadas a estas áreas del conocimiento, centros de investigaciones, fundaciones y O.N.G, también las universidades, sectores del gobierno y personas por su cuenta comprometidas a dar un aporte al planeta para luchar a favor y en beneficios de estos animales con pocas probabilidades de llegar a mantener su población dentro de unos próximos años.

En sabias palabras del reconocido filósofo de la historia, Platón “...el hombre puede medir el valor de su propia alma en la mirada agradecida que le dirige un animal al cual ha socorrido...” con esto, se fija una postura crítica y solidaria para aquellos los más necesitados, abandonados a su suerte y maltratados, quienes peligran por la expropiación de sus entornos geográficos donde habitan, huyen de la mano del ser humano y siguen en la mayor parte de las ocasiones el rumbo de la muerte por sus desplazamiento.

Si bien, las tecnologías de la información y comunicación le facilitan a nuestras sociedades

acceder a los nuevos procesos sistemáticos, es aquí el momento de la transformación para trabajar con estas herramientas esenciales para ser introducidas al sistema educativo en todos sus niveles, en investigaciones y en el campo laboral de las poblaciones en general. Lo importante de estas herramientas es un amplio abanico de posibilidades para instruir sobre un interesante tema salvar las especies de animales en peligro de extinción. Algunos grupos trabajan por cuenta propia otros con donativos para lograr llevar a los lugares más alejados la información, esta con un contenido soportado en los hechos actuales sobre la fauna.

Su importancia se sustenta en los cambios de la vida diaria, por la transformación de lo natural y artificial de acuerdo a las capacidades como el entorno. Su papel es el impacto generado en la sociedad y a esto le denominamos revolución tecnológica, con ella como una necesidad le permite al mundo organizar, estudiar, prolongar la vida, distribuir y producir materia prima para las poblaciones, tanto es su progreso que, se ha convertido en el punto de equilibrio para los países.

Hoy en día a raíz de la pandemia COVID-19 el uso de la tecnología ha logrado difundir a través de sistemas en línea las clases virtuales, uno de tantos es ZOOM.US, el software le facilita a los usuarios interactuar como compartir la información y comunicación con más de cien (100) personas al mismo tiempo, este método es muy utilizado en el campo de los negocios y teleconferencias mediante la subdivisión de pequeñas pantallas las cuales se pueden observar en los computadores como en un celular inteligente, este es un mundo en progreso de las tecnologías.

En atención con este análisis, la educación persigue el propósito contribuir con la población para adquirir un conocimiento elemental de cómo puede resolver los problemas ambientales y admitir la responsabilidad individual y social para cooperar en la solución a los problemas ecológicos, desde el enfoque biológico de la conservación de la fauna silvestre como las causas del deterioro del espacio físico y los

elementos naturales de estudio estos síntomas se toman de ejemplo más preciso, puede relacionarse con la influencia de la actividad humana en la contaminación atmosférica, del agua o en la degradación de los suelos entre otros.

Las tecnologías de la información y comunicación o tic, se proyectan en una escala como los facilitadores actuales de espacios interactivos y recreativos utilizados por el público general donde presenta una variedad de temáticas para capturar el interés social, hoy en día las tic son aplicadas en el sistema educativo en todos los niveles con la finalidad de formar al ser humano para una futura vida rodeado de tecnología, en palabras de Sancho (2009) implica:

Una estrategia de multimedia creada para ampliar conocimientos e integrar a los alumnos a una era digital con propósitos pedagógicos destinados a formar conciencia y generar una visión estructurada del mundo respecto a los hechos suscitados en diversos espacios naturales y sociales (p.144)

Siguiendo lo planteado, las tecnologías de la información y comunicación a nivel académico, pueden ser utilizadas para mejorar la comprensión de los contenidos por parte de los estudiantes, además contribuyen al desarrollo de la calidad de los procesos formativos, esto se observa al incluir nuevos elementos de enseñanza proyectando el conocimiento en amplios contextos de la sociedad escolar. La perspectiva educativa, persigue la formación de ciudadanos para lograr en ellos conciencia, aunque la realidad sea cruel, es tratar de ser conscientes y preocupados por las situaciones ocurridas en el planeta, la idea de las tecnologías es contribuir tanto a distancia como a nivel presencial, generar espacios virtuales educativos para la comunidad en general incluyendo a las poblaciones más distanciadas entre ellas las comunidades indígenas.

Una de las críticas en los procesos educativos, es para muchos ir en contra de nuevos mecanismos y principios el cambio tecnológico tiene un estilo único de acercarse a

nosotros poco a poco, todo debemos estar preparados para la ola y surfear en ella aprender a controlar la tabla rompiendo con retos impuestos por la inteligencia artificial y la automatización con pasos dirigidos de una dimensión a otra es decir pasar de ser digitales a ser inteligentes, así se piensa para el año 2030 el conocimiento ha llegado y se debe estar listo el futuro tiene una relación con la automatización inteligente, ofreciendo una gran oportunidad en el área de la biología para la conservación de ambientes y de la faunas. Lo importante en todo esto es aprender a usar las tecnologías sus rasgos, características en los procesos de capacitación tanto para los investigadores como para ser trasladada a las poblaciones como medios de información sobre los sucesos del planeta los cuales desmejoran su calidad de vida. El desafío tecnológico no tiene una directa relación con la propia tecnología su mayor desafío es con la gente aprender a liderarlo. En un pensamiento amplio, la mejor opción innovadora es comenzar a caminar hacia el futuro, abrazar las tecnologías como un socio y no verlo como una herramienta.

6 DISCUSIÓN

El presente estudio realizado, se fundamento en la importancia de las tecnologías al ser utilizada en todos los ámbitos sociales bajo un lema educar, para la conservar, para respetar, para conocer, para aprender y para convivir con los animales en los espacios indicados. De igual forma, desde la teoría constructivista, se sostiene toda persona construye su propio conocimiento a partir de elementos cognitivos otorgados en este caso ambientales vinculados a la fauna silvestre de cualquier lugar involucrada en el proceso de extinción destinado a educar en beneficio del entorno. En el siguiente cuadro es un modelo elaborado a partir de los diferentes artículos analizados y descritos, la idea se concibe a partir de los distintos tipos de aprendizaje que se buscan para generar contenidos adecuados en función de educar a la población humana, allí se muestran los aprendizajes, contenidos, objetivos y pilares educativos cada uno

persigue en su modalidad el conocimiento para ser aplicado siempre en dirección hacia la conservación ambiental específicamente fauna silvestre bajo amenaza, finalmente, se intenta relacionar este conocimiento con los cuatro pilares fundamentales de la educación quienes representan los cimientos de todo principio educativo esto es un ejemplo presentado por las autoras.

Cuadro No.1 Tipo de Aprendizajes Fundamentados en los cuatro Pilares de la Educación

APRENDIZAJE TIPO	CONTENIDOS	OBJETIVO	PILAR DE LA EDUCACIÓN
Lo Conceptual (Tema)	Conceptos Nociones	-Comprensión de la dinámica -Patrimonio natural viviente tangible y socio-cultura -Conocer la biodiversidad animal	Conocer
Lo Procedimental (Proceso)	Destrezas e interacción por parte del usuario con el conocimiento adquirido sobre las tics Proceso para lograr conocer los métodos para conservar Métodos y técnicas de participación	Procesos legales Procesos de interacción con los animales Participación ciudadana Democracia junto al ambiente Derecho ambiental	Hacer
Lo Actitudinal (actitud ante la naturaleza animal)	Valores Actitudes Normas Afectos	Respeto por la vida Consciencia por la biodiversidad Sentido crítico y reflexivo sobre los temas	Ser
Lo Interactivo – Convivencial (Interaccionismo social-conservacionismo hacia fauna en peligro)	Identidad naturalista-conservadora Respeto por la vida Participación Búsqueda de solución a problemas ambientales	Prácticas para la convivencia con la naturaleza Solidaridad Sentido de pertenencia	Convivir

Fuente: Flórez y Rosales (2020)

Finalmente el pensamiento se construye a través de las experiencias obtenidas por el ser humano día tras día, con ello se debe fundamentar los nuevos conocimientos y construir un todo desde la realidad, influyendo en el entorno estableciendo un equilibrio en los aprendizajes teóricos y prácticos los cuales se contextualizan en un marco del tema conservacionista mediante actividades motivadoras al cambio ético social.

7 CONCLUSIONES

En los artículos analizados, se observaron avances en el manejo de las tecnologías aplicadas a la conservación de la fauna silvestre en peligro de extinción, se tomó información sobre los procesos de inteligencia artificial y sistemas con tecnologías 4.0 para investigar algunas especies cuya población se encontraba por debajo de la cifras normales, dentro de la

misma se visualizó el manejo de modelos de acción para obtener información en cuanto al número de individuos para ese momento, conocer la ubicación, los desplazamientos y su hábitat, comportamientos entre otras características, esto se realizó mediante el software de Microsof (A.I), Earth, el llamado proyecto Pinguin Whasch del Pingüino emperador de la Antártida, en la cual se registró un número de pobladores actualmente de 595.000, se tenía previsto un número de 350.000 observando un aumento en un 60% de lo estimado esto para los Pingüinos Emperadores, la idea mediante drones(A.I) es conocer la tasa de aumento o disminución de su población y ayudar a los científicos a identificar la causa de disminución de la misma. Otro proyecto para salvaguardar la especie en este caso de(Loxodonta) Elefantes de Tanzania es el utilizar collares con GPS, para indicar los desplazamientos de los grupos, evitando el impacto en la disminución de su población, actualmente cuenta con un número de 60.000 elefantes, esto indica que, a partir del año 2016 cuando se iniciaron los proyectos conservación junto con las nuevas tecnologías se incrementó a un 38% cuya población anterior era de 43.330 individuos, con esto observamos un punto a favor en el uso de la inteligencia artificial para el registro y análisis de resultados como el de llevar un control de los elefantes vivos. Por otra parte, se tomó información sobre la Foca Monje (Monachus-Monachus) del mediterráneo- Mauritania, de acuerdo al análisis de la población, la misma se redujo en 60 años a un 60% de la misma anteriormente la data se encontraba en 1400 individuos, resultando de ello un estimado de 840 especies en total en la actualidad, es decir se visualizó una disminución de la población. En este proyecto se empleó el GPS en las Focas Monje del Mediterráneo-Mauritania, no sólo fue para localizar y contabilizar elefantes sino también a las focas monjes, la misma permitió rastrear la ubicación a nivel satelital al momento de sumergirse, con este GPS se logró el control de natalidad cuando permanecen en las cuevas junto a las crías.

Gracias al uso de tecnologías se logra identificar la cantidad de patrimonio natural-tangible, es decir, la fauna propensa a desaparecer, esto nos indica que, una parte de la biodiversidad del planeta depende de la intervención humana, siguiendo esta idea, un porcentaje de los seres humanos con valores busca otorgar calidad de vida para los animales y trabajar en pro de la defensa de sus derechos para ser respetados, en una segunda parte colabora en mejorar las condiciones de vida para mantenerla a salvo de factores participantes en su deceso poblacional, el fin de todo es preservar la especie y por último, con las tecnologías se observó un avance en los estudios e investigaciones cuyos análisis adquiridos sobre algunas especies como el pingüino emperador de la Antártida, el elefante de Tanzania y de la Foca Monje del Mediterráneo-Mauritania de población existentes de las especies, son la base para ubicar y conocer cómo podemos rescatarla de su total desaparición, la influencia e importancia es educar a las comunidades sobre su existencia sembrando las creencias, los valores en el respeto, la conciencia y el amor hacia los animales todo en función de lograr el equilibrio del planeta sabiendo convivir con ellos. Por consiguiente, el trabajo con las tecnologías y la inteligencia artificial ofrecen una gran ventaja para el resguardo de estos seres vivos y su habita creando espacios dignos para ellos como para los seres humanos, la única verdad en función de todo esto comprenden la conservación de las especies y su regeneración en la población, sin olvidar la permanente y constante educación conducida hacia las sociedades

8 BIBLIOGRAFÍA

- Alonso, J. (2009). Internet y Educación. Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo Universidad De Castilla La Mancha. (España).
- Delibes, C. Miguel y García, N. Francisco (2014). Ciencia y Compromiso: La Biología de la Conservación. Discurso Académico. [Documento en Línea] Disponible en:
<http://www.rac.es/ficheros/doc/01229.pdf> [Consulta en Junio 2020]
- Cabero, J. (2007). Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación. Madrid. McGraw Hill.
- Castellano, F. (2014). Programa de Educación. Problemas Ambientales en Ciudades. Madrid. Editorial Los Libros de Catarata.
- Contreras, C. (2012). Componentes Naturales de Supervivencia de la Fauna Salvaje. Geografía de Nuevo León. México. Fondo Editorial de Nuevo León.
- Cuellar, C. Adriana; Burguete, Cruz. Jorge y Ruíz, M. Lorena. (2008). Educar con Ética y con Valores Ambientales para conservar la naturaleza. Revista electrónica. Vol. (1) No.50. [Documento en Línea] Disponible en:
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-14352009000200014 [Consultado el 26 de mayo de 2020].
- García, C. y Padilla, L. (2014). Aplicaciones Educativas de las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Madrid. Editorial EGRAF, S.A.
- García, L. (2010). Elementos del Medio Natural. Cuenca. Editorial Colección de Estudios Castilla-La Mancha.
- Gallardo, G; Núñez, A; Pacheco, F. Luís y García, R. Manuel (2009). Conservación del Puma en el Parque Nacional Samaja (Bolivia): Estado Poblacional Alternativas de Manejo. Revista electrónica Vol. 16(1): 59-67. [Documento en Línea] Disponible en:
<https://www.redalyc.org/pdf/457/45712055006.pdf> [Consulta en Junio 2020]
- Gutiérrez, J. (2011). La Educación Ambiental: Fundamentos Teóricos, Propuestas de Transversalidad. Madrid. Editorial La Muralla, S.A.
- Hernández, J. Nelcy y Domínguez, C. Fernando (2008). Perspectivas y Consideraciones sobre el Aporte Biológico al Desarrollo de la Gestión de Tecnología. Revista electrónica Vol. 18, No. 32 [Documento en Línea]. Disponible en:
<http://www.scielo.org.co/pdf/inno/v18n32/v18n32a03.pdf> [Fecha de consulta: mayo 25 de 2020]

- Hernández, J. Sobrino, D. y Vázquez, A. (2011). Experiencias educativas en las aulas del siglo XXI. . Barcelona. Editorial Planeta. España.
- Meelissen, M. (2008). ¿Qué factores obstaculizan o estimulan los formadores de docentes para utilizar las TIC de forma innovadora? Editorial Computadoras y Educación. Revista Electrónica. [Documento en Línea] Disponible en: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0360131507000474> [Fecha de consulta: mayo 25 de 2020].
- Noguera, J. (2011). Blogs y Medios. Las Claves de una Relación de Interés Mutuo. Editorial Libros Red.
- Reyes, J. (2010). Educación Ambiental: Rumor de Claroscuros. Publicada en Los Ambientalistas. Revista de Educación Ambiental. Septiembre-Diciembre.
- Romero, J. (2013). El Informe de Proyecto de Acción: Una aproximación de elementos para su elaboración. Editorial: CEFAC.
- Sánchez, S., Lozada, N. y Torres, A. (2013). Los Zoológicos en la Educación Ambiental. Simposio. Ministerio de Educación de Chiapas.
- Sancho, J. (2009). Tecnologías para Transformar la Educación. Universidad Internacional de Andalucía. Editorial AKAL.
- Santiago, A. (2005). La Situación de la Enseñanza de la Geografía en Venezuela, desde su Práctica Escolar Cotidiana. Geoenseñanza. Vol.10-2005 (2). Julio - diciembre. p.163 - 172. ISSN 1316-60-77
- Sequera, I. (2011). Geografía Económica de Venezuela. Caracas. Ediciones ALFADI.
- Villalta, P. (2011). Importancia de los Blogs en la Educación. Docente y Web Master.
- Vygotsky, L. (1979) El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores. Editorial Azteca, Barcelona
- UNESCO (2015). Las tecnologías de la información y comunicaciones (TIC) en la educación. Disponible en: <http://www.unesco.org/new/es/unesco/themes/icts/> [Links] [Consultado el 26 de mayo de 2020].

LOS NUEVOS RETOS DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA EN VENEZUELA

Recibido: 15/09/2021 Aceptado: 08/12/2021

Ovalles Raibel, Beatriz
Núcleo Universitario Dr. Pedro Rincón Gutiérrez
ovallesraibel@gmail.com

RESUMEN

Las instituciones Educativas de Secundaria en Venezuela actualmente, deben afrontar la búsqueda de soluciones a diferentes retos. Están los que proceden del cambio en la enseñanza por la aparición de Tecnologías de Información y Comunicación y ahora su impacto frente a la pandemia global por el COVID19. Otros derivan del empobrecimiento de los salarios del profesorado, la cantidad de responsabilidades que los docentes deben asumir en los planteles y otros relacionados con la necesidad que tienen los profesores en convertir sus organizaciones educativas en auténticas Comunidades Profesionales de Aprendizaje para mejorar su práctica.

Palabras Clave: retos, profesorado, Instituciones educativas, secundaria, tecnologías de información y comunicación (TIC), recursos tecnológicos.

ABSTRACT

The authors analyze the application, use and versatility of the technologies in procedures destined to the conservation of the wild fauna mainly in those soon to their extinction, this analysis is from three perspectives the first one raises the new technologies together with artificial intelligence, under the In order to conserve endangered biodiversity, the second follows some epistemological foundations with a holistic vision and the last emphasizes the importance of using technologies to educate society by forming conservationist awareness, values, attitudes and behaviors, all for the well-being of the fauna in the process of extinction and the balance of the entire planet

Key words: pandemic, Coronavirus, climate crisis.

Keywords: challenges, teachers, educational institutions, secondary school, information and communication technologies (ICT), technological resources.

Las Instituciones Educativas de Secundaria del siglo XXI en Venezuela deben afrontar la búsqueda de soluciones a diferentes retos. Están los que provienen del cambio en la enseñanza por la aparición de Tecnologías de Información y Comunicación y ahora su impacto frente a la pandemia global por el COVID19. Otros derivan del empobrecimiento de los salarios del profesorado, la cantidad de responsabilidades que los docentes deben asumir en las instituciones y otros más inclinados a la necesidad que tienen estos en convertir sus organizaciones educativas en auténticas Comunidades Profesionales de Aprendizaje para desarrollar y mejorar su práctica.

En las últimas décadas la ciencia y la tecnología han avanzado rápidamente en diferencia con el tiempo. Por tanto, es difícil emprender cualquier temática en el ámbito educativo sin considerar la transformación que esto ha significado. Estos cambios han afectado el desenvolvimiento de la escuela como organización; lo que supone un cambio en la acción pedagógica de los docentes en su desempeño, convirtiéndose este aspecto en un gran desafío para su práctica ejercida en el aula de clase. Según Facundo (1990) afirma: “Los cambios cada vez más profundos y rápidos característica de la época contemporánea...ellos afectan los sistemas de actuar, de pensar, de sentir, de interrelacionarse, de convivir y de producir de las personas y sociedades”. (p.64).

En este contexto, por los cambios suscitados en la época contemporánea, se parte de que la situación se muestra compleja e incierta. Las actuales transformaciones: sociales, educativas, políticas, económicos entre otras, defienden las razones que evidencian que los procesos de enseñanza y aprendizaje deben modificarse. Es preciso diseñar otras iniciativas que contribuyan a formar a las personas del mundo global, con conocimiento de la complejidad que viven, así puedan dar explicación a los acontecimientos vividos con planteamientos pedagógicos y didácticos más vinculados con la manera de como se desenvuelve este momento tan cambiante.

Significa entonces, que las formas tradicionales de enseñar ya no funcionan, porque la sociedad y los estudiantes han cambiado. Se han desarrollado lugares para aprender (cyber), los medios para acceder a la información han evolucionado, las formas de intercambio y de comunicación han avanzado, así como el aumento de estudiantes escolarizados, pero los objetivos educativos, organizar y planificar la enseñanza y las condiciones en diferentes aspectos de los profesores se mantienen prácticamente inalteradas.

Esta aceleración de cambios en diversos ámbitos actualmente exige sucesivos esfuerzos en el trabajo diario del profesorado. Sin embargo, esto no se basa solo en aceptar reformas educativas, sino en aceptar que estos desafíos precisan ajustes en su desempeño profesional. Por ello los profesores de Secundaria necesitan aceptar estos cambios, asumílos; ubicarse en el contexto para aplicar un modelo educativo pertinente que le permita emplear técnicas, métodos y estrategias como elemento principal para lograr éxito en su trabajo. Esteve (2009) señala:

La aceleración del cambio social en el momento actual exige sucesivos esfuerzos de cambio en el trabajo cotidiano de nuestros profesores. No se trata solo de aceptar el cambio de una determinada reforma educativa, sino de aceptar que el cambio social nos obligará a modificar nuestro trabajo profesional varias veces a lo largo de nuestra vida profesional; o, con más precisión, que los profesores necesitamos aceptar el cambio social como un elemento básico para obtener éxito en nuestro trabajo. (p.21)

En el mismo orden de ideas, en los últimos veinte años el uso de poderosas Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), fundamentalmente Internet y los medios de comunicación de masas, están obligando al profesor a modificar su rol de transmisor de conocimientos. Cada día se hace más preciso integrar en el aula la presencia de estas nuevas tecnologías para aprovechar la formidable fuerza de penetración de los materiales audiovisuales. Es preciso recalcar que el

docente que trate de mantenerse en el viejo modelo tradicional y asumir el papel de única fuente de transmisión oral de conocimientos tiene su práctica perdida.

De igual forma, los conocimientos adquiridos con estas tecnologías de información y comunicación (TIC) van a permitir que el estudiante se sitúe en una gran multiplicidad de materiales con los que puede dilucidar, discutir y debatir la información recibida. Es por ello que, el docente debe reorientar e innovar su práctica para facilitar el aprendizaje y guiar el aprendizaje del estudiante a través de estas nuevas tecnologías. Es así por ejemplo, como el uso de Internet brinda la posibilidad de romper la necesidad de enseñar en un lugar y un tiempo establecido, y muy pronto se convertirá en el más esencial cambio de todos los sistemas educativos. Tancredi (2009) argumenta:

La expresión “nuevas/nuevos” alude al potencial de las TIC para materializar ambientes de trabajo y de estudio que permiten superar las barreras de tiempo y espacio propias de los tradicionales entornos de aprendizaje que impedían o dificultaban tanto el acceso como la participación plena de la población a la educación. (p.159)

Ahora bien, se expuso que las TIC han significado el inicio de una nueva era digital y de la importancia que tiene que el profesor asuma estas tecnologías para impartir sus clases. El dilema está en que hay una cantidad importante de docentes que no han asumido ni modificado su forma de enseñar, porque no poseen recursos tecnológicos, ni la capacitación necesaria para enseñar a través de dispositivos electrónicos; y menos aún la disponibilidad de aulas con acceso a internet; estos factores fundamentales para los cambios necesarios en educación obligan a que estos sigan arraigados a la forma tradicional de llevar a cabo su acción pedagógica.

Sumado a ello, en la actualidad se presenta una emergencia sanitaria a nivel global, debido a la aparición del COVID19, un virus que está afectando la salud de personas de cualquier edad en la mayoría de los países del mundo, lo

que ha generado una pandemia. La aparición de este virus ha causado que la educación en todos los niveles se encuentre en emergencia, pues la enseñanza presencial se ha visto interrumpida drásticamente a nivel mundial, porque los estudiantes no pueden asistir a sus aulas de clase habitualmente, como medida de previsión para evitar el contagio. Córdor (2020) establece:

La emergencia mundial a causa de la enfermedad COVID19 ha obligado a los sistemas educativos de la región y el mundo a transitar de un modelo pedagógico establecido en cada país hacía un modelo pedagógico en el cual el proceso de enseñanza y asimilación de conocimientos se desarrolla de forma digital y tiene lugar en entornos virtuales, lo que ha supuesto un desafío para todos los componentes de un sistema educativo, puesto que dicha transición a causa de la emergencia se ha realizado de una forma abrupta.(p.2)

En tal sentido, el desafío que debe afrontar la organización educativa en secundaria es complicado, pues el cambio abrupto y forzado en la manera de transferir los conocimientos por parte de los docentes en todos los niveles del sistema educativo, cambió en un instante; encontrándose desorientados tanto educadores como estudiantes porque no están preparados para asumir un modelo de educación a distancia, a esto se suma que no están dadas las condiciones para que esta pueda llevarse a cabo de la manera apropiada.

De acuerdo a estos señalamientos, la realidad es que el escenario que se presenta es preocupante, porque los docentes ante la emergencia suscitada por el virus, han tenido que improvisar y reinventar sus estrategias, métodos y técnicas didácticas para poder llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje de la forma presencial a la forma virtual de manera inmediata. Esto ha significado para ellos un gran desafío, porque muchos de ellos carecen de los recursos tecnológicos, no poseen las competencias digitales para hacer uso de estos y menos conocen el manejo de sitios o plataformas virtuales.

El desafío para los docentes ha sido enorme: se calcula que cerca de 60,2 millones han sido afectados por los cierres de las escuelas a nivel global. Rápidamente, debieron empezar a preparar clases y materiales para facilitar la continuidad, en la medida de lo posible, del proceso de aprendizaje desde casa. (Hincapié, 2020 párrafo 3)

Este asunto, se torna más complejo cuando los estudiantes se encuentran en la misma situación que los docentes, pues muchos de ellos no tienen recursos tecnológicos ni dispositivos electrónicos a través de los cuales puedan llevar a cabo su proceso de aprendizaje. En algunos casos estos no conocen los programas y aplicaciones que se usan para poder desarrollar los contenidos a distancia, manifestando sus padres y representantes un gran descontento e incertidumbre pues no pueden ayudar a sus hijos o representados a cumplir con sus tareas de esta manera.

Aunado a ello, hoy en Venezuela se presentan otras limitaciones que impiden que docentes y estudiantes puedan realizar sus trabajos en línea. Aparte de que los docentes como ya se mencionó, en su mayoría no poseen las competencias digitales necesarias para asumir la educación en línea, la falta constante de electricidad e internet constituyen una barrera que impide la disponibilidad y el tiempo que estudiantes y profesores quieren dedicar a sus actividades curriculares. Dicha problemática es una limitante para el desarrollo de las actividades educativas durante la pandemia.

Por ejemplo, en el estado Táchira, los cortes y fluctuaciones de electricidad son frecuentes y estos pueden oscilar entre doce a veinte horas diarias. Como resultado de esto, ahora no hay horarios estables para que estudiantes y docentes puedan hacer una planificación y organizar sus actividades adecuadamente durante las horas en las que hay fluido eléctrico. Según (Márquez, 2020) los habitantes del Táchira han sido castigados con prolongados cortes de electricidad que en algunos lugares han superado las 20 horas continuas. Igualmente, las pocas horas de electricidad que recibe este estado no

garantizan el acceso a internet, el cual tampoco es constante

Este panorama es muy desalentador, frente a la realidad que deben afrontar los docentes de secundaria en el país, y en particular en este estado. Por un lado, están los problemas generados por la falta de electricidad y las fallas en la conexión a internet y por otro los docentes se ven obligados a trabajar sin recursos tecnológicos y/o capacitación para ello, lo cual genera frustración y confusión tanto para docentes como alumnos y representantes. Las quejas de padres y representantes son comunes se ven frustrados ante la necesidad de que sus representados no puedan hacer las actividades y mucho menos entregarlas a tiempo.

Tal situación fue tomada en cuenta por la Oficina del alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos quien expone en un documento la realidad en la cual se está llevando a cabo la educación en Venezuela. En este se señala lo siguiente:

Lamentablemente, la mayoría de docentes en el país no cuentan con la preparación para, de manera súbita y sin lineamientos básicos, poder planificar lecciones o realizar lecciones especiales a distancia. Tanto ellos como sus estudiantes deben además enfrentar fuertes y constantes fallas en el servicio eléctrico, así como las restricciones de una conexión a internet muy inestable, en el mejor de los casos e inexistente en el peor. (p. 1-2)

De acuerdo a lo anteriormente descrito, surge la siguiente interrogante ¿Qué está haciendo el Ministerio Popular Para la Educación (MPPE) para dar solución a la problemática planteada? Desde el 16 de marzo del año en curso el MPPE anuncia el cierre de instituciones públicas y privadas a nivel nacional como medida preventiva contra el COVID19. Así mismo, se hace un llamado a los docentes de todos los niveles a iniciar un proceso de reprogramación de las actividades presenciales a distancia; dando este ministerio origen al Plan Pedagógico de Prevención y Protección “Cada Familia una Escuela”.

En el mismo orden de ideas, se puede decir que según el documento llamado Seminario Virtual Alternativas para la Continuidad Educativa ante el cierre preventivo de escuelas por el COVID-19, integrado por el ministro de Educación Profesor Aristóbulo Isturiz, representantes de organizaciones de la sociedad civil y Naciones Unidas que componen el clúster de educación en conjunto con el Ministerio de Educación presentaron las maneras en que se están efectuando planes para dar continuidad educativa, intercambiando orientaciones, componentes y buscando soluciones para asumir los retos a los que se está enfrentando la labor docente.

Según este documento que recoge el intercambio de opiniones de los representantes ya mencionados. Se puede alegar que el ministro Aristóbulo Isturiz dice: Ante ello creamos la propuesta de portafolios o carpeta pedagógica como el instrumento más óptimo y pertinente de seguimiento donde el estudiante, y la familia, en coordinación con las y los maestros van construyendo sus trabajos durante el proceso [...]. Según lo expuesto por el ministro y para dar respuesta a la interrogante ya planteada se puede decir que esta no es la solución para hacer teletrabajo, solo se le dio largas al asunto. (Isturiz & Renna, 2020)

En tal sentido, a través de esta propuesta se le indica al docente que debe exigir a sus estudiantes un portafolio, ya sea de manera digital o en físico para evaluar las actividades que llevó a cabo durante el lapso académico. De manera que si el estudiante no tuvo acceso a los recursos digitales o dispositivos electrónicos en el tiempo que el docente hizo el envío de las actividades, pueda ponerse al día en el tiempo determinado por el departamento de Evaluación y tenga la oportunidad de presentar sus trabajos. Entonces, “Se pensó solo en el estudiante”. Y ¿en cuanto a los docentes? vale la pena preguntarse ¿Posee el docente los recursos o dispositivos para enviar dichas actividades? ¿Puede el docente en medio de una pandemia recibir sin riesgo de contagio portafolios hechos a mano por sus estudiantes?

Es oportuno enfatizar que en un momento sin precedentes como lo es la aparición de una pandemia, ni el estado venezolano ni sus ministerios, (en este caso el MPPE) estén preparados para solucionar de manera inmediata todos los inconvenientes que pueden surgir en un sistema educativo que en un instante cambio su modalidad de presencial a distancia. Pero lo que es innegable es que ya estos problemas existían antes del estado de emergencia, y ahora se agudizaron significativamente. “Antes de la emergencia, muchos países no contaban con las condiciones digitales de base para brindar educación en línea y mucho menos ahora cuando los ministerios de educación no están operando en su capacidad regular”. (Rieble, Viteri, Vásquez, & Arias Ortiz, 2020. Párrafo 7)

En tal sentido, es necesario explicar de manera más concreta los cambios que se han evidenciado en Venezuela en el ámbito educativo desde el año 2015, por causa de la ya conocida emergencia humanitaria que se vive en el país. Esta crisis aparta cada día a docentes y estudiantes de las posibles mejoras y derechos a un nivel de vida apropiado debido a que el MPPE y sus entes gubernamentales, no generan iniciativas de mejora que beneficien la calidad de vida de los estudiantes y docentes. “Estos cambios se están contemplando en un contexto de afectaciones múltiples y daños acumulados que, en materia educativa, el país ha vivenciado desde 2015 por causa de la emergencia humanitaria compleja que impacta...los órdenes de la vida nacional”. (Ibidem, 1)

Debido a lo anteriormente descrito, La Red de Derechos Humanos de Niños, Niñas y Adolescentes (Redhna) junto a 71 organizaciones sociales y 149 personas entre ellos profesores, religiosos, defensores y defensoras de derechos humanos, dirigieron en el mes de abril una Carta abierta llamada: “La pandemia Covid19, el año escolar y la educación a distancia” dirigida al Ministerio del Poder Popular para la Educación en Venezuela y entes gubernamentales adscritos para la defensa y protección de niños y adolescentes donde en uno de sus párrafos cita:

Las condiciones actuales del sistema educativo presencial hacen que sea imposible asegurar el acceso, permanencia, calidad y prosecución de manera equitativa a niños, niñas y adolescentes (NNA), ni brindar herramientas a sus familias y docentes para que acompañen adecuadamente en el proceso de aprendizaje. En estas circunstancias, migrar a un modelo de educación a distancia sin considerar las mínimas previsiones ni proponer acciones para corregir las fallas estructurales de las que el sistema adolece, imponiendo además a las familias un rol que no les corresponde ni para las que están preparadas, es agravar las condiciones de vulnerabilidad que estudiantes de todas las edades confrontan en el ejercicio de su derecho a la educación...(p.1)

Cabe destacar que según lo emitido en esta carta este organismo REDHNA defensor de los derechos humanos de niños, niñas y adolescentes, conoce la realidad que se está presentando en el país. En este documento se expone la problemática que hoy se presenta en el país donde mencionan las graves condiciones a las que se están enfrentando docentes, estudiantes, padres-representantes y las comunidades en general para poder seguir desarrollando sus clases a distancia.

Visto esto desde esta óptica, el actual gobierno del estado venezolano está coartando los derechos de sus ciudadanos, pues según la ley, en los artículos 102 y 103 plasmados en la Constitución Nacional el estado debe garantizar igualdad de condiciones y oportunidades. Igualmente, debe mantener servicios y dotaciones necesarias para que los estudiantes puedan culminar sus estudios en las instituciones. No se está cumpliendo con lo previsto en la Constitución, pues el MPPE se ha limitado solo a crear programas y guías pedagógicas que no están dando solución a la falta de recursos tecnológicos para estudiantes y docentes durante la pandemia.

En concordancia a lo expresado, la Constitución Nacional de la República Bolivariana de Venezuela (1999) señala en su artículo 103

Toda persona tiene derecho a una educación integral de calidad, permanente en igualdad de condiciones y oportunidades, sin más limitaciones que las derivadas de sus aptitudes, vocación y aspiraciones...A tal fin el Estado realizará una inversión prioritaria, de conformidad con las recomendaciones de la Organización de las Naciones Unidas. El Estado creará y sostendrá instituciones y servicios suficientemente dotados para asegurar el acceso, permanencia y culminación en el sistema educativo. (Const., 1999, art. 103).

De acuerdo a estos señalamientos, se están viviendo tiempos de incertidumbre; no se conoce aún cual es la fecha en la cual termine este escenario que se generó por el COVID19. De lo que, si hay certeza, es de que cada país debe asegurar el aprendizaje óptimo de sus estudiantes, pues en este caso Venezuela, no estaba, ni está preparada para atender a estudiantes de Secundaria ni antes, ni durante y tal vez, ni después de una emergencia sanitaria. El Sistema Educativo presenta grandes deficiencias las cuales están llevando a que la educación que se está dando a distancia empeore cada día y trayendo graves consecuencias de atraso para los estudiantes.

Por otra parte, surge otro reto que debe asumir el profesorado de secundaria para desempeñar su labor; este es el empobrecimiento de su salario. Los bajos salarios han sido uno de los aspectos por los cuales los docentes han perdido los deseos de ejercer su profesión en Venezuela. Muchos de ellos han emigrado a otros países de Latinoamérica, buscando un mejor pago por su trabajo. Por ello, se han perdido y siguen perdiéndose miles de puestos de trabajos en los distintos niveles educativos. Este continuo éxodo masivo de profesionales en busca de nuevas oportunidades, afecta la calidad de la educación y a futuro en el país.

En efecto, tal situación genera el inminente abandono de cargo de los docentes o el cambio de profesión y/u oficio hacia otros ámbitos en los cuales su trabajo es mejor remunerado. “Una gran mayoría de profesores se ha ido buscando una mejor vida en otros países

mientras la nación se sumerge en una profunda crisis humanitaria y económica, marcada por un gobierno que muchos...consideran una dictadura” (Grupo Expansión, 2017).

Los docentes de Secundaria están trabando por un sueldo que no cubre ni siquiera sus necesidades más básicas. Se conoce que estos profesionales de la educación deben tener de dos a tres empleos, pues su salario por parte del MPPE es simbólico. Esto agudiza la crisis humanitaria que también involucra al docente. Por ello, los educadores prefieren dedicarse a otro tipo de trabajo, pues en su gran mayoría consideran que su sueldo es una burla ante la situación de inflación que se presenta hoy en el país.

Por otro lado, se han producido cambios que han marcado al profesor negativamente en las últimas dos décadas, como por ejemplo se ha aumentado las exigencias que al profesor de le competen; solicitándole asumir una multiplicidad de responsabilidades de parte del MPPE. Pero sin mejoras económicas ni estructurales. Estos requerimientos o lineamientos emanan de parte de los directivos, coordinadores, representantes y de sus estudiantes. Por ello, un docente no puede alegar que su tarea está sujeta básicamente solo a dar sus clases en el aula; pues esta debe ir más allá de lo que su trabajo demanda.

Por ejemplo un docente guía de cualquier año de Secundaria, debe aconsejar a sus estudiantes ante los conflictos que se le presenten con sus familiares, compañeros de estudio, amigos y profesores. Este debe ser mediador ante inconvenientes o problemas porque muchas veces son expuestos diariamente en su aula de clases. Así mismo el docente debe plantear y buscar las posibles soluciones a estos, que beneficien a las partes involucradas, pues él tiene una relación cercana con sus estudiantes, sus padres y representantes. Pero esta además decir, que esta no es su responsabilidad, este no debe adjudicarse estos compromisos que van más allá de lo que su labor solicita

De allí que hoy es un gran reto asumir la práctica docente, porque está sobrecargada de

funciones y sin el acompañamiento y desarrollo profesional que esto amerita. En consecuencia, muchos docentes no quieren ejercer su práctica, pues están conscientes de que pueden tener otro empleo que solicite menos responsabilidad que demande menos tiempo va ser mejor remunerado. Es bien sabido que el docente debe asumir ante la sociedad el cumplimiento de su profesión, compromiso ético y moral, pues él es modelo a seguir por sus estudiantes, pero las exigencias no compensan su remuneración; este prefiere tomar otro empleo. (ibídem, 21)

Además de saber su materia, hoy se le pide al profesor que sea un facilitador del aprendizaje, pedagogo eficaz, organizador del trabajo del grupo y que, además de atender la enseñanza, cuide el equilibrio psicológico y afectivo de sus alumnos, la integración social, su formación sexual, etc.

Así mismo, varias de las funciones citadas anteriormente por este autor deben ser ejercidas por la sociedad y la propia la familia. Estas dos deben darle el debido cumplimiento pero que, por diversas razones: de tiempo, pereza, abandono, desinterés, descuido... las dejan en manos de la escuela, excediendo a sus protagonistas que son los profesores de compromisos, exigencias y responsabilidades, impidiendo el correcto funcionamiento de la misma. Según lo señala Prieto (2008):

Estas funciones se extralimitan, en numerosas ocasiones, de la misión básica de escolarizar al menor. La sociedad en general y los padres en particular dotan al docente de diferentes objetivos a alcanzar que, en determinados momentos, no son otra cosa sino competencias transferidas, es decir, funciones educativas y socializadoras, las cuales, son la propia sociedad y la familia las que han de darle el debido cumplimiento pero que, por diferentes razones de tiempo, apatía, desinterés... las dejan en manos de la escuela sobrecargando a ésta de funciones e impidiendo el buen y correcto funcionamiento de la misma. (p.330)

Igualmente se encuentran las exigencias que hacen los directivos, coordinadores y jefes de departamento relacionados con el

funcionamiento del plantel (normativa interna o manual de convivencia) lineamientos y circulares que se deben poner en práctica en las horas de clase y durante su estadía en el plantel; somete a fuertes presiones, y en muchos casos ocasiona tanto estrés que termina en fuertes problemas de salud, pues su trabajo se torna pesado y cargado de un gran número de exigencias.

En lo que se refiere a las Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA) se puede decir que se hace necesario y urgente que los docentes de Secundaria sean asesores y formadores mediante el desarrollo profesional para transformar sus organizaciones educativas en auténticas Comunidades de Aprendizaje y que se implementen como modelo a seguir frente a los desafíos que hoy enfrenta el contexto educativo. Estas comunidades, se perfilan con una nueva forma de trabajo, configurando estrategias, para que ocurran cambios eficientes para su mejor funcionamiento.

Por consiguiente, las CPA ofrecen un modelo a seguir de cómo la organización escolar puede trabajar y aprender de manera conjunta para diseñar y sostener procesos de mejora eficaces; con los cuales se pueden favorecer proyectos como por ejemplo nuevas guías de formación profesional desde interior de los liceos que ciertamente impacten en la práctica de enseñanza y en los procesos de aprendizaje. En palabras de Krichesky y Murillo (2011):

Aunque los docentes realizan parte de su trabajo en solitario, si el centro en su conjunto pretende evolucionar deben existir muchas oportunidades de desarrollo del profesorado en el que los profesores aprendan juntos. De esta forma, el énfasis en la formación individual del profesorado evolucionó hacia un concepto de aprendizaje colectivo. (p.68)

Cabe destacar, que las Comunidades Profesionales de Aprendizaje surgen como una estrategia de perfeccionamiento para la escuela contemporánea, donde los docentes encuentran un espacio reflexionar sobre su práctica y trabajar de manera unida, planteando técnicas,

métodos y estrategias que contribuyan a desarrollar y mejorar su desempeño. Lieberman y Miller (2008) definen las CPA de la siguiente manera: “Grupo de docente...que se reúnen regularmente con el propósito de incrementar su propio aprendizaje y el de sus estudiantes”. (p.29)

Así mismo, las CPA pueden ser vistas por los docentes como la oportunidad de formarse continuamente. Existe una gran cantidad de profesionales en diferentes áreas, cada uno con formas de trabajo distintas y que pueden ser divulgadas para que puedan ser utilizadas por otros docentes; pues es bien sabido que hay profesores que aplican estrategias que no son lo suficientemente efectivas para que sus estudiantes adquieran conocimientos por la complejidad de su grupo de trabajo.

Entonces a partir de lo expuesto, se puede decir que cuando los profesores comparten experiencias de trabajo, pueden implementar de mejor manera sus estrategias, con las cuales pueden generar aprendizajes significativos en los estudiantes. Esto en el caso de efectuar transformaciones internas dentro de la organización educativa para impulsar las relaciones de amistad y confianza entre sus profesionales, procurando siempre facilitar las formas de planificar y llevar a cabo sus actividades con el fin de lograr éxito en su desempeño.

Es de gran importancia destacar que en muchas instituciones de secundaria se generen espacios para que se lleven a cabo conferencias, talleres, cursos, debates, conversatorios, ponencias, donde puedan compartir conocimientos y experiencias todos los que forman parte del proceso educativo: profesores, directivos, personal administrativo y obrero, familia, comunidad y estudiantes para que se den los cambios necesarios para el mejoramiento de la enseñanza en esta modalidad.

Además de ello, se hace necesario que los docentes trabajen como una organización articulada que persigue los mismos objetivos y metas. Conjuntamente, debe existir entre sus integrantes un liderazgo dialógico, donde el

cumplimiento de roles por sus integrantes tenga el mismo grado de importancia. Es decir, donde todos sus integrantes se respeten, compartan responsabilidades, logros y éxitos. En el caso de que la organización cometa errores o fracase, esta lo asume de manera colectiva. Desde la perspectiva de las comunidades de aprendizaje. De acuerdo a Padros & Flecha (2014) citado en Álvarez (2017):

El liderazgo dialógico es el proceso mediante el cual se crean, desarrollan y consolidan prácticas de liderazgo de todos los miembros de la comunidad educativa incluyendo a los maestros, estudiantes y familias, personal no docente, voluntarios y otros miembros de la comunidad. Los y las directores, en su compromiso como líderes dialógicos, buscan trabajar de forma conjunta con las familias, profesores y los estudiantes, especialmente mediante el apoyo y la promoción de acciones que contribuyan a transformar la escuela y la comunidad, lo que incluye el barrio y las interacciones en el hogar. (p.27)

Por tal como razón, implementar y desarrollar las Comunidades Profesionales de Aprendizaje, se muestra como una iniciativa para el perfeccionamiento de las funciones que deben cumplir los docentes de secundaria. Se hace necesario que se implemente de manera colaborativa por todos los miembros de la Organización Educativa (docentes, estudiantes, familia y comunidad), los cuales deben estar indiscutiblemente comprometidos para lograr su óptimo desempeño. Por ellos surge la interrogante ¿Son las Organizaciones Educativas las únicas responsables en convertirse en Comunidades de Aprendizaje? Absolutamente No.

Las administraciones públicas tienen una gran parte de responsabilidad a la hora de apoyar, acompañar y facilitar los procesos vinculados a mejorar a las escuelas de hoy para convertirlas en estas comunidades. La familia y la sociedad tampoco pueden permanecer al margen de estos esfuerzos ya que este modelo de trabajo debe estar integrado por docentes, estudiantes, familia y la comunidad, el cual representa un importante cambio hacia la

consecución de planteles de mayor y mejor calidad educativa.

Así mismo, es necesario que el docente entienda la necesidad e importancia de transformar sus instituciones en auténticas Comunidades Profesionales de Aprendizaje para mejorarlas a través del trabajo colaborativo de todos sus integrantes. A través del establecimiento de estas, las organizaciones educativas pueden gestionar, tramitar y ejecutar planes que les permita progresar en sus formas de trabajo. Pues, es bien sabido que las instituciones donde todos sus miembros laboran compartiendo responsabilidades y compromisos de manera horizontal logran favorablemente sus metas.

En síntesis, los retos a los que se enfrenta actualmente el profesorado de Secundaria en Venezuela para ejercer su práctica pedagógica son complejos y numerosos, aquí se mencionan algunos. Sin embargo, no se trata de dar una lista con las soluciones a la problemática; sino de reflexionar y compartir sugerencias que puedan ser tomadas en cuenta por las partes involucradas hacia transformaciones para así mejorar el proceso educativo en estas instituciones.

Cabe resaltar que cuando los docentes reflexionan sobre su práctica, se pueden lograr cambios en su desempeño en el aula. Este puede formular y adaptar propuestas de manera asertiva para que las organizaciones educativas puedan funcionar apropiadamente. El educador debe estar consciente de que su práctica está sujeta al contexto y debe estar preparado para hacer reacomodos en sus formas de enseñar, pues de ello va a depender su éxito o fracaso en el desempeño de su labor.

Así mismo, la actitud del docente frente a los cambios sociales y frente al proceso de innovación de la enseñanza es crucial, pues es un hecho que este debe utilizar las TIC como una herramienta que le permitirá mejorar la calidad de su forma de planificar, enseñar y evaluar. De esta manera, pueden hacer uso de nuevas estrategias que integren los recursos digitales para facilitar su trabajo. También esto le va a permitir, que este pueda ir a la par con

las necesidades de sus estudiantes, los cuales están cada día más familiarizados con el uso de las TIC.

De igual modo, es necesario que el docente tenga la capacidad de romper paradigmas, de cambiar continuamente sus formas de trabajo, saber adaptarlos al contexto y manejar adecuadamente las múltiples conductas que va a encontrar dentro del salón de clases, para así poder asumir actitudes positivas frente a los nuevos retos que se le presentan día a día. Ciertamente, el docente es el responsable de transformar su práctica, pero requiere estar apoyado por políticas gubernamentales acordes a los contextos de cada comunidad y al mundo digital de este siglo.

Finalmente, es necesario que se hagan fuertes reestructuraciones en el Sistema Educativo Venezolano. Es fundamental establecer políticas educativas que procuren el mejoramiento de las condiciones de los docentes. Debido a que como se ha venido argumentando en este manuscrito la mayoría de los educadores actualmente en el país atraviesan una crisis humanitaria que los ubica en condiciones de pobreza. El salario constituye el elemento primordial para mejorar el nivel de vida de los educadores. Además, el sistema educativo amerita la dotación de recursos y la capacitación de ambas partes, para adquirir competencias digitales.

REFERENCIAS

- Cóndor , O. (04 de abril de 2020). Educar en tiempos de COVID-19. *Revista CienciAmerica*, 9(2), 07.
- Constitución de la Republica Bolivariana de Venezuela[Const]. (1999). Artículo 103 [Titulo III]. Editorial Jurídica Venezolana1ª Edición.
- Esteve, J. M. (2009). La profesión docente ante los desafíos de la sociedad del conocimiento. (I. C. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, Ed.) *Aprendizaje y Desarrollo Profesional Docente*, 17 - 28. Obtenido de http://www.redfforma.cl/documentos_sitio/86855_APRENDYDESARRPROFESIONAL-2.pdf
- Facundo, A. (1990). ¿Modernización económica y política sin modernidad educativa y cultural? *Revista Educación y Cultura*, 22-23, 64-68.
- Grupo Expansión. (04 de diciembre de 2017). La fuga de profesores en Venezuela se agrava. Obtenido de Expansión: <https://expansion.mx/mundo/2017/12/04/1-a-fuga-de-profesores-en-venezuela-se-agrava>
- Hincapié, D. (15 de MAYO de 2020). Docentes: los otros trabajadores esenciales durante el COVID-19. Recuperado el 15 de MAYO de 2020, de [Entrada de Blog]: Recuperado de <https://blogs.iadb.org/educacion/es/docentes-estabajadoresesenciales/>
- Isturiz, A., & Renna, H. (26 de marzo de 2020). Venezuela: Alternativas para la continuidad educativa ante el cierre preventivo de escuelas por el COVID-19. Obtenido de reliefweb: <https://reliefweb.int/report/venezuela-bolivarian-republic/venezuela-alternativas-para-la-continuidad-educativa-ante-el>
- JIMÉNEZ, E. P. (2008). EL PAPEL DEL PROFESORADO EN LA ACTUALIDAD. SU FUNCIÓN DOCENTE Y SOCIAL. *Dialnet*, 325-345.
- Krichesky, Gabriela; Murillo Torrecilla, Javier. (2011). LAS COMUNIDADES PROFESIONALES DE APRENDIZAJE. UNA ESTRATEGIA DE MEJORA PARA UNA NUEVA CONCEPCIÓN DE ESCUELA. *REICE*, 9(1), 66 - 83. Obtenido de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num1/art4.pdf>
- Márquez, B. (8 de mayo de 2020). Táchira entre bajones y apagones de luz de hasta 20 horas. Obtenido de *Diario La Nación*Diario La Nación: <https://lanacionweb.com/regional/tachira-entre-bajones-y-apagones-de-luz-de-hasta-20-horas/>
- Montecinos, C. (s.f.). *Líderes Educativos*. Obtenido de *Comunidades de aprendizaje: Cultura y estructura para promover el aprendizaje docente*: https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2017/09/Seminario_Liderazgo_DEPROV_CarmenMontecinos.pdf

Red por los Derechos Humanos de los niños, niñas y adolescentes. (18 de Abril de 2020). REDHNNNA. Obtenido de La pandemia Covid 19, el año escolar y la educación a distancia: Recuperado de <https://www.derechos.org/ve/actualidad/la-pandemia-covid-19-el-ano-escolar-y-la-educacion-a-distancia>

Rieble, S., Viteri, A., Vásquez, M., & Arias Ortiz, E. (4 de 5 de 2020). COVID-19 y la gran apuesta del aprendizaje desde casa: ¿funcionará para todos? Obtenido de Banco Interamericano de Desarrollo: <https://blogs.iadb.org/educacion/es/aprendizajedesdecasa/>

Tancredi, B. (2009). Nuevos ambientes de aprendizaje para el desarrollo Profesional Docente. Aprendizaje y Desarrollo Profesional Docente, 159-170.

LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS SABERES POPULARES EN LOS PROCESOS FORMATIVOS DE LA COMUNIDAD RURAL, EL PEÑÓN, ALDEA MACHADO, MUNICIPIO MICHELENA

Recibido: 15/09/2021 Aceptado: 08/12/2021

Rosales de Pernía, Mary Sandra
Comunidad Rural, el Peñón, Aldea Machado,
Municipio Michelena
marysarosales@gmail.com

RESUMEN

El presente artículo se focaliza en describir las representaciones sociales de los saberes populares en procesos formativos de la comunidad rural del sector El Peñón en el municipio Michelena. En este sentido se va a realizar una revisión teórica-documental y de las tradiciones orales que forman parte de los saberes populares de esa comunidad relatadas por informantes claves que se han mantenido a través de procesos de acción educativa no escolarizada.

Descriptor: Representaciones sociales, saberes populares, formación pedagógica, comunidad rural

ABSTRACT

This article focuses on describing the social representations of popular knowledge in formative processes of the rural community of the El Peñón sector in the Michelena municipality. In this sense, a theoretical-documentary review and oral traditions that are part of the popular knowledge of that community are going to be carried out, reported by key informants that have been maintained through non-schooled educational action processes.

Descriptors: Social representations, popular knowledge, pedagogical training, rural community

1 INTRODUCCIÓN

La historia es la imagen viva de un lugar, ubicada en un pasado que trasciende en las experiencias de las generaciones con la finalidad de marcar una huella para dejar una enseñanza sobre la cultura de sus antepasados, la importancia de todo se refleja en la sociedad que cohabita en un determinado lugar, con una cultura arraigada en los saberes populares y tradiciones para ser transmitido a las nuevas generaciones, sin olvidar, como los hechos construyen la identidad de la localidad.

Cabe señalar, los saberes populares se constituyen a partir de una serie de aspectos como la tradición, la religión, el trabajo, lo culinario, lo económico y de salud, también de leyendas e historias e incluso de formas de expresión propias de una comunidad, de manera que pueden ser activados por los docentes en el desarrollo de las actividades de la enseñanza y aprendizaje como parte de los proyectos pedagógicos relacionados con el ámbito local, también están presentes a través de procesos de educación informal y no formal que tienen lugar en la familia, centros culturales e incluso al desenvolverse socialmente en la calle.

De acuerdo a lo anterior, se da lugar a conformar un lenguaje y léxico común utilizados por la mayoría de los sujetos con el cual se identifican las cosas y actividades que se desarrollan o hablan, dando origen a las representaciones sociales. Es allí, donde autores como Moscovici, (1961), expone las particularidades de esta teoría y nuevo objeto de estudio, las representaciones colectivas, son el pensamiento social incorporado en cada una de las personas de una manera individual.

Para Moscovici, (1979), expresa: “Las representaciones sociales son casi tangibles. Circulan se cruzan y se cristalizan sin cesar en nuestro universo cotidiano, a través de una palabra, un gesto, un encuentro” (s.p), por lo tanto, en una forma más sencilla de comprender la realidad las representaciones sociales (RS), establecen una forma para demostrar un significado de lo sucedido entre los grupos sociales bajo un símbolo social el

cual surge de la práctica del día a día de los individuos en su entorno. Dentro de esta misma idea, en una entrevista realizada, (Jodelet, 2002), expresa:

La representación social trata con sujetos, pero hay que diferenciar, aspectos que subrayar. Trata de la relación entre un sujeto social y, tenemos que decir, en cuanto al sujeto social y la representación aparece como la liga entre él y su entorno material, social, humano, etcétera, es decir, que la representación ocupa un sitio central en términos de ligación entre los dos mundos. (p.128)

Las representaciones sociales, de acuerdo a la autora forma parte de un conocimiento con carácter social, cuya expresión está vinculada a los hechos de la vida cotidiana, por lo tanto, poseen sentido de pertenencia y sirven para explicar diversos fenómenos de la comunidad rural del lugar.

2 EL FENÓMENO DE ESTUDIO

En la actualidad, con los cambios producto de la globalización y las nuevas tecnologías y el deterioro del medio ambiente, hace que, los saberes populares estén a un lado de la memoria histórica y junto a ello las tradiciones culturales, las mismas, representan el verdadero significado de la sociedad rural. De esta manera, es fundamental considerar los saberes populares de la comunidad, como la digna representación de la cultura popular del lugar, el mismo trasciende su mirada desde el pasado hasta la actualidad, dando lugar a ser empleado como estrategia para el desarrollo de los procesos formativos y sociales de una comunidad.

Cuando se habla de los procesos formativos de los saberes populares, se toma en cuenta los métodos utilizados como son:

a) La oralidad como manera de transmitir los saberes de las generaciones adultas a las jóvenes. Las narrativas por personas del pueblo dan a conocer hechos, leyendas y eventos que no están registrados de manera escrita, que por ser de la localidad. En el campo medicinal hay creencias arraigadas en el marco de estos

saberes populares, como es la presencia de personas del pueblo que curan dolencias, alejan males, alivian dolores e incluso ahuyentan animales mediante el secreteo o rezo de oraciones. En lo social se cuenta de los eventos y de personas que contribuyeron de una u otra manera a la consolidación de la comunidad

b) Aprender haciendo, en la familia tradicionalmente los jóvenes aprenden de sus padres, viéndolos hacer las actividades y labores, así aprenden como se ordeña una vaca, como se prepara el terreno para la siembra, como hacer queso, el chimó, el aguardiente, el pan casero entre otros, estos saberes populares preservan en muchas ocasiones formulas particulares que las diferencian de otras similares.

c) Las casas culturales constituyen otro ámbito para la difusión y preservación de la cultura local, a través del cronista de la comunidad se dan a conocer aspectos significativos de la historia lugareña.

La finalidad de la presente investigación es analizar las representaciones sociales presentes en la formación de la comunidad rural, ubicado en el municipio Michelena del estado Táchira-Venezuela. Surge la inquietud de revelar los conocimientos sobre las tradiciones familiares-sociales del lugar, de allí, la idea de reconstruir, preservar parte de la historia de la comunidad rural a su vez, dar a conocer la perspectiva socio-cultural para mantener vivos los saberes y tradiciones de la comunidad.

3 REFERENTES TEÓRICOS

Caracterización de las Representaciones Sociales

Para comprender, el significado de las representaciones sociales (RS), se debe conocer que su término surge en el siglo XX por Serge Moscovici, el conocimiento se forma a partir de los sucesos históricos que atraviesa las sociedades tradicionales, las interacciones de grupos sociales, costumbres, saberes arraigados en una cultura del pasado cuyas experiencias son descritas, pero también

explicadas, es una memoria cultural compartida (Villaroel, 2007).

De acuerdo a lo expuesto, se entiende que las representaciones sociales conforman una filosofía del saber social con una línea de tiempo centrada en la historia de los pueblos, acompañada de una realidad con apariencia y sentido bajo la mirada de los hechos narrados, en pocas palabras es una estructura donde los símbolos y signos poseen el verdadero significado del ser.

La teoría de las representaciones sociales, se presenta en un ámbito cargado de subjetividad, debido a la forma como se encuentra la realidad. Por esta razón, el propósito de las representaciones sociales comprende, el propio pensamiento humano, adaptado a la realidad de un contexto socialmente rodeado de actividades. (Perera, 2003) señala:

Las representaciones sociales son explicaciones del sentido común, Moscovici explicita una distensión entre ambos fenómenos, al tiempo que fundamenta su mayor dinamismo y fluidez en la intensidad y ritmo de los procesos sociales en general y de la movilidad social en específico, del desarrollo de las ciencias y de las interacciones comunicativas, típicos de la modernidad y los distingue de los rasgos de la época de Durkheim (p.6)

Al respecto, las representaciones sociales comprenden el pensamiento socio cultural producto de las experiencias presente en cualquier contexto, (Perera, 2003), expresa que:” Son concebidas como una producción y una elaboración de carácter social, no expuestas externamente a la subjetividad”, asimismo, expresa que para Durkheim “implica la reproducción de una idea social” (p.7), el autor se enfoca en dos conceptos que abarcan universos diferentes, pero dirigidos al pensamiento social,

El primero relaciona el contexto como la base de los fenómenos y el segundo lo conecta con la psicología del ser humano, el cual se basa en las emociones, las actitudes ante la vida y los conocimientos adquiridos durante un

determinado momento, estas dos vertientes forman parte de las representaciones sociales. Otra característica de las representaciones, es la interacción de los grupos, que conduce a un sistema de referencias a través de la comunicación y el aprendizaje adquirido colmado de símbolos, los cuales pueden ser interpretados bajo códigos cuyo significado representa el fenómeno sobre la realidad y la sociedad.

En cuanto a, (Ríos, 2002) expresa que existe un elemento importante y destacado dentro de las representaciones sociales “los prejuicios raciales o sociales nunca se hallan aislados, se ubican en un fondo de sistemas, de razonamiento de lenguajes que corresponde a la naturaleza biológica y social del hombre, a sus relaciones con el mundo” (p.6), lo expresado por el autor, está asociado al pensamiento de los individuos bajo un sistema de vida, donde la razón juega un papel importante en los comportamientos adquiridos por el ser humano, busca comprender la realidad de su naturaleza biológica-social y se maneja en una estructura influenciada por dogmas o leyes que debe seguir.

En este sentido, las representaciones sociales (RS), abarcan un concepto más amplio y una serie de aspectos como, costumbres y tradiciones culturales de una localidad, por lo tanto, su participación se ve involucrada en la práctica de las acciones realizadas por las personas de la comunidad, así mismo, es necesario conocer que las costumbres se transforman con el paso del tiempo mientras, las tradiciones se heredan a través de las experiencias adquiridas con los procesos establecidos por la sociedad, de esta manera, el ser humano se adapta a la naturaleza por la incidencia de los grupos sociales con los cuales establece contacto.

Es así, como se construye el sentido social de las representaciones, con la interpretación de una realidad existente en los contextos, la importancia del discurso y otros elementos que contribuyen en la formación de los procesos sociales y con ello, la interacción social entre los individuos, de alguna forma, marca la identidad socio-cultural del lugar, es con el

tiempo donde se producen cambios en las estructuras socio-genéticas de los individuos transformando las tradiciones y los saberes culturales de la comunidad.

Autores como, Kalampalikis y Apostolidis, presentan un estudio basado en el sentido común de la socio-genética y lo socio-cognitivo, aquí el individuo define su conducta integral gracias a la cultura social y al grupo al cual pertenece, donde se observa la influencia de la formación y la práctica debido a las experiencias inmediatas del entorno (Lynch, 2020, p.88). Cabe mencionar un componente utilizado por los grupos sociales donde el individuo se desarrolla mediante la norma, a través de la misma se modifica la conducta como el pensamiento en el ser humano de tal manera que, la experiencia se rige por medio de ella y logra cumplir con lo establecido por la sociedad para su propio beneficio

Así mismo, Moscovici hace referencia a la forma de pensar y a la interpretación sobre la realidad de la vida cotidiana, la toma de decisiones, las realidades y acciones que se generan a partir de esa interpretación (Lynch, 2020, p. 106). Según el autor, visualiza el pensamiento y los elementos mencionados como aquellos que proporcionan las interpretaciones de la realidad social, mientras Jodelet, constituye un conjunto de ideas, creencias, significados construidos socialmente, para estructurar organizar la realidad (Lynch, 2020, p.106).

De acuerdo a lo anterior, la autora manifiesta que, se comparte el lenguaje y la comunicación, los valores, la educación y el pensamiento, es decir, son características condicionantes para establecer una conducta particular en el individuo y con ello, son aspectos integradores de las representaciones sociales. Para concretar las ideas expuestas, el conocimiento se trasmite de generación en generación, a través del tiempo se integra el pensamiento y la conducta, en el ser humano encaminándolo en la práctica diaria para lograr cumplir con los objetivos.

Lo interesante de la conceptualización de las representaciones sociales (RS) señala, la

interpretación de la realidad del contexto, de los individuos en grupo o individual, ante todo, con una raíz de elementos que integran al grupo, como tomar sus experiencias dentro de la práctica de la vida cotidiana para aprender a conocer, aprender hacer, a aprender convivir y por último aprender a ser una persona presta al servicio para el beneficio de la familia, la comunidad y la sociedad (Lynch, 2020, p.106).

En este trabajo las representaciones sociales (RS) se refieren al lenguaje y léxico común, utilizados por los miembros de la comunidad el Peñón en la realización de sus actividades de la vida cotidiana.

Los saberes

A través de las diversas épocas del acontecer de la humanidad, el hombre ha sentido la necesidad de transmitir sus conocimientos y saberes a los sujetos en formación. La escuela como centro por excelencia para realizar las actividades educacionales formales, tiene como propósito ser el medio que utiliza la sociedad dominante, para educar a los individuos mediante los saberes ya definidos en los planes y programas curriculares.

Sin embargo, en la realidad, el contexto escolar no es el único lugar de formación, pues hoy en día en la cotidianidad nos encontramos con otros ámbitos que cubren esos espacios. La radio, la televisión, la telefonía, la prensa, los libros, las conferencias, el internet y las redes sociales han venido llenando esos espacios que la escuela no comprende. Es decir, los contextos y medios de formación se han diversificado. Al respecto, (Riera, 2020), afirma. Los saberes adquiridos al margen de la escuela son considerados por el discurso dominante como saberes que no sirven para nada por no tener una base científica (p. 27).

En el caso de los saberes populares los mismos se relacionan con el conocimiento que emana de la comunidad y de sus vivencias, no emergen a partir de procedimientos científicos probados, González (2016) lo define como aquellos conocimientos que los pueblos han adquirido a través de su convivencia e interrelación en el contexto demográfico, donde los seres humanos han logrado crear la

memoria colectiva desde una perspectiva social, donde los saberes se encuentran arraigados en la cultura de los pueblos.

Por su parte, (Martinic, 1985), manifiesta que el saber popular no posee la sistematización del saber escolar o del saber científico, sino que se acerca y logra dialogar con ellos; nace de la relación de las personas entre sí y con sus producciones culturales (materiales o inmateriales). En el caso de este estudio los hombres y mujeres de la comunidad tienen conocimientos y saberes informales propios que se transmiten de generación en generación y en durante ese proceso puede ser mejorado.

El saber popular es un conocimiento social, se adquiere como parte del bagaje cultural de una comunidad. (Leal, 2011) afirma, “que los mismos se encuentran diseminados en diferentes ámbitos como en la salud, la alimentación, la artesanía, la agricultura, la cría de animales, el manejo de fenómenos naturales como invierno y verano, las tradiciones, las costumbres, las manifestaciones religiosas” (p.2).

Sin lugar a dudas, son parte de la vida del hombre, los utiliza regularmente cuando las circunstancias así lo requieran. En el ámbito educativo, los saberes populares son empleados como medios para activar un proceso de educación para la vida bajo la orientación familiar.

El contexto rural en Venezuela

El crecimiento demográfico en determinadas regiones lugares y campos ha hecho del espacio rural un punto clave para la sostenibilidad del medio y de otros, es decir; en la expansión e intercambio comercial gracias a las actividades como, la agricultura, ganadería, minería, venta de insumos, educación, licorería y por último el turismo, todo esto ha permitido el camino para el asentamiento de grupos familiares, relaciones sociales las cuales van formando con el paso del tiempo el sentido de pertenencia y la construcción de la identidad del lugar, manteniendo una memoria viva del pasado trasladada al presente.

La comunidad rural posee particularidades históricas, sociales y culturales, la misma establece una realidad propia para relacionarse con la sociedad (Castro 2012). De acuerdo con el autor, lo rural toma la forma para expresar la realidad absoluta y lo cotidiano de las vivencias del ser humano. El valor presente en la diversidad de actividades del ámbito rural, comprende un carácter significativo en la vida de los grupos sociales, traslada y construye lo que sabemos cómo representaciones sociales.

Hoy en día, en la región Andina la agricultura todavía comprende una tradición de ancestros, se mantiene el sistema de arado en la tierra junto a la siembra de cultivos, sin introducir las nuevas formas y tecnologías para trabajar las tierras, aunque se encuentre presente en la actualidad en otros lugares. Lo rural se sujeta de las raíces del árbol que crece y se orienta a mantener sus tradiciones bajo la sombra de la protección social y cultural de su contexto.

Con el crecimiento del capitalismo, las transformaciones sociales han generado en el campo un progreso continuo a nivel económico, logrando la competitividad en el mercado rural, de esta forma, se condiciona el crecimiento poblacional y el contexto (Castro, 2012). Es importante indicar que, lo rural del lugar está acompañado de los saberes populares, el mismo permite representar la sociedad a través de la cultura tradicional, muestra un espacio geográfico configurado por símbolos y significados utilizados en la vida cotidiana del ser humano que, trabaja, crece, en la localidad donde la historia permanece por el tiempo.

El espacio geografico rural, comparte junto a la comunidad características ambientales propias del lugar, centrada en una dinámica de espacio y ecología sustentada en escenarios naturales como flora, fauna, suelos, hidrografía y clima, mediante las cual se genera actividades sociales y económicas dirigidas al crecimiento, expansión social de la población. El rescate de la cultura local, está representado por los valores y creencias de los pueblos con la finalidad de reconstruir las costumbres y tradiciones del lugar, es el contexto natural el

facilitador de conocimientos, para estudiar los fenómenos presentes en la localidad (Núñez, s.f.)

Los Procesos Formativo

La formación del ser humano siempre ha permanecido por mucho tiempo desde los orígenes del mundo, los individuos estaban conformados por pequeños grupos para la supervivencia de la especie, aprendieron a cazar, a comunicarse, a cultivar entre otros procesos buscando satisfacer las necesidades de los mismos. Formar la vida de cada sujeto es fundamental, aunque, con el incremento de los años se ha modificado por los cambios ocurridos a pesar de los factores como la religión, la influencia social y el estilo de cada grupo familiar.

Entonces, ¿Cómo debemos formar a los hijos?, esta pregunta del millón nos traslada al verdadero sentido de la formación de los individuos, desde el punto de vista académico y psicológico para formar un ser humano de bien, para la vida social. En palabra de Cabana (1993),” el fundamento de toda cultura humana y social es el hogar cuya obra educadora gira en torno a la actitud familiar de amor, sacrificio y abnegación desarrollada por la madre” (p.11).

Siguiendo este argumento muy acertado sobre la formación familiar, cada individuo desde el punto de vista materno sigue las normas y pautas impuestas por los padres y es a partir de allí, donde se genera un cuadro de características las cuales se despliegan y se convierten en una serie de procesos para la formación de la vida del sujeto. Cuando el autor menciona la cultura humana, se refiere al origen de la familia es decir, sistemas religiosos, grupos étnicos, linaje familiar entre otros sistemas sociales de donde provienen y pertenecen, en pocas palabras, es la doctrina familiar impuesta a la cual pertenece y se desarrolla cada ser humano.

Uno de los componentes más importantes, es la familia como la base de toda sociedad, sus fundamentos se enlazan a una pedagogía familiar y social, ubicada en una visión con fines asociados al valor, respeto, trabajo y el

seguir la línea de sus ancestros, su objetivo, es cumplir con el anhelo de los padres. Es cierto que, la educación temprana es el móvil originario de la educación en el seno de la familia, representada por la madre como la base de la estructura en los procesos de formativos para los hijos, (Cabana, 1993).

Por consiguiente, todo proceso formativo del sujeto desde su nacimiento hasta llegar a la adultez se recrea en el espacio familiar padres, hermanos, tíos y primos, el rol de los padres es formar al individuo para la vida, con este proceso formativo realizado se tiene en cuenta la representación de los cimientos de una estructura en la que se transmiten los conocimientos adquiridos a través del tiempo.

Sin duda, Pestalozzi había creado una forma para aplicar psicología en su forma de “psicologizar la enseñanza humana”, en términos sencillos “la forma de enseñar a la mente y conducta del individuo” es adaptarse a la realidad como tal, el significado de “psicologizar” se divide en dos métodos de enseñanza Pestalozzi (1998, citado por Horlacher, 2019) expresa:

La naturaleza de la mente del niño es compleja, en primer lugar, debe darse un conocimiento de la psicología del desarrollo cognitivo y en segundo, que la situación social del futuro adulto debería ser considerada cuando el niño estaba siendo enseñado es decir que, uno debería enseñar según las circunstancias y la situación individual. (p.126-127)

La autora explica, sobre la influencia en la formación de los individuos, donde debe estar inmersa en el mundo cognitivo, así se construye los aprendizajes ligados a la naturaleza de la evolución infantil, tomando en cuenta el ámbito social para su futuro proceso formativo enlazada a una vida de actividades de interés para la familia, la sociedad y especialmente para su vida individual. Por otra parte, la concepción de la psicología es de utilidad para adquirir habilidades y destrezas en las múltiples actividades requeridas por el ser humano, quien está en capacidad para defenderse y actuar en beneficio de sí mismo.

“Educar es una filosofía que favorece el desarrollo, donde la libertad forma parte de un papel importante para la vida del ser humano”, Montessori (1908, citado en Monés, 2000), en pocas palabras, comprende una doctrina de conocimientos adquiridos dentro de la familia para ser aplicados a la cotidianidad de la vida del sujeto, con esto se adquieren experiencias y se aprende a desarrollar sus propios intereses.

En esta perspectiva, Álava y Arteaga (2016) indican” los valores nos acercan a la realidad y las normas de conducta que los enmarcan determinan nuestras actitudes” (p. 79), recordemos algo interesante, el valor de educar por parte de los padres construye conocimiento y saberes de una manera más consolidada, con esto la sociedad nos ubica como miembros de un grupo familiar.

Cuando el tema involucra los procesos formativos se reafirma la historia de la identidad, el origen de nuestra enseñanza es hecho de responder a la memoria de una cultura impregnada de valor y moral, con la participación de la familia en su papel fundamental a nivel social. La formación en el individuo le permite formular un concepto de existencia, los aprendizajes adquiridos durante el proceso de crecimiento fortalecen al sujeto estableciendo la razón y el pensamiento en él mismo, a tal efecto, para Piaget (1937, citado por Delval, 2000), es la interacción de la dotación inicial con la que nacen los seres humanos y su actividad transformadora del entorno, una posición que se ha denominado “constructivismo” (p.108).

En cuanto a la construcción del pensamiento en el niño en su etapa inicial, es absorber todo tipo de información en lo teórico como en lo práctico, para abordar las actividades destinadas en grupo familiar, esto facilita conductas de independencia, seguridad, autoestima en el individuo, en tal sentido, es la forma de aprender a adquirir conocimientos para estructurar mecanismo de defensa.

El campo de la enseñanza social-ancestral y la pedagogía social al estar fusionadas brindan una base para indagar sobre la formación de las generaciones el cual marca una línea de tiempo

con la finalidad de poder reflexionar sobre las representaciones sociales y la formación presente en el lugar. Con esto, no podemos olvidar la presencia de la pedagogía como ciencia humanista, la cual integra la teoría y la práctica, para dar a conocer resultados en el área social, la misma señala la forma de como los individuos se relacionan entre sí, con fines de intercambiar conocimientos.

4 MARCO METODOLÓGICO.

En este apartado se contempla la ruta o camino a seguir para dar respuesta al objetivo planteado, en tal sentido se va a recolectar las informaciones y datos que lleven a describir las representaciones sociales de los saberes populares en procesos formativos llevados a cabo en la comunidad rural El Peñón – Michelena.

Naturaleza de la Investigación.

Esta investigación se enmarca bajo un enfoque cualitativo. En tal sentido de acuerdo con Martínez (2010), los datos cualitativos no se expresan de forma numérica, “existen en forma de palabras y pueden consistir en descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y conductas observadas, citas directas de las personas sobre sus experiencias, actitudes, creencias y pensamientos; y extractos de pasajes enteros de documentos, correspondencia, registros e historias de casos” (p. 25), es decir, el investigador se aproxima a una realidad compleja e interactúa en el contexto demográfico, lo que indica que la información se obtendrá directamente en la comunidad de la revisión de documentos biblio-hemerográficos e informantes claves.

Nivel de la Investigación.

El estudio objeto de esta investigación, es de carácter descriptivo la cual para Lerma (2004), “Su objetivo es describir el estado, las características, factores y procedimientos presentes en fenómenos y hechos que ocurren en forma natural, sin explicar las relaciones que se identifiquen” (p. 64). En este mismo sentido Bernal (2010), señala que, en tales estudios “Se

muestran, narran, reseñan o identifican hechos, situaciones, rasgos, características de un objeto de estudio, o se diseñan productos y prototipos” (p.113). En estos estudios no se contemplan dar explicaciones acerca de las situaciones del fenómeno estudiado.

En síntesis, se busca es detallar las representaciones sociales de los saberes populares que se manifiestan en la comunidad rural, El Peñón Municipio Michelena.

Diseño de investigación

El diseño de investigación traza el camino a seguir, en el caso de este adelanto de dicho estudio a emprender como tesis del doctorado en Pedagogía, el mismo se enmarca como diseño bibliográfico, el cual se fundamenta según Palella y Martins (2016), en “la revisión sistemática, rigurosa y profunda de material documental de cualquier clase” (p.87). En este mismo orden de ideas, Carrasco y Calderero (2000), indican “la investigación bibliográfica consiste en la búsqueda, recopilación, organización, valoración, crítica e información de datos bibliográficos” (p.134), lo que implica una serie de tareas básicas que los autores mencionados señalan como orientadores:

- a) Conocer y explorar todas las fuentes de información que pueden ser útiles
- b) Leer todas las fuentes disponibles de forma discriminatoria, de manera que permita conocer los aspectos relevantes y no relevantes.
- c) Proceder a recolectar la información a través de fichas. De cada fuente consultada se hace un resumen de los aspectos significativos que pueden ser útiles en la investigación.
- d) Ordenar las fichas según el contenido, para lo cual es importante trazar un esquema de cómo se estructurará el informe
- e) Cotejar las fichas elaboradas, para analizar cada aspecto, determinar aspectos coincidentes y divergentes, buscando valorar su confiabilidad.
- f) Sacar las conclusiones y elaborar una reflexión de cada parte del estudio, cuidando en esclarecer la problemática que nos planteamos inicialmente

Contexto Demográfico.

La investigación se efectuará respecto a las representaciones sociales en la comunidad rural El Peñón del municipio Michelena, la misma se encuentra ubicada en la vía principal, sector el Peñón del municipio-Michelena, Estado Táchira

Método de Investigación.

El método de a seguir en el avance del trabajo presentado es documental, para lo cual se hace una revisión biblio-hemerográfica que contengan información de la historia y evolución de la comunidad El Peñón, la misma es conceptualizada por Casares et al. (1995, citado por Bernal, 2010), es aquella que.

Depende fundamentalmente de la información que se obtiene de la consulta de documentos, entendiendo por estos todos materiales al cual se puede acudir como fuente de referencia, sin que se altere su naturaleza o sentido, los cuales aportan información o dan testimonio de una realidad o acontecimiento (p.18)

En este orden de ideas se va a realizar una revisión de revistas, libros y documentos que contengan información importante que permita revelar hechos.

También es importante acotar que el estudio va a apoyarse en relatos de informantes que den cuenta de los hechos del pasado y su relación con el presente. Sandín (2003), al respecto considera que las narrativas, se refiere al estudio de la manera en que los seres humanos experimentan el mundo.

En el caso de esta investigación se van a examinar documentos relativos a la fundación de la comunidad y sus pobladores, se conversará con informantes claves para recabar hechos y datos que den cuenta de la localidad, también con algunos miembros de la comunidad, para indagar aspectos relacionados con procesos formativos realizados bajo la tutela de la familia. Esto nos orienta para estructurar las representaciones sociales que giran en torno a la comunidad objeto de estudio.

5 REFLEXIÓN

Con los avances tecnológicos, ha influenciado en los aspectos socio culturales, económicos, políticos y educativos, los mismos se ven favorecidos a nivel de las relaciones laborales, personales y profesionales, estas transformaciones llevan al olvido de las tradiciones culturales de cada región como comunidad.

Es importante preservar como difundir la cultura rural de las comunidades, el patrimonio tangible e intangible, las tradiciones como: la religión, el trabajo, arte culinario, la economía, la salud, las oralidades inspiradas en leyendas e historias, expresiones orales, refranes populares, los mismos definen los saberes y conforman un todo generando las Representaciones Sociales.

6 BIBLIOGRAFÍA

- Álava, J. y Arteaga, K. (2016). La Formación cultural de los Padres de Familia su Aporte al Desarrollo de las Tareas Escolares. Revista Científica de Ciencias de la Educación, (esp), Obtenido en: <https://www.dialnet.laformacionculturalcelospadresdefamiliaysuaporte.pdf>
- Bernal, C. (2010). Metodología de la investigación, administración, economía, humanidades y ciencias sociales. Tercera edición. Universidad de la Sabana, Colombia
- Cabana, J. (1993). Pedagogía Familiar. Editorial Narcea. S.A. Madrid-España. Obtenido en: <https://dialnet.uniroja.es>
- Carrasco, J. y Calderero, J. (2000). Aprendo a investigar en educación. Rialp. Madrid. España. Obtenido en: <https://dialnet.uniroja.es.libro>
- Castro, A. (2012). Familias Rurales y sus Procesos de Transformación Estudios de Casos en un Escenario de Ruralidad en Tensión. Revista Psico-perspectivas, (11). Obtenido en: <https://www.psicoperspectivas.cl>
- Delval, J. (2000). Pedagogías del siglo XX. Editorial Cisspraxis, S.A. Barcelona-España.

- Gonzales, M. (2016). Teoría de las representaciones sociales y memoria colectiva. Iztapalapa. Revista de ciencias sociales y humanidades. (37-80), México. Obtenido en: <http://www.scielo.org.mx/scielo.php>
- Horlacher, R. (2019). Educación vocacional y liberal de la pedagogía de Pestalozzi. Revista Pedagogía y Saberes, (50). Obtenido en: <http://www.scielo.org.co/pdf/>
- Jodelet, D. (2002). Relaciones. Estudios de historia y sociedad, (vol. XXIV), El colegio de Michoacán, A.C. Entrevista a Jodelet Denise realizada por Rodríguez, O. Zamora. México. Obtenido en: <https://www.redalyc.otg.pdf>
- Leal, D. (2011). Saberes populares una estrategia para la educación holística en la escuela integral Bolivariana Francisco de Miranda. Revista arbitrada del Centro de investigaciones y estudios gerenciales. (Vol. 3). Barquisimeto-Venezuela. Obtenido en: <https://www.grupocieg.org.pdf>
- Lerma, H. (2004). Metodología de la Investigación. Propuesta, anteproyecto y proyecto. Cuarta Edición. Colombia. Obtenido en: <https://www.sijufor.org.pdf>
- Lynch G. (2020). La Investigación de las representaciones sociales: enfoques teóricos e implicaciones metodológicas. RED sociale, Revista Electrónica del Departamento de ciencias sociales (Vol. 07). Obtenido en: <http://www.redsocialesunlu.net/wp-pdf>
- Martínez, M. (2010). Marco Metodológico. Capítulo III. URBE. Obtenido en: <http://virtual.urbe.edu>
- Martinic, S. (1985). Saber popular. Notas sobre el conocimiento y sectores Populares. Centro de Investigación y Desarrollo de la educación C.I.D.E. Obtenido en: <https://repositorio.uahurtado.cl/bitstream/pdf>.
- Monés, J. (2000). Pedagogías del siglo XX. Editorial Cisspraxis, S.A. Barcelona-España.
- Moscovici, S. (1961). El Psicoanálisis. Presses Universitaires de France. Editorial Huemul. France.
- Núñez, J. (2004). Los Saberes campesinos implicaciones para una educación rural. <https://www.revencyt.ula.ve>
- Parella, S. y Martins, F. (2012). Metodología de la investigación cuantitativa. 3ra. Ed. Obtenido en: <https://www.academia.edu>.
- Perera, M (2003). A Propósito de las representaciones Sociales. Apuntes Teóricos, Trayectoria y Actualidad. Obtenido en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros.pdf>
- Ríos, I. (2002). La Representación social. Un concepto Perdido. Miniaturas de comportamiento, copias de la realidad y formas de conocimiento. IEP Instituto de Estudios Peruanos. Lima. Traducido (2002). Buenos Aires. Obtenido en: <https://www.academia.edu>
- Riera, M. Toth E. (2020). Conocimiento sobre saberes populares del personal sanitario. Servicio Desconcentrado Hospital Universitario Pediátrico Dr. Agustín Zubillaga. Boletín Médico de Postgrado 2020. (vol.2). Obtenido en: <https://revistas.uclave.org>.
- Sandín, M. (2003). Tradiciones de la investigación cualitativa. Obtenido en: <https://www.poetacrado.uners.edu.ve.pdf>
- Villarroel, G. (2007) Las Representaciones sociales. Una nueva relación entre individuo y sociedad. Fermetum. Revista Venezolana de Sociología y antropología, (vol.17), ULA-Mérida. Obtenido en: <https://www.saber.ula.ve>

CONOCIMIENTOS Y DESARROLLO PROFESIONAL DEL DOCENTE EN LA CARRERA DE COMUNICACIÓN SOCIAL EN LA ULA TÁCHIRA

Recibido: 21/09/2021 Aceptado: 08/12/2021

Flórez Godoy, Mariela.
Universidad de Los Andes
Núcleo Universitario “Dr. Pedro Rincón Gutiérrez”
marielamkflorez@gmail.com

RESUMEN

El estudio que se presenta constituye un adelanto de la investigación. El objetivo que se pretende en el mismo es describir una aproximación teórica acerca del conocimiento Profesional de los docentes de la carrera Comunicación Social de la ULA-Táchira. que subyacen en sus labores como profesores en dichos estudios. Desde la consideración del profesor, como agente activo en el proceso de enseñanza y aprendizaje, que es quien planifica, organiza y facilita los contenidos temáticos, al interactuar con los alumnos evoca y construye sus conocimientos. En el conocimiento profesional del docente de comunicación social se pretende revelar sus saberes disciplinares, psicopedagógicos y experienciales como aspectos fundamentales de su práctica pedagógica. La metodología a utilizar en el estudio es de tipo descriptivo, para lo cual se utiliza como fuente de información, la bibliográfica y electrónicas

Palabras clave: Conocimiento; Desarrollo Profesional; Saberes disciplinares; Saberes Psicopedagógicos

ABSTRACT

The study presented here constitutes a preview of the investigation. The objective that it intends in it is to describe a theoretical approach about the Professional knowledge of the teachers of the Social Communication career of the ULA-Táchira, which underlies their work as teachers in these studies. From the consideration of the teacher, as an agent in the teaching and learning process, who is the one who plans, organizes and facilitates thematic contents, when interacting with the students, he evokes and builds their knowledge. In the professional knowledge of the teacher of social communication, it is intended to reveal their disciplinary, psychopedagogical and experiential knowledge as fundamental aspects of their pedagogical practice. The methodology to be used in the study is descriptive, for which the bibliographic and electronic sources of information are used.

Descriptors: Knowledge; Professional development; Disciplinary knowledge; Psychopedagogical Knowledge

1 INTRODUCCIÓN

El ejercicio de la docencia a nivel universitario nos exige que el profesor debe tener ciertos conocimientos y cualidades personales en el ejercicio de labor, en cuanto a los conocimientos Shulman (2005) lo denomina como el “conocimiento base para la enseñanza”, conceptualizándolo como un “conjunto codificado de conocimientos, destrezas, comprensión y tecnología, de ética y disposición, de responsabilidad colectiva, al igual que un medio para representarlo y comunicarlo” (p.5). Marcelo y Vaillant (2009) por su parte describen al buen profesor, como una persona comprometido con su labor, amoroso en el trato con otras personas, con conocimientos pedagógicos adecuados, utiliza diferentes modelos de enseñanza, ayuda a sus colegas, reflexiona sobre su práctica, tiene habilidades intelectuales y competencias didácticas que demuestran poseer dominio de los contenidos disciplinares y sabe relacionarse con los alumnos.

Ser profesor no es dar clases de algo que conoce y transmite a los alumnos, es una actividad más compleja que implica saber enseñar, relacionarse e interactuar con otros colegas y con los alumnos, para lo cual debe tener conocimientos y rasgos personales que configuran su labor

El docente de comunicación social es un tipo de profesional universitario que presta sus servicios a la universidad para realizar labores académicas como docentes e investigadores fundamentalmente, de manera que es un profesional que tiene conocimientos en el área disciplinar, sin embargo, para el ejercicio de una docencia cabal; por lo general tiene carencias pedagógicas, ya que en sus estudios iniciales no se contempla dicho componente como parte de su formación, desarrollando sus labores docentes por imitación de quienes fueron sus profesores o autodidacta lo que incide en sus prácticas que subyacen al realizar sus labores en las aulas y laboratorios de clase.

Para enseñar no es suficiente conocer de una disciplina el contenido temático o tener experiencia, es decir aprender a enseñar

enseñando, también hace falta conocer de los aspectos psicopedagógicos, para orientar como relacionarse con los alumnos, utilizar estrategias didácticas en el desarrollo de los contenidos, realizar procesos de evaluación a los alumnos y los aprendizajes. La formación es un proceso continuo que brinda al ser humano herramientas para su crecimiento personal y profesional, para insertarse en el mundo social promover sus conocimientos, valores, habilidades y capacidades.

En el caso de los docentes de la carrera de Comunicación Social, observamos que la mayoría tienen formación en su campo profesional, así mismo buena parte de ellos poseen experiencia-práctica, en la radio, televisión y prensa escrita lo que constituye un gran aporte a la hora de realizar sus labores de enseñanza, en la práctica se les facilita contextualizarlos con la realidad, sin embargo, tienen carencias psicopedagógicas en su mayoría, por lo que se hace necesario implementar procesos de formación, orientados hacia el desarrollo profesional del docente, como es denominado por Rodríguez (2002).

El desarrollo profesional abarca diversos ámbitos, Howey (1985, citado en Rodríguez, 2002, s.p), señala algunos aspectos en lo pedagógico como: mejora de las actividades docentes relacionadas con áreas específicas del currículo, destrezas para dar clase, conocimiento y comprensión de sí mismo. En lo que respecta a lo cognitivo, referido a la adquisición de conocimientos y a la mejora de las estrategias para procesar la información, en lo que concierne al desarrollo teórico, basado en la reflexión sobre su práctica, el crecimiento profesional mediante la investigación, y el avance de la carrera adoptando nuevos esquemas y perspectivas docentes.

El desarrollo profesional del docente se fortalece gracias a la formación permanente, proporcionándole habilidades para afrontar nuevos retos en el campo socio-educativo, la práctica pedagógica se hace más enriquecedora y productiva.

De acuerdo a lo expuesto anteriormente, este artículo constituye una aproximación teórica que deriva de la inquietud de la investigadora de indagar acerca de los conocimientos de los profesores de comunicación social de la ULA-Táchira y su desarrollo profesional en el contexto universitario durante el lapso académico 2021-2022.

2 MARCO TEÓRICO

Conocimiento

El conocimiento es el conjunto de saberes que se adquieren mediante los estudios, la reflexión y la observación, permite concebir nuevas ideas para comprender la realidad de las cosas y del ser además de facilitar a las personas relacionarse en su entorno. Según Shulman (1986, 1987), “implica la comprensión de cómo determinados temas o problemas del contenido a enseñar se organizan, representan y adaptan a los diversos intereses y habilidades de los alumnos” (s.p). Al respecto, el docente debe poseer noción y comprensión de los contenidos de la disciplina a desarrollar.

Porlán et al. (1997), expresan: “El conocimiento profesional deseable es un conocimiento epistemológicamente diferenciado, resultado de una reelaboración e integración de diferentes saberes, que puede concebirse como un sistema de ideas en evolución” (p.271). Al respecto el conocimiento es una combinación de saberes que se perfeccionan durante el proceso formativo.

Para describir el conocimiento de los profesores, (Shulman 2005, p.11) distingue siete categorías, como son:

- **Conocimiento del contenido:** Se refiere al saber académico, histórico y filosófico sobre la naturaleza del conocimiento; es el dominio que tiene el profesor de los paradigmas de cada disciplina, sus conceptos y principios.
- **Conocimiento didáctico general:** Hace referencia a la interrelación que establece el docente entre la pedagogía y el contenido de la

asignatura que permita una mejor comprensión y aprendizaje de los estudiantes, esta categoría contiene principios y estrategias en la dirección y organización de la clase.

- **Conocimiento del currículo** hace referencia al saber que posee el docente de los materiales curriculares y programas que ofrece herramientas para el desarrollo de su labor docente.
- **Conocimiento didáctico del contenido:** Es la comprensión que posee el profesor en un área del saber y de cómo imparte ese conocimiento, integra los aspectos de la disciplina académica y la didáctica general.
- **Conocimiento de los alumnos y sus características:** El docente debe conocer a sus estudiantes, sus habilidades, debilidades y fortalezas, como conciben el conocimiento y como adquiere sus aprendizajes, tomando en cuenta las necesidades específicas de apoyo
- **Conocimiento del contexto educativo:** El profesor debe conocer el medio sociocultural, histórico, ambiental, su lengua, el conocimiento mental de alumnos y docentes y las normas de funcionamiento institucional.
- **Conocimiento de los objetivos, las finalidades, los valores educativos, y sus fundamentos filosóficos e históricos.** El docente debe tomar en cuenta las finalidades del proceso educativo y lograr los objetivos propuestos en el currículo.

Asimismo el autor describe que el conocimiento didáctico del contenido destaca su importancia al implicar la comprensión del especialista en un área del saber y la comprensión del pedagogo. Los temas se organizan y adaptan a los intereses y habilidades de los estudiantes, esta categoría diferencia al pedagogo del especialista del contenido.

En otro orden de ideas, Porlán y Rivero (1998, p.29), presentan un análisis de las tendencias existentes en la formación del profesorado, tomando como criterios prioritario las concepciones epistemológicas:

- **Modelos basados en la primacía del saber académico:** Presentan un reduccionismo

epistemológico, el único saber relevante es el disciplinar relacionado con el contenido curricular; es tradicional, transmisivo y academicista. Identifica el saber académico con el saber profesional y no se cuestiona el pensamiento docente

- Modelos basados en la primacía del saber tecnológico; reconoce la dimensión práctica de la actividad docente, considera la enseñanza una tecnología constituida por saberes funcionales que los profesores han de dominar. El aprendizaje de los saberes didácticos consiste en la asimilación y dominio de competencias y habilidades concretas que permiten al docente realizar una intervención eficaz.
- Modelos basados en la primacía del saber fenomenológico: se basa en la experiencia profesional desarrollada en el contexto escolar frente al saber academicista y tecnológico. En este modelo se reconoce la dimensión práctica del conocimiento profesional, se concibe como el conjunto de experiencias desarrolladas en el contexto escolar.

Estos modelos guardan relación, desde el punto de vista epistemológico el verdadero conocimiento profesional se deriva de la realidad y se adquiere con la experiencia. Estos modelos poseen una visión recíproca del conocimiento profesional y de los procesos a través de los cuales el saber puede cambiar; de igual forma, se concibe el aprendizaje profesional basado en la apropiación de significados a partir de la experiencia empírica (Porlán y Rivero), los autores hacen mención al:

Saber práctico: fundamentos para una perspectiva epistemológica integradora: se adquiere de la teorías prácticas y el saber hacer, donde los contenidos derivan de la experiencia profesional basada en las concepciones personales, las técnicas didácticas y los estudios empíricos..

Por otra parte, Perafán (2015), considera que el conocimiento profesional del profesorado es el conjunto de saberes integrados que surge durante el proceso de enseñanza, además expresa que el

conocimiento del profesor supone el reconocimiento de cuatro tipos de saberes y propone las siguientes categorías:

- Los saberes académicos: es el conjunto de concepciones disciplinares explícitas y organizadas que atienden a la lógica disciplinar, se generan en la formación inicial.
- Los saberes basados en la experiencia: conjunto de creencias, principios e ideas que desarrolla el docente durante su ejercicio.
- Las rutinas y guiones: conjunto de esquemas tácitos que predicen el curso de los acontecimientos en el aula, se generan cuando el docente fue estudiante.
- Las teorías implícitas: son teorías de carácter inconsciente, que explica el sentido de sus creencias y acciones, manifiesta las relaciones entre pensar y actuar.

Además de este tipo de conocimientos está el experiencial, que se adquiere a través de la práctica o de las experiencias, Perafán (2015) menciona que “la experiencia entendida como el reconocimiento del conocimiento práctico constituye uno de los principios fundamentales de la investigación sobre el conocimiento del profesor que lo reconoce como sujeto que piensa” (p.17). Es decir la experiencia del docente es el conocimiento y su práctica genera un saber de cómo hacer las cosas. El docente construye un saber profesional práctico y un saber disciplinar que se complementan y permiten ser autónomo en su clase y ser constructor de un conocimiento disciplinar.

El conocimiento es la formación adquirida de las experiencias y la razón que guían al ser humano, se amplía con las investigaciones empíricas, teóricas y prácticas, se alcanza la noción de contenidos intelectuales relacionada a un campo de trabajo fundamentado en la investigación para construir un nuevo aprendizaje profesional. El conocimiento didáctico del contenido permite expresar, interpretar y transformar la función pedagógica, tiene como finalidad lograr que el docente comprenda lo que se ha de aprender, como se debe enseñar, de cómo el alumno aprende, comprende y desarrolla su pensamiento crítico.

En la carrera de Comunicación Social el contenido se orienta en la formación de profesionales del periodismo, aprenden a conocer las herramientas para sintetizar la información y presentarla al público sin desvirtuar ni deformar el contenido técnico. La profesión del comunicador se constituye como la labor profesional en el campo de las ciencias sociales, desde la práctica social, los medios y las relaciones que constituyen el objeto de atención profesional del comunicador (Uranga, 1999). Por ende, el conocimiento adquirido por el comunicador social es para insertarse en los medios de comunicación, más no adquiere la formación pedagógica para el desempeño docente.

La sociedad cada día es más exigente en cuanto a la calidad educativa del profesor, la institución universitaria debe crear planes de formación, el docente estar siempre disponible a actualizar sus conocimientos, innovar sus métodos de enseñanza, aprender a trabajar las herramientas que ofrece las nuevas tecnologías de información y comunicación, “Una de las características de la sociedad en la que vivimos tiene que ver con que el conocimiento es uno de los principales valores de sus ciudadanos” (Marcelo, 2002, p. 2), actualmente se cuenta con diferentes fuentes de información, el docente debe adecuarse a ellas, ser reflexivo, estar preparado para dar respuesta a las inquietudes que se genere en sus estudiantes.

Características de un buen profesor

La actividad educativa comprende creencias y teorías implícitas que forman parte del pensamiento docente y surgen de las condiciones históricas, sociales, culturales y personales (Acevedo, 2009). El aprendizaje adquirido orienta sus ideas en la construcción del conocimiento para transformar el contenido e interpretarlo en el aula de clase, lograr que los estudiantes relacionen ideas previas con la nueva información. Lo que hace a un buen profesor, son las capacidades que posee para desarrollar las actividades a través de competencias, el conocimiento que tiene de la disciplina y la didáctica, conocer el contexto donde se desenvuelve; el docente debe tener

empatía con su entorno y tener la disponibilidad de relacionarse con la comunidad y los padres para fomentar el trabajo colaborativo (Vaillant et al., s.f).

Un buen docente observa e indaga que están aprendiendo sus estudiantes, para reformular sus propios diseños de clase; crea una serie de procesos de evaluación dirigidos a hacer meta cognición, reflexionar y autoevaluarse para dar respuesta a estas interrogantes ¿qué no está funcionando? ¿Por qué los estudiantes no comprenden? (Vaillant et al., s.f). De acuerdo a lo anterior el buen docente debe modificar sus esquemas de enseñanza, variar su metodología y aprender de sus propias experiencias, así como atender su propia formación. De igual forma debe tener vocación, identidad profesional, liderazgo, ser innovador, transmitir valores y saberes que son trascendentales para el estudiante.

Para Shulman (2005), el profesor comprende y domina el contenido de la asignatura que enseña, posee una amplia formación humanista, que utiliza como marco para el aprendizaje adquirido anteriormente y como mecanismo que facilita la adquisición de un nuevo conocimiento (p.12). Es decir, posee el conocimiento amplio y ética para ejercer su práctica docente.

Formación Docente

La formación docente es el proceso de adquisición de conocimientos, habilidades, destrezas, competencias, fortalecer valores y principios. Zabala (2003), expresa: “Ser profesional de la docencia supone poseer un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, valores, virtudes y competencias” (s.p). Criterios que favorecen el desarrollo del contenido, plantear un modelo de enseñanza y evaluación.

El perfeccionamiento del profesorado surge de la necesidad de transformar los conocimientos, habilidades y capacidades adquiridas, ante los cambios sociales y la llegada de las tecnologías; este proceso pedagógico comprende dos posturas la inicial y la continua o permanente. La formación inicial es básica, favorece el ingreso al campo

laboral, pero tiene su determinado tiempo de vigencia, el docente debe tener la actitud para actualizar, profundizar y enriquecer ese primer saber, adaptarse a la sociedad en constante transformación (Marcelo, 2002).

La formación continua o permanente está conformada por diversas actividades y programas de capacitación teórico-práctico promovido por la Universidad, como cursos especializados, investigaciones, postgrados para perfeccionar la práctica pedagógica. (Marcelo, 2002, p.190), expresa que los profesores en formación adquieren un conocimiento idóneo, se desarrolla la enseñanza que propicie en los alumnos la comprensión del contenido. Imbernón (2011), expresa:

En una nueva forma de transmitir y compartir el conocimiento académico se ve, cada vez más, que la formación del profesorado universitario, inicial y permanente, es necesaria e imprescindible en una Universidad que pretende mirar hacia un futuro diferente con una nueva forma de enseñar. Una nueva Universidad que supere los viejos esquemas y las antiguas ideologías académicas sobre la docencia, predominantes desde hace siglos, y, hoy día, mayoritariamente obsoletas. (p. 388)

Al respecto, los cambios que se viven en la sociedad, deben ser el impulso para perfeccionar la educación, dejar atrás los modelos tradicionales, reflexionar de su práctica, ser constructivistas, fomentar la investigación, planificar clases participativas e incentivar a los estudiantes para que haya retroalimentación durante las actividades. El aprendizaje continuo del docente lo reconoce como un agente transformador de la sociedad, donde los saberes pragmáticos, instrumentalistas y tecnológicos rodean el desarrollo humano, personal y social, de acuerdo a la realidad que le rodea. Marcelo (2007), expresa

El papel del profesor debería de cambiar desde una autoridad que distribuye conocimientos hacia un sujeto que crea y orquesta ambientes de aprendizaje complejos, implicando a los alumnos en actividades apropiadas, de manera que los

alumnos puedan construir su propia comprensión del material a estudiar, trabajando con los alumnos como compañeros en el proceso de aprendizaje. (p.68)

De acuerdo con el autor, al profesor corresponde planificar y desarrollar actividades participativas y colaborativas, que cada estudiante aprenda a construir sus propios conceptos del aprendizaje adquirido. Durante el aprendizaje se propicia la interrelación con los otros, se origina el intercambio de saberes, experiencias y vivencias, aprende y reconstruye desde la unidad cognitiva y afectiva, en valor del sentido de la educación y el contexto social, es preciso reflexionar sobre los contenidos y componentes de la educación continua que tiene como finalidad el aprendizaje significativo, Nieva y Martínez (2016).

El profesional del periodismo, posee la noción implícita de las asignaturas de la carrera de comunicación social; para ejercer el rol educativo debe desarrollar los contenidos del currículo; el aprender a enseñar supone adquirir conocimiento sobre cómo se enseña la materia, poseer el Conocimiento Didáctico del Contenido como elemento central del saber docente y representa la combinación adecuada entre el conocimiento de la materia a enseñar y el conocimiento pedagógico y didáctico referido a cómo enseñarla.

La pedagogía como disciplina estudia el conjunto de normas, principios y leyes que regularizan el acto educativo dentro del marco institucional, estudia al hombre como un fenómeno socio cultural humano. La pedagogía puede ser considerada una disciplina científica, sin que por ello tenga que renunciar a la vertiente humanista. “La pedagogía como disciplina intenta describir y explicar en forma sistemática los procesos educativos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje humano” (Florez, 2000, p.38), la pedagogía corresponde a las ciencias humanas y las ciencias sociales, estudia las acciones humanas y las educativas.

La formación pedagógica comprende los procesos de enseñanza dentro de un grupo

escolar y universitario, vinculada a la forma de compartir saberes. Uno de los ejes principales de la educación es la formación pedagógica, que constituye el proceso dinámico y permanente, a su vez favorece la transformación humanista en el ser, se combinan conocimientos iniciales y los conocimientos permanentes o continuos, enriquece la praxis y las habilidades de investigación, perfecciona el quehacer docente a través de la adopción de nuevas temáticas, concibe la autorreflexión creando un ambiente social favorable. Cáceres (2003), expresa:

Se concibe la formación pedagógica del profesorado universitario como un proceso continuo que atendiendo a diferentes etapas organizadas en su práctica docente, facilitan iniciar, adiestrar, formar y perfeccionar a dichos profesores en el dominio de los contenidos de la didáctica de la educación superior con el propósito de incidir en la calidad de la formación de los estudiantes lo que influye en la calidad de la educación superior. (p. 8)

De acuerdo a lo expresado, la formación pedagógica le da al profesor las herramientas necesarias para que su proceso educativo sea eficaz. En otro orden de ideas, La Universidad como formadora de profesionales debe crear programas de actualización docente, el comunicador social que ejerce el rol docente debe participar en estos proyectos de aprendizaje en la dimensión pedagógica, alcanzar el desarrollo profesional docente requerido para un buen desempeño educativo, tomar conciencia que es quien transmite los valores y conocimientos a las nuevas generaciones.

Para Zuluaga (2001) “la práctica pedagógica es el conocimiento que designa los modelos pedagógicos, teóricos y prácticos aplicados en los diferentes niveles de enseñanza” (s.p). En este sentido el docente debe adaptar las teorías a los espacios educativos, realizar la práctica a través del desarrollo de competencias en un contexto real. La práctica pedagógica se establece por medio de la interacción de los actores que forman

parte del proceso educativo, el desarrollo profesional es relevante en la producción de un conocimiento fundamentado en la ciencia y la cultura.

Chevallard (1998, citado por Agudelo et al., 2011), “la define como la capacidad que tiene el docente en transformar el saber científico al saber posible de ser enseñado, en el cual el docente realiza una despersonalización de su conocimiento de tal forma de que los educandos se apropien de él” (p.9). Al respecto, el docente desarrolla sus conocimientos basado en técnicas y conceptos, adaptándolos al contexto escolar para que el alumno se apropie de estos saberes, afianzado en los principios formativos que lleve a sus estudiantes a descubrir sus capacidades cognitivas, motrices y afectivas

El origen de la Comunicación Social data desde la creación del hombre es por ello que se basa en signos y sonidos. El invento de la imprenta por el Alemán Johannes Gutenberg dio paso a la comunicación escrita, se empezaron a generalizar los conocimientos enciclopédicos recorriendo el mundo de forma masiva. En el siglo XX toma importancia académica, se establece como disciplina y surge como ciencia, la sociedad del conocimiento y los avances de las tecnologías está ligado a la comunicación social. En 1946 se fundó la primera escuela de periodismo en la Universidad Central de Venezuela (UCV).

El 7 de mayo de 1983, es fundada por Ramón González Escorihuela la Escuela de Comunicación Social en el Núcleo Táchira de La Universidad de Los Andes (ULA), su inauguración se realizó con un acto Académico en la sede regional del Colegio Nacional de Periodistas (CNP), en la que participaron 80 integrantes inscritos para la primera Cohorte de la carrera. Desde su origen fue la primera en ofrecer menciones por áreas de conocimiento profesional y tuvo la modalidad por anualidad, tiene una duración de cinco años. El pensum de esta carrera comprende tres opciones a elegir a partir de cuarto año, estas son: Comunicación para el desarrollo económico, Comunicación para el desarrollo humanístico y Comunicación para el desarrollo científico.

Actualmente ésta carrera se desarrolla en los tres Estados donde tiene sus Sedes la ULA, Mérida, Trujillo y Táchira. Aún se mantiene la esencia de esta labor, su ética profesional y el compromiso.

Con la finalidad de garantizar una formación integral el plan de estudios exige, docentes formados en el ámbito de la comunicación social y personal académico egresado de otras disciplinas de las ciencias sociales y humanísticas. Entre su personal han figurado investigadores activos con proyectos inscritos en el Consejo de Desarrollo de la Ciencia y de la Investigación Táchira (CDCHT) de la ULA.

Actualmente, el departamento de la carrera de Comunicación Social cuenta aproximadamente con diez (10) profesionales adscritos, cuatro (04) ordinarios, tres (03) contratados y tres (03) medio tiempo, uno de ellos ha realizado el Programa de Profesionalización Docente (PPD) en el Centro de Formación y Actualización Docente Estado Táchira (CEFADET) y otro profesional el Programa de Actualización Docente (PAD). Los comunicadores sociales o periodistas prestan un servicio a la Universidad para impartir la docencia.

Cabe mencionar ,que para ingresar a la Universidad no se exige la formación docente, Estos profesionales en sus estudios de formación inicial no adquirieron el componente pedagógico, por tanto dan sus clases por imitación de quienes han sido sus profesores, puede darse el hecho que hayan realizado actividades de formación permanente relacionados con las labores pedagógicas, por exigencia de la Universidad para el ascenso de personal ordinario del nivel instructor a la categoría de asistente.

La enseñanza por imitación, también llamado modelo pedagógico conductista: la metodología de la enseñanza se da bajo el moldeamiento de la conducta observable, el método es de fijación y control de objetivos preestablecidos, el aprendizaje se basa en la memorización y repetición de los conocimientos, el alumno es receptor del

conocimiento, el Curriculum es cerrado y obligatorio contempla contenidos técnicos, destrezas y capacidades observables, se evalúa tomando en cuenta los resultados obtenidos, su valoración es cuantitativa Florez (2007).

El modelo pedagógico tradicional, su visión es humanista, es transmisionista y verbalista, el aprendizaje se basa en la repetición y memorización, los contenidos son enciclopedistas, la evaluación se basa en la comprobación de los conocimientos transmitidos por el profesor, puede ser valorada de manera cualitativa o cuantitativa.

En la actualidad, la sociedad enfrenta una crisis de salud, como lo es la pandemia causada por el SARS-COV-2, obligó a paralizar las diferentes actividades, especialmente las escolares, a pesar de los diferentes inconvenientes se ha dado inicio al desarrollo de las clases a través de aplicaciones como, Whats App, Zoom, Times y las plataformas tecnológicas Moodle, Classroom y E-Learning, entre otros, que ofrece las tecnologías de información y comunicación (TIC).

El modelo pedagógico basado en el uso de las TIC, permite recrear ambientes de aprendizaje complejos. Las TIC están cambiando el acceso al conocimiento, la concepción del aprendizaje y las estrategias de enseñanza, “su uso en la sociedad y en la universidad refleja la necesidad de modificar las prácticas pedagógicas del ayer de las TIC, los nuevos modelos de transmisión de información son incomparables en cuanto a su variación y rapidez”, Vega et al (s.f). La educación de ser un sistema de información pasaría a ser un ambiente de feedback entre docente y alumnos

Hoy día, instituciones de educación superior han desarrollado talleres, cursos. Componente docente y programas de formación continua y actualización docente, tal es el caso de La Universidad de Los Andes que tiene el Programa Profesionalización Docente, dirigido a los profesionales egresados de las universidades nacionales públicas o privadas con carreras no docentes. En el Diseño Curricular PPD, se hace mención:

El fin del sistema educativo formal (la escuela) es la formación del individuo en sus diferentes manifestaciones. Quien se encarga de materializar este ideal es el docente. Por esta razón se considera que las funciones didácticas y pedagógicas son de gran significación, tanto a nivel personal como socio-cultural” (p. 12).

Al respecto, la institución promueve programas de profesionalización, el docente participa en ellos, adquiere destrezas y capacidades para responder a las demandas y exigencias socioeducativas, el comunicador social en la formación inicial adquiere conocimientos para incursionar en el mundo de la información, para desempeñar la educación debe realizar la formación continua, adquirir las habilidades y competencias pedagógicas, así lograr una actuación docente de calidad.

En cuanto a, las competencias pedagógicas, son entendidas como el conjunto de habilidades, capacidades, aptitudes y destrezas que permiten al docente llevar a la práctica sus conocimientos de manera eficiente. Clavijo (2018), expresa: “Lo que define un buen docente son sus facultades para desempeñar tal rol, que están definidas por el perfil competencial entendido como el conjunto de comportamientos, capacidades, y habilidades requeridos para desempeñar de forma satisfactoria un puesto de trabajo” (p. 3). Al aplicar estas cualidades en el aula el educador logra alcanzar en sus estudiantes un aprendizaje significativo.

Las competencias se clasifican en genéricas o transversales y específicas, para (Tuning, 2007, citado en Clavijo 2018) Las genéricas son los comportamientos asociados a diversas profesiones, necesarias para adaptarse a un ambiente laboral independiente de los conocimientos o una función específica y las específicas o funcionales, se corresponde a los atributos precisos para realizar una tarea o función en el ejercicio de una profesión específica (p. 5). El Comunicador Social en la carrera de pregrado adquiere capacidades para desenvolverse en el mundo de la comunicación, para para ejercer la labor docente, debe capacitarse en carreras de postgrado y adquirir la formación pedagógica,

como lo expresa el autor las habilidades se desarrollan en cada actividad específica.

En otro orden de ideas, es importante mencionar el constructivismo como la corriente pedagógica, donde a través de la interacción en el entorno y las experiencias se está en permanente construcción del conocimiento. Entre sus principales exponentes se ubica a Jean Piaget, Lev Vygotsky y David Ausubel. En la corriente constructivista se concibe el aprendizaje como el proceso de desarrollo de habilidades cognitivas y afectivas, alcanzadas en ciertos niveles de maduración, a su vez, implica la asimilación y acomodación del sujeto, con relación a la información que adquiere, Díaz (2013), considera: De acuerdo con esta corriente el conocimiento no se descubre, se construye; por eso considera como verdadera la enseñanza que ayuda al desarrollo de la persona, en función de la cual se puede explicar y valorar cada aprendizaje particular. (p.30)

Esta investigación se sustenta en la corriente constructivista, basándose en la teoría del aprendizaje de Vygotsky: El aprendizaje es el resultado de la interacción del ser humano con la sociedad, toma conciencia de su identidad y el uso de símbolos favorece al desarrollo del pensamiento complejo. Por ende es de gran importancia, que el profesional de la comunicación que se desempeña como docente, se comprometa a realizar la formación docente, lograr la práctica pedagógica significativa. Para Vygotsky (s.f. citado en Ortiz, 2015),

Es esencial lo que ha denominado como la zona de desarrollo próximo; es decir, la distancia entre lo que una persona puede aprender por sí misma y lo que podría aprender con la ayuda de un experto en el tema. Es, en esta zona en donde se produce el aprendizaje de nuevas habilidades, que el ser humano pone a prueba en diversos contextos. (p.99)

El docente posee conocimientos adquiridos de sus experiencias y aprendizajes, al participar en programas de formación universitaria mejora sus conocimientos y favorecer el desarrollo de la práctica en el entorno

educativo y social. La Pedagogía como ciencia se dedica al estudio de las teorías y conceptos que permiten comprender la enseñanza, cada teoría pedagógica se representa a través de modelos que admiten relaciona y comparar dichas teorías (Florez, 2005, p.174).

3 MARCO METODOLÓGICO

En este apartado la finalidad es dar respuesta al objetivo propuesto, se busca recolectar información y datos que permitan describir una aproximación teórica acerca del conocimiento Profesional de los docentes de la carrera Comunicación Social de la ULA-Táchira.

Naturaleza de la Investigación

Este estudio, se desarrolla bajo el enfoque cualitativo. De acuerdo con Martínez (2010), los datos cualitativos no se expresan de forma numérica, existen en forma de palabras y pueden consistir en descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y conductas observadas, citas directas de las personas sobre sus experiencias, actitudes, creencias y pensamientos; y extractos de pasajes enteros de documentos, correspondencia, registros e historias de casos (p. 25). El investigador interactúa en el contexto, identifica las percepciones, valores, situación, género, historia y cultura, la información se obtiene de la revisión de documentos bibliohemerográficos y los informantes clave.

Nivel de la Investigación

Esta investigación es de carácter descriptivo, Bernal (2010) señala que en tales estudios “Se muestran, narra, reseñan o identifican hechos, situaciones, rasgos, características de un objeto de estudio, o se diseñan productos y prototipos” (p.113). Por su parte Lerma (2004), expresa “Su objetivo es describir el estado, las características, factores y procedimientos presentes en fenómenos y hechos que ocurren en forma natural, sin explicar las relaciones que se identifiquen” (p.64). En este mismo sentido Arias (2012), la conceptualiza como “La caracterización de un hecho, fenómeno o grupo con el fin de

establecer su estructura o comportamiento” (p. 24). En estos estudios no se contempla dar explicaciones acerca de las situaciones del fenómeno estudiado.

Se pretende describir una aproximación teórica acerca del conocimiento Profesional de los docentes de la carrera Comunicación Social de la ULA-Táchira

Contexto Demográfico.

El objeto de estudio se centra en la carrera de comunicación social de Universidad de Los Andes, Núcleo Universitario “Dr. Pedro Rincón Gutiérrez” Táchira, ubicada en la avenida Universidad, San Cristóbal, Estado Táchira.

Método de Investigación.

En el trabajo científico se desarrolla el método de investigación documental, se hace una revisión bibliohemerografica para recabar información del proceso formativo de los docentes de la Universidad de Los Andes Táchira, Casares et al (1995 citado en Bernal, 2010), la conceptualiza:

Depende fundamentalmente de la información que se obtiene de la consulta de documentos, entendiéndose por éstos todo material al cual se puede acudir como fuente de referencia, sin que se altere su naturaleza o sentido, los cuales aportan información o dan testimonio de una realidad o acontecimiento. (p.111)

Por ende, se realiza una revisión de documentos escritos (libros, artículos, publicaciones), grabados (CD, cintas, entre otros) para extraer información de carácter importante que permita revelar eventos. De acuerdo al manual de trabajos de grado de la (UPEL 2010), se le considera como una investigación documental 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 (p.12)

Asimismo, el estudio se apoya en relatos de informantes que compartan hechos del pasado y presente, Sandín (2003) al respecto considera que las narrativas, se refiere al estudio de la

manera en que los seres humanos experimentan el mundo. (s.p).

En el presente artículo se revisan documentos, publicaciones en revistas, Trabajos de Grado, se conversará con informantes clave, con la finalidad de obtener datos de hechos y experiencias, que aporten información relevante para la investigación, que den cuenta del proceso formativo que siguen los docentes, en específico de los profesionales de la carrera de comunicación social que están desempeñando la labor docente, sin tener las bases pedagógicas para su desempeño.

4 REFLEXIONES FINALES

El profesional de la carrera de Comunicación Social que ejerce como profesor, debe estar comprometido a realizar la formación pedagógica, ampliar sus conocimientos en el entorno educativo, para asumir los desafíos de una sociedad en constante transformación política, socio económica, cultural, tecnológica y educativa. Durante el desarrollo de la carrera adquiere habilidades y capacidades para ejercer como periodista a través de los diferentes medios de la comunicación, más no cuenta con las herramientas pedagógicas requeridas para su desempeño docente.

El docente debe conocer los aspectos psicopedagógicos que orientan como relacionarse con los alumnos, utilizar estrategias didácticas en el desarrollo de los contenidos, realizar procesos de evaluación para observar el proceso de adquisición de aprendizajes.

La institución Universitaria debe seguir promoviendo Programas de formación pedagógica y actualización docente para quienes imparten sus conocimientos a partir de las propias experiencias de enseñanza.

5 REFERENCIAS

Acevedo, J. (2009). Conocimiento didáctico del contenido para la enseñanza de la naturaleza de la Ciencia (I): el marco

teórico. Revista Eureka Enseñanza y divulgación de las Ciencias, vol.6. Obtenida en: <https://www.redalyc.org/articulo>

Agudelo, L., Caro, D. & Daza, D. (2011). La importancia de las prácticas pedagógicas en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Arias, F. (2012). El Proyecto de investigación: introducción a la metodología científica. 6ª Edición. Editorial Episteme. Caracas

Bernal, C. (2010). Metodología de la investigación, administración, economía, humanidades y ciencias sociales. Tercera edición. Universidad de la Sabana, Colombia

Cáceres, M. (2003). La formación pedagógica de los profesores universitarios. Una propuesta en el proceso de profesionalización del docente. Universidad de Cienfuegos, Cuba. Obtenido en: <https://www.rioei.article.view>

Clavijo, D. (2018). Competencias del docente universitario en el siglo XXI. Revista espacios. (Vol.39 No.20). Obtenido en: <https://www.revistaespacios.com.google.pdf>

Delors, J. (1994). Los cuatro pilares de la educación, en La Educación encierran un tesoro. México: El Correo de la UNESCO, pp. 91-103. Obtenido en <https://www.uv.mx.2012.pdf>

De Zubiria, J. (2006). Los modelos Pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante. Aula abierta Magisterio. Editorial Magisterio. 3ra edición. Obtenido en: <https://scielo.org.mx>

Díaz, J. (2013). Una mirada a las teorías y corrientes pedagógica. Compilación. Colegiado Nacional de Desarrollo Educativo Cultural y Superación Profesional.

Díaz, V. (2006). Formación Docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto de Mejoramiento Profesional Magisterio. Revista de Educación Laurus. Caracas. Venezuela. (vol.12). Obtenido en: <https://www.redalcy.org.pdf>

Diseño Curricular (2007). Programa de Profesionalización Docente para egresados universitarios. Universidad de Los Andes. Facultad de Humanidades y Educación. Escuela de Educación Consejo de Facultad.

- Proyecto Aprobado por el CFHE y CU-ULA el 6-02-2006
- Flórez, R. (1997). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. McGraw-Hill. Impreso en Colombia.
- Flórez, R. (s.f). *Pedagogía del Conocimiento. Hacia una pedagogía del conocimiento. Modelos Pedagógicos y enseñanza de las Ciencias*. 2da edición. McGraw-Hill. Impreso en Colombia.
- Imbernón, F. (2011). *La formación pedagógica del docente*”. *Educãõ*, Santa María, v.36, n. 3, p. 387-396. Obtenido en: <https://www.nebrija.com › dla › wp-content › uploads › sites › 2014/12>
- Jiménez, T. (2009). *Comunicación Social ULA-NURR: Evaluación de una experiencia*. Portal de Revistar UR. Obtenido en: <https://revistas.urosario.edu.co>
- Lerma, G. (2004). *Marco Metodológico. Capitulo III*. Obtenido en: <https://virtual.urbe.edu/tesispub/0103171/cap03.pdf>
- Manual de Trabajos de Grado de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales (2010). Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Marcelo, C. (2007). *La formación docente en la sociedad del conocimiento y la información: avances y temas pendientes*. Departamento de Métodos e Técnicas de Encino. Paraná, Brasil
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid, Nancea, S. A. de Ediciones. Obtenido en <https://revistas.usal.es>
- Marcelo, C. (2002). *La formación inicial y permanente de los educadores*, Obtenido en: <https://idus.us.es>.
- Martínez, M. (2010). *Marco Metodológico. Capitulo III*. URBE. Obtenido en: <https://virtual.urbe.edu>.
- Nieva, J. y Martínez, C. (2016). *Una nueva mirada sobre la formación docente*. *Revista Universidad y Sociedad* vol.8. Obtenido en: <https://www.scielo.sld.cu/>
- Ortiz, D. (2015). *El constructivismo como teoría y método de enseñanza*. Universidad Politécnica Salesiana Cuenca, Ecuador.
- Sophia, Colección, núm. 19. Obtenido en <https://www.redalyc.org/pdf>
- Perafán, G. (2015). *Conocimiento profesional docente y prácticas pedagógicas. El profesorado como productor de conocimiento disciplinar-profesional*. Colección Investigar en el Aula. Editorial Aula de Humanidades.
- Porlán, R y Rivero, A. (1998). *El conocimiento de los profesores, Una propuesta formativa en el área de ciencias*. Serie fundamentos n°9. Colección investigación y enseñanza
- Porlán, R., Rivero, A., & Del Pozo, M. (1997). *Conocimiento Profesional y Epistemología de los Profesores, II: estudios empíricos y conclusiones*. Obtenido en <https://www.researchgate.net>.
- Portilla, A. (2002) *La formación docente del ´profesorado universitario perfil y líneas de formación*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona. España. Departamento de Pedagogía aplicada
- Rodríguez, V. (2002). *Desarrollo profesional del docente: en un modelo evaluativo de colaboración*. Bilbao. ICE de la Universidad de Deusto. Obtenido en: <http://www.researchgate.net>
- Sandín, M. (2003). *Tradiciones en la investigación cualitativa*. Obtenido en : http://www.poetagrado.uners.edu.ve/acontece/es/todosnumeros/num0902_05/capitulo_7_de_sandiin.pdf
- Sandoval, F (2007). *La formación permanente del docente en Latinoamérica*. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo* ISSN 2007 - 7467 Vol. 6, Núm. Obtenido de <https://www.dialnet-la-formación-permanente-en-Latinoamérica.pdf>
- Shulman, L. (1986-1987). *Those who understand: knowledge growth in teaching*. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14. Traducción castellana (2005): *El saber y entender de la profesión docente*. *Estudios Públicos*, 99, 195-224.
- Shulman, L. (1987). *Conocimiento y docencia. Fundamentos de la nueva reforma*. *Revista Educacional Harward*, (vol.57, n.1, 1-22).
- Shullman, L. (2005). *Conocimiento y enseñanza: Fundamentos de la nueva Reforma*. *Profesorado*. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*.

Obtenido de:
<https://www.ugr.es/~recfpro/rev92art1.pdf>

Universidad de Los Andes (s.f). Licenciatura en Comunicación Social ULA Humanidades y Educación Universidad de Los Andes, Venezuela. Obtenido en: <https://www.ula.ve.estudios>.

Zabalza, M. (2003). Las competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional. Madrid: Narcea. Obtenido en <https://www.untumbes.edu.pe.pdf>

Uranga, W. (1999). Reflexiones sobre los nuevos roles y responsabilidades del comunicador social. Revista Ciencia y Cultura n.5. La Paz. Obtenido en: <https://www.scielo.org,bo/scielo>

Vaillant, D. Chiriboga, C., & Rué, J. (s.f). ¿Qué es un buen profesor? Organización de Estudios Iberoamericanos OEI. Panorama portal a la Educación. Entrevistas. Obtenido en: <https://panorama.oei.org.ar>

Vásquez, E. y León, R. (2013). Educación y modelos pedagógicos. Secretaria de Educación de Boyacá. Tunja.

Vega, Y., Gracián, G. & Bejerano H. (s.f). El uso de las TIC en la Educación Superior. Universidad Técnica de Machala. Obtenido en <https://www.pedagogia.edu.ec>

Zuluaga, O. (2001). El maestro y el saber pedagógico en Colombia. Me3dellin. Universidad de Antioquia. Medellín: Universidad de Antioquia.

ESCRITURA CREATIVA: UN APREHENDER DEL DOCENTE ENTRE LA IMAGINACIÓN, INNOVACIÓN Y LA LIBERTAD DE PENSAMIENTO.

Recibido: 14/09/2022 Aprobado 20/10/2022

Trujillo de Zambrano, Carmen Consuelo
cartrue2002@yahoo.com
Universidad Nacional Abierta - Venezuela

Resumen

El presente artículo de reflexión tiene como finalidad dejar en el lector una ventana abierta acerca de la importancia de fomentar la escritura creativa en el docente y poder convertirla en el camino donde puedan transitar pensamientos, sentimientos, emociones, ideas, palabras y con ellos crear mundos fantásticos de la mano de la reflexión y la fantasía. El docente, aunque cargado de emociones, sentimientos, conocimientos experiencias, saberes, tropiezos, decepciones, incertidumbres, pueda dar a conocer lo que piensa, sabe, siente, en cada producción a través de la escritura creativa, a su vez tiene un gran reto frente al auge de la tecnología con su avalancha de imágenes, mensajes, que inundan el mundo digitalizado y poder llamar la atención de sus estudiantes, atraerlos, para que sean artífices de sus textos desde su propia intimidad artística. Es necesario que los docentes se sientan motivados a escribir y acompañen en ese proceso a sus alumnos y experimentan ese encuentro con la escritura creativa y muestren sus capacidades como autores y no reproductores.

Palabras Claves: Escritura creativa, Innovación, Pensamiento

Abstract

The purpose of this reflection article is to leave the reader an open window about the importance of promoting creative writing in teachers and being able to turn it into the path where they can travel thoughts, feelings, emotions, ideas, words and with them create worlds. fantastic from the hand of reflection and fantasy. The teacher, although loaded with emotions, feelings, knowledge, experiences, knowledge, setbacks, disappointments, uncertainties, can make known what he thinks, knows, feels, in each production through creative writing, in turn has a great challenge. facing the rise of technology with its avalanche of images, messages that flood the digitalized world and being able to attract the attention of its students, attract them, so that they are creators of their texts from their own artistic intimacy. It is necessary that teachers feel motivated to write and accompany their students in this process and experience this encounter with creative writing and show their abilities as authors and not reproducers.

Keywords: Creative writing, Innovation, Thinking

Introducción

El mundo contemporáneo vive envuelto en un ritmo vertiginoso, inmerso en un período de transformación, rodeado de incertidumbres, desafíos, donde no sólo se modifican las formas exteriores de la vida, sino también el conocimiento, los acontecimientos, las conductas, los puntos de vista, la comunicación, la creatividad, la literatura.

En ese contexto, la literatura se ha fraguado entre viejas y recientes ideologías. Cada trabajo de creación, lleva implícito las necesidades y desafíos de épocas remotas y del mundo actual, por ello su enseñanza permite interpretar tanto las voces del pasado, como las del presente. Así lo enfatiza Salazar (2016), cuando dice: “La literatura genera lenguaje, cautiva y absorbe otras visiones de la realidad y de la “irrealidad” estimula la reflexión, argumentación, análisis y otras destrezas lingüísticas cognitivas” (p.1).

Esa introversión unida al razonamiento, es quien da brío a la imaginación y la invita a caminar por rumbos diversos, mágicos, encantadores pues la literatura admite, que se desarrolle la función imaginativa del lenguaje y a través de ella, afloran el ingenio, la fantasía, hasta convertirlos en textos, donde el lenguaje y la palabra, tengan una función significativa, en la construcción de: cuentos, poemas, guiones teatrales, relatos y así incentiven todo el potencial creativo del ser humano.

El presente artículo basado en esta temática, busca hacer un llamado al docente especialmente de primaria, pues es necesario en los actuales momentos que en su práctica pedagógica se desarrollen con más ahínco las potencialidades creativas de todos sus estudiantes, de allí entonces lo imperioso de permitir que sean intérpretes del arte literario al escribir, pues cada texto inventado es resultado del proceso creador, por cuanto los cuentos, las fábulas, los mitos, las leyendas, la poesía, los textos teatrales, son un encuentro introspectivo con la mirada particular de la realidad de cada autor.

Desde esta perspectiva cada docente tiene la misión entonces de formarse en ello y vivir de cerca la proximidad emocional de la ficción, hacerla realidad a través de la escritura creativa y cimentado en ella aprender a crear textos literarios desde su intimidad creativa y facilitar su enseñanza, como principal promotor para dar una nueva mirada a la enseñanza de la literatura y con ello a la creación de textos literarios.

El Docente entre la sensibilidad y la fantasía

Cada vez más es imprescindible la formación del docente especialmente el de primaria en creatividad, por cuanto le permite aprehender, comprender, reflexionar, construir su propio saber pedagógico, mejorar su capacidad de expresión oral y escrita, tener habilidades lingüísticas, ser sensible ante la realidad de la vida, evitar la clase tradicional rutinaria y evadir la transcripción del libro al pizarrón, como patrón conductista.

El docente de hoy debe plantearse conocer y adquirir nuevas habilidades escriturales que le sirvan para crear y redactar textos literarios propios, así su labor pedagógica tendrá calidad formativa pues en la búsqueda de esa transformación y progreso continuo se convierte además de ser un enseñante, aprendiz, también en un investigador. Al respecto, García y Vaillant (2001) ratifican lo enunciado cuando exponen lo siguiente:

Enseñantes porque su objetivo es que los alumnos aprendan. Aprendices porque necesitan adquirir constantemente nuevos conocimientos que les permita dar respuesta a las necesidades que van a ir apareciendo inexcusablemente. Investigador porque no hay nada peor para la labor docente que creer que ya se sabe todo... y que lo que se sabe sirve para siempre (p.18).

Hoy, la escuela amerita de una práctica innovadora, donde pueda desarrollar y evolucionar contenidos escolares, con diferentes métodos, enfrentarse a técnicas y materiales versátiles, como por ejemplo, la

escritura creativa de textos literarios, que le sirvan a modo de una nueva mirada a su labor pedagógica ya que el rol del docente de educación primaria, juega actualmente un papel clave en una sociedad cambiante, creativa e ingeniosa, así lo enfatiza este pensamiento cuyo autor desconocido afirma: “La creatividad no se hace, se vive; no se siembra, se cultiva: no es patrimonio de pocos, sino dominio de muchos”.

Bajo esta óptica la creatividad se enlaza con los textos literarios cuando el docente comienza a descubrir su capacidad de improvisar, así como su espontaneidad, aptitud creadora, expresión adecuada y en esa búsqueda pone a prueba todo su potencial y comienza a establecer los modos y los medios literarios, tales como enseñar a crear estos textos, pues sólo lo logra si fomenta en él, el oficio de redactar ya que nadie puede enseñar lo que no conoce, ni sabe.

Si enfatiza en la escritura creativa propiciará un acercamiento con las expresiones artística- literarias, pues ellas contribuyen al desarrollo y enriquecimiento lingüístico por una parte y por la otra podrá exponer en sus clases sus propias reflexiones, comentarios, notas, investigaciones, con ello además de fomentarla, pone en orden sus pensamientos e ideas, potencia su imaginación, enriquece su léxico, desarrolla su ingenio creativo y logra vincular lo cognitivo con lo afectivo como elementos indisolubles para crear textos literarios.

En consecuencia, todo lo anterior trae un logro significativo pues consigue contribuir a suscitar la escritura creativa en el docente y fomentar en él un pensamiento divergente, porque el proceso es complejo. Por ello, amerita de una práctica habitual, ejercicio continuado de la lectura que lo lleve a organizar ideas, hasta redactar el texto. En esa labor es importante, el hecho de unir palabra tras palabra con las emociones, los sentimientos, el ingenio, desde su propia mirada y a través del lenguaje, crear historias, cuentos, fábulas, leyendas, poemas, entre realidad y ficción, la sensibilidad y la fantasía.

El docente aunque cargado de emociones, sentimientos, conocimientos

experiencias, saberes, tropiezos, decepciones, incertidumbres, pueda dar a conocer lo que piensa, sabe, siente, en cada producción, a través de la escritura creativa. Ante la enorme complejidad del mundo contemporáneo debe tener la capacidad para obtener información, percibir los avances tecnológicos, relacionarse con los nuevos conocimientos y con ello, asumir la inmensa tarea de enseñar a crear textos literarios. Eso requiere, asimismo, la constante formación para enriquecer su labor pedagógica, pues tiene ante sí grandes retos y es su deber ser actualizarse tanto en la enseñanza como en el aprendizaje desde una pedagogía más activa y productiva.

Así pues, el docente en ese proceso formativo, inventa, sueña, se atreve a expresar todo ese mundo interior, en sus propios textos literarios, producto de un proceso de creatividad, inventiva, imaginación. Por tanto, el docente, no sólo debe transmitir valores culturales, sociales, morales, pedagógicos, sino contribuir a formar en sus estudiantes, el gozo por leer y escribir, desde su experiencia personal y redactar historias, fábulas, leyendas, ficciones, cuentos y mitos propios.

De esta manera, es necesario promover la escritura creativa de textos literarios en los docentes de educación primaria y convertirla en forma de innovar la práctica pedagógica y complementar los métodos didácticos tradicionales, tales como: el dictado, la copia, la plana, empleados en su mayoría, sin la debida reflexión analítico-interpretativa y crítica, poder convertirlos entonces, en una experiencia para cultivar el pensamiento divergente, crítico, sobre todo en la escritura y dejar de lado la transcripción de libros a cuadernos, para hacer énfasis en un aprendizaje más autónomo y dar rienda suelta a la imaginación.

Cada mundo nuevo es una historia, producto de su mente fértil y con ella transforma la realidad y la hace más accesible a sí mismo y al lector.

Sí el docente se mueve entre la sensibilidad y la fantasía, se siente motivado a escribir, ordena sus ideas, pensamientos, para poder expresarlos, pues sí docentes vive y experimenta ese encuentro con la escritura, el

aula será un espacio donde prevalecerá la alegría y la creatividad. Todo docente debe ejercer un papel protagónico en el diseño de sus propios proyectos, mediante la investigación, reflexión, creatividad, con la finalidad de promoverlo en su práctica pedagógica y hacer mejoras, que redunden en un espíritu más imaginativo sobre todo en su acción educativa.

El docente de hoy debe despojarse y dejar a un lado, viejos patrones, esquemas, cánones, que en su momento fueron para él de gran ayuda, pero que por la realidad imperante, en una sociedad cambiante, con otras expectativas e intereses, debe evitar la transcripción de textos literarios ya elaborados, pues esto sólo conlleva al tedio, aburrimiento, memorización, mientras los potenciales creativos, están invadidos por la imagología y la materia prima del pensamiento que son las palabras, continúan rezagadas entre repeticiones y copias.

Lo expresado revela entonces, la imperiosa necesidad, que los docentes de primaria se capaciten cada día en nuevos métodos y abran fronteras al saber, donde la intuición, imaginación, ingenio, sean elementos conducentes a preparar escenarios y redefinir, el vínculo entre conocimiento, práctica pedagógica y lenguaje escrito, con otros enfoques tanto didácticos como pedagógicos, en la búsqueda de repensar la misión y labor del educador sobre todo, al enseñar escritura creativa, por cuanto los medios virtuales otorgan libertad para pensar y recrear el lenguaje.

Es imprescindible innovar la acción pedagógica en la enseñanza de la escritura creativa, transformar la redacción y escritura de cuentos, poemas, fábulas, guiones teatrales en un momento de creación, casi mágico donde la atmósfera imaginaria se una con la real y cada palabra se convierta en un círculo concéntrico de ideas, imágenes, sentimientos, deseos, cargados de valor creativo y emotivo. De esta manera el docente puede expresar de forma auténtica y personal su propia creatividad, mostrar sus capacidades como autor y no reproductor de textos ya elaborados.

Poder escribir desde su propia experiencia invita al docente a no reprimir sus potencialidades creativas y transformarlas en una fuente de inspiración, alegría, entusiasmo y expansión del pensamiento y conocimiento de forma tal que, puedan experimentar la dicha de ser creador y creativo auténtico. De esta manera, la acción pedagógica en relación con la literatura es la vía fundamental para desarrollar todo el potencial creativo y romper de una vez por todo, con los esquemas y barreras que limitan la expresión genuina.

Incentivar la escritura creativa en las aulas de clase, debe ser el primer objetivo de todo docente, sobre todo el de educación primaria para facilitar la comunicación y expresión escrita. La intención de esta reflexión es lograr que la escritura creativa ocupe un sitio de honor en el sistema educativo venezolano y suscite cambios útiles y sea una contribución valiosa y novedosa para que pueda ser aplicado y los resultados se conviertan en aportes a la práctica pedagógica y evolucionar hacia una enseñanza, donde la formación lingüística esté dirigida más a la capacidad interpretativa y producción de textos.

Enseñar y aprender este tipo de escritura para el docente, debe transformarse en una fuente de gozo, conocimiento, entretenimiento, por cuanto contribuye, por un lado, en su formación holística y por el otro, le ayuda a desarrollar sus capacidades creativas y emplear el lenguaje literario, con sus múltiples sentidos y significados, en la búsqueda de una práctica más reflexiva, cónsona, con una realidad educativa globalizada donde el pensar y el hacer sean el primer paso para lograrlo.

El docente de educación primaria, tiene como fin formar un sujeto, en todas sus potencialidades afectivas, morales, sociales e intelectuales capaz de integrarse a la sociedad, desde un punto de vista interdireccional pues el mundo actual amerita de un ser humano, educado en conocimientos sólidos y bien fundamentados. Desde esta perspectiva la educación primaria, asiente que el individuo pueda proseguir a estudios superiores, logre desarrollar sus

propias ideas y se adapte a la realidad, encuentre soluciones creativas, ingeniosas, para alcanzar así su bienestar emocional

Es precisamente, en la educación primaria donde se debe incentivar la escritura creativa pues en ella va imbuida la imaginación como facultad inherente al ser humano, facilita a su vez el acceso tanto de lo tangible como de lo invisible a través del uso de imágenes y las materializa por medio de la expresión. La imaginación renovadora permite contemplar otros mundos, por ello la creatividad amerita de la imaginación para poder innovar y detectar nuevas oportunidades. Así lo enfatizan, Lucena y Carmona (2008) cuando al respecto expresan:

El docente, se proyecta sobre sus estudiantes, a través de las tres dimensiones que conforman su mundo axiológico; saber, ser y hacer. Sobre la base de ese contexto se deberá abordar la creatividad, ya que, por deber profesional y ético, el docente está obligado a ser el impulsor del desarrollo intelectual, afectivo y volitivo de los educados. Para ello se requiere el conocimiento de las diferentes estrategias pedagógicas que le permitan desarrollar los contenidos (p.6).

Según la perspectiva de estos autores la creatividad es pieza fundamental en el docente, por cuanto él como eje fundamental de su quehacer pedagógico está en el deber de evolucionar e ir en la búsqueda de nuevos conocimientos para que pueda comprender y enfrentar con otra percepción y visión significativa los diversos problemas en el proceso de enseñanza. Cada indagación debe automotivarlo a explorar otras habilidades y destrezas para enriquecer la interacción de forma dinámica y activa con el estudiante y fomentar en él la creatividad literaria, pues poco se cultiva y a la que no se le ha dado la importancia merecida.

Todo lo expuesto amerita de un docente creativo, es un ser dinámico, activo, con una motivación intrínseca y extrínseca

para con ello hacer cada día mejor su práctica educativa, de esta manera se desbloquea de una serie de inhibiciones que lo han mantenido atado a viejos esquemas y métodos de enseñanza. Capacitarse le servirá para producir cambios importantes significativos y lo inducirán a enseñar más eficazmente hacia el desarrollo de su propio pensamiento creativo. Es así como el docente siempre pensará en qué y cómo enseñar, a diario irá en la búsqueda de generar ideas y podrá ofrecer nuevas formas de aprendizaje.

De ahí la necesidad que el docente se forme en creatividad, de esta manera será más flexible, entusiasta, abierto a nuevas formas de enseñanza, se planteará retos y desafíos interesantes, a la vez que propiciará la reflexión. Toda su actividad estará centrada en la búsqueda de un acontecer creativo, con ello ampliará la imaginación y logrará reforzar la autoorganización aunada a la iniciativa, la curiosidad por enriquecer el pensamiento y con ello descubrir nuevos conocimientos.

En ese orden de ideas, Menchen (2007) expuso:

El maestro en su función de arquitecto debe ser capaz de soñar, porque su sueño puede enriquecer a sus alumnos, y después debe convertir las ideas en proyectos y asegurarse de que lo que se construye encaja en su entorno y en el espacio disponible en su aula. Debe pensar proyectos aún no creados. El maestro arquitecto debe desarrollar básicamente un proyecto de alto nivel como es la formación de personas con capacidades creadoras. Debe realizar un trabajo excelente, dado que tiene la preocupación de garantizar que en el aula se construyan trabajos y tareas que tienen sentido por sí solas (p.285).

Según la perspectiva de este autor, el docente tiene la posibilidad de convertirse en un arquitecto y poder crear junto a sus estudiantes proyectos donde el dinamismo, la creatividad, el ingenio, la fantasía, sean el acicate propicio para dar rienda suelta a la imaginación y a través de la escritura creativa dar nuevas interpretaciones a ideas fijas, ya

desvencijadas por el tiempo. Metáfora interesante que muestra al docente en su misión de planificar y diseñar, construir y proyectar cada estrategia, donde todo nuevo proyecto es y debe ser un desafío constante.

La escritura creativa es y debe ser entonces, parte fundamental de la belleza expresiva del ser humano, por consiguiente es una unidad de comunicación en el que su base debe ser el deleite espiritual hacia recrear mundos imaginarios donde exista el goce y el placer. Cada texto literario creado permite desarrollar destrezas comunicativas tanto a nivel oral como escrito y puede dar origen a nuevas significaciones, matices a las palabras desde aspectos fonológicos, sintácticos y morfológicos, con el propósito de recrear su mundo interior dando a conocer emociones, sentimientos y pensamientos en sus producciones.

. Cada palabra lleva inmersa significado y expresión por tanto remite a la capacidad de poder dar a conocer afectos, sentimientos, emociones, con el propósito de proporcionar placer y realce a lo estético, ya que la forma prevalece sobre el contenido por ello emplea el lenguaje figurado y poético. Es un encuentro íntimo para dar vida a una historia con sus personajes, ideologías, lenguajes y mensaje, desde la propia vivencia de quien la crea. Todo texto producto de la escritura creativa es y debe ser una experiencia enriquecedora tanto en el plano espiritual como profesional

El docente de esta manera comparte pensamientos, emociones, vivencias, ideologías, creencias, reflexiones. Es una forma de interactuar con sus estudiantes e incentivarlos a crear y producir sus propios cuentos, poesías, leyendas, historias, canciones. La finalidad que persigue el docente con este tipo de actividad es formarse y formar a los estudiantes en la interpretación literaria, para que pongan en juego su imaginación, creatividad, ingenio y con ello puedan inventar y crear personajes y mundos nuevos. Incorporar la escritura creativa es lograr que el docente muestre sus habilidades para planificar actividades donde fluyan la sensibilidad, la pasión y la fantasía.

El Docente: Formador y cultor de su quehacer pedagógico

La enseñanza creativa como ya se dijo amerita de un docente instruido y formado tanto en lo racional como en lo espiritual, lo objetivo y lo subjetivo, imbuido de dominios éticos, morales y didácticos, con actitudes firmes entre el ser y el existir apoyado en valores, saberes, creencias y experiencias, pilares fundamentales para renovar su actividad pedagógica y convertir su accionaren una obra útil y valioso a la sociedad donde a su vez fomente lo novedoso y creativo frente a lo mecánico y repetitivo. En este sentido, Imbernón (1998), planteó:

La función docente comporta un conocimiento pedagógico específico, un compromiso ético y moral y la necesidad de corresponsabilización con otros agentes sociales, esto es así puesto que ejerce influencia sobre otros seres humanos y, por lo tanto, no puede ni debe ser una función meramente técnica de expertos infalibles (p.23).

De acuerdo con la perspectiva de este autor todo docente tiene responsabilidad tanto profesional como social, por cuanto su misión de creador le insta a asumir y reforzar los valores morales, éticos, espirituales, para así dar respuesta a esta sociedad cambiante y en permanente evolución pues exige del educador como sujeto pedagógico estar en constante aprendizaje de nuevos métodos y cumplir cabalmente su papel sociabilizador y orientador, como formador y cultor de su quehacer pedagógico. Debe poseer por consiguiente una serie de cualidades inherentes y esenciales a su vocación y compromiso.

Cada uno de esos caracteres lo convierte en un ser privilegiado que siembra con ahínco sus saberes y es modelo por sus actitudes, acciones, valores, creaciones y anda en busca de cosechar un futuro promisor, por ello debe ejercer con idoneidad su profesión para ser sendero y luz. Debe ante todo prevalecer en él la creatividad, la imaginación,

la libertad de pensamiento aunado al talento y la capacidad de innovación.

Dentro de este marco conceptual acerca del docente, Remolina, Velásquez y Calle (2004) al respecto expresaron:

No ha de limitarse a ser un simple profesional de la educación, un académico encasillado y enclaustrado en la torre del saber, ajeno a los acontecimientos culturales, políticos, sociales y económicos de su contexto, sino un formador auténtico, un trabajador de la cultura y por ende un defensor de la vida (p.265).

Desde la posición de estos autores, la docencia debe ejercerse con compromiso y pasión por lo que se hace y lo que dice no ajeno a lo que ocurre, ni enclaustrado en una torre de saberes, sino que por el contrario, cada encuentro en el aula de clase sea un lugar donde se hagan realidad los anhelos a través de expresiones escritas con alegría, entusiasmo y queden grabadas en ellas la paciencia, la bondad y el cariño con que fueron enseñadas.

En relación con ello Freire (2004) afirmó

Enseñar exige que los educandos en sus relaciones con el profesor ensayen la experiencia de asumirse como ser social, histórico, ser pensante, comunicante, creador, transformador de sueños Enseñar es una profesión que implica un alto sentido de responsabilidad. Exigen del profesor, rigor metódico para estudiar, actitud investigativa, un pensamiento acertado, respeto a los saberes de los educandos, reflexión crítica sobre la práctica, una curiosidad epistemológica (p.20).

De esta cita se interpreta como el docente, debe estar en permanente actitud investigativa con la finalidad de fortalecer su pensamiento indagador y abierto para ser un continuo y curioso epistemológico. Con esa actitud se forma críticamente y puede traducir ese conocimiento en enseñanza de forma

organizada y metódica. Todo docente debe tener una actitud investigativa pues es parte fundamental de su formación y reflexión, para adquirir y propiciar cambios, actualizaciones.

Todo avance es una nueva visión y concepción del conocimiento e implica a su vez crecimiento intelectual y acceso actualizado desde una perspectiva integral, crítica e intelectual. Ante esta apreciación es importante detenerse un poco y conocer de cerca cuál es la visión en la actualidad sobre la función del docente. García (2019) al respecto expuso: “El nuevo papel del docente no debe centrarse tanto en “enseñar” conocimientos, sino ayudar a los alumnos a construir su propio conocimiento, con una nueva filosofía que podríamos llamar: “Aprender a aprender” (párr.6).

En esta valoración, el autor enfatiza cómo el papel del docente actual no está sólo en enseñar, sino en lograr que sus estudiantes conozcan nuevas estrategias y mediante la puesta en práctica de un pensamiento más crítico, reflexivo, creativo, sean creadores. La tarea le corresponde al docente pues vive envuelto en una serie de transformaciones: económicas, políticas, sociales, culturales, tecnológicas y por ende educativas, como parte de esta sociedad cambiante donde los retos y desafíos le exhortan a formarse continuamente.

Cada innovación trae consigo una nueva visión sobre el papel del docente en este mundo complejo donde su misión lo induce a ser cada día más creativo, dinámico, actualizado, cónsono, con la actualidad, consciente de la necesidad de estar en permanente revisión de su actividad práctica. En este mismo contexto Galetto y Romano (2017) afirmaron: “El profesor hoy, si desea ser eficiente y eficaz en su tarea docente, necesita ser reflexivo...Está convencido de su compromiso con el futuro y por ello se siente vocacionalmente motivado a prepararse y actualizarse permanentemente...” (pàrr.3).

Las autoras con esta reflexión centran su atención en un docente cuyo lema y objetivo sea la innovación, como productor de sus saberes tiene el inmenso compromiso de estudiar y aprehender desde su propia óptica,

la manera de enseñar e impartir los contenidos de manera crítica y sistemática. El ser reflexivo le insta a conocer su práctica desde la acción, a través de un continuo balance personal y exploración, de nuevas formas de enseñar para dar solución a las diversas problemáticas planteadas. Un docente con esta característica busca modificar y actualizar su práctica desde el hacer, en consonancia con la realidad de cada contexto.

El docente en su papel de formador y cultor del quehacer educativo siempre está frente a un contexto social en permanente cambio, de allí la necesidad de repensar y adaptar su enseñanza a los nuevos tiempos mediante la búsqueda y aplicación de otros entornos, que puedan ser adecuados a la demanda de la era actual, pues ella exige que el docente más que un trasmisor de conocimientos sea luz en medio de tanto bombardeo de información e imágenes.

El docente que lleva en su alma la misión de enseñar debe siempre volver a estudiar lo ya conocido, para enriquecer, descubrir nuevas ideas y potenciar a su vez los saberes. Cada nueva indagación lo incita a encender con ahínco y compromiso el ser profesor, es un despertar con entusiasmo para convertir esos conocimientos en palabras y a través de la escritura creativa, incitar a los estudiantes a descubrir con pasión el deseo de aprender. Es dar otra mirada a los ámbitos del saber, puesto que ser docente debe ser un compromiso consigo mismo y con la sociedad.

Cada aula de clase es el escenario idóneo para explorar las actuaciones del docente y sus concepciones acerca de cómo concibe, el proceso de enseñanza y aprendizaje, asimismo, de qué manera dinamiza su vida pedagógica cotidiana. Las diversas percepciones y juicios hechas de manera introspectiva le inducen a evaluar su crecimiento tanto personal como académico, siempre en la búsqueda de efectuar cambios que impliquen mejoras y reestructuraciones pedagógicas, eso es lo ideal. Es no creerse sabio

sino formador y ser lección con la palabra.

En afinidad con lo esbozado Espot y Nubiola, (2019) expusieron:

Tener alma de profesor significa ser un profesor que vibra en el aula, que está convencido de que su profesión es la mejor del mundo y que una de las mejores cosas que le ha pasado en su vida es ser profesor, es decir, significa ser un profesor con entusiasmo, ilusión y pasión, con ardor docente (párr.10).

Implica además de vocación, un compromiso social como ya se dijo, es un trascender en el tiempo para mantener encendida la llama del saber y facilitar el desenvolvimiento de la sociedad a través de su formación integral porque en su tarea, debe ir unida el alma y su disposición convertida en misión y no sólo en profesión. Ser educador lleva consigo un aprendizaje continuo donde no todo sea instruir sino sembrar y vivir, de forma tal, que cada experiencia en el aula de clase se convierta en una acción fundida con la reflexión.

La pasión por ser docente supone el experimentar, innovar y reinventarse cada proyecto. Participar con entusiasmo y desarrollar al máximo el pensamiento creativo. A modo de complemento a esta reflexión Gimeno (2011) planteó: "Un buen maestro, es aquel que tiene seguridad en sí mismo. Un docente hoy necesita ser un intelectual bien formado en uno o varios campos específicos del saber" (p.16-17). En palabras de este autor ser profesor es actuar con libertad, seguro de sí mismo y del conocimiento que se imparte para poner en práctica nuevas formas y técnicas de enseñanza, producto de estar en formación constante e ir acorde con las necesidades y demandas actuales.

Ser educador implica ir esculpiendo con maestría y sabiduría los dotes y talentos de cada estudiante. Es permitirle expresar en sus escritos las experiencias vividas y las diversas lecciones aprehendidas. Es necesario ser ejemplo y asumir la misión encomendada no como profesión sino como misión de servicio. Cada nivel de estudio realizado es un eslabón en la preparación del docente, es una evolución tanto personal como colectiva, con la única finalidad de imbuirse de experiencia y

nuevas alternativas hasta convertirse en un estilista y embellecedor de almas.

El docente mediante la escritura creativa puede enseñar a sus estudiantes a jugar con la imaginación, la innovación y la libertad de pensamiento para lograr aprendizajes significativos. Hoy más que nunca se debe aprovechar el talento, la capacidad y actitud de los jóvenes para deslastrarlos de actividades intrascendentes que en nada cooperan con la productividad y los convierten en seres apáticos a la lectura, la escritura y muy lejos de su propia superación. Es urgente que el docente cumpla la genuina misión de enseñar y valorar cada creación de sus estudiantes por insignificante que parezca.

Cada palabra escrita desde el corazón por los estudiantes, debe ser para el docente un umbral de esperanza, es el reto de encender esas luces y dejar fluir ilusiones, pensamientos cargados de sentimientos, siempre guiados de su mano, pues lo logrado es el premio a su diario esfuerzo y permanente labor. Toda producción es una semilla que se siembra en el alma del estudiante, fruto de la buena cosecha conseguida con la denotada vocación y virtuoso ejemplo de un hombre o una mujer que dedicó su vida a la formación integral, labrada con ahínco, esmero y amor incansable.

De esta manera se asocia la escritura creativa a la imaginación, porque de una u otra manera se complementan, pues es precisamente en el ser humano donde se cumple esa simbiosis, ya que en su quimera y mundo imaginario lo efectúa cuando se eleva desde un mundo real para ahondar en la profundidad de su propio ser y crear realidades que pueden ser: personales, subjetivas e inventadas. En cada producción la creatividad se convierte en una fuerza propulsora para acoplarse a la imaginación y fluir a través del pensamiento.

El docente que es dinámico, reflexivo, puede utilizar la escritura creativa y lograr correlacionar el mundo interno con el externo debido a que lo fantástico se construye de hechos tomados de lo real, de allí la fusión entre imaginación, creatividad, fantasía y realidad para que exista un acoplamiento. Poder promocionar este tipo de escritura para

sí mismo y sus estudiantes, le permite a través del uso de experiencias vivenciales donde imaginación y creatividad vayan de la mano y sean cimiento para el pensamiento simbólico.

Desde esta perspectiva se debe formar a los docentes en la creatividad y la imaginación, de forma tal que comiencen a intimar con sus ideas y experimentar la creación de universos y personajes desconocidos, jueguen con las palabras y se aproximen desde su propia realidad para que estimulen

su pensamiento creativo, imaginativo y crítico. Es así como entonces, la imaginación, la creatividad y la libertad de pensamiento, son fundamentales para el docente porque fortalecen el proceso de enseñanza. Sí el docente no incentiva su propia imaginación hacia la creación de contenidos nuevos de textos literarios novedosos, entonces su aula de clase será una rutina diaria y ello incidirá directamente en su propia motivación.

Importante recalcar aquí como la imaginación y la creatividad contribuyen en el conocimiento y el saber del docente pues propician en él, la aplicación de estrategias y habilidades más reflexivas, autónomas, con actitud creativa que contribuyan a enriquecer el currículo. Sí el docente inventa, construye sus propias historias, cuentos, poemas, guiones teatrales, incrementa su imaginación y cada nueva palabra traerá consigo una gran carga emotiva y narrativa. Un docente imaginativo y creativo es un baluarte dentro de la educación, así lo destaca Rodari (2014) cuando expresa: “Sí queremos enseñar a pensar, debemos antes enseñar a inventar” (p.27).

Un docente que piense siempre en crear y no copiar, abrirá tanto los caminos del pensamiento lógico como los del pensamiento imaginario y estará siempre presto a lo nuevo, a la búsqueda de explorar diferentes ideas. La fantasía será su fuente inagotable en cada experiencia interior y mediante la escritura creativa la tarea será netamente productiva y propiciará en sus estudiantes la improvisación transformada en talento. De esta manera se hará realidad el pensamiento de Rodari, sí hay

un docente que inventa, piensa, imagina, crea, sus estudiantes imitarán ese modelo.

Lograr que los docentes den el sitio de honor a la escritura creativa como estrategia de enseñanza, permitirá tanto en el docente como en el estudiante, crecer en sensibilidad y avivar la mente hacia mundos lejanos y propios, donde se mezclen fantasía y realidad aunado a la oportunidad de exteriorizar experiencias, sentimientos, emociones, vivencias tanto para la reflexión como para la autorreflexión. Es un convertirse en un escritor y narrador de historias apasionantes, motivadoras y gratificantes, donde se funden utopía y realidad que transformadas por la pluma del docente se transforman en un texto literario dentro de un ambiente agradable y divertido.

Poder canalizar la fantasía de forma innovadora debe ser la tarea más motivadora que debe incentivar un docente en sus estudiantes, para que utilizando la palabra de manera bella, sublime, original, el estudiante exprese el mundo interno a partir del resurgir de nuevas ideas con otras perspectivas, construir sendas y convertirse en diseñadores y arquitectos de sus palabras hasta hacerlas realidad. La escritura creativa es el verdadero acicate para convertir la libertad del pensamiento en un universo de palabras pintadas de sentimientos, originalidad y afectividad.

Conclusión

Ser docente incluye no sólo el saber sino el ser, vivir y comunicar actitudes, emociones, conocimientos, para desarrollar así las potencialidades y capacidades en lo cognitivo, afectivo, creativo, de forma tal que exista una total armonía con la finalidad de convertir el proceso de enseñanza en una acción productiva y agradable. Un docente debe ser abierto y flexible a los cambios atento a las innovaciones, inductor, promotor de nuevas ideas dispuesto a superar obstáculos, facilitador de experiencias, planeador de soluciones, con actitud crítica, dinamizador y propiciador del pensamiento divergente.

Fortalecer la escritura creativa debe convertirse en una iniciativa diaria del docente hacia la búsqueda de enseñar a crear, construir, reconstruir, tachar, escribir, reescribir, leer y

releer. Dejar aflorar así el lenguaje interior y convertirlo en escritura para orientar, esclarecer, el texto creado tiene un valor inconmensurable, pues ya no es un simple instrumento de comunicación sino es un proceso artístico donde se cohesionan los saberes. Es así como la escritura creativa no es sólo lo que se ve sino la carga espiritual que lleva inmersa en casa trazo más allá de los rasgos gráficos.

Referencias Bibliográficas

- Esplot, M. R. y Nubiola, J. (2019). *Alma de profesor: la mejor profesión del mundo.* Bilbao: Desclee de Brouwer.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía.* Sao Paulo: Paz y
- García, Ch. (20 de febrero de 2019). *El docente en la actualidad.* [Mensaje en un blog] Cursos. Femxa.es. Recuperado de <https://www.cursosfemxa.es/blog/el-papel-del-docente-en-la-actualidad>.
- García, M. y Vaillant, D. (2001). *Hacia una formación disruptiva de docentes. 10 claves para el cambio.* Madrid: Narcea.
- Galetto, M y Romano, A. (2017). *Experimentar: Aplicación del método científico a la del conocimiento.* Madrid: Nircea, S.A.
- Gimeno, J. (2011). "El docente como servidor social" en *¿Cómo se forma a un buen docente? Cuadernos de discusión, 2.* Argentina, UNIPE. Editorial Universitaria, 16- 21.
- Imbernon, F. (1998). *La formación y el desarrollo profesional.* Barcelona: Grao.
- Lucena de Ciafrè, A. y Carmona, P. (2008). *Estrategias didácticas utilizadas por los docentes de educación preescolar de la UPEL- IPB para fomentar el desarrollo de la creatividad.* Educare, 12 (3).
- Menchén, F. (2007). *La creatividad en el aula. Perspectiva teórico-práctica.* Santiago de Chile: Arrayán.

- Remolina, N., Velásquez, B. y Calle, M.
(2004). El maestro como formador y
cultor de la vida. Tabula Rasa. Bogotá -
Colombia, (2), 263-281.
- Rodari, G. (2014). La gramática de la
fantasía. España: Bouket
- Salazar, R (2016). Enseñanza de la literatura:
perspectivas, desafío y competencias.
Crítica. Revista Latinoamericana de
Ensayo. Chile.

LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE DOCENTES DE INGLES EN EL SUBSISTEMA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA.

Recibido: 03/08/2021 Aceptado: 08/11/2021

Ovalles Raibel, Beatriz.
Universidad de Los Andes
Núcleo Universitario “Dr. Pedro Rincón Gutiérrez”
ovallesraibel@gmail.com

RESUMEN

La Práctica Pedagógica de Docentes de Inglés en el Subsistema de Educación Secundaria se ha visto afectada en las últimas décadas, porque debido a los avances científicos y tecnológicos han cambiado las formas de comunicarse, de aprender y de enseñar; esto admite que las instituciones educativas mejoren métodos, técnicas y estrategias de enseñanza y aprendizaje de la mano de sus profesores; lo cual supone que la forma en que estos llevan a cabo su acción pedagógica se modifique; surgiendo la necesidad de que esta se adapte a las transformaciones que se presentan en el contexto. Es evidente entonces, que el docente de inglés está presentando problemas para ejercer su práctica en una era tecnológica por diferentes razones, entre ellas: ejecuta un modelo de enseñanza tradicional, falta de competencias digitales, falta de recursos tecnológicos, ausencia de estrategias eficaces, falta de motivación en el proceso de enseñanza y falta de formación permanente.

Descriptor: Práctica pedagógica; enseñanza y aprendizaje del inglés; subsistema de educación secundaria.

ABSTRACT

The Pedagogical Practice of English Teachers in the Secondary Education Subsystem has been affected in recent decades, because due to scientific and technological advances, the ways of communicating, learning and teaching have changed; This allows educational institutions to improve teaching and learning methods, techniques and strategies in the hands of their teachers; which means that the way in which they carry out their pedagogical action is modified; emerging the need for it to adapt to the transformations that occur in the context. It is evident then, that the English teacher is having problems to exercise his practice in a technological era for different reasons, among them: he executes a traditional teaching model, lack of digital skills, lack of technological resources, absence of effective strategies, lack of motivation in the teaching process and lack of permanent training.

Descriptors: Pedagogical practice; teaching and learning English; secondary education subsystem.

En un proceso de globalización, donde la época actual se muestra compleja e incierta (Morin, 2004), es preciso mencionar que, el sistema educativo en el Subsistema de Educación Secundaria, se ha visto afectado en las últimas décadas, porque debido a los avances científicos y tecnológicos han cambiado las formas de comunicarse, de aprender y de enseñar; esto admite que las instituciones educativas de la mano de sus profesores, mejoren e innoven el proceso de enseñanza y aprendizaje; lo cual supone que la práctica pedagógica se modifique; surgiendo la necesidad de que esta se adapte a las transformaciones que se presentan en el contexto (Esteve, 2012).

Sumado a esto, surge en estos momentos la virtualización en el ámbito educativo, consecuencia de la pandemia global que ha hecho que el docente tenga que migrar de su práctica presencial a la virtual, administrando sus conocimientos ante la complejidad, las demandas e incertidumbre de desarrollar sus clases a distancia, enmarcado en la aparición de la epidemia por COVID-19. Este escenario ha impactado el quehacer pedagógico en general. Parte de esta problemática se ha generado debido a que se cree que muchos docentes no están preparados para llevar a cabo su práctica a través de recursos tecnológicos; por tanto, estas limitaciones afectan la acción docente, por ende, el aprendizaje de los estudiantes.

De tal manera, que hoy urge que se susciten cambios en las organizaciones educativas, principalmente de parte de sus profesores, para que pueda haber mejoras en su práctica. Son numerosos los desafíos que debe enfrentar el docente en su trabajo, siendo algunos de los más importantes: que este debe saber crear condiciones necesarias para que los estudiantes aprendan a pensar y a construir su propio conocimiento. Asimismo, este está obligado a dejar atrás el modelo tradicional para impartir su clase, debe empoderarse de las TIC para aplicar estrategias novedosas para lograr cubrir las necesidades que las nuevas generaciones y que la sociedad exige.

De igual forma, el docente se enfrenta ante la carencia de recursos tecnológicos por parte

de su institución, de la falta de capacitación en TIC por parte de la misma, de la ausencia de planes y proyectos que le ayuden a formarse continuamente, de las numerosas exigencias y competencias que se le solicita para que el profesorado cumpla su labor. En tal sentido, es preciso que tanto las instituciones educativas a través de políticas gubernamentales, como los docentes diseñen iniciativas que contribuyan a formar personas con conocimiento de la complejidad del mundo actual.

Atendiendo a esto, es preciso señalar que la práctica pedagógica debe estar ajustada al entorno; pues, se piensa que hoy en la pedagogía todavía están presentes prácticas antiguas y la aplicabilidad de estrategias del siglo pasado; no congruentes con el mundo actual ni con la sociedad de la información y el conocimiento (Becerra y Cristancho, 2018; Bennasar et al., 2018 y Santiago, 2019). Es necesario que el docente adquiera la habilidad de orientar sus métodos y estrategias de enseñanza, para lograr adaptarlas a las nuevas demandas sociales; pues a pesar de los avances de la ciencia, la educación no parece mostrar cambios en las formas de llevar a cabo la enseñanza a través de tiempo (Morín, et al., 2003).

En efecto, los sistemas educativos a través de sus profesores deben llevar a cabo un proceso de enseñanza actualizada. Son los docentes quienes forman a los ciudadanos del futuro; pero se cree que esto no va en correspondencia con la práctica educativa de hoy. En palabras de Marcelo (2011) “Tenemos escuelas del siglo XIX, con docentes del siglo XX, para alumnos del siglo XXI”. (p.88). Según lo anterior, los sistemas escolares no están preparados para afrontar los cambios que se están presentando de forma acelerada, ni tampoco sus profesores; pues, ante las novedades que se están suscitando por la digitalización, el docente debe asumir el reto y poner en práctica las herramientas didácticas adecuadas para enseñar, aprovechando los recursos tecnológicos e incorporarlos en su desempeño.

De acuerdo a lo anterior, autores como: Imbernón, 2017; Consejo de formación en

Educación, 2019; Universidad de Santiago de Compostela, 2019; explican la importancia que tiene que los profesores en una sociedad compleja puedan resignificar el rol que juegan en las instituciones educativas. En otras palabras, urge que los profesores en estos tiempos digitales sean modelos a seguir para sus estudiantes, estando bien formados y preparados para afrontar las transformaciones que se presentan en una sociedad cambiante.

En relación con la práctica ejercida por el docente de inglés en secundaria, se expone que esta se sigue llevando a cabo de igual forma durante décadas. Es oportuno mencionar y reconocer que el docente de inglés tiende a continuar apegado a la enseñanza tradicional del idioma, enfocada en la enseñanza de la gramática y la traducción (Beke, 2015; Brown, 2000; Chacón 2003, 2005, 2012). Es preocupante que ante las innovaciones que se presentan en la era digital, los profesores no hagan los correctivos para innovar su desempeño.

De acuerdo a lo anterior, surge la siguiente interrogante ¿Puede un docente de inglés en la era digital generar aprendizaje significativo en sus estudiantes enfocado en la enseñanza tradicional? Es poco probable. Los estudiantes en esta era digital presentan nuevas formas de adquirir sus conocimientos; en otras palabras, son nativos digitales, les gusta aprender usando las TIC (Espinoza, 2017). El docente que pretenda seguir enseñando a través de reglas de gramática, la resolución de ejercicios de un libro y la traducción no podrá obtener buenos resultados en el proceso de enseñanza; pues, sus estudiantes ante los cambios en las formas de aprender no reciben de manera positiva este tipo de enseñanza.

Entonces, ésta forma de enseñanza no ha evolucionado a pesar del surgimiento de aplicaciones tecnológicas para aprender una lengua hoy. En su mayoría el docente de inglés mantiene una enseñanza descontextualizada que dista de la forma en como los estudiantes aprenden en la era digital (Chacón, 2005; Cañas y Chacón, 2015). Para numerosos docentes es más fácil compartir sus conocimientos aplicando los métodos

tradicionales, porque con estos fue enseñado, siendo este factor alarmante en estos momentos de cambio.

Es pertinente señalar, la persistencia del modelo tradicional en la enseñanza del idioma, resultado de la formación inicial que los docentes han recibido. En efecto, en un estudio realizado por Chacón (2006) en la Universidad de Los Andes-Táchira-Venezuela, sobre la formación inicial y competencia comunicativa del docente de inglés, se manifiestan serias deficiencias en el programa de formación de los docentes de inglés. En este se señala la persistencia de un currículo desactualizado para el docente en la formación de esta área. Al respecto esta autora señala:

“un currículo prescriptivo y parcelado que responde a una tradición academicista...y transmisionista donde predomina la adquisición de teóricos que se imparten de manera descontextualizada y que, generalmente, no se corresponden con la realidad” (p.127).

Al mismo tiempo, esta autora señala que entre los principales problemas de la formación del docente de inglés están “La competencia lingüística y la preparación que los docentes reciben en los programas de formación inicial en cuanto al uso de la lengua como herramienta de comunicación”. (p.122). Los programas de formación inicial lamentablemente enfocan la enseñanza teórica de la lengua como lo es la fonología, morfología y gramática, dejando a un lado la enseñanza de la competencia lingüística tan necesaria para los estudiantes en esta era.

Es propicio revisar algunos estudios que se han hecho sobre la práctica pedagógica de docentes de inglés en instituciones educativas de secundaria, para conocer la realidad que los aqueja desde diferentes planteamientos. Por ejemplo: Padilla y Espinoza (2014) desarrollaron un trabajo de tesis doctoral en México llamado “La práctica docente del profesor de inglés de 3° de secundaria. Un estudio de casos en escuelas públicas con diferente nivel de competencia lingüística en inglés”, donde se señala que los profesores

mantiene en su práctica métodos de enseñanza tradicional de una segunda lengua (traducción, aplicación de reglas gramaticales, resolución de ejercicios del libro) y la necesidad de que los docentes se sigan formando para innovar su labor y así logre atender las necesidades de sus estudiantes.

Por su parte, Chacón (2014) realizó una tesis doctoral en Venezuela llamada “Aproximación teórica hacia una pedagogía del idioma inglés como lengua extranjera desde la praxis pedagógica del docente y de las vivencias de los estudiantes de educación media general”. Entre sus hallazgos se menciona que se deben establecer sistemas de evaluación periódica para registrar, analizar y reflexionar acerca de los planes de acción de los docentes para fortalecer la calidad educativa, que hoy esta suscrita a través de la matrícula escolar y no de resultados evaluativos.

De igual manera, Castro (2016) desarrolló una investigación titulada “La metodología de la enseñanza del inglés en Educación Secundaria según la formación del profesorado”. En esta se señaló entre sus conclusiones la necesidad de que se formen los docentes en ejercicio de manera permanente, para que puedan adquirir las competencias necesarias que le permitan actualizar la metodología que aplica en el aula; así como integrar las TIC de una forma pedagógicamente adecuada. Entonces, se deriva la necesidad de una promoción activa de la formación del profesorado, para que así las formas de enseñar que ejecuta no se distancien de lo que necesita aprender el estudiante en la actualidad.

Desde los señalamientos anteriores, se puede deducir que los autores citados reportan a través de sus trabajos de investigación datos importantes que van a dar a conocer la forma en que lleva a cabo el docente de inglés su práctica en su institución y por ende las complicaciones que este presenta. Además, los estudios mencionados desde diferentes contextos son de gran valor porque aportan significativas reflexiones que pueden ser tomadas en cuenta por los protagonistas del proceso educativo, las cuales pueden permitir

mejorar la enseñanza del inglés; brindando directrices para optimizar la calidad educativa.

Es oportuno entonces, explicar un poco sobre los problemas que vienen afectando a los docentes, a partir de la importancia que tiene el diseño curricular en la práctica pedagógica llevada a cabo por parte de los docentes en los liceos públicos a nivel nacional. Pues, se cree que este se muestra poco acorde con las necesidades que presentan los estudiantes hoy; porque los contenidos de estudio no están secuenciados de manera adecuada (Beke,2015), lo cual representa un problema para el docente a la hora de planificar sus clases. Como se puede ver él se encuentra ante la dificultad de ser formado bajo un currículo con grandes fallas, como ya se señaló y otro diseño curricular con falencias a la hora de ejercer su desempeño en secundaria.

Ahora bien, la labor docente es mediada por la puesta en práctica de lo establecido en el Currículo Nacional Bolivariano (2007) en su planificación; pues, es una de las exigencias que hace el ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE) a sus profesores; a través de líneas generales contenidas en el Sistema Educativo Bolivariano (SEB). El currículo está regido por una serie de orientaciones: teóricas, organizativas y funcionales, a través de las cuales se ejecutan los principales lineamientos que los educadores deben poner en práctica para que puedan formar niños, adolescentes y adultos en secundaria.

Por tanto, se puede expresar que la normativa y las exigencias que sustenta la acción docente de los profesores en el Subsistema de Educación Secundaria, en este caso los docentes del área de inglés va depender del cumplimiento de lo establecido en el Currículo Nacional de 2007, que va a funcionar como guía orientadora en su desempeño. Entonces, en dicho currículo la finalidad del liceo Bolivariano es formar estudiantes con un pensamiento crítico, colaborativo, reflexivo que le va a permitir solucionar problemas educativos de manera solidaria.

Tal como se ha aclarado, la puesta en práctica de lo establecido en el Currículo es fundamental para ejercer la acción pedagógica en el Subsistema de Educación Secundaria. No obstante, este Currículo según una investigación realizada por Beke (2015) llamada: “Educación Secundaria Pública en Venezuela” reveló que en un recorrido por cada uno de los años de secundaria en los contenidos de estudio existe la ausencia de un enfoque claro con respecto a lo que significa aprender un idioma extranjero; porque estos no están planificados en secuencia lógica y teóricamente fundamentada.

Igualmente, persiste una política lingüística poco clara para el aprendizaje del inglés. Además, se desconocen las cuatro principales competencias implicadas para la enseñanza del idioma: escuchar, hablar, leer y escribir. Entonces, no es precipitado argumentar que una razón del porque los docentes persisten en mantener un modelo tradicional se origina en el hecho de que la formación inicial de los profesores de inglés en el contexto venezolano no está acorde con la realidad actual e igualmente el currículo para ser aplicado en bachillerato no ha sido de gran ayuda.

Esto puede traer diversas consecuencias que van afectar el aprendizaje de los estudiantes y van a perturbar la acción de los docentes en aula. La aplicación de un currículo descontextualizado en tiempo y contenidos va a permitir que los docentes enseñen de igual forma por años; pues, este va a tomar en cuenta los métodos con los cuales fue formado y como resultado los estudiantes caerán en el aburrimiento, desmotivación, desinterés en la clase y en algunos casos deserción escolar.

Es evidente que, el docente de aula en el nivel de secundaria enfrenta situaciones de aislamiento y dificultades contextuales en su desempeño lamentablemente (Beke, 2015; López de D’Amico, 2017). A esto se suma que el docente carece de competencias digitales, no dispone de recursos tecnológicos propios; tampoco están presentes en su institución y de existir en su centro educativo, no se le capacita para su uso o manejo. Además, el docente se encuentra ante la carencia de soporte

institucional para afrontar cambios en la enseñanza y en su trabajo se ve rezagado ante el mayor dominio que presentan sus estudiantes en TIC.

En los marcos de las observaciones anteriores, se señala que el docente carece de formación y de recursos tecnológicos (Cabero y Marín, 2014) y ello puede incidir en los procesos de enseñanza y rendimiento de los estudiantes (Ozuna y López, 2015). Igualmente, el docente sin soporte institucional quizá no pueda afrontar cambios en la modernización de la enseñanza; y es que las políticas educativas, ni su propia organización escolar puede ofrecerle oportunidades de desarrollo profesional, y actualización digital (Acuña y Sanchez, 2020). En efecto, se cree que existen barreras por las cuales el profesorado no puede llevar a cabo su práctica de manera eficiente (Prieto, 2009).

Por las consideraciones señaladas, se puede observar que los docentes presentan una serie de inconvenientes para ejecutar su labor de manera apropiada. En lo referente a que el docente carece de formación, es de interés señalar que la formación permanente es una herramienta indispensable para la mejora educativa y profesional. Se está lejos de pensar en que el bagaje de conocimientos adquiridos en la formación inicial, unido al valor de la experiencia como fuente de aprendizaje en la práctica, podía resultar suficiente para ejercer la profesión docente. (Marcelo, 1998)

Los vertiginosos cambios que se están produciendo en la sociedad, inducen a pensar que el desarrollo profesional, lejos de ser una cuestión voluntarista y casual se ha convertido en una necesidad en la profesión docente. Por tanto, cuando se habla de formación permanente, no solo se trata de que el docente busque mejorar su condición social y económica; sino para buscar nuevas alternativas que puedan dar respuesta a las necesidades que presentan los estudiantes en la actualidad.

Entonces, en lo que se refiere a la formación del docente en TIC es importante destacar que este va asumir el proceso de enseñanza

mediado por la tecnología si tiene dominio sobre estas; pues, las concepciones y las habilidades que este tenga sobre el proceso de innovación en la institución educativa importan para conseguir calidad educativa. No obstante, la situación se complica cuando el docente se le exige que desarrolle sus estrategias pedagógicas usando recursos digitales y este no puede porque carece de las competencias necesarias para hacerlo.

Cabe decir que, abordar lo relacionado con la formación docente en TIC no es tarea fácil; hay un gran camino que recorrer; pues, se han realizado numerosos estudios sobre políticas, estándares y modelos de formación del profesorado. Se han presentado sobre ello: creencias, características, dimensiones, niveles de competencia, perspectivas, presupuestos conceptuales, propuestas y otros aspectos también que tienen que ver con la capacitación docente. En este caso solo se van a tocar solo dos puntos de los señalados por considerar importantes: a) Niveles de competencias (Segura, et al., 2007), b) Propuesta de formación (Mishra y Koehler, 2006).

En relación con los niveles de competencias que los docentes deben presentar en formación en TIC, los autores Segura, et al., 2007 señalan tres: Básicas: incluyen el desempeño de su labor profesional. Avanzadas: son las utilizadas para desarrollar sus actividades de manera independiente y creativa. Específicas: tienen que ver con el desempeño que exige conocimiento y dominio de utilidades y aplicaciones específicas. Con estos niveles se busca caracterizar el tipo de formación que debe poseer el docente y se pueda obtener una clasificación sobre la formación que este tiene sobre las TIC.

En lo tocante a la propuesta de formación abordada por los autores Mishra y Koehler (2006), esta fue llamada TPCK (Technological Pedagogical Content Knowledge), con sus siglas en español conocimiento tecnológico, pedagógico y disciplinar. Dicha propuesta parte de que los profesores necesitan conocimientos en los contenidos y la pedagogía, para incluir las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje, haciendo una

delimitación de los tipos de conocimientos que el docente debe tener para ser aplicados en su práctica.

Significa entonces, que a través de este modelo los autores mencionados pretendieron originar un precedente sobre las competencias digitales que el docente debe tener para ejercer, usando sus conocimientos y recursos tecnológicos en el ámbito educativo. Es importante señalar que el modelo TPACK se fundamenta en el llamado conocimiento didáctico del contenido propuesto por Shulman (1986), quien originalmente estableció siete tipos de conocimiento que todo profesor debe poseer para desarrollar su quehacer pedagógico (Cabero, et al., 2017).

Precisando de una vez, capacitar a los docentes en TIC no implica solo el uso de recursos tecnológicos técnicamente, exige capacitación conceptual y sistémica disciplinar, es decir el docente debe ser capaz de ejercer su acción formativa a través de estrategias que no solo integren el recurso digital, sino que este pueda gestionar el proceso educativo a través una metodología que le permita generar aprendizaje significativo en los estudiantes. Por tanto, el proceso de innovación que el docente va a ejercer no está basado en la incorporación de las TIC en la enseñanza; sino que este va a partir del uso efectivo que él va hacer de éste.

En síntesis, el proceso de formación del docente en TIC requiere de reflexión sobre la práctica, pues se hace necesario que el docente entienda que el uso de esta va a contribuir a mejorar la calidad del proceso de enseñanza y que no es cuestión de capacitarse técnica e instrumentalmente, sino que la manera en que las use conlleve al aprendizaje óptimo del estudiante. En palabras de Prensky (2012)

...para tener más éxito en el uso de tecnologías en sus aulas los profesores no necesitan aprender a usarlas ellos mismos (aunque si quieren pueden hacerlo). Lo que los profesores si necesitan saber, es cómo la tecnología puede y debe ser usada por los estudiantes para mejorar su propio aprendizaje” (p.14)

Es imprescindible que el docente pueda construir formas de enseñar, reinventando su labor a partir de la gestión adecuada de los recursos digitales y de los conocimientos que implica el uso de los mismos en el ámbito educativo; estando claro de que su principal fin es que el estudiante aprenda los contenidos programáticos a través del uso de una metodología eficaz aplicada para formarlo en el área, aprovechando las múltiples ventajas que ofrece enseñar a través la utilización de las tecnologías de información y comunicación.

De manera semejante, otro inconveniente que se presenta para que el docente pueda hacer uso de las TIC es que este carece de recursos digitales para ejercer su práctica. Ha sido complejo el proceso de dotación de dispositivos electrónicos en las instituciones educativas. Aunado a ello, si existe dotación no se le capacita al docente para que use la tecnología. Varios gobiernos están exponiendo políticas con el propósito de incorporar las TIC en el currículo. Algunos estudios indican que ha sido difícil la correcta instalación de estas en las escuelas de América latina (Bisset et al., 2015; Lugo y Brito, 2015).

Lo antes señalado, supone que diversos países están gestionando el acceso a la tecnología como derecho asociado a políticas de inclusión, lo que es un desafío que aún no se ha logrado (Lugo y Brito, 2015; Quartiero et al., 2012). Las TIC se han convertido en recursos indispensables para el desarrollo del trabajo pedagógico, su evolución, progreso y masificación han dado un papel importante a la Sociedad del Conocimiento; motivo por el cual se ha exigido al sistema educativo la innovación de las prácticas docentes con el fin de que se adapte por parte de los profesores la enseñanza al contexto actual (Unesco, 2013).

Asimismo, se sigue discutiendo a nivel global los planes, programas y proyectos que pueden ser asumidos a nivel mundial por las instituciones educativas, para que estas a través de políticas institucionales puedan lograr la dotación de recursos tecnológicos y la capacitación de los docentes en su centro educativo (Unesco, 2013). De tal manera que, si no existe una dotación de equipos

tecnológicos en los planteles el docente no podrá implementar la tecnología en su forma de enseñar y no podrán darse los cambios que este puede generar, para que sus estudiantes puedan recibir los conocimientos mediados por las TIC.

Con respecto a la barrera que tiene que ver con que el docente se ve rezagado ante sus estudiantes en su desempeño por no presentar buen dominio de las TIC ; surge entonces, una brecha digital entre ambos (Galindo, 2011); pues al docente se le hace complejo implementar las TIC en el aula por diferentes razones; probablemente en su formación inicial no adquirió competencias digitales; lo cual lleva a pensar que son diversas las limitaciones para que el docente pueda ejecutar estrategias que impliquen el uso de recursos tecnológicos. En contraste, sus estudiantes pueden presentar más dominio sobre estas (Cabero y Marín 2014); haciendo este factor un inconveniente para los profesores a la hora de llevar a cabo la labor en el aula.

Hecha la acotación anterior, se señala que en muchas ocasiones los estudiantes aprenden a usar recursos tecnológicos con pericia en comparación con su docente, dejando al profesor en desventaja, porque carece de competencias o de alfabetización en tecnologías de información y comunicación; esto implica un reto para ejercer su práctica; pues, su rol se ve afectado por sus estudiantes, quienes pueden mostrar más habilidades en el manejo de tecnologías, originando que su autoridad en el aula se vea perturbada por él.

Entonces, se hace necesario que el docente se siga formando y capacitando para ejercer su trabajo. Según Prieto (2009) señala: “Por eso es necesario formar en la práctica, aportando maneras fáciles de usar TIC, materiales, experiencias, filtración de conocimiento de los profesores en su asignatura, motivación del alumno y un fácil acceso a conseguir recursos” (p.152). Entonces, ante los problemas que presenta el profesorado para cumplir su trabajo; es mucho lo que se puede hacer para preparar al educando de manera integral y acorde con las exigencias actuales. Es primordial que tome iniciativas para innovar la

enseñanza y que entienda que tiene una gran responsabilidad en sus manos, la formación de las futuras generaciones.

En el mismo orden de ideas, la práctica pedagógica del docente de inglés en secundaria está dirigida al logro de la eficacia de la enseñanza de la lengua extranjera. Oxford (2001) realiza dos señalamientos para diferenciar el proceso de enseñanza de una segunda lengua y el de una lengua extranjera. El primero se desarrolla en un entorno donde el lenguaje es el medio fundamental para la comunicación diaria, y el segundo es el que se estudia en un entorno donde el lenguaje no es el vehículo primordial de comunicación o interacción cotidiana, por lo cual su inclusión y procesamiento son restringidos.

Según lo antes descrito, se puede decir que enseñar una lengua extranjera es un proceso formal, donde el profesor del idioma en cuestión es parte fundamental. Este debe poseer habilidades y competencias para llevar a cabo la enseñanza, además de ejecutar estrategias novedosas y desafiantes para crear situaciones de aprendizaje propicias para que los estudiantes adquieran capacidades y conocimiento. En palabras de Diaz Barriga (2010) “El profesor es un agente mediador de los procesos que conducen a los estudiantes a la construcción del conocimiento y a la adquisición de capacidades complejas, tiene un papel protagónico” (p. 51). Entonces, el profesor tiene la responsabilidad y compromiso de dominar y apropiarse de nuevas formas de enseñar para ejercer su labor cotidiana.

Por ende, la práctica pedagógica no solo implica transmitir conocimientos para cumplir con el proceso de enseñanza-aprendizaje; esta va más allá de la labor que desarrolla un docente en un salón de clase. Esta involucra ejercer un trabajo muy complejo, por eso hoy se cree que ser docente es una de las profesiones más difíciles de ejercer (Fundación CajaCanarias, 2012). En la práctica pedagógica se constituyen relaciones donde interactúan docentes, autoridades educativas, estudiantes, padres y representantes y la comunidad, compartiendo asuntos de la vida diaria, donde

el docente vincula conocimiento, compromiso y contexto (Imbernón, 2017).

En líneas generales, el docente es quien lleva a cabo a través de acciones organizadas el proceso de enseñanza en el entorno escolar. Este persigue como fin que sus estudiantes puedan adquirir conocimiento significativo. En el caso del docente de inglés, se cree que su labor es complicada, porque además de ser un educador integral este debe estar a cargo de la enseñanza de una lengua extranjera; instruyendo a una cantidad de estudiantes con culturas, características y necesidades diversas. Por tanto, se piensa que el éxito o fracaso en el logro de la competencia lingüística del idioma inglés en estudiantes reside en el desempeño del profesor en el aula de clase (Padilla y Espinoza, 2015).

Con respecto a la práctica docente mediada por las TIC, se puede expresar que los cambios que han surgido por su uso, sugieren la transformación de la práctica pedagógica; permitiendo que los docentes puedan innovar sus formas de enseñar a través de la ejecución de estrategias, la utilización de recursos tecnológicos y de sus aplicaciones para mejorar notablemente el proceso de enseñanza aprendizaje, debido a las numerosas ventajas que esta ofrece. La acción docente mediada por la tecnología va a permitir que evolucione la manera en que este venía llevando a cabo su labor, pues con estas se puede dinamizar el espacio-tiempo, que va ir más allá de la presencia de los estudiantes en el aula (Núñez y Tobón, 2018).

De acuerdo a lo anterior, se requiere entonces que ante los cambios que se están suscitando en el ámbito educativo el docente pueda a través de las TIC mediar sus conocimientos aplicando nuevas herramientas digitales que le permitan desarrollar sus clases. No obstante, estudios indican que los docentes no están preparados para hacer la inclusión de recursos tecnológicos en la enseñanza y se le ha hecho difícil poner en práctica modelos pedagógicos que incluyan estrategias que puedan ser aplicadas en una era cambiante y tecnológica, lo que ha dado resultado que el

docente siga dictando su cátedra de manera tradicional (Núñez et al., 2018).

Sobre la base de las ideas descritas, no es prematuro afirmar que se vislumbra la necesidad de desarrollar transformaciones en la práctica pedagógica que llevan a cabo los docentes de inglés en el subsistema de educación secundaria, con miras de fortalecer las competencias que deben poseer los profesionales de esta área en el acto pedagógico. Entonces, es necesario que el docente en el cumplimiento de su práctica como labor compleja pueda mejorar estrategias, métodos y técnicas que les permita atender un colectivo que hoy percibe las formas de comunicarse y de aprender de manera distinta a las que se apreciaban en otras décadas.

Igualmente, ante los retos educativos y las demandas que hace una sociedad en una era digital, se hace necesario que el docente pueda formarse continuamente, para que logre adquirir competencias digitales y dotarse de estrategias pedagógicas adaptadas al entorno cambiante. Por tanto, urge que el docente logre innovar la práctica pedagógica en el área de inglés, la cual según autores que ya fueron citados, se viene llevando cabo de la misma forma por años, lo que supone que el profesor está descontextualizado en el proceso de enseñanza que lleva a cabo.

Significa entonces, que ante el reto que se plantea a los docentes pertenecientes al subsistema de educación secundaria, no es el del reemplazo de estos como recurso humano por aparatos digitales, sino el de como estos van a usar estas tecnologías de información y comunicación para mejorar su práctica y para dictar sus clases atendiendo las necesidades de los estudiantes de hoy. Por ello, es necesario que los docentes adopten nuevos modelos de enseñanza, actualicen sus programas de formación e incorporen las TIC en su planificación, porque de ello dependerá la calidad educativa que este pueda ofrecer en su desempeño.

En tal sentido, se hace necesario que el profesorado pueda redefinir el papel que

cumple en las instituciones educativas de secundaria frente a los cambios sociales, económicos, culturales, políticos y tecnológicos que hoy se están presentando; pues sigue siendo un reto para este educador saber administrar sus conocimientos disciplinares ante la complejidad del mundo actual. Por tanto, se hace énfasis en que una de las maneras para mejorar el quehacer pedagógico es la formación permanente del docente, permitiendo que con ello haya progreso en su ejercicio.

Finalmente, se hace necesario transformar la realidad que aqueja a los docentes de inglés en el subsistema de educación secundaria; ya que existen diversas formas de optimizar su práctica; la cual hoy está cargada de numerosas exigencias, responsabilidades y compromisos desde la perspectiva cognitiva, social y cultural; pues, ante la complejidad de la ejecución de su trabajo, es una realidad que la profesión docente es difícil de ejercer y cada día requiere del cumplimiento de requerimientos e innovaciones por parte del docente.

REFERENCIAS

- Acuña, M., & Carla, S. (2020). Educación Superior pospandemia. Las asimetrías de la brecha tecnológica. *Revista Venezolana de Gerencia (RVG)* 1282-1287. <http://ojs.urbe.edu/index.php/telos/article/view/3434/4608>
- Becerra, L., & Cristancho, J. (2018). Investigación en la Práctica pedagógica de los Docentes de Educación Media. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 1, 1-24. <https://media.neliti.com/media/publications/261888-none-62baaa7b.pdf>
- Beke, R. (2015). Inglés en la educación secundaria pública en Venezuela. *British Council* (págs.47-76) https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/pub_F145%20Venezuela_combined_FINAL_V2.pdf
- Bennasar, F., Marín, V., M., & Pérez, A. (2018). La Competencia Informacional como requisito para la formación de docentes del siglo XXI: Análisis de

- estrategias para su adquisición. *Revista Curriculum y Formación del profesorado*, 277-300.
<https://repositori.udl.cat/bitstream/handle/10459.1/70841/030871.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bisset, E., Carvalho, M., Vidotti, S. (2015). Políticas públicas de inclusión digital: en el caso de América Latina y Cuba. *Biblio*, 42-53 <https://doi.org/10.5195/biblios.2015.203>
- Brown, H. (2000). *Principles of language learning and teaching*. New York: Addison Wesley- Logman.
- Cabero, J., & Marín, V. (2014). Miradas sobre la formación del profesorado en tecnologías de información y comunicación. *Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento (TIC)*, 11-24.
<https://www.redalyc.org/pdf/823/82332625005.pdf>
- Cabero, J., Roig-Vila, R., Mengual, S. (2017). Conocimientos tecnológicos, pedagógicos y disciplinares de los futuros docentes según el modelo TPACK. *Digital Education Review*, 73-84. <file:///C:/Users/--/Downloads/Dialnet-ConocimientosTecnologicosPedagogicosYDisciplinares-6295105.pdf>
- Cañas, L., & Chacón, C. (2015). Aportes de la neurociencia para el desarrollo de estrategias de enseñanza del inglés. *Acción Pedagógica*, 52-61.
<http://190.57.147.202:90/jspui/bitstream/123456789/805/1/Dialnet-AportesDeLaNeurocienciaParaElDesarrolloDeEstrategi-6224811.pdf>
- Castro, A. (2016). La metodología de la enseñanza del inglés en educación secundaria según la formación del profesorado. *Epos Revista de filología*, 205-224. [file:///C:/Users/--/Downloads/La_metodologia_de_la_ensenanza_del_ingles_en_Educa%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/--/Downloads/La_metodologia_de_la_ensenanza_del_ingles_en_Educa%20(1).pdf)
- Chacón, C. (2003). Hacia el desarrollo de una práctica reflexiva mediante la actualización de los docentes de inglés de la tercera etapa básica. *Evaluación de una experiencia. Acción Pedagógica*, 104-1113.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2972153>
- Chacón, C. (2005). Teacher's perceived efficacy among English as a foreign language teachers in middle schools in Venezuela. *Revista Dialnet*, 257-272.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2968869.pdf>
- Chacón, C. (2006) Formación inicial y competencia comunicativa: percepciones de un grupo de docentes de inglés. *Revista Educere*, 121-130
http://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S1316-49102006000100017&script=sci_arttext
- Chacón, M., Chacón, C., Alcedo, Yesser. (2012). Los proyectos de Aprendizaje interdisciplinarios en la formación Docente. *Revista Scielo*, 877-902.
<http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v17n54/v17n54a9.pdf>
- Chacón de Dos Santos, O. (2014). Hacia una pedagogía del idioma inglés como lengua extranjera: desde la praxis del docente y la vivencia del estudiante. [Tesis de Doctorado]. Universidad de Carabobo.
- Consejo de Formación en Educación (25 de julio de 2019). Enseñanza y Aprendizaje de las ciencias en debate. La alfabetización científica en tiempos de posverdad [Video]. Youtube.
<https://www.youtube.com/watch?v=QUZcDKhCC4s>
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999). Caracas: Gaceta Oficial N° 36.860
- Díaz-Barriga, A. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 37-57.
<http://www.scielo.org.mx/pdf/ries/v1n1/v1n1a4.pdf>
- Espinoza, A. (2017). Profesores “migrantes digitales” enseñando a estudiantes “nativos digitales”. *Medisur*, 463-473.
<http://www.medisur.sld.cu/index.php/medisur/article/view/3656/2393>
- Esteve, J. M. (2012). La Profesión Docente ante los desafíos de la sociedad del conocimiento. *Revista de Educación a Distancia*, 17-27.
<http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/4622/Aprendizaje%20y%20desarrollo%20profesional%20docente.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Fundación CajaCanarias (7 de Mayo de 2012). La Felicidad en tiempos de crisis [Video]. Youtube.
https://www.youtube.com/watch?v=N_LfjJ3QAt0

- Galindo, J. (2011). Brechas Didácticas y brechas digitales. Retos para la formación docente. *Actualidades Pedagógicas*, 43-64. <https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1016&context=ap>
- Imberón, F. (2017). *Ser Docente en una Sociedad Compleja*. Barcelona: Graó.
- López de D'Amico, R. (2017). La formación de docentes de Inglés. British Council y Universidad Central de Venezuela.
- Lugo, M., Brito., A. (2015). Las Políticas TIC en la Educación de América Latina: Una oportunidad para saldar deudas pendientes. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 1-16.
- Marcelo, C. (1998). *Formación de Profesores para el cambio educativo*, Barcelon, EUB.
- Marcelo, C. (2011). La Escuela, espacio de innovación con tecnologías. *Revista Fuentes*, 86-105. https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/14253/file_1.pdf?sequence=1
- Mishra, P., & Koehler, M. (2006). *Technological Pedagogical content Knowledge: A new framework for teacher knowledge*. Teachers College, Columbia University, 1017-1054. http://onezoneheights.pbworks.com/f/MIS_HRA_PUNYA.pdf
- Morín, E., Ciurana, E. R., & Motta, R. (2003). *Educación en la era planetaria*. Barcelona: Gedisa.
- Morin, E. (2004). *Introducción al Pensamiento Complejo*. México, D. F. Editorial Gedisa
- Núñez, C., Arteaga, L., Caro, F & Carantón, I.J. (2018, en prensa). Prácticas docentes, desempeño académico y la calidad educativa. Referentes teóricos y conceptuales.
- Núñez, C. & Tobón, S. (2018). Sujeto y teletrabajo: identidad, mediaciones tiempo-espacio y requerimientos contemporáneos. En Molina, C., Villegas, G., Carantón, I.J. (101-138). Medellín: Editorial Universidad de Medellín.
- Osuna, S., & López, J. (2015). Modelo de evaluación comunicativa en la educación virtual. *Opción*, 832-853. <https://www.redalyc.org/pdf/310/31045568045.pdf>
- Oxford, R. (2001). Estrategias y estilos de aprendizaje de idiomas. En Celce-Murcia (Eds.) *Didáctica del Inglés como segunda lengua y lengua extranjera*. Boston Heinle y Heinle
- Padilla, L., & Espinoza, L. (2014). *La Práctica Pedagógica del profesor de inglés de 3° de secundaria. Un estudio de casos en escuelas públicas con diferente nivel de competencia lingüística en inglés [Tesis doctoral]*. Universidad Jesuita de Guadalajara.
- Padilla, L., & Espinoza, L. (2015). La práctica docente del profesor de inglés en secundaria. Un estudio de casos en escuelas públicas. *Revista Scielo*, 1-18 <http://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n44/n44a15.pdf>
- Prensky, M. (2012). *Enseñar nativos digitales*. Madrid: S.M.
- Prieto, M. (2009). *Educación en Comunidad*. Fundación telefónica Gran Vía.
- Quartiero, E., Bonilla, M., Fantin, M. (2012). Políticas de inclusión de las TIC en las escuelas públicas brasileñas: contexto y programas. *Campus Virtuales*, p.115-26 <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/17444/Politicapara.pdf?sequence=2> <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7869109>
- Santiago, J. (2019). La comprensión de la realidad geográfica del inicio del nuevo milenio desde la enseñanza de la Geografía. *Revista Educare*, 12-17. <https://revistas.investigacion-upelipb.com/index.php/educare/article/view/1172>
- Segura, M., Candiotti, C., & Medina, J. (2007). *Las TIC en la educación: panorama internacional y situación española*. Madrid: Fundación Santillana.
- Shulman, L. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 4-14. http://www.fisica.uniud.it/URDF/masterDidSciUD/materiali/pdf/Shulman_1986.pdf
- United Nations Educational Scientific and Cultural Organization UNESCO (2013). *Enfoques estratégicos sobre las TIC en Educación en América Latina y el Caribe*. Santiago. Oficina Regional de Educación para América Latina.
- Universidad de Santiago de Compostela (2019). *Ser profesor universitario en el siglo XXI. Los docentes como agentes de cambio*

para la transformación social: Desafíos y Oportunidades [Video]. Youtube.
https://www.youtube.com/watch?v=C1WHjH_1o6E

HECHO EL DEPÓSITO DE LEY
Depósito Legal: pp 20122TA4185
ISSN: 2343-5623«Hacer y Saber»

La revista Hacer y Saber asegura que los editores, autores y árbitros cumplen con las normas éticas internacionales durante el proceso de arbitraje y publicación. Del mismo modo aplica los principios establecidos por el Comité de Ética en Publicaciones Científicas (COPE). Igualmente, todos los trabajos están sometidos a un proceso de arbitraje y de verificación por plagio.

La reproducción y citación del material contenido en esta revista debe cumplir con la respectiva mención de fuente.

LA REVISTA **Hacer y Saber**, POSEEE ACREDITACIÓN DEL CONSEJO DE DESARROLLO CIENTÍFICO, HUMANÍSTICO, TECNOLÓGICO Y DE LAS ARTES. UNIVERSIDAD DE LOS ANDES-VENEZUELA (CDCHTA-ULA).

ESTA VERSIÓN DIGITAL DE LA REVISTA **Hacer y Saber**, SE REALIZÓ CUMPLIENDO CON LOS CRITERIOS Y LINEAMIENTOS ESTABLECIDOS PARA LA EDICIÓN ELECTRÓNICA N° 8 EN EL AÑO 2021 – 2022. PUBLICADA EN EL REPOSITORIO INSTITUCIONAL SABERULA UNIVERSIDAD DE LOS ANDES – VENEZUELA

www.saber.ula.ve
info@saber.ula.ve

Todos los documentos publicados en esta revista se distribuyen bajo licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0). Por tanto, el envío, el procesamiento y la publicación de artículos en la revista son totalmente gratuitos. Es una publicación del Programa de Doctorado en Pedagogía de la Universidad de Los Andes Núcleo Universitario Dr. Pedro Rincón Gutiérrez. Táchira – Venezuela.

