



UNIVERSIDAD
DE LOS ANDES
VENEZUELA

Núcleo Universitario "Valle del Mocotíes"

ISBN: Pendiente
ISSN: ppi201402me4558

MUcuties **NIVERSITARIA**

Revista de Investigación

Año 2 N° 3 Julio - Diciembre 2015
Tovar - Venezuela



**Publicación del Centro de Investigación “José Rafael Prado Pérez”
Núcleo Universitario “Valle del Mocotíes”.
Universidad de Los Andes (ULA) Tovar - Venezuela**

Autoridades:

Mario Bonucci (Rector), Patricia Rosenzweig Levy (Vicerrectora Académica), Manuel Aranguren Rincón (Vicerrector Administrativo), José María Andrés (Secretario), José R. Prado P. (Vicerrector Decano del Núcleo Universitario “Valle del Mocotíes”).

Directorio de la Revista

Director

José R. Prado P.

Consejo Editorial

Rhonal A. Suarez M.

Miguel A. Osuna G.

Pedro R. Silvera S.

Editor

Raquel V. Márquez C.

1
ULA - Tovar
Universidad de Los Andes (ULA)
Núcleo Universitario
“Valle del Mocotíes”
Tovar - Venezuela

Consejo Científico

Douglas Cegarra

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR

Gauris Vela

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR

Eduvigis Solorzano

ULA - TOVAR

Nancy de Villabona

ULA - TOVAR

Luis Sandía

ULA - TOVAR

Comité de Asesor

Pedro Rivas

ULA - TOVAR

Mariela Ramírez

ULA - TOVAR

Jaime Durán

UNIVERSIDAD PILOTO COLOMBIA

Marlen Mora

ULA - TOVAR

Ulises Hernández

UNIVERSIDAD DEL CAUCA

Publicación Digital y Soporte Tecnológico

Odwaldo E. Yañez M.

ULA - TOVAR

Gerlyn E. Duarte

ULA - TOVAR

Contacto:

mucuties.universitaria@ula.ve

José R. Prado P.

jrpp@ula.ve

Raquel V. Márquez C.

ramac1@hotmail.com

Rhonal A. Suarez M.

rhonal.rasm@gmail.com

Miguel A. Osuna G.

miguel1@gmail.com

Periodicidad: Semestral

Diseño Gráfico, diagramación e ilustración
Rhonal A. Suarez M.

Concepto de portada e imagen :

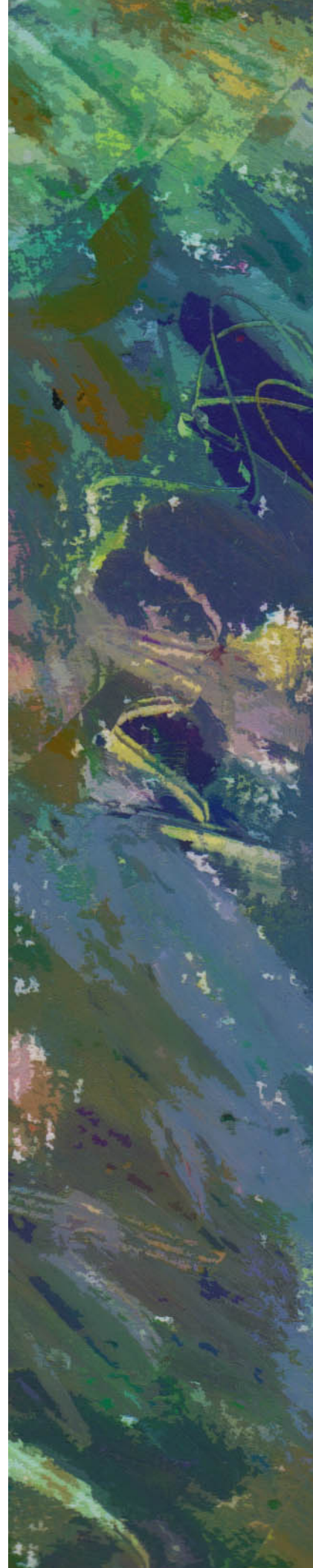
Exploración de Naturaleza Muerta 2016

EDITORIAL

2

La tercera edición de la Revista Mucuties Universitaria perteneciente al “Núcleo Universitario Valle del Mocotíes”, de la Universidad de Los Andes, contiene una gama de escritura académica que envuelve todos los aspectos del ser humano, se pasea por la diversidad al presentar artículos que versan en torno a la explicación de los elementos que deben considerarse, en los procesos de enseñanza y aprendizaje, para facilitar la posterior inserción de adultos y jóvenes con mayor integridad cognitiva al ámbito ocupacional. En el mismo orden, se muestra programas de entrenamiento que garantizan la mejora de las capacidades físicas que intervengan directamente en las competencias de nuestros estudiantes. Dando una pincelada oportuna al arte, se expone el tema de la integración del Teatro para el proceso de enseñanza, el cual constituye un pilar para la pedagogía debido a que favorece la didáctica en el abordaje de los contenidos de las áreas insertas dentro de los modelos curriculares. Aunado a éstos, se exponen otros temas de investigaciones que apoyan los procesos educativos en los diferentes niveles y modalidades. La particularidad de este número es el abordaje las diferentes áreas que encierra la integralidad del ser en su concepto de aprendizaje.

Raquel V. Márquez C.



Investigación Arbitrada

- 4 **El docente como orientador en la planificación y ejecución de programas alternativos destinados a la integración laboral de personas con discapacidad intelectual.**
ANY O. PEREIRA R.
- 13 **Aprendizaje de la clasificación internacional de enfermedades por medio de videocast y webquest.**
JOAN F. CHIPIA L.
LIBBETH G. CONTRERAS L.
- 25 **Orientación vocacional para una acertada elección de carreras en la educación superior.**
MARÍA G. BARRERA

Ensayos Arbitrados

3

- 35 **Una aproximación reflexiva al proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés instrumental en la educación universitaria.**
WILEYDA B. PORTILLO R.
- 48 **Por qué la integración del teatro en el proceso de enseñanza del nivel de educación primaria.**
MIGUEL Á. OSUNA G.
- 58 **El proyecto educativo venezolano: una manifestación de la teoría crítica.**
FRANCIA PÉREZ
- 69 **Descripción del curso temporal del lenguaje desde la percepción lingüística en el vientre materno, hasta el desarrollo narrativo del discurso infantil.**
JÍLMER J. MEDINA C.

Artículos Arbitrados

- 81 **El imaginario social en la elección de una carrera.**
MORELBIS R. BUENAÑO DE D.
- 90 **Enseñar matemáticas.
Reflexión sobre el saber disciplinar y pedagógico del docente.**
ZAIDA L. DÁVILA G.
- 101 **Aplicación de un programa de entrenamiento de intervalos a los jugadores de fútbol de la selección.**
JOSÉ A. CONTRERAS A.
RENE VILORIA

- 120 **Extramucu** Normas para publicar en la revista
mucuties Universitaria



4

El docente como orientador en la planificación y ejecución de programas alternativos destinados a la integración laboral de personas con discapacidad intelectual

ANY O. PEREIRA R.

DOCENTE DEL NÚCLEO UNIVERSITARIO VALLE DEL MOCOTÍES.

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES (ULA).

MOCOTIESANYPEREIRA@GMAIL.COM

RECIBIDO: 21/07/2015 REVISADO: 21/09/2015 ACEPTADO: 12/10/2015

Resumen

La educación como proceso social y multidisciplinario va de la mano con el ser humano favoreciendo el desarrollo de competencias, habilidades y destrezas. Es así como dicho proceso repercute notablemente en el desenvolvimiento del sujeto en la sociedad, pues el ser humano es concebido como un ente capaz de transformar el medio en el que hace vida. En este orden de ideas, el docente en la modalidad de Educación Especial se ve en la obligación de entender la enseñanza como un proceso interactivo ajustado tanto a los intereses y a las necesidades del individuo, como a los continuos cambios que se generan internamente en las instituciones educativas; concebidas estas como entes dinámicos que se circunscriben a paradigmas sociales, culturales, políticos, psicológicos, entre otros factores. De allí que el docente, como ser humano arraigado en su compromiso profesional y social, puede ampliar su intervención en el proceso educativo desde la planificación, creación y ejecución mancomunada de programas alternativos que permitan la adecuada integración laboral de jóvenes y adultos con discapacidad intelectual, favoreciendo así la mediación entre la educación y el derecho al trabajo. Ante tal fin, el presente artículo versa en torno a la explicación de los elementos que deben considerarse, en los procesos de enseñanza y aprendizaje, para facilitar la posterior inserción de adultos y jóvenes con mayor integridad cognitiva al ámbito ocupacional

Palabras claves: docente de Educación Especial, orientación educativa, programas, integración laboral, discapacidad intelectual

The teacher like orientador in the planning and execution of alternative programs destined for the persons' labor integration with intellectual disability

Abstract

Education as social and multidisciplinary process goes hand in hand with human beings stimulating the development of skills, abilities and proficiency. This is how this process significantly impact on the development of the subject in society, because the human being is conceived as an entity capable of transforming the environment in which he lives. Thus, teachers in the modality of Special Education is obliged to understand teaching as an interactive process set both the interests and needs of the individual, and to the continuous changes that are generated internally in the educational institutions; these conceived as dynamic entities that are contextualized in social, cultural, political, psychological paradigms, among other factors. Hence, the teacher, as a human being rooted in their professional and social commitment, is able to increase his role in the educational process from planning, development and joint implementation of alternative programs for the proper professional integration of young people and adults with intellectual disabilities, favoring mediation between education and the right to work. To that end, this article deals with the explanation of the elements to be considered in the processes of teaching and learning, to facilitate subsequent insertion of adults and youth with greater cognitive integrity to occupational environments.

Keywords: special education teacher, educational guidance, programs, workplace integration, intellectual disability.

1. Introducción

La Educación Especial, como modalidad del sistema educativo venezolano, históricamente ha creído en la enseñanza como un proceso constructor de competencias, habilidades y destrezas, enmarcado en las condiciones especiales que cada sujeto trae consigo, las cuales determinan notablemente tanto la interacción del educando con su medio social, como los ritmos de aprendizaje registrados en su desempeño cotidiano.

Desde la óptica de los profesionales de la educación, se reconoce ampliamente la existencia de normativas legales que operan y rigen el deber ser de la atención educativa especializada, y en algunos casos individualizada, en contextos donde convergen factores psicológicos, médicos, sociales, familiares, pedagógicos, entre otros. Sin embargo, en la práctica educativa, escasamente se organizan programas alternativos que sirvan como respuestas dirigidas al cumplimiento efectivo de los marcos jurisprudenciales establecidos en beneficio de la población con mayor integridad cognitiva. Por ende, la docencia se disocia de lo que teóricamente debería ser el fin último de la Educación Especial, pues no se opera en favor del desarrollo e integración del estudiante, independientemente de sus capacidades, a espacios comunes y así favorecer la autonomía del sujeto como ente activo perteneciente a una sociedad que demanda igualdad de oportunidades.

6

En virtud a ello, el presente artículo describe la necesidad de creer en el docente como un profesional creativo, innovador, pero sobre todo orientador al momento de generar y ejecutar estrategias que den cumplimiento efectivo a las normativas prescritas durante en la historia de la Educación Especial. Igualmente, es necesario que el docente, desde su consciencia pedagógica, reflexione constantemente sobre el devenir cotidiano de la sociedad actual, ello con el fin de que sus estrategias de enseñanza y aprendizaje favorezcan la construcción de experiencias más centradas en la realidad laboral de las personas especiales.

2. Marco Teórico

2.1. Intereses, interdisciplinariedad y aportes de la Educación Especial

Cuando se habla de Educación Especial se hace alusión a una modalidad del Sistema Educativo Venezolano encargada de la atención pedagógica especializada a aquellos educandos que posean alguna condición especial. Dicha modalidad educacional depende de adaptaciones curriculares (o contextualizaciones) necesarias para asegurar el adecuado proceso de educación como derecho de todo ciudadano. Básicamente, esta variante educativa se caracteriza por ser integral, permanente, continua y sistemática; además que se nutre de varias ciencias como la psicología, la filosofía, la medicina, la pedagogía, entre otras. Desde las mencionadas disciplinas, la Educación Especial logra establecer un enfoque multifactorial, enmarcado en las características propias de la población especial, específicamente en lo concerniente a los aspectos físicos, intelectuales y emocionales inherentes a todo ser biopsicosocial. Romero (2003) establece cuáles son las premisas de distintas disciplinas (científicas y humanas) que, además de nutrir el espectro teórico de la Educación Especial, igualmente razonan en torno a la necesidad de incorporar social y laboralmente a los individuos especiales:



... desde la filosofía se toma la idea de hombre - persona; y la integración es la aceptación de la libertad y posibilidad de ser y elegir en un universo humano donde cada uno está abierto al otro. En la sociología, busca integrar una persona con discapacidad en la comunidad con sus roles para los que se está preparando, mientras que, la psicología, basa su idea en la individualidad del hombre, su integración favorece el proceso de socialización, todo lo que lleva a mayores logros de adaptación. Y desde el fin pedagógico persiste el derecho de todos a acceder a la educación, porque el mundo está conformado por seres dotados de diferentes potencialidades y características... (p. 159)..

Las posturas disciplinarias anteriormente citadas, aproximan la idea (e importancia) de integrar y adaptar a los sujetos especiales para el mejoramiento progresivo de sus condiciones existenciales, a través de la autonomía y el servicio que ellos puedan prestar a la sociedad; hecho que únicamente se puede lograr a través de un esfuerzo interdisciplinario en el que se integre la participación de distintos especialistas como psicólogos, médicos, terapeutas, docentes del área, psiquiatras, trabajadores sociales, entre otros profesionales.

7

A su vez, dentro de la Educación Especial es fundamental la orientación, pues el docente especialista la pone en práctica cuando es capaz de apoyar al educando mediante los siguientes procesos: 1) análisis de las necesidades especiales propias del individuo, 2) diagnóstico de las posibilidades del estudiante, 3) estudio de la perspectiva que el educando advierte para construir su proyecto de vida y 4) acompañamiento en la ejecución de planificaciones educativas para el desarrollo del individuo con el fin de garantizarle la atención, la socialización y la adaptación a otros espacios sociales fuera de la institución.

En este sentido, Pérez (2002: p. 33) contempla las siguientes funciones necesarias para los docentes de Educación Especial: «1) administrador, 2) evaluador, 3) facilitador, 4) integrador, 5) investigador y 6) promotor social». Así pues, la dinámica propia de la Educación Especial implica que el docente, desde la función de administrador, sea responsable de la intervención sistemática, mediante los programas, conforme a las condiciones diagnosticadas en sus estudiantes especiales. Como evaluador, el especialista debe reconocer los objetivos de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los educandos, ello con la finalidad de controlar la efectividad de su acción profesional, a través de estrategias acordes a las necesidades e intereses del estudiante. Igualmente, el docente como investigador está comprometido, mediante sus conocimientos, a teorizar sobre la realidad de sus escolares, en lo que respecta a: 1) condiciones específicas detectadas, 2) procesos evolutivos y 3) contextos parentales (el hogar).

Igualmente, concierne al docente investigador la creación, aplicación y adaptación de esquemas metodológicos aplicables a cada caso estudiado. A su vez, interesa que el docente, en su faceta como investigador, teorice, facilite y ejecute diversas alternativas que garanticen la inmersión social, escolar y laboral de los niños, jóvenes y adultos con necesidades especiales.

2.2. Integración laboral de personas con discapacidad intelectual

8 Romero (ob.cit) define el proceso de integración como «el conjunto de acciones que hacen que una persona se incorpore a algo para formar parte de ello, con fines específicos» (p. 67). En este orden de ideas, el proceso de integración laboral de las personas con discapacidad intelectual implica que el docente especialista asuma el rol de orientador, siendo capaz de trabajar mancomunadamente con directivos, padres, representantes y comunidad en general; para así permitir la adaptación de los medios, estrategias, técnicas y actividades necesarias para garantizar las condiciones óptimas del educando tanto en el aula, como en las organizaciones laborales; ello con la finalidad de potenciar las capacidades del escolar desde espacios reales e interactivos, previo diagnóstico situacional. Seguidamente, el docente, en rol de orientador, está comprometido con la capacitación de cada estudiante, en miras al conocimiento de sí mismo, facilitando así el adecuado desenvolvimiento del individuo especial en los espacios sociales a los que está llamado a permanecer. Dicho objetivo implica generar planificaciones cónsonas con las necesidades reales de cada estudiante, mediante la incorporación de estos al trabajo en compañía de las fuerzas vivas de la sociedad.

2.3. Construcción de programas alternativos para estudiantes especiales desde la orientación educativa

Cuando se habla de programas, y la utilidad de estos al ser elaborados desde la realidad docente, se trata de la sistematización concerniente a todas las actividades y estrategias consensuadas por los miembros que conforman una institución educativa. Dicha sistematización se ejecuta con la finalidad de sujetar las mencionadas actividades a tiempos específicos, para luego evaluar los procesos resultantes bajo la retroalimentación, siendo esta parte ineludible de la experiencia formativa y profesional. Es de hacer notar que Repetto 1994 (citado en Parras y otros) establece la concepción de orientación basada en:

Se entiende por programa de orientación el diseño, teóricamente fundamentado, y la aplicación de las intervenciones pedagógicas que pretenden lograr unos determinados objetivos dentro del contexto de una institución educativa, de la familia o de la comunidad, y que ha de ser sistemáticamente evaluado en todas sus fases. (p.75).



Queda claro que los programas deben generarse a partir de las necesidades específicas de los estudiantes en cada institución educativa, para de esta manera obtener una planificación realmente ajustada a las condiciones predominantes en un espacio y tiempo determinados. Por lo tanto, tras la aplicación de un programa, debe realizarse una evaluación que favorezca el mejoramiento de sus elementos constitutivos, pues de ello depende el establecimiento de competencias, funciones, tareas e intervenciones más responsabilizadas a cada ejecutor. En tal sentido, el docente de Educación Especial está en la potestad de generar, desde su pensamiento pedagógico y didáctico, programas adaptados en favor del desarrollo integral de la población especial y así facilitar su posterior integración en la sociedad y en el mercado laboral.

2.4. Legislación en favor de la programación adaptada a los estudiantes con necesidades especiales

La legislación venezolana establece algunas normativas en materia de Educación Especial que rigen y favorecen la creación de programas alternativos ajustados a los estudiantes con necesidades especiales.

Específicamente, en la Resolución N° 2005 (1996) se confirma la necesidad de elaborar programaciones ajustadas a las necesidades de los estudiantes con discapacidad intelectual, en tal sentido, el artículo N° 3 contempla lo siguiente:

Los planteles educativos oficiales y privados de los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo deberán: 1° Coordinar, conjuntamente con los servicios de apoyo, las actividades de diagnóstico, selección y desarrollo de objetivos, determinación y aplicación de estrategias de aprendizaje y evaluación, en función de las características de los educandos. 2° Adaptar el diseño curricular en atención a las características de los educandos con necesidades educativas especiales. (p. s/n)

Hasta el presente, la reseñada normativa sigue vigente dentro del marco legal en el que se circunscribe el sistema educativo venezolano como ente responsable de orientar los procesos de formación indispensables para el desarrollo del humano en sociedad. Por lo tanto, las adaptaciones curriculares, son programaciones que elaboran los docentes, a partir de los diagnósticos realizados en el aula, con la finalidad de adecuar sus medios, recursos y estrategias a la realidad detectada, a través de la constante adecuación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

2.5. Escenarios de intervención (o actuación) a los cuales se debe ajustar el docente de Educación Especial en la planificación de programas alternativos dirigidos a estudiantes con discapacidad intelectual

10 Cuando se habla de Educación Especial, el docente es la persona que mejor conoce su realidad, por lo tanto las instancias superiores aceptan y aprueban el criterio del docente como medio para innovar continuamente en su praxis, dada la ausencia de diseños curriculares emanados del ente rector. En tal sentido, un programa se fundamenta en la necesidad de ordenar los elementos que deben acompañar el proceso educativo en los jóvenes y adultos con discapacidad intelectual (y con un menor compromiso cognitivo) para la posterior integración laboral de los mismos. Así pues, el docente debe actuar estratégicamente desde su pensamiento pedagógico mediante el abordaje de cinco escenarios de actuación: 1) la orientación educativa en Educación Especial, 2) la integración laboral, 3) el desarrollo humano, 4) la formación familiar y 5) el desarrollo comunitario y social.

1) La orientación educativa en Educación Especial consiste en la comprensión integral del educando y requiere que el docente sea capaz de considerar los principios de la orientación para formular intervenciones más oportunas a las necesidades de los estudiantes que presenten cualquier condición especial, particularmente en aquellos escolares jóvenes y adultos con discapacidad intelectual y mayor integridad cognitiva, próximos la integración social y laboral. La orientación educativa tiene como meta, dentro de la Educación Especial, el desarrollo personal y social del individuo en su contexto, a partir de ello, surgen los siguientes principios: 1) principio de la prevención, 2) principio de desarrollo, 3) principio de intervención social y 4) el empowerment como principio de intervención.

2) La integración laboral, como otro escenario de intervención, amerita indiscutiblemente el reconocimiento del derecho al trabajo como una necesidad humana, no solo en lo que respecta a la obtención de ingresos monetarios, sino porque un empleo representa también una fuente de desarrollo y satisfacción personal. Ahora bien, para trabajar, los sujetos deben poseer un conjunto de conocimientos y experiencias a partir de las cuales puedan tanto identificar sus propios obstáculos, como valorar sus saberes y habilidades a partir del intercambio en ambientes prestos a la integración laboral de jóvenes y adultos con discapacidad intelectual (en menor compromiso cognitivo). En tal sentido, el docente asume un rol como mediador laboral, permitiendo la asociación de las primeras experiencias del estudiante con el entorno laboral, favoreciendo de tal modo los procesos de convivencia y adaptación al entorno, mediante la siguiente sucesión de procedimientos: 1) evaluación y capacitación laboral, 2) colocación laboral y 3) supervisión y apoyos.



3) Desde la perspectiva del desarrollo humano integral, se entiende que la persona es responsable de cultivar el autoconocimiento y la autoestima como procesos psicológicos que determinan la motivación, todo ello a partir de experiencias en contextos e interacciones específicas con otras personas. Sin embargo, cuando se habla de población con discapacidad intelectual es necesario confirmar y generar emociones, sentimientos y actitudes para facilitar la adecuada integración e interacción, tanto social como laboral, de los individuos. Igualmente, el desarrollo humano integral está condicionado por los estímulos derivados del contexto familiar, especialmente de los afectos que determinan los esquemas mentales e inciden notablemente a lo largo de la evolución de cada sujeto. En tal sentido, emerge la necesidad de abordar, desde la atención educativa especial, el desarrollo humano para comprender e intervenir en favor de la individualidad biológica, psicológica y social del sujeto. Es justamente a partir de allí, que se percibe tanto la realidad de cada estudiante con discapacidad intelectual, como la forma en que los estímulos propiciados a partir de su núcleo familiar han permitido que el individuo se desarrolle con autonomía e independencia, o por el contrario, bajo la sobreprotección, limitando así el desarrollo de las habilidades inherentes al estudiante.

4) La formación familiar, por su parte, inicia en medio de un conjunto de personas, con roles específicos, caracterizado por una serie de valores, sentimientos y emociones que comparten una historia en común y hacen de la vida un espacio de crecimiento personal en constante interacción. Sin embargo, dada la situación de tener un miembro con discapacidad intelectual en un menor compromiso cognitivo, la formación familiar requiere, a su vez, de la orientación necesaria para garantizar la reconstrucción de experiencias que favorezcan el desarrollo integral del sujeto especial y su entorno hogareño. Por lo tanto, es necesaria en la integración del educando al mundo laboral, una previa formación familiar en lo que respecta a las cualidades necesarias e intrínsecas al desarrollo humano como la independencia, la autonomía de criterio y la confianza en sí mismo. En tal sentido, la orientación educativa brinda la posibilidad, a través de sus métodos activos, de estimular la participación familiar en lo concerniente al desarrollo de capacidades y aptitudes de los estudiantes en procura al reconocimiento del derecho a la integración tanto social como laboral.

5) El desarrollo comunitario y social es otro factor que requiere de la atención del docente en su rol como orientador en la modalidad de Educación Especial, particularmente en el área de retardo mental, debido a que cada educando con discapacidad intelectual se corresponde con características biológicas, psicológicas y sociales específicas y únicas. No obstante, la necesidad de vivir en un espacio físico común, implica que el estudiante especial debe adaptarse a aspectos previamente establecidos de orden cultural, político, económico y ambiental.



Por ello, es indispensable que el docente-orientador procure la comprensión por parte del educando en lo que respecta a las normativas y pautas propias del dominio común, inherentes al adecuado desempeño moral y ciudadano. Hecho que garantizará la adecuada inserción del individuo con menor compromiso cognitivo al mercado laboral, pues es de recordar que las empresas y demás organizaciones laborales son componentes activos que pertenecen a la sociedad civil.

12

Finalmente, el rol orientador del docente en la modalidad de Educación Especial implica asumir la necesidad de generar respuestas educativas cónsonas y totalmente contextualizadas a la realidad en la que se desenvuelven sus estudiantes, hecho que a su vez requiere del compromiso y la actuación reflexiva de docentes, equipos interdisciplinarios, padres, representantes y las organizaciones jurisprudenciales que prescriben el tratamiento social y moral que se debe tener para con la población especial, en procura de tan importante derecho como lo es el trabajo. Por lo tanto, es a través de los programas de orientación que se puede organizar la praxis docente, en función de los escenarios que requieren de la intervención estratégica ajustada a la realidad del estudiante, a la familia y sobre todo al dinamismo y los requerimientos de la sociedad contemporánea.

Referencias

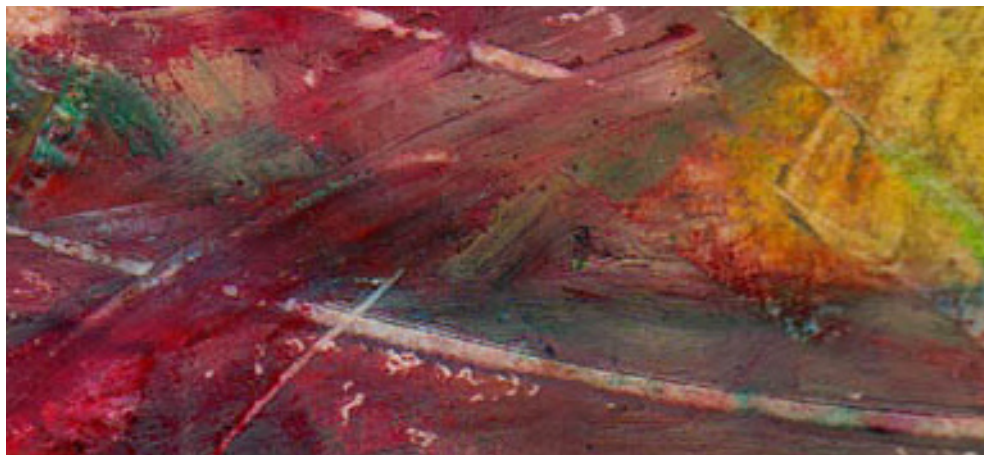
ADEEI . (Utilizado para conocer los pasos de la Integración Laboral de Personas con Discapacidad Intelectual.). (15/01/2012). Inclusión Laboral de Personas con Discapacidad Intelectual. [Video en Línea]. Asociación Síndrome de Down de la República Argentina (ASDRA). Disponible: <https://www.youtube.com/watch?v=tyKZqiYeSWY> [Consulta: 2015, Enero 10].

Parras, A., Madrigal, A., Redondo, S., Vale, P., y Navarro, E. (2009). Orientación educativa: Fundamentos teóricos, Modelos institucionales y Nuevas Perspectivas. (2da ed.). Ministerio de Educación de España: Secretaría General Técnica. Disponible: [http://www.conalepveracruz.edu.mx/descarga/f_tecnica/F_Tecnica%20\(WEB524\)/SGCE%20MARIBEL/PR07/Orientaci%C3%B2n%20Educativa/Herramientas%20de%20Apoyo/ORIENTACIONEDUCATIVA%20Ministerio%20Espa%C3%B1ol.pdf](http://www.conalepveracruz.edu.mx/descarga/f_tecnica/F_Tecnica%20(WEB524)/SGCE%20MARIBEL/PR07/Orientaci%C3%B2n%20Educativa/Herramientas%20de%20Apoyo/ORIENTACIONEDUCATIVA%20Ministerio%20Espa%C3%B1ol.pdf) [Consulta: 2014, Marzo 31].

Pérez, I. (2002) Formación Docente en Educación Especial. Caracas. Selección de Lecturas Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

Resolución N° 2005 (Ministerio de Educación). (1996, diciembre 02). [Transcripción en Línea]. Disponible:http://mda.una.edu.ve/UserFiles/file/Resoluci%C3%B3n%202005%20_1996_.pdf [Consulta: 2015, Febrero 14].





Aprendizaje de la clasificación internacional de enfermedades por medio de videocast y webquest

LIC. JOAN F. CHIPIA L., M.Sc.

DEPARTAMENTO DE MEDICINA PREVENTIVA Y SOCIAL, UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
JOANFCHIPIA@ULA.VE

FARM. LISBETH G. CONTRERAS L.

NÚCLEO VALLE DEL MOCOTÍES, UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
LISBETHCONTRERASLOBO@GMAIL.COM

RECIBIDO: 21/10/2015 REVISADO: 1/11/2015 ACEPTADO: 12/11/2015

Resumen

La investigación tuvo por objeto desarrollar una experiencia educativa sobre la elaboración de un videocast, además de la construcción y aplicación de una WebQuest sobre la Clasificación Internacional de Enfermedades, la cual se realizó durante el semestre A-2015, de la carrera Técnico Superior Universitario en Estadística de Salud, en el Núcleo Valle del Mocotíes de la Universidad de Los Andes. La práctica educativa buscó que el estudiante universitario alcance un conocimiento más allá de la memorización como procedimiento de estudio, se solicitaron actividades aplicativas para que el participante pueda observar la utilidad formativa de internet, además de emplear la información de manera consciente. La experiencia se llevó a cabo bajo una teoría de aprendizaje constructivista, con el principio de aprender haciendo. El método de investigación se fundamenta en un enfoque cualitativo y un tipo de campo, con un alcance descriptivo y un diseño de investigación-acción. El proceso educativo por medio del videocast y WebQuest generó nuevas maneras de producción sistemática utilizando actividades educativas que buscan ampliar el pensamiento crítico, lo cual fue mostrado en las producciones de los estudiantes.

Palabras claves: Clasificación Internacional de Enfermedades, Videocast, WebQuest.

Learning of the international classification of diseases by means of videocast and webquest

Abstract

The research aimed to develop an educational experience on the elaboration of a videocast, in addition to the construction and implementation of a WebQuest on the International Classification of Diseases, which was conducted during the semester A-2015, of the Technical Colleges career Health Statistics in the Valley Mocoties core of the University of Los Andes. Educational practice college student sought to reach an understanding beyond rote memorization of procedures; applicative activities were requested for the participant to observe the training value of the Internet, in addition to using the information consciously. The experiment was carried out under a constructivist theory of learning, with a focus on learning by doing. The research method is based on a qualitative approach and a field type, with a descriptive design scope and action research. The educational process through WebQuest and videocast generated new ways of systematic production using educational activities seeking to expand critical thinking, which was shown in student productions.

Keywords: International Classification of Diseases, Videocast, WebQuest.

Introducción

La investigación muestra una experiencia educativa llevada cabo con los estudiantes del quinto semestre de la carrera del Técnico Superior en Estadística de Salud (TSU) dictada en el Núcleo Universitario Valle del Mocoties de la Universidad de los Andes (ULA) ubicado en el municipio Tovar del estado Bolivariano de Mérida, Venezuela, la cual está basada en las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) como medio de aprendizaje y de innovación educativa, con el objetivo de que el estudiante desarrolle el pensamiento crítico y pueda utilizar los conocimientos adquiridos sobre TIC en su futura actividad profesional, además de que su instrucción le pueda brindar las herramientas necesarias para la solución de problemas de índole cotidiano en su vida profesional.

Se suministra una propuesta de integración de las TIC por medio de un videocast y una WebQuest para potenciar del aprendizaje de la asignatura Clasificación Internacional de Enfermedades. Los resultados se expresan cualitativamente y algunos aspectos cuantitativos. Se concretó en la producción de un videocast en equipos de tres participantes y la elaboración del análisis de casos clínicos en parejas utilizando la estrategia WebQuest, por medio de un trabajo escrito



sustentado con una exposición. Esta investigación se divide en: tema de interés; marco referencial; desarrollo de la experiencia educativa; método; resultados; conclusiones y recomendaciones.

Tema de interés

El TSU en Estadística de Salud del Núcleo Valle del Mocotíes, Universidad de Los Andes (Mérida, Venezuela), se ha caracterizado por presentar a sus estudiantes de pregrado los temas de la mayoría de las cátedras basándose en teorías y conceptos, sin llevar lo estudiado a un nivel aplicativo en la mayoría de los casos, lo cual ocasiona dificultades al momento de llevar a cabo su futura actividad profesional.

Resulta oportuno señalar que la cátedra de Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE), presenta un cuerpo organizado de conocimientos basado en aspectos teóricos-prácticos para la clasificación de las enfermedades utilizando códigos que se establecen internacionalmente con el propósito de conferirle a las enfermedades un sistema de categorías con criterios establecidos donde se abarca toda la gama de estados morbosos dentro de un número manuable de dichas categorías, característica esta que da pie a la repetición y memorización de procedimientos que no son comprendidos, y que al momento de ser aplicados originan dudas y errores de codificación, trayendo como consecuencia el aporte de datos erróneos que son los transmitidos a entes que generan los datos para las estadísticas estatales, nacionales e internacionales (Organización Panamericana de la Salud, 1995).

Dada la importancia que reviste el aprendizaje de CIE en los estudiantes del TSU en Estadística de Salud se estructuraron estrategias basadas en TIC en el semestre A-2015 de la materia CIE I, tales como el videocast y la WebQuest, para fomentar la creatividad de los estudiantes, el desarrollo del pensamiento crítico y la aplicabilidad dentro y fuera del aula partiendo de los conocimientos previos para la construcción sistemática del aprendizaje por medio de actividades que estimulen la reflexión.

Marco referencial

Las TIC son valiosos medios que pueden potenciar el proceso educativo, el cual tiene como objetivo fundamental, la apropiación de conocimientos, el desarrollo de habilidades y destrezas. Para mejorar este proceso se deben considerar la motivación, el nivel formativo, la experiencia, las habilidades personales y la responsabilidad que el estudiante asume, los cuales determinan su propio estilo de aprendizaje; además del entorno (Alfalla, Arenas y Medina, 2002). Las estrategias didácticas con utilización de las TIC empleadas para el estudio



de la asignatura CIE I fueron, la elaboración de un videocast, la cual es una técnica multimedia que permite emitir información de audio e imagen alojada en la red, existen múltiples sitios donde se puede hospedar el material generado, como lo son YouTube, Vimeo, blip.tv, dailymotion, los cuales sirven para potenciar esta dinámica (Aguilar, 2009)

16

La otra estrategia didáctica utilizada para el alcance de las competencias de esta asignatura fue la WebQuest, la misma consistió en la elaboración de una tarea dirigida basada en la investigación guiada usando enlaces a páginas Web, los cuales han sido previamente seleccionados por el docente, para que el estudiante coloque en práctica los conocimientos teóricos de dicha asignatura, con el objetivo de desarrollar habilidades de análisis crítico, síntesis, comparación y evaluación de la actividad (Gallego y Guerra 2006), en este caso fue en la codificación de las enfermedades presentes en casos clínicos entregados durante los encuentros de aprendizaje. La WebQuest se basa en la construcción de conocimientos de manera grupal o cooperativa, con roles entre los integrantes donde se llevan a cabo los siguientes pasos: introducción, tarea, proceso, recursos, evaluación y conclusión (Chipia, 2013).

Resulta necesario recalcar que las TIC permiten mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje de diversas disciplinas concretas: ciencias jurídicas, economía, arquitectura, medicina, etc., y las metodologías que van hacer aplicadas: clase magistral, prácticas de campo, prácticas de resolución de problemas, trabajo en equipo (Fernández, 2012). El mismo autor indica la importancia para la educación universitaria la integración de las TIC, aunque las mismas van de la mano con una adecuada evaluación, ponderación y determinación de los contenidos y metodologías docentes propias de este ámbito educativo de manera de alcanzar las competencias deseadas en los estudiantes.

Objetivos de la investigación

-Desarrollar una experiencia educativa sobre la elaboración de un videocast sobre la Clasificación Internacional de Enfermedades.

-Construir y aplicar una WebQuest sobre la Clasificación Internacional de Enfermedades.

Desarrollo de la investigación

La planificación de la investigación educativa, se fundamenta en la teoría de aprendizaje constructivista, porque se toma en consideración los conocimientos previos del sujeto, además, es un proceso de construcción personal, a partir de la interacción con el aprendizaje, por medio de objetos que explican una realidad particular y dinámica,



para la solución de problemas y tareas específicas (Pozo, 2006).

La práctica pedagógica se estructuró en el marco del aprender haciendo y en particular, en el pensamiento de Jhon Dewey (1859-1952), sobre la escuela pragmática la cual considera la necesidad de examinar el pensamiento a través de la acción si se quiere que éste se transforme en conocimiento, sus trabajos sobre la educación tenían por finalidad estudiar las consecuencias que tendría su instrumentalismo para la pedagogía y determinar su validez mediante la experimentación (Westbrook, 1993). El aprender haciendo propugna el diálogo, la interacción, la reflexión y la experiencia vivida de los participantes, por lo tanto, es un aprendizaje activo, entendido como formulación y experimentación de hipótesis de significado por parte del estudiante. En la práctica educativa, existe una inversión del proceso de enseñanza y el aprendizaje tradicional, porque se revierte la secuencia habitual que va de la teoría a la práctica.

La experiencia de aprendizaje utilizó como recursos de comunicación, información y divulgación los archivos suministrados a los estudiantes (WebQuest y pautas del videocast), correos electrónicos y YouTube. La planificación de elaboración del video fue formar equipos de tres integrantes, a quienes de forma aleatoria se les asignó un representante de la historia de la CIE, se les indicó que debían alojar en YouTube, las condiciones a cumplir y los parámetros que se les evaluaría; por su parte la WebQuest, se le asignó a equipos de dos personas, un caso distinto, y debían desarrollar una batería de preguntas que luego plasmarían en unas diapositivas para su posterior exposición como cierre de la actividad, donde se conversaría el proceso para llegar a esas conclusiones y la entrega de un informe final acerca de la experiencia con la estrategia y lo aprendido durante el curso. Para mayor detalle se presenta lo planteado para el videocast y WebQuest.

Videocast de CIE I (Temas del 1 al 4). Condiciones del vídeo: valor de la actividad 15%, individual, con un tiempo mínimo de 5 minutos, luego alojar en YouTube, con una fecha de entrega, enviar el enlace de YouTube al correo electrónico de la docente.

Requerimientos para la elaboración del vídeo en un computador:

Instalar o tener instalado un programa de audio; un programa de edición de vídeo y un editor de presentaciones.

Vídeos didácticos de apoyo:

-Elaboración de un audio con Audacity: <https://www.youtube.com/watch?v=qToqbeZ4xqk>

-Elaboración de un vídeo con MovieMaker: <https://www.youtube.com/watch?v=MSRzlcnf3M>

-Elaboración de un vídeo con Power Point: <https://www.youtube.com/watch?v=8rxloW2-zZw>

-Subida del vídeo a YouTube: https://www.youtube.com/watch?v=6GaPQ_hJntI

Recomendaciones para la realización del vídeo

-Hacer un guion con una presentación, desarrollo y cierre.

Tabla 1. Evaluación del videocast

Indicadores	Escala	No cumplió	Deficiente	Regular	Bueno	Notable
		0 puntos	1 punto	2 puntos	3 puntos	4 puntos
Calidad del contenido						
Estructura del vídeo						
Vocabulario técnico utilizado						
Cumplimiento de condiciones						
Responsabilidad						

18

Temas desarrollados: John Graunt, FrancoisBossier de Lacroix (Sauvages), Linneo, William Cullen, William Farr, Farr y d`Espine, Jacques Bertillon, Primera Conferencia Internacional para la Revisión de la Lista Internacional de causas de defunciones, Segunda revisión, Tercera revisión, Cuarta revisión, Quinta revisión, Primera Asamblea Nacional de la salud y conferencia de Sexta Revisión, Séptima revisión, Octava revisión, Novena revisión, Decima revisión, CEVECE.

WebQuest sobre Clasificación Internacional de Enfermedades

1. Introducción

La Clasificación Internacional de Enfermedades, es un sistema de categorías a las cuales se le asignan enfermedades de acuerdo a un criterio establecido, cuya finalidad es permitir el registro sistemático de los datos de mortalidad y morbilidad recolectados en diferentes países o ciudades y en diferentes épocas. Su importancia radica en acoplar los datos bajo un estándar internacional para que todos los propósitos epidemiológicos generales y otros relacionados con la administración de salud, los cuales puedan servir para un análisis situacional de un área en un momento dado y permitir el seguimiento de la incidencia y prevalencia de enfermedades; así como de otros problemas de salud relacionados con otras variables tales como: las características y circunstancias de los individuos afectados.

2. Tarea:

Se debe realizar un caso por parejas.

Codifique las afecciones agudas y crónicas del caso asignado.
Responda a las preguntas:



- a) ¿Cuál es la afección que se utiliza en el análisis de morbilidad por causa única? ¿Por qué? Explique con un ejemplo.
- b) ¿Cuál es la importancia del diagnóstico y síntomas para aplicar la clasificación de una enfermedad determinada? Explique con un caso.
- c) ¿Cuál es la necesidad de estudiar los diagnósticos ocultos? ¿Cómo se realiza? ¿Para qué?
- d) ¿En qué consiste la codificación de categorías combinadas? Ejemplifique.

Caso 1. Paciente femenino de 71 años de edad con antecedentes de HTA, DM, ACV secular de tallo cerebral quien refiere vómito y dificultad respiratoria motivo por el cual es llevada al centro de salud. Dx: Sepsis respiratoria; Neumonía por bronco-aspiración; DM tipo II descompensada; Falla multi orgánica, ACV secular.

Caso 2. Aplique reglas de morbilidad al siguiente caso: Paciente masculino de 79 años edad quien llega al centro hospitalario con una insuficiencia respiratoria aguda a los tres días desarrolla un ACV producto de una HTA no controlada. Dx: IRA, ACV, HTA no controlada.

Caso 3. Aplique las reglas de morbilidad para selecciona causa básica: paciente masculino de 23 años de edad quien ingresa por shock hipovolémico producto de una lesión en la vena cava inferior provocada por un arma blanca cuando fue atacado por un delincuente saliendo de una fiesta. Dx: Shock hipovolémico; Lesión vena cava superior;

Caso 4. Paciente masculino de 5 horas de nacido con 28 semanas de gestación cuyo peso es de 1480 gramos y 38 cm de largo quien presenta hipotermia y una acidosis metabólica severa, seleccione causa básica y clasifique. Dx: Hipotermia; Acidosis metabólica.

Caso 5. Paciente femenino de 62 años de edad a quien se le diagnosticó un tumor en el ano con extensión a piel vulvar a quien se le realizó biopsia y se determina que es un carcinoma epidermoide bien diferenciado infiltrante a quien se le extirpa y se le indica quimioterapia y radioterapia, clasifique los diagnósticos y procedimientos terapéuticos.

Caso 6. Paciente masculino de 6 años de edad quien llega con fractura de humero izquierdo cerrada a quien se le realiza reducción directa y colocación de alambres quien se cayó desde su propia altura mientras se ejercitaba en clases de educación física.

3. Procedimiento:

-Observar lo que se pide en la **tarea**, cómo se realiza (**tarea y proceso**) y qué se va a evaluar (**evaluación**).

-Revisar las páginas Web que se proponen en el apartado “**recursos**” e ir seleccionando las ideas, contenidos, etc. que se piden y que estén mejor elaborados.

-La actividad se divide en grupos de 2 integrantes. Cada grupo debe elaborar las primeras 4 preguntas y 1 caso asignado al azar.

-Se debe realizar una exposición donde las primeras 4 preguntas no deben ser homogéneas y el caso asignado requiere de una discusión de por qué se clasifica de esa manera.

-Utilizar un presentador de diapositivas, con un mínimo de 8 diapositivas. Cada grupo tiene un tiempo de 15 minutos, divididos en 10 minutos de exposición y 5 minutos de preguntas. Enviar la presentación al correo electrónico de la profesora.

20

4. Recursos

La información necesaria para el desarrollo se obtiene en los siguientes enlaces:

-Enlace 1: Aplicación de codificación

http://eciemaps.mspsi.es/ecieMaps/browser/index_9_mc.html#search=&flags=111100&flagsLT=11111111&searchId=1413588959944&indiceAlfabetico=&listaTabular=410.00&expand=0&clasification=cie9mc&version=2014

-Enlace 2: Normativa oficial para la codificación con CIE 10 MC

http://www.msssi.gob.es/estadEstudios/estadisticas/docs/Norm_of_CIE10MC_2013_V2.pdf

-Enlace 3: Codificación según el sistema orgánico <http://ais.paho.org/classifications/Chapters/>

-Enlace 4: Clasificación Internacional de Enfermedades 10° CIE 10°: Revisión

http://www.ssalud.gov.ar/hospitales/archivos/cie_10_revi.pdf

-Enlace 5: CIE 10 Vol.1

<http://es.slideshare.net/julietaceron908/cie-10-vol1>



-Enlace 6: Cómo utilizar la CIE

http://files.sld.cu/dne/files/2012/03/vol2_utilizar.pdf

-Enlace 7: ICD-10 online versions - OMS

<http://www.who.int/classifications/icd/icdonlineversions/en/>

5. Evaluación de la WebQuest

Tabla 2. Evaluación de la exposición de la WebQuest

Indicadores	Escala	No cumplió	Deficiente	Regular	Bueno	Excelente
		0 puntos	1 punto	2 puntos	3 puntos	4 puntos
-Nivel de análisis en el desarrollo de las preguntas						
-Estructura de la presentación						
-Cumplimiento de condiciones						
-Actuación durante la exposición (tono de voz, fluidez)						
-Uso del lenguaje técnico asociado						

21

6. Conclusiones

Al finalizar el curso, se obtendrán habilidades y destrezas para realizar la clasificación y codificación de los diagnósticos de las enfermedades, los procedimientos médicos quirúrgicos, de diagnóstico y terapéuticos asignando el código apropiado y al mismo tiempo deberá seleccionar el o los diagnósticos que serán ingresados a la base de datos del centro de salud. Dicho procesamiento de datos de un sitio y tiempo determinado permite la obtención estadística de la morbilidad; así como estudios epidemiológicos y de investigación, recuperación de casos clínicos, planificación de gestión colaborando con el sistema para la clasificación de pacientes relacionados por el diagnóstico. La utilidad práctica de la clasificación es que se puede conocer el consumo de recursos hospitalarios, lo cual permite cuantificar el gasto que implica cada enfermedad o procedimiento, dando herramientas que pueden ser empleadas en cualquier nivel de la atención de salud.

Método

Esta investigación está basada en un enfoque cualitativo porque se estudia la elaboración de un video por un grupo de estudiantes, además de la presentación de una exposición utilizando la WebQuest como estrategia educativa en la materia de Clasificación Internacional de Enfermedades I, siendo la misma de manera interpretativa, por medio de cualidades específicas y organizadas de la experiencia de aprendizaje (Tamayo, 2009).

El tipo de estudio fue de campo, debido a que se recolectaron datos de la realidad donde ocurren los hechos, por medio de instrumentos con la presencia del investigador directamente de la fuente, es decir, se recogen los datos, para posteriormente analizar la información (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). El alcance de la indagación es descriptivo, porque se busca especificar propiedades, características y se detalla la información recolectada de la muestra, buscando especificar los patrones encontrados en las estrategias utilizadas (vídeocast y WebQuest), narrando las tendencias de los estudiantes sujetos de investigación (Hernández y otros, 2014).

El diseño es el de investigación-acción, porque se busca resolver problemas cotidianos e inmediatos, y mejorar prácticas concretas en el proceso de enseñanza y de aprendizaje (Hernández y otros, 2014). Participantes de la investigación, el conjunto de estudiantes (n=24) de CIE I del TSU en Estadística de Salud del Núcleo Universitario Valle del Mocotíes, ULA, Mérida, Venezuela, durante el período lectivo A-2015. Se utilizó como técnica la observación y como instrumento, el registro anecdótico de la experiencia educativa, para el análisis del proceso directo de intervención didáctica en el aula de CIE I.

22

Resultados

En el transcurso de la asignatura se enviaron 26 correos electrónicos entre los participantes para dar información de la asignatura, aclarar dudas y algunas correcciones necesarias para alcanzar con los objetivos planteados, aprobaron la evaluación del vídeocast y WebQuest el 100% de los 24 participantes. En el vídeocast existió un promedio aritmético de 17 puntos y en la WebQuest una media aritmética de 16 puntos, ambos en una escala de 0 a 20 puntos. Más allá de los resultados cuantitativos se observó una participación activa y continua que muestra la relevancia de emplear procesos diferentes a los tradicionales con apoyo de las TIC, con una constante colaboración de los estudiantes.

Se observó el aprendizaje del uso de los libros de Codificación Internacional más allá de los procesos teóricos y repetitivos inmerso en los temas curriculares establecidos por la asignatura, además de tener el valor agregado de un manejo instrumental de los programas Windows Movie Maker, Audacity y páginas Web que les permite determinar respuestas a enfermedades poco conocidas, lo que evidencia la transversalidad que se alcanzó con un medio de la Web, por lo tanto, ambas estrategias se convirtieron en potenciadores del conocimiento. Durante el desarrollo de las ambas actividades se observó ayuda entre los participantes, reforzando el valor de trabajo en equipo, lo cual se obtuvo a través de la utilización de los medios de comunicación establecidos desde el comienzo.



Se pudo determinar que el aprender haciendo generó mayor interés, reflexión y creatividad en el momento de elaborar los videos, porque se manifestó un análisis crítico hacia los contenidos, se reforzaron las opiniones personales y de las temáticas asignadas. Para el caso de la WebQuest, en un principio hubo resistencia por causa de elaborar una actividad nunca antes realizada por ellos, luego indicaron que por primera vez observaban la interrelación entre las materias básicas de la carrera y CIE I, la cual consideraban como una de las más complicadas por su contenido y la dificultad de obtener el instrumento básico (libros de CIE-10).

Los participantes señalaron que estas actividades, generan aprendizajes significativos, además con ello, les permitió evidenciar la importancia de tener una estructura conceptual básica de la fisiopatología de las enfermedades. Asimismo, determinaron la relevancia que tienen materias previas, tales como anatomía y terminología médica. Otros aspectos que manifestaban, es que obtuvieron conocimientos más profundos acerca de patologías que escucharon en curso anteriores pero que no habían tenido la oportunidad de conocer más.

23

Un aspecto resaltante fue que colocaron en práctica otras herramientas como resumen, interpretación y análisis de la información para búsqueda de las respuestas necesarias al momento de responder a la batería de preguntas planteadas para ser expuestas ante sus compañeros. En términos generales, a los participantes les gustó la experiencia educativa, pues les permitió organizar la información y aprender dos aplicaciones informáticas, las cuales no habían utilizado, lo que les puede ser de utilidad no solo para CIE I, sino para sus prácticas profesionales y en su próxima actividad profesional.

Conclusiones

El videocast es una estrategia educativa adecuada cuando se busca desarrollar temas históricos, además de ser motivador, se requiere mostrar a los estudiantes las condiciones para que se obtengan productos acordes a los requerimientos mínimos de calidad, además de que se logró el manejo de recursos informáticos que poco habían utilizado.

La WebQuest es una estrategia basada en la búsqueda de información que hace que el estudiante resuelva problemas, estructure aprendizajes, motive a la investigación, así como el indagar un poco más sobre las patologías, lo cual es fundamental para la carrera del Técnico Superior Universitario en Estadística de Salud, ya que debe involucrarse con los datos arrojados y conocer las posibles causas que estén originando determinada enfermedad en la población las cuales dan las bases para la evaluación constante de las estrategias y políticas de salud necesarias para los estados.

Finalmente, el videocast y la WebQuest enriquecen los encuentros de enseñanza y de aprendizaje, pues incorporan múltiples actividades necesarias para motivar a los estudiantes de esta nueva era, por ello el uso de las TIC potencia el aprender haciendo, hacia la apropiación de conocimientos en materias consideradas completamente teóricas y obtusas.

Referencias

- Adell, J. (2004). Internet en el aula: la webquest. *Eduotec: Revista Electrónica de Tecnología Educativa [Revista en línea]*, 17. Disponible: http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec17/adell_16a.pdf Consultado 21/04/2012.
- Aguilar, J. D. (2009). Experiencia del campus Andaluz virtual Electrónica Industrial aplicada. Buenas prácticas de teleformación en las diez universidades andaluzas. *Netbiblo*, pp110-120,
- Alfalla, R., Arenas, F. y Medina C. (2001). La aplicación de las TIC a la enseñanza universitaria y su empleo en la formación en dirección de la producción/operaciones. *Revista Pixel-Bit*, (16), 61-75.
- Chipia, J. (2013). Construcción de webquest para la enseñanza de matemática. *Actas del VII Congreso Iberoamericano de Educación Matemática*, (38), 528-535.
- Fernández, M. (2012). Tres presupuestos para la efectiva integración de las TIC en la enseñanza universitaria. *Actas de INNOVAGOGÍA 2012: I Congreso Internacional sobre Innovación Pedagógica y Práctica Educativa*, 1109-1115.
- Gallego, D. y Guerra, S. (2006). Las webquest y el aprendizaje cooperativo. Utilización en la docencia universitaria. *Revista Complutense de Educación*, 18 (1), 77-94.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (6a. Ed.). México D. F.: Mc Graw Hill.
- Organización Panamericana de la Salud (1995). *Clasificación Estadística Internacional de Enfermedades y Problemas relacionados con la salud*. Washington, D.C.: Autor.
- Pozo, J. (2006). *Teorías cognitivas del aprendizaje* (9a. Ed.). España: Morata.
- Tamayo, M. (2009). *El proceso de la investigación científica: incluye evaluación y administración de proyectos de investigación* (5a. Ed.). México D. F.: Limusa.





Orientación vocacional para una acertada elección de carreras en la educación superior

25

MARÍA G. BARRERA

PROFESORA DE EDUCACIÓN MEDIA GENERAL

GREGO72BO@HOTMAIL.COM

RECIBIDO: 21/07/2015 REVISADO: 21/09/2015 ACEPTADO: 12/11/2015

Resumen

El presente estudio tiene propone un plan de acción en orientación vocacional a los estudiantes de 4° año para una acertada elección de carreras en educación superior. Este estudio es de carácter cuantitativo y pertenece al tipo de investigación descriptiva y de campo, bajo la modalidad de proyecto factible. Para la recolección de datos se aplicó un instrumento estructurado por veinte ítems. Los resultados obtenidos, entre otros hallazgos, muestran que la labor orientadora en el proceso de elección de carreras en estudiantes de 4° año se desarrolla con un objetivo infamativo y poco significativo, por lo que es importante resaltar la necesidad de realizar un trabajo de orientación con carácter formativo que esté orientado hacia la toma de decisiones para que complemente el trabajo informativo que actualmente se realiza. Para mejorar esta situación se diseñó un plan de acción en orientación vocacional que permitirá una acertada elección de carrera, el cual se estructura en siete actividades a aplicar a los estudiantes de Educación Media General.

Palabras Claves: orientación vocacional, acertada elección de carrera.

Vocational guidance for a successful career choice in higher education

Abstract

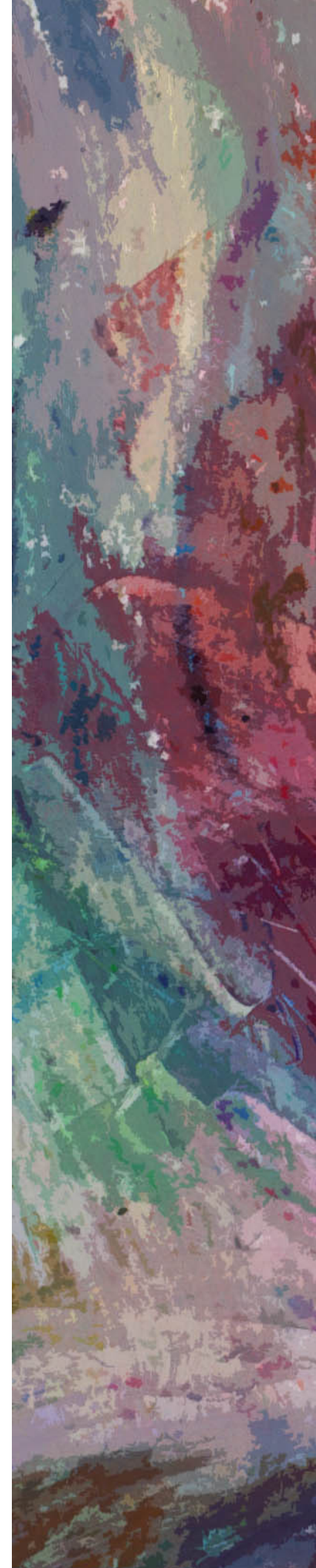
This study proposes an Action Plan on Vocational Guidance for a Successful Career Choice in Higher Education of Students studying the 10th Grade. The study is framed into a quantitative paradigm, descriptive and field research, below the feasible project form. For data collection a survey was applied as a technique and the instrument used was the questionnaire, which was divided into twenty items. The Results derived from the instrument, show that the guiding work in the career choice in from 10th Grade students develops insignificant informative goals, so that, it is important to emphasize the need to make a more formative character, in the decision-making process, thus complementing this work. To improve the given situation an Action Plan on Vocational Guidance was designed for a successful choice related with the career in a higher education, which is structured in seven activities to be implemented with the students in the General level.

Keywords: Vocational Guidance, successful career choice.

Presentación del Estudio

Históricamente se ha demostrado que la educación es la base fundamental del desarrollo económico, político y social de la humanidad, pues ésta ha proporcionado a lo largo de los años el componente humano necesario para que la sociedad desarrolle, evolucione y transforme su entorno en beneficio de todo el grupo que la conforma. De esta manera, la educación proporciona las herramientas necesarias que ayudan a los individuos a reconocer sus potencialidades para orientar sus esfuerzos y dirigir su educación.

Reconocer el camino que le permita al hombre descubrir sus potencialidades es un proceso en el que el hombre aprende a identificar sus necesidades, prioridades, expectativas y deseos internos. El hombre en el transitar de la vida debe encontrar la clave que le identifiquen con su proyecto y los pasos para consolidarlo. En esta búsqueda es de suma importancia contar con una orientación oportuna que aclare las dudas que puedan surgir al momento de tomar decisiones trascendentales en la vida. Wood y Hofner, citado por Naville (2007), definen la orientación como “el proceso que hace que el individuo descubra y use sus dotes materiales y tome conocimiento de las fuentes de entretenimiento disponibles, de manera que pueda así extraer el máximo provecho para sí mismo y para la sociedad”. (p.235).



Como se observa en la afirmación de Wood y Hofner la orientación vocacional asume un rol protagónico en la elección que un joven estudiante puede enfrentar al acercarse a la Educación Media General, ya que en este nivel se le exige al estudiante una visión definitiva del rumbo que debe tomar como persona que integra una sociedad y que desea ingresar en ella de la manera más exitosa posible. En este sentido, Herrera y Montes, (2007), explican que: la orientación vocacional constituye básicamente “un proceso educativo que tiene por objeto ayudar a cada individuo a desenvolverse a través, de la realización de actividades y experiencias que le permitan resolver sus problemas, al mismo tiempo que adquiera un mejor conocimiento de sí mismo” (p. 13). En el ámbito educativo esto se traduce en un proceso de asesoría que el sujeto puede alcanzar individualmente para acertar ante situaciones de elección.

En la actualidad los estudiantes deben asumir grandes responsabilidades cuando deciden continuar sus estudios superiores. Éstas tienen que ver con factores sociales, educativos y económicos que le exigen al estudiante contar con competencias que le permitan: primero, tener la capacidad de resolver conflictos y problemas determinantes para su futuro, segundo afrontar su desarrollo educativo como un ente de cambio en el medio en el que se desenvuelva y tercero, potenciar sus habilidades y destrezas para desempeñarse y superar los obstáculos que el convulsionado dinamismo de la sociedad les pone en su camino. Así lo expresa, Herrera y Montes (2007):

27

Numerosas teorías han intentado sistematizar los factores que inciden en la elección de la profesión y/o estudios, poniendo los determinantes totalmente fuera del control del individuo (teorías del azar), en el ambiente (teorías sociales), en el individuo (teorías psicológicas) o en la economía (teorías económicas). Lo que sí es importante es que la elección vocacional y/o profesional debiera ser un proceso dinámico y continuo que se inicia en la infancia, se delimita en la adolescencia y se configura a lo largo de toda la adultez. En este proyecto influyen factores tanto individuales como sociales, a través de los que se va formando la identidad vocacional-ocupacional. (p. 68)

Por tal razón, es de suma importancia que los estudiantes elijan y se preparen académicamente, a partir de identificar sus capacidades, ya que esto les permitirá dedicarse profesionalmente a las actividades que les agradan, pues elegir una profesión para el futuro es una de las decisiones más importantes que debe tomar el individuo en la vida. Es importante señalar, que la elección vocacional está estrechamente ligada a la búsqueda de identidad, por lo que cuando todo individuo mira sus potencialidades se define a sí mismo como un individuo valioso y esto le otorga significado, satisfacción y éxito en la carrera que piensa emprender.

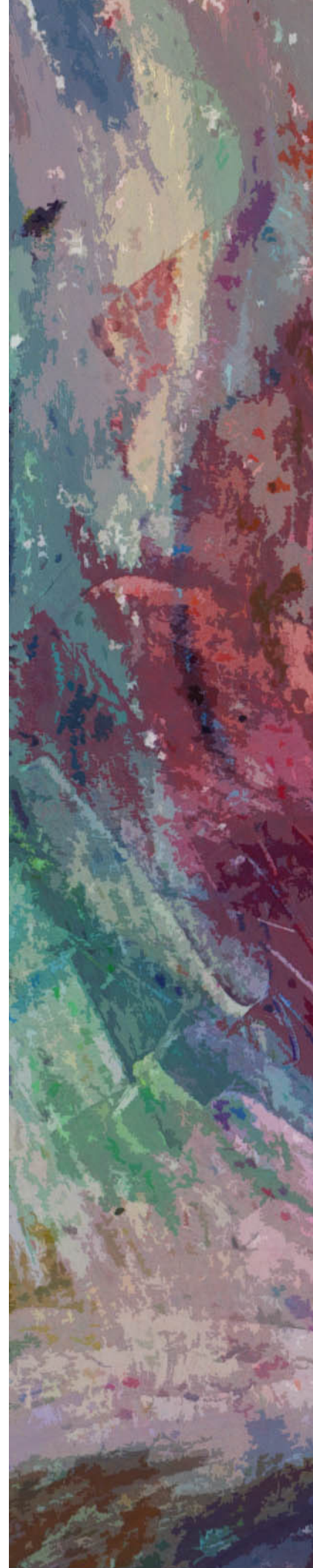
Ahora bien, en la actualidad la orientación vocacional ha hecho muy poco por ofrecer a los jóvenes, dentro del sistema educativo, las mejores alternativas, sugerencias y orientaciones en la elección de una carrera universitaria. Esto se debe a que la orientación vocacional, en este nivel, carece de un punto de vista sistemático que le permita orientar de manera acertada a los jóvenes en la toma de decisiones; lo que ha traído como consecuencia elecciones inadecuadas u opuestas a lo que realmente los jóvenes desean o para lo que realmente están preparados.

Según Aguirre, citado por Sánchez (2008), “los objetivos básicos de todo proceso de orientación están dirigidos, en primer lugar, al conocimiento del individuo, es decir, a describir sus propias capacidades, su rendimiento, sus motivaciones e intereses, su inteligencia y aptitudes, su personalidad” (p. 25). A partir de aquí, se le mostrarán las posibilidades reales que le ofrece el mundo académico y profesional para que descubra su propia vocación y tome una decisión libre y acorde con sus características y las del entorno. De esta afirmación se deriva la necesidad de contar con una orientación vocacional acertada, pues los educandos necesitan que se les ayude a conocer su medio físico y social para identificar un medio que le permita adaptar sus habilidades, aptitudes, destrezas y capacidades.

Ahora bien, el origen de la elección inadecuada por parte de los jóvenes que egresan del bachillerado se puede situar, por un lado, en la ausencia de un proceso de maduración psicológica que se inicia en el hogar y continúa en la escuela y por otro, en la insuficiencia de información y orientación vocacional que genera una serie de problemas en la elección de una determinada opción universitaria. Esto trae como consecuencia estudiantes insatisfechos, con pocas expectativas y baja autoestima que terminan en la deserción o que culmina la carrera para luego renunciar a su rol profesional.

De lo antes expuesto se deduce que una orientación vocacional adecuada le permite al individuo formar un concepto de sí mismo a partir de sus capacidades e intereses, al mismo tiempo que le permite saber dónde está en relación al resto del mundo que lo rodea para así precisar el ideal de lo que quiere ser y hacer. Asimismo, una adecuada orientación le permite a los aspirantes estar conscientes de la posibilidad de ser asignados a otra carrera que no sea la seleccionada en primera instancia, ya sea por no contar con un record académico exigido por las casas de estudios o por presentar niveles socioeconómicos que no le permitirán en la realidad de cada estudiante llevar a término la carrera iniciada.

Recibir una orientación precisa y acertada por parte de un especialista en el área resulta cada día más difícil de conseguir, esto se debe a que muchas instituciones carecen de la figura del orientador y las que cuentan con ella la visualizan como un mediador ante problemas de disciplina,



rendimiento académico, trámites administrativos o, aún peor, como un cargo nominal al que no se le da la importancia requerida, debido a la falta de compromiso de quienes asumen estos roles en un centro educativo.

Por lo antes expuesto, se hace imperativo que la Orientación vocacional sea asumida en las instituciones con la responsabilidad adecuada, ya que ésta le posibilitará al estudiante interactuar con las características propias y las del horizonte profesional que se ajusta a sus requerimientos. Es importante señalar, que la orientación vocacional tiene la responsabilidad, no sólo de ubicar en un área específica al estudiante, sino de capacitarlo para que enfrente con instrumentos eficientes, un mundo interno y profesional cada día más cambiante y complejo.

Se ha podido observar en los diferentes planteles educativos que esta labor se realiza de manera superficial, ya que los docentes que ejercen la función de orientadores sólo dan cumplimiento a una carga horaria de manera pasiva, dentro de los factores que se observan está la falta de tiempo para abordar las implicaciones que reviste la orientación vocacional, la poca dedicación por tratar estos temas vocacionales en los primeros años de Educación Media debido a que los docentes consideran que los más jóvenes no son capaces de dar a conocer sus deseos y expectativas hacia su futuro entre otros aspectos.

Esto ha traído como consecuencia que los jóvenes que deben afrontar elecciones académicas se ven abrumados e inseguros, sin una orientación acertada que aclare sus dudas y les permita interpretar las diferentes opciones que se les pueda presentar para escoger la más adecuada.

Por lo antes expuesto, en el presente estudio se consideró importante proponer un plan de acción en orientación vocacional para una acertada elección de carreras en educación superior de los estudiantes de 4º año de Educación Media General, con el propósito de ofrecer al educando una alternativa que le permita acertada elección de su carrera, ya que es un compromiso de la Orientación en la Educación Media General dar a conocer las diferentes alternativas de educación que existen.

Objetivos de la Investigación

General

Proponer un Plan de Acción en Orientación Vocacional para una acertada elección de carreras en educación superior de los estudiantes de 4º año de Educación Media General del Municipio Colón Estado

Específicos

Diagnosticar en los estudiantes de Educación Media General la importancia que le dan a la orientación vocacional en la búsqueda de opciones educativas a nivel de Educación Superior.

Determinar la factibilidad de un Plan de Acción en Orientación Vocacional para una acertada Elección de Carreras en Educación Superior para Estudiantes de 4to. año de Educación Media General.

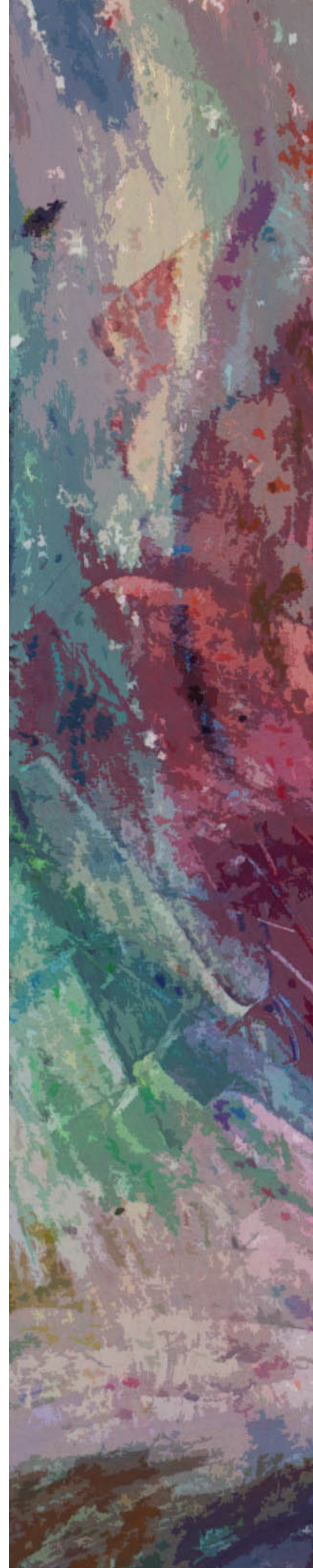
La Orientación en Venezuela

La orientación en Venezuela ha estado vinculada, desde su surgimiento, a actividades de naturaleza educacional que pretenden contribuir con la formación de la persona humana. Su ámbito de acción se ha desarrollado principalmente en contextos de organizaciones educacionales que dependen del sector público. En la actualidad los planteles educativos cuentan con la figura del orientador y desde el 2008, en Venezuela se ha venido construyendo el Sistema Nacional de Orientación (SON) para dar respuesta a las nuevas necesidades que demanda la sociedad contemporánea.

De esta manera, el Ministerio del Poder Popular para la Educación y el Ministerio de Educación Superior han asumido la responsabilidad indeclinable de dar cumplimiento a mandatos constitucionales, y como garantes de las políticas públicas y lineamientos en materia de educación están abocados a la construcción del Sistema Nacional de Orientación, el cual según el Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior (2008):

...será un conjunto orgánico integrador de políticas y servicios de orientación destinados al pleno desarrollo de la persona y de su potencial creador desde las realidades de una sociedad plural, diversa y pluriétnica, que responde directamente a las necesidades y requerimientos del Ser y del Convivir, demandadas en la sociedad bolivariana en construcción.
(p. 3)

En este sentido, la orientación asume el reto de la formación del nuevo ciudadano venezolano que se procura este caracterizado por la solidaridad, participación protagónica, corresponsabilidad, sentido de pertenencia y visión ecológica. Esto, a partir de concebir la orientación como una praxis social dirigida a facilitar los procesos propios del desarrollo humano, a partir de considerar las dimensiones del Ser, Conocer, Hacer y Convivir que abarcan lo personal-familiar-social a lo largo del ciclo de vida. De esta manera, la orientación dentro de la dinámica educativa busca generar y potenciar aspectos como: auto-determinación, libertad y emancipación en pro del bienestar integral individual y comunitario centrado en la persona y su entorno.



Es importante destacar, la relevancia de la tarea del Sistema Nacional de Orientación, ocupándose en la orientación como proceso que debe responder a necesidades, expectativas y motivaciones del ser humano, en las distintas etapas de su desarrollo. Además, ha permitido la participación de equipos de distintas regiones del país con diferentes puntos de vista que trabajan en pro de un modelo de Orientación que integre todos los subsistemas de la educación venezolana con la participación del sector productivo, tanto público como privado. Según Moreno (2008):

Necesitamos orientar a quienes toman las decisiones en las instancias superiores del Estado, en los Institutos de formación de orientadores, en los Institutos educacionales de todo nivel, en los sindicatos, en las empresas, en los ministerios, y no sólo los de Educación y Justicia, en todos los estamentos de la sociedad, porque en todos esos lugares hay campos para la acción del orientador y todos ellos influyen de alguna manera en el estado actual de la orientación en Venezuela (P, 69).

De esta manera, la orientación en Venezuela debe surgir para contribuir con el logro del desenvolvimiento personal-social, dirigido a promover la autoestima, relaciones humanas, socialización y atención a las necesidades e intereses del individuo, de acuerdo a sus potencialidades, habilidades, destrezas.

31

La Orientación Vocacional

La orientación está constituida por diferentes aspectos que pueden ser abordados uno de ellos se refiere a la vocación, para Super (1957), citado por Parada (2008), “la orientación vocacional pretende ayudar a que la persona elabore un concepto adecuado de sí mismo, y de su papel en el trabajo”. Es por ello que la orientación vocacional para Super pretende el estudio de los intereses individuales que orientan la elección de un oficio en los adolescentes. Este autor toma en cuenta la influencia que ejercen los factores individuales y los factores del medio ambiente en la conformación de dichos intereses y como estos a su vez contribuye a la integración del autoconcepto.

De esta manera, nos indica la importancia de tomar en cuenta los factores que influyen en la toma de decisiones vocacionales, las cuales son producto del medio en que se desenvuelve y forma parte el adolescente.

Por otro lado, Herrera y Montes (2007), exponen que la Orientación Vocacional:

Es un proceso que tiene como objetivo despertar intereses vocacionales, ajustar dichos intereses a la competencia laboral del sujeto y a las necesidades del mercado de trabajo. El primer paso de la rehabilitación vocacional es la elección de un interés realista que permita al sujeto alcanzar su meta laboral. (P. 21)

Es así como la orientación vocacional busca que la persona, en este caso el joven, elija una opción particular, ya sea de estudio o de trabajo, a partir de establecer una imagen no conflictiva con su identidad profesional, para ello se toman en cuenta los factores de la personalidad, es decir, las actitudes y aptitudes, además de las posibles influencias que le rodean, todo ello con la intención de que sea el mismo sujeto quien tome la decisión. En este sentido la orientación vocacional debe ayudar al joven al encuentro de sí mismo y al desarrollo de sus capacidades, habilidades y destrezas, que lo lleven directamente a facilitar la elección prudente y acertada de la carrera que favorezca su desarrollo.

Acertada Elección de Carrera

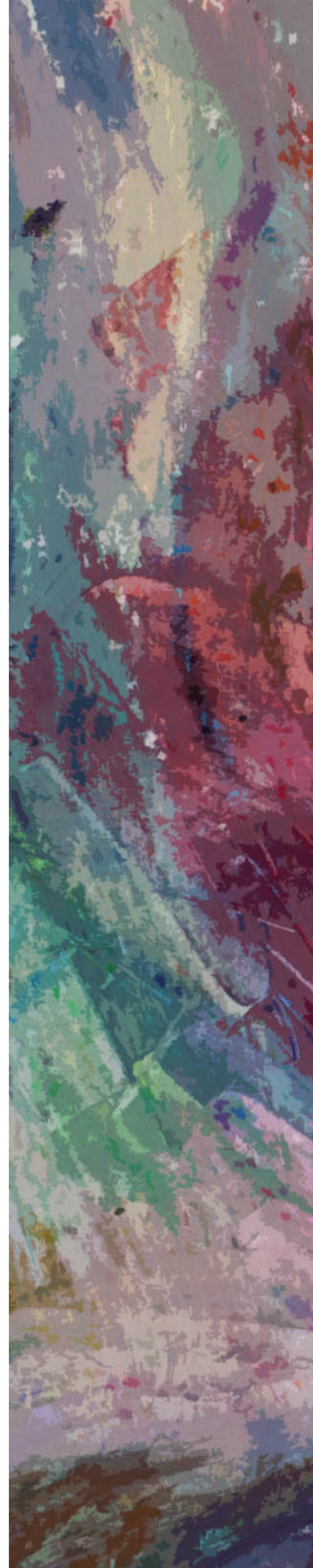
32

Elegir una carrera implica tomar una decisión que debe estar acompañada de una reflexión previa. Para llevar a buen término esa elección el estudiante debe ser sometido a un proceso de formación y orientación durante sus estudios de Educación Media. Durante este proceso el joven se enfrenta a perspectivas más amplias que las carreras mismas. Por consiguiente, Werthwer y Davis (2006), señalan que la planificación de carreras es: “el proceso mediante el cual se seleccionan los objetivos y se determina a futuro el historial profesional”. (P. 168). Dentro de los múltiples caminos que se ofrecen al joven se encuentran: la universidad con sus múltiples carreras, el ejército, el campo, la industria, el comercio, un empleo, una carrera técnica, la literatura y el arte.

De esta manera, la elección y planificación de una carrera es algo más que la selección de una fuente de ingreso según su naturaleza, el hombre exige un trabajo por el que se sienta atraído, con el que tenga una afinidad personal relacionada con sus aptitudes y esfuerzos, que además de los ingresos económicos, le otorgue un cúmulo de satisfacción personal.

Muchos jóvenes, no toman en serio esta situación, desperdician el tiempo que tuvieron para obtener información sobre las distintas carreras que existen, los programas y las universidades, la mayoría de los jóvenes no se toman el espacio ni el tiempo necesario para autoanalizarse y reflexionar sobre cuál será el camino que tomarán al culminar sus estudios de bachillerato. Es entonces cuando la elección de carrera se convierte en un conflicto, ya que cuando están a punto de egresar de bachillerato comienza la toma de conciencia sobre lo que quieren estudiar. La mayoría de los estudiantes se sienten, en esta etapa del proceso educativo, presionados por el tiempo o porque todavía no saben qué carrera elegir.

La elección de una carrera significa optar por un modo de vida, por esa razón es una de las decisiones más importantes. Si se elige la carrera errónea lo más seguro es que se tenga insatisfacción personal,



lo que llevaría a la amargura e infelicidad de una persona, pero si por el contrario la decisión es acertada, ésta contribuirá a tener una vida plena y de satisfacción consigo mismo.

Ahora bien, existen diversos factores que influyen a la hora de elegir una carrera. Para Werthwer y Davis (2006), “entre estos factores se encuentran la familia y los amigos”. (p. 174). La familia, que conoce bien al estudiante, muchas veces quiere que se cumplan las expectativas que se tienen sobre él y si éste no eligen la carrera que ellos tenían en mente, se pueden desilusionar de él. Los amigos son otro factor influyente en la elección de carrera, muchas veces se decide estudiar una carrera porque el mejor amigo o amiga también la va a estudiar. De esto se concluye que la decisión debe ser tomada por el joven de manera autónoma, pues es una decisión personal que el joven debe asumir de manera responsable y asumiendo sus consecuencias sin dejar que otros decidan por él.

Tipo de Investigación

33

El presente estudio estuvo enmarcado dentro de la modalidad del Proyecto Factible. Al respecto, Sabino (2007), señala que “El proyecto factible consiste en la elaboración de una propuesta de un modelo operativo viable o una solución posible a un problema de tipo práctico, para satisfacer necesidades de una institución o grupo social”. (p. 24). A diferencia de los proyectos de investigación que buscan responder a problemas del saber o interrogantes a través de la búsqueda de nuevos conocimientos, el proyecto factible está dirigido a resolver problemas prácticos a través de diseños o propuestas de acción.

Por consiguiente, el estudio se desarrolló en una investigación de campo, puesto que ésta tiene como objetivo central lograr la descripción o caracterización del evento del estudio dentro de un contexto particular, es decir, cómo es y cómo se manifiestan los determinados fenómenos en una situación dada. En tal sentido, Hurtado (2008), expone que: “los datos recolectados son primarios, por cuanto son obtenidos de primera mano producto de la investigación” (P. 51). La información fue recabada directamente de los estudiantes del cuarto año de Educación Media General.

Del mismo modo, se apoyó en una investigación descriptiva, definida por Sabino (2007), como “la investigación que radica en describir algunas características fundamentales de conjuntos homogéneos de fenómenos utilizando criterios sistemáticos para detectar los elementos esenciales de su naturaleza”. (P. 96) De allí, que la presente investigación es considerada como descriptiva porque permitió especificar los beneficios que se podrán obtener con la propuesta en lograr las actividades para la orientación vocacional en los estudiantes.

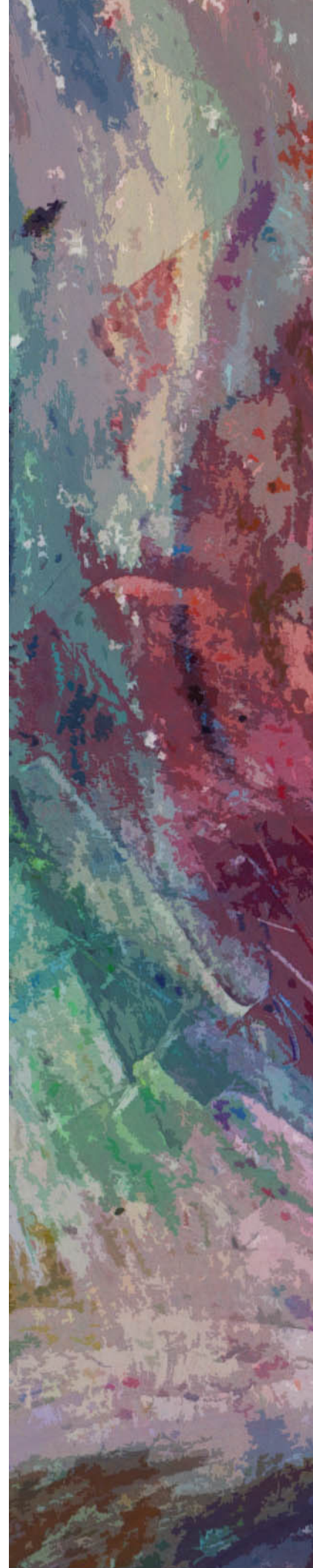
Conclusiones

Después de aplicar y analizar los instrumentos que dieron origen al diagnóstico, se puede concluir que en la institución objeto de estudio se presentan casos en los que los estudiantes de Educación Media General no saben por cuál carrera universitaria optar; esto evidencia que la orientación vocacional en la institución no es dada a los estudiantes de manera significativa, sino que solo se dan orientaciones de cómo resolver la prueba de selección vocacional. De esta forma, se evidencia que la orientación vocacional en la elección profesional de los jóvenes es de suma importancia ya que pretende vincular en forma armónica e integral sus capacidades psicológicas, pedagógicas y socioeconómicas con su desarrollo personal, profesional y social.

El diagnóstico permitió orientar un plan de acción con viabilidad a nivel teórico, social, económico, pedagógico y legal, que dará respuesta a las necesidades de la institución objeto de estudio, pues ésta necesita establecer las funciones del orientador y relacionar las funciones de orientación con la totalidad del programa escolar. El plan de acción le permitirá al orientador emplear todos los recursos con los que cuenta, organizándolos de manera didáctica de tal forma que contribuyan a que los estudiantes hagan una elección reflexiva y acertada en función de su vocación.

Referencias

- Hurtado de B., J. (2008). Metodología de Investigación, una comprensión holística. Ediciones Quirón-Sypal. Caracas, Venezuela.
- Sabino, C. (2007) Proceso de la Investigación Científica. (Fundamentos de Investigación. Manual de Evaluación de Proyectos). Segunda Edición. México. Editorial Limusa, S.A. de C.V. Werther, W. y Davis, K. (2006) Administración de Personal y Recursos Humanos. México: McGraw Hill. 4ta Edición.
- Parada, D. (2008). La Orientación en la Educación. Universidad Central de Venezuela. Caracas - Venezuela.
- Moreno, A. (2008). La Orientación en Venezuela. En Moreno A. y González, V. La Orientación como Problema. (pp. 51-69) Colección Convivium N°4. Caracas- -Venezuela: Centro de Investigaciones Populares.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior, (2008). MPPEs avanza en propuesta de Sistema Nacional de Orientación. (Octubre de 2008).
- Sánchez, G. (2008) Orientación Vocacional para los adolescentes que egresan del bachillerato. Universidad del Valle de México (UVM).





Una aproximación reflexiva al proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés instrumental en la educación universitaria

35

WILEYDA B. PORTILLO R.
PROFESORA UNIVERSITARIA
PORTILLOWILE@GMAIL.COM

RECIBIDO: 21/07/2015 REVISADO: 21/09/2015 ACEPTADO: 12/11/2015

Resumen

El presente artículo tiene como propósito, inducir un proceso reflexivo en razón de la enseñanza y aprendizaje del inglés instrumental, desde una disquisición en atención a la complejidad manifiesta que implica la enseñanza de un idioma y como es asumido en los espacios áulicos de la educación universitaria por los sujetos que aprenden. Se trata entonces de entender y darse sentido a la formación de universitarios, para lo cual es necesario acciones inherentes a los sujetos tales como la criticidad, la reflexión, la disonancia cognitiva, y el repensar de esa cotidianidad pedagógica, desde la génesis de la realidad educativa actual. En consecuencia, es fundamental que el sujeto docente asuma el rol de diseñador de experiencias educativas, y socializador de esas mismas experiencias entre sus pares directos de aprendizaje, y junto con la praxeología educativa, sustentar científicamente y filosóficamente las transformaciones necesarias para que se induzca una labor formativa que responda con las exigencias de un colectivo en constante formación.

Palabras claves: Enseñanza del idioma inglés, aprendizaje, complejidad.

A reflexive approximation to the process of education and learning of the instrumental englishman in the university education

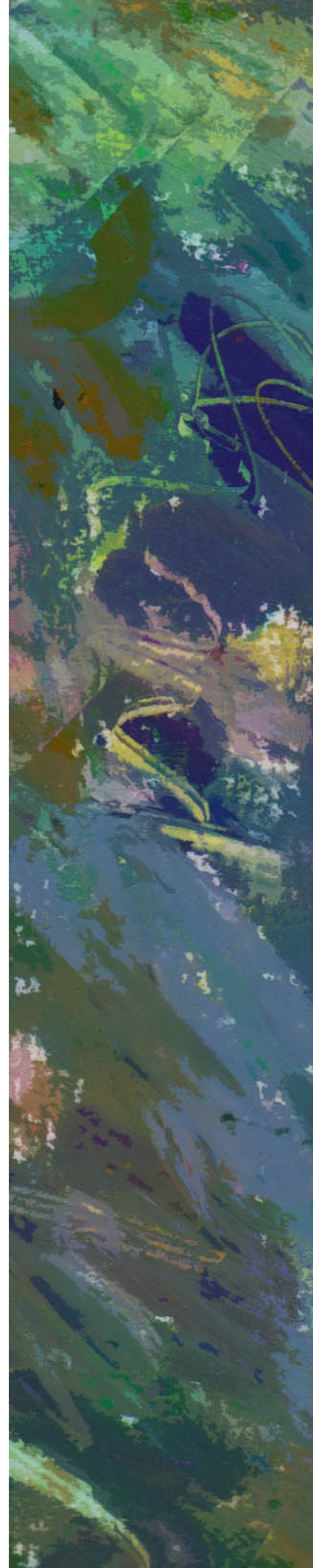
Abstract

This article aims to induce a reflective process into the teaching and learning Instrumental English through a rigorous analysis to the shown complexity of teaching a language and how it is assumed in the classrooms at universities by the people who learn it in this level of education. So then, it is necessary to understand and to make sense to the training process of these people by including for that critical and reflective actions, and likewise cognitive dissonance. Then it is obvious that teachers have to think every day about their labor in order to consider the current educational reality. Thus, it is important teachers take charge of their role as a designer of educational practices and share them with the direct partners of training; and using the educational praxeology to make the necessary changes for the improvement of their demanding work of teaching.

Keywords: Teaching English, learning, complexity.

En el constante repensar del quehacer educativo en el contexto de la educación universitaria, es viable que se asuman posturas reflexivas en cuanto a los procesos de enseñanza y aprendizaje, en la cual es urgente la participación de sujetos que reconozcan la complejidad de la acción de formación de futuros profesionales, y desde esa perspectiva ahondar en posturas de posible resignificación, donde las debilidades son reconocidas y sustentan la base de los cambios que se necesitan en esa realidad sistémica y cambiante, donde la diversidad es protagónica así como la consideración de sujetos que estén a gustos con las transformaciones que se suceden, que las disfruten, que sean capaces de innovar, y de enfrentar con suma confianza, fuerza y valor, las situaciones nuevas que la vida presenta de manera continua durante su existencia y formación, es decir se requiere una actitud epistemológica, que aliente posturas críticas y racionales de la ciencia, tanto en los estudiantes como en los formadores.

En este sentido, el debate epistemológico respecto a la educación, permite que se entiendan las razones de cambio que originan reformas o propuestas que contribuyan al fortalecimiento de la tarea educativa, pues no se trata de cambiar porque alguien lo decreta, sino de indagar formas alternas operativas y adecuadas de conocer y de acceder al conocimiento que emana de la realidad educativa. Ello origina en palabras de Ochoa (2006), una “actitud postmoderna ante el cambio, en favor de una toma de conciencia crítica y reflexiva ante lo que se ha generado, y se ha venido haciendo” (p.37), esto



trae consigo el compromiso de pensar como inducir cambios, reformas e innovaciones en los esquemas de pensamiento y de actuación que imperan en el sujeto docente, y como ello tiene un impacto en los estudiantes.

Ante estas acciones de reflexión necesarias en la educación universitaria, es importante constituir vínculos entre todos los agentes educativos intervinientes en el proceso de formación, en atención a ello, es fundamental promover la discusión, el dialogo y el intercambio entre los docentes facilitadores a nivel universitario como agentes claves en el proceso, los estudiantes como futuros profesionales, y el contexto social como escenario que permeabiliza las diferentes actuaciones del individuo en conexión con un currículo, en pos de formar un futuro profesional en diversas áreas del conocimiento que trascienda socialmente y posibilite un aprovechamiento de la diversidad, en busca de objetivos comunes y propósitos que sustenten, elementos de actuación pedagógica reflexivos y operantes en la educación universitaria venezolana.

37

Por ello, la actuación de quien pretende enseñar para Ferreiro (2009) debe adicionarse a la idea de una “educación potenciadora de la diversidad espacio multicultural, abierto y dinámico que requiere la participación de equipos interdisciplinarios de docentes comprometidos con su hacer y responsabilizados colectivamente en dar apoyo a la labor de enseñanza orientada a lo diverso” (p,72) . Esto implica que se atienda la heterogeneidad de necesidades e intereses de los estudiantes, la diversidad de razas, las distintas culturas y opciones ideológicas que conviven en los contextos educativos, todo ello otorga a los docentes una nueva función en atención a la diversidad y la cosmovisión de los sujetos vinculantes en la formación.

La participación activa de los actores educativos en el contexto universitario es determinante, y marca un punto de apalancamiento donde lo que haga o deje de hacer cada uno desde su rol, tendrá un importante impacto en el proceso de formación en la universidad que se requiere. No se trata entonces de atar a los individuos a la red de prescripciones e interdicciones, o erigir métodos con características de receta única e intransferible para operacionalizar la formación, se trata entonces de orientar la suficiente libertad cognitiva para darle sentido a lo que se hace y exista una aproximación a un verdadero proceso educativo, y no a un requerimiento formal con ascendente directo solo a recibir un título que le acredita como profesional en un área del conocimiento específica, pero con evidentes debilidades que se manifiestan en su actuar, que no fueron reconocidas, ni valoradas, y mucho menos reflexionadas.

En este marco de situaciones, queda claro que la labor del sujeto que enseña es determinante, y en la universidad venezolana, en palabras de Díaz (2013), “este rol asume una postura epistemológica

como resultado de una historia, cultura y tradiciones particulares, que derivan prácticas en ocasiones trascendentes, pero en muchos casos sin la intencionalidad pedagógica y formativa que requiere el nivel” (p.59), lo cual lleva a direccionar posturas críticas validas en pos de una formación profesional cónsona con estos tiempos de cambio y de eminentes transformaciones en la enseñanza.

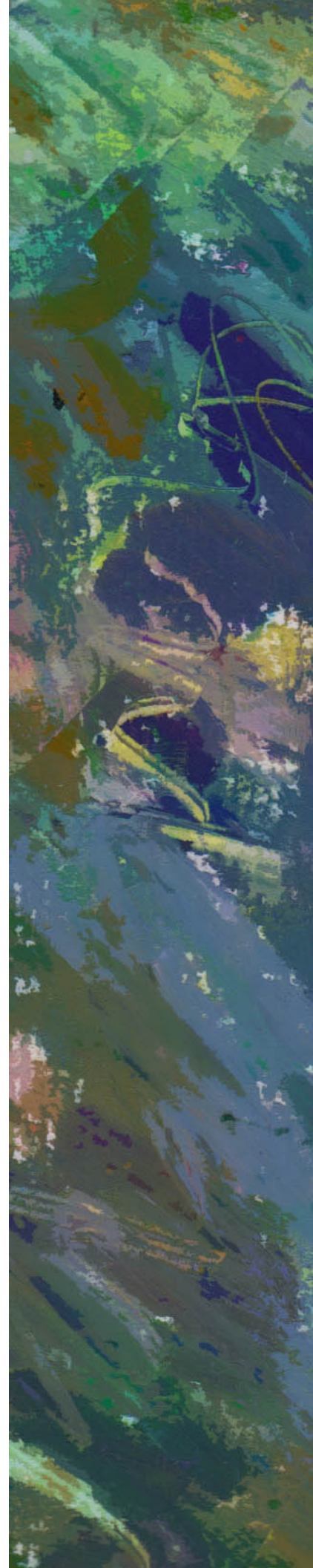
Así pues, en atención a un proceso de formación a nivel universitario que verse sobre aspectos inherentes al sujeto que aprende, los programas de formación articulan una matriz curricular que expresa valores, ideales y necesidades individuales y colectivas en justa correspondencia con acciones de globalización, lo cual permite que noveles estudiantes de diversas carreras universitarias en el país puedan especializarse en el área específica de formación.

38

Con base en el planteamiento anterior, en el subsistema de educación universitaria específicamente en el nivel de pregrado, curricularmente en espacios iniciales de formación e introductorios la enseñanza del idioma ingles es un requerimiento de vital importancia, lo cual obliga a considerarle y tenerle en cuenta, pues se trata de una competencia esencial comunicativa para todo futuro profesional. indistintamente del área del conocimiento.

Entonces la enseñanza del inglés en las universidades de Venezuela, tiene implícito una vital importancia, y desde el Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior, Ciencia y Tecnología (MPPEUCT) se promueve el principio de integración cultural educativa y regional con una visión que privilegia “la concepción de la relación geoestratégica multipolar y pluripolar con el mundo, el intercambio de teorías y prácticas sociales, artísticas, de conocimientos, experiencias, saberes populares y ancestrales, que fortalezcan la identidad de los pueblos latinoamericanos, caribeños, indígenas y afrodescendientes” (s/p). Bajo ese principio, en las universidades se enseña inglés como Lengua Extrajera (LE) cuyos planes de estudio revelan que su enseñanza está diseñada de acuerdo con el perfil profesional del egresado. Así el objetivo de las asignaturas de inglés instrumental se orienta hacia la comprensión eficiente y autónoma de la información contenida en los textos auténticos escritos en inglés como LE, relacionados con las diferentes áreas de conocimiento.

En el transcurrir académico universitario, la enseñanza del inglés, posibilita el aprendizaje de idiomas oficiales de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura (UNESCO), y ha llegado a ser la lengua franca por excelencia en el mundo globalizado, bien como lengua materna (L1), segunda lengua (L2) o lengua extranjera (LE). Aunado a esto, La UNESCO ha consagrado el aprendizaje de una LE, pues representa un elemento fundamental en la formación integral del educando como individuo y ciudadano del país y del mundo.



Este aprendizaje se refleja tanto en el uso de herramientas instrumentales de la lengua, que propician el desarrollo cognitivo cultural, como en el sentido del respeto y la tolerancia hacia los demás, en virtud de que las lenguas son los principales vehículos de comunicación entre los individuos como entes sociales.

El papel del inglés en el ámbito social, académico y laboral es fundamental por cuanto aproxima la información y el conocimiento a todos los grupos sociales. Así, el inglés es un recurso indispensable para el desempeño del individuo, quien puede contar con información actualizada proveniente de textos, artículos e investigaciones científicas que originalmente están escritas en ese idioma, de modo que se convierte en una exigencia para el desarrollo personal, profesional y académico, a través de un proceso de enseñanza y aprendizaje que pudiera presentarse en entornos formales o informales, presenciales o virtuales en el nivel universitario.

Por tanto, en la universidad se persigue el objetivo de enseñar inglés instrumental para la formación de profesionales que serán receptores y productores de conocimientos relacionados con un área disciplinar específica. Al respecto, Duddley y Johnes (2009) puntualizan que el inglés instrumental otorga la prioridad absoluta a las necesidades profesionales del idioma por parte de los estudiantes, además que responde a la enseñanza de la lengua inglesa con fines primordialmente utilitarios o instrumentales, con el fin que el estudiante lo utilice dentro de su actividad profesional.

La enseñanza de la lectura de textos en inglés tiene asidero en el movimiento denominado English for Specific Purposes (ESP, por sus siglas en inglés), también conocido en español como Inglés con Fines Específicos (IFE). Generalmente, dicho movimiento se conoce como inglés instrumental, inglés lectura o inglés técnico, y se orienta hacia la comprensión eficiente y autónoma de la información contenida en los textos auténticos escritos en inglés como LE, con la finalidad de leer y comprender textos académicos sobre determinada área de conocimiento. Por tanto, los profesionales egresados de las carreras universitarias deben manejar aspectos lingüísticos del inglés, con la finalidad que se logren las competencias necesarias para la comunicación, traducción, comprensión e interpretación de textos de una especialidad.

Los aspectos lingüísticos que ayudan a los estudiantes a alcanzar las competencias en el idioma inglés se encuentran en los distintos niveles de organización de los elementos de la lengua, entre ellos los léxicos, morfológicos, sintácticos, textuales, discursivos Camps (2008) que encierran las palabras, las relaciones entre ellas de acuerdo con su categoría gramatical, el significado que las mismas adoptan y la adecuación para transmitir ideas en armonía con el contexto. De esa manera, las competencias se van alentando



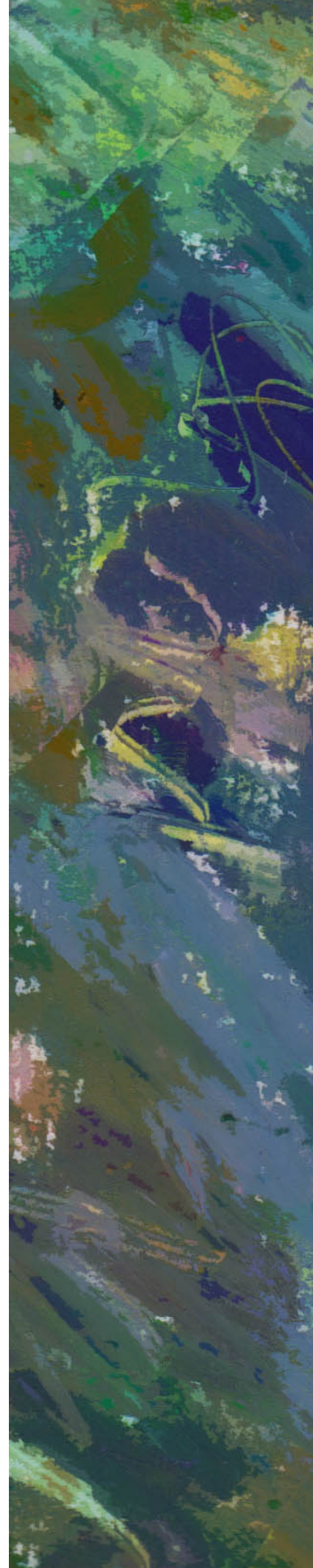
según el propósito fundamental que persiguen los textos, es decir, al conjugarse los niveles antes mencionados los estudiantes pueden informar sobre lo leído, transferir los enunciados de la LE a la L1, comprender las ideas e inferir el significado de estas. Todo ello es posible a través de la elaboración de paráfrasis que se recogen en versiones personales en L1, a partir de un texto escrito originalmente en la LE.

Asimismo, el desarrollo de las competencias por parte de los estudiantes requiere de la intervención del docente encargado de inducirlos. Para que el docente contribuya con ese desarrollo, es necesario que este las enseñe de manera explícita a través de estrategias metacognitivas que los aproximen a la información y al propósito del texto en LE. De esa forma, el docente fomenta el uso de estrategias que parten de la LE, como lengua origen, y llegan a la L1, como lengua meta, al imbuir a los estudiantes en un proceso de análisis de las operaciones cognitivas presentes durante la lectura del texto en LE. Por tanto, la metacognición se erige como una estrategia de apropiación de saberes a la que se recurre de forma consciente y razonada, en favor de la aprehensión de la información contenida en los textos en LE que leen los estudiantes.

40

Bajo esta óptica, para Mayora (2010), durante el proceso de aprendizaje del inglés el estudiante utiliza los esquemas desarrollados en aprendizajes anteriores para construir nuevos esquemas mentales o ampliar los ya existentes. En contextos universitarios el conocimiento previo representa sus experiencias adquiridas a través de las actividades educativas que incluyen contenido, destrezas de las materias, de pensamiento y del idioma. El estudiante que aprende el idioma inglés necesita una representación mental de la relación entre su conocimiento previo y los atributos del conocimiento que va a adquirir.

Durante el proceso de aprendizaje, los estudiantes necesitan tanto esquemas apropiados del idioma como de las materias académicas. Estos esquemas representan la base del aprendizaje. El aprendiz de un segundo idioma necesita activar el esquema apropiado para incorporar el nuevo conocimiento. Si asumimos que el estudiante trae consigo el esquema apropiado corremos el riesgo de encontrar que el esquema del idioma, del ambiente o de la cultura del estudiante o la falta de éstos interfiera con el entendimiento del mismo. El proceso de interpretación del idioma o fundamentos cognoscitivos puede ser interrumpido por la falta de esquemas apropiados. Los procesos de recordar la información necesaria, de organizar las ideas, de interpretar, de hacer inferencias, de identificar y de aplicar conceptos pueden ser interrumpidos a causa de la falta de esquemas apropiados. Estas teorías con bases cognoscitivas también asumen que el entendimiento del inglés requiere un dominio básico del idioma



Cuando el estudiante no posee las destrezas básicas del idioma, para Mayora (ob.cit), la instrucción debe proveer los estímulos requeridos para el entendimiento a través del contexto. Este espacio de enseñanza debe incluir actividades que incorporen esquemas que provean estímulos académicos, lingüísticos, culturales y sociales apropiados y que sean adecuados para la edad y el desarrollo físico y mental del estudiante. La enseñanza de un segundo idioma requiere el desarrollo de actividades basadas en experiencias concretas que activen los esquemas de conocimiento en razón del idioma inglés.

En ese sentido, el profesor facilitador del inglés con fines específicos está llamado a promover en los estudiantes la construcción de esquemas y así facilitarles un aprendizaje con significados, para lo cual resulta necesario relacionar el nuevo conocimiento con el ya existente Ausubel, citado en Díaz y Hernández (1998). Con el uso de esas habilidades, los estudiantes obtienen la información que necesitan, están conscientes de sus pasos en la solución de problemas y evalúan el rendimiento de su propio pensamiento, gracias a las facetas incluidas en la metacognición, tales como la metaatención, la metamemoria, la metalectura, la metaescritura y la metacompreensión. Estas habilidades, entonces, suscriben la funcionalidad de combinar la enseñanza del idioma inglés con el entrenamiento explícito de los procesos cognitivos.

Lo anterior coloca al sujeto docente en una posición vanguardista y de vital impacto, pues en él recae la importante labor de mediar entre el conocimiento y el bagaje cultural de los estudiantes que aprenden el idioma inglés y no sigan ocurriendo situaciones tal cual lo expresa Rodríguez (2011), donde indica que en la enseñanza del idioma inglés ocurren una serie de situaciones que elevan la necesidad de atender diversas interrogantes en razón de la efectividad de la enseñanza del idioma inglés en los noveles estudiantes universitarios, pues día tras día la deserción en los cursos y la no aprobación, así como actitud de reproche, desmotivación, y peor aún poco impacto en la formación profesional pareciera ser el escenario habitual desde la enseñanza del idioma inglés a nivel universitario.

Desde esta óptica impera la concepción tradicional de aprendizaje y del escaso o nulo conocimiento del estudiante en relación con los contenidos lingüísticos del inglés, este también demuestra falta de conciencia sobre su propio conocimiento. Esta situación se refleja en el hecho de no recurrir a estrategias que le permitan planificar, supervisar y evaluar sus propias tareas; en el desaprovechamiento de las capacidades de la memoria para recordar de manera efectiva información útil sobre el idioma; en el desinterés por la lectura y la poca habilidad para encontrar la estructura global del significado de un texto, así como la limitación para inferir e interpretar la información



proveniente de los textos; en el desconocimiento de las operaciones inherentes a la comunicación escrita en cuanto a la estructura y finalidad de la misma al momento de escribir en L1 la información de un texto escrito en LE.

Asimismo, desde la labor de enseñanza, la participación del facilitador del idioma no es la más apropiada, para Contreras (2012), cada día el rol didáctico docente no tiene el impacto que se espera en los estudiantes, lo cual evidencia que los recursos de aprendizaje que presentan no contribuyen a la activación de ideas previas por ser arbitrarios o no significativos; esto impide la toma de conciencia sobre estas ideas. Asimismo, los docentes no se encargan de convertir las ideas implícitas de los estudiantes en un saber explícito que conduzca a la aparición de contradicciones que los hagan acreedores de tomas de conciencia conceptuales. De allí que los conocimientos adquiridos no se consolidan, pues tampoco se aplican a situaciones de crecimiento y ajuste necesarias para la reestructuración de tales ideas.

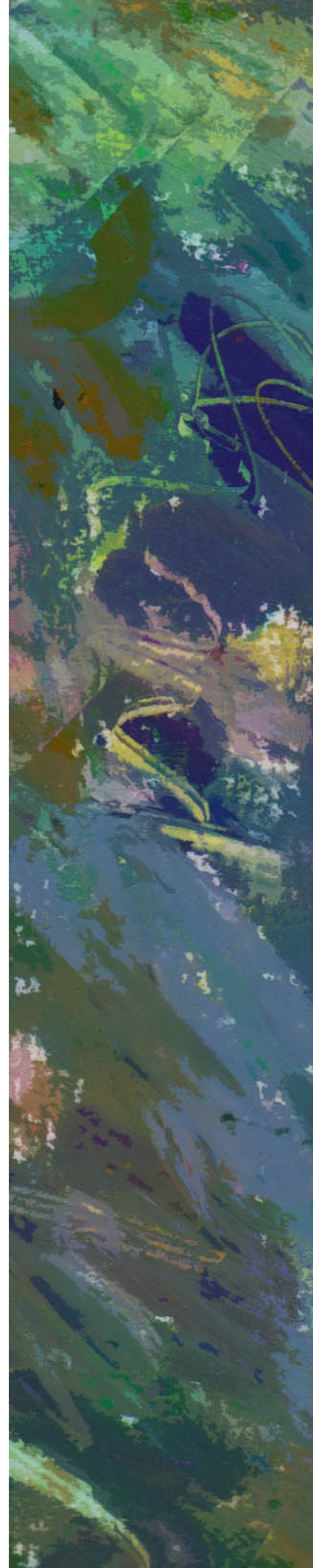
42

Las facilitaciones descasan en el seguimiento excesivo de un material fotocopiado poco didáctico, donde la imagen, el color, las analogías y organizadores gráficos son los principales ausentes. Convirtiendo la clase en una acción monótona, y donde la guía es el principal y único recurso, en tal sentido, estudiante que no la tengan a mano poco aprovecharan las horas académicas. Las evaluaciones reflejan porcentajes altos de aplazados en el curso.

Los facilitadores muestran un desapego con la didáctica y la apropiación de estrategias cónsonas con la labor de enseñanza. Lo cual orienta una dificultad en razón del modelo pedagógico que orienta su labor, por no existir una claridad conceptual y mucho menos procedimental de como asumir tan noble labor de formar a otro sujeto en un curso académico tan complejo y de dificultad próxima. Es decir enseñan tal cual les enseñaron muchos años atrás en sus estudios profesionales.

Estas realidades acusan una marcada concepción tradicional del proceso de enseñanza y aprendizaje, en la que los roles de los principales actores, docente y estudiante, los lleva a transmitir y recibir el conocimiento sin considerar los aciertos de desaciertos del proceso, y mayor aun no acercarse a una valoración de actuación que distinga en cada sujeto su efectividad, en pos de la formación universitaria.

Los planteamientos hasta aquí esbozados conllevan una serie de situaciones que supeditan la enseñanza en la universidad a la perspectiva tradicional de transmitir conocimientos, en lugar de propiciar la generación de los mismos como parte del principio rector de una institución de educación universitaria. El docente contribuye a ello conformándose con una práctica que enfoca su atención en



actividades evaluativas con fines administrativos del sistema educativo y no en las acciones necesarias para que se genere un aprendizaje significativo en los estudiantes.

En el caso específico de la enseñanza de inglés instrumental, los argumentos que se develan conducen a que se obstaculice la adecuada transferencia de ideas de la LE a la L1, pues se cambian las ideas del texto original con la consecuente tergiversación del significado. Esto impide la comprensión efectiva de un texto académico escrito en la LE, lo que hace que el aprendizaje resulte complicado y que el estudiante menosprecie su utilidad durante sus estudios y, eventualmente, como futuro profesional. Se limita así el desarrollo de las competencias necesarias para el uso funcional de la lengua inglesa y el desarrollo de las competencias lingüísticas, comunicativas y sociales.

Ante esta realidad desde acciones reflexivas que induzcan posturas de orientación ante tal situación problemática en la enseñanza y el aprendizaje del idioma inglés con fines específicos, emerge una visión de transformación que se asocia a la labor de quien enseña con impacto en el aprendiz, donde se requiere en primer orden, que el sujeto docente adquiera una plataforma teórica, en razón de métodos, técnicas y procedimientos; que desarrolle sus habilidades de pensamiento, que le permitan asumir una postura crítica, creativa, y reflexiva de su actuación docente. Acciones estas necesarias para tomar la metacognición como punto de apalancamiento para asumir transformaciones y conectar con un nivel cognitivo a nivel profesional.

En este propósito, la metacognición, de origen aristotélico, citado por Sacristan y Pérez (2000), consiste en juzgar lo que se hace, saber lo que se sabe, y lo que se ignora; relacionar lo que se sabe con otros conocimientos; en fin consiste en hacernos preguntas acerca de los fundamentos de lo que se hace, y de lo que se conoce. Desde esta visión, es fundamental fortalecer una conciencia activa y autónoma en los docentes que hacen parte de la enseñanza del inglés instrumental, que posibilite pensar críticamente y buscar alternativas de solución a las problemáticas que surgen; ante esta postura se adicionan la curiosidad, la duda metódica, la reconstrucción de ideas o pensamientos, los cuales constituyen elementos que cimientan la conciencia crítica.

Desde lo expresado, es operativo fortalecer una pedagogía que emerja de la génesis de las situaciones problemáticas, con base en la conciencia activa, a fin de establecer una metacognición que sustente la enseñanza del inglés, con impacto operacional desde los requerimientos del contexto universitario. Esto indica la necesidad que se desarrolle en el facilitador del idioma inglés, una didáctica cognoscitiva que posibilite al docente asumir un proceso de enseñanza con



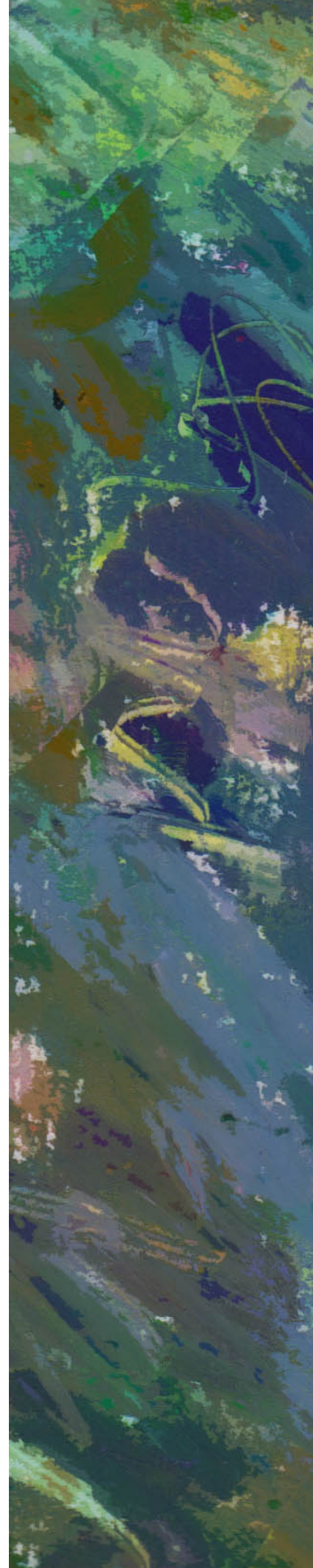
libertades en su actuar cognoscitivo, ajustado al currículo, pero con la suficiente claridad en sus ideas; que el conocimiento se desprenda del conocimiento asociado con sus estructuras mentales, de sus reflexiones, y no de patrones impuestos, o referentes de actuación que lejos de formar, solo contribuyen a obstaculizar el libre pensamiento, y marginan el razonamiento, la percepción, la construcción mental, y la comunicación eficaz y pertinente, necesaria para una práctica pedagógica con fuerte impacto en la formación.

En segundo orden, es fundamental que los docentes, en palabras de Espindola (2010), asuman en su rol docente, el papel de diseñadores de experiencias educativas, de socializadores de esos acontecimientos entre sus pares directos de aprendizaje, a fin de fortalecer el aprendizaje de los docentes en colectivo, e ir en procura de construir con base en los diversos quehaceres educativos, un saber pedagógico, que necesariamente debe ser compartido, discutido y valorado a fin de generar una reflexión que conlleve a potenciar la labor docente en su rol de formador de un idioma.

44

En este propósito, otra forma expedita para reconfigurar la realidad educativa que se desprende de la enseñanza y el aprendizaje del inglés instrumental, es a través de la praxeología educativa, entendida esta como ciencia de la acción, se ocupa Daza (2005), de analizar los actos que integran la praxis, es un razonamiento dialéctico y dinámico entre teoría y práctica. Para Daza (ob.cit), la praxis es una acción que transforma tanto la realidad interior como la realidad externa al sujeto, es una acción reflexiva que parte de lo concreto, y que en un determinado momento es influida por los elementos teóricos. Ante ello, la praxeología constituye un discurso reflexivo y crítico sobre lo que se hace en la formación de otros sujetos, en consecuencia, la praxeología pedagógica vincula la teoría de la educación con la práctica educativa.

Por ello, desde la acción educativa, la praxeología anima la idea de una educación creativa, aportando a la formación en palabras de Dumont (2009), una verdadera invención a través de la cooperación dinámica en el proceso de formación, para ello, es fundamental formalizar y hacer operativos los saberes que integran la experiencia de los docentes en el hecho educativo, lo cual es objetivo de la praxeología del conocimiento, asimismo es necesario hacer óptimo el acto formativo a través de la independencia del sujeto, haciendo posible la autoformación, el reconocimiento de competencias, y la búsqueda del conocimiento, lo cual potencia un sentido de reflexión acorde con el quehacer educativo, en consecuencia es operante, derrumbar las barreras que existen entre las disciplinas del saber, en procura de las verdaderas necesidades del sujeto.



Así, el enfoque praxeológico con incidencia en la pedagogía, busca sus propios fines, apuntando a una realidad existente desde un discurso reflexivo y crítico, por ende filosófico sobre la práctica educativa, que busca la innovación en términos de pertinencia y eficacia, y de intervenciones prácticas que pretenden la formación integral de las personas y grupos sociales.

Lo anterior, cimienta sus bases, en la interdisciplinariedad, la cual en palabras de Manalich (2010), se fundamenta ontológicamente en una concepción de la realidad como totalidad dinámica, cuyos procesos se dan por la interacción de sus elementos, acciones estas presentes en la labor de enseñanza, de donde devienen un sinfín de posibilidades asociadas a una efectiva comunicación de ideas, integración de conceptos, metodologías, procedimientos, epistemologías, datos, e investigaciones que sustentan la acción, y que en prospectiva debe ser asumida desde la visión de principios y disciplinas diversas, en pos de generar transformaciones en las diversas situaciones problemáticas asociadas con la formación de futuros profesionales en diversas áreas del conocimiento.

En este sentido, es operativo una apertura en el pensamiento del sujeto docente, que favorezca la búsqueda y construcción propia de alternativas que posibiliten a través de la reflexión del acto educativo, un proceder acorde con acciones de pedagogía crítica, a fin de generar una praxis educativa, que venga junto con la teoría, a sentar las bases de una enseñanza cónsona con los requerimientos del nivel universitario, y en un área del conocimiento tal específica como la enseñanza del idioma inglés.

Aspectos Concluyentes

En atención a la enseñanza del inglés instrumental y su impacto en los educandos, es necesario asumir transformaciones en razón de llevar a niveles significativos, las debilidades que se derivan del proceso educativo, específicamente en la enseñanza del idioma, lo cual deviene de aspectos que dejan en entredicho la labor docente, desde las variantes necesarias para potenciar una formación profesional, que responda con las exigencias de acuerdo con el tipo de sociedad en la cual se vive.

Por tanto, es fundamental una revisión de las actividades asociadas a la práctica pedagógica que realiza el facilitador del inglés, y sobre la base de la criticidad, generar nuevos procesos con sustentación en el cambio, para optimizar el quehacer educativo, es decir, es necesario aplicar una reingeniería sustentada en la interdisciplinariedad, a fin de solucionar holísticamente diversos aspectos que desfavorecen la enseñanza con impacto en el aprendizaje, entre ellos, y el más importante, la transformación en las estructuras del pensamiento del sujeto docente.



Para ello, la praxeología educativa, que como principio científico y filosófico, sugiere un proceso hermenéutico que permite acciones necesarias, para que desde la interdisciplinariedad, asociada a la reorientación educativa, se produzca las transformaciones necesarias en el sujeto docente, a fin de fortalecer una actuación de formación que se adecue con las exigencias curriculares, y con las características del entorno de actuación, en pos de garantizar una formación en los estudiantes con impacto operativo en la sociedad.0

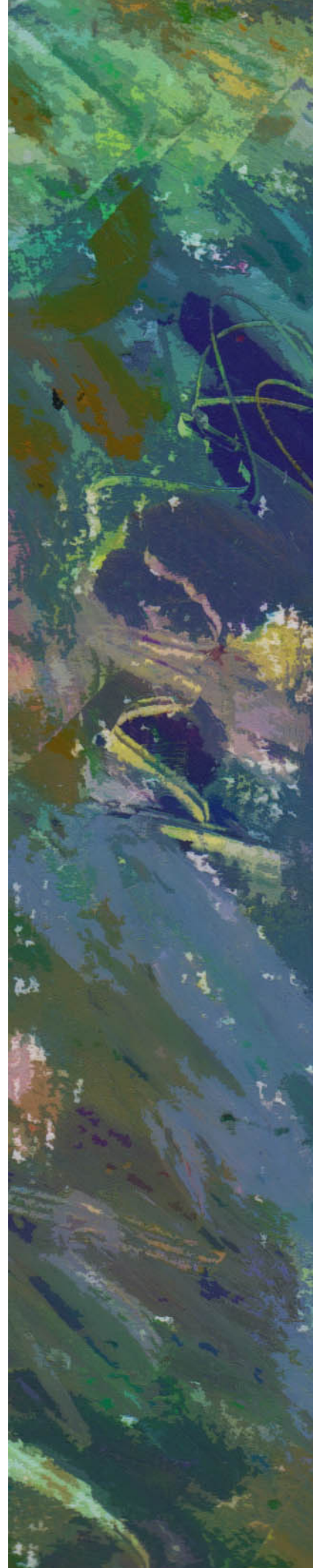
46

De acuerdo a esta postura la educación superior debe centrarse en la formación del hombre, en el crecimiento integro de los y las estudiantes, del pleno desarrollo de su personalidad para que utilice todo lo aprendido en la solución de sus problemas y en los problemas de la comunidad donde se desenvuelve. De este modo la formación universitaria no será sólo para incrementar saberes y para la transmisión de información y conocimiento, sino que deberá reflexionar sobre el problema de la desmotivación, para comenzar a desarrollar, desde éste, nuevas visiones de enseñanza que se enmarquen dentro del aprendizaje, siendo ello el punto de partida para que la enseñanza y el aprendizaje del inglés cobre el valor real necesario en la sociedad.

En consecuencia, la reflexión acerca de este conjunto de realidades asociadas a la enseñanza y aprendizaje del idioma inglés, posibilita la aproximación a una postura teórico pedagógico con el fin de orientar la enseñanza del sujeto docente, con el propósito que alienate posturas críticas de los procesos para la toma de decisiones, que contribuya con las transformaciones que requiere y el conocimiento real del oficio docente; que le haga desprenderse progresivamente de la incertidumbre medianamente fundamentada y le aproxime a la exploración de su ser profesional desde la enseñanza del inglés instrumental; entonces la clave es el conocimiento, el saber del hecho, el reconocimiento de las partes que constituyen el todo y la reflexión de cómo lograr lo que pareciera no se puede lograr por incidencia de lo repetitivo de las debilidades en los practicantes, pues “No se puede desatar un nudo sin saber cómo está hecho”.

Referencias

- Camps, A. (2009). *L'ensenyament de la composició escrita*. Barcelona, España: Bocanova.
- Contreras, L. (2012). *Reflexiones sobre la práctica pedagógica del docentes de inglés*. EDUCARE. Caracas: Venezuela.
- Daza, J. (2005). *Construcción de un modelo pedagógico alternativo a partir de la praxeología pedagógica*. [Revista en línea] Disponible en: www.revistas.unal.edu.co/index.php/email/article/viewdownloadintensial/1153/1695/. [Consulta: 2014, abril 14]



- Díaz, F. y Hernández, G. (1998). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México: McGraw Hill
- Díaz, V.(2013). Currículum, investigación y enseñanza en la formación docente. Venezuela: UPEL.
- Duddley-Evans, T. y St. Johnes, M. J. (2009). Developments in English for Specific Purposes. A multidisciplinary approach. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dumont, J.(2009). "La praxéologie; quelle science pour quelles pratiques dans le domaine de la formation?. Assciation Francophone Internationale de Recherche Scientifique en educación, París 2006.Traducción realizada por:Escudero Ofelia y revisión de Ricardo Sánchez. [Documento en línea].Disponible en:www.wanuiemx/servicios/publicaciones/revsup/res085/txt4htm. [Consulta: 2014, febrero 02].
- Espíndola, J. (2010). Reingeniería educativa. México: Pax México
- Ferreiro, R. (2006). Nuevas alternativas de aprender y enseñar. Aprendizaje colaborativo. México: Trillas.
- Manalich, R. (2010). Interdisciplinarietà y didáctica. Revista Educación, (La Habana) N° 94, p. 8-13.
- Mayora, I. (2010). Estrategias metacognitivas aplicadas en la comprensión de la lectura por estudiantes de Inglés I. Caso Vice - Rectorado Luis Caballero Mejías Revista de Investigación(37), 78.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria, Ciencia y Tecnología. Documento en línea recuperado de <http://www.mppeuct.gob.ve/ministerio/sobre-nosotros>
- Ochoa, J. (2006). Una propuesta para la enseñanza de la comprensión de lectura en inglés. Perfiles Educativos, Tercera época, vol. XXXI, núm. 123.
- Rodríguez, M. (2011). Una propuesta para la enseñanza de la comprensión de lectura en inglés. Perfiles Educativos, Tercera época, vol. XXXI, núm. 123.
- Sacristán J y Pérez, A. (2000).Comprender y transformar la enseñanza. Madrid: Morata.
- UNESCO. (2012). Informe de seguimiento de la Educación para Todos. Recuperado de <http://www.calidadeducativa.edusanluis.com.ar/>



Por qué la integración del teatro en el proceso de enseñanza del nivel de educación primaria

48

MIGUEL Á. OSUNA G.

DOCENTE DEL NÚCLEO UNIVERSITARIO VALLE DEL MOCOTÍES.

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES (ULA).

MIGUIEL1@GMAIL.COM

RECIBIDO: 21/07/2015 REVISADO: 21/09/2015 ACEPTADO: 12/11/2015

Resumen

La integración del Teatro en el proceso de enseñanza constituye un pilar para la pedagogía debido a que favorece la didáctica en el abordaje de los contenidos de las áreas insertas dentro de los modelos curriculares; se determina la necesidad de integrar el Teatro en el proceso educativo del Nivel Primaria, debido a que los docentes consideran que el teatro mejoraría su práctica pedagógica, con este aporte el docente de educación integral puede garantizar una gran sensibilidad al entrar en contacto con las artes, elemento que permite observar la realidad desde una perspectiva diferente, de igual manera puede participar en encuentros educativos donde se proyecte y se eduque para que origine en el aula de clase el alcance educativo que requieren los escolares.

Palabras claves: teatro, integración del proceso enseñanza, educación primaria.

Why the integration of the theatre in the process of education of the level of primary education

Abstract

The integration of the Theatre in the process of education it constitutes a prop for the pedagogy due to the fact that it favors the didactics in the boarding of the contents of the inserted areas inside the models curriculares; there decides the need to integrate the Theatre in the educational process of the Level Primary, due to the fact that the teachers think that the theatre would improve his pedagogic practice, with this contribution the teacher of integral education can guarantee a great sensibility on having entered in touch with the arts, element that allows to observe the reality from a different perspective, of equal way it can take part in educational meetings where it is projected and is educated in order that it originates in the classroom of class the educational scope that the students need.

Keywords: theatre, integration of the process education, primary education.

La sociedad actual está demandando una educación que capacite y actualice al individuo para afrontar los vertiginosos cambios al que se verá sometido en el futuro, dados los incesantes avances de la ciencia, tecnología, políticos, económicos e investigativos; por ello, hoy más que nunca se debería educar para la novedad, para ser capaces de adaptarse, dominar las tecnologías que dan acceso a la información, al conocimiento de determinados contenidos útiles en un momento preciso. Educar es desarrollar en el individuo potenciales mentales inherentes a la persona, como la creatividad e innovación que con frecuencia quedan anquilosadas por la enseñanza tradicional.

Este conglomerado de realidades se conjugan para cuestionarse, ¿por qué en la escuela primaria se sigue dando tanta importancia a los contenidos memorizados, olvidando aspectos tan importantes para la educación del ser humano como la creatividad, la asertividad?. La educación actual debe, perseguir objetivo claros, a saber: ser productivos, ser formativos e incluir el aprendizaje de lo interhumano en una realidad social dada, abarcando a la vez la socialización y la actitud de vida creativa, procurando ayudar a los individuos a conseguir libertad, seguridad psicológicas para la creatividad. Ayudar a dejar en libertad todo el potencial creador que se posee, es reconocer en toda la plenitud el potencial humano, para que esto sea posible, no se puede olvidar la educación de las habilidades sociales.



Todo el entorno educativo fuerza al maestro a seguir estas pautas que le condicionan, limitan y con frecuencia anulan el desarrollo de la creatividad, por supuestas exigencias del currículo y de tácitas normas de disciplina, basadas en cuestiones de poder, según las cuales es buen profesor el que mantiene a sus escolares sentados haciendo tareas en silencio.

Al buscar la manera de hacer frente a esta situación, el docente encuentra en el teatro la herramienta, el método y los medios que requiere para llevar a la innovación y excelencia el proceso de enseñanza. Ciertamente, sobran los motivos para justificar la presencia del mismo en la vida del estudiante, entonces, ¿por qué no incluirlo en el quehacer educativo?, si bien es cierto que cuando la actividad escolar se presenta con el juego teatral, el ambiente de enseñanza cambia para bien, se señala así, que el juego teatral o dramático es siempre la actividad favorita de los escolares, incluso para los más desintegrados, o especialmente para ellos.

50

Por otra parte, se debe tener en cuenta que en el ámbito escolar es donde el niño y la niña pasan una gran parte de la jornada, cada día tienen la oportunidad de estar en contacto con otras personas que no son sus padres, sobre todo en las ciudades donde no se pensó mucho en ellos a la hora de construirlos, además de la mala distribución de parques y jardines, unido a los peligros que acarrea dejar a los niños y niñas salir solos, esto ha limitado mucho las posibilidades de jugar para aprender, lo que ha traído como consecuencia que desde la administración pública, la investigación pedagógica y la sociedad en general, se planteen el tema de que la escuela tiene que asumir la labor de proporcionar a la infancia la posibilidad de aprender de manera creativa.

Por lo tanto, es el teatro el elemento que puede contribuir a que esto suceda. La ruta a seguir con las ideas plasmadas es el reconocimiento del teatro como benefactor del aprendizaje creativo, para lograrlo se propone adicionar tanto a maestros como estudiantes el ingrediente de la creatividad, la revalorización del ser humano en cuanto a ser pensante y cognitivo con la posibilidad de desarrollar la actividad de manera eficaz, gratificante a nivel personal, desde allí la posibilidad de globalizar todas las áreas académicas, artísticas y no artísticas. Así, el teatro, puede desarrollar estrategias de enseñanza a partir de situaciones problematizadas, con fuerte carga lúdica, de manera tal, que generen un trabajo afectivo en grupos operativos, que facilite situaciones para la práctica de la creatividad individual además de colectiva, motivando el aprendizaje de diversos contenidos, la captación intuitiva de habilidades sociales (asertividad, autoestima, tolerancia, cooperación y responsabilidad).



Hoy día contamos con una sociedad avanzada y productiva; es allí, donde los ciudadanos reciben una formación académica acorde a los requerimientos del progreso humano; para que esto sea posible, los estados se organizan, dictan políticas educativas necesarias para alcanzar las metas de una educación de calidad para la vida donde se debe tener en cuenta las necesidades e intereses de los escolares y comunidad. En este sentido, al sistema educativo le corresponde desenvolverse como el instrumento con que cuenta un país para generar los cambios que se necesitan a fin de adaptarse a las demandas del colectivo que debe ser educado; en este devenir el proceso formador ha pasado por diversas transformaciones, a fin de acomodarse para las exigencias que requiere un país. En atención a ello, los teóricos e investigadores de la educación han innovado en diversos campos de la pedagogía para colocar en las manos de los educadores las herramientas que hagan posible el proceso de enseñanza.

Los avances técnicos han marcado pauta de transformación en el mundo, su aplicabilidad en la didáctica educativa es de gran importancia; un ejemplo de esto, puede verse en el proceso formador del venezolano, en el cual se ha venido implementado programas para las escuelas primarias enmarcados en el uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) ya en su segunda generación (TIC 2) como herramienta pedagógica, con ello, acercando la tecnología al proceso instructivo. Esto se corresponde con los cambios que en avanzada se generan a nivel mundial en el tema pedagógico. Más sin embargo, los espacios de aprendizaje siguen siendo lugares fríos, rutinarios, rígidos, poco divertidos y por ende poco agradables a los estudiantes.

De acuerdo a lo anterior, se ha de examinar la necesidad de plantear alternativas que permitan transformar la manera de desarrollar los procesos de enseñanza, que conviertan el entorno educativo en un espacio para el alcance del conocimiento, la participación, la espontaneidad, la creación colectiva y la diversión. En este contexto social, el Ministerio del Poder Popular para la Educación deja en manos de los docentes la responsabilidad de mejorar su praxis educativa de modo que el compromiso sea con propiedad, la elaboración e implementación de estrategias que contribuyan a facilitar los contenidos programáticos. Es por esto que la Dirección General de Currículo en las Líneas estratégicas en el marco del Proceso Curricular Venezolano (2011), señala:

La concepción curricular, plasmada en la Ley Orgánica de Educación (2009), lleva a desechar la tradicional prescripción burocrática del Programa Oficial, apuntando hacia el proceso curricular, con características de integral, abierto, flexible y contextualizado, construido a partir de procesos de investigación educativa donde participan la familia, la escuela y la comunidad. Los contenidos curriculares deben construirse desde una perspectiva inter y transdisciplinaria.



permitiendo que se propicie iniciativas de docentes, padres, representantes, responsables y estudiantes, a fin de aportar insumos para enriquecer los contenidos, impulsar la didáctica en los procesos de investigación y creatividad y hacer pertinentes los aprendizajes. (p. 12).

Es así, como la propuesta curricular presenta al docente un marco de impulso, y le invita a incursionar en la construcción de procesos y en la búsqueda de estrategias que le permitan concentrar sus esfuerzos en el logro de los contenidos, convirtiéndolos en aprendizajes significativos con la implementación de estrategias novedosas.

En correspondencia con lo planteado, el ser humano desde su naturaleza presenta un cúmulo de potencialidades para el aprendizaje, entre ellas su propia capacidad de expresión corporal, tarea que los docentes deben desarrollar, tal como lo señala Chávez (1995) “para enseñar no hay palabras tan claras cuanto el lenguaje de la expresión corporal, una vez que se ha aprendido” (p.4).

52

Por tanto, el facilitador de la enseñanza debe principalmente hacer uso y desarrollar en sus estudiantes la expresión corporal como medio para comunicarse y expresarse; en tal sentido, puede tomar en consideración el teatro como recurso integrador para desarrollar su acción pedagógica, así ofrecer la educación como una oportunidad extraordinaria para contribuir de forma participativa en la enseñanza de las diversas áreas del aprendizaje.

El teatro es tan antiguo como el hombre, nació con la necesidad de éste para socializar con sus semejantes y ha sido una actividad de mucha importancia en el desarrollo de la humanidad que no ha perdido vigencia. Civilizaciones tan importantes como la griega, tuvieron en el teatro el elemento formador, conductor y catalizador de su polis, prueba de ello es que la Antigua Grecia sigue siendo por “el teatro”, referencia obligatoria en el mundo, así, también como actividad y género literario. Por esto Monasterios (2006) afirma que “La historia del teatro es paralela a la historia de la humanidad”(p.34), desde siempre el hombre ha utilizado el lenguaje corporal para expresarse y de esta manera comunicarse con sus pares.

El teatro como arte, constituye una oportunidad magnífica y una herramienta útil para ser aplicada en el proceso de enseñanza, entendiendo éste como el medio que permite interactuar al profesor, el estudiante y el objeto de estudio; en relación a lo planteado, Martínez (2011) expresa “proporciona un encuentro, un diálogo creativo y una experiencia conjunta que contribuye a estimular la curiosidad del niño y del adolescente para investigar y adquirir conocimientos de una forma más provechosa” (p.18). Esta aseveración muestra la importancia de hacer uso del teatro para el abordaje de los contenidos establecidos en las áreas que conforman en Currículo del Nivel de



Educación Primaria, así, como medio para integrar los saberes y formar al estudiante con efectividad y calidad, cumpliendo con las finalidades enmarcadas en las áreas de: Lenguaje, Comunicación y Cultura; Matemática, Ciencias Naturales y Sociedad: Ciencias Sociales, Ciudadanía e Identidad y Educación Física, Deportes y Recreación reflejadas en el diseño curricular.

En una concepción un tanto errada de la forma de aplicar el proceso de enseñanza, los métodos que se practican de manera generalizada en el Nivel de Educación Primaria, siguen estando orientados básicamente hacia la adquisición por parte de los estudiantes de ingentes cantidades de información contenidas en los libros de texto con el fin de retomarla a la hora de hacer las evaluaciones.

En atención a lo descrito, se conoce que todo el entorno educativo fuerza al maestro a seguir estas pautas, lo que le presenta problemas para dirigir la enseñanza a la comprensión y al desarrollo de la creatividad del aprendiz; por supuestas exigencias del currículo y de tácitas normas de disciplina, basadas en cuestiones de poder, las cuales establecen que es buen profesor el que mantiene a los escolares sentados y haciendo tareas en silencio.

En el mismo orden de ideas, puede decirse que en la educación el teatro ha sido concebido como un área meramente de relleno, sin dársele la importancia que éste realmente tiene, y en muchas oportunidades es utilizado como un instrumento de diversión sin tomar en cuenta el fundamento integrador que posee para la formación de los educandos.

Por tanto, el teatro debe desarrollar en los niños y niñas su capacidad intelectual, despertando en ellos el deseo de preguntar, hallar respuestas, descubrir, criticar, plantear nuevas alternativas, crear, argumentar y actuar a partir de sus conocimientos, todo con la intencionalidad de estimular los sentidos. Se ha dicho que el niño aprende a través de sus sentidos, mientras más intervienen en el proceso de enseñanza -aprendizaje más fácil se logra la adquisición de los conocimientos.

La práctica del teatro en la escuela se convierte en una herramienta de aprendizaje novedosa que da la oportunidad al estudiante de aprender haciendo el llamado juego teatral. Con una revisión diacrónica se evidencian propuestas que involucran el teatro en el proceso de enseñanza. Es así, como Cutillas (2009), plantea desarrollar el área de Lengua Castellana y Literatura a través del uso del teatro:

Como profesor de Lengua Castellana y Literatura, no hemos podido separar el presente estudio de las enormes conexiones entre esta disciplina y el teatro. Nuestro objetivo siguiente es unirlas más, si cabe, en torno a la oralidad, la textualidad y el arte literario (p.46).



Asimismo, el autor propone en su estudio:

La problemática que tiene planteada el teatro en la escuela en nuestro país desde la perspectiva de los profesionales de la educación y de los investigadores, debe concretarse en los siguientes puntos: falta de profesorado especializado, desarrollo de los modelos didácticos, desarrollo de los diseños curriculares (ob. Cit).

Es así, como el docente a través del teatro cambia la rutina de la clase pues el mismo es una ayuda pedagógica que rompe con la monotonía y lleva al escolar a representar en forma tangible todo lo que ha oído y leído, vivenciando de manera tangible los contenidos facilitados. En razón a esto Motos (2009), toma en cuenta para la práctica pedagógica estrategias emergentes que permitan la transversalidad de las áreas curriculares, indicando:

Estos planteamientos desde una perspectiva didáctica se traducen en la integración del currículum a través de procedimientos que impliquen interdisciplinariedad o transdisciplinariedad. Y entre las materias que tienen la virtualidad de generar nuevos ambientes de aprendizaje consideramos que se encuentra el Teatro, bajo las diferentes denominaciones recibidas cuando se lleva al terreno de la educación (p. 35).

54

Se demuestra de esta forma como el teatro va tomando fuerza en el proceso de enseñanza, fortaleciendo los procesos de socialización y construcción del conocimiento. La experiencia teatral en la escuela es muy valiosa porque descubre en el niño aptitudes y habilidades, además de desarrollar su capacidad creadora y expresión original.

En el marco de las observaciones anteriores, se presenta lo propuesto por el Ministerio del Poder popular para la Educación (2002), el cual presenta un Proyecto Integral de Teatro para el Nivel Primaria que tiene como objetivo: “promover el teatro como generador de experiencias lúdicas, impulsándolas como recurso didáctico para enriquecer la enseñanza, estimulando la integralidad en la educación y vinculándolo al pensamiento, afectividad, cuerpo y acción en los procesos de aprendizaje” (p. 38). Al desarrollar en el aula de clase lo anterior, se estaría cumpliendo con el interés de ofrecer al sistema educativo la respuesta pedagógica que permita propiciar la integración de los saberes en los estudiantes a través del teatro.

Todo lo anterior planteado, corresponde al deber ser en el proceso de enseñanza, es evidente que en la facilitación de las áreas los docentes manejen estrategias y recursos para la enseñanza, que en algunos casos no es la más apropiada para el grupo de estudiantes, lo que no las hace agradable; clases monótonas con la misma metodología diaria que desmotiva al escolar. El docente en muchas ocasiones sólo trabaja con estrategias ya desgastadas y repetitivas en las que poco se hacen vivenciales los contenidos programáticos para el estudiante. El manejo de recursos tecnológicos y manuales es muy



escaso, aún se evidencia docentes haciendo uso de la transcripción de textos como tarea escolar lo que conlleva a que el aprendiz se cargue de trabajo excesivo e innecesario situación que no genera aprendizaje significativo.

En el mismo orden de ideas, el docente cuenta con modelos curriculares para la enseñanza, en el nivel de educación primaria, que se descontextualiza en el abordaje de la didáctica, lo que repercute en la poca vivencia del escolar con respecto a la instrucción que debe recibir y que de igual manera, escasamente proyecta en su vida diaria. De igual forma, el Sistema Educativo Venezolano ofrece al magisterio procesos de capacitación aplicables a la didáctica, los cuales en escasas oportunidades se ven desarrollados en la práctica educativa. Paralelamente, en las escuelas se cuenta con el espacio de capacitación o colectivos de formación que le permitirían abordar debilidades en la enseñanza y que poco son los casos en que se presenta esta actividad.

55

Todo lo descrito, se corresponde con lo evidenciado en el proceso de enseñanza en el nivel de educación primaria, donde también se observa el desconocimiento por parte del docente del teatro como recurso didáctico, además de la poca preparación en el área aun siendo docentes integrales. Situación, que de ser abordada, favorecería una mejor calidad de enseñanza. Aunado a esto, debe señalarse que el docente de aula no cuenta con una guía que permita la integración del teatro como recurso didáctico en el proceso de enseñanza de la educación primaria.

En atención a lo antes citado, se toma el teatro porque sirve como un instrumento didáctico que debe integrarse en el proceso de enseñanza, a fin de facilitar la comprensión de los diversos contenidos abordándolos de una manera dinámica, de construcción colectiva y significativa para los educandos.

Cada día la educación demanda nuevas propuestas dirigidas a mejorar la práctica educativa, colocando en manos de los docentes mecanismos que coadyuven a mejorar dicha práctica en las instituciones de educación primaria, por esto la presente propuesta tiene su justificación en lo didáctico, por cuanto, esta es la disciplina científico pedagógica que tiene como objeto de estudio los procesos y elementos existentes en la enseñanza y el aprendizaje. En tal sentido, el docente debe apropiarse de la didáctica y las posibilidades que ésta le ofrece para mejorar su desempeño profesional, logrando la simbiosis entre los elementos que la conforman: docente, estudiante, el contexto social del aprendizaje y el currículo.

De igual manera, se justifica en el Modelo de Actuación del Docente, por cuanto este es de carácter pedagógico, evidenciándose en las

habilidades y capacidades que el docente tiene para su desarrollo profesional en el aula, dando respuestas a las dimensiones del Sistema Educativo en cuanto al ser, conocer, hacer y convivir, consiguiendo en el teatro el arte más completo por lo tanto ideal para que el docente se apropie de sus elementos para su accionar diario en el aula.

Asimismo, como ya se ha mencionado la historia del teatro es la historia de la humanidad y por ende la historia de la educación ha estado ligada a la historia del teatro, la dramatización y todo lo que ello implica es necesaria para el proceso educativo, justificando el estudio en el aspecto práctico del mismo, pues la dramatización verbal y no verbal está de por sí implícita de manera consciente o inconsciente en el aprendizaje, por lo tanto su aplicabilidad es ideal en las diversas áreas del nivel de educación primaria.

56

Desde el punto de vista teórico, se justifica por cuanto el teatro y su interpretación constituyen el aspecto más frecuente de la expresión artística infantil, razón por la cual a los estudiantes les gusta ya que el drama está basado en la acción, en hechos que los niños realizan de sus vivencias personales, por consiguiente el teatro se convierte en una alternativa de enseñanza utilizada por el docente para, a través de la dramatización desarrollar aprendizajes.

Con respecto a lo metodológico, el teatro se convierte en una metodología que usada de manera consciente abre un camino expedito, amplio, libre, divertido, fresco, dinámico, socializado, integrado e innovador para contextualizar los diversos contenidos enmarcados en el programa (currículo), del Nivel de educación Primaria, garantizará a los estudiantes un medio o espacio de aprendizaje bajo modalidades atractivas para el conocimiento y la diversión.

De acuerdo a lo ya planteado, la relevancia del porqué del teatro en el proceso educativo está dirigido a favorecer el aprendizaje creativo y por ende significativo haciendo uso de una metodología instruccional de tipo dramático, que va ser de mucha utilidad para que docentes y estudiantes se den la posibilidad de desarrollar sus actividades de manera eficaz e incluso gratificante a nivel personal, la cual puede extenderse a todas las instituciones educativas que lo deseen.



Referencias

Chávez, M. (1995). *La Expresión Corporal, El Cuerpo es un Cuento*. Editorial Suareg. Caracas.

Cutillas, V. (2009). *La enseñanza de la dramatización y el teatro: propuesta didáctica para la enseñanza secundaria*. Tesis Doctoral Universidad de Valencia: España.

Martínez, M. (2009). *Comportamiento humano. Nuevos métodos de investigación*. México: Trillas.

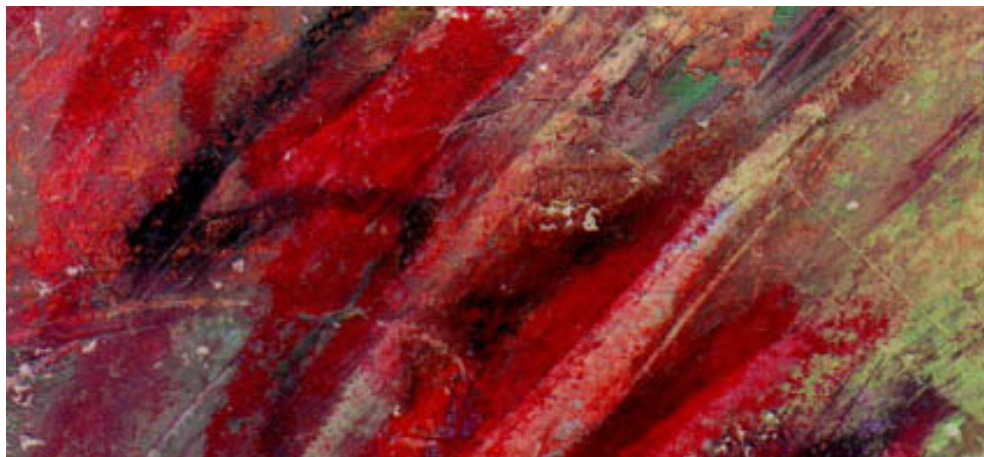
Ministerio del Poder Popular Para la Educación (2002). *Proyecto Integral de Teatro*. Caracas Venezuela.

Ministerio del Poder Popular para la Educación (2011). *Líneas Orientadoras en el Marco del Proceso Curricular Venezolano*. Caracas.

Monasterio, R. (2006). *Un Enfoque Crítico del Teatro*. Caracas: Monte Ávila Editores.

Motos, T. (2009). *El Teatro en la educación secundaria: Fundamentos y retos, Creatividad y Teatro, Creatividad y Sociedad*. Tesis Doctoral. Universidad de Valencia: España.





El proyecto educativo venezolano: una manifestación de la teoría crítica

FRANCIA PÉREZ

PROFESORA DE EDUCACIÓN MEDIA GENERAL

FRANCIA2007_8@HOTMAIL.COM

RECIBIDO: 21/07/2015 REVISADO: 21/09/2015 ACEPTADO: 12/11/2015

Resumen

El presente artículo tiene como propósito analizar la teoría crítica desde la filosofía de la Escuela de Frankfurt, cuyos aspectos filosóficos, políticos, jurídicos y sociológicos pusieron fin al idealismo alemán hegeliano y expresaron la crisis de la cultura vivida durante la segunda mitad del siglo XX, la cual permitió reflexionar sobre la necesidad de romper con las imposiciones autoritarias y así dar paso al desarrollo de una conciencia individual que diera cabida a la crítica y a la reflexión del entorno. La tesis de este artículo se basa en el hecho de que los principios del sistema educativo venezolano se enmarcan dentro la teoría crítica, puesto que permite el desarrollo de un proceso pedagógico en el que se produce la construcción de conocimientos a partir de la interacción comunicativa entre los estudiantes y el docente.

Palabras Clave: teoría crítica, filosofía, escuela, pedagogía.

The educational venezuelan project: a manifestation of the critical theory

Abstract

This article has the purpose to analyze the Critical Theory from the Frankfurt School philosophical point of view, whose philosophical, political, legal and sociological aspects ended up with the German Hegelian Idealism and unveiled the crisis of the second half Twentieth Century culture, which allowed to think over the need for breaking with authoritarian impositions and therefore to gestate the development of an individual consciences to make room for the criticism and reflection about the environment. The thesis which this article related is based upon the fact that the beginnings of the Venezuela educational system is framed into the Critical Theory, because it contributes with the development of a pedagogical process in which the building of knowledge is produced since a communicative interaction between students and the teacher

59

KeyWords: Critical theory, philosophy, school, pedagogy.

Desde el inicio de la humanidad el ser humano ha tratado de dar respuesta a la búsqueda incansable del conocimiento, es así como destaca la teoría crítica desde la visión de la filosofía de la Escuela de Frankfurt en los aspectos filosóficos, políticos, jurídicos y sociológicos. Esta teoría expresa la crisis de la cultura que se vive desde la segunda mitad del siglo XX y que trajo como consecuencia el fin del idealismo alemán hegeliano, aunque fue influenciada por sus ideas.

La Escuela de Frankfurt padece y refleja las condiciones de su siglo desde su fundación en 1923 y el exilio de sus fundadores debido a la amenaza nazi. La heterogeneidad de sus pensadores que alberga el inevitable eclecticismo, evidente en la obra de Habermas, se enlaza con la hermenéutica de Gadamer, hasta su denodada lucha por rescatar la razón para el tiempo en que se sobreponía de los embates sufridos durante la guerra.

Los miembros de esta escuela se encontraban inmersos en la tradición de la teoría marxista y, desde esta teoría, se comprometieron a desarrollar y defender su forma auténtica y sus ideas. La teoría crítica no ofrece una teoría del derecho unificada que pueda ser fácilmente aplicable a conflictos legales internacionales, sin embargo, los diferentes hilos argumentativos pueden interpretarse unidos por un fuerte antipositivismo diseñado para identificar las deficiencias y contradicciones de la descripción positivista de la realidad del derecho.

La Escuela de Frankfurt se formó como una teoría del capitalismo tardío totalitario bajo la dirección autoritaria del filósofo Horkheimer. Según Jay (1989) con la nueva conducción se produjo un desplazamiento del núcleo

teórico del instituto, ya que dejó de enfocarse en el análisis de la infraestructura socioeconómica de la sociedad burguesa y pasó a consagrarse, desde una perspectiva interdisciplinaria, a la superestructura social. Su centro intelectual se convirtió en el del Instituto para la Investigación Social (Institut für Sozialforschung) en Frankfurt, junto con la revista científica Zeitschrift für Sozialforschung (Estudios de filosofía y de Ciencia Social) como centro canalizador de una serie de intereses comunes. Se trataba de reunir, fundamentalmente, autores con intereses marxistas. Debido a la especial libertad del ambiente universitario, se centraba en las líneas de investigación interesadas en las ideas centrales del marxismo.

60

Esta escuela es conformada por quienes serán sus autores fundamentales, Theodor W. Adorno, Max Horkheimer, Erich Fromm, Walter Benjamín, Hebert Marcuse entre otros, quienes trabajarán desde un enfoque que le dará el vuelco característico a la escuela. En 1932 se propusieron algunas líneas de investigación que prevalecen como corrientes de estudio en la actualidad, es así como el nombre de Escuela de Fráncfort se hizo popular en la década de 1960, tanto en Alemania como otros países que, de alguna manera, siguieron las discusiones teóricas y políticas que conducían una teoría social y política crítica de izquierda, la cual tomaba distancia de la ortodoxia de un socialismo realmente existente; a pesar de ello, no existió una escuela única y lineal.

Ahora bien, es importante señalar que los planteamientos de los representantes de la escuela de Frankfurt ayudaron a muchas personas a darse cuenta de: a) el mal estado de su salud mental, b) de cómo debían romper con las imposiciones autoritarias que les volvían neuróticos y c) de cómo debían resistirse a la imposición de valores universales para aferrarse a un sano hedonismo individualista. Basados en esto, la escuela pasó a defender la idea de que todos los valores morales son relativos. Es así como, de esta relatividad se desprende en la actualidad una corriente de pensamiento que entiende que los valores universales son propios del autoritarismo y que las estructuras familiares deben ser cambiadas, o incluso destruidas, para dejar de imponer estos valores obsoletos a los jóvenes.

Desde esta perspectiva, se plantea la necesidad de desarrollar una reflexión sobre los procesos que consolidan la sociedad burguesa-capitalista y el significado de la teoría crítica ante tal consolidación, ya que el Instituto de Investigación Social vendrá a devolver a la Filosofía y a la Ciencia Social su carácter de análisis crítico, no sólo en relación a la teoría sino también, a la praxis y a la conjunción histórica de ambas.

A partir de 1938, el núcleo de la teoría crítica de la Escuela de Fráncfort es la discusión crítico ideológica de las condiciones sociales e históricas en las que ocurre la construcción de la teoría y la crítica.



La relación resulta de la pretensión de conceptualizar teóricamente la totalidad de las condiciones sociales y la necesidad de su cambio. En la concepción de la Escuela de Fráncfurt la teoría se entiende como una forma de la práctica.

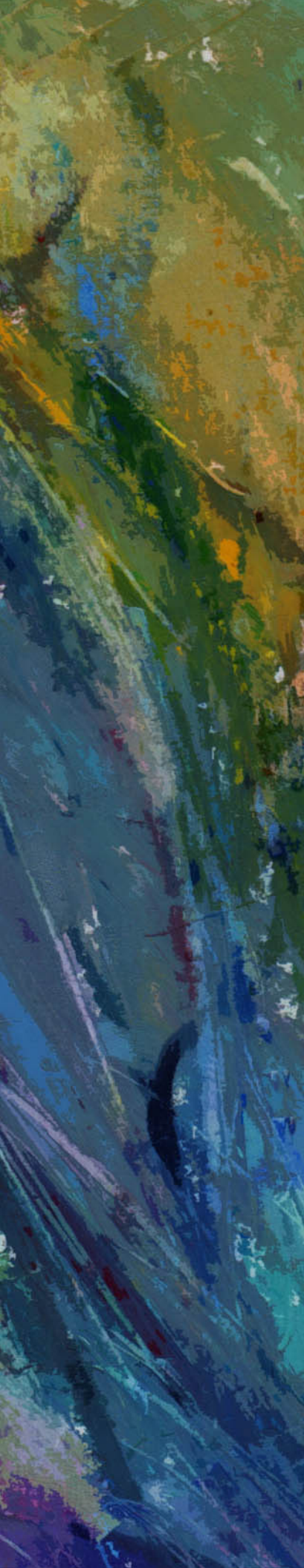
Ante esta postura, el principio de la Escuela de Fráncfurt se mostró siempre contrario a los sistemas filosóficos cerrados, pues ésta criticó diversas tradiciones filosóficas como el iluminismo, el marxismo y el capitalismo, entre otras. En algunos momentos criticaba la sociedad occidental capitalista y consumista contemporánea y en otro las ciencias sociales, especialmente a la sociología norteamericana imperante de tipo empirista y positivista.

Los representantes de los comienzos de la teoría crítica se centraron en las patologías de las sociedades capitalistas y por ello no veían la necesidad de elaborar fundamentos normativos de su filosofía de la historia. Su reduccionismo funcional llevó a una exclusión sistemática de la dimensión normativa de la acción social, donde convicciones morales y orientaciones normativas se forman de manera independiente de los imperativos sistémicos. Como consecuencia, el estudio del derecho y los regímenes legales, como también el avance de las libertades civiles fue marginalizado y en algunos casos completamente negados.

Luego de un cambio general de orientación, los miembros del círculo interno dieron paso, cada vez más, a una filosofía de la historia pesimista. La experiencia histórica del fascismo reportó un escepticismo radical sobre el progreso. Horkheimer y Adorno elaboraron el destructivo potencial de la razón humana en su trabajo programático titulado la dialéctica de la ilustración (Continuum, New York, 1976) éstos sustituyeron las teorías del capitalismo con la teoría del proceso de la civilización entera como un marco para sus críticas. En La dialéctica de la ilustración, el trabajo societario ya no representa una forma de práctica potencialmente emancipadora, sino la célula y el germen del pensamiento objetivista dentro del mundo de las formas de pensamiento cosificado.

De esta forma, la lógica de la cosificación y alienación de la especie humana, que se despliega en cada acto del dominio de la naturaleza, se convirtió en el tema clave durante la fase pesimista. La brecha entre la reflexión filosófica centrada en el triunfo de la racionalidad instrumental y los estudios científicos sociales del Instituto de Investigación Social se amplió en el período de la posguerra en la Dialéctica Negativa de Adorno y el Eclipse de la Razón de Horkheimer en el libro "El hombre Unidimensional y una serie de ensayos".

Es desde esta reflexión que Adorno, Horkheimer, y Marcuse entre 1930 y 1970 denuncian que los llamados medios masivos de comunicación están al servicio de las clases dominantes y éstos manipulan



ideológicamente a los individuos, para generarles una falsa conciencia de que viven en una sociedad justa y democrática. Éstos critican la divulgación de la alta cultura y defienden el arte innegable, además proponen que las masas deben luchar por subir al poder y dirigir la sociedad, ya que esto les dará acceso a la cultura.

Igualmente, Neumann y Kirchheimer, formados en estudios de Derecho y Ciencias Políticas, se separaron de la indolencia de la Escuela de Frankfurt hacia los fenómenos jurídicos y se concentraron en la ley como un mecanismo de dirección central. Ellos consideraban que la integración social no se genera sólo por la sumisión o la ejecución ciega de los imperativos del capitalismo sino, también, por la comunicación política y el arreglo entre los grupos sociales y las fuerzas políticas. Aunque no tuvieron influencias en el posterior desarrollo de la teoría crítica, los análisis de Neumann y Kirchheimer, debido a su alejamiento del marco de referencia rígido y funcionalista y la riqueza de sus estudios empíricos, se han considerado valiosos hasta la fecha.

62

En 1921, Benjamín escribió *Force de Loi: Le fondement mystique de l'autorité* en su reflexión trata la violencia como un fenómeno natural y crítica el abuso de la violencia con fines injustos. En su juicio critica a los positivistas legalistas que sostenían que la legalidad de la violencia debía ser evaluada sobre la base de los procesos históricos de rechazo y consentimiento. La crítica de Benjamín se extendió a la aplicabilidad del Derecho y a la ley como autoridad legítima.

En la transición del siglo XX al siglo XXI, el pensamiento de los teóricos de la Escuela de Frankfurt fue perdiendo su credibilidad al considerar que éste muestra incapacidad para tener implicaciones prácticas en el campo de la educación. Hoy en día es un imperativo histórico en el campo del currículum a partir del estallido de los fundamentos y de las esencias de la cultura occidental conjugar teoría y práctica. Como lo señala, Wilfred Carr (2006) la educación sin teoría tiene repercusiones comprobables en los procesos y las prácticas educativas, una de ellas es negar la importancia de la teoría y la filosofía política en el campo de la educación.

En el mismo contexto, Alicia de Alba en su artículo *Filosofía Política del Currículum* establece que la relación currículum-sociedad se encuentra signada por la filosofía política propia de una época y de los grupos que la sostienen. Considerando que era factible reconocer a los adversarios en términos de filosofía política en relación con sus intereses y los del currículum, por ejemplo, una propuesta de cómo educar; hoy en día, ante el desdibujado futuro de la nueva figura de mundo que tendrán como misión darle sentido a la existencia, las luchas políticas y la postura educativa conllevan a la necesidad de reconocer la complejidad y dificultad existente al abordar la delicada relación currículum-sociedad desde la filosofía política.



De lo planteado cabe mencionar que la teoría desarrollada en Alemania en la Escuela de Frankfurt es un pilar fundamental para el desarrollo del pensamiento pedagógico crítico, puesto que inicialmente el marxismo superó el análisis característico de este fondo ideológico y se dedicó principalmente a construir y fundamentar un discurso crítico de la sociedad industrial.

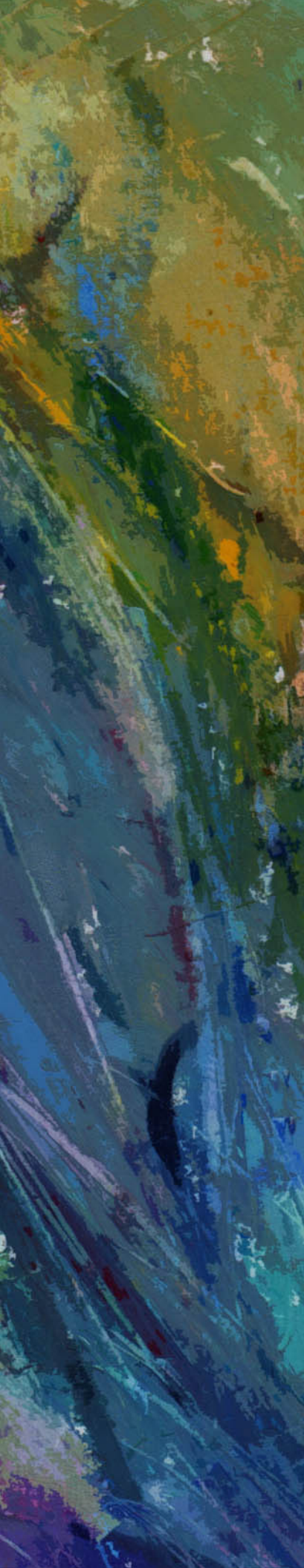
Habermas (1987), en su última etapa, reflexiona sobre la sociedad postindustrial y se cuestiona el valor de la tecnología en relación al progreso. Él analiza la razón instrumental como medio para alcanzar intereses particulares y el papel de la técnica al servicio de la clase dominante. La obra de Habermas en relación con una perspectiva epistemológica educativa censura la idea que aísla a la ciencia de la vida cotidiana y de su estimación efectiva para la vida democrática.

Algunos creen que esta perspectiva se desvía hacia la sociología y la historia, puesto que critica la idea del conocimiento científico por su tendencia a suponer que éste es la única forma de conocimiento, despreciando otras formas de discernimiento como la lingüística o el conocimiento cultural, entre otros.

Las ideas planteadas por Habermas suponen un punto de inflexión importante para el quehacer pedagógico, ya que éste ha estado tradicionalmente ocupado en transmitir de forma vertical el discurso científico como verdad única. Las ideas habermasianas pueden ayudar a pensar críticamente sobre el proceso comunicativo que se produce a través de la interacción docente estudiante en la construcción del aprendizaje en la escuela y del cual el caso venezolano es un ejemplo. En este sentido, la pedagogía crítica sería el detonante del desarrollo de la capacidad para resolver problemas y para descubrir un conjunto de potencialidades en los individuos que se configuran desde una visión humanista de la educación, esto a partir de formar parte de una comunidad de pensadores que se ayudan mutuamente.

Ahora bien, el pensamiento filosófico de la Primera Guerra Mundial (1914-1918) marcó la conciencia de los seres humanos occidentales, pues en este periodo surge una nueva manera de hacer la guerra; aparecen los aviones y los tanques de guerra que bombardean, elementos totalmente nuevos, es así como el progreso tecnológico ha permitido hacer una guerra y los resultados fueron una masacre como no se había visto nunca.

Este acontecimiento tan horrible hace que la humanidad pierda la fe ciega que tenía en el progreso científico. La tecnología es buena, pero si se utiliza mal es la peor cosa que ha conocido la humanidad. Al perder la fe el hombre se pregunta: ¿cómo puede ser que haya un Dios bueno que permita una masacre así? A partir de ese momento muchos pensadores afirmaron que el Dios del cual habló la religión no existe.



De esta manera, la primera guerra tiene un efecto entre los filósofos, pues antes de este momento la preocupación fundamental era la epistemología; escribir textos filosóficos a través de los textos empíricos y de cómo las ciencias de la naturaleza trata estos hechos empíricos.

Es así como, se considera a las ciencias como una cosa tan buena que la filosofía puede dedicarse exclusivamente a pensar cuál es el futuro de la ciencia, pero después de este acontecimiento tan traumático esta pasión por el conocimiento cae y la fe ciega en el progreso de la ciencia desaparece y surgen otras formas de ver la realidad, el punto de vista modifica el objeto y las verdades absolutas comienzan a ser cuestionadas.

El contexto latinoamericano y venezolano no escapó de ésta realidad y la pedagogía crítica entra dentro del pensamiento latinoamericano a través de Paulo Freire con su libro *Pedagogía del Oprimido* (1970). En el texto Freire elabora la teoría de la acción dialógica y esta antecede a la teoría propuesta por Habermas (1981) denominada teoría de la acción comunicativa. La obra de Freire posee un carácter social con una profunda dimensión humanista, pues se hace eco de las injusticias humanas en América Latina al poner en primer plano a las personas oprimidas y al ofrecer una alternativa para crear las condiciones que conduzcan al reconocimiento individual, su liberación. Freire salta las barreras del estructuralismo y piensa que la educación para la autoliberación convierte al oprimido en protagonista activo de su emancipación.

El pensamiento crítico de Freire parte de la idea de que la educación nunca puede ser neutral e independientemente de su forma concreta, ya que ésta siempre tendrá una dimensión política. El autor diferencia básicamente dos prácticas de la educación: a) la educación para la domesticación y b) la educación para la liberación del ser humano. La educación para la domesticación funciona como acto de pura transmisión de conocimientos, a éste se le denomina “concepto del banquero”. El carácter anti dialógico de este tipo de instrucción es adecuar al ser humano a su entorno, desactivar su propio pensamiento y lapidar su creatividad y capacidad crítica a efectos de asegurar en última instancia la continuidad del orden opresor para salvaguardar la posición de las elites dominantes.

A esta visión de la educación Freire contrapone la educación problematizadora que se cuestiona a sí misma y a su entorno de manera constante. Su propuesta se orienta hacia lograr que los seres humanos desarrollen la capacidad de comprender críticamente cómo existen en el mundo, es decir, que aprendan de ver la naturaleza, no como una realidad estática, sino como el proceso de un cambios constante. El concepto clave de esta concepción es la concientización, vista como el proceso de aprendizaje necesario para comprender contradicciones sociales y tomar medidas contra las relaciones opresoras.



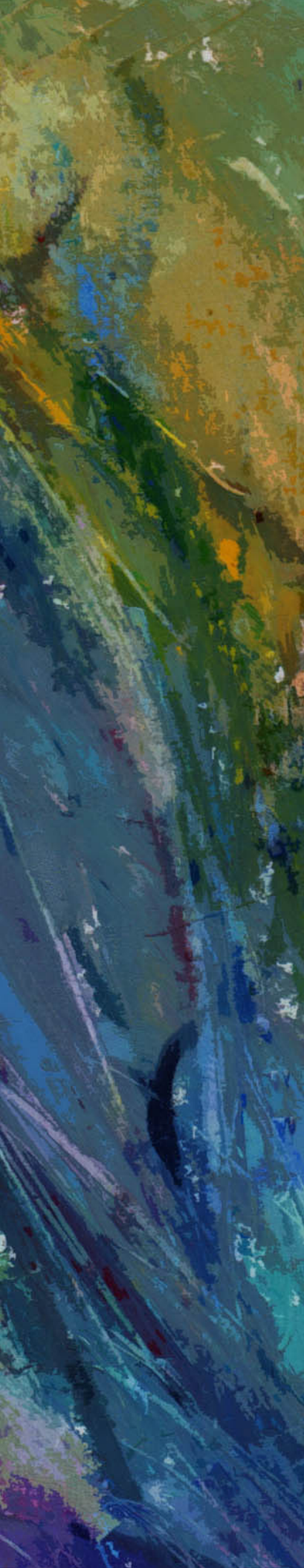
La educación para este pedagogo debe ser un aporte inmediato al desarrollo social en un sentido emancipador de quienes están marginados socialmente.

En este sentido, McLaren (1995), enmarca a la pedagogía crítica en un movimiento emergente llamado teoría radical de la educación. Los conceptos de McLaren definen claramente que la pretensión de la pedagogía crítica es examinar a las escuelas en su contexto histórico y como parte de las relaciones sociales y políticas que caracterizan a la sociedad dominante. A su criterio, esta corriente, a pesar de no constituir un discurso unificado, ha conseguido plantear importantes contradicciones al discurso positivista, histórico y despolitizado que suelen utilizar como herramientas de análisis los críticos liberales y conservadores de la educación y que se evidencian en los programas de las facultades de educación.

Del mismo modo, McLaren sostiene que, pese a no ubicarse físicamente en ninguna escuela ni en ningún departamento universitario, la pedagogía crítica constituye un conjunto homogéneo de ideas catalizado por el interés, de los teóricos críticos, de fortalecer a los débiles y de transformar las desigualdades y las injusticias sociales. Uno de los principios fundamentales que integran la pedagogía crítica es la convicción de que la enseñanza para el fortalecimiento personal y social es éticamente previa a cuestiones epistemológicas o al dominio de las competencias técnicas o sociales que son priorizadas por el mercado. Es así como la realidad de la escuela venezolana se ha visto renovada en su quehacer pedagógico, pues muchos docentes han asumido la escuela como un espacio para el fortalecimiento personal y social de los educandos.

Sin lugar a dudas, el diálogo es el elemento central de la pedagogía crítica, en resistencia a la violencia de cualquier tipo y en especial al autoritarismo presente en las relaciones de poder en las instituciones y procesos educativos. Valga subrayar que en la corriente conceptual crítica, el diálogo es la fuerza integradora del lenguaje de la crítica con el lenguaje de la posibilidad (Giroux 1990). Este enfoque supera la dicotomía tradicional entre el discurso y la acción, pues concibe entre ambos diversas relaciones y fuerzas transformadoras en contextos democráticos y participativos.

En estos contextos se hace presente, desde la visión de Freire, el lenguaje de la esperanza, de sueños posibles y de caminos realistas para conseguirlos (Aubert et al. 2004). Esta concepción tiene como punto de partida que "somos seres capaces de transformación y no de adaptación" (Freire citado por Auber et al. 2004: 41) pese a que Freire considera que la escuela es un aparato ideológico del estado y de las clases dominantes, cuya función principal es la reproducción social, también cree que los sujetos pueden intervenir para cambiar esa realidad. La persona y su entorno se relacionan de forma dialéctica,



cuando la persona piensa y actúa sobre lo que le rodea y lo modifica, al mismo tiempo que el entorno (objeto) influye y actúa sobre el sujeto.

La teoría de la acción comunicativa (Habermas), que como antes se afirmaba es fundamental en la construcción del planteamiento crítico de la educación, ha dado la razón a Freire en situar el diálogo como elemento sustantivo en todo proceso educativo. Ambas posiciones son propicias a que la educación llegue a crear las situaciones óptimas para generar un diálogo intersubjetivo en condiciones de creciente democracia e igualdad (Ayuste et. al.1994). Esto implica, desde luego, el desarrollo de un modelo educativo que entienda el aprendizaje como un proceso de interacción entre los participantes, un proceso que ayude a las personas a reflexionar sobre sus ideas y prejuicios para así poderlos modificar si lo considera preciso, tomando en consideración que estos responden a una experiencia y una historia personal condicionadas por la educación, la familia, el estado, la cultura y la religión.

66

Ahora bien, si nos referimos a Latinoamérica podemos ver que la educación ha seguido tendencias propuestas en los países europeos, por ejemplo, el cambio que se dio en Europa a raíz del “ desarrollo económico, tecnológico, social y político de los países de la Unión Europea hacia finales del siglo XX que se acompañó de diversas estrategias para aumentar la participación de los jóvenes en la educación secundaria, procurando que todos la finalicen y que muchos puedan acceder a estudios post-secundarios” (Villant,2009.p108).

Lo antes expuesto explica la reforma en la educación secundaria realizada en la década de los 90. Esta reforma fue acogida por varios países de Latinoamérica, dentro de los que podemos citar: Chile, Uruguay y Argentina. Esta transformación educativa le dio un nuevo giro a la praxis docente, pues contemplo una visión más transdisciplinar, holística e integradora, a la hora de organizar el currículo. Estos aspectos llevaron al docente de hoy a mirar sus acciones educativas de forma diferente a como era mirada en modelos anteriores. Cabe decir que Venezuela no escapó de esta dinámica, pues la reforma del currículo Bolivariano obedece a las reflexiones iniciadas en los años 90.

Lo antes expuesto producirá un impacto en la formación de niños y adolescentes, ya que esta visión incorporará una conexión entre el aprendizaje y la realidad vivida, lo que le presentará al docente nuevos desafíos que demandan de la escuela innovaciones.

La investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje muestra la necesidad de gestionar clases cada vez más diversas en términos étnicos, lingüísticos y culturales. Estos nuevos desafíos y demandas requieren nuevas capacidades y conocimientos por parte de los profesores.



La situación actual es dinámica y variada. Los profesores deben ser capaces de acomodarse a continuos cambios dramáticos en algunos países tanto en el contenido de su enseñanza como en la forma de enseñar mejor. (OCDI, 1992.p 9).

Esta afirmación aún vigente nos lleva a reflexionar sobre la educación en la actualidad, en cómo se enfrenta el docente a un mundo en constante transformación, en cómo afronta los desafíos de las nuevas generaciones que se encuentran imbuidas en una sociedad de la comunicación, de esta forma la discusión no sólo se sitúa en la dificultad que genera la implementación de nuevos diseños curriculares, sino en los desafíos que genera para la sociedad. En este nuevo camino la preocupación se dirige hacia la necesidad de redefinir los contenidos socializadores, los valores, normas y actitudes que la escuela debe transmitir.

Estas reflexiones se sostienen en los cambios que ha sufrido la estructura social y en las capacidades que definen la formación de los nuevos ciudadanos.

Desde esta perspectiva, los planteamientos y principios propios de la teoría crítica rigen el sistema educativo venezolano. En la actualidad esta teoría se ajusta a la realidad del sistema, puesto que en éste se busca crear la participación libre de los estudiantes para erradicar la actitud pasiva en la adquisición del conocimientos, es así como dentro del sistema venezolano se ha comenzado un proceso pedagógico de enseñanza activa en el que el aprendizaje se construye desde la participación de los estudiantes y la interacción con el docente. En la actualidad el sistema ofrece la oportunidad de construir conocimiento en interacción con la realidad de su entorno, a partir de utilizar modelos dialecticos sustentados en experiencias previas y ajustada a las realidades sociales que hacen vida en el espacio educativo.



Referencias

Alba, A. (2010). Filosofía Política del Currículo. Posted by Alejandro-Justiparan.

Aubert, A., DUQUE, E., FISAS, M. Y VALLS, R. (2004). Dialogar y transformar: Pedagogía Crítica del Siglo XXI, Graó, Barcelona.

Freire, P. (1969). La educación como práctica de la libertad, Tierra Nueva, Montevideo

Freire, P. (1970). Pedagogía del Oprimido, Siglo XXI, Madrid.

Habermas, J. (1984). Teoría de la acción comunicativa, Taurus, Madrid.

Mclaren, P. (1995). Pedagogía crítica y cultura depredadora: Políticas de oposición en la era postmoderna, Paidós, Barcelona.

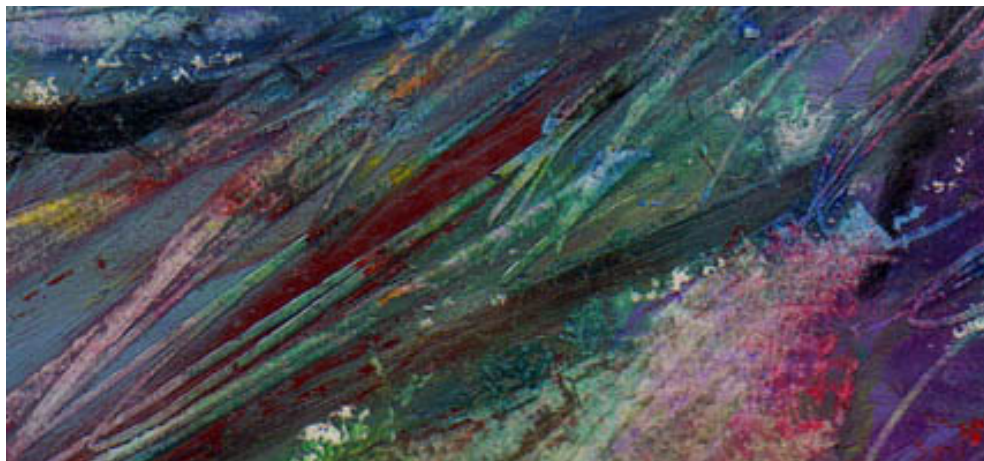
Giroux, H. A. (1990). Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje, Paidós, Barcelona.

Morales, R. (2004). Pedagogía crítica: diálogo y acción en la crisis de la modernidad, Honduras.

Tedesco, J.(1996). La educación y los nuevos desafíos de la formación del ciudadano, Disponible en: http://www.nuso.org/upload/articulos/2548_1.pdf

Villant, D. (2009) Formación de profesores de Educación Secundaria: Realidades y discursos. Disponible en: www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_05.pdf





Descripción del curso temporal del lenguaje desde la percepción lingüística en el vientre materno, hasta el desarrollo narrativo del discurso infantil

69

JÍLMER J. MEDINA C.
MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA (ULA)
JILMERMEDINA22@GMAIL.COM

RECIBIDO: 21/07/2015 REVISADO: 21/09/2015 ACEPTADO: 12/11/2015

Resumen

En el presente trabajo se expone, sucintamente, una descripción global de las etapas concernientes al proceso de desarrollo lingüístico en los infantes, desde la percepción sonora en el vientre materno, hasta el desarrollo cognitivo de habilidades discursivas complejas. Para ello, se revisa el estado de la cuestión en algunas investigaciones sobre el lenguaje en su fase incipiente. De dichos estudios se observa que los fetos distinguen la voz humana de los sonidos ambientales y, una vez sucedido el nacimiento, la fase prelingüística inicia con la producción de sonidos vegetativos, gorjeos y las emisiones balbuceantes. Posterior a ello, comienza el desarrollo fonológico con la distinción (inconsciente) entre sonidos vocálicos y consonánticos. Así pues, mediante cierto repertorio acústico, el niño inicia el periodo lingüístico con el desarrollo léxico-semántico a través de las palabras singulares (o fase holofrástica) y el habla telegráfica. Seguidamente, comienza la instauración del componente morfosintáctico con el dominio progresivo de las reglas gramaticales propias de la comunidad discursiva en la que se inscribe el individuo. Una vez concretada la etapa anterior, el infante, a su vez, será capaz de inferir tanto el significado pragmático de algunas expresiones, como la utilidad del componente gestual. Finalmente, se inician los procesos tardíos del desarrollo lingüístico, entre los que destaca el dominio de las habilidades discursivo-conversacionales y la lectoescritura.

Palabras clave: lenguaje incipiente, percepción, desarrollo prelingüístico y lingüístico, procesos tardíos.

Description of the temporary course of the language from the linguistic perception in the mother abdomen, up to the narrative development of the infantile speech

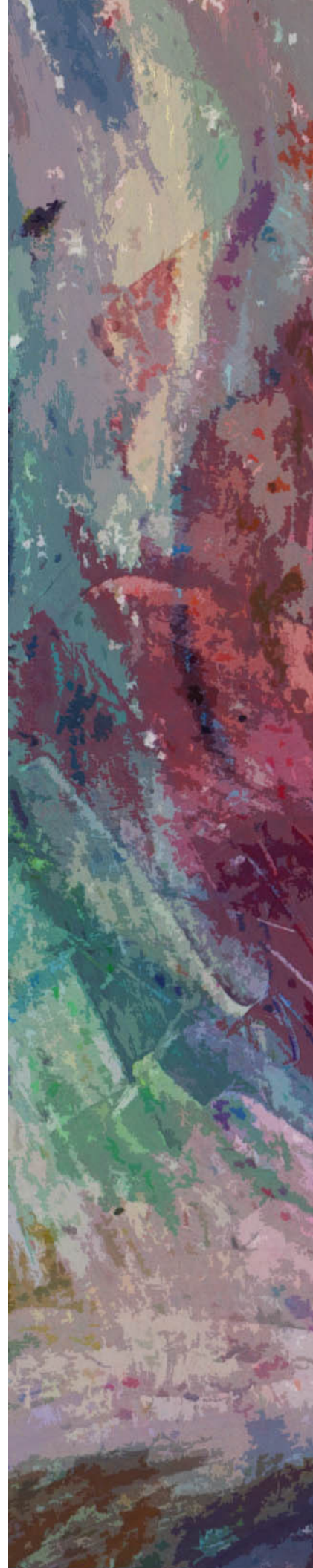
Abstract

70 In this paper is succinctly exposed, an overall description of the stages concerning the process of language development in infants, from the sound perception in the womb, to the cognitive development of complex discursive skills. For this, the state of the subject is reviewed in some researches about language in its incipient phase. These studies show that fetuses distinguish the human voice from the environmental sounds and, after birth, the pre-linguistic phase begins with the production of vegetative sounds, gurgling and babbling emissions. Following this, phonological development begins with the (unconscious) distinction between vowel and consonant sounds. Thus, through certain acoustic repertoire, the child begins the linguistic period with lexical-semantic development through the singular words (or holophrastic phase) and telegraphic speech. Subsequently, the morphosyntactic component installation begins with the progressive mastery of grammar rules own by the discursive community to which the individual belongs. Once the previous stage is completed, the infant, will be able to infer the pragmatic meaning of some expressions and the importance of gestural component. Finally, late language development processes are started, among which the domain of discourse-conversational skills and literacy stand out.

Keywords: incipient language, perception, pre-linguistic and linguistic development, late processes.

El desarrollo del lenguaje «es más que un proceso de aprendizaje del modelo adulto, un proceso activo, creativo por parte del niño(a) de tal manera que deviene re-creador de la lengua que lo rodea». Pietroseoli (1987: pp. 3, 4).

En las páginas que siguen se ejecutará una suerte de cronología descriptiva concerniente al curso temporal del lenguaje en los niños, desde antes de su nacimiento hasta la realización de actividades lingüísticas complejas como la lectoescritura y la constitución de secuencias discursivas narrativas. No obstante, es preciso indicar que para referir a los procesos anteriormente mencionados, la comunidad científica se vale de denominaciones «sinónimas» como: adquisición, aprendizaje y desarrollo, para referir al proceso que, según López-Ornat (2011: p. 1) comienza a los siete meses de gestación «y que lleva gradualmente al niño al dominio de su lengua nativa, hacia la



adolescencia». No obstante, según la referida autora, dichas expresiones «conllevan matices teóricos interesantes». En este sentido, dadas las tres posibilidades anteriormente referidas y conforme a las apreciaciones de quien acá escribe, en las páginas que siguen se empleará el término desarrollo para englobar cada una de las instancias lingüísticas necesarias para que el niño o niña domine plenamente su correspondiente lengua materna.

Una vez establecido lo anterior, y antes de referir al desarrollo lingüístico desde el vientre materno, es necesario describir el proceso de percepción (1), pues este resulta de gran importancia en las etapas subsiguientes de la configuración lingüística del menor. Harley (2009: pp. 101, 102) y Pietrosemoli (1987: 10) plantean que los bebés nacen con ricas capacidades para la percepción del habla, pues estos son sensibles a los sonidos lingüísticos desde antes de su nacimiento. Igualmente, en las obras citadas se estima que entre el primer y cuarto mes de vida, los niños son sensibles a todas las diferencias acústicas que utilizarán posteriormente para indicar distinciones fonológicas. Acuña y Sentis (2004: p. 37) estiman que el oído es funcional desde antes del nacimiento, es por ello que el niño responde en el vientre materno al sonido de la voz humana y a determinadas intensidades acústicas. Al poco tiempo de nacer, el neonato es capaz de localizar la fuente de sonido de la voz humana; a la tercera semana de vida ya discrimina sonidos, matices y tonalidades diferentes de la voz y, alrededor de los ocho meses, el niño se muestra capaz de discriminar (inconscientemente) las propiedades físico-acústicas de los fonemas de su lengua. Para Harley (2009: p. 104) la percepción del habla por parte del recién nacido determina en gran medida la posterior etapa del balbuceo (ver § 3.2).

(2) En el vientre materno, el feto percibe los estímulos lingüísticos que recibe desde el exterior. Peña Garay (2005: p. 2) señala que los resultados obtenidos dentro de la psicología cognitiva sugieren que la mente de los menores de un año estaría dotada de habilidades lingüísticas desde antes del nacimiento. En el feto, el sistema auditivo es funcional a partir de las veinticinco semanas de gestación y, desde las treinta y cinco semanas, el rendimiento del oído en el bebé es similar al del adulto. Harley (2009: p. 100) explicita que, aunque considerablemente «modificada» por su paso a través del líquido amniótico, el feto percibe la voz tanto de su madre como de otros hablantes e, inclusive, hasta los contornos prosódicos de las emisiones. Es por ello que, cuando el feto nace, se sensibiliza no solo hacia la voz de su madre, sino a la voz humana en general.

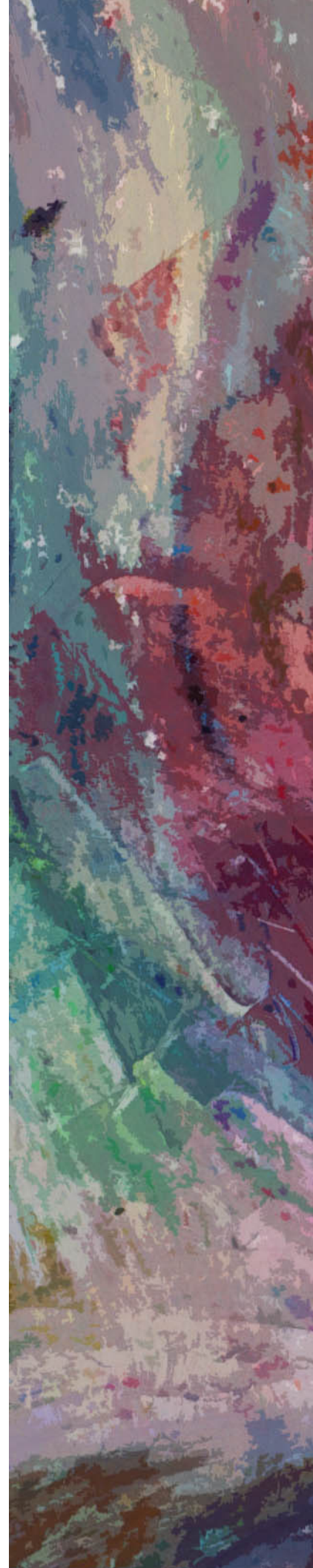
Después del nacimiento del bebé se inicia el periodo prelingüístico (3), específicamente con la «fase anterior a la primera palabra» (Pietrosemoli, 1987: p. 3) en la que se enmarcan, a las seis semanas, los ruidos vegetativos (3.1) como el llanto, el chupeteo y los eructos. Posteriormente, entre el mes y medio y los seis meses de vida, surgen

el arrullo y el gorjeo (o prebalbuceo), entendido este por Alarcos (1976), citado por Navarro (2003: p. 328), como «articulaciones profundas de la cavidad bucal, principalmente sonidos guturales aislados con carácter exploratorio». Harley (2009: p. 87) y Barrera y Fraca (1998: p. 150) estiman que entre las dieciséis semanas y el sexto mes el niño desarrolla tanto la risa como los juegos vocales, los cuales reportan sonidos similares al habla. Es de resaltar en este apartado que, aparte de los procedimientos recientemente descritos, los adultos y el neonato interactúan igualmente a través de otras posibilidades comunicativas, tal es el caso de las miradas y el habla dirigida al niño. Cabe señalar que, según Acuña y Sentis (2004: p. 39), alrededor de los tres meses de edad comienzan las miradas recíprocas entre el niño y sus cuidadores. Esta acción conjunta, también llamada “co-acción”, robustece el vínculo emocional y estimula al bebé a compartir experiencias. Por su parte, según Harley (2009: p. 102), el habla dirigida al niño se desarrolla cuando los adultos hablan a los bebés de una manera especial; es decir, las locuciones de los cuidadores se modifican entonativamente para que sean más comprensibles para el infante. Es pertinente acotar que, en la medida en la que el niño crece, el habla que los adultos le dirigen se va haciendo más compleja, es decir, conforme a lo explicitado por López-Ornat (2011: p. 5), «el input y el sistema de aprendizaje cambian a lo largo del proceso convirtiéndose, ellos mismos, en cada vez más complejos. El input cambia porque el sistema que aprende filtra la cantidad y la calidad del input que recibe en función de su propio estado de desarrollo».

Una vez desarrollados los sonidos vegetativos en el niño, se inicia el periodo del balbuceo (3.2) en torno a los seis y nueve meses. Barrera y Fraca (1998: pp. 88, 89) definen este proceso como una etapa caracterizada por desarrollarse una maduración del aparato fonador. A pesar de que las emisiones balbuceantes no se adapten al prototipo clásico de una palabra, ello no significa que las mismas no posean intenciones comunicativas subyacentes; aunque es de resaltar que en este periodo el niño no ha empezado aún a emplear palabras doblemente articuladas. Al atribuirse al balbuceo intenciones comunicativas, es de pensar que estas pueden estar sujetas al contexto de situación que rodea al infante, conforme a lo explicitado por los enfoques contextualistas (ver ob. cit. p. 96).

i) Adquisición: enraíza en la lingüística y refleja la influencia de Noam Chomsky. Dicho término implica que la adquisición gramatical de la lengua depende fundamentalmente de información genética (perspectiva racionalista). ii) Aprendizaje: enraíza en la psicología, y se vincula con el conductismo. A finales de los años cincuenta, Skinner propuso la experiencia, el aprendizaje asociativo, y el refuerzo de los adultos, como agentes de la formación gradual de la “conducta verbal” en el niño. En la actualidad, los modelos constructivistas-emergentistas acuñan el término iii) desarrollo como un proceso ontogénico, gradual, complejo y adaptativo para referir a la configuración lingüística del niño. (López-Ornat, 2011: p. 2).

Es decir, el infante identificará rasgos distintivos entre una palabra y otra.



En otro orden de ideas, es de resaltar que todos los niños pasan por la etapa del balbuceo, aunque no es del todo clara la forma en que las emisiones balbuceantes se relacionan con el habla posterior. Con respecto a este particular, Barrera y Fraco 1998 hablan de una «continuidad», en consonancia con lo explicitado en la hipótesis de la continuidad, la cual refiere que el balbuceo es un precursor directo del lenguaje y que en esta etapa «el niño produce los sonidos que va a encontrar en todos los idiomas», salvo en los casos donde se presentan limitaciones articulatorias. Posteriormente, este rango de sonidos se va a hacer paulatinamente discreto mediante el refuerzo de la comunidad discursiva en la que el niño se inscribe. En contraposición a lo anterior, la hipótesis de la discontinuidad (Jakobson 1968) postula que los sonidos se desarrollan en dos fases: la primera consta en el balbuceo de una amplia gama de sonidos y la segunda consiste en una súbita reducción del espectro fonológico que venía practicando el infante. Para finalizar lo concerniente a la etapa del balbuceo, es de puntualizar el siguiente par de aspectos: i) Pietrosemoli (1987: p. 15) señala que el balbuceo adquiere la estructura CV+CV y ii) conforme a lo mencionado por Harley (2009: pp. 105), dicho proceso permite a los bebés desarrollar y producir 3.3) la prosodia de su idioma .

73

En lo que respecta al desarrollo de los patrones entonativos del lenguaje, Barrera y Fraca (1998: p. 149) y Grégoire (1933), citado por Quilis (s.f.: 101), indican que aproximadamente de los nueve a los doce meses de edad, el niño desarrolla el aspecto rítmico (prosodia entonativo) de la lengua que lo rodea. Específicamente en el trabajo de Antonio Quilis, se plantea que el niño comienza a percibir la repetición de unas determinadas formas no segmentales, reconociendo de esta manera una suerte de «unidad prosódica primitiva».

En el trabajo de Barrera Linares y Fraca de Barrera (p. 99) surge la hipótesis de que en el niño un tono descendente se corresponde con la aceptación, la afirmación o la alegría; un tono medio puede significar negación e inconformidad, mientras que un tono ascendente podría interpretarse como interrogación, sorpresa o curiosidad. Según Peña Garay (2005: pp. 2 y 3) los bebés a los cinco meses son capaces de distinguir tanto su lengua materna, como las fronteras de las «frases fonológicas», todo ello a través de los patrones rítmicos que escuchan.

Harley (2009: p. 87) advierte que la diferencia entre el balbuceo y el juego vocálico es que en el primero se producen sílabas auténticas, a menudo repetidas.

Field (2004: p. 134) señala que el input, en la adquisición de la lengua materna, refiere a cómo contribuye el habla dirigida al niño y los gestos motherese en el desarrollo lingüístico incipiente.

Hockett (1971: 559) advierte que «siempre que de un continuo físico de posibilidades se extraen en esta forma ciertas regiones perfectamente discernibles unas de otras decimos que hay cuantización: lo que se obtiene es un repertorio de señales discretas». En el caso de los sonidos, se efectúa una caracterización discreta cuando estos elementos, por no usarse en un idioma, no se aplican lingüísticamente en el sistema. Al respecto, Peña Garay (2005: p. 3) y López-Ornat (2011:

Barrera y Fraca (1998: p. 121) plantean que del balbuceo, y de los patrones entonativos que de él se originan, surge el desarrollo fonológico (4) del infante. Aceña Palomar (1996: pp. 18 a 22) sigue la Teoría Estructuralista de Jakobson para «secuenciar» el desarrollo fonológico de un niño hablante del español. En primeras instancias, el menor alcanza la distinción entre la oposición vocálico frente a consonántico. Automáticamente después de esta primera distinción, se configura «el primer modelo universal de sucesividad» inherente a la constitución silábica prototípica del español (C + V) . Casi de manera simultánea se efectúa un tercer contraste entre fonemas sordos (como /p/ y /t/) y sonoros (como /m/), este último portador de mayor energía pues al ser de producción nasal implica cierta vocalización. Posteriormente, entre los doce y los catorce meses, se efectúa una «segunda serie de contrastes oclusivos» entre dos y cuatro meses después de haberse logrado tanto la distinción entre sordo / sonoro, como el desarrollo de /p/ y /t/.

74

En esta instancia, el niño desarrolla otro par de oclusivos (/b/ y /d/) que necesitan menor energía acústica y, por contraste con lo anterior, también se incorporan al repertorio fonológico del infante otros dos segmentos oclusivos (/k/ y /g/) alrededor de los dieciséis y veinte meses de edad. Seguidamente, una vez obtenidos los sonidos oclusivos, se desarrollan los fonemas fricativos, aunque en principio la distinción entre ambos grupos (oclusivos y fricativos) se demora en ser incorporada al habla del niño, hecho observable en producciones infantiles como papato en lugar de zapato. Posteriormente, se da el desarrollo de los fonemas líquidos, que en el español se registran con abundancia. No obstante, el contraste entre estos es de los últimos en ejecutarse, hecho que se puede observar en expresiones incipientes como bulo en lugar de burro.

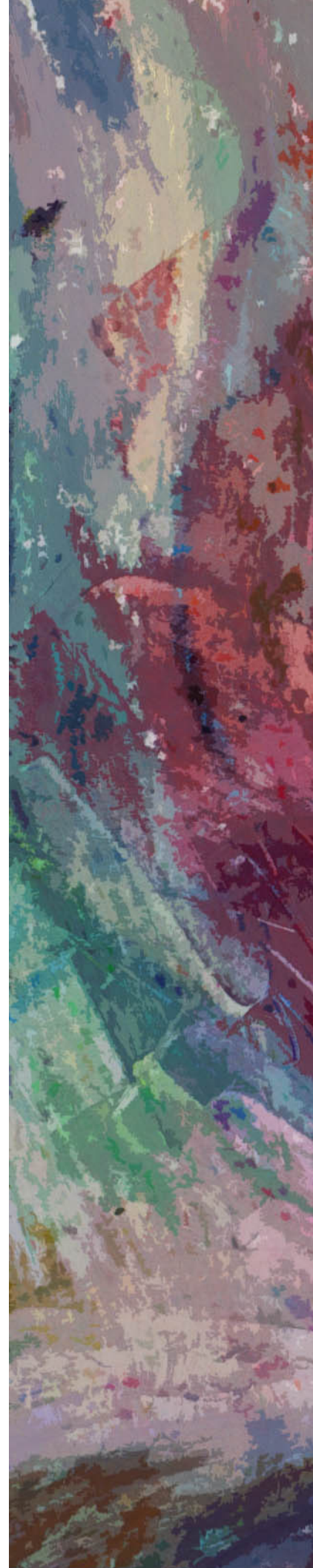
Para finalizar este apartado correspondiente al desarrollo fonológico, es de mencionar el trabajo de Pietrosevoli (1987: pp. 12 - 14), pues dicha autora advierte que a partir de los dos años «la evolución fonológica del niño se hace más clara» y es en esta fase en donde se identifican procesos fonológicos como: i) la elisión (p. ej. tene en lugar de tiene), ii) la sustitución (p. ej. poma en lugar de bomba) y iii) la asimilación (p. ej. popa en lugar de sopa).

p. 5) opinan que los infantes poseen un sistema de aprendizaje general que les permite determinar «subregularidades lingüísticas» a través de análisis estadísticos ejecutados involuntariamente.

C (consonante), V (vocal).

Esto también lo advierte Barrera y Fraca (1998: p. 100) quienes plantean que en el balbuceo se siguen ciertos «patrones entonativos» relacionados con las emisiones que escucha el niño.

A partir del conocimiento de la constitución silábica prototípica del español, surgen las primeras palabras infantiles: papá, tata, mamá. (Ver § 5.1)



Hasta esta instancia del desarrollo lingüístico ya habrá concluido la «fase anterior a la primera palabra» (fase prelingüística) y se estarían originado las primeras palabras sueltas (entre los doce y los dieciocho meses) mediante el engranaje de los primeros fonemas; en otros términos, el infante estaría iniciando su periodo lingüístico (5) propiamente dicho. A estas alturas, ya se habrá producido la llamada «primera palabra» y por ende ya el infante se habrá adentrado en los procesos concernientes al desarrollo léxico-semántico (5.1). Pietrosemoli (1987: p. 9) especifica con respecto a esta etapa que «Antes de conocer determinado significante, el niño habrá tenido contacto con los rasgos físicos de ese objeto que está aprendiendo a designar y también habrá oído numerosas oraciones de los adultos en las que mencionan el objeto en cuestión con el significante que está aprendiendo. A esto se le denomina referencia conjunta». Harley (2009: p. 107) señala que este periodo se produce desde aproximadamente un año de edad y comienza con las palabras singulares (5.2), conocidas también como la fase del habla holofrástica. Seguidamente, en torno a los dieciocho meses, se origina la explosión del vocabulario (5.3), caracterizada, generalmente, por el desarrollo mayoritario de formas sustantivas que se corresponden con la cotidianidad inmediata al niño (nombres de personas, juguetes, comida, etc.).

Es de resaltar que, conforme a Harley (2009: p. 108) «las primeras palabras surgen de situaciones donde un ejemplo de la categoría referida está presente a la vista del progenitor y el hijo». El padre señala de manera «ostensiva» (es decir que apunta) al objeto mencionado, por lo que el niño sencillamente asocia cierta imagen acústica con determinado objeto. Cercanos los dos años de vida, se desarrollan las frases de dos palabras y, posteriormente, la llamada habla telegráfica (5.4), la cual se caracteriza por la omisión de los morfemas gramaticales (como pronombres, preposiciones, conjunciones, etc.) necesarios para la organización sintáctica de las oraciones. Conforme a lo expuesto por Harley (2009: p. 111), en el desarrollo léxico-semántico el niño comete una serie de errores a la hora de representar los significados, tal es el caso de la ampliación excesiva (p. ej. denominar con el signo luna a cualquier objeto redondo) y la infra-ampliación (p. ej. referir mediante la palabra redondo a una pelota).

Una vez superado el periodo holofrástico, se inicia el desarrollo morfosintáctico (6) del lenguaje incipiente. Sobre este particular, Harley (2009: p. 118) temporaliza el desarrollo posterior al habla telegráfica, basado en el modelo de Brown (1973), de la siguiente manera: fase I y fase II (dos años) omisiones de palabras funcionales y morfemas gramaticales; fase III (aproximadamente a los tres años)

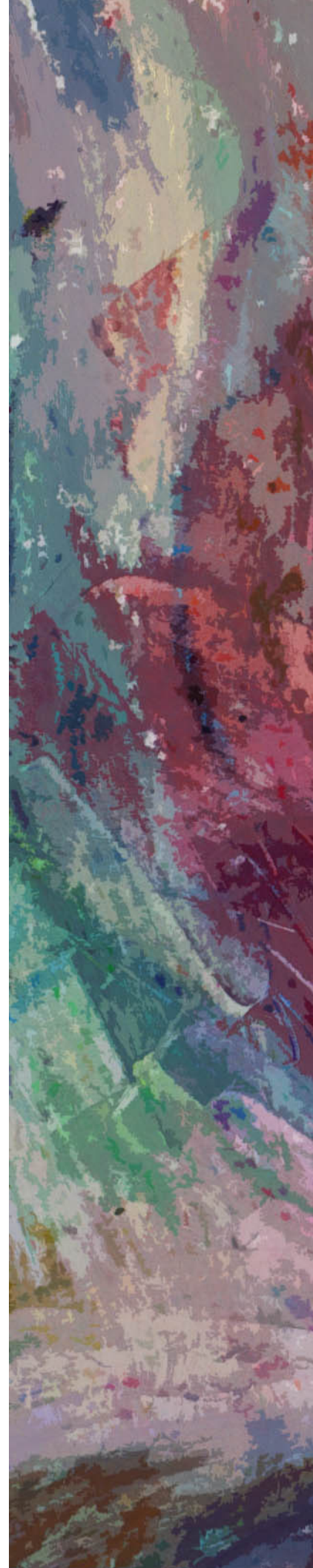
ejecución correcta de la mayoría de pluralizaciones y dominio de las reglas sintácticas básicas; fase IV y V (de los cuatro años en adelante) el niño estructura adecuadamente construcciones imperativas, negativas, interrogativas y reflexivas. Por su parte, Barrera y Fraca (1998: p. 155), en una revisión de los estudios efectuados sobre el desarrollo de las estructuras complejas en el español, observaron que los nexos coordinantes (ni, y) se ejecutan correctamente en el habla de los niños antes de los cuatro años de edad, en tanto que la conjunción adversativa sino y la disyuntiva o se desarrollan en el habla más tardíamente.

76

En cuanto a las oraciones subordinadas, según los mencionados autores, estas aparecen de forma temprana en el habla, a los dos años específicamente, Los empleos tanto de los adverbios donde y cuando, como de las frases condicionales encabezadas por la conjunción si (como marca de la prótasis) se inician a los tres años. Con respecto a la distribución de las funciones sintácticas en las oraciones, Peña Garay (2005: p. 4) señala que en español, como en otras lenguas, la mayoría de las frases respetan la estructura sujeto/verbo/objeto. Respecto a este particular, vale la pena mencionar el trabajo de Díaz Campos (2001: p. 53), pues en dicha investigación se estudia la posibilidad de posponer la frase nominal (sujeto) al verbo de la oración, cuando, conforme a lo explicitado anteriormente, lo convencional es que el sujeto gramatical anteceda al verbo.

En este sentido, resulta interesante observar cómo los niños empleados para el referido estudio, todos entre los cuatro y seis años de edad, posponen la frase nominal al verbo cuando esta refiere a una entidad [- animada] y cuando el antecedente se encuentra inactivo en las cláusulas emitidas por los niños, es decir, que el sujeto no ha sido mencionado anteriormente mediante una forma nominal o un pronombre átono. Del mencionado resultado, a juicio de quien escribe estas líneas, se puede deducir que ya a partir de los cuatro años el niño puede, siempre y cuando las posibilidades del español lo permitan, jugar con la distribución de los sujetos dentro del espectro oracional y aun así producir frases gramaticalmente correctas. Para finalizar el apartado morfosintáctico, es necesario mencionar el desarrollo de las marcas desinenciales de los tiempos verbales, para lo cual Harley (2009: p. 120, 121) advierte que la estructura del predicado verbal se consolida en el niño mediante un aprendizaje en forma de U, esto es que «el desempeño parte de un buen nivel y después empeora, antes de mejorar nuevamente». (ob. cit.: p. 91)

Peña Garay (2005: p. 4) define las palabras de función como las categorías encargadas de establecer relaciones entre las palabras. Esta tipología es de inventario finito y se corresponde con las tradicionales palabras gramaticales



Posterior a la consolidación de las habilidades morfosintácticas, el niño se adentra en el desarrollo pragmático (7) de sus habilidades lingüísticas. Pietrosemoli (1987: 10) señala que los niños desde temprana edad reconocen el significado pragmático de las oraciones; en principio se valen de la entonación para dicho proceso, aunque posteriormente reconocen los mecanismos sintácticos para ello. Durante el reconocimiento pragmático, señalan Acuña y Sentis (2004: p. 36), los niños comprenden que se pueden comunicar igualmente a través de mecanismos que adquieren significación bajo determinado contexto, tal es el caso de la gestualidad (8). González Vargas (2014: p. 97) establece que los gestos infantiles, al igual que el signo lingüístico, requieren de una estructura interna compuesta de motivaciones comunicativas que hacen del componente gestual una herramienta social de gran importancia.

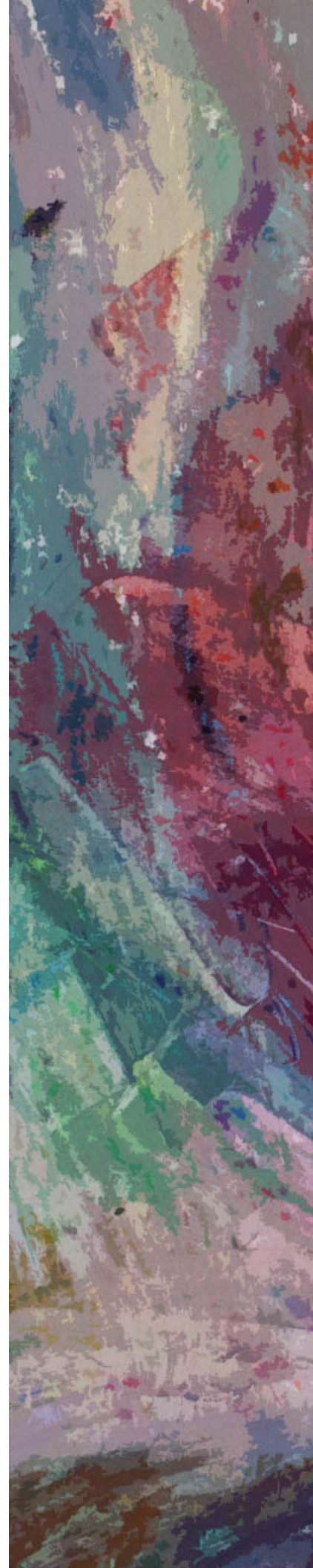
En la etapa previa al desarrollo del código verbal, los gestos representan uno de los medios más utilizados para interactuar y establecer una comunicación efectiva entre el adulto y el infante. Al igual que González Vargas, Volterra, Caselli, Capirci y Pizzuto (2005: pp. 23, 24) señalan que los niños utilizan más estructuras de gestos sin palabra, por tanto, la función comunicativa infantil se establece a través de la conducta gestual. En cambio, los adultos realizan la combinación de gestos + palabra, pues la intención comunicativa se representa por completo mediante el enunciado y el movimiento sirve para i) reforzar el mensaje verbal, ii) para evitar ambigüedades y iii) para cambiar el tópico conversacional. En cuanto a los gestos (generalmente deícticos) que el adulto dirige al niño, denominados gestos motherese, son definidos en los referidos trabajos como una tipología caracterizada por movimientos más concretos y redundantes ejecutados por la madre, o el cuidador encargado, para el refuerzo de los mensajes que se transmiten al bebé, algo similar, salvando las distancias necesarias, a las especificaciones explicitadas anteriormente sobre el habla dirigida al niño. Acuña y Sentis (2004: p. 36) señalan que los gestos se desarrollan bajo una suerte de alternancia que se estructura bajo turnos guiados en gran medida por el adulto. El reconocimiento de los «turnos comportamentales» en la comunicación gestual, constituye un importante antecedente para el desarrollo de las habilidades conversacionales (9).

Conforme a las funciones del lenguaje hablado propuestas por Hockett, acá se estaría desarrollando la función del desplazamiento, es decir, que se puede emplear el sistema de comunicación para hacer referencia a cosas que están remotas en el tiempo y en el espacio. (Harley 2009: p. 47).

Acuña y Sentis (2004: pp. 45 a 54) señalan que el desarrollo de las competencias conversacionales se origina en el siguiente orden: i) reconocimiento adecuado del tópico, pues este debe corresponderse con los temas culturalmente aceptados en la comunidad discursiva del niño, ii) iniciación del tópico, proceso que se da a partir de los once meses a través de mecanismos no lingüísticos como señalizaciones y miradas, iii) continuación del tópico, cercanos los dos años se empiezan a ejecutar estrategias para tal fin y a los tres años se manifiesta un creciente interés por mantener el tema tratado; iv) cambio de tópico, cercanos los dos y medio años los niños seleccionan sus propios temas a tratar en las locuciones; v) comunicación de referencias, entre los tres y los siete años el dominio de los mecanismo sintácticos le permite al niño referir a entidades que su interlocutor no perciba ; vi) adaptación al habla del otro, o “ cambio de código”, habilidad que se alcanza alrededor de los tres años y, finalmente, vii) en la conversación infantil, particularmente de los siete años en adelante, se desarrollan tanto la realización de peticiones, como la coordinación de mecanismos para clarificar discursivamente expresiones incorrectas, descorteses, ininteligibles, etc.

Finalmente, conforme a la terminología empleada por López-Ornat (2011: pp. 7, 8), es de hacer referencia en esta instancia a los procesos tardíos del desarrollo lingüístico (10). Según la mencionada autora, todavía a los cuatro-cinco años de edad, los niños todavía no son oradores totalmente competentes, pero tienen muy bien desarrolladas la mayoría de las destrezas fonológicas, léxico-semánticas y pragmáticas de su idioma nativo. Es a partir de esta etapa, hasta la adolescencia, cuando el desarrollo del lenguaje se rotula como tardío y el éxito más relevante concerniente a este nivel es la adquisición del componente discursivo en sus dos modalidades (oralidad y escritura). La narrativa y el diálogo, por ejemplo, son casos particulares de discurso. La habilidad narrativa difiere del diálogo pues aquella supone guiar al receptor del mensaje a través del esquema prototípico adjudicado a dicha secuencia: principio - desarrollo - fin. Igualmente la narración implica el dominio de ciertos instrumentos lingüísticos como los conectores, los marcadores de tiempo, los pronombres, etc.

Tales mecanismos cohesivos permiten al orador (o narrador) referirse a cosas que se dijeron antes. Según Shiro (2003: p. 66) tempranamente, el niño puede distinguir y producir distintos géneros discursivos, pues este participa cotidianamente en conversaciones que lo instarán a ejecutar determinados mecanismos de interacción, entre ellos la narración. La mencionada autora, citando a Shapiro (1991: 99), advierte que, aunque el niño pone de relieve diferentes habilidades para la producción de narraciones personales y ficcionales, ambos tipos de discurso emergen en sus formas incipientes casi al mismo tiempo, generalmente en los preludios a la etapa preescolar.



No obstante, las habilidades narrativas se desarrollan secuencialmente hasta la adolescencia, y son necesarias para «comprender y construir el presente, el pasado y lo humanamente posible de un modo específicamente humano». (López-Ornat, 2011: p. 8).

También forma parte del desarrollo lingüístico tardío, la correcta ejecución de recursos complejos como el humor, la ironía, el sarcasmo y la metáfora. Para finalizar la presente descripción, es importante destacar que el desarrollo lingüístico tardío dentro de las sociedades alfabetizadas incluye, a su vez, el aprendizaje del componente metalingüístico, es decir, la lectoescritura. Este desarrollo produce habilidades completamente nuevas en el niño, como el conocimiento de las respectivas correspondencias entre grafías y sonidos, aunado al importe de nuevas destrezas narrativas desde el punto de vista escritural.

Referencias

- Aceña Palomar, J. (1996). Adquisición del nivel fonológico: intervención didáctica en retrasos y trastornos fonológicos y fonéticos. *Didáctica* (8), 11-27.
- Acuña, X. y Sentis, F. (2004). Desarrollo pragmático en el habla infantil. *Onomázein* (10), 33 - 56.
- Barrera, L. y Fraca de Barrera, L. (1998). *Psicolingüística y desarrollo del español*. Caracas: Monte Ávila Editores.
- Díaz Campos, M. (2001). *La posición de la frase nominal-sujeto respecto al verbo: un estudio del habla infantil caraqueña*. Caracas: Fondo Editorial de Humanidades y Educación (UCV).
- Field, J. (2004). *Psycholinguistics: The Key Concepts*. New York: Taylor & Francis e-Library.
- González Vargas, A. (2014). La adquisición del lenguaje y la gestualidad en la interacción adulto/ bebé/objeto. *Fuentes Humanísticas* (49), 97 - 111.
- Harley, T. (2009). *Psicología del lenguaje: de los datos a la teoría*. España: S. A. McGraw-Hill/Interamericana de España.
- Hockett, C. (1971). *Curso de Lingüística Moderna*. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- López-Ornat, S. (2011). La adquisición del lenguaje, un resumen en 2011. *Revista Logopedia* (1,1), 1 - 11.

Navarro, P. (2003). Adquisición del lenguaje. El principio de la comunicación. CAUCE: Revista de filología y didáctica (26), 321 - 347.

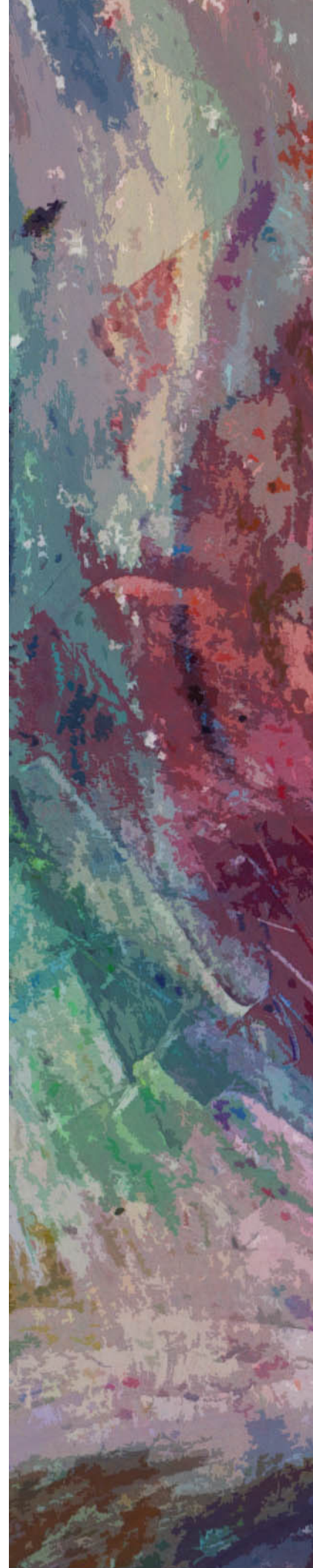
Peña-Garay, M. (2005). Habilidades lingüísticas en los niños de un año. Revista NEUROL (40), 1- 8.

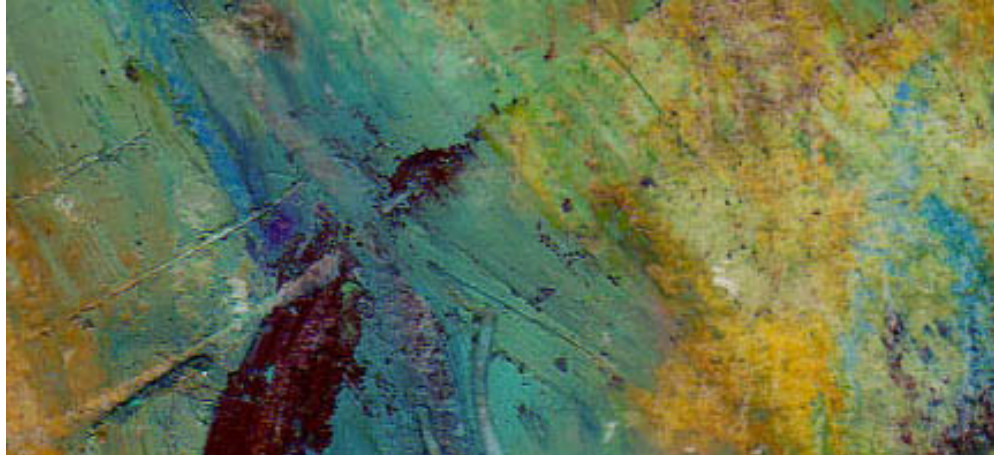
Pietrosemoli, L. (1987). Elementos de Psicolingüística (Tesis). Mérida: Universidad de Los Andes.

Quilis Morales, A. (s.f.). La entonación en el proceso de adquisición del lenguaje. Revista CAUCE (3), 101 - 105.

Shiro, M. (2003). Genre and evaluation in narrative development. J. Child Lang (30), 165 - 195.

80 Volterra, V. Caselli, M. Capirci, O. y Pizzuto, E., The Role of Gestural Input in Hearing Mother-Child Interaction. En Tomasello, M. y Slobin, D. (comps.). (2005). BEYOND NATURE-NURTURE (pp. 23 y 24) New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.





El imaginario social en la elección de una carrera

81

MORELBIS R. BUENAÑO DE D.
PROFESORA DE EDUCACIÓN MEDIA GENERAL
MORELBIRACHEL_08@HOTMAIL.COM

RECIBIDO: 21/07/2015 REVISADO: 21/09/2015 ACEPTADO: 12/12/2015

Resumen

Este artículo presenta una conceptualización sobre el tema de imaginario social en la elección de una carrera universitaria, definiendo diversos aspectos en la medida que se desarrolla un proceso de transformación social y educativa. Centrando las ideas a través de diferentes escritores del cómo se define el imaginario social desde su capacidad creativa relacionada con la imaginación, la cual demuestra el potencial creativo del ser humano, ya que un imaginario es un conjunto real y complejo de imágenes de lo que somos y de lo que queremos. Para entender a los imaginarios sociales como base central en la sociedad que engloba la realidad se edifica una manera de ver el mundo, en un entorno en común, basado en la vivencia social. El imaginario es una herramienta en las ciencias sociales, que estudia las formas en que se describen las cosas, capaces de crear nuevas realidades sociales. Acá se aborda el aspecto relacionado con los jóvenes que al culminar la etapa de educación secundaria, a través de las imágenes formuladas en su entorno, miembros de una sociedad, crean barreras que vienen dadas de un imaginario social, que no les permite avanzar hacia la elección de una profesión, motivo a las imágenes formuladas por sus relaciones familiares, educativas y culturales.

Palabras Claves: Imaginario, entorno, elección, profesión.

The imaginary social one in una's choice career

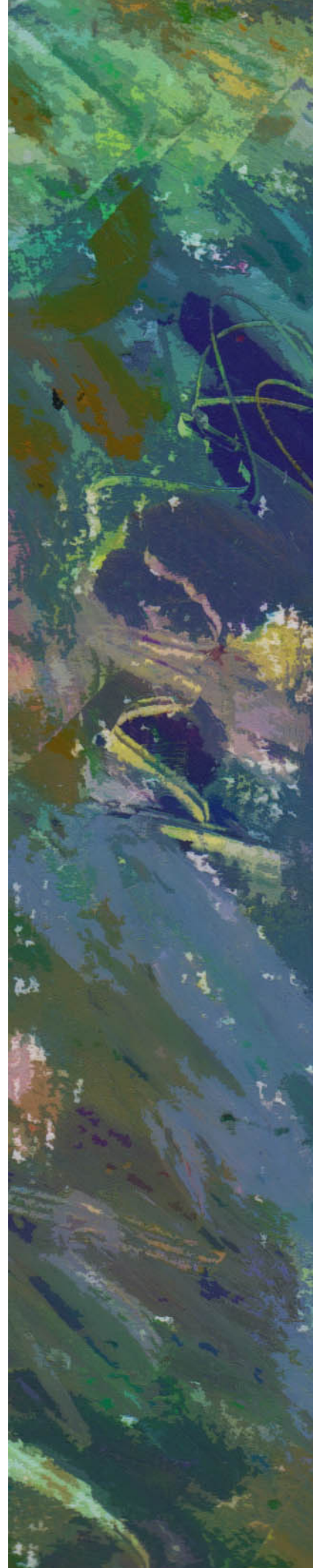
Abstract

82 This article presents a concept on the theme of social imagination in choosing a college education, defining different aspects to the extent that a process of social and educational transformation unfolds. Focusing ideas through different writers how the social imaginary is defined from their creative abilities related to imagination, demonstrating the creative potential of the human being, as an imaginary is a complex picture of what we are actual set and and what we want. To understand the social imaginary as central base in society that builds reality encompasses a way of seeing the world in a common environment, based on social experience. The imagination is a tool in the social sciences, which studies the ways in which things are described, capable of creating new social realities. Here the aspect of young people to finish high school stage, through images made in their environment, members of a society, create barriers that are given a social imaginary, which does not allow them to advance to the addresses choice of profession, reason to images made by their families, educational and cultural relations.

Keywords: Imaginary, environment, choice, profession.

Los estudiantes en la actualidad, centran su identidad a partir de imágenes que se crean de las diversas profesiones, es por ello que se da de manera contundente encontrar un método de trabajo que permita, indagar el grado de congruencia y relación de esas construcciones imaginarias para compararla con la realidad ocupacional. Con el transcurrir del tiempo se denota que los estudiantes al culminar la etapa de secundaria insisten en escoger carreras tradicionales, sabiendo que están abarrotadas y de las casi nulas posibilidades de empleo que ofrecen. "En lugar de imaginar las representaciones dentro de las mentes es mejor imaginarlas a través de ellas, como un pabellón tejido por la actividad y el discurso de las personas". (Wagner, 1999).

Es por ello, que surge la necesidad de orientar para elegir su carrera de manera consciente, informada y razonada. El espacio que existe entre el ámbito laboral podrá reducirse en la medida que los adolescentes razonen su decisión y analicen el grado de pertinencia entre sus construcciones imaginarias y el ámbito laboral; que sea satisfactorio, de provecho para avanzar hacia el logro de una profesión y mejorar su calidad de vida.



Esto conlleva a que existe una ruptura entre la escuela y el mercado laboral, hay falta de correspondencia entre el mundo educativo y el mundo del empleo. Por consiguiente algunos adolescentes ven la elección de carreras desde la óptica de la fantasía, una visión que ha sido ajustada por los sueños y los deseos del ambiente familiar y sociocultural. Es por ello que existen muchos elementos que influyen en ese proceso de conducir al estudiante a superar esta etapa de transición como lo es la escolaridad, el ambiente familiar y el contexto sociocultural, los cuales tienen un papel muy importante.

En este sentido, las imágenes acercándose a las profesiones se constituyen a partir de las relaciones con la familia, el medio educativo y el entorno social ya que se toma como opciones aprendidas o legados familiares, por su cotidianidad el imaginario social opta por hacer una profesión basada en experiencias ajenas o no ve alternativas de empleo favorables y su imaginación lo ubica rápidamente en el campo laboral en el ejercicio de un oficio, dejando a un lado la idea de una profesión.

Por cuanto el adolescente escolar a través del imaginario social, desvirtúa la necesidad de seguir su formación académica mediante la elección de una carrera profesional que le brinde mayores posibilidades en su entorno, y dirige su inquietud hacia la creación de fantasías en el plano laboral; considerando que su dinamismo en una profesión no cubrirá sus necesidades en la realidad del campo laboral. Debido a esta realidad, a lo largo del tiempo el tema de imaginario ha sido estudiado desde distintos campos de la ciencia, tales como la sociología, psicología, lingüística y antropología, despertando un interés por su complejidad, ya que la formación de imágenes más simples vienen dadas por el contacto con la realidad, pudiendo variar entre un sujeto y otro, dependiendo del entorno.

Esta situación, se le atribuye al hecho de que el imaginario es útil en la medida en que permite que una sociedad se comprenda y evidencie sus valores, esto es, en la medida que hace posible la invención de lo social y de la sociedad. Sin embargo, se puede afirmar que es investigable en sus manifestaciones, en sus producciones de sentido. De acuerdo con esto, no puede ser objeto de estudio por sí mismo; pero es importante tener en cuenta que se trata de un concepto que sirve para pensar diversos aspectos sociales. Para Fernández (2007), un imaginario social es un “conjunto de significaciones por las cuales un colectivo, grupo, institución, sociedad se instituye como tal” (p. 26). Esta idea, tomada de Castoriadis (2006), no tiene otra fundamentación que el carácter creativo de lo social y el carácter social del ser humano: “los hombres no pueden existir más que en la sociedad y por la sociedad” (p.75).

Desde esta óptica, el tema imaginario social parte de la siguiente definición por (Escobar 2000):



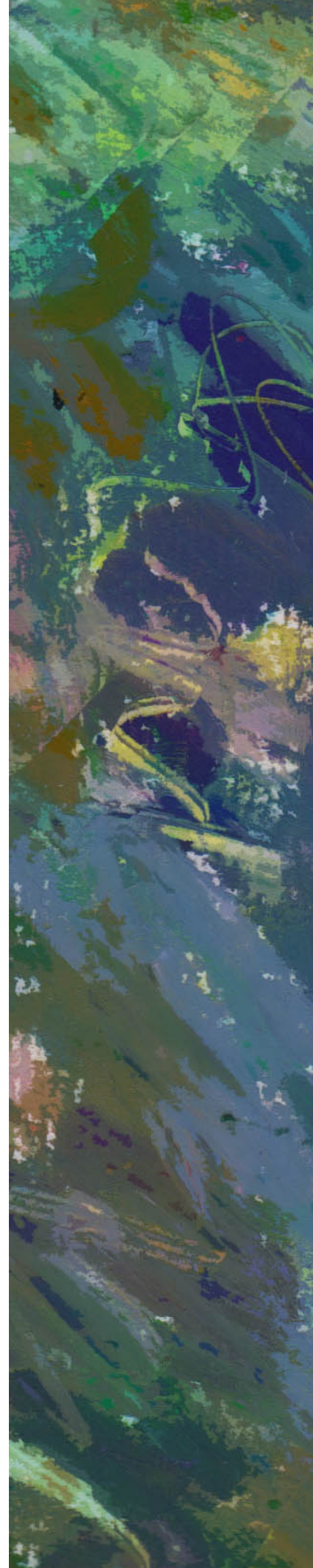
Lo imaginario, o más precisamente, un imaginario, son un conjunto real y complejo de imágenes mentales, independientes de los criterios científicos de verdad y producidas en una sociedad a partir de herencias, creaciones y transferencias relativamente conscientes; conjuntas que funciona de diversas maneras en una época determinada y que se transforma en una multiplicidad de ritmos. Conjunto de imágenes mentales que sirve de producciones estéticas, literarias y morales, pero también políticas, científicas y otras, como de diferentes formas de memoria colectiva y de prácticas sociales para sobrevivir y ser transmitido (p. 113).

84

Dicho concepto argumenta que los imaginarios sociales, forman una sociedad a partir de diferentes factores; determinados por la época en la que se presenten, aunque la cotidianidad viene heredada como creaciones conscientes. Todas estas imágenes sirven en diferentes aspectos de la sociedad de manera colectiva, es por ello que el “imaginario social” es el fundamento indeterminado e enigmático en el cual descansa toda sociedad; así mismo es el conjunto de significaciones que no tiene por objeto representar “otra cosa”, sino que es la articulación última de la sociedad, de su mundo y de sus necesidades, es decir, un conjunto de esquemas organizadores como condición de representabilidad de todo lo que en una sociedad puede darse.

El tema del imaginario no tiene el sentido de imagen sino de capacidad imaginante, como invención o creación incesante, social, histórica, psíquica de figuras, formas, imágenes, es decir, de producción de significaciones colectivas. Esa capacidad imaginante de inventar lo nuevo; es social porque la capacidad imaginativa, propia del ser humano, es una facultad que se despliega en la vida histórica de las sociedades; es histórica porque el hombre es consciente de su tiempo, porque se construye en el tiempo, porque configura su historia; es psíquica porque es fuente de representaciones que no obedecen a una lógica ortodoxa. Lo imaginario es siempre simbólico y está referido a la capacidad de inventar e imaginar significaciones, con lo cual se constituye en el modo de ser.

Desde el entorno educativo se denota un interés en cuanto a lo que comprende a la sociedad, en este caso al imaginario social, al sujeto, a la historia y al futuro, a los valores, a la verdad y al conocimiento. Por cuando la educación ha sido explorada por los pensadores a través de los siglos, siendo vista como un elemento de reproducción social y a su vez como un instrumento de liberación de esa misma sociedad (Freire, p. 2009). Fundamenta una actividad humana que genera discusión y desacuerdo, respeto y cuestionamientos; pero sobre todo es una actividad presente en toda sociedad e indispensable tanto para su permanencia como para su transformación. Por consiguiente la sociedad y la educación se relacionan de forma única en cada sociedad, en cada momento de la historia.



Así mismo, las imágenes que surgen de las fantasías inconscientes están influenciadas desde la realidad, no son fijas, se modifican a través de la experiencia que se tiene de ellas, de esta manera las imágenes que construyan dependerán del grado de gratificación o frustración. De esta forma, al hacer referencia a la elección de una carrera, esta dependerá de las imágenes que los adolescentes se establezcan en torno a las profesiones que desean con un sentido ético, lo cual será influenciado desde las variedades colectivas, pese a que el imaginario particular, solo se manifiesta en imaginarios locales, históricos y concretos.

Al mismo tiempo los imaginarios operan como un filtro prácticamente invisible que preconfigura “la realidad social”. Frente a grandes cantidades de información que no se pueden manejar fácilmente, los imaginarios funcionan de forma de invención, permitiendo tomar decisiones complejas o hacer inferencias rápidamente. Son capaces de influir en las maneras de pensar, decidir y orientar las acciones sociales, especialmente al ser formulados, legitimados, institucionalizados.

Desde este punto de vista los imaginarios sociales estructuran el edificio social en base a esquemas mentales socialmente construidos, que funcionan como sistema de interpretación, donde las significaciones imaginarias institucionalizadas cristalizan una percepción natural del mundo. Configuradores y estructuradores de lo real, determinan y crean una percepción de lo que es aceptado como tal, asegurando la repetición de las mismas formas que regulan la vida en sociedad. Pero los imaginarios no sólo se construyen y legitiman lo social, también lo deslegitiman y transforman (Carretero, 2005)

La etapa de la juventud como imaginario social se constituye en una institución que determina a los seres humanos de las sociedades donde ha sido legitimada. El individuo es una fabricación social, pero la psique es irreductible a la sociedad, en tanto desborda lo social y sus contingencias históricas, por tanto los sujetos jóvenes no sólo han sido determinados como jóvenes, encarnando la categoría, sino que son capaces de re-significarse en su identidad (es), en las múltiples y heterogéneas formas de vivir como joven, de sentirse joven (es), pero además de re-significar sus formas de relación, así como los espacios simbólicos que habitan. El ser del grupo y de la colectividad, se define y es definido por los demás, en relación a un “nosotros”.

Para, Baeza, (2000), los imaginarios sociales se constituyen en singulares matrices de sentido existencial, como elementos coadyuvantes en la elaboración de sentidos subjetivos atribuidos al discurso, al pensamiento y a la acción social. Los imaginarios sociales siempre son contextualizados, ya que les es propia una historicidad caracterizante;



no son la suma de imaginarios individuales: se requiere para que sean imaginarios sociales una suerte de reconocimiento colectivo, de tal manera que “los imaginarios pasarían a ser sociales porque se producirían, en el marco de relaciones sociales, condiciones históricas y sociales favorables para que determinados imaginarios sean colectivizados, es decir instituidos socialmente” (Castoriadis citado por Baeza 2000:25).

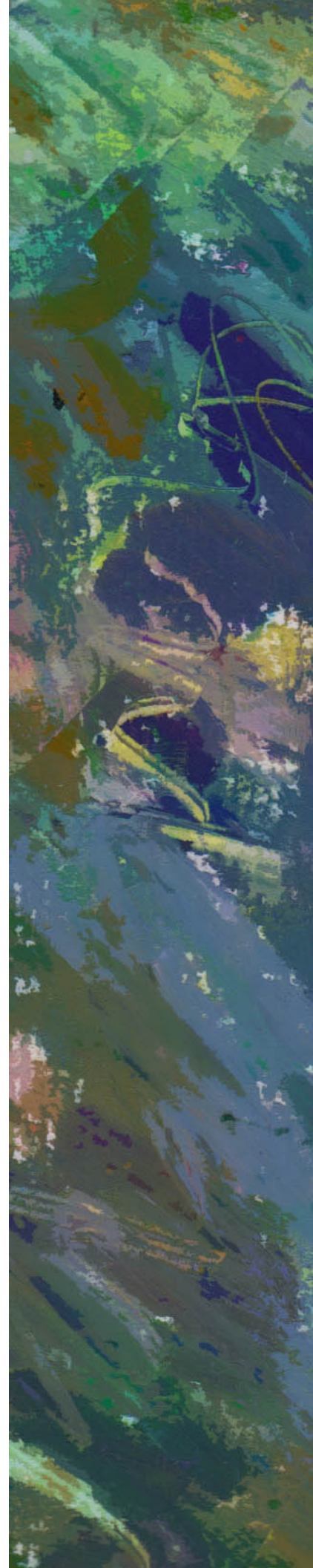
Por su parte, Shotter (2002) considera que los imaginarios tienen un carácter dinámico, incompleto y móvil; tienen además la capacidad de tener atributos “reales” a pesar de que no son localizables ni en el espacio, ni en el tiempo. Así mismo su poder para operar en las acciones de las personas a partir de procedimientos socialmente compartibles los constituyen en elementos coadyuvantes en la interpretación de la realidad social (Shotter 2002:144). Su comprensión nos pone en la necesidad de indagar las prácticas de la gente, los intersticios, brechas, zonas y límites donde lo imaginario existe y el papel que en el discurso de las personas pueden desempeñar. Así como también, en el reconocimiento del sujeto activo que a través del imaginario como fuentes de creatividad y novedad hace posible unas forma de vida, unos modos de ser humano.

86

En el contexto desarrollado por Pintos, (2000) conceptualiza los imaginarios sociales como “aquellos esquemas construidos socialmente que nos permiten percibir, explicar e intervenir en lo que cada sistema social se considere como realidad”. La realidad se construye socialmente mediante diferentes dispositivos en pugna entre Estado, mercado y empresas de construcción de realidad; a éstas se suman otras instituciones como la religiosa y educativa que también matizan esa(s) realidad(es) (desde aquí sostenemos la hipótesis de la categoría joven como categoría cultural que se ubica dentro del imaginario social).

Los planteamientos de Pintos son muy valiosos a la hora de pensar la categoría de juventud y su relación con el consumo, en tanto, según él, “los imaginarios sociales tienen una función primaria que se podría definir como la elaboración y distribución generalizada de instrumentos de percepción de la realidad social construida como realmente existente” (Pintos citado por Baeza 2000:132). En esa medida, los objetos de percepción construidos por esas empresas constructoras de realidades, son objetos de deseo, que además de ser admitidos y legitimados socialmente, permiten construir realidades.

Los imaginarios como constructos de sentido se constituyen en formas creativas de vivenciar el futuro, al articular la imaginación a los diferentes ámbitos de la vida social, en el imaginario se construyen nuevas maneras de vivir.



El imaginario no deberá entenderse entonces como imagen de, sino como creación incesante e indeterminada, ubicada en las subjetividades particulares, por tanto reconociendo la existencia de un sujeto de la imaginación y del deseo (Baeza 2000). El imaginario social en la elección de una carrera, su finalidad es la importancia del concepto imaginario, el cual resulta complejo su abordaje, ya que su contenido va hacia la teoría del psicoanálisis, expresa: Nava (2000) "El psicoanálisis como vertiente teórica, brinda la oportunidad de indagar sobre esas imágenes que elaboran la fantasía, es una llave de acceso que nos permite explorar los vínculos que los sujetos establecen con su medio social". (p, 22)

Los imaginarios son acciones específicas de vivenciar el entorno local y el mundo; los estudiantes lo hacen desde sus prácticas cotidianas donde también están involucrados diversos imaginarios sociales, muchas veces organizados en redes y en grupos. Por tal motivo los imaginarios sociales adquieren gran relevancia para la teoría sociológica, para formular las estrategias de intervención en las condiciones materiales de vida de los ciudadanos de una sociedad concreta. Por esta razón, Muchielli, (1996) opina:

Todo imaginario es a la vez singular y colectivo individual y al mismo tiempo social. Lo imaginario puede ser comprendido como un patrimonio representativo, dicho de otra manera, como el conjunto de las imágenes mentales acumuladas por el individuo a lo largo de su socialización, pero también con el stock de imágenes y de ideaciones de las que se nutre toda sociedad. A pesar con su parentesco directo con la imagen y la imaginación la palabra no designa una entidad perfectamente delimitada. Por el contrario hablando del imaginario(s) tanto en singular como plural se puede mencionar todos los productos de la función imaginante; los sueños y las ensoñaciones, los fantasmas, los mitos, las utopías, las representaciones colectivas, las ideológicas.....lo imaginario y lo ideal están, pues, estrechamente asociados, así como lo están los contenidos (los productos de lo imaginario) y los protocolos que lo hacen nacer, los mantienen y los transforman. (p.148)

Desarrollar el tema de la elección de la carrera a partir del imaginario que han construido en torno a las profesiones, es un planteamiento diferente al enfoque tradicional; ya que al reconocer las imágenes que los estudiantes han construido sobre sus carreras preferidas, se darán cuenta del grado de pertinencia que existe entre la realidad ocupacional y los objetos que su fantasía ha formado como posibles satisfactores de su imagen idealizada.



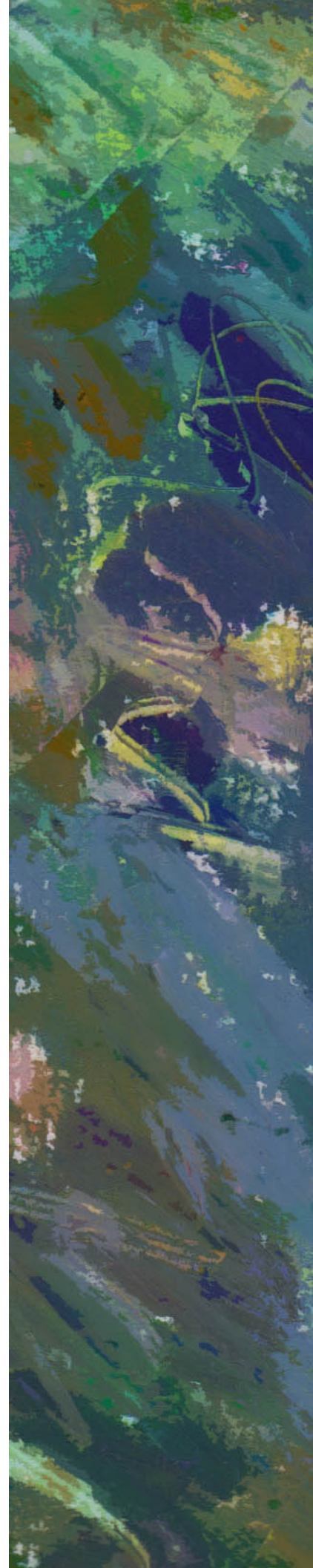
Es por ello que el adolescente elige entre las profesiones la carrera que lo represente, es decir, aquella que le proporcione una identidad imaginaria; busca la profesión que le brinde una imagen de sí mismo que le permita entrar a su medio social, donde ha influido en la construcción de esas imágenes que ahora el estudiante desea para él. En palabras de Castoriades, define al imaginario social como: “Vincula los imaginarios sociales con la producción de significaciones colectivas; debido a la relación del imaginario colectivo con lo irreal, el imaginario social va de la mano de la concepción colectiva de progreso” (Castoriades, 1997).

Por cuanto las sociedades, como grupos organizados también tienen la necesidad de crear imágenes de sí mismas que les permitan conformarse como pueblos y naciones, imágenes que les provean de una identidad; es a través de sus símbolos y de sus instituciones que las sociedades se instituyen creando significaciones. Con el pasar el tiempo en este siglo, se denota como la sociedad ha asignado mayor valor a una profesiones que a otras, esto se debe al deterioro que han sufrido las imágenes de algunas profesiones.

Por lo tanto, abordar acerca de las imágenes que los estudiantes construyen en torno a las profesiones es ver la formación educativa con un sentido ético. Todo ello con el propósito de que puedan elegir de una manera más consciente y comprometida con la sociedad a la que pertenecen. En cuanto a orientación vocacional Nava (2000): Para que la práctica de la orientación y formación este contextualizada con la realidad social, los educandos y orientadores deben mostrar interés por capacitarse en los conceptos teóricos propios de su rol, en el mercado de trabajo y en la oferta de profesiones a nivel técnico y profesional. (p. 34).

Finalmente se expresa que los jóvenes, desde el ámbito educativo al llegar a la etapa media general se encuentran ilusionados, la mayoría de ellos piensan en continuar estudios universitarios y tienen en la mente las imágenes idealizadas de algunas profesiones. Las carreras han sido reducidas a imágenes estereotipadas en una percepción exagerada mediante los mitos que circulan en los pasillos de un liceo. En la etapa de la adolescencia muchos ven la elección de carrera desde la óptica de la fantasía, una visión que ha sido modelada por los sueños y los deseos surgidos del ambiente familiar y sociocultural que los rodea; son elecciones tentativas generalmente desaparecen durante el proceso de escolarización y por el contacto con la realidad.

Por tanto se determina que el conjunto de elementos que participan en el proceso de conducir al joven a superar esta etapa de transición, se observan; el ambiente familiar y el contexto socio-cultural los cuales tiene un papel relevante. Aspectos importantes que intervienen en el proceso del imaginario son la familia, como la base central de imágenes del mundo ocupacional, el contexto



sociocultural que da valor o desmejora las profesiones mediante las imágenes creadas en torno a las profesiones y el sistema educativo, el cual conduce al educando a descubrir interés, aptitudes y otras cualidades personales.

Referencias

Baeza, M. (2000). *Los Caminos Invisibles de la Realidad Social. Ensayo de sociología profunda sobre los imaginarios sociales*. Santiago de Chile: Ril Editores

Carretero P. y Enrique A. (2005) "El imaginario social de Cornelius Castoriadis: la teoría social revisitada". En: *Fragmentos del caos. Filosofía, sujeto y sociedad en Cornelius Castoriadis*. Buenos Aires, Editorial Biblos, Universidad Veracruzana, Instituto de Filosofía.

Castoriadis, C. (1997). *El Avance de la insignificancia*. Buenos Aires, Eudeba (Editorial Universitaria de Buenos Aires), Primera Reimpresión.

Castoriadis, C. (2006). *La Institución Imaginaria de la Sociedad. El imaginario social y la institución. Vol. 2*. Buenos Aires: Tusquets Editores.

Escobar, J. (2000). *Lo imaginario entre las ciencias sociales y la historia*. Medellín, Cielos de Arena

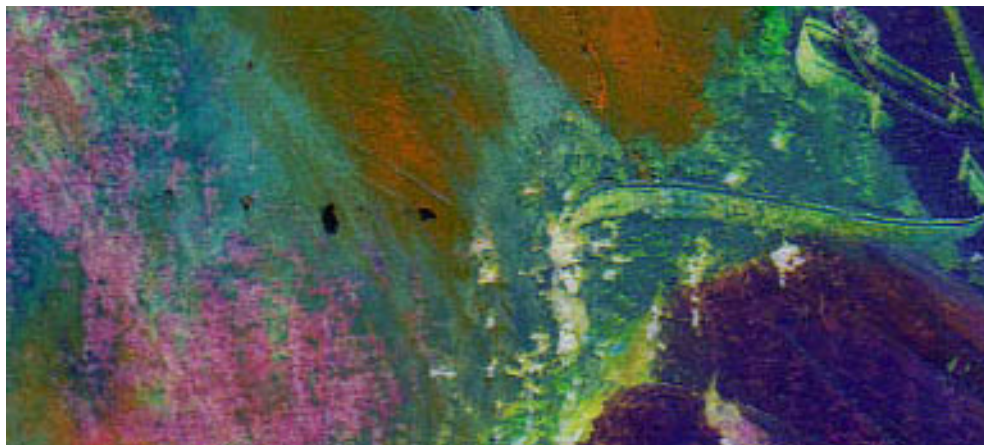
Fernández, A. (2007). *Las lógicas de la colectividad: imaginarios, cuerpos y multiplicidades*. Buenos Aires, Biblos.

Freire, P. (2009). *Cartas a quien pretende enseñar*. Avellaneda: Siglo XXI.

Pintos, J. (2000). *Construyendo Realidad(es): Los Imaginarios Sociales*. Página de Internet <http://web.usc.es> , Santiago de Compostela.

Shotter, J. (2002). *Realidades conversacionales. La construcción de la vida a través del lenguaje*. Buenos Aires: Amorrort

Wagner & Hayes (1999). *El discurso de lo Cotidiano y el sentido Común. La teoría de las representaciones sociales*. Barcelona: Anthropos. 377 p.



Enseñar matemáticas. Reflexion sobre el saber disciplinar y pedagógico del docente

Zaida L. Dávila G.
Profesora de Educación Media general
zailuz@hotmail.es

Recibido: 21/07/2015 Revisado: 21/09/2015 Aceptado: 12/11/2015

Resumen

El presente artículo, titulado “Enseñar Matemáticas”. Reflexión sobre el saber específico y pedagógico del docente, esboza un recorrido sobre la naturaleza de las matemáticas como ciencia a través de una caracterización propia del saber en esta disciplina, creencias sobre el saber específico de la matemática, intentando describir cuál es su objeto de estudio, su método, su evolución, desde la perspectiva de los profesores, y a su vez vislumbrar como interviene en el saber pedagógico para transformar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Palabras Claves: Enseñanza, Concepciones, creencias, Saber Específico, Matemática, Saber Pedagógico.

To teach mathematics. Reflection on to be able to discipline and pedagogically of the teacher

Abstract

This article, entitled "Teaching Mathematics". Reflection on the specific and pedagogical knowledge of the teacher, outlines a path on the nature of mathematics and science through a characterization own knowledge in this discipline, beliefs about specific knowledge of mathematics, trying to describe what their object of study, its method, its evolution, from the perspective of teachers, and in turn glimpse as involved in the pedagogical knowledge and teaching practices.

Keywords: Teaching, conceptions, beliefs, specific knowledge, mathematics, pedagogical knowledge.

A lo largo de la humanidad, la matemática es vista como una herramienta de uso múltiples, transmitida en la escuela de diversas maneras, así como lo señala Romberg (1991), con características diferentes, dependiendo de los momentos y de los autores, considerada de formas diversas como: grupo de técnicas para pasar un examen, conjunto de saberes para ser asimilados, lenguaje particular con una notación específica, estudio de las estructuras lógicas subyacentes, elaboración de modelos válidos en la ciencia, procedimientos de cálculo precisos para aplicar el conocimiento.

Son variadas las concepciones de saber matemáticas, sin embargo, preparar a los estudiantes para saber Matemática, exige además de conocer la esencia de la matemática, un saber pedagógico particular que entreteje múltiples factores, pero que el docente debe responder preguntándose qué es y qué representa para el mismo. ¿Cómo estas concepciones sobre el saber específico matemático, intervienen en su enseñanza en las instituciones educativas? y como el saber pedagógico del docente lidia con estas concepciones para redefinirlas y así internalizarlas en los estudiantes?

Ante estas interrogantes, es relevante aclarar el termino saber específico que según Borges (2012) lo define como "la reflexión, la capacidad del profesor de razonar y argumentar acerca de la información que maneja, a través de la comprensión, dudas, reafirmaciones de los conocimientos adquiridos, expresados en competencias que nacen de los discursos de su propio saber" (p.54).

De este modo, para comprender la postura del docente frente al saber específico de la matemática es necesario identificar ciertas nociones propias de la disciplina Matemática, para describir cuál es su objeto de estudio, su método, su evolución, recurriendo a ciertas posiciones filosóficas sobre el conocimiento matemático por cuanto



éstas han influido, en la perspectiva del saber pedagógico entendido por Borges (2011) como “la forma en que el profesor es capaz de transmitir su saber disciplinar, que surge y se modifica con el tiempo y el transcurso de la práctica de la trasmisión del conocimiento” (p.58). Es por esto, que en el saber pedagógico se circunscriben todas las prácticas que el docente emplea durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, pues describe cómo comunica la información y los medios que utiliza para ello, de tal manera que logre introducir ideas dentro de la mente del estudiante para que éste luego esté en capacidad de reflexionar y aplicar dicho conocimiento.

Ahora bien, saber matemáticas trata sobre una reflexión del conocimiento propio que se tiene de ésta, sobre su naturaleza histórica que muestra la potencialidad de la creación humana por un lado, y por otro, los objetos matemáticos, presente desde el inicio de la humanidad, como engranaje que mueve al hombre junto a la necesidad de crear, generando la producción de instrumentos, que permitieron los escenarios para que los primeros grupos humanos satisficieran sus condiciones básicas, facilitando recursos para afrontar los problemas encontrados en un medio primitivo, que posteriormente fueron transformados por las matemáticas, en símbolos y procesos rigurosos para responder a las necesidades individuales y a las exigencias de la sociedad.

92

De modo que, comprender el saber visto desde el cristal matemático, es estudiar la naturaleza del saber específico, como ciencia aprendida, como un bien cultural en toda las civilizaciones, que interviene en el desarrollo del ser humano constantemente, en los adelantos de índole científico, tecnológico, social, político, cultural, y económico, en concordancia con García (1977) quien define Ciencia como “conocimiento teórico, ontológico, verdadero, objetivo y sistemático” (p.23). Así tratar comprender qué es esta ciencia, es dar una mirada hasta sus orígenes en épocas antiguas incluso antes de Pitágoras por el siglo VI antes de Cristo, quienes iniciaron los primeros acercamientos con la finalidad de describir la esencia de la matemática, brindando aportes teóricos, ontológicos y epistemológicos; pero fue Pitágoras quien concibió la matemática como disciplina indispensable para ser transmitida a sus discípulos, formalizó la escuela convirtiéndose en un gran educador que acuñó por primera vez el término matemática que significaba “lo que se puede aprender” y ya desde ese momento el saber matemático y la manera de adquirir y enseñar el conocimiento fue hecho de preocupación permanente en todas las épocas.

Pues, son los pitagóricos quienes hacen la primera aproximación por definir las matemáticas dividiéndolas en cuatro grandes ramas como la Aritmética, Geometría, Astronomía y Música iniciando el estudio del “todo a través de sus partes”, situación que aun hoy en pleno siglo XIX marca la manera de enseñar al considerar que el



aprendizaje se internaliza mejor parcelando el conocimiento, posteriormente la escuela Newtoniana por el siglo XVII percibía la definición de matemática como un conjunto de saberes asociados con la naturaleza, también definida como el saber de la cantidad, el espacio, el orden y la medida, con esta postura se da a la matemática una característica no tan abstracta, presentando un acercamiento con el entorno.

Consecuentemente, son variadas las concepciones que presentan grandes pensadores según Falsetti (2005, p.32) y que de una u otra manera influyen en las nociones actuales, así Aristóteles entiende el saber matemático, como la ciencia de la cantidad, concepción que coincide con la definición tomada por la Real Academia Española y ya para los años 1596-1650 Renne Descartes, la concibe como “la ciencia del Orden y la medida”; Carls Gauss 1777-1855 dice que “la matemática es la reina de las ciencias y la aritmética la reina de las matemáticas”, Heinri Poincaré 1854-1912 enfatiza que “la matemática no estudia objetos sino relaciones entre objetos”, David Hilbert, “la matemática es un juego con reglas muy sencillo que deja marcas en un papel”.

93

Por Su parte, Julio Rey Pastor 1888-1962 expresa “es la ciencia de los conjuntos donde el concepto de número es el fundamento de la matemática”, Polya cree en “la matemática como, la ciencia de las deducciones” y más reciente y didáctico Juan Godino en 1998, concibe “las matemáticas como el producto cultural, resultante de las actividades de las personas enfrentadas a cierto tipo de situaciones problemáticas en el seno de diversos contextos socioculturales, usando recursos semióticos (representacionales e instrumentales) disponibles en cada momento histórico” (p.52) así las diversas concepciones del saber matemático, hasta la modernidad, estuvieron a merced de la explicación de los fenómenos naturales en el convencimiento de que el mundo fue creado en lenguaje matemático.

De esta manera, la matemática a través de la historia presenta diferentes concepciones respecto a su esencia, pero en todos los casos consecuencia de las necesidades del hombre, presente en los avances que se dan en el mundo y que de forma directa involucran al quehacer cotidiano, con la finalidad última de brindar soluciones a problemas científicos, sociales, políticos económicos inclusive religiosos.

De lo antes descrito y en la búsqueda por entender la esencia de la matemática, según Bravo (2002) se llega a “definiciones primarias y secundarias, entendidas por los Socráticos como dos vertientes para descubrir la esencia de una definición donde la pregunta primaria enfatiza el ¿Qué es? y secundarias se centran en ¿cuál? ¿Cómo? ¿Cómo se da? ¿Cómo se Origina? ¿De qué modo se realiza? (p.12)

Así, para comprender el saber pedagógico del docente de matemáticas, es necesario primero llegar a una definición clara por parte del docente, a través de la pregunta ¿qué es enseñar matemática? O quizá más apropiado se debe empezar por definir ¿qué es la matemática? sin embargo, la respuesta a dicha interrogante parece obviarse, dado que como lo expresa Colmenares (2009) “los docentes de matemática, generan un método para su enseñanza, de manera intuitiva, heredado de sus docentes antecesores, sin una intención clara sobre lo que quiere enseñar”, sin llegar a preguntarse, sobre la condición de su saber pedagógico.

Es notorio entonces, que su objeto de estudio y su método a lo largo de la historia no presenta un aspecto terminado, exacto, estático y coherente; el saber matemático, ha sufrido varios declives que abrumaron a los hombres de esta ciencia a indagar en los cimientos del conocimiento matemático, permitiendo brindar nuevos aportes epistemológicos significativos, que han evolucionado y modificado la percepción de los docentes sobre el saber específico de la matemática y consecuentemente de la manera como enseñarla.

De esta manera, en un intento por transmitir la naturaleza de la matemática en el campo educativo, el docente se ve cobijado por posturas filosóficas, entre las que destacan el estructuralismo, mecanicismo, empirismo y realismo, que marcan su saber pedagógico y enraizan profundamente el sistema lógico- deductivo cerrado, que permanece en la práctica docente de las escuelas de hoy, donde el estudiante recibe la matemática de manera rígida, algorítmica, organizada, allí no da cabida a la aplicabilidad y contextualización de la misma, salvo con contados ejemplos de situaciones ficticias, solo son operaciones o procesos mecánicos, situación que por su larga trayectoria, rutina y cotidianidad fue tildada como enseñanza tradicional.

Entonces, retomando la idea anterior, las matemáticas aparecieron como procesos asociados a una necesidad para comprender la vida y el entrelazar la realidad del momento con el pensamiento humano, pero fue introducida en el campo educativo de manera rígida y mecánica, en concordancia con Moura M. (2011):

La matemática presentada como un sistema de verdades acabado y ordenado, sin referencia al origen y propósitos de sus conceptos tiene su encanto y satisface una necesidad filosófica. Pero esta actitud introvertida en el campo de la ciencia no es adecuada para los estudiantes que buscan independencia intelectual más que adoctrinamiento. Menospreciar la aplicación y la intuición llevan al aislamiento y a la atrofia de la matemática, resulta por consiguiente, que tanto estudiantes como maestros se resguarden del purismo presumido. (p.283).



En este sentido, la matemática desde sus orígenes nació con la intención de brindar soluciones reales a problemas cotidianos, pero comprendida por pocos, lo que llevó a transformar el saber matemático de corte científico a un saber matemático escolar como afirma Falsetti (2005) “transformando un saber disciplinar científico a un saber disciplinar escolar” (p.6) introducida en los sistemas educativos como medio multiplicador del conocimiento científico, pero, transmitido como una entidad abstracta, proveniente de un pensamiento racionalista, lógico y deductivo, propio de la esencia de la matemática y caracterizado por el siglo de la Ilustración.

He aquí una de las características que dan inicio a la problemática en la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas, pues el saber matemático de un científico tiene un objetivo claro que es el de investigar y escudriñar la relación entre entidades abstractas, conceptos y símbolos, para producir nuevo conocimiento matemático y por su parte la matemática escolar que el docente evidencia en sus prácticas, busca reproducir ciertos conocimientos matemáticos dispuestos en el currículo de Educación.

Este escenario, ontológico y epistemológico, ha sido hecho de preocupación en diferentes estudios sobre la enseñanza y aprendizaje dando paso a nivel curricular a posturas más abiertas, como el constructivismo quien concibe, el saber cómo una construcción del ser partiendo de las ideas que la persona ya posee (conocimientos previos), no es una copia de la realidad, las teorías que se abarcan en este enfoque admiten que la realidad es activa, variable y está compuesta tanto a nivel personal como social, donde la actividad humana, se desarrolla en un contexto histórico-social y cultural de relaciones y significados.

Este enfoque epistemológico, presenta una postura diferente al desarrollado en la enseñanza tradicional, que comprendida e internalizada correctamente presenta una vertiente positiva para transformar el saber pedagógico del docente; sin embargo si se indaga en diversos estudios, artículos, tesis, encuestas, congresos, hoy en pleno siglo XXI, la referencia ontológica es que la enseñanza de la matemática sigue siendo tradicionalista, con docentes poco reflexivos, que presentan enfoque mecanicista o estructuralista con planes de clase que reflejan diagnóstico integración, contextualización, estudio de conocimientos previos, pero las prácticas docentes evidencian la típica rutina, “explicación, ejemplo, repetición”, característico de un docente tradicionalista.

Ahora bien, estos docentes moldean su saber pedagógico, en base a saberes heredados, así lo asevera Colmenares (2009) “Se evidencian docentes que enseñan como lo hicieron sus antecesores, poco reflexivos y mientras menos reflexivo sea, mayor es la inclinación hacia el modelo tradicional” (p.1) pues, la acción reflexiva del docente sobre



su profesión origina diferentes matices en cuanto a la concepción del saber.

Por su parte, Duarte (2010) afirma “la matemática en Venezuela es más evidente la necesidad de la enseñanza transdisciplinaria porque la mayoría jóvenes se adentran a través de prácticas pedagógicas tradicionales en un mundo de símbolos y metalenguaje, descontextualizado y desvinculado de las necesidades de la sociedad actual” (p.1)

En estas afirmaciones se observa la imperante necesidad de modificar el saber pedagógico del docente que enseña matemática, así como apuntan a la transformación de la enseñanza tradicional a tendencias teóricas sobre el pensamiento humano en el marco de la Complejidad y en el campo educativo a una enseñanza interdisciplinaria y transdisciplinaria. Entendiendo, el término “complejo” según Morín (2004) como “comprensión del mundo como entidad, donde todo se encuentra entrelazado, como en un tejido compuesto de finos hilos, complexus: lo que está tejido junto” (p.225), la aceptación, comprensión e internalización de esta posición ha generado un sacudón en la forma de comprender la realidad y consecuentemente en el saber pedagógico del docente, su impacto se ha dejado sentir en las ciencias naturales y sociales, así como en las formas de disposición de los conocimientos, superando la forma disciplinaria clásicas de organización de los conocimientos, sugiriendo desarrollar estrategias inter, multi y transdisciplinarias, como la propuesta por Basarab Nicolescu.

Del mismo modo, Gascón (2001). propone La Matemática escolar es aquella que debe incluir como elementos propios, dentro de las estructuras conceptuales, datos culturales” (p.7) estos están en el origen o son aplicaciones de los conceptos matemáticos, consiguiendo presentar a la Matemática, no como un fenómeno intelectual aislado sino como una forma específica de trabajo dentro de un medio cultural más amplio y Díaz (2001), opina el saber pedagógico del docente de matemática se construye alrededor de la ciencia Matemática, en el “interior” de la institución educativa y en el marco cultural del mismo” (p. 125).

Así mismo, al tratar de comprender el saber pedagógico del docente que enseña matemáticas dentro de las instituciones educativas, es primordial hacer mención a la relación de tres elementos esenciales: docente, estudiantes y saber disciplinar, pues en función del camino que tomen estas relaciones, en su contexto geográfico, cultural, familiar, académico, se va a conformar la concepción del saber pedagógico del docente y el método empleado para enseñarla.



Sobre la base teórica descrita y desde una mirada ontológica el saber pedagógico, del docente de matemática de Educación Media General, en Venezuela y reconceptualizando el saber pedagógico visto desde la complejidad, enseñar matemática, no se limita a la formación docente académico, como lo define Pierre Vilar citado por Leal (2008) se trata de "la reconstrucción a través del tiempo, entre las interacciones entre el nivel disciplinar y todos los niveles de la actividad humana, motivaciones, hábitos costumbres, imaginarios y las intervenciones económicas políticas y culturales" (p. 75).

Además considerando a García (1977) afirma "Tanto los hábitos científicos en un individuo, como los sociales requieren a tenor de la condición una reforma, según plan, del hombre. Tal reforma es el método." (p. 206) así el saber pedagógico se transforma en un instrumento enlace entre un conocimiento organizado de todos los objetos y sucesos dentro del mundo social y las posturas reales sobre el proceso educativo matemático valederas para quien así la vivencia, por sentido común; todo en un intento por establecer la esencia de la matemática para la actividad educativa y en consecuencia para la elección y aplicación del método a seguir.

97

Desafortunadamente, la matemática en la escuela del siglo XXI está lejos de ser enseñada de manera que revele el modo humano de producir el conocimiento que está presente en la historia de los conceptos, donde el saber pedagógico del docente, entendido según Díaz, (2001) como "los conocimientos, construidos de manera formal e informal por los docentes; valores, ideologías, actitudes, prácticas; es decir, creaciones del docente, en un contexto histórico cultural, que son producto de las interacciones personales e institucionales, que evolucionan, se reestructuran, se reconocen y permanecen en la vida del docente" (p.51) se convierte en clave para la comprensión de este proceso, generando la necesidad de indagar en el docente el significado social de cómo los docentes se apropian del conocimiento, de forma que le atribuyan sentido personal y así estar en sintonía con las necesidades de él como individuo y como sujeto que vive en un tiempo y lugar.

De este modo, la escuela entendida como creación humana en una realidad compleja y el saber matemático histórico y cultural que brinda soluciones a problemas, difiere de la concepción del saber pedagógico de la escuela actual, generando problemas de enseñanza agravantes, basados en la transmisión de información, registro y repetición, sin ir más allá de la propia disciplina, donde los nuevos integrantes recién llegados a un determinado grupo desaprovechan bienes culturales ya producidos y los intercambios simbólicos, motivadores en el proceso de apropiación de conocimientos específicos son superficiales.

Hoy día la matemática escolar enfatiza diversos problemas, marcando como punto clave el saber pedagógico del docente que la imparte, llevándolo a enseñar matemática con la rutina ejemplo-ejercicio- memorización, tal y como lo expresa Álvarez (2005) “hay un predominio por la repetición y la memorización como estrategia de estudio y el docente utiliza mayormente el monólogo y el dictado y los símbolos en el desarrollo de su clase” (p.1) esto genera un pensamiento cerrado, descontextualizado de la realidad y entorno del estudiante.

Es así, como la perspectiva del saber matemático y por ende de su enseñanza han sido transformadas de acuerdo al cristal con que se mire, pues durante los últimos años, la matemática en la escuela ha sostenido significativos cambios que se observan, tanto en la articulación curricular de sus contenidos como en su forma de organización, sin embargo se evidencia, claramente, en la marcada persistencia de una enseñanza considerada con carácter tradicional deductivo, formal y axiomático, con énfasis en el mecanicismo, (dictar, memoriza y repetir), convirtiéndose en el Norte del saber matemático y a espaldas de la complejidad, entendida por Díaz (2005) como “el pensamiento que contribuye a explicar la naturaleza del saber pedagógico pues le permite ordenar, desordenar, reorganizar discursos y saberes que son dispares, pero que no son contrarios” (p.5).

Pues las prácticas pedagógicas descontextualizadas, hoy generan problemas de enseñanza agravantes, ocasionando en la mayoría de los casos insatisfacción, fracaso, duda, abandono y decepción, con una actitud negativa hacia esta disciplina y las ciencias naturales, donde el saber pedagógico como entidad compleja se encuentra limitado o estático.

Es así como, el problema del saber matemático escolar, es visto como un gran conjunto de fórmulas y representaciones simbólicas, que generan un aprendizaje de reconocimiento de algoritmos, transformando una expresión simbólica en otra, concibiendo que el papel del enseñante se limite a presentar esos algoritmos, lograr que los estudiantes lo retengan y evaluar la capacidad de estos para reproducirlos, empleando la rutina, teoría, ejemplos, ejercicios, que se basa en transmitir la información para que el estudiante la registre y sea capaz de repetirla, sin ir más allá de la propia disciplina. Al respecto, Peralta (2009) expresa:

En el aprendizaje de la matemática según la enseñanza tradicional, el alumno es un mero receptor y sus interés y capacidades no son tenidos en cuenta, su papel es pasivo pues debe limitarse a entender lo que le cuentan para luego tratar de memorizarlo, los contenidos se consideran como algo elaborado y totalmente cerrado que hay que asimilar y el profesor es la figura principal, el que transmite los conocimientos y fija el ritmo y el nivel de la enseñanza. (p. 71).



De la misma manera, al indagar el saber matemático en todos los niveles de Educación en Venezuela, pero específicamente en Educación Media General Alvarez (2005) “el docente sesga su saber pedagógico a una receta de enseñanza heredada y deja de lado el pensamiento complejo que entreteje múltiples factores y puntos de vista”, como lo afirma Martínez (2006) quien expone que “el profesor de matemática raramente reconoce su deficiencia didáctica, en cambio racionaliza el hecho culpando a los estudiantes que son malos para las matemáticas” (p.148) es así como educar con las matemáticas requiere de una seria reflexión que expanda la visión compleja del “saber” sobre el significado del saber matemáticas y los saberes pedagógicos necesarios para crear el sentido práctico y útil a este conocimiento.

En atención a lo antes descrito, diversos autores han presentado algunas sugerencias, enfoques y posiciones respecto a la manera de cómo se enseña dicha disciplina, para generar una didáctica distinta, donde algunos lineamientos pedagógicos proponen; centrarse en las habilidades del pensamiento, mientras que otros sugieren contextualizar la matemática, así como mejorar los materiales utilizados para la instrucción, dando origen a diversas propuestas, entre la que destaca “el desarrollo de habilidades de pensamiento matemático con énfasis en la resolución de problemas”; como una de las proposiciones que se investiga y desarrolla con mayor ahínco, con base a establecer diferencias entre lo que significa un problema y un ejercicio, sustentadas principalmente en la heurística de Polya (Díaz, 2000).

Por otro lado, con la finalidad de encontrar el método preciso para enseñar matemática, se precisa una comprensión exhaustiva y actual sobre el saber pedagógico y el saber matemático del docente, a través de la propia reflexión del docente, en el marco de la complejidad, con visiones de las múltiples y complementarias realidades que orienten el análisis e introspección sobre la práctica, sobre cómo se aprende y cómo se enseña.

Consecuentemente, el saber matemático en las escuelas, desde el punto de vista del autor, debe ser producto de la complejidad de las realidades, de la solución de problemas de las relaciones humanas y a su vez el desarrollo de conocimientos sobre el modo de resolver problemas, donde el saber pedagógico, es también proceso y producto en la solución de la enseñanza de un modo humano de debatir con el conocimiento matemático, como lo afirma Moura (2011) “Un saber Específico es un producto social que, siendo relevante, se torna objetivo social, lo que resulta en un contenido escolar: motivo para la enseñanza, campo propio del saber pedagógico”.



Consecuentemente, saberes específicos y saberes pedagógicos deberán unificarse como complemento una de la otra, pues “Enseñar matemáticas” está implícito en el propio acto de educar como un hilo que se entreteje y forma parte del telar de la realidad compleja y las estrategias didácticas de enseñanza y aprendizaje que se consideren estarán condicionadas por la esencia y las particularidades de dicho conocimiento sobre la disciplina, el cual llega a marcar en el proceso educativo una serie de creencias propias y diferenciadas de los que conciernen a otras disciplinas.

Referencias

Álvarez, Y. (2005). ¡Auxilio! ¡No puedo con la matemática! Revista Iberoamericana de Enseñanza de la Matemática Equisangulo, 2-1, 1-6.

Bravo Francisco, (2002). Teoría platónica de la definición. Venezuela: Fondo Editorial de Humanidades y Educación. Universidad Central de Venezuela.

Bishop (1999), Enculturación matemática: la educación matemática desde una perspectiva cultural, Barcelona, Paidós.

Bosch, M. Y Gascón, J. (2001). Las Prácticas Docentes del Profesor de Matemática.

Bosch, M.; Chevallard, Y.; y Gascón, J. (1997). Estudiar matemáticas. El Eslabón Perdido Entre Enseñanza y Aprendizaje. ICE-Horsori, Barcelona.

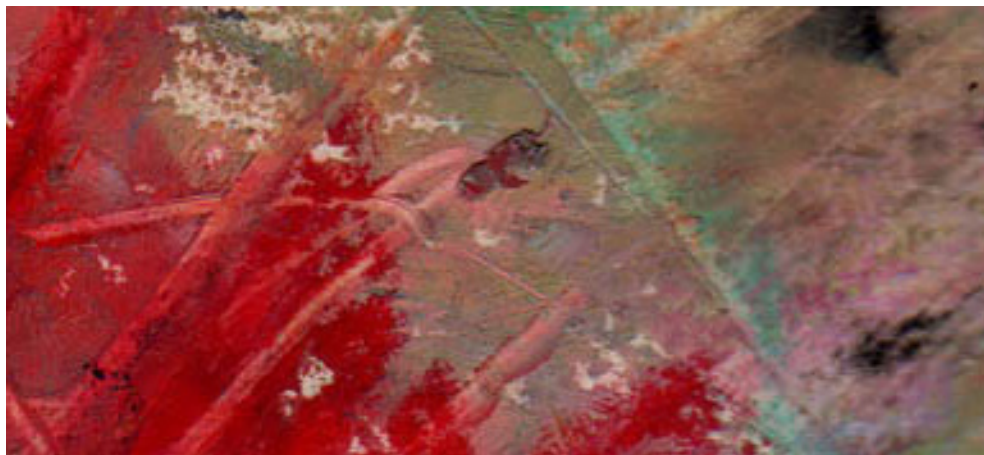
Cabrera, A. (2004). Edgar Morín y el Pensamiento de la complejidad. Revistas ciencias de la Educación [Revista en línea], 1 (23) Disponible en: <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/a4n23/23-14.pdf>. [Consulta, Mayo 2015]

Chevallard, Y. (1999). El Análisis de las Prácticas Docentes en la Teoría Antropológica de Lo Didáctico. Recherches en Didactique de Mathématiques, Vol 19, n° 2, pp. 221-266. (Traducción de Ricardo Barroso, Universidad de Sevilla). [Documento en línea] Disponible en <http://www.uaq.mx/matematicas/redm/art/a1005.pdf>. [Consulta: 2015, febrero 25]

ucere, Mérida, v. 10, n. 33, jun. 2000. Disponible en http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102006000200003&lng=es&nrm=iso. Accedido en 25 jul. 2015.

Zuluaga, O. (1987) Pedagogía e Historia. (La historicidad de la pedagogía) Bogotá: Foro Nacional por Colombia.





Aplicación de un programa de entrenamiento de intervalos a los jugadores de fútbol de la selección

101

ESP. JOSÉ A. CONTRERAS A.
JANTONIO103@HOTMAIL.COM
ESP. ANTONIO J. CASTELLANOS
ANTOCAS_1986@HOTMAIL.COM

ESP. RENE VILORIA
RENEVILO_@HOTMAIL.COM

PROFESORES DEL NÚCLEO UNIVERSITARIO VALLE DEL MOCOTÍES.
UNIVERSIDAD DE LOS ANDES (ULA).

RECIBIDO: 21/07/2015 REVISADO: 21/09/2015 ACEPTADO: 12/11/2015

Resumen

El presente estudio tuvo como propósito la aplicación de un programa de entrenamiento de intervalos en los jugadores de fútbol de la selección de la Universidad Nacional Experimental de las Fuerzas Armadas (UNEFA) Extensión Tovar, Municipio Tovar, estado Mérida. Esta se fundamentó en una investigación de campo, de tipo descriptiva enmarcada en el eje de aplicación. Para la realización del estudio se tomaron 16 sujetos de la selección juvenil de fútbol, a quienes se les efectuó un diagnóstico para conocer el estado inicial de las capacidades físicas condicionales; resistencia anaeróbica aláctica, resistencia anaeróbica láctica y resistencia anaeróbica. Seguidamente, se diseñó un programa distribuido en volúmenes e intensidades de trabajo (tiempo, series, repeticiones) para luego aplicarlo. Los alcances obtenidos fueron reportados en registros de participación, lista de cotejo y escala de estimación, que al ser sometidos a un análisis evaluativo se pudo determinar un aumento del rendimiento de los

participantes en el estudio. De igual manera, en el campeonato Zonal y JUVINES 2010 se demostró los resultados positivos del programa ya que se lograron los primeros lugares en las competencias, destacándose así los efectos positivos del programa aplicado. Se concluye entonces, que es necesario diseñar y aplicar programas de entrenamiento que busquen la mejora de las capacidades físicas que intervengan directamente en las competencias deportivas.

Palabras Clave: Capacidades Físicas, Programa de Entrenamiento, Entrenamiento de Intervalos, Rendimiento Deportivo.

Implementation of an interval training program in selection football players

Abstract

102

The present study sought the implementation of an interval training program in selection football players of the Universidad Nacional Experimental de las Fuerzas Armadas (UNEFA), Tovar Extension, Tovar Municipality, Merida state. This was based on a descriptive, field research, framed in the application core. In addition, 16 athletes from youth football team were selected, who were diagnosed in order to know the initial state of their physical abilities, such as alactic anaerobic endurance, lactic anaerobic endurance and anaerobic endurance. Consecutively, the program was designed distributed by volumes and work intensities (time, sets, repetitions), then proceeding to apply it. The achievements obtained were reported in participation records, checklist and rating scale, which when subjected to an evaluative analysis could determine an increase in the performance of physical abilities. Also, in the Zonal JUVINES 2010 championship the positive results of the program were proven, since the first places of the competition were achieved, emphasizing the positive effects of the program applied. It is concluded that it is necessary to design and implement training programs which seek to improve the physical abilities that intervene directly in sports competitions.

Keywords: physical abilities, training program, interval training, sport performance

INTRODUCCIÓN

El presente artículo aborda la aplicación de un programa de entrenamiento de intervalos dirigido a los jugadores de fútbol de la selección juvenil, lo cual implica exponer en el organismo a una carga de trabajo suficiente para producir un mejoramiento físico observable de las funciones para las cuales se está sometiendo.



No obstante, los deportes colectivos, ya sea de transición aeróbica - anaeróbica, aeróbica - anaeróbica, coinciden en la sucesión alternada y variable de esfuerzos, donde el modelo de rendimiento es el punto de partida para la metodología de entrenamiento con intervalos, a fin de lograr el mantenimiento de las propiedades fundamentales del juego, alcanzadas por un programa eficiente centrado en lograr los esfuerzos justos, individualmente establecidos y medidos.

En correspondencia a lo expuesto, inicialmente la investigación realizó valoraciones en los jugadores de la selección juvenil mediante el uso de diferentes test motores deportivos, debidamente organizados y sistematizados, aunados al registro de los factores presentes durante la aplicación del programa complementado con la evaluación de los resultados obtenidos para verificar la efectividad del método.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El deporte es una actividad específica, donde es habitual el ejercicio físico intensivo, apoyado en el deseo de progreso, la exigencia de dar el máximo rendimiento, buscando "el perfeccionamiento de las posibilidades morfo-funcionales concretadas, en el individuo mediante la superación de sí mismo o de un adversario" (UNESCO, 1975). De esta manera, el deportista requiere mejorar la capacidad en el juego, preparándose intensamente y con el esfuerzo necesario que permita dar lo mejor.

En el caso particular del fútbol, demanda programas de entrenamiento debidamente planificados para desarrollar e intensificar la resistencia aeróbica- desarrollar anaeróbica de los jugadores, integrando los aportes de diferentes áreas científicas, adaptando los actuales modelos implementados a las exigencias futbolísticas en cuanto al desarrollo pleno de las capacidades físicas condicionales, necesarias para alcanzar la forma deportiva deseable y donde los atletas de alto rendimiento son sometidos a cargas cada vez más grandes de entrenamiento, exigidas por el preparador físico y técnico.

En el entrenamiento deportivo, existen diferentes métodos para desarrollar capacidades físicas condicionales, entre estos el método de intervalos, el cual es fundamental en la formación integral de los atletas y su fin es de intensificar las capacidades físicas requeridas en el deporte, en el caso del fútbol, la velocidad, que a juicio de Bosco (1990), es la más importante porque permite "trasladarse en el menor tiempo posible en un espacio delimitado o reducido".

Además, el entrenamiento deportivo a intervalos es una opción metodológica que se adapta particularmente en el fútbol donde las acciones son explosivas, reiteradas y no planeadas, y en la mayoría de los casos puede incidir favorablemente en las cualidades físicas de jugadores como los integrantes de la selección juvenil. Universidad Nacional Experimental Politécnica de las Fuerzas Armadas (UNEFA), extensión municipio Tovar, estado Mérida, de modo que puedan adquirir, desarrollar y mantener el rendimiento físico, con énfasis en la capacidad física de la resistencia aeróbica y anaeróbica, lograr una base sólida de los aspectos físicos y técnicos requeridos en atletas de alta competencia.

104

En oposición a lo descrito, se puede decir que los futbolistas de la Universidad Nacional Experimental Politécnica de las Fuerzas Armadas (UNEFA), reflejan durante los encuentros deportivos, deficiencias en las capacidades físicas de los jugadores, como es fuerza, resistencia, flexibilidad y velocidad, aunado a un bajo nivel en la forma deportiva para reaccionar velozmente a los estímulos individuales de marcar o desmarcar al contrario o actuar en colectivo, incumpliendo con las funciones tácticas, presentando debilidades en las carreras de velocidad en espacios reducidos, soportando altos niveles de ácido láctico y fatiga muscular.

Lo expuesto, hace evidente el requerimiento de un programa de entrenamiento a intervalo en los miembros de la selección juvenil Universidad Nacional Experimental Politécnica de las Fuerzas Armadas (UNEFA), extensión municipio Tovar, para lo cual se plantearon los siguientes objetivos.

OBJETIVO GENERAL

Aplicar un programa de entrenamiento de intervalos a los jugadores de fútbol de la selección juvenil Universidad Nacional Experimental Politécnica de las Fuerzas Armadas, extensión Tovar, estado Mérida.

Objetivos Específicos

Diagnosticar las capacidades físicas por medio del test de velocidad, resistencia a la velocidad y resistencia cardiorespiratoria de los jugadores de la selección de fútbol (UNEFA), extensión Tovar.

Planificar el proceso de aplicación del programa basado en el método de entrenamiento con intervalos a futbolistas de la (UNEFA), extensión Tovar.

Ejecutar el programa fundamentado en el método de entrenamiento de intervalos al equipo de fútbol de la (UNEFA), extensión Tovar durante un periodo de 16 semanas.



Evaluar los resultados de la aplicación del programa en el equipo de futbol de la (UNEFA), Extensión Tovar.

JUSTIFICACIÓN

En el futbol la resistencia anaeróbica debe ser objeto de atención en programas de entrenamiento a fin de maximizarla en correspondencia a los requerimientos de la competencia fundamental donde los jugadores deben moverse velozmente y ejecutar movimientos en el menor tiempo posible, de allí que el entrenamiento es esencial en la especificidad de los objetivos a lograr y proyección de la selección, lo cual justifica la presente investigación de un programa de entrenamiento dirigido al equipo de futbol (UNEFA), extensión Tovar.

Además, a nivel pedagógico se ofrecen lineamientos y sugerencias alusivas al programa con intervalos para asumirlo como un plan de trabajo donde los jugadores pueden incrementar las capacidades físicas condicionales. Asimismo, el estudio es un aporte relevante como fuente de consulta para los entrenadores de futbol, al proporcionar información relativa al entrenamiento por intervalos que permita mejorar la velocidad y resistencia aeróbica en los deportistas.

105

ANTECEDENTES

La consulta bibliográfica de estudios previos relacionados con el área del entrenamiento deportivo, destacaron investigaciones importantes como la efectuada por Cañas (2006), titulada "Valoración Antropométrica de los futbolistas profesionales de Venezuela", donde el objetivo se centró en valorar la composición corporal y el somatotipo de los futbolistas profesionales venezolanos, para el torneo 2004 - 2005, para lo cual se efectuaron mediciones empleando el test de los tres pliegues dérmicos que permitió calcular el porcentaje de grasa corporal, mientras que el método somatológico facilitó determinar el somatotipo, combinando en ambos elementos el componente físico, endomórfico, mesoendomórfico y ectomórfico.

Fue un estudio de campo, explorativo, descriptivo, donde las mediciones fueron aplicadas a 22 jugadores de 10 equipos de futbol profesional venezolano, donde los hallazgos resaltan que la edad promedio del futbolista profesional es de 24 a 54 años, la estatura promedio se ubica en 75.03 cm, el porcentaje de grasa promedio corresponde a 8.28%, encontrándose en el rango de valores normales, el somatotipo promedio es de 3.2 - 5 - 5 - 2.1, definiéndose mesoendomórfico.

Como se puede notar, la investigación mencionada resalta los beneficios aportados por las características antropométricas ideales para el deportista de futbol, lo cual se traduce en información de gran

relevancia para efectos del presente estudio, porque se destacan los efectos obtenidos mediante la preparación física en el desarrollo de las cualidades físicas, especialmente la resistencia anaeróbica, láctica, aláctica y aeróbica.

Bases Teóricas

Capacidades Físicas en el Fútbol

El deporte del fútbol requiere de los jugadores una serie de capacidades como componentes que les permitan el máximo rendimiento, tal como es la fuerza, expresada en forma de potencia, ingrediente esencial en movimientos específicos que según Bompa (2003), son aceleración y desaceleración, salto para cabecear la pelota, cambios rápidos de dirección y remate de pelota.

106

Sobre el particular Bangsbo (1996) y Turpin (1998), coinciden en considerar la fuerza una capacidad presente durante una acción del fútbol, por ejemplo un disparo, en los duelos, golpes con la cabeza (parte superior del cuerpo), cambios de dirección y las arrancadas (en el ámbito de las piernas).

La siguiente capacidad es la velocidad considerada por Bosco (1990), la más fundamental que debe poseer un jugador para “trasladarse en el menor tiempo posible en un espacio delimitado”. De igual manera, Turpin (1998), le atribuye relevancia en la dinámica del juego por parte de los futbolistas, por cuanto, la misma es diferente para que la zancada sea más pequeña, el centro de gravedad se ubique más bajo, los músculos estén menos relajados y se controle el impulso, es decir, disminuya de manera significativa.

Por su parte, Casanadi (1965), dice que el concepto moderno de velocidad, alude a las facultades que permiten a los jugadores, ejecutar en un momento dado la acción más conveniente y a la mayor velocidad posible. En este sentido, el fútbol actual exige una dinámica y movilidad para acciones ejecutadas a mayor velocidad, de ahí, la conveniencia ser aplicada constantemente en el jugador, sobre todo la velocidad de reacción y decisión, ejecución de acciones simples, complejas y colaboración entre los jugadores.

Además en el marco general del entrenamiento el objetivo a lograr en el fútbol es el desarrollo de una velocidad de movimiento máximo o capacidad óptima de sprint al correr ya sea con balón o sin él, asociada a la velocidad gestual, traducida en pasar el balón, recibirlo, conducirlo, patear al arco e incrementar la capacidad de rendimiento en la competencia.



Para continuar, es necesario mencionar la flexibilidad, capacidad de obtener mayor amplitud de movimiento en el área articular, estirada y mejorada a través de estiramientos pasivos o activos de los músculos participantes en la articulación trabajada, por lo cual no debe descuidarse, sino al contrario, amerita ser objeto de entrenamiento para prevenir lesiones, aumentar la coordinación y destreza.

También está la resistencia aeróbica, que involucra el consumo máximo de oxígeno, así como los posibles a mantenerse durante las actividades prolongadas (umbral anaeróbico), importantes de evaluar en la condición física de los futbolistas, porque se han encontrado correlaciones positivas entre los valores y la participación de los jugadores de los partidos. De acuerdo a Mombaerts (2000), el 64% del esfuerzo es aeróbico, con valores entre 65 - 75 % del VO₂ máximo, en tanto que la frecuencia cardíaca media oscila entre 170 y 174 puls/min.

Por su parte, Bangsbo (2002), destaca que el sistema de energía aeróbica proporciona la mayor parte de la energía usada durante los partidos, con una intensidad medida aproximadamente del 70% en cuanto al consumo máximo de oxígeno. En este sentido, cuanto más se desarrolle el sistema de mitocondrias y las enzimas responsables del metabolismo aeróbico, mayor será la capacidad de recuperación del futbolista y su resistencia al cansancio.

Asimismo, las diferentes pausas del fútbol, el jugador tiene la oportunidad de recuperarse completa y rápidamente para efectuar arranques, cambios de ritmo y remates con mayor potencia. En el caso de la resistencia a la velocidad, caracterizada por ser la capacidad de producir un trabajo de rapidez en general durante largo tiempo sin disminuir el ritmo por el cansancio de cargas, lograr el componente anaeróbico láctico, de allí, que la velocidad debe producirse en duración y distancia, computada en una disminución de potencia hacia el trabajo, posible de mejorar mediante el entrenamiento constante.

De esta manera, se puede decir que la capacidad de resistencia alta o posibilidad de mantener una velocidad elevada a la mayor distancia posible, visualizada cuando el jugador efectúa aceleraciones continuas que provocan un estado de fatiga y sin lograr la debida recuperación debe volver a acelerar. Además, el abuso de entrenamiento produce una preparación desestresante a nivel coordinativo, motriz y de alto riesgo en lesiones. Por esto, es fundamental tomar en cuenta la resistencia al momento de realizarse el entrenamiento.

Aspectos Fisiológicos del Fútbol

En el fútbol las demandas fisiológicas son multifactoriales, variables durante un partido; donde las elevadas concentraciones de amonio durante el juego, revelan grandes cambios metabólicos musculares e iónicos. Las demandas altas, provocan fatiga, interfiriendo la performance física potencial y térmica aún en intensidades submáximas de ejercicio, mientras que las demandas fisiológicas son diferentes con el nivel de competencia, que de acuerdo a Reily (1994), comprende el estilo de juego, posición del juego y factores ambientales.

Respecto al patrón de ejercicios, puede describirse como intervalo y acíclico, con esfuerzos máximos superpuestos sobre una base de ejercicios de baja intensidad (trote suave y caminata).

108 Los jugadores realizan varios tipos de ejercicio, como por ejemplo estar parado o una carrera máxima. Además, el ejercicio debe ser continuo, con una intensidad bien alta o moderada, razón por la cual, las actividades comprometen el metabolismo aeróbico, teniendo en cuenta, que los eventos críticos del juego o las oportunidades para la ejecución de movimientos rápidos, cortos, ganar la pelota, movimientos ágiles que permitan pasar los oponentes trabando al oponente, saltar, acelerar, rematar, cambiar de dirección dependerá de las fuentes anaeróbicas de energía.

Programa de Entrenamiento de Fútbol

El programa de entrenamiento permite establecer las tareas profesionales a desarrollar en un tiempo determinado. En él se expresan los objetivos de cada periodo de trabajo para desarrollar las capacidades físicas del deportista, en este caso el futbolista en un determinado periodo de tiempo. En este orden de ideas, Turping (1998), recomienda un programa de tres sesiones por semana, porque permite una recuperación activa, un trabajo más importante en las competencias y actuar en la sobrecompensación de allí que parece la forma más eficaz para el entrenamiento de los futbolistas.

Método de entrenamiento con Intervalos

El método con intervalos se caracterizan por el fraccionamiento de los esfuerzos, ofrece la posibilidad de recorrer distancias igual o mayores a la competencia a un ritmo superior, dividiendo la distancia total en tramos inferiores con pausas de recuperación incompleta y activa, lo cual significa que al iniciar el nuevo esfuerzo la frecuencia cardíaca no ha logrado los niveles de reposo.



En el fútbol, lo expuesto significa efectuar carreras relativamente cortas, con una pausa recuperativa. Es un tipo de entrenamiento generador de un cambio sistemático de trabajo con pausas recuperativas que es donde radica la eficiencia. Además, puede ser intensivo o extensivo según la duración de la aplicación en los deportistas, donde el tiempo para la recuperación permite que el ritmo cardiaco sea de 120 a 130 Fc/ min, mientras que el tiempo de trabajo es de 15 segundos a 2 minutos en primer lugar, después de 2 a 8 minutos y por último será de 8 a 15 minutos, con ritmo acentuado, según lo permita el ejercicio, rapidez o la distancia se aumenta gradualmente en las practicas posteriores.

Es importante, destacar que el sistema de intervalos puede efectuarse en cualquier sitio abierto, como por ejemplo un parque, estadio, campo, gimnasio, terreno llano, escalones. Dicho sistema es un excelente ejercicio físico para que el organismo se acostumbre a trabajar en deuda con el oxígeno, incrementando a la vez la capacidad anaeróbica, porque se mejora el sistema de fosfágeno (ATP - PC), los procesos glucolíticos, desarrollo del ritmo de carrera y velocidad, lo cual representa para el futbolista la posibilidad de alcanzar el máximo rendimiento como deportista.

109

METODOLOGÍA

La investigación se enmarcó en la aplicación de un programa de entrenamiento basado en el método de intervalos en los futbolistas de la selección UNEFA, extensión Tovar estado Mérida sumiendo para ello un eje de aplicación que permitió la realización de actividades encaminadas a que los jugadores demostraran las competencias logradas, sus capacidades y nivel obtenido a fin de alcanzar el éxito durante los encuentros deportivos. Asimismo, el estudio fue contextualizado en una investigación de campo descriptivo.

En correspondencia a lo señalado, en primer lugar durante el diagnostico se aplicó una prueba empleando como instrumento un test físico: 30 metros, 40 segundos, 2400 metros, al grupo de 16 jugadores que permitió al investigador precisar las necesidades existentes, seleccionar el programa adaptándolo a los requerimientos de incrementar la resistencia aeróbico y anaeróbica de los futbolistas pertenecientes a la selección (UNEFA), extensión Tovar, municipio Tovar, estado Mérida.

En segundo término, se desarrolló el Programa elegido, que correspondió al Programa Directo de Competencia (PDC), durante 4 meses en un total de 16 semanas, estructurado en cinco (5) mesociclos, contenidos a la vez en 16 microciclos con porcentajes de volúmenes de trabajo acorde a las realidades de los jugadores. Cada microciclo, mesociclo y periodo se rigieron con tareas

adaptadas a los atletas, en otras palabras cada entrenamiento contó con diferente complejidad a fin de impulsar las cualidades físicas, técnicas y tácticas indispensables en futuros encuentros.

Además, al momento de ejecutar la programación, los alcances de las actividades se detallaron mediante el reporte diario un instrumento como el registro de participación, lista de cotejo y escala de estimación. De igual manera, se implementaron actividades grupales, test y pruebas físicas de entrada y salida en el ingreso y egreso de los 16 futbolistas, en cuanto a las cualidades físicas y verificación de la eficiencia en el juego. Accediendo así, a un trabajo colectivo o en equipo los jugadores.

RESULTADOS DEL PROGRAMA

110 A continuación se reflejarán los resultados obtenidos a través de la aplicación del programa basado en el método de intervalos de carreras, en el mismo se realizaron comparaciones entre los resultados obtenidos en la prueba diagnóstica aplicada al inicio y al final, con el objetivo de medir los avances logrados por los futbolistas, así como la efectividad del programa, en tal sentido, se expone a continuación lo siguiente:

Pruebas y Test Físicos

Prueba velocidad 30 metros

Cuadro 1. Comparación Resultados Prueba Velocidad 30 metros.

N° de Atletas	Prueba velocidad 30 mts	Valoración			
		E	B	R	D
16	Prueba Diagnóstico	0	0	31,25%	68,75%
16	Prueba Final	25%	37%	25%	13%

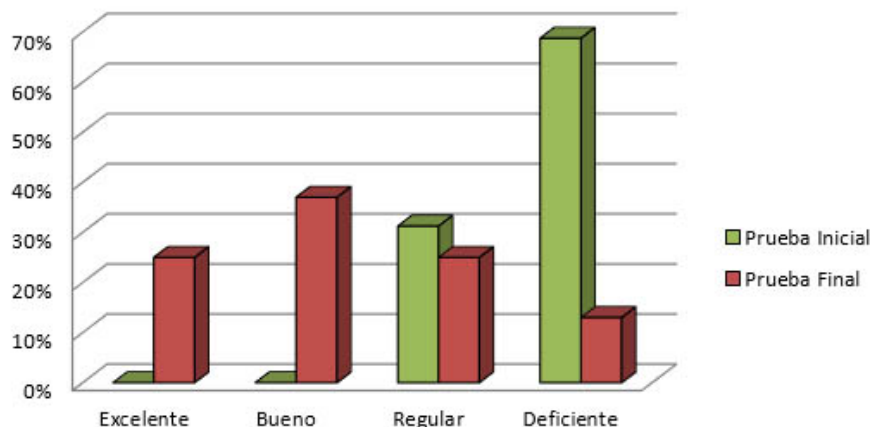
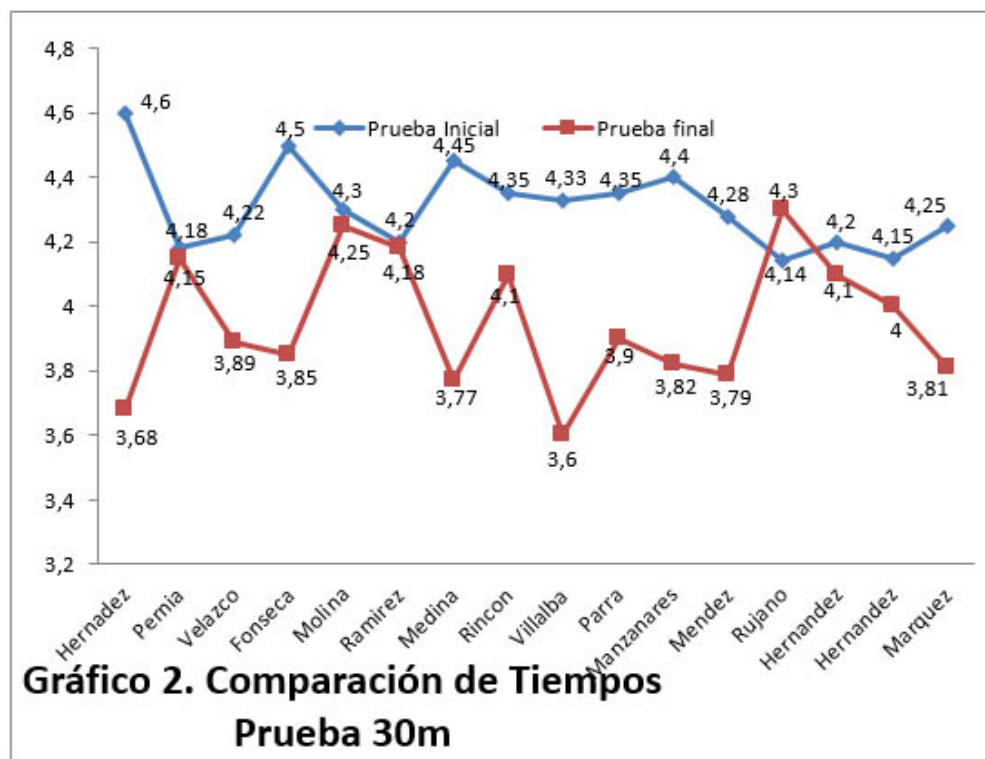


Gráfico 1: Test Diagnóstico Prueba Inicial y Final 30mts



Los resultados que se muestran en el cuadro 1, reflejan que los futbolistas mejoraron de forma positiva las marcas obtenidas en la prueba inicial, ya que en la misma los resultados arrojados por los atletas fueron en su totalidad deficiente. Por lo que se observa que del 68,75% de la deficiencia presentada en la prueba de inicio, pasa a la prueba final a un 62% en la opción excelente y buena, lo cual significa que los niveles de la capacidad física de resistencia anaeróbica alactácida incrementaron. Quedando un 25% en valores regulares y un 13% en la opción deficiente, en el gráfico 5 se observa el porcentaje en cada uno de los test realizados e indica un cambio significativo en cuanto a la mejoría de la velocidad de los jugadores durante todo el proceso.

Comparación de Resultados. Tiempos de la prueba de velocidad 30 m.

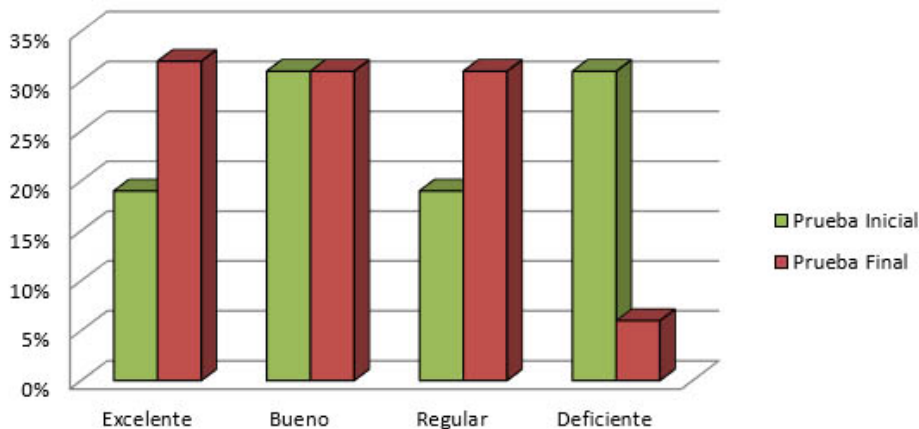


El gráfico 2 refleja los valores obtenidos por cada atleta, arrojando como promedio de tiempo en la prueba inicial (4"30), valorándolos en categoría deficiente, por el contrario en la prueba final el tiempo promedio adquirido se ubicó en (3"94), indicando que se encontraron en la clasificación buena. Esto quiere decir, que los valores conseguidos en la prueba final reflejan cambios significativos, mejorando en casi el total de deportistas la resistencia anaeróbica alactácida.

Test de 40 seg. (Matsudo)

Cuadro 2. Comparación Resultados Test de 40 seg. (Matsudo)

N° de Atletas	Prueba Test de 40 seg (Matsudo)	Valoración			
		E	B	R	D
16	Prueba Diagnóstico	19%	31%	19%	31%
16	Prueba Final	32%	31%	31%	6%



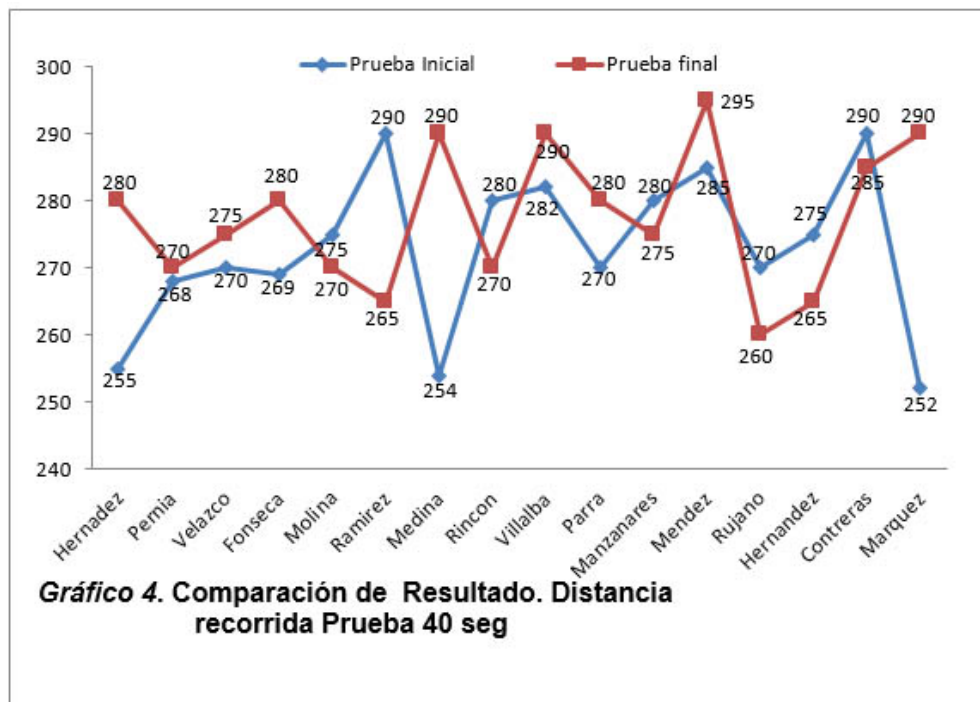
112

Gráfico 3: Test Diagnóstico. Prueba Inicial y Final 40seg

Seguidamente, el gráfico 3, muestra el mejoramiento de las debilidades presentadas por los futbolistas al inicio del programa basado en el método de intervalos de carrera, en relación a la resistencia anaeróbica láctica, por cuanto se observa que en la prueba final los porcentajes de las opciones excelente y bueno representan el 63% en su totalidad, aumentando un 31% en los valores regulares y disminuyendo un 6% en la deficiente. El cuadro 9, indica que un alto porcentaje de los jugadores aumentaron sus niveles en esta cualidad física.



Comparación de Resultados. Distancia recorrida. Test 40 seg.



Con respecto a los valores obtenidos en la prueba de 40 segundos (Matsudo), en el gráfico 4 se observan los resultados que se lograron en cada uno de los test aplicados, para la prueba inicial se obtuvo como valor promedio una distancia recorrida de 273 metros, ubicándolos en una escala regular y para la prueba final la distancia promedio recorrida fue de 278 metros, clasificándolos como buenos, lo que indica que los valores en cuanto a la resistencia a la velocidad (resistencia anaeróbica láctica) incrementaron con la aplicación del programa de entrenamiento, evidenciando la efectividad del mismo.

Prueba 2400 mts

Cuadro 3. Comparación Resultados Prueba de los 2400 mts

Nº de Atletas	Prueba de los 2400 mts	Valoración			
		E	B	R	D
16	Prueba Diagnóstico	6%	38%	31%	25%
16	Prueba Final	31%	38%	25%	6%

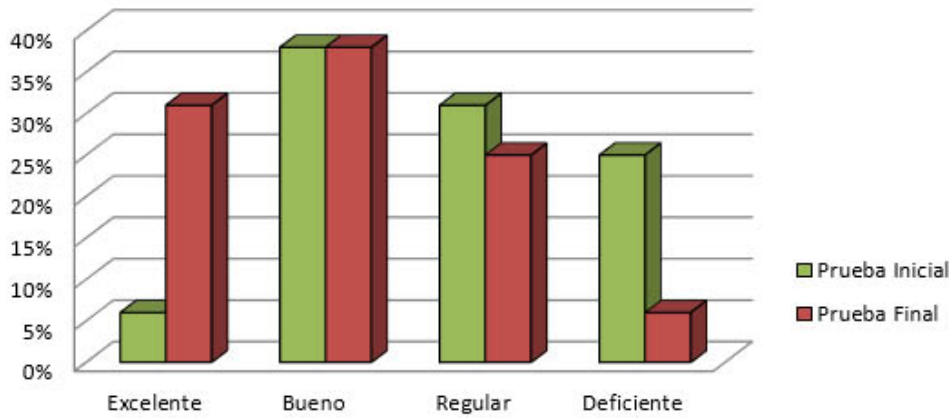


Gráfico 5: Test Diagnóstico. Prueba Inicial y Final 2400mts

114

Con respecto, a la prueba de los 2.400 mts, el cuadro 3, muestra que las actividades físicas realizadas durante la aplicación del programa de entrenamiento, alcanzó a desarrollar la resistencia cardio-respiratoria en la mayoría de los deportistas, elevando los resultados negativos presentados por los mismos en la prueba diagnóstica, quedando un 6% en la opción deficiente, disminuyendo un 25% en el valor regular. Asimismo resultó que el 69% de la totalidad del equipo UNEFA Tovar F. C., presentaron parámetros positivos en ésta cualidad física.

Comparación de Resultados de los tiempos. Prueba 2.400 mts.

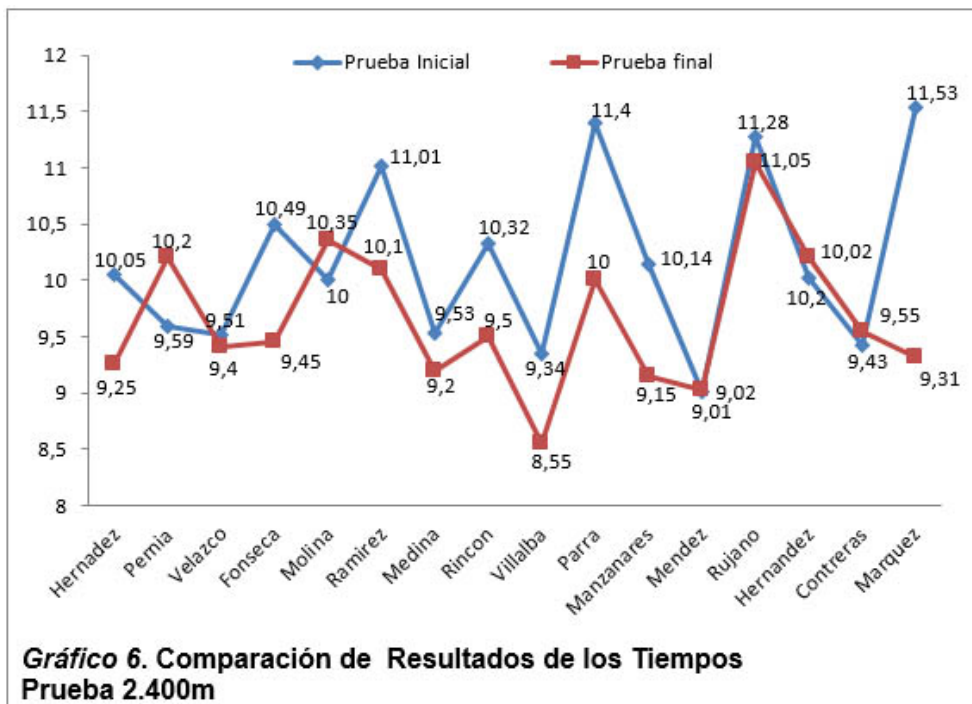


Gráfico 6. Comparación de Resultados de los Tiempos Prueba 2.400m



Como se puede observar en la gráfico 6, el índice de la resistencia aeróbica en la prueba inicial tuvo un valor promedio de diez minutos con dieciséis segundos (10´16”), teniendo una clasificación en la capacidad cardiorrespiratoria regular, por otro lado, en la prueba final se obtuvo un valor promedio de nueve minutos con sesenta y cuatro segundos (9´64”), disminuyendo aproximadamente cincuenta y dos segundos (52”) con respecto a la prueba inicial, arrojando que los valores adquiridos después de la aplicación del programa directo a competencia (PDC) por medio del método de intervalos de carreras tuvo consistencia durante el proceso, indicando que la resistencia aeróbica de los futbolistas incrementó.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Este contenido ofrece información sobre los logros del programa de entrenamiento con intervalos aplicado en los jugadores de la selección UNEFA Extensión Tovar, para el desarrollo de la capacidad física de la resistencia anaeróbica y aeróbica, después de analizar los resultados que conllevaron a establecer las conclusiones que a continuación se mencionan.

Respecto a las capacidades físicas (resistencia y velocidad), que presentaban los jugadores del equipo UNEFA, según el diagnóstico previamente realizado, indicó que los mismos presentaban deficiencias en los aspectos fundamentales, lo cual conllevó a diseñar y planificar un programa de entrenamiento basado en intervalos que contribuyó a minimizar dichas debilidades, fortaleciendo específicamente la capacidad aeróbica y anaeróbica en los deportistas.

Asimismo, los elementos que conformaron el programa de entrenamiento basado en el método de intervalos aplicado a los futbolistas objeto de estudio, se sustentó en la revisión bibliográfica que guiaron el diseño y desarrollo del mismo, constituido básicamente por actividades, relacionados con los aspectos físicos, técnicos y tácticos que permitieron el desarrollo óptimo de la resistencia aeróbica - anaeróbica, indispensable en la práctica y competitividad de la disciplina deportiva del fútbol.

El programa de entrenamiento con intervalos diseñado por el investigador para los integrantes del equipo de fútbol UNEFA, se estructuró en un macrociclo (PDC) con una duración de cuatro (4) meses, dividido en cinco (5) mesociclos, subdividido en (16) microciclos de entrenamiento con las respectivas etapas de preparación: física general, específica, precompetitiva, competitivas y transitorias, a fin de incrementar y mantener la capacidad física de la resistencia aeróbica y anaeróbica de los jugadores.

La ejecución del programa de entrenamiento con intervalos permitió

la sucesión alternada y variable de esfuerzos anaeróbicos y aeróbicos interactuando volúmenes altos de intensidad con variedad en las cargas, ambos bien coordinados con efectos positivos al aumentar la capacidad física y por ende la resistencia en los jugadores.

La evaluación de los resultados aportados por los instrumentos, destaca el avance y progreso de los futbolistas que participaron continuamente con evidente constancia para mejorar las condiciones físicas y la capacidad de la resistencia indispensable para jugar exitosamente en los eventos futbolísticos donde intervengan. De esta manera, se concluye que se incrementó satisfactoriamente la resistencia.

Asimismo, la aplicación del programa de entrenamiento concedió al investigador la oportunidad de planificar, organizar y estructurar un plan de trabajo con intervalos que obtuvo efectos positivos en los jugadores de la selección UNEFA, tanto a nivel individual y colectivo lo cual repercutirá a futuro en los eventos deportivos.

116

Recomendaciones

Entre las recomendaciones derivadas de los resultados y conclusiones se puede decir que la planificación de un programa de entrenamiento amerita precisar con antelación a partir del diagnóstico las habilidades y limitantes en las capacidades físicas y por ende en la resistencia para prever lo que debe hacerse a fin de garantizar la evolución progresiva.

Es indispensable que el programa de entrenamiento con intervalos sea adecuado a las necesidades y realidades de los deportistas, tanto en lo que se refiere a la competencia como a la condición humana, incidiendo así en el desarrollo integral del deportista.

Se sugiere el registro continuo de asistencia, para garantizar la efectividad del trabajo realizado durante la aplicación del programa de entrenamiento. También, se recomienda la ejecución de jornadas de actualización alusivas al diseño y planificación de programas de entrenamiento, con el fin de modernizar periódicamente a los entrenadores acerca de los conocimientos científicos - técnicos que pueden permitirles un mejor desempeño en lo que se refiere al desarrollo de las capacidades físicas de los atletas.

Se considera importante hacer del diseño y planificación del programa de entrenamiento con intervalos una constante en el quehacer de los entrenadores de equipos de fútbol como una herramienta fundamental para la formación del deportista con elevados estándares deportivos.



Es fundamental que los entrenadores sean protagonistas en la transformación y modernización de dicha profesión en el país, llevando a efecto programas de entrenamiento innovadores que erradiquen la práctica tradicional que hoy día no tienen asideros en la nueva concepción del deporte como es el fútbol.

Referencias bibliográficas

Allen H. (2002) Flexibility Training for Range of Motion. NCSA performance Training Journal. Vol.1, n° 2, 13-20, 2002.

Álvarez, M. (2004). Planificación y periodización del entrenamiento de un equipo profesional de fútbol. Disponible en: http://www.cult.gva.es/dgd/form_amb_deportivo/JORNADA_FUTBOL_JUNIO/Marcos_Alvarez.pdf [Consulta: 2011, febrero 08].

Álvarez del Villar, C. (1984). La Preparación Física del Fútbol Basada en el Atletismo. Ed. Gymnos, Madrid, España.

Bangsbo, J., & Cols, F. (1991). Activity profile of competition soccer. Canadian Journal Sports Science, 16, 110-116.

Bangsbo, J. (1996) Entrenamiento de la condición física en el fútbol. Paidrotibo: Barcelona, España.

Bangsbo, J. (2002). La Fisiología del Fútbol. Primera edición. Editorial Paidotribo. Barcelona, España.

Barrios, R. (1995). "Manual para el deporte de iniciación y desarrollo". Editorial Deportes, Ciudad de La Habana.

Blázquez, D. (1990). Evaluar en educación física. Barcelona. Inde. Disponible en: <http://portal.inder.cu/index.php/recursos-informacionales/arts-cient-tec/364-tests-para-valorar-la-resistencia>. [Consulta: 2011, marzo 16].

Bompa, T. (2003) Entrenamiento de la Potencia para el Fútbol. Publice Standard. Pid: 156.

Bosco, C. (1990). Aspectos Fisiológicos de la Preparación Física del Futbolista. Barcelona: Paidotribo.

Campos, D. (2005). Propuesta metodológica para la planificación y control de las capacidades resistencia y fuerza a través de los mecanismos energéticos en los ciclistas de la EIDE provincial de la provincia Ciego de Ávila. Efdeportes [Revista Digital] Disponible en: <http://www.efdeportes.com/efd81/ciclista.htm>. [Consulta: 2007, mayo 14].

Cañas, J. (2006). Valoración antropométrica de los futbolistas profesionales de Venezuela. Mérida, Venezuela. Universidad de los Andes. Trabajo especial de grado. No publicado.

Csanádi, Á. (1965). El Fútbol. Editorial Planeta. Barcelona.

Csanádi, Á. (1965). El Fútbol: Técnica, Táctica y Sistemas de Juego, Preparación Física, Entrenamiento. Editorial Planeta. Barcelona.

Dufour. (1990). Distribución de los esfuerzos en el Fútbol. Efdeportes [Revista Digital] Disponible en: <http://www.Efdeportes.com/efd127/futbol.htm> [Consulta: 2011, abril 09].

Fox, E. y otros. (1984). Fisiología del Deporte. Editorial Médica Panamericana. Buenos Aires, Argentina.

118 Grosser, M y Col. (1988). Principios de Entrenamiento Deportivo. Barcelona, España: Ediciones Martínez Roca

Harre, D. (1972). Teoría del Entrenamiento Deportivo. Ediciones Científico-Técnica. La Habana, Cuba.

Hoeger, Bernhard. (2003). Educación Física de Base. Mérida, Venezuela. Consejo de Publicaciones de la Universidad de Los Andes.

Honzag, Dobler y Herzog. (1997). Entrenarse jugando. Editorial Paidotribo. Barcelona. España.

Kasani, L. y Horski, L. (1993) Entrenamiento de fútbol. Editorial Agonos, Lleida.

Kohan, A. (2002). Preparación Física y el Rol del Preparador. Efdeportes [Revista Digital] Disponible en: <http://www.efdeportes.com/efd43/.htm> [Consulta: 2011, abril 20]

Konzag, Irmgard y Col. (1995) Entrenarse jugando (Fútbol). Barcelona: Paidotribo.

Lacour, J. R. (1993). A new tool for evaluating energy expenditure: the "QAPSE" development and validation. Med. Sci. Sports Exerc.

Lehninger, A. (1975) Bioenergética. Editorial Fondo Educativo Interamericano. México.

Martin, A. (1978) Velocidad y Velocidad en Deportes de Equipo, Colección Cuadernos Técnico-Pedagógicos do INEF de Galicia, A Coruña: Centro Gallego de Documentación e Edición Deportivas.

Matveév, I. (1993). Fundamentos del Entrenamiento deportivo. Moscú. Ediciones Rádoga.



Metral, G. (2005). Performance Anaeróbica y la Composición Corporal en Futbolistas Profesionales. Universidad Abierta Interamericana. Rosario: Argentina.

Mombaerts, E. (1991). Entrenamiento y rendimiento colectivo. Editorial Hispano Europea. Barcelona.

Morante, R. (1994). La evaluación de un programa lúdico aplicado a la mejora de la resistencia aeróbica. Extraído el 10-03-11. Disponible en: <http://www.efdeportes.com/efd57/ludico.htm>.

Ozolin, G. (1989). Sistema Contemporáneo de Entrenamiento Deportivo. La Habana, Cuba: Ediciones Científico-Técnica.

Rivas, E. (2001). Incidencia de un programa de entrenamiento aplicado en seis meses en la aptitud física de los integrantes del club de fútbol profesional venezolano. Estudiantes de Mérida F.C. Mérida, Venezuela. Universidad de los Andes. Trabajo especial de grado. No publicado.

Rodríguez, S. (1996). Valoración del estado físico general y posibilidades funcionales en el personal de la brigada especial de las Fuerzas Armadas Policiales del estado Mérida en el Municipio Libertador. Mérida, Venezuela. Universidad de los Andes. Trabajo especial de grado. No publicado.

Ruíz, L. (1987). Desarrollo motor y actividades físicas. Madrid Gymnos. Disponible en: <http://portal.inder.cu/index.php/recursosinformativos/arts-cient-tec/-tests-para-valorar-la-resistencia>. [Consulta: 2011, marzo 06].

Turpin, B. (1998). Preparación y Entrenamiento del Futbolista. Preparación física. La técnica y el juego colectivo. El programa anual y las sesiones. Pruebas de control. Barcelona, España: Hispano Europea S. A.

Turpin, B. (1998). Fútbol. La formación del joven jugador. Planificación y programación del entrenamiento. Ejercicios. Test de control. Editorial Hispano Europea. Barcelona

Verkhoshansky, Y. (2002). "Teoría y metodología del entrenamiento deportivo". Editorial Paidotribo. Barcelona.

Villaescusa, J. (1998) Los Test Físicos para Valorar la Resistencia Efdeportes [Revista Digital] Disponible en: <http://www.efdeportes.com/efd12/javierv1.htm> [Consulta: 2007, abril 14]

Zintl, F. (1991) Entrenamiento de la resistencia: fundamentos, métodos y dirección del entrenamiento. Ediciones Martínez Roca. Barcelona, España.



Normas de la Revista Mucuties Universitaria

El Comité Editorial de la Revista Mucuties Universitaria le invita a publicar en este nuevo espacio en el que ideas y experiencias se integran para la construcción de conocimiento científico a favor de la educación, el arte, la salud y de la Comunidad.

Mucuties Universitaria es una revista arbitrada de publicación semestral, adscrita al Centro de Investigación “José Rafael Prado Pérez”, de la Universidad de Los Andes del Núcleo Universitario Valle del Mocotíes, destinada a difundir información actualizada sobre áreas del conocimiento relacionadas con la Educación, formación de docentes, innovaciones, tendencias de investigación de comunidades científica y educativas nacionales e internacionales. Reflexiones sobre las problemáticas sociales y culturales, Creatividad, Innovación, salud. Aportes a la Comunidad social, cultural, artístico y científico.

Desde aquí, Mucuties Universitaria, incluirán artículos relacionados con investigaciones culminadas, informes de desarrollo tecnológico, ensayos e investigaciones científicas, avances de investigación, revisiones bibliográficas, proyectos institucionales, propuestas de modelos de innovaciones educativas, artísticas, científicas y comunitarias, además de experiencias de aula entre otros.

Sugerencia para la presentación de los artículos ante la revista Mucuties Universitaria:

- Informe de Investigación: Contiene el reporte (final o parcial) de los hallazgos originales, producto de trabajos de investigación. Deben respetar los apartados clásicos de introducción, marco teórico, metodología (diseños, sujetos o informantes instrumentos y procedimientos), resultados y conclusiones.
- Propuesta Pedagógica: Contiene indicaciones sobre cómo desarrollar el proceso de aprendizaje, debidamente fundamentadas desde el punto de vista teórico y metodológico.
- Experiencia Didáctica: Debe contener una breve sustentación teórica, la descripción de la experiencia, los resultados que produjo y las conclusiones a las que se llegó.
- Ensayo: Texto expositivo, de trama argumentativa y de función predominante reflexivo, que desarrolla un tema, usualmente de forma breve; en su desarrollo no se pretende consumir todas las posibilidades, ni presentar formalmente pruebas ni fuentes de información.

•**Reseñas:** Comentario crítico y analítico de publicaciones recientes en el campo o áreas de conocimiento de la revista.

•**Monografías:** un trabajo escrito, sistemático y completo, en el que se estructura, de manera analítica y crítica, estudios pormenorizados y exhaustivos, abordando varios aspectos y ángulos de la información recogida en distintas fuentes acerca de un tema determinado.

Normas de Publicación para la revista Mucutíes Universitaria:

El artículo original ya finalizado debe incluir en el encabezamiento: el título del artículo, el nombre del autor (es), el grado académico alcanzado, el nombre de la institución a la que pertenece (n), números telefónicos (habitación y celular), dirección postal y correo electrónico. Pueden variar en extensión desde quince (12) cuartillas hasta un máximo de quince (15). Espacio 1.5. Letras Times New Roman. Tamaño 12.

121

Se recomienda presentar el artículo de acuerdo al siguiente esquema:

- Resumen
- Introducción
- Marco Teórico o revisión bibliográficas
- Metodología o procedimiento
- Resultados, análisis e interpretación
- Conclusiones, reflexiones pedagógicas
- Referencias
- Todo artículo debe estar acompañado del resumen el cual no puede exceder los doscientas cincuentas (250) palabras incluyendo sus palabras clave y su abstract. Se sugiere el siguiente esquema:
 - Propósito de la investigación.
 - Metodología utilizada.
 - Desarrollo.
 - Conclusiones del trabajo.
 - Palabras clave del artículo (no más de tres)

Todo artículo debe estar acompañado del resumen curricular del autor o autores (no más de 250 palabras).

El trabajo debe enviarse con una carta de solicitud a la Coordinadora de la Revista Mucutíes Universitaria, Dra, Raquel Márquez. Con una versión en físico anónima para entregar a los Árbitros. Luego de corregido se le devuelve al participante, y éste debe reembolsar el físico con las correcciones y enviarlo ya con las modificaciones al correo:

Una vez corregido deberá ser entregado al Consejo Editorial de la revista Mucuties Universitaria en un lapso no mayor de treinta (30) días continuos.

Los artículos son evaluados con el sistema de arbitraje Doble Ciego.

Los artículos no deben estar publicados en otra revista nacional o internacional

Las normas de redacción y presentación, al igual que los gráficos, el uso de citas, referencias bibliográficas y otros aspectos afines, deben ajustarse estrictamente a las normas de la APA.

