



Universidad Pedagógica
Experimental Libertador



Instituto Pedagógico
"Rafael Alberto Escobar Lara"

Revista Multidisciplinaria

Dialógica

Publicación en Línea (Semestral)

ISSN: 2244-7662

Julio - Diciembre 2020. Vol. 17, N° 2

DL: PPL201102AR3941



**Subdirección de Investigación y
Postgrado**

Revista Científica Indexada



REVISTA MULTIDISCIPLINARIA

Dialógica



Subdirección de Investigación y
Postgrado



Julio - Diciembre 2020

Vol. 17, N° 2

Revista Multidisciplinaria Dialógica

Consejo Editorial

Presidente:

Dra. Francisca Fumero

Directora:

Dra. Christiam Alvarez

Aguilar Rafael

Arnal Flor

Arnal Yoconda

Calzolaio Elizabeth

Camacho Ingrid

Carmona Alexander

Fuentes Juan Antonio

Galindo Reina

Hernández Alba María

Iglesias Martha

Jiménez Pilar

Kiriloff Scarlet

Muñoz Joice

Pacheco Silva, Francisco José

Pinto Naendry

Suárez Yerikson

Velásquez Leury

Zaá José Rafael

Edición, Diagramación y Diseño Gráfico

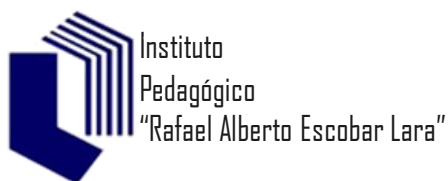
Dra. Christiam Alvarez

© Subdirección de Investigación y Postgrado

ISSN: 2244-7662

Depósito Legal: PPL201102AR3941

Maracay-Venezuela



2020

REVISTA MULTIDISCIPLINARIA

Dialógica

pp.

Editorial

	Reina Lisbeth Galindo Navas	01-03
1	<i>Gestantes con Embarazo a Temprana Edad o Adolescente y la Visita a la Consulta Integrada</i>	
	José Luis Romero Polanco; Nidia Josefina Capella; Ángela Bandres.....	04-19
2	<i>La Enseñanza y Aprendizaje de los Sistemas Formales, de la Matemática en el Contexto Universitario</i>	
	Hogan Vega; Dorly Silva.....	20-46
3	<i>La Memoria que Revela El Sudario de Turín en la Ciudad de los Herejes (2005) de Federico Andahazi</i>	
	Dina A. Ortega Seijas.....	47-65
4	<i>Una Mirada a los Cambios Tecnológicos del Siglo XXI desde la Perspectiva Laboral y Organizacional</i>	
	Marylin Barraza de Capriles.....	66-81
5	<i>Tendencias Pedagógicas y Currículo, Vías para la Armonización de la Transformación Curricular</i>	
	Betsi Fernández; Rosario Ramírez.....	82-108
	Colaboraron en este número.....	109

REVISTA MULTIDISCIPLINARIA

Dialógica

EDITORIAL

Las múltiples facetas y dimensiones conectadas al campo educacional, que se expresan y participan en nuestra revista Dialógica, conllevan a una dinámica de interacción atrayente que invoca a armonizar acciones conjuntas e integradas por parte de todos los agentes responsables de hacer posible una mejor educación.

En este sentido, la publicación de investigaciones relacionadas con la educación, en este momento, debe responder a los grandes retos que se le plantean, más aun en un tiempo totalmente diferente, ocasionado por la Pandemia del COVID-19, en el que estamos impulsados a considerar gran variedad de acciones, para asegurar el derecho a la educación de todas las personas en igualdad de oportunidades.

Esto supone deliberar sobre las contradicciones vigentes y apostar por alcanzar mayores niveles de armonía y estabilidad, que se relacionan con cuestiones tales como equidad, participación, libertad, tolerancia, cooperación, valoración de los logros, respeto por la diversidad, entre otros. Es decir, el reconocimiento de que todas las personas independientemente sea su condición, tengan derecho a una educación sostenible y de calidad, en sus diferentes niveles y modalidades, ofreciendo respuestas a los nuevos abordajes desde el punto de vista inter y transdisciplinario en el intercambio de nuevos conocimientos, que invitan a superar las concepciones tradicionales, relacionadas con el hecho educativo.

Esta publicación constituye un espacio para la expresión de nuestros autores, a partir de diferentes áreas del conocimiento, para exponer sus ideas que contribuyen con el desarrollo del pensamiento universal y local, las cuales surcan un territorio de experiencias ricas en su ideario y



práctica, desde lo que significa el desarrollo del currículo, los avances en la tecnología de la información y la comunicación, los aportes para enriquecer el desarrollo teórico práctico de las distintas áreas de la educación, hasta aquellos ámbitos particulares que también contribuyen a su enriquecimiento, que seguramente será de gran impacto en las personas e instituciones interesadas.

En este contexto, se da a conocer el producto de tales actividades, que constituyen un abanico de variedades, que podemos distinguirlas, en temas que tienen relación con la posibilidad de ampliar el conocimiento de manera pertinente y eficiente, las cuales se presentan concisamente, a continuación.

El primer artículo, intitulado: GESTANTES CON EMBARAZO A TEMPRANA EDAD O ADOLESCENTE Y LA VISITA A LA CONSULTA INTEGRADA, ofrece importantes datos estadísticos, relacionados con la asistencia de estas madres adolescentes a la consulta integrada, del ambulatorio de San Mateo, en Maracay-Venezuela. Esta investigación alerta que las madres gestantes, solo asisten a la consulta ginecológica, pero no se interesan por el resto de los servicios que le ofrecen, los cuales redundan en una mejor calidad de vida para ellas y sus bebés en gestación o recién nacidos.

Seguidamente, tenemos el segundo artículo sobre: LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LOS SISTEMAS FORMALES, DE LA MATEMÁTICA EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO: realizado desde el enfoque interpretativo, refiere acerca de la insatisfacción tanto de los docentes y estudiantes en relación con los procesos de enseñanza/aprendizaje de los sistemas formales de la matemática en el contexto de educación superior. Allí se resaltan algunos de sus elementos inherentes y los hallazgos de la información recabada, dan cuenta de las posibilidades de fortalecimiento de las líneas de acción en la enseñanza/aprendizaje de los sistemas formales de la matemática.

Con respecto al tercer artículo: LA MEMORIA QUE REVELA EL SUDARIO DE TURÍN EN LA CIUDAD DE LOS HEREJES (2005) DE FEDERICO ANDAHAZI, es una disertación teórica que desde la perspectiva de la memoria, recrea la historia en la literatura. Aquí, la teoría y autores seleccionados como referentes, orientaron el estudio y se concluyó que, la literatura, permite repensar a los textos narrativos mediante la identificación y localización de aspectos propios de la historia desde la visión de una memoria discursiva que recrea el pasado.

El siguiente artículo: UNA MIRADA A LOS CAMBIOS TECNOLÓGICOS DEL SIGLO XXI. DESDE LA PERSPECTIVA LABORAL Y ORGANIZACIONAL: desarrolló una hermenéusis, a partir de la revisión exhaustiva de documentos generados por la empresa privada y un organismo multilateral: la Organización Internacional del Trabajo (OIT), y otros autores involucrados. Esta mirada a los cambios tecnológicos, desde la perspectiva laboral y organizacional, centrada en las habilidades de los trabajadores y la automatización de los procesos en las organizaciones, revela que los cambios



tecnológicos que se suceden en el siglo XXI, son de una velocidad sin precedentes en la historia de la humanidad. Impactan la vida en sociedad, el mundo del trabajo en las organizaciones e invaden al individuo en todas sus esferas.

El quinto y último artículo de este volumen, se titula: TENDENCIAS PEDAGÓGICAS Y CURRÍCULO, VÍAS PARA LA ARMONIZACIÓN DE LA TRANSFORMACIÓN CURRICULAR, tuvo como propósito dilucidar las tendencias pedagógicas y el currículo como vía para la armonización de la transformación curricular en la UPEL. Se estimó la investigación acción participativa, ya que las investigadoras hacen parte del proceso de transformación curricular en esta casa de estudios de nivel superior. Desarrollan su análisis a partir de los planes de estudio de formación docente sustentados en el documento base 2011, en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), con la intencionalidad de lograr la armonización curricular y la concebida pretensión de la internacionalización en el contexto global del siglo XXI. La investigación permite generar criterios éticos, niveles de responsabilidad y desafíos que obligan a repensar el saber pedagógico, en el contexto de la formación del ciudadano profesional e investigador de la docencia y áreas afines.

El solo enunciado de la variedad de temas del presente volumen 2020-2 de Dialógica, refleja cuan cruciales son estos tópicos, en el desarrollo y devenir de la educación, lo que representa nuestro propósito como órgano divulgativo vinculado en contribuir con el desarrollo del pensamiento universal, desde nuestra especificidad institucional, a través de la Sub Dirección de Investigación y Postgrado del IPMAR.

Agradecemos a todos quienes nos han colaborado en la edición de este volumen, especialmente a los autores, y al comité editorial de esta prestigiosa revista.

Dra. Reina Lisbeth Galindo Navas



**Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Vicerrectorado de Investigación y Postgrado
Instituto Pedagógico “Rafael Alberto Escobar Lara”
Subdirección de Investigación y Postgrado**

GESTANTES CON EMBARAZO A TEMPRANA EDAD O ADOLESCENTE Y LA VISITA A LA CONSULTA INTEGRADA

Autores: José Luis Romero Polanco

jose Luisromeropolanco@gmail.com

Nidia Josefina Capella

njcapellag@gmail.com

Ángela Bandres

angabantro@hotmail.com

Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL)

Maracay, Venezuela

PP. 04-19

GESTANTES CON EMBARAZO A TEMPRANA EDAD O ADOLESCENTE Y LA VISITA A LA CONSULTA INTEGRADA

Autores: José Luis Romero Polanco

jose Luisromeropolanco@gmail.com

Nidia Josefina Capella

njcapellag@gmail.com

Ángela Bandres

angabantro@hotmail.com

Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL)

Maracay, Venezuela

Recibido: Junio 2020

Aceptado: Noviembre 2020

RESUMEN

El embarazo a temprana edad o en la adolescencia, es un hecho biológico que implica riesgos. El propósito del estudio, es determinar en qué porcentaje acuden las gestantes con embarazo adolescente, a la consulta integrada del ambulatorio de San Mateo. Metodológicamente, se realizó bajo el paradigma positivista, con enfoque cuantitativo, modalidad de campo, de carácter documental – exploratorio. La unidad de análisis fueron 80 historias de pacientes con edades entre 12 y 17 años, el muestreo fue Censal, las técnicas: el fichado, subrayado y el resumen y el instrumento: las fichas y las hojas folder. Como conclusión el 0,00 %, acuden a la consulta integrada, pues ninguna asiste a la consulta pediátrica, ni a la psicológica, por falta de educación y desinformación, así, el 100% solo asisten a la consulta ginecológica.

Palabras Clave: Consulta Integrada, Gestante con embarazo adolescente, Factores sociales-afectivos, Entorno Familiar, Entorno de Amigos.

ABSTRACT

Pregnancy at an early age or in adolescence is a biological fact that involves risks. The purpose of the study is to determine in what percentage pregnant women with adolescent pregnancy go to the integrated consultation of the San Mateo ambulatory. Methodologically, it was carried out under the positivist paradigm, with a quantitative approach, a field modality, of a documentary-exploratory nature. The unit of analysis was 80 histories of patients between 12 and 17 years old, the sampling was Census, the techniques: the record, underlined and the summary and the instrument: the files and the folder sheets. As a conclusion, 0.00% attend the integrated consultation, as none attends

the pediatric consultation, or the psychological one, due to lack of education and disinformation, thus, 100% only attend the gynecological consultation.

Key Words: Integrated Consultation, Pregnant woman with adolescent pregnancy, Social-affective factors, Family Environment, Friends Environment.

Introducción

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2004), la adolescencia comienza con los cambios puberales y finaliza al cumplirse gran parte del crecimiento y desarrollo morfológico. En otras palabras, es la etapa en donde la vida del niño devine en adulto. Es importante resaltar, que el inicio y término de éste periodo no es de fácil precisión, sin embargo, su inicio seria biológico en los cambios endocrinos con sus secuencias somáticas, y su término sicosocial, ya que es el momento en el cual el adolescente estabiliza su conceptualización de pareja y su vocación.

En ese sentido, Castro y Cols., citados en Mariño (2011), señalan que al estudiar a adolescentes menores de 15 años dice que la edad de la menarquía, primera relación sexual y el embarazo son muy cercanas entre sí, evidenciando que éste se produjo como fruto de las primeras relaciones sexuales, y al no tomar en consideración las consecuencias de un coito sin protección, mediante el uso de métodos anticonceptivos.

Son numerosas las investigaciones que estudian los factores de riesgos en el embarazo adolescente, sin embargo, existe coincidencia en afirmar que el entorno familiar juega un papel importante. En ese sentido Duerte y Cols., citados en Mariño (ob.cit), reportan que al estudiar a un grupo de gestantes adolescentes que las causas que se asociaron con mayor frecuencia al embarazo a edad temprana fueron desintegración familiar, frustraciones, falta de calor humano, fracaso en los estudios, venganza contra los padres, pobreza y hacinamiento.

Como se evidencia, la mujer, en esta etapa de su vida está expuesta a la influencia de factores psico-socio-afectivos, la ausencia o presencia de algunos de ellos afectan en la toma de decisiones. Lo planteado, pone en evidencia la justificación práctica de este estudio y ella busca satisfacer la siguiente disyuntiva:

¿Cuál será el porcentaje de asistencia de las gestantes con embarazo a temprana edad, que acuden a la consulta integrada del ambulatorio, de San Mateo?

La pertinencia de éste estudio, se enmarca en dar respuesta a dicha interrogante por medio del logro del objetivo general que consiste en: Explorar en qué porcentaje acuden las gestantes con embarazo a temprana edad a la consulta integrada del ambulatorio de San Mateo.

Partiendo de la organización de las historias de dichas gestantes se establecieron como ejes direccionadores de la investigación: detectar sus edades, indagar si poseen pareja, descubrir si tienen comunicación con su pareja en relación al uso de anticonceptivos, averiguar con quién o con quiénes viven, conocer si emplean métodos anticonceptivos.

La relevancia de ésta investigación, radica en el logro de su propósito que consiste en establecer la importancia de la consulta integrada en las gestantes con embarazo adolescente, quienes no asisten a ella por diversos factores, entre los que destacan: la falta de educación y desinformación.

Metodología

Se refiere a la manera como se abordaron los procedimientos para el presente estudio. Es decir; se refiere a la metodología que se empleó para la realización de la investigación y plantear cómo son enfocados los procesos de conocimiento. En ese sentido, en cuanto a la unidad de análisis, se entiende desde la postura de Hernández, Fernández y Baptista (2006) como: "...un conjunto de todos los casos que concuerdan con determinadas especificaciones" (p. 56). Desde allí, se tomaron las 80 historias de las gestantes con embarazo a temprana edad, que acuden a la consulta integrada del ambulatorio de San Mateo.

En relación a lo anterior, existen variados criterios que permiten seleccionar el muestreo, aunque en general coinciden en que pueden dividirse en dos grandes grupos: el muestreo probabilístico y el muestreo no probabilístico. A sabiendas que, para estudios exploratorios, el muestreo probabilístico resulta excesivamente costoso, Para la selección

de la muestra se escogió la totalidad de las unidades de análisis, sustentado en el criterio del Muestreo Censal de Palella y Martins (2003), quienes sostienen que “este muestreo permite estudiar las unidades de análisis en su totalidad” (p. 93). Desde este punto de vista, se escogieron las 80 historias de las gestantes con embarazo a temprana edad, que acuden a la consulta integrada del ambulatorio en referencia.

Luego del permiso respectivo, por parte del directivo del centro asistencial, se acudió al Departamento de Registro e Informática y se procedió a la revisión de las historias, con la finalidad de consultar aquellas pertenecientes a gestantes con embarazo adolescente que acudieron a la consulta integrada entre enero y diciembre del 2013. Se recabaron los datos pertinentes de las mismas a través de una ficha de recolección de datos. Dichos resultados, fueron vaciados en una tabla del programa de Excel 2003 de Microsoft Office, con el fin de realizar el procedimiento estadístico respectivo para ser representados en tablas y gráficos.

En cuanto a la visión paradigmática, ésta, establece el punto de vista en la que se ubica el investigador para conocer la realidad investigada. Desde ésta perspectiva, él se asume según el criterio de Romero Polanco (2008) quien lo define: “como aquellas alternativas teóricos-epistemológicas que se emplean para concebir y captar lo social” (p. 31).

En ese nivel de pensamiento, para la presente investigación, se concebirá paradigma desde el punto de vista de Romero Polanco (ob.cit), quien afirma que: “El paradigma, hace referencia a la visión, interpretación y concepción que se tiene del mundo y desde el cual se construye investigación” (p. 33). Es decir, se entiende como un conjunto entrelazado de supuestos que conciernen a la realidad, el conocimiento de esa realidad y las formas particulares para conocer acerca de esa realidad. Conocido lo anterior, cabe destacar, que el paradigma que enmarca la investigación que se presenta, es el positivismo, enmarcado por su enfoque cuantitativo.

En relación al método, es importante señalar que para efectos de esta investigación se enmarca según la óptica de Romero Polanco (*ibíd.*) quien plantea que: “Es el camino intelectual a seguir para alcanzar los objetivos propuestos, es decir, son los procedimientos que nos llevan a la concreción del propósito de la investigación”. Es bueno

precisar, que, en éste estudio, se seleccionó el método hipotético - deductivo, ya que si la idea de las ciencias es poder explicar fenómenos a través de relaciones causales, lo que pretende la investigación cuantitativa es determinar y explicar estas últimas a través de la recolección de datos que permitan fundamentar sólidamente la investigación.

Es pertinente señalar, que el diseño de la investigación, se sustenta en la óptica de Hurtado (2008), quien señala que “se refiere al procedimiento usado en la investigación. Es decir, al dónde y al cuando se recopila la información, así como a la amplitud de dicha información a recoger” (p. 143). En definitiva, se presenta una investigación de tipo Exploratoria, con un diseño documental, retrospectivo, y multivariable de caso.

En relación al tipo de investigación exploratoria, Hernández *et al.* (2006) señalan que la misma: “...es entendida como aquella que se efectúa sobre un tema poco estudiado, por lo que sus resultados constituyen una visión aproximada del objeto en estudio, es decir un nivel superficial de conocimientos” (p. 59).

En relación a las técnicas e instrumentos de recolección en una investigación, Hurtado (ob.cit) afirma que ellos: “...refieren al cómo y al con que se obtendrán los datos...” (p. 149). Como se ha podido evidenciar, el enfoque que enmarca la presente investigación es el cuantitativo, y en concordancia con los objetivos de la investigación se justifica el uso de la técnica de la observación complementada con la del fichado y el subrayado. En correspondencia a la técnica empleada, se implementó como instrumento una guía de observación.

Marco Teórico

Se hace significativo señalar, que etimológicamente el término adolescente deriva del latín *adolecere*, cuyo significado se vincula con *crecer* o *madurar*. Razón por la cual, desde la perspectiva de Contreras (2011), la adolescencia se considera además como: “un desafío particular, la ocasión para el aprendizaje desde las propias experiencias, para transitar desde el pensamiento concreto al abstracto, adquiriendo la madurez e independencia emocional, psicológica y física, además de cimentar su futura independencia económica” (p. 11).

Es relevante precisar que, respecto a la adolescencia, la OMS, citada en Ministerio de la Protección Social de Colombia y el Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA, 2008), "...establece tanto la frontera de edades, así, como su respectiva subdivisión en tres momentos: temprana entre los 10 y 13 años, media de 14 a 16 años, y final o tardía de 17 a 20 años" (p. 26).

Así, la adolescencia encarna una etapa de irresolución, empero, se intensifica el tema de la sexualidad, de exploración de su cuerpo, y especialmente el de las relaciones de pareja. Inexcusablemente, la iniciación a temprana edad de la sexualidad, posibilita el peligro de Gestantes con Embarazo a Temprana Edad o Adolescente, riesgo que se incrementa por la poca orientación, en este período crítico del ciclo vital.

Para efectos de este estudio, se entiende por Gestantes con Embarazo a Temprana Edad o Adolescente, desde la óptica de Montenegro y Pacheco, citado en Quintero y Rojas (2015) como: "...aquel que ocurre dentro de los primeros dos años de edad ginecológica o tiempo transcurrido desde la menarquía..." (p. 224).

En ese sentido, en un estudio de Fernández y Escalona (2011), plantean que a nivel mundial: "...se reconoce un aumento de la actividad sexual de los adolescentes, y, en consecuencia, una disminución en la edad de inicio de las relaciones sexuales, incrementándose así la incidencia de partos en mujeres menores de 19 años" (p. 17).

Se desea resaltar que los casos de Gestantes con Embarazo a Temprana Edad o Adolescente, ha pasado a ser considerado como una problemática multidimensional, ya que se hibrida con lo: clínico, por la inmadurez corporal; lo psicológico, pues existe inmadurez emocional para asumir el rol de niña-hija-madre; en lo económico, por la falta de autonomía financiera del adolescente; entre otros.

Desde este nivel de pensamiento, para las Gestantes con Embarazo a Temprana Edad o Adolescente, es necesaria la visita a la Consulta Integrada, entendida desde la óptica de Castellano (2010) como:

Aquella que la gestante realiza al pediatra (pues son menores de edad) a un ginecobstetra (ya que están en gestación) y al psicólogo (que las ayude a

comprender su doble rol de niña y madre) cada vez que acude a su control mensual. Para recibir asistencia por lo menos en esas tres especialidades. (p. 45)

Resultados, Análisis e Interpretación

Resultados

En este aparte, se presentan los resultados tabulados que se obtuvieron de las unidades de análisis, lo que permitió determinar la situación en estudio. Para ello, se utilizó procedimientos matemáticos - estadísticos, de tal manera que los datos son presentados cuantitativamente en frecuencias y porcentajes. Lo que permite las respectivas reflexiones.

Ahora bien, a continuación, se presenta en primer término, las consultas a las historias clínicas, para explorar qué edades poseen las gestantes adolescentes (ver Cuadro 1).

Cuadro 1

Edades de Gestantes Adolescentes, que Acudieron a la Consulta Integrada

Edades	N°	%
12	13	16, 25.
13	11	13,75
14	10	12,50
15	16	20,00
16	14	17,50
17	16	20,00
Total	80	100

Nota. Construcción propia con datos tomados de las historias.

En segundo término, la revisión se enfocó en indagar si tenían o no pareja. De las 80 historias clínicas, en 12 de ellas que significan el 15%, se evidencio que tienen pareja, mientras 68 que simboliza el 85% se expresó no tener (ver Cuadro 2)

Cuadro 2

Gestantes Adolescentes, que tienen Pareja

Respuesta	N°	%
SI	12	15
NO	68	85
Totales	80	100

Nota. Construcción propia con datos tomados de las historias.

Otro aspecto que orientó la observación, fue el descubrir si existe comunicación entre la gestante y su pareja, en cuanto al uso de anticonceptivos, de las, 80 historias clínicas revisadas, en 12 de ellas que aluden al 15%, se manifestaron que tienen comunicación con su pareja, mientras 68 que constituye el 85% no se evidencio (ver Cuadro 3)

Cuadro 3

Comunicación con su Pareja, en Relación al Uso de Anticonceptivos

Respuesta	N°	%
SI	12	15
NO	68	85
Totales	80	100

Nota. Construcción propia con datos tomados de las historias.

También se observó el hecho de explorar con quién o con quiénes viven las gestantes adolescentes, de las 80 historias clínicas examinadas, en 29 de ellas que aluden al 36,25%, se manifestó que viven con el papá, mientras 15 que constituye el 18,75% lo hace con la mamá y en 36 que representa el 45% viven con otro familiar. No se evidencio que alguna viviera con papá y con mamá, como tampoco con su pareja (ver Cuadro 4).

Cuadro 4

Con Quién o con Quiénes Viven los Gestantes Adolescentes

	Nº	%
PAPÁ Y MAMÁ	0	0
CON SU PAREJA	0	0
PAPÁ	29	36,25
MAMÁ	15	18,75
OTROS FAMILIAR	36	45
TOTAL	80	100

Nota. Construcción propia con datos tomados de las historias.

Entre las revisiones realizadas también se enfocó el hecho de evidenciar si las gestantes adolescentes consumen o emplean algún método anticonceptivo. De lo cual se obtuvo como resultado que, de las 80 historias clínicas, en 10 que constituyen el 12,5% manifiesta que usan las pastillas anticonceptivas, en 4 de ellas que representa el 5% se utiliza el condón como preservativo, igualmente en esa misma cantidad se emplea el método del ritmo. Mientras que en 68 de las historias clínicas que alude al 85% no utilizan ningún método de anticoncepción (ver Cuadro 5).

Cuadro 5
Adolescentes que Usan Métodos Anticonceptivos

		Nº	%
Si	PASTILLAS	10	12,5
	RITMO	1	1.25
	CONDÓN	1	1.25
	No Usa	68	85
	Total	80	100

Nota. Construcción propia con datos tomados de las historias.

Como elemento primordial de esta investigación, la revisión se enfocó en evidenciar si las gestantes adolescentes asisten a la Consulta Integrada. De lo cual se obtuvo como resultado que, de las 80 historias clínicas, en el 100% se manifiesta que asisten a la consulta con el ginecobstetra. Pero en ninguna de ellas (0%) se observan que las gestantes adolescentes acuden al pediatra, ni tampoco al psicólogo, por lo tanto, no realizan la consulta integrada (ver Cuadro 6).

Cuadro 6
Gestantes Adolescentes que Asisten a la Consulta Integrada

	Nº	%
Consulta Médica		
Ginecobstetra	80	100
Pediatra	0	0
Psicólogo	0	0
Consulta Integrada	0	0
Total	80	100

Nota. Construcción propia con datos tomados de las historias.

Análisis

El Cuadro 1 refleja que las edades de las gestantes con embarazo adolescente están comprendidas entre 12 y 17 años, pero el 62,5% se concentra en menores o iguales a 15 años. Al respecto Arcaya (2013), haciendo referencia a la información suministrada por el Fondo de Población de las Naciones Unidas en Venezuela, en cuanto a los resultados de la encuesta demográfica que hicieron en el 2010 y que abarcó todo el territorio nacional, plantea que en Venezuela "...nacen 8 mil bebés de madres menores de 15 años, esto conlleva a ser el primer país de la región (23%) con más embarazos adolescentes, pues la tasa en Latinoamérica no es mayor al 20%" (p. 4).

En los Cuadros 2, 3 y 5 se evidencian concordancias porcentuales, en cuanto a si las gestantes adolescentes tienen pareja, si mantienen comunicación en relación al uso de anticonceptivos y si usan, anticonceptivos respectivamente. Así, se observa que en el 15% de las historias clínicas las gestantes adolescentes afirman que tienen parejas, en ese mismo porcentaje, plantean tener comunicación respecto a métodos de anticoncepción y coinciden en el uso de anticonceptivos.

Mientras que en el 85% que refleja no tener pareja, afirma no tener comunicación respecto a métodos de anticoncepción, ni usan métodos de anticoncepción. En ese sentido, La OMS (2009) nos dice que, promover el uso de los métodos anticonceptivos durante la adolescencia es controversial, pero las evidencias son contundentes en favor de la divulgación y promoción de su uso por este sector poblacional. Se infiere de tal paráfrasis, que, cuando una pareja aspira mantener actividad sexual sin riesgos de concepción no deseada, ni de contagios de enfermedades de transmisión sexual, una efectiva comunicación entre las partes, en relación a sus expectativas e inseguridades sexuales podría minimizar tal aspiración. No obstante, en nuestra sociedad pocas veces, las parejas de jóvenes rara vez abordan estos temas.

En el Cuadro N°4, relacionado con quien o con quienes viven las gestantes adolescentes, se evidencia que en ninguna de las historias clínicas que representan el 0.00% se muestran que las gestantes adolescentes viven con sus dos padres, pero en 39 que corresponde al 45% se reflejan que viven con otro familiar. En relación a lo anterior, Papalia, Wendkos y Duskin (2009) plantea que "...los adolescentes que no viven con sus

padres biológicos tiene un riesgo mayor a ceder ante la presión de sus compañeros y mantenerse en problemas y ese riesgo no siempre disminuye, cuando la madre se vuelve a casar..." (p. 32). Igualmente, Papalia (*ibíd.*) afirmó que: "...los adolescentes que vivían únicamente con la madre, tenían más posibilidades de ser haraganes, escapar de casa, fumar, tener problemas disciplinarios en la escuela o meterse en problemas con policías". Esta autora (*ibíd.*) afirma que "Muchos adolescentes viven con familiares diferentes, la mayoría de las madres trabajan fuera del hogar y con frecuencia los adolescentes cuidan de sí mismos. También, algunos jóvenes viven con uno solo de sus padres o padrastro". Además, plantea (*ibíd.*) que "los adolescentes que viven con sus dos padres tienen menos posibilidad de presentar problemas, ya sea de consumo de sustancia o problemas al relacionarse con la sociedad".

Concordante con ese planteamiento, Rodríguez (2005) afirma que:

La familia tiene una enorme influencia de las conductas de las muchachas y es un principal canal para su formación y habilitación como sujeto responsable. Cuando las familias preparan adecuadamente a sus hijos es mucho más probable que las conductas sexuales estén signadas por la responsabilidad. En algunos casos esta responsabilidad puede llevar a que se postergue la primera relación sexual, mientras que en otros significa adoptar precauciones para evitar problemas de salud y embarazos no deseados. (p. 145)

Desde ese nivel de pensamiento, Irene Milliken (1970) expresa que "Si los padres fomentan en sus hijos los buenos hábitos, hacia los valores humanos, hacia el desarrollo cultural e intelectual, la televisión o cualquier medio de comunicación, no ocasionarán distorsiones de valores ni será influenciado" (p. 25). Se infiere de esta cita que el tener valores cimentados desde el seno familiar, el adolescente será seguro de sí y no se dejará influenciar por los demás.

Por su parte, el Cuadro N° 6 refleja la realidad sujeta al estudio ya que en las 80 historias clínicas, el 100% se manifiesta solo asistir a la consulta con el ginecobstetra, por lo tanto no realizan la consulta integrada, que consiste desde la óptica de Castellano (2010) en recibir asistencia médica cada vez que acuden a su control mensual: "...por lo menos en tres especialidades, a saber: pediatría, pues son menores de edad, al psicólogo que las ayude a comprender su doble rol de niña y madre, además del ginecobstetra por estar en gestación" (p. 45). Se evidencia de lo anterior, que el embarazo adolescente es

un hecho biológico que implica riesgos, pues la madre está aún en proceso de desarrollo y generalmente presenta descompensación por falta de madurez fisiológica, como también se suelen evidenciar rasgos de alteraciones emocionales.

Interpretación

- Las edades de las gestantes a temprana edad oscilan entre 12 y 17 años.

El inicio anticipado de relaciones sexuales determina y favorece el acrecentamiento de Gestantes con Embarazo a Temprana Edad o Adolescente, tal es el caso objeto de este estudio, pues se evidencia que no tuvieron en cuenta las consecuencias que conlleva la iniciación de la actividad sexual, en tiempo inadecuado. Estas adolescentes por estar primero embarazadas y luego por ser madres, sufrirán una ruptura infranqueable en su trayectoria de vida, y les costará entender las situaciones problemáticas por la que transitarán pues, absorberán los momentos el curso normal de sus vidas.

- El 15% poseen pareja.

Se hace evidente, que fueron encuentros esporádicos, sin compromiso, sin responsabilidad pues el 85% una vez materializada la gestación culminaron su relación.

- El 45% vive con otro familiar, ninguna vive con ambos padres ni con su pareja.

La constitución de la familia varía ante este tipo de embarazo, pues en variados casos los padres - suegros toman para sí el asistir a la trilogía hija-madre-nieto. En pocas situaciones, es la gestante y la pareja, o sola embarazada quien asume de la crianza de su hijo, lo que hace que la labor de maternal sea más compleja, haciendo que la dependencia económica sea un elemento de peligro en cuanto a violencia de género.

- El 15% tienen comunicación con su pareja respecto al uso de anticonceptivos.

- El 15% emplea métodos anticonceptivos, por lo que el 85% está en riesgo de salir embarazadas.

El tema de la anticoncepción es un argumento discordante en las adolescentes, pero lo transcendental es el mal uso que se hace de ellos, exteriorizando un pensamiento impreciso en referencia al componente moral – pragmático, respecto al significado atribuido y al componente de impedir un embarazo. Dado el caso, una minoría significativa no empleaba algún método anticonceptivo, se podría inferir, que, por las heterogéneas limitantes para obtenerlos, pues las instituciones encargadas de prestar atención y orientación a este grupo les limitan el acceso y el uso de éstos.

- El 0,0% de las gestantes a temprana edad asisten a la consulta integrada.

El embarazo de Gestantes con Embarazo a Temprana Edad o Adolescente, es una situación compleja por el número de elementos de riesgo relacionados con: la salud mental, la salud corporal, salud emocional de las embarazadas, así como también, por los patrones de crianza y el prototipo de relaciones que cimientan en su cotidianidad de vida. Eso, sumado a las exiguas respuestas efectivas de las instituciones. Así, como la ignorancia que propende en este tipo de circunstancias.

Sugerencias

Estando estipulada la gestación del Embarazo a Temprana Edad o Adolescente como un problema de salud pública es necesario que:

- Los niñas - adolescentes vivan en un ambiente familiar en donde los padres brinden la confianza y comprensión suficiente a sus hijos y sobre todo los apoyen en los problemas que estos puedan tener.

- Brindar charlas de educación sexual, mediante los cuales los niños - adolescentes tengan una orientación especialmente en lo que se refiere al conocimiento y uso de métodos anticonceptivos.

- Incrementar y mejorar el acceso de los niños - adolescentes a los servicios de salud y a toda información que se considere necesario.

REFERENCIAS

- Arcaya, A. (2013, enero 16). [Venezuela es líder en mortalidad materna y embarazo adolescente]. *Últimas Noticias*, p. 4.
- Castellano, B. (2010). *Riesgos del embarazo adolescente*. Trabajo no publicado. Universidad de Carabobo, Venezuela.
- Contreras, J. (2011). *Prevalencia de embarazo en adolescentes en la E.S.E Alejandro Prospero Reverend de Santa Marta en los años 2008- 2009*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Fernández, Y., y Escalona R. (2011). Comportamiento del embarazo en la adolescencia. Policlínico "José Martí". *Gibara. Revista Pediatría Electrónica*, 16-41.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw-Hill.
- Hurtado, J. (2008). *El proyecto de investigación. Comprensión holística de la metodología y la investigación* (6ª ed.). Caracas: Quirón.
- Irene Milliken, J. (1970). *El Adolescente y su mundo*. Buenos Aires: Pisque.
- Mariño, S. (2011). *El entorno familiar y su incidencia en el embarazo adolescente*. Trabajo no publicado.
- Ministerio de la Protección Social de Colombia. Fondo de Población de las Naciones Unidas – UNFPA. (2008). *Servicios de salud amigables para adolescentes y jóvenes. Un modelo para adecuar las respuestas de los servicios de salud a las necesidades de adolescentes y jóvenes de Colombia*. Bogotá.
- Organización Mundial de la Salud. (2004). *La salud sexual es un nuevo enfoque para quién*. [Documento en línea]. Disponible: <http://www.who.int/hrp/publications/progress67.pdf>. [Consulta: 2014, marzo 4].
- Palella, S. y Martins, F. (2003). *Metodología de la investigación cualitativa*. Caracas: FEDUPEL.
- Papalia, D., Wendkos, S., y Duskin, R. (2009). *Psicología de desarrollo*. (11ª ed.). México: Mc Graw Hill.
- Quintero, A. y Rojas, H. (2015). El embarazo a temprana edad, un análisis desde la perspectiva de madres adolescentes. [Artículo en línea], *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 44, p. 222-237. Disponible: <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/626/1161>. [Consulta: 2021, febrero 20].
- Rodríguez, J. (2005). Reproducción en la adolescencia: el caso de Chile y sus implicaciones de política. [Artículo en línea]. *Revista de la Comisión Económica Para América Latina, CEPAL*, (86), p. 123 - 146. Disponible: https://www.cepal.org/sites/default/files/publication/files/37483/RVE86_es.pdf. [Consulta: 2020, noviembre 15]



Romero Polanco, J. (2008). *El investigador docente y la realidad en la formación de pregrado en la UPEL "El Mácaro". La investigación educativa como instancia liberadora y favorecedora del desarrollo integral del educando*. Trabajo de grado de maestría no publicado. Universidad Nacional Experimental Rómulo Gallegos, San Juan de los Morros.

Síntesis Curricular

José Luis Romero P.

PD. Investigación, (UBA) Dr. Educación, (USM) MSc. Investigación, (UNERG) MSc. Educación Superior, (UPEL) Profesor en los niveles de Pregrado y Postgrado.

Nidia J. Capella

P.D en Desarro Sostenible, Dra. en Seguridad Agroalimentaria Ambiente y Desarrollo Sostenible. MSc. en Desarrollo Rural, MSc. en Educación Superior, (UPEL) MSc. en Biología, Especialista en Salud Publica y Ambiental, Médico veterinario (UCV)

Ángela M. Bandres R.

PD. en Gerencia, (UPEL) Dra. en Educación, (UPEL) MSc. Investigación, (UNERG) Especialista en Planificación y Evaluación, (USM) Especialista en Educación Preescolar, (UPEL) Profesora en los niveles de Pregrado y Postgrado.

**Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Vicerrectorado de Investigación y Postgrado
Instituto Pedagógico “Rafael Alberto Escobar Lara”
Subdirección de Investigación y Postgrado**

LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LOS SISTEMAS FORMALES, DE LA MATEMÁTICA EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO

Autores: Hogan Vega

hoganvega@gmail.com

Dorli Silva

dorly.silva@hotmail.com

UNEFA

San Cristóbal, Venezuela

PP. 20-46

LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LOS SISTEMAS FORMALES, DE LA MATEMÁTICA EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO

Autores: Hogan Vega

hoganvega@gmail.com

Dorli Silva

dorly.silva@hotmail.com

UNEFA

San Cristóbal, Venezuela

Recibido: Julio 2020

Aceptado: Noviembre 2020

RESUMEN

La investigación tuvo como propósito, la enseñanza/aprendizaje de los sistemas formales de la matemática en el contexto universitario, motivado por la insatisfacción tanto de los docentes y estudiantes en relación entre la utilización del lenguaje ordinario y su concepción formal, comprender el verdadero sentido de la utilización del simbolismo lógico, las limitaciones conceptuales, la comprensión de la naturaleza abstracta, y el razonamiento lógico. Los objetivos fijados fueron analizar la enseñanza/aprendizaje de los sistemas formales de la matemática en el contexto universitario implementada por los docentes, evaluar las habilidades del docente en la enseñanza/aprendizaje de los sistemas formales de la matemática; y fortalecer las líneas de acción en la enseñanza/aprendizaje de los sistemas formales de la matemática. La investigación fue de tipo cualitativo; se tomaron en cuenta dos (02) momentos: uno, relacionado con la exploración realizada y el otro, con la recolección de información, a los sujetos de investigación.

Palabras Clave: enseñanza/aprendizaje, sistema formal, contexto universitario.

THE TEACHING AND LEARNING OF FORMAL SYSTEMS, OF MATHEMATICS IN THE UNIVERSITY CONTEXT

ABSTRACT

The purpose of the research was the teaching / learning of the formal systems of mathematics in the university context, motivated by the dissatisfaction of both teachers and students in relation to the use of ordinary language and its formal conception, to understand the true meaning of the use of logical symbolism, conceptual limitations, understanding of abstract nature, and logical reasoning. The objectives set were to analyze the teaching / learning of the formal systems of mathematics in the university

context implemented by the teachers, to evaluate the abilities of the teacher in the teaching / learning of the formal systems of mathematics and; and strengthen the lines of action in the teaching / learning of the formal systems of mathematics. The research was qualitative; Two (02) moments were taken into account: one, related to the exploration carried out and the other, with the collection of information, to the research subjects.

Key Words: teaching / learning, formal system, university context.

Introducción

El Diccionario de la Lengua Española (DLE), de la Real Academia Española (2020), señala que la matemática es una “ciencia deductiva que estudia las propiedades de los entes abstractos, como números, figuras geométricas o símbolos, y sus relaciones.” (p. 1). A su vez, Thompson (1985) señala que existe:

Una visión de la matemática como una disciplina caracterizada por resultados precisos y procedimientos infalibles cuyos elementos básicos son las operaciones aritméticas, los procedimientos algebraicos y los términos geométricos y teoremas; saber matemática es equivalente a ser hábil en desarrollar procedimientos e identificar los conceptos básicos de la disciplina. La concepción de enseñanza de la matemática que se desprende de esta visión conduce a una educación que pone el énfasis en la manipulación de símbolos cuyo significado raramente es comprendido (p. 281).

En la literatura sobre la matemática como disciplina, se encuentra la mezcla entre las definiciones o conceptos, así como los mecanismos de razonamiento lógico. En la mayoría de las circunstancias cuando el estudiante se empieza a familiarizar con la matemática, ésta comienza con definiciones y procedimientos mecánicos con ejercicios básicos que, posteriormente, a medida que se avanza en la unidad curricular, se tornan más complejos, por lo que comienzan a generar problemas de comprensión, razonamiento y solución.

De este modo, para facilitar la comprensión y entendimiento de la matemática, es necesario considerar que la teoría formal en la matemática es, en otras palabras, un sistema formal; por ello, Carvajal (2011) afirma que:

Dos tipos de problemas son centrales en las discusiones filosóficas de la matemática: uno es la cuestión relativa a la naturaleza ontológica de las entidades matemáticas (tales como números y conjuntos), y otro es la cuestión acerca de los fundamentos epistémicos de enunciados matemáticos (tales como aquellos de la teoría clásica de los números y la teoría de conjuntos). Diferentes soluciones a ese tipo de problemas podrían ser provistas por teorías con una inclinación realista, nominalista o conceptualista (p. 2).

Un buen ejemplo de lenguaje formal es el de la lógica proposicional (o enunciativa), tal como es caracterizada en muchos libros introductorios de lógica matemática o simbólica. Los axiomas del sistema formal son sólo una proposición de todas las expresiones del lenguaje que son estipuladas como bien formadas, de acuerdo con las reglas que caracterizan al lenguaje preciso. Las reglas del sistema formal son aquellas cuya aplicación transformará expresiones bien formadas del lenguaje, en otras bien formadas del mismo lenguaje. A partir de los axiomas o postulados, más los mecanismos de razonamiento lógico, se obtienen los teoremas. Un sistema formal de lógica es aquel cuyos axiomas y reglas son, respectivamente, principios y reglas de inferencia lógicamente válidos, de acuerdo con lo señalado por Carvajal (2011).

Es importante, en un sistema formal, entender la matemática como una actividad independiente, donde la comunicación de ideas ocurre a través del lenguaje matemático; por lo tanto, en la matemática no hay lenguaje que excluya malos entendidos y evite errores de memoria, tal como lo precisa Brouwer (1975). La confusión que tienen la mayoría de los docentes que enseñan la asignatura matemática o alguna similar reside en la interpretación de un sistema formal que inicie por lo más básico, problemática que se vive por igual en el sistema universitario. Otra situación que se vive en el contexto universitario reside en que los docentes que imparten matemática, son en su gran mayoría profesionales de otras áreas, tales como ingeniería, arquitectura, contaduría, entre otras. Su formación académica se encuentra alejada de la presentación de un matemático, con el conocimiento de la formalidad que sí caracteriza a un licenciado en matemática o a un docente de matemática con estudios de cuarto y quinto nivel en matemática pura.

En relación a lo antes expuesto, el investigador realizó en la Universidad Nacional Experimental del Táchira (UNET) una exploración en febrero 2017 con cuatro docentes de matemática y cuatro estudiantes de ingeniería de los primeros semestres. Estos actores, manifestaron en sus opiniones que ellos aplican diferentes estrategias de enseñanza de los sistemas formales en sus clases de matemática, tales como, trabajo en grupo, talleres, ejercicios prácticos, técnica de pregunta y respuesta, clases expositivas del profesor, técnicas de análisis y deducciones. Asimismo, consideraron que es necesario otras estrategias o líneas de acción para el estudio de los sistemas formales en relación entre la utilización del lenguaje ordinario y su concepción formal, comprender el verdadero sentido de la utilización del simbolismo lógico, las limitaciones conceptuales, la comprensión de la naturaleza abstracta, el análisis de la metateoría y el razonamiento lógico, para que los estudiantes se motiven a aprender haciendo, a visualizar planteamientos reales, manejar software de simulación, participación interactiva, y actualización de la información constante.

La falta de interpretación de un sistema formal en matemática, por parte de algunos docentes se manifiesta en la resolución de problemas, en la identificación de entes abstractos, proposiciones, axiomas, teoremas y el razonamiento lógico lo que complica las definiciones, los procedimientos y genera insatisfacción en su proceso de enseñanza/aprendizaje hacia los estudiantes. Estos no prestan atención en la clase, pierden interés y no participan con iniciativa, no son asertivos ante las opiniones y acuerdos con sus compañeros; es decir, el docente hace de la matemática una asignatura rechazada por la mayoría. En el proceso de enseñanza/aprendizaje de los sistemas formales de la matemática en el contexto universitario, ha sido una asignatura de difícil comprensión para muchos estudiantes de cualquier nivel de educación. Esto se puede constatar con varios ejemplos: las quejas constantes que los estudiantes expresan hacia la matemática; los resultados académicos deficientes que se obtienen en esta asignatura, tanto institucional, como nacionalmente, y la poca o ninguna importancia que asumen los docentes ante esta realidad.

De lo indicado anteriormente en el contexto universitario, surge la interrogante siguiente: ¿cómo afecta la enseñanza/aprendizaje de los sistemas formales de la matemática en el contexto universitario? Se desprenden, entonces, las incógnitas secundarias siguientes: ¿cómo es la enseñanza/aprendizaje de los sistemas formales de la

matemática, en el contexto universitario, implementada por los docentes? ¿Cuáles son las habilidades del docente, en la enseñanza/aprendizaje de la matemática en el contexto universitario? ¿Cómo se podrán fortalecer las líneas de acción de la enseñanza/aprendizaje de los sistemas formales de la matemática en el contexto universitario? Las respuestas se obtuvieron a lo largo del desarrollo de la investigación.

Objetivo General

Analizar la enseñanza/aprendizaje de los sistemas formales de la matemática en el contexto universitario.

Objetivos Específicos

- Evaluar la enseñanza/aprendizaje de los sistemas formales de la matemática, en el contexto universitario, implementada por los docentes.
- Determinar las habilidades del docente, en la enseñanza/aprendizaje de la matemática en el contexto universitario.
- Fortalecer las líneas de acción de la enseñanza/aprendizaje de los sistemas formales de la matemática en el contexto universitario.

Marco Teórico

La Matemática

La definición de la matemática es vista desde puntos diferentes, por autores que la describen desde los aspectos formal, abstracto, puro, así como en su aplicación a la vida del ser humano. Según Perero (1914), algunos autores definen a la matemática de la manera siguiente:

Aristóteles: es la ciencia de la cantidad.

René Descartes: es la ciencia del orden y de la medida.

Lancelot Hogben: es un método que permite descubrir y expresar, de la manera más económica posible, reglas útiles de razonamiento correcto sobre cálculos, medida y forma.

Charles P. Steinmetz: es la ciencia más exacta y sus operaciones permiten la demostración absoluta. Pero eso ocurre solo porque la matemática no trata de deducir conclusiones absolutas. Todas las verdades matemáticas son relativas, condicionales.

Carl F. Gauss: es la reina de las ciencias, y la aritmética es la reina de las matemáticas.

Eric T. Bell: es la reina y la sirvienta de la ciencia.

Félix Klein: es la ciencia de las cosas evidentes e incontrovertibles.

Gustav J. Jacobi: es la ciencia de lo que es claro de por sí.

Henri Poincaré: la matemática no estudia objetos sino relaciones entre objetos; podemos reemplazar un objeto por otro siempre y cuando la relación entre ellos no cambie.

Benjamín Pierce: es la ciencia que obtiene conclusiones necesarias.

David Hilbert: es un juego con reglas muy sencillas que deja marcas sin significado en un papel.

Alfred N. Whitehead: en su significado más amplio, es el desarrollo de todo tipo de razonamiento formal, necesario y deductivo.

Bertrand Russell: se puede definir como la materia en la que nunca se sabe de qué se habla, ni si lo que se dice es cierto.

Julio Rey Pastor: es la "ciencia de los conjuntos". De los conjuntos finitos nace, por abstracción, el concepto de número fundamento de toda la matemática." (p. 99)

Las definiciones de cada autor desde los aspectos formal, abstracto, puro, así como su aplicación en la vida, permiten recopilar su visión de la matemática como ciencia, las relaciones entre objetos, la abstracción, razonamiento formal, necesario y deductivo; todas las verdades matemáticas son relativas, condicionales. Son posiciones personales muy acertadas sobre la matemática, en el tiempo y contexto de cada uno de ellos. De lo anterior se puede discernir que la matemática es una ciencia intensamente dinámica y cambiante; no es tampoco nada simple, por lo que es necesario definir su origen etimológico. Sestier (1997) destaca que:

La palabra matemática tiene su origen en un vocablo griego, *máthema*, que significa la ciencia. El origen de la matemática griega suele situarse en los tiempos y las enseñanzas de Tales de Mileto, quien vivió en el siglo VI a.C., y es llamado padre de las matemáticas y de la filosofía griegas, por ende también padre de la filosofía y las matemáticas occidentales. Pero la aparición de las matemáticas como sistema estructurado de conocimiento se acredita a la

escuela de Pitágoras (contemporáneo y probablemente discípulo de Tales de Mileto) personaje legendario y fundador de una secta que en la historia lleva su nombre (p. 9).

El origen etimológico de la palabra matemática confirma el significado de la misma como ciencia; asimismo, como sistema estructurado de conocimiento. Por lo tanto, con las definiciones de cada autor y el origen etimológico de matemática, se concluye que es una ciencia, donde sus verdades son relativas y condicionales, regidas por un sistema estructurado de conocimiento, en el que su formalidad es guiada por un sistema formal.

Sistema Formal en la Matemática

Entonces, un sistema formal puro consiste, esencialmente, en lo siguiente de acuerdo con Gómez y Gómez (1999):

Un lenguaje simbólico y una descripción sin ambigüedades de aquellas hileras de símbolos que son consideradas dentro del sistema (a éstas se les suele llamar “hileras bien formadas”).

Un conjunto bien definido de hileras bien formadas a las que se les da el nombre de axiomas.

Unas reglas precisas para transformar hileras bien formadas, mediante las cuales se pueden derivar de los axiomas, otras hileras llamadas teoremas.

A primera vista podría parecer que los sistemas formales son simples juegos con símbolos que carecen por completo de significado, pero esto no es cierto, pues los símbolos admiten interpretaciones que los dotan de sentido (p. 17).

La interpretación de un sistema formal, según lo expresado por Gómez y Gómez (*ibíd.*), implica respetar el orden en que suceden los eventos, según los campos diversos de la matemática y de la ciencia, sin dejar a un lado el cuidado de no incurrir o justificar las verdades posibles de la matemática. Al mismo tiempo, para explicar los sistemas formales, es necesario definir el término semántica, el cual se refiere a los aspectos del significado, sentido o interpretación de signos lingüísticos tales como símbolos, palabras, expresiones.

La RAE (2020), a través del Diccionario de la lengua española, define a la semántica como el “significado de una unidad lingüística.” (p. 1). Esto quiere decir que lo más básico de un sistema formal lo constituyen los símbolos que no tienen un sentido determinado;

con ellos no se reciben ninguna interpretación. Por esta razón, es necesario introducir la definición de expresiones, que son símbolos. Estas expresiones incluyen algunas a las cuales se les puede dar un sentido; ellas son las expresiones bien formadas por lo que este sistema, como se puede apreciar, puede considerarse bajo la óptica de la formalización, en el sentido de que refleje o modele algún aspecto de la realidad: números y operaciones aritméticas, figuras geométricas, construcciones lingüísticas, teoremas geométricos, entre otros.

En un sistema formal la argumentación; es decir, en la construcción de deducciones formales, se debe aclarar el significado de proposiciones las cuales se derivan a partir de las expresiones bien formadas, a las cuales paradigmáticamente se les puede adjudicar un valor determinado de verdad, verdadero o falso. Una proposición puede adquirir el rol de ser un axioma o un postulado; muchos estudiosos de la matemática diferencian estos conceptos, aun cuando son más los que no hacen diferencias entre ellos.

A partir de estas proposiciones axiomáticas, más los mecanismos de razonamiento lógico, es posible obtener verdades nuevas en la matemática, como son los teoremas y a partir de ellos, teoremas nuevos. Las reglas de razonamiento lógico utilizan el método deductivo. Sin embargo, en la formulación de los axiomas, teoremas y demostraciones, se hace un uso amplio del lenguaje natural y las reglas lógicas de deducción, que no se presentan de manera explícita. En los sistemas formales se trata de remediar cualquier relatividad, mediante la utilización de un lenguaje simbólico y formal que no contenga referencias de objetos de la realidad empírica.

La obtención de verdades nuevas, en la matemática, implica la modelización de un fenómeno; la elección de los axiomas es realizada por los investigadores, al tener presentes unas condiciones que son deseables para dicho conjunto de axiomas. Moreno (2007) señala dichas condiciones:

- **Coherencia.** Un sistema es coherente si no da lugar a teoremas falsos; es decir, si unos axiomas no contradicen a los otros.
- **Complitud** o completitud. Un sistema es completo si cualquier teorema que pueda expresarse dentro de él, puede ser considerado cierto o falso a partir de los axiomas.

- Independencia. Por simplificar el sistema, es preferible no incluir un axioma si se puede deducir a partir de los otros. Si ningún axioma se deduce a partir del resto, se dice que dichos axiomas son independientes.
- *Decidibilidad*. Un conjunto de axiomas se dice que da lugar a un sistema *decidible* si existe un algoritmo que en tiempo finito nos indique si un enunciado es un teorema o no lo es (p. 26).

La formalidad de la matemática, bajo las condiciones deseables de coherencia, *complitud*, independencia y *decidibilidad* para el conjunto de axiomas, y los mecanismos de razonamiento lógico, logra verdades nuevas que son los teoremas, según lo que afirma el autor precitado. Asimismo, resulta interesante conocer que un estudiante, para desarrollar sus ejercicios matemáticos, necesita de definiciones, procedimientos y manipulación de símbolos, signos, números y figuras geométricas. Ello le permite el progreso de los ejercicios sin dificultades, para que de esta forma venza los miedos a la matemática, y le sea de gran utilidad en su vida. Si se evalúa a la problemática como un fenómeno, se está en el camino de la modelización del mismo; las teorías encierran un cambio de paradigma en el proceso de enseñanza/aprendizaje de los sistemas formales de la matemática, en el contexto universitario.

Sin embargo, los sistemas formales también reciben el nombre de sistemas axiomáticos, según evidencias de los estudios del Húngaro János Bolyai (1802-1860), hijo de otro no menos famoso matemático Wolfgang Bolyai; el físico matemático alemán Karl Friederich Gauss (1777-1855), y su discípulo George Fidirich Bernhard Riemann (1826-1866), a su turno, participaron de la revolución que ocasionó la comprensión de la verdadera naturaleza de la geometría y del rol del método axiomático.

La axiomatización definitiva de la geometría elemental lo realizó David Hilbert (1862-1943), en el año de 1899 en sus *Grundlangen der geometrie*, aunque este trabajo tuvo sus antecedentes en los elementos de Adrian Marien Legendre (1752-1833), que es una axiomatización, pero con intensión para su enseñanza en la secundaria, por tanto, se considera una axiomatización con intención didáctica. La obra Hilbert, muestra la profunda revolución que había sufrido la axiomatización, ahora ya era claro para los matemáticos que la axiomatización de la geometría era simplemente un sistema lógico deductivo y no ciencia descriptiva del espacio (Contreras, 2017, p. 3).

Ahora bien, es interesante observar que a diferencia de otros matemáticos como Peano (1889) y Pieri (1899a, 1899b) quienes también en esta misma época lograron presentar a la geometría euclídea elemental como un sistema formal o “hipotético–deductivo.” (Giovannini, 2016, p. 23)

Metodología

La investigación se realizó para aclarar el desconocimiento de los docentes de la matemática a nivel universitario, en relación con los sistemas formales, ya que aquellos se limitan a desarrollar los contenidos programáticos de la asignatura. Es decir, que no profundizan en los elementos que constituyen el sistema formal, tales como las expresiones, las expresiones bien formadas, las proposiciones, los axiomas y los teoremas, así como también en el razonamiento lógico.

Los docentes universitarios se conforman con explicar, de forma mecánica, los ejercicios sin fundamentarlos matemáticamente; solamente se guían por los textos de cada matemática, sin ahondar en la forma en que se lograron esas soluciones. Ello genera brechas o espacios en sus explicaciones en relación entre la utilización del lenguaje ordinario y su concepción formal, así como la comprensión de la naturaleza abstracta y el verdadero sentido de la utilización del simbolismo lógico, en todo caso los perjudicados son los estudiantes, quienes se dedican a copiar sin tener la oportunidad de analizar, pensar y practicar, luego en su hogar, con un razonamiento matemático y no mecánico. El desarrollo de la investigación se fundamentó en la interpretación de los hechos por parte de los investigadores, así como en la interpretación de la información aportada por los informantes clave y los expertos en matemática.

La investigación se basó en el paradigma cualitativo. Martínez (2004), argumenta que la investigación cualitativa:

... trata del estudio de un todo integrado que forma o constituye una unidad de análisis y que hace que algo sea lo que es... trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones... es un todo... no se opone a lo cuantitativo, sino que lo implica e integra... (p. 8).

La investigación cualitativa se apoyó en un proceso donde se interpretaron, se profundizaron y se triangularon los aportes de los informantes clave de primer orden, para generar un cuerpo de conocimientos. En este sentido, la investigación se basó en la interpretación de la enseñanza/aprendizaje de los sistemas formales de la matemática en el contexto universitario. La averiguación permitió acceso a la información y su análisis, bajo una apertura metodológica nueva que concede espacio a una gama amplia de aspectos dialógicos, que apoyan su base conceptual en el pensamiento de autores diversos. Entre ellos se podría citar a Martínez (2009), quien argumenta que “el objetivo de la investigación cualitativa es la comprensión de las complejas interrelaciones que se dan en la realidad, centrando la indagación en los hechos, donde el investigador no descubre, sino que construye el conocimiento” (p. 34).

La investigación cualitativa permitió elegir el camino a seguir por los investigadores, durante el proceso investigativo, y acceder desde horizontes diferentes a la descripción extensa de los contextos, actividades y situaciones de los docentes de la matemática. Estos se encuentran involucrados en la reflexión, porque la misma permitió su compenetración e integración en un todo coherente y lógico; sus aportes están ubicados en planos educativos diferentes. Se desarrolló a través de la utilización del método hermenéutico y una investigación de campo de tipo descriptiva.

El método hermenéutico pretende, en la medida en que el paradigma cualitativo lo permite, ser objetivo en su investigación; asimismo, aclarar cómo en realidad se despliega un conjunto de personas. Desde esta perspectiva, Sandín (2003) afirma que la hermenéutica “no se preocupa tanto por la intención del autor, como en el caso de la fenomenología, sino que toma la acción como vía para interpretar el contexto social.” (p. 11). En otras palabras, el autor resalta los aconteceres en el contexto, la situación y los actores. Por otra parte, para conseguir la integración con el método, los investigadores consideraron el trabajo de campo de nivel descriptivo. Al respecto, Taylor y Bogdan (1998) consideran que la investigación de campo es “aquella que produce datos descriptivos: las propias palabras de los informantes clave, habladas o escritas, y la conducta observable” (p. 20).

De ahí que la investigación cualitativa siguió la ruta sugerida por el enfoque epistemológico interpretativo fenomenológico, Martínez, (2006), define “La

fenomenología es el estudio de los fenómenos tal como son experimentados, vividos y percibidos por el hombre” (p. 167), estas realidades en las que se centra este estudio son vivenciales, poco comunicables pero determinantes en la vida psíquica de los docentes y estudiantes por la insatisfacción que existe en el proceso de enseñanza/aprendizaje de los sistemas formales de la matemática en el contexto universitario.

Por ello, se consideró como el más indicado para el presente estudio por cuanto reúne bondades de la información, Además la investigación en atención a nivel de profundidad y tratamiento de los datos se sustenta en los procesos de descripción e interpretación, según Hernández (2003) “el observador se limita a prestar atención y a describir los fenómenos tal y como se presentan.” (p. 72). Los investigadores se acercaron a la realidad tratando de describir y documentar cómo son los fenómenos que aparecen por la insatisfacción que presentan docentes y estudiantes en el proceso de enseñanza/aprendizaje de los sistemas formales de la matemática en el contexto universitario. Este acercamiento de los observadores se logró tanto de forma participativa y no participativa dependiendo de la situación, no sólo lo que aporta esa realidad en el momento, sino vincularla con otros componentes personales o situaciones que ayudaron a lograr una visión más contextualizada de la enseñanza/aprendizaje de los sistemas formales de la matemática en el contexto universitario.

En relación con estos conceptos, la información se recolectó directamente de la realidad en estudio; de esta manera, los investigadores estuvieron en contacto con los sujetos de estudio, docentes de matemática y estudiantes de casas de estudio diversas. La investigación presente fue contextualizada en universidades del estado Táchira. Los datos se tomaron, en forma directa, a partir de los sujetos de la investigación; estos fueron seleccionados según lo señalado por Martínez (2009), cuando manifiesta que “en la selección de la muestra en un estudio cualitativo se requiere que el investigador especifique con precisión cuál es la población relevante o el fenómeno de investigación” (p. 85).

Por otro lado, Martínez (2004), señala que los informantes clave son “personas con conocimientos especiales, estatus y buena capacidad de información.” (p. 56). En razón de ello, la elección de los informantes fue intencional, definida por Hurtado y Toro (2007), como “aquella que no se elige al azar, sino que por razones determinadas, el mismo

investigador decide quiénes serán los integrantes de la misma.” (p. 18). En relación con lo indicado anteriormente, los sujetos de investigación estuvieron conformados por seis (06) informantes clave, docentes y estudiantes de matemática y dos (02) expertos de la matemática.

Una vez ubicados en el campo de estudio, los investigadores iniciaron el proceso de recolección de la información. Sandoval (2002) señala que se deben considerar cuatro (4) aspectos en la definición de los medios de recolección de datos, técnicas e instrumentos; tales aspectos son: “... el método desde el cual se plantea la investigación, el tipo de información que se pretende captar, las características de la fuente o fuentes de información y, finalmente, el tiempo del que se dispone para todo el proceso.” (p. 124). Ante estos aspectos, se hizo necesario conducir la investigación en dos (2) momentos, que a continuación se explican.

Primer momento: se recopiló la información a través de una exploración, al seleccionar intencionalmente a la Universidad Nacional Experimental del Táchira (UNET), ubicada en San Cristóbal, Estado Táchira. Esta indagación inicial utilizó como sujetos de la investigación, a personal docente y estudiantes de la UNET; se escogió a cuatro (4) docentes universitarios de matemática y a cuatro (4) estudiantes universitarios. Se apoyó en la técnica de la entrevista semiestructurada, y se utilizó como instrumento un guion de entrevista, en el que los entrevistados, de manera libre, respondieron a las preguntas que los investigadores formularon.

En el segundo momento se realizó la recolección de información suministrada por los tres (3) docentes y los tres (3) estudiantes de matemática (en total, seis [06] informantes clave) y dos (2) expertos en matemática, con la finalidad de efectuar la interpretación sobre las indagaciones determinadas, con el fin de estructurar los datos. Ello buscó comprender, en profundidad, el contexto del objeto de estudio, así como explicar los hechos contextualizándolos con las teorías y demás fundamentos que sustentaron el estudio.

Interpretando lo señalado por los autores antes citados, en esta investigación se planteó con base a la participación activa de los procesos de enseñanza/aprendizaje una muestra intencional considerando algunos criterios, específicos:

- Docentes que laboran en la Universidad Nacional Experimental del Táchira (U.N.E.T.), la Universidad de los Andes Táchira (U.L.A.) y el Instituto Universitario de Tecnología Agro-Industrial (I.U.T.A.I.).
- Que cumplan funciones de docente de la matemática.
- Con experiencia docente mínimo de tres años en la Universidad.
- Estudiantes universitarios de los primeros semestres.
- Con disposición para informar.

Según los criterios de selección los informantes claves fueron: tres (03) docentes de la matemática y tres (03) estudiantes universitarios de los primeros semestres. En este sentido, se recabó la información de la muestra intencional seleccionada en el contexto de la Universidad Nacional Experimental del Táchira (U.N.E.T.), la Universidad de los Andes Táchira (U.L.A.) y el Instituto Universitario de Tecnología Agro-Industrial (I.U.T.A.I.) (Ver Cuadro 1). Del mismo modo los expertos claves lo conformaron dos (02) expertos, uno con doctorado en matemática pura y el otro docente de matemática y conocimientos en b-learning (aprendizaje semipresencial, aprendizaje mixto, aprendizaje combinado y aprendizaje híbrido) (Ver Cuadro 2).

Cuadro 1

Características de los Sujetos de Investigación - Docentes y Estudiantes

Código	Genero	Título	Categoría	Años de Servicio	Institución
D1	Masculino	Ing. Mecánico	Titular	25	I.U.T.A.I.
D2	Femenino	Estudiante			I.U.T.A.I.
D3	Masculino	Ing. Industrial	Asociado	16	U.N.E.T.
D4	Masculino	Estudiante			U.N.E.T.
D5	Femenino	Ing. de Sistemas	Titular	20	U.L.A.
D6	Femenino	Estudiante			U.L.A.

Nota. Elaborado por los investigadores.

Cuadro 2**Características de los Expertos uno con Doctorado en Matemática Pura y Otro Docente de Matemática y Experto en B-Learning**

Código	Título Universitario	Genero	Área de Conocimiento	Categoría Docente	Institución	Experto
IC1	Ingeniero Civil	Masculino	35	Titular	L.U.Z.	Doctorado
IC2	Ingeniero Mecánico	Femenino	18	Titular	U.N.E.T.	b-learning

Nota. Elaborado por los investigadores.

La recolección de la información fue hecha a través de la técnica de la entrevista, con base en un guion de preguntas específicas, en las que los investigadores, para precisar conceptos u obtener mejor información, formularon preguntas relacionadas que permitieron precisar los datos. Martínez (2004) indica que la entrevista “es de relevancia y significación para el conocimiento de los seres humanos” (p. 88). En este caso se utilizó una entrevista tipo diálogo, mientras que el instrumento fue una guía de entrevista con preguntas abiertas.

Resultados, Análisis e Interpretación

El análisis e interpretación de los datos se produjo, una vez que se obtuvo la información, como resultado de interacciones y situaciones recogidas durante la investigación. Dio cuenta del proceso de sistematización lógica y coherente de los hallazgos encontrados; dicho análisis estuvo presente en todo el camino recorrido. En este sentido, autores como Taylor y Bogdan (2000) refieren que es “... un proceso dinámico y creativo.” (p. 59). A lo largo del análisis se obtuvo una comprensión más profunda de lo estudiado y se refinaron las interpretaciones; por su parte, Miles y Huberman (1994) lo señalan como “un proceso interactivo y cíclico” (p. 52).

Cuando se habla de análisis, también se alude a la utilización de una serie de procedimientos o pasos que intentan proporcionar sentido a los datos, como parte de una tarea analítica que debe conservar su condición textual. Inicialmente a los sujetos de investigación y a los expertos clave representados por los docentes, estudiantes y los expertos en matemática, se les aplicó una entrevista en profundidad, que permitió

recoger información concreta sobre el objeto de estudio. La información proveniente de las entrevistas fue reducida en subcategorías y categorías vinculadas directamente con los temas principales seleccionados de antemano; subcategorías y categorías que fueron confrontadas con los referentes teóricos utilizados en la investigación, con la finalidad de obtener un análisis de toda la información recogida durante el trayecto de la investigación.

Una vez agotado todo el procesamiento de los datos cualitativos, se procedió a realizar la reflexión final sobre la información emitida por los informantes clave (docentes en matemática, estudiantes), identificados como IC1, IC2, IC3, IC4, IC5, IC6 y los expertos en matemática, EC1, EC2, para analizar la enseñanza/aprendizaje de los sistemas formales de la matemática, en el contexto universitario.

Los investigadores señalan la relación estrecha entre la educación matemática como disciplina científica y académica, en el proceso de enseñanza/aprendizaje y la teoría hacia un sistema formal en la matemática, en el contexto universitario como disciplina. De esta relación surgió la pregunta relativa a ¿qué enseñar? La perspectiva que tienen los docentes en la enseñanza/aprendizaje de la matemática en el contexto universitario se ve disminuida por la falta de motivación para investigar, por parte de los docentes y estudiantes. A su vez, filosóficamente se debe pensar, ¿por qué enseñar matemática? ¿En cuál contexto social se ubica? ¿A quién y dónde se encuentra enseñando? Además, debe ubicarse en el tiempo, ¿cuándo y cómo enseñar matemática?

Con la intención de dar respuestas a las interrogantes en el proceso de enseñanza/aprendizaje, según el estudio los docentes y estudiantes tienen una insatisfacción hacia los sistemas formales al considerarlos como solo símbolos simples que carecen por completo de significado. Esto no es cierto, pues los símbolos admiten interpretaciones que los dotan de sentido. Según los investigadores, los sistemas formales son una herramienta tan poderosa, que sirve para interpretar el conocimiento matemático. Para los docentes y estudiantes comprender el verdadero sentido de la utilización del simbolismo lógico, la relación entre la utilización del lenguaje ordinario y su concepción formal, la comprensión de la naturaleza abstracta, los hechos, leyes y conceptos básicos de la matemática; que los docentes sean capaces de expresar sus dudas acerca del sistema formal y no enseñen, de forma mecánica el conjunto de principios básicos de la

matemática, el razonamiento lógico, y el desarrollo de los ejercicios. Allí solo se transmiten procedimientos, sin que se estimule el aprendizaje.

En consecuencia, según los informantes clave, es necesaria la revisión de los contenidos programáticos, dándoles un cambio tanto a la forma de enseñar y aprender, así como a los conceptos nuevos sobre la práctica de la matemática. Por tanto, el proceso de enseñanza/aprendizaje en su complejidad debe ser revisado, para que genere cambios tanto en la forma de enseñar por parte del docente, como en los hábitos de aprendizaje que debe adquirir el estudiante.

Según lo manifestado por los IC y los EC, la formación de los docentes que imparten clases en el ámbito universitario solo tiene el componente docente que los acredita para impartir en esas aulas universitarias. Ahora bien, en el área de la matemática, existe una brecha que debe ser llenada con cursos de actualización matemática o actividades dentro de las universidades que ayude a comprender los conceptos y definiciones de los sistemas formales, los cuales permitan entender la importancia de las proposiciones, axiomas y teoremas que conforman la base del sistema formal y de las verdades en la matemática.

El proceso de enseñanza/aprendizaje en la matemática debe completar las ideas ampliadas de conocimientos nuevos en la formación docente, para obtener un profesional con las competencias mínimas para impartir los contenidos curriculares en el área de la matemática. Se logrará el desarrollo de las habilidades cognitivas de los estudiantes y permitirá un cambio en la forma de interpretar, analizar y comprender la matemática por parte de ellos. Existirá, entonces, una interrelación que dinamice la tríada docente, estudiante, contexto universitario, con los recursos hacia un sistema formal, que logre las competencias y habilidades que se requieren en la formación de profesionales con una capacidad crítica alta, de gestión; en lo social, serán considerados con valores de respeto, responsabilidad y honestidad.

En la investigación, los IC y los EC manifestaron el cambio urgente de paradigma en el aprendizaje de los estudiantes, motivado a la falta de interés, motivación y forma de pensar en el dominio del área de matemática. Se requieren cambios en la formación de los estudiantes, desde las áreas de básica, media y técnica, con los contenidos básicos fundamentales de la matemática. En el ámbito universitario, todas las debilidades que

vienen del bachillerato y la poca motivación por parte de los estudiantes, hacen de la matemática una asignatura tediosa, pesada y sin ningún sentido, para su formación como profesionales.

En el proceso de enseñanza/aprendizaje de los estudiantes se debe hacer un giro de ciento ochenta (180°) grados, por lo que se sugiere descontextualizar esos procesos y enfocar a los estudiantes hacia desaprender y volver a reaprender los fundamentos de la matemática, para lograr un cambio de paradigma de aprendizaje como categoría emergente.

En relación con las categorías que surgieron, se encontraron los componentes estructurales siguientes: enseñanza/aprendizaje en el contexto universitario, formación docente en el contexto universitario y el cambio de paradigma del aprendizaje de los estudiantes en el contexto universitario. Estas tres (3) acciones convergen en analizar cómo afecta la enseñanza/aprendizaje de los sistemas formales, de la matemática en el contexto universitario (Ver Cuadro 3).

Cuadro 3
Categorías Emergentes

Categorías	Sub-Categorías	Indicadores
La <u>enseñanza/aprendizaje</u> de los sistemas formales que le dan los docentes a la matemática	Enseñanza y aprendizaje de los sistemas formales.	- Didáctica - Matemática
<u>Habilidades del docente en la enseñanza/aprendizaje</u> de la matemática en el contexto universitario.	Habilidades del docente en la enseñanza/aprendizaje.	- Formación del docente
<u>Líneas de acción implementadas en la enseñanza/aprendizaje</u> de los sistemas formales, de la matemática en el contexto universitario.	Líneas de acción implementadas en la enseñanza/aprendizaje.	- Clase presencial - Clase semi presencial

Nota. Elaborado por los investigadores.

Conclusiones

Desde la interpretación de la enseñanza/aprendizaje de los sistemas formales de la matemática en el contexto universitario, se puede afirmar que los conocimientos pueden aparecer en situaciones originales, pero los contenidos son propios de cada disciplina. De esta manera, se deben conocer las bondades de la disciplina matemática sobre qué enseñar; para ello, se hace una distinción entre conocimiento conceptual y procedimental, así como su asociación con visiones diferentes sobre la matemática. Se afirma la necesidad de potenciar las formas de razonamiento y pensamiento matemático, la comprensión de la naturaleza abstracta, tales como números, figuras geométricas o símbolos, y sus relaciones.

El desarrollo de conocimiento de la matemática, por parte de los docentes y de los estudiantes, tanto en sus contenidos como en el uso de métodos, debe plantear el fortalecimiento de las destrezas en el razonamiento abstracto, lógico y matemático, cuyas aplicaciones no sólo se dan en las ciencias y tecnologías, sino también en toda la vida del individuo. De alguna manera, es éste el verdadero entorno en el cual se condensa todo; aquí adquiere sentido toda la formación recibida por parte de los docentes de la matemática, así como las condiciones curriculares, pedagógicas e, incluso, de infraestructura que intervienen en el proceso de enseñanza/ aprendizaje.

En síntesis, el tratamiento de las actividades de trabajo dentro o fuera del aula, parte de contextos intra o extra de la matemática. Tiene que ver con una filosofía didáctica porque la enseñanza de la matemática presupone estrategias de aprendizaje y enseñanza novedosas, activas y prácticas, tales como la resolución de problemas, aplicaciones, modelación, proyectos, experimentación matemática, demostraciones en matemática educativa, juegos, relación con otras asignaturas, historia, ideas fundamentales, estaciones de aprendizaje, matemática vivencial, entre otros. Ante todo se puede poner en práctica en el contexto universitario, la combinación de estas estrategias didácticas entre sí, lo cual dependerá también de otros factores como la cantidad de estudiantes en el curso, los recursos disponibles, los contenidos matemáticos que serán trabajados, el semestre o término universitario, los intereses predominantes en el curso, etc. Lo importante de una educación matemática dentro de esta perspectiva

radica, precisamente, en el rompimiento frontal y definitivo con la visión didáctica puramente algorítmica, centrada en el docente y descontextualizada.

En relación con la perspectiva de los significados y competencias de la enseñanza/aprendizaje de los sistemas formales de matemática en el contexto universitario, según lo manifestado por los actores del hecho educativo emergieron como categorías la enseñanza/aprendizaje, la formación docente y el cambio de paradigma del aprendizaje de los estudiantes.

Implicación Pedagógica

En relación con las categoría la enseñanza/aprendizaje en el contexto universitario, en la que el propósito del profesional docente es que los estudiantes aprendan aquello que se determina como objetivos de aprendizaje y se asume, como un supuesto básico, que cada docente hace lo que estima más adecuado para lograr dichos objetivos. En lo particular, la práctica pedagógica constituiría el producto de la formación impartida en las facultades y escuelas de educación universitaria y de las políticas de formación continua, las que debieran preparar a los docentes para la resignificación y reconstrucción de los saberes docentes en el desempeño profesional según los distintos contextos, así como para la actualización permanente de las respectivas disciplinas y sus didácticas.

Sin embargo, en la práctica como en los saberes de los docentes, predomina la racionalidad técnica; parece existir poca coherencia entre el saber teórico que incluye las mallas curriculares de las carreras y los modos en que se orientan las acciones de enseñanza en el aula. Lo anterior es válido también para los formadores, según Kane, Rockoff y Staiger (2008) quienes sostiene que:

Muchos de los cuales seguirían preparando a los futuros docentes en un patrón de transmisión de la docencia como discurso que se funda en una epistemología de la racionalidad técnica y que concibe a los que enseñan como expertos proveedores de un plan de estudios prescrito, sin dar importancia suficiente al aprendizaje a partir de la experiencia o a través de ésta (p. 615).

La falta de conceptualización compartida del saber pedagógico, en la formación docente, es un problema que incide en su calidad, y dificulta tanto la superación de la poca articulación entre la formación pedagógica y la de otras disciplinas, como la priorización en las competencias específicas de la profesión docente. Por tanto, el saber pedagógico hace necesario ampliar la comprensión sobre lo que implica este saber en el ejercicio de la docencia, en distintos contextos de desempeño, y de los modos en que este saber integra las recomendaciones del discurso educativo aceptado en la teoría. Hargreaves (2013) plantea que es preciso “articular un corpus de conocimientos que funcione como elemento vinculante entre los saberes prácticos y los teóricos que orientan el accionar de los docentes, el que no puede concebirse alejado de la práctica profesional concreta” (p. 34).

El término saber pedagógico ha sido acuñado para denominar estos conocimientos, entendidos de acuerdo con Gairín y Armengol (2013) “como elementos relacionales, procesuales, situados y dinámicos, que representan los fundamentos para la acción pedagógica que se realiza en la institución educativa, con la intencionalidad que la sociedad le otorga en cada época” (p. 17). Entonces, el saber pedagógico es un corpus de conocimientos provenientes de disciplinas distintas, articulado por la comprensión de la relación dialógica entre teoría y práctica. Se asume que saber cómo ocurre el aprendizaje, constituye el punto central de ese corpus, en el cual destaca el rol de las emociones.

La comprensión de los procesos involucrados en la construcción y reconstrucción del saber pedagógico parte de la base de que existe una diversidad en las concepciones de saber que tiene cada docente, y que la teoría y la práctica son instancias, al mismo tiempo, de construcción y legitimación de esa concepción, en estrecha vinculación con los contextos de desempeño profesional. El saber pedagógico es sistémico y situado, por lo mismo, más que sus partes e incomprensible a la mirada lineal; la responsabilidad social de la profesión docente, dada por su implicancia en el desarrollo humano, hace urgente tener una conceptualización compartida de este saber que constituye la especificidad del ser docente y que es una realidad de cada docente como generador de conocimientos, que no ha sido estudiada de manera sistemática en los distintos contextos, a pesar de sus implicancias en las políticas públicas en educación y en los programas de formación docente (Díaz, 2015, p. 34).

La evaluación del contexto interacción del aula constituye, también, un aporte a la ampliación de la comprensión del saber pedagógico, por cuanto se supone su movilización y/o recreación ante aspectos particulares develados en los resultados del proceso evaluativo. Especialmente, en lo referente al estilo de relación que se propicia en cada grupo o curso, a los modos de implementación del currículo y a cómo se acoge, o no, la diversidad del estudiantado. El cambio que posibilita mejorar los procesos de enseñanza/aprendizaje, sin desconocer las condiciones administrativas, económicas y tecnológicas que son necesarias, depende, en primer lugar, de la disposición favorable al cambio de quienes tienen a su cargo la práctica pedagógica. Este proceso evaluativo debe ser conducido por los propios docentes de aula, en cada uno de sus cursos, siendo ellos quienes determinen las modificaciones que les parezcan pertinentes, poniendo en alto su saber pedagógico para mejorar las situaciones de aprendizaje, en cada caso.

Con la intención de optimizar la formación docente en el devenir de la enseñanza/aprendizaje, se requiere de la búsqueda de criterios y medios en los conocimientos sobre los aspectos epistemológicos de los contenidos matemáticos y sus cambios en la didáctica. Asimismo, en las dificultades y obstáculos del aprendizaje de los estudiantes, que deberían ser considerados en la enseñanza de la matemática y tomados en consideración por los docentes.

El cambio de paradigma del aprendizaje de los estudiantes en el contexto universitario, para que produzca conocimiento requiere de un proceso de descontextualización y desaprendizaje de los conocimientos adquiridos. En ese momento, el docente tiene la tarea de ayudar a los estudiantes en la asimilación de los conceptos y procedimientos de la matemática ya establecidos en el currículo, que los capaciten para resolver problemas en su vida profesional futura. El docente tiene que buscar y seleccionar situaciones problemáticas idóneas, que le den sentido a los conocimientos propuestos, con interés propio, y que motive a los estudiantes a realizar actividades de investigación personal, hacia el logro de los objetivos planteados en su formación profesional.

En la formación de los estudiantes, el docente requiere de material didáctico o de cualquier medio o recurso didáctico que se use en la enseñanza/aprendizaje de la matemática, tales como gráficos, palabras, textos, tecnología y símbolos matemáticos en

los que participan la percepción visual y/o auditiva y recursos tangibles como textos, computadoras, teléfonos inteligentes, *tablets*, medios audiovisuales, televisión, radio, así como todos aquellos materiales que requieren del uso del tacto (las manos).

El docente, para el desarrollo de los contenidos programáticos previstos en cada asignatura, así como para la presentación de problemas, ejercicios, conceptos, pruebas de autoevaluación, programas tutoriales, *software* matemático, requiere de símbolos. Por ejemplo, en aritmética utiliza números que representan cantidades; en álgebra, números y letras, donde los números representan cantidades conocidas y las letras representan clases de cantidades, sean conocidas o desconocidas. En consecuencia, a la representación de un símbolo algebraico o de una o más operaciones algebraicas, se le conoce como expresión algebraica.

En matemática, el concepto de circunferencia es una expresión de un sistema que resuelve situaciones problemáticas o hace una descripción de un entorno; por definición, es el lugar geométrico de un punto que se mueve en un plano, de tal manera que se conserva siempre a una distancia constante de un punto fijo de ese plano; también, es el conjunto de pares de números reales que satisfacen la ecuación $x^2 + y^2 = r^2$, conocida como circunferencia con centro en el origen y cuyo radio es la constante r . Por semejanza, se podría haber dicho que es el borde de la tierra en el plano cartesiano o un trazo redondo, pero la realidad se corresponde con la definición ya mencionada.

De ahí que lo más básico de un sistema formal, lo constituyen las expresiones, símbolos con caracteres numéricos, alfanuméricos y letras, a las cuales se le puede dar un sentido. Ellas son las expresiones bien formadas, a partir de estas se derivan las proposiciones; de tal manera que una proposición puede adquirir el rol convencional de ser un axioma o postulado; y a partir de estas proposiciones axiomáticas más los mecanismos de razonamiento lógico, es posible obtener nuevas verdades matemáticas que son los teoremas y de ellos, nuevos teoremas. La regla de razonamiento lógico, por excelencia es el método deductivo. Conscientes de la abstracción que hace la matemática de muchos aspectos de la realidad, decía Einstein (citado en Davies, 1973), que “en la medida en que las leyes de la matemática se refieren a la realidad no son ciertas, y en la medida en que son ciertas no se refieren a la realidad” (p. 1).

Por ello en la enseñanza/aprendizaje de los sistemas formales de la matemática en el contexto universitario, se trata de ser ingenioso, creativo, determinado, concentrado, y capaz de llevar los números a propósitos que significan algo. La matemática nunca ha sido el fin, sino más bien el medio para conocer, entender y medir una serie de cualidades de un objeto, persona, hecho o fenómeno en nuestro mundo.

Como reflexión final en el proceso de enseñanza/aprendizaje de los sistemas formales de la matemática en el contexto universitario, es vital un cambio de paradigma en la forma de pensamiento de los estudiantes, docentes y directivos universitarios para lograr una formación docente constante y continua, una descontextualización y un desaprendizaje de los conocimientos de los estudiantes. Se reiniciarán conocimientos nuevos hacia el logro de un profesional con las competencias que requiere el mercado de trabajo, así como también involucrar la alta gerencia universitaria en el apoyo de los cambios académicos, tecnológicos, económicos, sociales, culturales, políticos, estructurales y espaciales que el país requiere para impulsar el bienestar de todos.

REFERENCIAS

- Brouwer, L. (1975). *Obras completas, Ámsterdam, Holanda*. North-Holland Publishing.
- Carvajal, M. (2011). *Lógica, matemáticas y conceptualismo*. Revista electrónica Scielo
- Contreras, F. (2017). La axiomática. Universidad Nacional del Centro del Perú. *Revista Horizonte de la Ciencia*, vol. 7, núm. 12.
- Davies, T. (1973). *El enfoque científico*. Prensa Académica Londres, (1)
- Díaz, M. (2015). *Los modelos de descentralización educativa en América Latina*. Revista de la CEPAL, volumen 68, N° 45, enero 2018.
- Gairín, J. y Armengol, C. (2013). Interacciones en el aula desde prácticas pedagógicas efectivas. *Revista de estudios y experiencias en educación*. Volumen 18, N° 36, abril 2019. Universidad Autónoma de Barcelona, España.
- Giovannini, E. (2016). Lenguaje ordinario y formalización en la temprana concepción axiomática de Hilbert. *SIRCA Publicaciones Académicas, Representaciones*, Vol. XII, N° 2 - Nov. 2016.
- Gómez, P. y Gómez C. (1999). *Sistemas formales informalmente. ¿Por qué intentaron formalizar a la matemática si era tan buena muchacha?*. Colombia. Cargraphics.
- Hargreaves, J. (2013). *Estudiar matemáticas: el eslabón perdido entre la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Horsori e ICE de la Universidad de Barcelona.

- Hernández, S. (2003). *Metodología de la investigación*. México. Mc Graw Hill.
- Hurtado, I. y Toro, J. (2007). *Paradigmas y Métodos de Investigación en Tiempos de Cambio*. Caracas: Episteme Consultores Asociados.
- Kane, T., Rockoff J. y Staiger, D. (2008). ¿Qué nos dice la certificación sobre la eficacia de los maestros? *Revista de Economía de la Educación*, 27. New York
- Martínez, M. (2004). *La Investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico práctico*. México: Trillas.
- Martínez, M. (2006). *Nuevos Métodos de Investigación*. México, Trillas.
- Martínez, M. (2009). *Nuevos Paradigmas en la Investigación*. Caracas: Alfa.
- Miles, M. y Huberman, A. (1994). *Análisis de datos cualitativo*. Londres. Sage.
- Moreno, B. (2007). Los sistemas formales como fundamento de las Matemáticas. Cuadernos de Docencia - *Revista Digital de Educación*. Año I - Volumen I, Número 2.
- Perero, J. (1914). *Historia de las matemáticas, estructuración de la información*. Recuperado el 29 de mayo de 2020 de <http://almez.pntic.mec.es/~agos0000/>.
- Real Academia de la Lengua Española. (2020). Matemática. *En el Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 29 de mayo de 2020 de <https://dle.rae.es/matem%C3%A1tica#ObS8ajk>
- Sandín, E. (2003). *Investigación Cualitativa. Madrid*. Mc Graw and Hill
- Sandoval, C. (2002). *Investigación cualitativa*. Colombia. ARFO
- Sestier, C. (1997). El SNTE y la política educativa, 1970-1990. *Revista Mexicana de Sociología*, volumen 2, N° 54, octubre 2003. Universidad de México.
- Taylor, S, y Bogdan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. Nueva York: Paidós
- Thompson, A. (1985). *Las concepciones del docente sobre las matemáticas y la enseñanza de la resolución de problemas*. Resolución de problemas matemáticos: múltiples perspectivas de investigación. Hillsdale, Nueva Jersey: Erlbaum
- Zabalza, A. (1991). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid. Narcea.

Síntesis Curricular



Hogan Atilio Vega

Postdoctora en Innovaciones Educativas y TIC, Dr. en ciencias Gerenciales, Magíster en Gerencia Ambiental, Ing. Mecánico. Últimos tres cargos desempeñados en UNEFA: Coordinador del CINU en Ramón J. Velásquez, Coordinador del CINU en el EBRO, Coordinador de la Ampliación Palmira. Experiencia ajena a la docencia: Gerente de Proyectos, H.A.V. Ingeniería & Asociados C.A., Jefe de Ingeniería y Mantenimiento, POLIFILM de Venezuela S.A., Jefe de Ingeniería y Mantenimiento, VENERGÍA C.A.



Dorli Nadime Silva González

Postdoctora en Innovaciones Educativas y TIC, Dr. en ciencias Gerenciales, Magíster en Gerencia de Empresas Mención Mercadeo, Ing. de Sistemas, T. S. U. en Ciencias Agropecuarias. Últimos tres cargos desempeñados en UNEFA: Coordinador del CINU en Ramón J. Velásquez, Coordinador del CINU en el EBRO, coordinadora de control de gestión de la UNEFA del Núcleo, Táchira. Experiencia ajena a la docencia: jefe de informática, H.A.V. Ingeniería & Asociados C.A., supervisor de área agropecuaria, Escuela Granja Militar Coronel "Juan Vicente Bolívar", Ing. del área de sistemas, Oficina Nacional de Identificación y de Extranjería.

**Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Vicerrectorado de Investigación y Postgrado
Instituto Pedagógico “Rafael Alberto Escobar Lara”
Subdirección de Investigación y Postgrado**

LA MEMORIA QUE REVELA EL SUDARIO DE TURÍN EN LA CIUDAD DE LOS HEREJES (2005) DE FEDERICO ANDAHAZI

Autora: Dina A. Ortega Seijas
nandadhevy@hotmail.com
UPEL-IPMAR
Maracay, Venezuela

PP. 47-65

LA MEMORIA QUE REVELA EL SUDARIO DE TURÍN EN LA CIUDAD DE LOS HEREJES (2005) DE FEDERICO ANDAHAZI

Autora: Dina A. Ortega Seijas

nandadhevy@hotmail.com

Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL)

Maracay Venezuela

Recibido: Julio 2020

Aceptado: Noviembre 2020

RESUMEN

El presente análisis tuvo como propósito desmontar *La Ciudad de los Herejes* de Federico Andahazi, desde la perspectiva de la memoria que recrea la historia en la literatura. Desde el punto de vista teórico el estudio se sustentó en los aportes de Bergson (2006) con *Memoria y Materia*, así como también los elementos teóricos propuestos por Ricoeur (1999) en *La lectura del tiempo pasado: memoria y olvido*, Tzvetan Todorov (2000) *Los abusos de la memoria*, finalmente los aportes teóricos de Hyden White con *Ficción histórica- Historia ficcional- Realidad histórica, acerca de la historiografía como narración y El texto histórico como artefacto literario y otros escritos*. La teoría y autores mencionados orientaron el estudio y se concluyó que, la literatura, permite repensar a los textos narrativos mediante la identificación y localización de aspectos propios de la historia desde la visión de una memoria discursiva que recrea el pasado.

Palabras Clave: memoria, historia, narrativa.

THE MEMORY REVEALED BY SHROUD OF TURIN IN THE CITY OF HERETICS BY FEDERICO ANDAHAZI

ABSTRACT

The purpose of the present analysis was to dismantle *The City of Heretics* by Federico Andahazi, from the perspective of memory that recreates history in literature. From the theoretical point of view the study was based on the theory managed by Bergson (2006) *Memory and Matter*, as well as the theoretical elements proposed by Ricoeur (1999) in *The reading of the past time: Memory, History, Forgetting*, Tzvetan Todorov (2000) *Memory abuse*, and finally the theoretical contributions of Hayden White with *The Fiction of Narrative: Essays on History, Literature, and Theory* and *The Content of the Form: Narrative Discourse and Historical Representation*. The theory and authors mentioned above allowed guided the study and it was concluded that Literature lets think to

narrative texts through the identification and location of aspects own history from vision of a discursive memory that recreates the past.

Key Words: memory, history, narrative.

Introducción

La creación literaria puede ser catalogada como la más invaluable actividad artística del ser humano, pues, es un espacio donde se encuentra el resguardo de la historia, tradiciones, costumbres y toda la actividad inherente a las sociedades ancestrales y actuales. Por consiguiente, la literatura adquiere un protagonismo más significativo en la humanidad, no sólo es revelación cultural narrada en medio de la ficción, sino que también es una ventana que revela de los quehaceres cotidianos, y de allí, la propia esencia del hombre. Ello significa, que debe concebirse al acto de narrar como la ocasión para contar las experiencias de la humanidad, es decir, no sólo es imaginación, es también el estilo de vida, es la cultura, es el folclor, las costumbres, tradiciones, la historia, de un grupo o contexto social que queda al descubierto mientras se narra.

Así, mientras en la trama discursiva de una obra literaria se dejan revelar lugares, personajes, íconos históricos, también se cuentan las características ancestrales de la esencia de un grupo social, y, por consiguiente, se está haciendo referencia a una memoria, a los recuerdos; mientras se cuenta lo recuerda con mayor ímpetu, pues, es así como se vale de elementos verosímiles para recrearlo y narrarlo en la escritura. Esos elementos tienen, por obligación, un antecesor; ningún ser humano podría describir y narrar un hecho circunstancial sin que nada, referido a ello, se encuentre inscrito en sus recuerdos. Tiene pues, la memoria, una trascendencia innegablemente permanente en la literatura, tanto así que, al narrar se hace una búsqueda incesante en el pasado, una especie de recreación de circunstancias lejanas, las cuales son llamadas al presente con el propósito de hacer presencia mediante la escritura.

Prueba de ello es la novela que, como discurso narrativo sirve de base para reconstruir contextos lejanos que encuentran la oportunidad de hacer presencia mediante la narración ficcional que, mientras empeñada en contar, va lanzando, incesablemente, el

recuerdo al porvenir. En este sentido, conviene señalar a Bergson (2006), quien oportunamente, apunta que:

Se podría decir que no tenemos asidero sobre el porvenir sin una perspectiva de igual o correspondiente sobre el pasado, que el ascenso de nuestra actividad hacia adelante produce tras ella un vacío en que los recuerdos se precipitan y que la memoria, es así la repercusión, en la esfera del conocimiento, de la indeterminación de nuestra voluntad (p. 82).

Es así como el escritor, en su intención de narrar y contar, se vale de su memoria, de los recuerdos que la construyen para ir modelando ese compendio artístico literario que, no tiene otro objeto sino, el de recontar los hechos y circunstancias mediante la imagen a la cual se ha apelado y que, se encuentra inserta en el recuerdo.

La literatura latinoamericana, lleva en su seno el más sublime propósito de contar su origen, su descendencia y ancestros autóctonos, a través de esos relatos se ponen de manifiesto las costumbres, tradiciones y cultura, cuya esencia está guardada y protegida por los vestigios que describe y refiere el discurso historiográfico. En este sentido, pudiera indicarse que América Latina es escenario de grandes obras literarias, presentadas como testigos de la legitimidad ancestral cultural, en las que los más hermosos escenarios aborígenes salen, a poner de manifiesto, una probable figura lo más parecida al pasado, no solo remoto sino precolombino. Esto demuestra el interés particular y latente que ha existido por dar a conocer los espectros históricos de la existencia humana en el continente.

Es entonces que, la literatura, resulta ser un puente idóneo que sirve de enlace entre la realidad y la ficción, en busca del complemento imaginario sobre la inquietud de conocer nuestro pasado, nuestro origen a partir de la creación novelesca, producción narrativa que ha servido como ente para construir nuestras raíces mediante una verosimilitud socavada por el compendio de recuerdos, lo cual da soporte a la recreación y permite una respuesta que pudiera nutrir y armar una gran variedad de teorías mediante la simulación de la realidad a través de la ficción.

En este sentido, Márquez (1996), señala que “es un fenómeno natural. El interés por el pasado es constante. Y en materia literaria, la novela se ha distinguido desde sus inicios [...] en el más amplio sentido del vocablo” (p. 9).

Estas ideas aportadas por el referido autor llevan a entender que la novela se ha convertido en el transcriptor del ideario imaginativo que pone de manifiesto lo que pudo haber significado una época anterior, un pasado distante, donde tiene lugar la recreación de ambientes, contextos, espacios curtidos de la más completa materialización descriptiva para vislumbrar, en el más alto nivel creativo una época, a partir de la actualización que hace la memoria del narrador al flagelar la historia y ello le permite construir una historia nueva.

Considerando los planteamientos anteriores es posible entender que en el acto de contar el narrador aprovecha ese espacio para presentar la revelación histórica del pasado, de lo autóctono, los cuales son traídos al presente a partir de la construcción de la novela histórica. Así, Márquez (1996), refiere que:

[...] el interés público por la novela de tema histórico perdurará mientras en la tierra haya lectores. A ello contribuirá, sin duda, el señalado interés de la gente por el pasado, y el hecho de que para conocerlo resulta más grata la lectura de una novela de tema histórico [...] (p. 10)

El protagonismo de la novela en la cotidianidad es esencial y latente, pues, en la narrativa se percibe la particularidad de que, el narrador al reconstruir la historia imaginada, parte, generalmente, de la propia experiencia de la humanidad que está cargada de recuerdos, de memoria, así, la evocación suele conducir a un discurso ficcional, en la medida en que se cuenta mediante un particular llamado al pasado; en situaciones e imágenes que se encuentran inciertas en la historia de los pueblos, de la colectividad que se reescriben y hacen presencia a partir de los recuerdos, a partir de la memoria del narrador lo que le permite la revelación y, el transporte del pasado, mientras se funde en la ficción para ser literatura.

Tal es el caso de lo que sucede en la producción narrativa de Federico Andahazi, escritor argentino, nacido en Buenos Aires, cuya pluma ingeniosa ha dado un vuelco colosal dentro de la literatura pues, en sus novelas, se hace evidente y muy marcada la

reconstrucción del pasado, la evocación y el recuerdo que sumerge sus producciones literarias dentro de una narrativa re creadora de personajes históricos, situaciones y, por ende, contextos pertenecientes a épocas pasadas.

Por consiguiente la voz discursiva en *La Ciudad de los Herejes*, permite que se construya una extraña mezcla entre el pasado y el presente, materializa en el relato a la Francia medieval para contar y detallar una trama sorprendente, contextualizada en el poderío y supremacía de la iglesia católica como ente dominante imperial.

Por lo expuesto hasta aquí, este artículo, tiene como objeto, analizar la novela "*La Ciudad de los Herejes*" de Federico Andahazi, desde la identificación de una narrativa construida mediante el recuerdo, la representación de una memoria que, mientras retrocede y, hace un llamado al pasado, moldea y flagela la imagen, es decir, flagela la materia y reconstruye la historia. Una memoria que materializa la historia; ambientes, contextos, personajes, figuras ancestrales que se dejarán conocer desde la visión incierta pero cargada de verosimilitud que presentada en el texto.

La Reconstrucción de la Herencia Histórica por Medio de la Memoria

La literatura latinoamericana, tiene como particularidad ser creación voluntaria e ingeniosa donde, mientras se percibe, recuerda para ascender al presente, pero se va respaldando, a su vez, el pasado inscrito en la memoria, es allí, donde se encuentra el propósito para recrear una situación, momento y espacio que, generalmente, ha sido invadido por el recuerdo como referencia pues, no parece posible que la humanidad pueda descubrir un modo de avanzar sin tener un antecedente que marque el pensamiento, una huella que indique el sendero y, le haga "reconocer" el curso de su actividad. En este espacio, Bergson (2006) deduce que:

Se podría decir que no tenemos asidero sobre el porvenir sin una perspectiva igual y correspondiente sobre el pasado, que el ascenso de nuestra actividad hacia adelante produce tras ella un vacío en el que los recuerdos se precipitan, y que la memoria es así la repercusión, en la esfera del conocimiento, de la indeterminación de nuestra voluntad (p.82).

De lo anteriormente planteado, se evidencia que, las creaciones literarias son producto de la imaginación y están construidas sobre bases ficcionales. Sin embargo, aunque la literatura sea mera sagacidad imaginativa, tanto el escritor como el lector, están obligados a poseer una referencia y conocimiento acerca de los espacios que son referidos. Se deja claro, aquí que, las producciones ficcionales, parten siempre, de un referente real, esta es la condición para que la literatura sea reconocida como obra y arte del ser humano, una producción ingeniosa, creativa y ficticia de un lugar común llevado a lo irreal y fantástico. Dentro de lo que se viene planteando, Bergson (2006) dice:

La memoria, es decir una supervivencia de imágenes pasadas, esas imágenes se mezclan constantemente con nuestra percepción del presente y podrán incluso sustituirla. Pues ellas no se conservan más que para volverse útiles: en todo instante completan la experiencia presente enriqueciéndola con la experiencia adquirida, y como esta va aumentando sin cesar, acabará por recubrir y sumergir a la otra (p. 83).

En la literatura, la memoria se convierte en una parte primordial para revelación y descripción de varios elementos, contextos, espacios que se van reconstruyendo mientras se cuentan. En consecuencia, la literatura es una especie de canal mediante el cual, los recuerdos aparecen como testimonios y anécdotas mientras complementan y enriquecen ampliamente, circunstancias, lugares ficcionales, personajes históricos o ficticios que dan vida a un relato que va a engendrar el repensar de lo pasado.

En la literatura es posible la revelación del pasado pues, a menudo, este arte se sirve de ambientes y contextos históricos donde “lo ocurrido”, hace referencia en imágenes y personajes, como dando paso a la transmisión de raíces legitimadoras sobre las cuales se ha hecho posible el retroceso de la memoria con la reconstrucción de testimonios aparecidos. Así, Todorov (2000), señala: “cuando los acontecimientos vividos por el individuo o por el grupo son de naturaleza excepcional [...] Tal derecho se convierte en un deber: el de acordarse y testimoniar” (p.18).

He aquí la importancia y aplicabilidad de la memoria en las producciones literarias; una especie de fusión (realidad-ficción) donde se asegura la supervivencia de lugares, historia y orígenes de los pueblos y sociedades; la permanencia en el paso del tiempo a la vida y la identificación de sociedades donde los orígenes, lo ancestral parece estar

amenazado y sumergido en el olvido y con ello se corre el riesgo de perder raíces, identidad y, se tiende a desconocer el propósito y causas de las transformaciones sucesivas. Seguidamente, para dar fundamento de lo que se está explicando se acude a Todorov (2000), quien apunta: "... el memorial recupera [...] los nombres propios, las fechas de nacimiento y las de partida [...] Así restablece a los desaparecidos en su dignidad humana. La vida ha sucumbido ante la muerte, pero la memoria sale victoriosa [...] Contra la nada". (p.18).

Ciertamente que, la memoria es baúl que resguarda y protege (con carácter imperecedero) todo lo que deja de ser actual; el fin de la vida de las personas y, también contextos, tiempos y épocas memoriales, siempre permanecerán con carácter inmortal, la memoria actúa y mantiene la esencia de lo acontecido; sostiene, cuidadosamente las atribuciones y significados de cada encuentro con el pasado mientras se hace un llamado al recuerdo. Ese recuerdo que se convertirá en carcelero de su propósito histórico, aunque sea recreado desde otras perspectivas, allí, podrá evidenciarse su esencia.

Es precisamente en esta particular presentación del pasado mediante la memoria donde tiene cabida la presentación de hechos, personajes y escenarios históricos que se convocan para contar una historia nueva sobre ese pasado histórico gracias a la memoria. En este contar, se da vida a un relato que trasciende la historia y marca una visión renovada de ese hecho histórico que ahora forma parte de la ficción literaria.

La memoria es la ventana donde se brinda reflexión y reconocimiento autóctono, aborigen, afectivo y emocional que promueve de manera estética y subjetiva la explicación y el desborde del pasado (recuerdos) donde, a partir de la escritura, se abre paso al trasfondo incierto que interpela lo que se ha conocido (imagen) para hacerlo presente, revertirlo y curtirlo del propósito recreador de las situaciones que se desean descubrir, es decir, que es posible afirmar que: el pasado, es la materia que la memoria reconstruye y con ello crea el momento actual.

Entonces, en la literatura se hace posible toda reconstrucción y resurrección de épocas transcurridas; imágenes inertes, vestigios casi silenciados se recrean y promueven la combinación en las intenciones imaginativas gracias a la memoria; los recuerdos, cuidadosamente distribuidos e interceptados en épocas anteriores son traídos, a través de

un impulso de necesidad, para completar “un ahora”. Traídos al presente efímero en una idea fugaz, el recuerdo es necesidad de relato. En este espacio, Ricoeur (1999), explica que: “sabemos que la memoria es el presente del pasado. Esa continuidad entre pasado y presente me permite remontarme, sin solución de continuidad desde el presente vivido hasta los acontecimientos más lejanos” (p.3).

El recuerdo es reelaborado e insertado en la esencia del presente, del porvenir. Es así fácil comprender que la literatura fundamenta un espacio donde el escritor, en medio de conmociones interpretativas, propone “narrar” contar situaciones que pertenecen a acontecimientos, ideas entendidas como lejanas, socavando de la memoria, recuerdos particulares para desplazarlos al presente a través de la escritura. He aquí, la ingeniosa oportunidad que brinda la literatura latinoamericana, cuando en medio de las producciones ficcionales, existe el espacio para proyectar aquello que se necesita contar. En este orden, Todorov (2000), señala que: “... la memoria se articula con [...]: la voluntad, el consentimiento, el razonamiento, la creación, la libertad”(p.23).

Este planteamiento hace posible entender que mientras, en la creación literaria emergen los recuerdos, ese llamado al pasado, esa búsqueda entre la memoria, va condicionando espacios donde intervienen, innegablemente, la necesidad de recuperar una situación; el porqué de ese viaje al recuerdo, va curtiendo y modelando la escritura.

Una Aproximación a la Existencia del Sudario de Turín, la Sábana Santa

La humanidad ha sabido sostenerse a partir de sus tradiciones, creencias, convicciones y origen histórico; por ende, en la medida en que se reconoce a través de sus costumbres se reivindica y redime. La fe confiada a la iglesia católica es una de las fuerzas enraizadas y arraigadas con mayor trascendencia y relevancia en el hombre; el mismo no ha sabido contrariar los postulados y mensajes que, aunque sublimes y esclavizadores del raciocinio humano, las santas escrituras son el carcelero de la cotidianidad mundial de mayor impacto espiritual.

Dentro de este orden, se tiene que la iglesia católica es la fuerza de mayor alcance en las sociedades del mundo, donde el representante es Dios, Jehová y su hijo encarnado, Jesucristo (Galindo, 2019), quién, según las Santas Escrituras y referencias histórico

religiosas, fue azotado, torturado y asesinado, cuyo cuerpo sin vida fue cubierto por y amortajado por una sábana rectangular, llamada Sudario de Turín (Cardoso, 2018). Al respecto, Cardoso y otros (2018) apuntan que:

El Sudario de Turín (ST) o Santo Sudario, es un paño de lino que ostenta la imagen de un hombre crucificado [...] que muchos creen que es Jesús de Nazaret. Por mucho tiempo, los científicos de todo el mundo, tuvieron dudas sobre la autenticidad de la reliquia [...] La ciencia moderna dedicó incontables horas de estudios e intensas investigaciones al Sudario. Es, de hecho, el artefacto más estudiado de la historia de la humanidad (p. 1).

En tal sentido, el manto Sagrado, posee un gran valor eclesiástico, hasta el punto de ser señalado como una de las pruebas reales, tangibles de la existencia y permanencia del Santo Profeta, Jesucristo, en este mundo. Aun, cuando su aparición y origen, se encuentran en una discusión, Galindo (2019), reseña la historia sobre el Santo Sudario, en lo siguiente:

...Robert de Clary, cronista de la IV cruzada, relata textualmente en 1204 que el monasterio de Santa María de Blanquerna se guardaba la Sábana “en la que Nuestro Señor fue envuelto, y cada viernes se izaba toda derecha, y así que se podía ver bien la figura de Nuestro Señor [...] En 1349, por orden del Papa Clemente V, otro Godofredo de Charny, señor de la ciudad francesa de Lirey y probablemente familiar del caballero templario ajusticiado, expone la Sábana Santa a la veneración de los fieles que visitan la Colegiata. Margarita de Charny, nieta de Godofredo, retiró la Sábana de allí y la trasladó al castillo de San Hippolyte. Finalmente, se la vendió a los Duques de Saboya el 22 de marzo de 1453 y éstos se la llevaron a Chambéry, donde se encontraba su corte. Finalmente, se la vendió a los Duques de Saboya el 22 de marzo de 1453 y éstos se la llevaron a Chambéry, donde se encontraba su corte. [...] en 1578, trasladaron la Síndone hasta la ciudad piamontesa de Turín, donde se conserva desde entonces, en la capilla construida por Guarino Guarini, dedicada a San Juan Bautista y que conecta, a la vez, con la Catedral de la Diócesis y con el Palacio Real.

He aquí que, la Sábana Santa posee una emblemática importancia en la iglesia y la propagación de la fe católica, aun cuando en medio de este fragmento de lino hayan surgido discrepancias y contraposiciones que nieguen su relación con Jesucristo, sigue

siendo apuntada como la mortaja que cubrió y protegió su cuerpo sin vida. Sirva lo narrado hasta aquí, como un aporte histórico referido a las Santas escrituras y por ende, al significado del Santo Sudario o Sudario de Turín, en relación con esta investigación y por ser pieza clave para el anclaje de los sucesos narrados.

A continuación, se presenta una traspolación ficticia del Manto Sagrado en la novela *“La Ciudad de los Herejes”* de Federico Andahazi.

La Memoria que Retrotrae al Sudario de Turín en la Ciudad de los Herejes

La literatura como hecho humano y, por ende social, es una mezcla de datos históricos que, a menudo son de dependía imaginativa y que, la historia, en particular es una de las formas más representativas de la ficción; la creatividad y sagacidad discursiva depende de elementos recreadores del ingenio e invención de contextos ficcionales: A través de la literatura, el pasado se revela constantemente por el simple hecho de ser el punto de partida y el referente que tiene la cotidianidad para avanzar. En tanto, toda actividad humana implica imaginación y ficción; el relato es, en sí, la razón en la que se funden las verdades y sus posibles formas de aparición en la mente humana: La literatura es un espacio donde todo es posible.

En consecuencia, los datos narrados, que muchas veces son concebidos como mera sagacidad ficcional, también puede ser entendido como escenarios que presentan formas representativas de los sucesos y los acontecimientos lejanos. Por tanto, no es menester asumir a la historia solo como un relato de hechos y vestigios aislados de la imaginación o tramas ficticias, según Frye, citado por White (2010), la historia, pertenece también a relatos discursivos literarios, y lo explica a continuación:

... la historia (o al menos «la historia propiamente dicha») pertenece a la categoría de «escrito discursivo», de manera tal que cuando el elemento ficcional- o estructura de trama mítica - está *obviamente* presente en ella, la historia deja ser historia y se convierte en un género bastardo producto de la unión no consagrada, aunque no antinatural entre historia y poesía (p. 111).

Por consiguiente, se abre la posibilidad de reconsiderar a las producciones literarias (narrativa) como una plataforma que revela y cuenta hechos históricos, culturales,

religiosos de la humanidad, como es el caso de la aparición Del Sudario de Turín en la novela “La ciudad de los Herejes”, y así lo refiere Andahazi (2005):

... y entonces Geoffroy de Charny pudo ver, por fin, el sudario: era una tela rectangular de aproximadamente un brazo de largo por medio de ancho. Surcado por añosas arrugas y marcas que había dejado el tiempo, podía advertirse un desgarró en la parte superior derecha, producto de repetidos plegados [...] Pese a que el rostro impreso con sangre era muy confuso, Geoffroy de Charny descubrió unas extrañas marcas redondas en la parte superior; en las que creyó ver algo semejante a los estigmas que dejaría una corona de espinas. Mientras el duque francés contemplaba extasiado el sudario, el obispo, con una voz tenue, le contó la historia del pañuelo; le dijo que aquella era, sin lugar a dudas, la tela que cubrió el rostro de Jesús de Nazaret, luego de ser desenclavado y descendido del monte del Gólgota, el mismo paño que se mencionaba en los evangelios... (p. 96).

He aquí como la referencia del Manto sagrado presente dentro de un contexto narrativo, ella alude a una especie de memoria que permite la revelación de la historia en espacios literarios. Ese contar de datos históricos en espacios ficcionales narrativos, hace posible el repensar y la actualización de los elementos referidos a la identidad cultural de la humanidad, pues, aun cuando este encuentro de datos históricos se da en tramas narrativas, la historia no pierde esencia ni es despojada de su legitimidad, se convierte en esa memoria latente que opera y ofrece una visión de los recuerdos, del pasado, lo que permite mantenerlo activo y actual. Todo ícono y elemento histórico presente en un texto ficcional o fuera de este, hará posible la recuperación de un suceso, y así lo expresa Bergson (2006) “...nuestras percepciones están impregnadas de recuerdo e inversamente un recuerdo [...] no vuelve a ser presente más que tomando el cuerpo de la percepción en la que se inscribe” (p. 80).

De lo anterior, se tiene que, la historia se deja contar en espacios literarios mientras se presenta alguna imagen o circunstancia referida al pasado, de ese modo los sucesos históricos, se convierten en hallazgos que cumplen la labor de contar los hechos relacionados a ese vestigio localizado en el texto literario, de tal manera que quien hace literatura, hace también historia y viceversa. Así lo explica Collinwood, citado por White (2003), donde apunta que:

...el historiador es sobre todo un narrador [...] la sensibilidad histórica se manifiesta en la capacidad de elaborar un relato plausible a partir de un cúmulo de hechos que, en su forma procesada, carecen por completo de sentido. En el esfuerzo por conferir sentido al registro histórico, que es siempre fragmentario e incompleto, los historiadores tienen que hacer uso de [...] «Imaginación constructiva», la cual le señala al historiador [...] cual «habrá sido el caso», dada la evidencia (p.112).

En continuidad con la particularidad narrativa que realiza el llamado al recuerdo sobre los hechos históricos, continúa Andahazi (2005), en alusión a los datos sobre el Manto Sagrado, con lo siguiente.

Y Geoffroy de Charny no se conformaba con una pequeña pieza. Debía representar al hijo de Dios de cuerpo completo. Entonces, de pronto, se iluminó: una idea que conciliaba ambas posibilidades se abrió paso entre la disyuntiva. Aquella imagen de Jesús impresa en una tela [...] De esta forma el mítico *mandylion* de Edesa iba a ser una mortaja que había envuelto el cuerpo completo de Cristo (p. 127).

Se ha visualizado, en el fragmento anterior, la aplicabilidad del llamado incesante al recuerdo para obtener, del pasado ese elemento (materia) que, mientras es devenida pierde esencia, es decir, en la medida en que es recordado para obtener, se funde con la ficción, entonces los datos históricos, pasados son recreados en contextos imaginativos, narrativos, mientras se recuperan. A propósito de esto, se acude a Bergson (2006; 88) quien señala con respecto al constante llamado al recuerdo:

...Sujeto y objeto se unirían, consistiendo el aspecto subjetivo de la percepción de la percepción que la memoria opera confundiendo la realidad objetiva de la materia con las múltiples y sucesivas conmociones en los cuales las cuales esta percepción se descompone anteriormente.

Es así que, la necesidad de recuperar ese pasado a partir del recuerdo, permite la reactualización de la historia mientras esta se funde con ficción a propósito de revelarse en contextos literarios. En este aspecto los datos y vestigios son despojados de su esencia original (descripción histórica) para materializarse en otros escenarios y ambientes, generalmente ficticios sin perder su propósito y relevancia fundamental. Entonces el viaje al pasado, a partir del recuerdo, permite, en la literatura, lo que afirmó Ricoeur (1999) “La

memoria es del tiempo...". Entonces, en *La Ciudad de los Herejes*, el Santo Sudario construye e idealiza las acciones mientras termina siendo revelado desde un origen invertido.

...Con un pulso diestro, el duque tomó un papel alargado y, con un carboncillo, dibujó una figura humana. Lo plegó y desplegó varias veces, hasta que por fin consiguió que solamente quedara visible la cara. Para que eso sucediera había tenido que plegar el lienzo sobre sí en cuatro dobleces. Se dijo que era aquella una idea magistral. De esa forma el mítico *mandylion* de Edesa iba a ser una mortaja que había envuelto el cuerpo completo de Cristo. Existía en una iglesia en Avignon una pintura cuya visión había conmovido enormemente a Geoffroy de Charny; se trataba de un díptico que representaba en un panel a Jesús siendo bajado de la cruz y, en otro, se veía cómo su cuerpo era envuelto en una sábana por José de Arimatea (p. 127).

He aquí que, en la *Ciudad de los Herejes* se visualiza la trascendencia de la historia en la humanidad, y, en esa medida esta particular narrativa la recrea, la trae de vuelta, sirve de espacio, ventana y soporte para recrearla y materializarla. Esta obra tiene influencia en el lector. He aquí entonces, la idea de pensar a los textos narrativos mediante un llamado al recuerdo que la revelación de la historia, recreación de contextos idiosincráticos mediante la ficción. Es en ese punto como se presentó la propuesta de repensar a la literatura como ese vehículo que viaja en contextos históricos pasados (lejanos) para materializarlos y recrearlos en el marco de sus producciones escritas que, llevan inserto una huella y un vestigio como si se tratase de una intencional reactualización de la humanidad con respecto a su origen y huella de descendencia a partir del tiempo.

La Memoria que Resguarda la Historia, el Intertexto

...la interpretación de la obra de arte
debe tener también en cuenta su relación
con otras formas existentes antes que ella.

Hans Jaus

La conexión de un texto con otro, tiene que ver con el sentido de trascendencia y supervivencia de una frase, historia o relato que actúa como generador y procreador narrativo. En la producción literaria tiene participación la memoria e ideas, conocimientos

anteriores que se adelantan y permiten la anticipación al sentido y propósito de un texto. De allí que la comprensión de una obra está determinada por el grado de experiencia tanto del autor que, (inconscientemente) ha dejado abierto un camino infinito de ideas y oportunidades para proyectar su discurso, como del consumidor (lector) quien es llamado a descifrar y descubrir las relaciones y similitudes con la experiencia literaria (histórica) adquirida hasta ese momento. Es allí, donde comienza a generarse el entrecruzamiento de ideas o historias.

Así pues, se trata de plantear el sentido inmortal de un texto producto de su nacimiento y reaparición en las obras narrativas siguientes. Las creaciones literarias no se agotan ni pierden vigencia; han de permanecer plasmados en la conciencia del lector, generando puntos de partida e hipótesis de lectura para la comprensión de las obras narrativas. La experiencia determina el conocimiento y su disposición eficaz frente a este, así lo indica Iser (1987) : "... las disposiciones individuales del lector, sus contenidos de conciencia, sus intuiciones condicionadas temporalmente y la historia de sus experiencias se funden en mayor o menor medida con las señales del texto para formar una configuración significativa" (p. 157).

En la conciencia del lector, interviene innegablemente el esquema de conocimientos adquiridos, cual edificación de experiencia; es en ese punto que se dispondrá a comprender y decodificar el texto leído, en medio de las posibles relaciones con lo que ya conoce. Ello significa que a toda obra narrativa se le atribuye un trasfondo y una relación con todo aquello de lo que se tiene idea; una especie de abordaje de conocimientos anteriores y, de esto se deduce que toda obra literaria proviene de otra. Alguna frase, historia, trama literaria le ha dado origen pero ¿esto significa que, ese texto podrá generar otros ejemplares, partiendo de él? Se puede comprender, aquí que, no solo el texto es inmortal, que proviene de otro sino que, éste dará curso a los siguientes. En estas circunstancias existe la posibilidad de que alguna frase se encamine y desencadene literatura en épocas futuras. Un texto proviene de otro y viceversa. Esto lo visualiza Jauss (1993), de esta manera: "...la interpretación de la obra de arte debe tener también en cuenta su relación con otras formas existentes antes que ella" (p. 156).

Así pues, se deduce de estos planteamientos que cada obra lleva en su seno un reflejo, un propósito anterior, a menudo se visualiza mientras, en medio de la lectura,

salen a relucir eventos, ambientes, circunstancias, imágenes del pasado o contemporáneas. Todo eso es resultado de que las producciones literarias, en medio de la ficción, se apoyan en eventos experimentados para recrearlos en espacios narrativos, cuyo resultado no es del todo inédito ni único. En la literatura, todo propósito y trama están íntimamente ligados a otros por muy pequeño que sea el nexa (aparentemente). Jauss (1993) lo apunta así: "...la obra de arte es percibida sobre el fondo de otras obras de arte y por medio de la asociación con ellas..." (p. 156).

Es decir, la relación de un ejemplar y producción literaria con el conocimiento eterno es la razón y condición para comprender lo que lee y desea encontrar en un texto. La literatura incluye y reproduce, generalmente, eventos vividos, experiencias y circunstancias mediante la ficción e imaginación. Pues, existe la obligación y necesidad de narrar, partiendo de las experiencias individuales o colectivas, traducidos a "memoria". Solo así se podrá reconocer tiempos paralelos, mientras la memoria recuerda y relaciona, establece el parentesco implícito. La interpretación derivada de la evocación va a establecer, en esa obra el significado percibido (histórico, literario). Con respecto a este planteamiento y, acerca de la aparición (producto de la memoria) de un texto o idea en otro, Iser (1987) señala: "En el proceso de la lectura se produce entonces una actualización múltiple de los contenidos de las retenciones, y esto significa que lo recordado se proyecta en un nuevo horizonte que no existía en el momento en que fue aprendido" (p. 152).

Mientras se lee se recuerda y viceversa; emerge la conexión entre textos. El lector, aunque desde otro plano y contexto, descubre, materializa lo aprendido anteriormente. Se revela el recuerdo, se visualiza una hipótesis de lectura. Así, en éste plano, cabe mencionar la trascendencia y compatibilidad de la literatura con la escritura con elementos referidos al texto sacro (Biblia); en este caso es oportuno.

El marco de la posible representación de las santas escrituras en *La Ciudad de los Herejes* de Andahazi, pudiera ser base de interpretaciones anteriores y, de las cuales ya se ha planteado un propósito. Sin embargo, la identificación de esas citas y frases en la obra, relacionadas con la Biblia, acentúa, en este plano, el carácter de reflejo que designa similitud y conexión entre textos. Jauss (1993), con respecto a este asunto, refiere que:

Esta relación dialéctica entre la producción de lo nuevo y la reproducción de lo antiguo solo puede concebirse mediante la teoría de reflejo [...] temporaliza la armónica sucesión de los estados sociales y de los fenómenos también sociales que los reflejan (p. 150).

De lo anterior se desprende el sentido y carácter eterno, inmortal del texto sacro; mientras es referido y reflejado en obras novedosas, actuales; como el caso del Santo Sudario en la novela, manteniendo el estatus católico ancestral y tradicional. Una especie de recuerdo que permite hallar y visualizar esta pieza santa dentro de la novela del referido escritor argentino. Un replanteamiento del manto sagrado. En este punto, Iser (1987) deduce que:

La modificación de la espera por la secuencia de frases producirá inevitablemente un efecto retroactivo sobre lo que se ha leído anteriormente. Puesto que ha sido leído aparece, como consecuencia de esta modificación, de otra manera, que en el momento de su lectura, lo que hemos leído se hunde en el recuerdo, acorta sus perspectivas, empalidece de modo creciente y acaba disolviéndose en horizonte vacío que no forma más que un marco general para los contenidos de las retenciones en el recuerdo (p. 152).

Es así que, por medio del recuerdo insertado en la experiencia del lector, se logrará la resurrección de una obra inmersa en otra. La actualización de espacios narrativos se revelará en otros.

Cada texto, en medio su sentido (identificado por cada lector o consumidor), tiene un propósito y un impacto que lo hace aprehensible en la medida en que presente la resurrección de experiencias y contextos ya sabidos; circunstancias de los cuales se tiene idea y, por ende, surge la afinidad texto-lector, hasta el punto de que se revela inconscientemente la relación de ese texto con otro y, por ende se describe una posible repercusión o trascendencia a la que Ricoeur (ob. cit.) denomina la esfera del conocimiento. Así resulta idóneo establecer el sentido trascendental de cada texto, mientras el tiempo repone, innegablemente, experiencias y contextos lejanos que, pudieran salir a colación, en medio de la trascendencia textual. Así Genette (1986), apunta que: "...un sentido más amplio [...] es la transtextualidad o trascendencia textual del texto [...] como todo lo que pone al texto en relación manifiesta o secreta, con otros textos" (p. 9)

El diálogo entre textos a partir de un mismo ángulo y propósito representativo se justifica en la trascendencia del manuscrito y, en medio, obviamente de su relación y aparición en los textos. Para descubrir una de las más comunes y referidas condiciones circunstanciales de la relación total o parcial en los textos, el término intertextualidad (Intertexto) ha sido uno de los más empleados por los críticos. En este aspecto, de acuerdo a este avance, Genette (2006) interviene para explicar que: "... defino la intertextualidad, [...] como una relación de presencia entre dos o más textos [...] como la presencia efectiva de un texto en otro". (p. 10). Es entonces que, la traspolación y trascendencia y dialogo en los textos determina una especie de cotidianidad al conocimiento y, representa un espacio privilegiado sobre el mensaje que se extiende entre los textos.

REFERENCIAS

- Andahazi, F. (2005). *La Ciudad de los Herejes* (3a. ed.). Buenos Aires: Planeta.
- Bergson, H. (2006) *Materia y memoria*. Buenos Aires: Cactus.
- Luz Cardoso, F. (2018). Las lesiones traumato-ortopédicas de Jesucristo, según el Sudario de Turín. *Rev Cubana Ortop Traumatol* [Revista en línea], Ciudad de la Habana, vol. 32, n. 2, dic. 2018. Disponible en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-215X2018000200006.
- Galindo, A. (2019). *Sudario de Turín*. Enciclopedia Católica Online [Documento en línea]. Burgos, España. Disponible en: https://ec.aciprensa.com/wiki/Sudario_de_Tur%C3%ADn.
- Genette, G. (1989): *Palimpsestos: la literatura en segundo grado*. Taurus. Paris.
- Iser, W. (1987). El proceso de lectura: enfoque fenomenológico. *Estética de la recepción*, Arco libros, Madrid.
- Jauss, H. R. (1993). *Historia de la literatura como una provocación a la ciencia literaria*.
- Ricoeur, P. (1999). *La lectura del tiempo pasado: memoria y olvido*. Universidad Autónoma de Madrid, Arrecife. España. ISBN 84-923792-2-7
- Todorov, T. (2000). *Los abusos de la memoria*. Barcelona, Paidós.
- White, H. (2003). *El texto histórico como artefacto literario y otros escritos*. Barcelona, Paidós.
- White, H. (2010). *Ficción histórica- Historia ficcional- Realidad histórica, acerca de la historiografía como narración*. Barcelona, Paidós.

Síntesis Curricular



Dina Alejandra Ortega Seijas

Docente de aula en el área de Lengua. Magister en Literatura Latinoamericana, egresada del Instituto Pedagógico “Rafael Alberto Escobar Lara” –Maracay, estado Aragua, donde actualmente cursa estudios doctorales. Ha sido ponente y conferencista en temas relacionados con “La oratoria y discurso en ámbito profesional”. Ha escrito poemas y cuentos durante toda su vida. Ha publicado ensayos acerca la memoria y los recuerdos inmersos en la narrativa latinoamericana. Con reconocimientos por destacarse en actos de declamación, narración oral y teatro.

**Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Vicerrectorado de Investigación y Postgrado
Instituto Pedagógico “Rafael Alberto Escobar Lara”
Subdirección de Investigación y Postgrado**

UNA MIRADA A LOS CAMBIOS TECNOLÓGICOS DEL SIGLO XXI DESDE LA PERSPECTIVA LABORAL Y ORGANIZACIONAL

Autora: Marylin Barraza de Capriles
marylinbarraza@gmail.com
Universidad de Carabobo (UC)
Valencia, Venezuela

PP. 66-81

UNA MIRADA A LOS CAMBIOS TECNOLÓGICOS DEL SIGLO XXI DESDE LA PERSPECTIVA LABORAL Y ORGANIZACIONAL

Autora: Marylin Barraza de Capriles

marylinbarraza@gmail.com

Universidad de Carabobo (UC)

Valencia, Venezuela

Recibido: Julio 2020

Aceptado: Noviembre 2020

RESUMEN

Los cambios tecnológicos que se suceden en el siglo XXI, son de una velocidad sin precedentes en la historia de la humanidad. Impactan la vida en sociedad, el mundo del trabajo en las organizaciones e invaden al individuo en todas sus esferas, entre ellas su vida laboral. La intencionalidad de este ensayo es presentar una mirada a estos cambios tecnológicos, desde la perspectiva laboral y organizacional, centrada en las habilidades de los trabajadores y la automatización de los procesos en las organizaciones. La hermenéusis se desarrolló a partir de la revisión exhaustiva de documentos generados por la empresa privada y un organismo multilateral: la Organización Internacional del Trabajo (OIT), además de autores involucrados con la academia. Finalmente se dejan expuestas algunas reflexiones preliminares, que incentivan el debate y la continuidad de estudios de carácter doctoral que se encuentran actualmente en curso, y forman parte de la motivación de este escrito.

Palabras Clave: cambios tecnológicos, habilidades laborales, automatización.

A LOOK AT THE TECHNOLOGICAL CHANGES OF THE 21ST CENTURY FROM THE LABOR AND ORGANIZATIONAL PERSPECTIVE

ABSTRACT

The technological changes that take place in the 21st century are of an unprecedented speed in the history of humanity. They impact life in society, the world of work in organizations and invade the individual in all spheres, including their working life. The intention of this essay is to present a look at these technological changes, from the labor and organizational perspective, focused on the skills of workers and the automation of processes in organizations. Hermeneusis was developed from the exhaustive review of documents generated by private companies and a multilateral organization: the International Labor Organization (ILO), as well as authors involved with academy. Finally,

some preliminary reflections are exposed, which encourage debate and the continuity of doctoral studies that are currently in progress, and are part of the motivation of this writing.

Key Words: technological changes, job skills, automation.

La Constante es el Cambio

En estas primeras dos décadas del siglo XXI se ha producido una vorágine de cambios de índole tecnológico, a una velocidad nunca antes vista en la historia de la humanidad. Estos cambios afectan la sociedad en general y la vida en particular de los individuos, impactando en diferentes esferas del accionar humano, y son tan significativos que se imponen de alguna manera, inclusive en países subdesarrollados o en vías de desarrollo, a pesar de que éstos no cuenten con una vanguardia tecnológica. La humanidad está viviendo el tránsito y la transformación de la sociedad industrial, consolidada durante el pasado siglo, hacia la sociedad del conocimiento, que se abre paso con fuerza desde los años noventa, y continúa imparable en nuestros días bajo la égida de la revolución digital.

De esta manera lo advertía Toffler (1980), al presentar la historia de la civilización organizada en tres “olas”, la agrícola, la industrial y la postindustrial. Es precisamente en esta última, donde produjo sus mayores aportes, adelantándose en décadas a las transformaciones tectónicas que vive la sociedad planetaria en estos últimos años. Al respecto señala lo siguiente: “Esta nueva civilización trae consigo nuevos estilos familiares; formas distintas de trabajar, amar y vivir; una nueva economía; nuevos conflictos políticos; y, más allá de todo esto, una conciencia modificada también.” (p.9). Igualmente avizora este autor estos cambios: “Las empresas de la tercera ola necesitarán trabajadores capaces de iniciativa e ingenio, más que de respuestas rutinarias.”(p.226)

Estos cambios disruptivos pueden ser evidenciados en la manera de comprar, de pagar, de comunicarse, de aprender, de entretenerse, e incluso de trabajar y hacer negocios, mencionando solo algunos. Ha emergido una nueva terminología asociada, que forma parte de la cotidianidad, por ejemplo: *e-learning*, *e-marketing*, *e-business*, *e-books*, *e-commerce*, *e-goverment*, entre muchos otros. Surgen las redes sociales, en diferentes formatos y plataformas: *Facebook*, *Twitter*, *Instagram*, *WhatsApp*, *Telegram*, *Clubhouse*, y

siguen apareciendo más con distintas funcionalidades transformando la forma de comunicarse a nivel global. El mundo está al alcance en la movilidad de un celular y a un clic de distancia. Este devenir de transformaciones se ha venido reflejando en numerosos estudios realizados por destacados autores y académicos de todo el mundo, entre los cuales se encuentran los aportes de Drucker (1993), Castells (2001) y Tobón (2013).

Drucker (1993) se refiere a la sociedad postcapitalista, al atisbar un desplazamiento del crecimiento de la economía hacia el sector de los servicios, por ejemplo transporte, distribución comercial, comunicaciones, finanzas, entre otros. Este autor, quien dedicó toda su vida al estudio de las organizaciones y a su gestión, dio cuenta sobre el auge que estaría cobrando el conocimiento en los procesos de sistematización y productividad, convirtiéndose así, el conocimiento, en la nueva fuente de producción de riqueza, señalando además que se incrementaría como factor predominante en la nueva sociedad que veía emerger aupada por la tecnología y transformando los mercados laborales y los puestos de trabajo.

Por su parte Castells (2001), se refiere a la sociedad red, donde la comunicación fluye a través de las nuevas tecnologías sin encontrar fronteras, formando nuevas redes de conocimiento, que facilitan el intercambio y la innovación en las organizaciones y en la sociedad, reafirmando el fenómeno de la globalización. Igualmente este autor concede importancia a los procesos inherentes a la educación de los profesionales, quienes deben desarrollar las competencias necesarias para la gestión del conocimiento en una nueva estructura tecnológica y aprender a potenciarlo para obtener resultados en sus espacios laborales. Estos profesionales serían candidatos para los trabajos “autoprogramables”, adaptándose y aprendiendo continuamente, mientras que los trabajos rutinarios, a los que denominó “genéricos”, podrían en algún momento ser sustituibles por máquinas.

Entretanto, Tobón (2013), vincula la sociedad del conocimiento, desde el punto de vista epistemológico, con el pensamiento complejo y la socioinformación, definiendo esta última como una perspectiva que busca la formación integral para contribuir al desarrollo del tejido social. En cuanto a las organizaciones, expresa que se transforman a sí mismas en sociedades del conocimiento, para trabajar con orientación colaborativa en la solución de problemas. Incorpora en su discurso la perspectiva sistémica y la necesidad de trabajar con ética, metacognición, visión global, articulación de esfuerzos en conjunto para co-

crear nuevo conocimiento sirviéndose de la tecnología para socializar saberes y experiencias, resaltando que los cambios son más profundos y van más allá del uso de nuevas tecnologías.

Ahora bien, una vez desplegada, desde el aval de estos académicos, una vista de la era digital donde se desenvuelve el mundo del trabajo, es necesario mencionar que el acontecer laboral y organizacional se encuentra abordado por constantes cambios, donde destacan el uso de nuevos métodos de producción, la automatización, el uso de la robótica, la competitividad globalizada, entre otros aspectos, todos afectados por la incorporación de nuevas tecnologías en los centros de trabajo y en la manera de trabajar, involucrando directamente a los puestos de trabajo y a su gestión. Los cambios tecnológicos continúan avanzado vertiginosamente, emplazando a las empresas a adecuarse a su implementación, que de una u otra manera afecta a los trabajadores, quienes a su vez, deben adaptarse como componente medular de las organizaciones, dado que el talento humano es requerido para el cumplimiento de sus objetivos.

En este sentido la Organización Internacional del Trabajo (OIT 2019), observa que en los países desarrollados, el cambio tecnológico está generando una automatización en los puestos de trabajo rutinarios y un desplazamiento de los trabajos de menor cualificación fuera de las empresas, ejecutándose en empresas filiales o de proveedores nacionales o internacionales, derivándose así una demanda de competencias de conocimiento, compromiso y autonomía en los niveles medios y altos de las organizaciones. Igualmente precisa que se requerirán competencias cada vez más complejas a nivel cognitivo y de toma de decisiones para el manejo de la robótica en las organizaciones. Mientras que en los países en desarrollo donde se instalan las empresas filiales debido a los cambios tecnológicos, los puestos de trabajo son mayormente de baja cualificación, con menores, pero presentes, demandas de calificación media y alta, impulsando progresivamente su incorporación a la nueva economía digital.

Asimismo, de acuerdo a Deloitte (2017), este surgimiento tecnológico ha provocado un giro en las empresas, ocasionando que el proceso de trabajo se vea modificado, con múltiples consecuencias dentro de las organizaciones, produciéndose cambios en los perfiles profesionales, los puestos de trabajo, las conductas individuales de los trabajadores, su formación, incluso la visión del empleo de larga duración, todos estos

factores clave del mundo del trabajo que están cambiando, hasta el punto que las distintas generaciones que hoy conviven en las empresas, han tenido que irse adaptando, o bien irse desvinculando del sistema laboral tradicional, para pasar a nuevos modelos impulsados por nuevas oportunidades, desafíos y carencias, y acometer procesos de aprendizaje en la actualización de nuevas habilidades y actitudes distintas para la ejecución de las funciones que exige la organización frente a los cambios disruptivos emergentes.

Aquí cabe señalar que de acuerdo a KPMG (2018), los cambios tecnológicos generan una transformación de las estrategias y la cultura organizacional de las empresas, empujándolas hacia la digitalización de sus procesos, apuntando que este fenómeno de automatización se está dando específicamente en tres niveles: en el nivel básico se usan tecnologías basadas en macros de *Excel* y sistemas *Workflow*; en el nivel avanzado, se dirigen al procesamiento de datos no estructurados, uso potencial de *Big Data*, *Analytics* y otras herramientas predictivas de patrones para la gestión ejecutiva; y en el nivel superior ubican la automatización cognitiva, donde las empresas invierten en robótica, y en inteligencia artificial capaz de realizar reconocimiento de lenguaje natural, autoaprendizaje, aprendizaje basado en evidencias, entre otros avances tecnológicos.

Entonces, ante esta realidad avasallante, surgen muchas incógnitas en torno al mundo del trabajo, las organizaciones y sus trabajadores de cara a los cambios tecnológicos constantes del siglo XXI. Dada la vastedad de aristas que se desprenden de esta temática, se pretende aquí, presentar al lector una mirada desde la perspectiva laboral y organizacional de algunos de esos cambios tecnológicos que comportan consecuencias directas tanto para las organizaciones como para sus trabajadores.

Para atender este propósito se ha centrado la atención en dos aspectos: las habilidades necesarias de las personas para enfrentar los cambios tecnológicos en sus funciones laborales y, la automatización de los procesos en las organizaciones. Para construir la hermenéusis, se han revisado los trabajos de empresas consultoras de clase mundial y se seleccionó un documento emitido por la Organización Internacional del trabajo, en representación de los organismos multilaterales que tienen relevancia en el tratamiento de estos temas. La motivación surge derivada de dos fuentes, la primera corresponde a la labor investigativa constante que impele la docencia universitaria, y la

segunda responde a estudios de carácter doctoral, que se encuentran actualmente en curso.

Habilidades Laborales y Automatización en la Organización

En un intento de síntesis a los efectos de este escrito, se presentan a continuación de manera sucinta los trabajos de Deloitte (2017), de Mckinsey Global Institute (2017) y de la OIT (2019), tomando de ellos lo atinente a las habilidades que requiere la fuerza laboral para atender los cambios que se están generando por el impacto tecnológico en las organizaciones, así como también, el fenómeno de la automatización creciente que está transformando sus procesos internos.

Deloitte (2017), es un reporte analítico sobre los resultados de una investigación fundamentada en las organizaciones y el cambio radical que enfrentan en el contexto de la fuerza laboral, el lugar de trabajo y el mundo laboral en la era digital. Realizaron una encuesta a más de 10,000 participantes, entre líderes empresariales y de recursos humanos en 140 países, ubicados en América, Europa, África, Oriente Medio y Asia. Entre sus hallazgos destacan nuevos modelos organizacionales que abordan la naturaleza en red del mundo laboral actual, uso de plataformas virtuales basadas en la innovación e impulsadas por tecnologías sociales y cognitivas, además del concurso de estrategias basadas en la experiencia del trabajador como centro. Es importante señalar que identificaron la necesidad de las organizaciones de acortar la brecha entre el ritmo de cambio y los retos en la gestión del trabajo y del talento.

Entre estos resultados, se encuentra que el 32% de los encuestados indicó que su organización se desplaza hacia un diseño por equipos para ser más adaptables a los cambios. Se orientan a trabajar en redes de equipos, en lugar de estructuras jerárquicas, se trata entonces de proyectos colaborativos a través de metodologías ágiles, basadas en la flexibilización y rapidez con apoyo de la tecnología, generándose la necesidad de actualizar las habilidades, tanto blandas como duras, de los trabajadores a través de nuevos métodos de aprendizaje continuo, aunado a que algunas de estas habilidades tienen una vida promedio de utilidad más corta (estimaron un promedio de cinco años). Cabe señalar el uso de las herramientas tecnológicas para interconectividad y trabajo colaborativo, entre las cuales destacan: *Workplace de Facebook, Slacks, Team Drives de*

Google, Atlassian Confluence, Microsoft Skipe, entre otras, que son usadas por el 73% de los encuestados.

Con respecto a la automatización, este estudio arrojó que un 41% de las compañías encuestadas han implementado en su totalidad o realizado un progreso significativo para adoptar las tecnologías cognitivas e inteligencia artificial (IA), mientras el 34% están a la mitad de sus programas piloto. Sin embargo en contraste con estos resultados, solo el 17% de los ejecutivos globales reportó estar listos para gestionar la fuerza laboral compuesta por personas, robots e inteligencia artificial. De aquí se desprende la importancia de actualizar las habilidades de todo el contingente laboral que conforman las organizaciones. Entre los hallazgos de este estudio se menciona que los trabajadores necesitan desarrollar o actualizar sus competencias para atender asignaciones multifuncionales en equipos demográficos diversos, gestión de inteligencia cultural, dirección de proyectos, toma de decisiones, capacidad organizativa, pensamiento sistémico, gestión socioemocional de sus interrelaciones laborales, gestión de autoaprendizaje mediante bibliotecas MOOCs (*Massive Open Online Course*), uso de herramientas automatizadas para gestionar analíticas, interpretar y traducir los resultados de procesos de *Big Data*, uso y aprovechamiento de la herramienta ONA (*Organization Network Analysis*). Esta última permite establecer correlaciones para detectar patrones de comportamiento en la red y encontrar objetivos comunes para iniciar proyectos de innovación, entre otros.

Igualmente, se considera importante mencionar que Deloitte (2017) reportó hallazgos particulares para actualizar las competencias de liderazgo, distinguiendo tres grupos de capacidades:

- Transformación cognitiva (pensar diferente), compuesta por: conceptualización de las posibilidades en un mundo virtual, manejo de la creciente complejidad cognitiva, pensamiento divergente, y toma de decisiones en marcos de incertidumbre.
- Transformación conductual (actuar diferente), se refiere a: adaptarse a un constante cambio de poder, colaborar con facilidad en muchos equipos diferentes, valorar la contribución de diferentes grupos de interés y, destinar tiempo y energía para hacer las cosas bien; intentar, fallar e intentar de nuevo.

- Transformación emocional (reaccionar diferente), consta de: tolerar un entorno de riesgo y ambigüedad, resiliencia ante el constante cambio, desafiar cómo se están haciendo las cosas y tener la confianza necesaria para tomar el liderazgo y dirigir el cambio.

Para finalizar con este aporte, se estima necesario exponer un resultado más: “La mayoría de las compañías (77%) nos dijo que reentrenarían a las personas para usar la tecnología o rediseñarían las tareas para tomar ventaja de las capacidades humanas.” (p.121). Esto significa que existen las estrategias, pero sobre todo la voluntad de la mayoría de los líderes empresariales encuestados, de avanzar hacia el futuro junto a su fuerza laboral, apoyándose mutuamente.

Por su parte, Mckinsey Global Institute (2017), presenta en este informe, como parte de sus investigaciones permanentes sobre el futuro del trabajo, un análisis del potencial de automatización de la economía mundial y sus efectos en los puestos de trabajo. Refieren que los avances en robótica, inteligencia artificial y aprendizaje automático (*machine learning*) abren paso a una nueva era de automatización, en la medida que las organizaciones adopten las tecnologías probadas que equiparan o superan el desempeño humano en las actividades laborales, incluyendo las que requieren competencias cognitivas. Analizaron más de 2000 actividades laborales en 800 profesiones, y cerca del 60% de esas actividades tienen potencial de automatización, y menos del 5% son totalmente automatizables. Cada una de esas actividades requiere una combinación de 18 competencias de desempeño, que clasificaron en cinco grupos: percepción sensorial, competencias cognitivas, procesamiento del lenguaje natural, competencias socio-emocionales y competencias físicas. Estimaron el nivel de desempeño que se requiere para realizar exitosamente cada actividad revisando como la realizan los seres humanos usando esas competencias y con ese criterio evaluaron el desempeño de las tecnologías probadas y disponibles.

Este estudio revela que las actividades susceptibles de automatización son las que involucran entornos altamente estructurados y predecibles, es probable que se automaticen pronto las relacionadas con actividades físicas; predominan en manufactura, alojamiento, industria alimentaria y comercio al detal. Igualmente señalan que las

personas deberán interactuar con las máquinas en sus puestos de trabajo y adquirir nuevas habilidades. Los datos de base fueron aportados por el Departamento de Trabajo de Estados Unidos, y una vez analizados, sirvieron de pauta para estimar el potencial de automatización y a su vez crear escenarios considerando 45 economías, en todos los continentes, que representan cerca del 80 por ciento de la fuerza laboral mundial. El potencial de automatización se concentra en los países con mayor población y/o salarios altos.

Otro de los aspectos destacados por Mckinsey Global Institute (2017), tienen que ver con los factores que afectan la adopción de la automatización por parte de las organizaciones. Revelaron cinco, los cuales son: viabilidad técnica, costos de hardware y software, dinámicas del mercado laboral, beneficios económicos y la reglamentación y aceptación social. Esta última, es la que consideran puede tomar mayor tiempo. Concluyen que aunque la automatización es un fenómeno global, son las economías de Estados Unidos, China, India y Japón las que disponen de casi dos tercios del número de empleados asociados con actividades que son automatizables, en caso de que las organizaciones adopten las tecnologías probadas en la actualidad. Aclaran que para cada país, el potencial de automatización se verá afectado de acuerdo al sector y por la mezcla de actividades dentro de los sectores, por ejemplo las industrias de manufactura y agricultura realizan actividades físicas predecibles que tienen un alto potencial de automatización, pero las bajas tarifas salariales en algunos países en desarrollo pueden frenar su adopción. En todo caso, afirman que en las próximas décadas, la automatización cambiará la organización de las compañías, la estructura y fundamentos de la competencia en las industrias y los modelos de negocio.

Ahora bien, ya desplegado el ejercicio de sintetizar estos aportes de la empresa privada, conviene a continuación exponer lo propio de la mano de un documento desarrollado por uno de los organismos multilaterales preocupados igualmente por esta nueva dinámica mundial.

De acuerdo a la OIT (2019), el cambio tecnológico se constituye como un fenómeno político y social, dando lugar a un nuevo paradigma entre la tecnología y la economía donde intervienen relaciones sociales entre el empresariado, el conjunto de instituciones que rigen y regulan la sociedad, el sistema educativo y los mercados de trabajo,

generándose así complejos impactos, entre ellos están los que afectan a las competencias ocupacionales de los trabajadores en la sociedad del conocimiento. Igualmente los modelos productivos han experimentado cambios, que sometidos a esquemas de innovación permanente impulsan una estrategia de utilización más intensiva de las tecnologías de la comunicación y de las capacidades del trabajador para dar respuestas específicas a partir de disponer de información pertinente, interconectando puestos que trabajan en red. Todo esto sucede basado, cada vez más, en el conocimiento aplicado, que demanda una formación general más compleja, una actualización permanente de saberes específicos y transversales.

Además la OIT (2019) señala que en la última década la revolución industrial 4.0 irrumpió con tecnologías de inteligencia artificial, robótica, internet de las cosas, *cloud computing*, desarrollo de la impresión 3D, nanotecnología, desarrollos en biología y bioquímica y el uso extensivo de energías renovables, dando lugar a un nuevo espectro laboral para el empleo y sus cualificaciones. Las dimensiones de esas cualificaciones se discriminan en tareas manuales, cognitivas, rutinarias, no rutinarias, implicando un análisis de sus imbricaciones. Los nuevos procesos de automatización no necesariamente reemplazarán a los seres humanos, pero requerirán competencias más complejas de nivel cognitivo no rutinario y de toma de decisiones sobre ámbitos que las computadoras no pueden abarcar. Los trabajadores se desenvolverán como gestores tecnológicos, administraran su relación con máquinas inteligentes, se conectaran con otros gestores, compartirán experiencias y aprendizajes, deberán acudir a la creatividad para resolver problemas y saber hacer las preguntas adecuadas para que los algoritmos de las computadoras las resuelvan.

En este documento, la OIT (2019) dedica un extenso espacio a una serie de resultados de diferentes estudios en estos temas, que en su conjunto podrían resumirse precisando que el debate internacional se focaliza en comprender cómo se forman las nuevas cualificaciones y cuáles son los contenidos necesarios para actualizar y formar a los trabajadores ante las demandas que están generando las organizaciones, derivadas de los cambios tecnológicos en la era digital. Entre las cualificaciones identificadas se mencionan: habilidades *STEM* (por sus siglas en inglés, que se traducen: ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas), habilidades que tienen que ver con capacidad para determinar sentido crítico en la decisión de hacer, competencias para conectarse con

otros colaboradores a través de inteligencia social, habilidades de pensamiento adaptativo para proponer soluciones, capacidad para desempeñarse en diferentes contextos interculturales, alfabetización de nuevos medios de comunicación, alfabetización multidisciplinaria, habilidades para administrar la carga cognitiva, entre otras. En cuanto a la formación, que debe ser continua y permanente, la OIT (2019) dibuja un ámbito que convoca a diferentes sectores: sistema educativo estatal (que incluye a la academia toda), instituciones formadoras de iniciativa privada, sindicatos, ONGs, empresarios y redes sociales de apoyo.

Reflexiones para Incentivar el Debate y Continuar Investigando

Las tecnologías disruptivas que impregnan el siglo XXI, transforman la realidad interna de las empresas poniendo de relieve la necesidad de comprender las habilidades que deben desplegar los trabajadores en un marco laboral emergente invadido por la creciente automatización de los procesos organizacionales. Es allí, donde se ha enfocado este esfuerzo académico desde la perspectiva laboral y organizacional. Se presentó inicialmente el teatro de operaciones donde tienen lugar estos fenómenos, es decir, la sociedad del conocimiento, considerando a Toffler (1980) como antesala visionaria, para luego acudir a los trabajos de Drucker (1993), Castells (2001) y Tobón (2013). Luego, mediante el análisis de los diferentes aportes estudiados, ha quedado expuesto a lo largo de este escrito que existe un interés evidente por estos temas que convoca el concurso de la academia, la empresa privada y la Organización Internacional del Trabajo, como actores interesados en proporcionar luces sobre la magnitud de la transformación planetaria que está aconteciendo impulsada por los cambios tecnológicos, no solo en sus espacios naturales de acción, sino abiertos a la sociedad toda.

Se observa en toda la literatura revisada unas coincidencias, con carácter de unanimidad, en cuanto a la emergencia de la necesidad de que las personas desarrollen habilidades que tienen que ver con su esencia humana, con su emocionalidad, sus reacciones, y con su manera de establecer vínculos con sus pares laborales, para poder a su vez, asimilar, comprender y desarrollar habilidades técnicas que les permitan aprovechar las complejas ventajas de la tecnología, y así poder aplicarlas en sus áreas de trabajo. Resulta paradójico que en la era digital cobre tal importancia la parte humana del trabajador. Igualmente, con relación a la automatización de los procesos internos de las

organizaciones, se aprecia un denominador común, donde todos convergen en la ineludible incorporación de la robótica y la inteligencia artificial, en mayor o menor medida de acuerdo a las condiciones particulares tanto de las empresas como de los países donde estas habitan y se desenvuelven. Se ha elaborado el Cuadro 1, a objeto de facilitar al lector, en una sola vista, la convergencia descrita, especificando las fuentes consultadas.

Cuadro 1

Síntesis de la Revisión Documental Atinente a las Habilidades de la Fuerza Laboral y la Automatización de Procesos Organizacionales

Nuevos Modelos Organizacionales		Cambios Tecnológicos	Habilidades
Deloitte (2017)			
Basados en Redes Diseños por equipos	en por	Plataformas virtuales Tecnologías sociales y cognitivas, IA y Robótica Herramientas de interconectividad y trabajo colaborativo: <i>Workplace de Facebook, Slacks, Team Drives de Google, Atlassian Confluence, Microsoft Skipe.</i>	Metodologías Ágiles Asignaciones multifuncionales, Equipos demográficos diversos, Inteligencia cultural, dirección de proyectos, toma de decisiones, capacidad organizativa, pensamiento sistémico, gestión socioemocional de sus interrelaciones laborales.
Congruentes con Toffler (1980), Castells (2001) y Tobón (2013)		Autoaprendizaje: bibliotecas MOOCs (<i>Massive Open Online Course</i>) Herramientas para: Analíticas y <i>Big Data</i> , ONA (<i>Organization Network Analysis</i>).	Autoaprendizaje. Interpretar y traducir resultados de procesos automatizados Habilidades de liderazgo: Cognitiva, conductual y emocional.
Mckinsey Global Institute (2017)			
Las organizaciones tienden a la automatización de actividades.			
Cambios en sus estructuras y modelos de negocios.		Robótica, IA, <i>machine learning</i>	Combinatoria de habilidades (personas-máquinas) percepción sensorial, competencias cognitivas, procesamiento del lenguaje natural, competencias socio-emocionales y competencias físicas
Coincide con Toffler (1980), Drucker (1993)			

Cuadro 1 (cont.)

OIT (2019)	
Trabajo en red Uso intensivo de tecnologías de la comunicación y de las capacidades del trabajador interconectado. Congruentes con Toffler (1980), Castells (2001) y Tobón (2013)	IA, robótica, internet de las cosas, <i>cloud computing</i> , impresión 3D, nanotecnología, desarrollos en biología y bioquímica, uso extensivo de energías renovables.
	Toma de decisiones. Gestión con creatividad del trabajo hombre-máquinas inteligentes. Conectar con otros gestores, inteligencia social. Habilidades <i>STEM</i> . Pensamiento adaptativo. Proponer soluciones, actuar en contextos interculturales. Alfabetización multidisciplinaria y en nuevos medios de comunicación. Administrar la carga cognitiva.

Se considera importante acotar que el abordaje sobre la pérdida de puestos de trabajo, por la masificación de la robótica y la inteligencia artificial, se escapa de los alcances de este trabajo, sin embargo de los aportes estudiados es precisamente la OIT (2019) quien señala que no necesariamente ocurrirá un reemplazo de los seres humanos, decantándose por la necesidad de formarlos para su adaptación a la realidad digital, mientras la empresa privada muestra voluntad para contribuir con esa formación.

En todo caso existe una brecha considerable entre la velocidad de sucesión de los cambios tecnológicos que afectan a las organizaciones y la capacidad de absorción de las mismas y de su contingente laboral; Es aquí donde es valioso destacar el aporte de Mckinsey Global Institute (2017), cuando se refiere a los factores que podrían frenar o retrasar en décadas, la adopción de tecnología en las empresas; ha identificado cinco: viabilidad técnica, costos de hardware y software, dinámicas del mercado laboral, beneficios económicos y la reglamentación y aceptación social. Esto da cuenta de la complejidad en que se sumergen estos cambios.

Entretanto, se abre una brecha aún mayor para introducir y asimilar los avatares de la economía digital entre las organizaciones de los países desarrollados y de los países en vías de desarrollo. Las proporciones de esta disrupción, única en la historia de la humanidad, requiere la convocatoria en simultáneo de todos los agentes dinamizadores de esta nueva economía digital, para lograr armar un balance que contribuya a la

preparación de la gente para abordar un entorno abrumador de cambios en sus espacios de trabajo, así como en su vida personal. Es así, que se deja abierto un debate de largo aliento, donde la academia deberá jugar un rol estelar. Termina así esta mirada a los cambios tecnológicos del siglo XXI, dejando al descubierto nuevas inquietudes que incentivan la continuidad de estudios doctorales.

REFERENCIAS

- Castells, M. (2001): *Internet y la Sociedad Red*. Disponible en: http://fcaenlinea.unam.mx/anexos/1141/1141_u5_act1.pdf.
- Deloitte (2017) *Tendencias globales capital humano Reescribiendo las reglas para la era digital*. [Documento en línea]. Disponible: <https://www2.deloitte.com/uy/es/pages/human-capital/articles/Tendencias-Globales-en-HC-2017.html#>.
- Drucker, P. (1993). *La sociedad poscapitalista*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- KPMG (2018) *El impacto tecnológico en las empresas*. [Documento en línea]. Disponible: <https://home.kpmg/ar/es/home/insights/2018/04/el-impacto-del-cambio-en-las-empresas.html>.
- Mckinsey Global Institute (2017) *Un futuro que funciona: Automatización, empleo y productividad*. [Documento en línea]. Disponible: <https://www.mckinsey.com/~media/mckinsey/featured%20insights/digital%20disruption/harnessing%20automation%20for%20a%20future%20that%20works/a-future-that-works-executive-summary-spanish-mgi-march-24-2017.pdf>.
- OIT (2019). *Cambio Tecnológico y Futuro del Trabajo* [Documento en línea] Disponible: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/---ilo-buenos_aires/documents/publication/wcms_734829.pdf.
- Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. Bogotá: ECOE.
- Toffler, A. (1980). *La tercera ola* [Libro en línea] Ediciones Nacionales Círculo de Lectores. Disponible: <https://cudeg.com.uy/wp-content/uploads/2017/10/La-tercera-ola.pdf>.

Síntesis Curricular



Marylin Barraza de Capriles

Licenciada en Administración Comercial, Universidad de Carabobo (Maracay–Venezuela). Magister en Ingeniería de Sistemas, Universidad Simón Bolívar (Caracas-Venezuela). Diplomados en Docencia y en Investigación, Extensión Universitaria (UPEL-Maracay). Diplomados sobre Estudios de la Venezolanidad y Estudios Europeos, Extensión Universitaria Universidad Metropolitana (Caracas-Venezuela) Profesora con la categoría de Agregado, tiempo completo, del Departamento de Técnicas Gerenciales, Jefe de la Cátedra de Teoría de la Organización, Tutora y Jurado de Trabajos Especiales de Grado, en la Escuela de Relaciones Industriales. Adscrita a la Línea de Investigación Gestión de Personas y TIC del Laboratorio de Investigaciones del Trabajo (LAINET), Ponente en Conferencias en Eventos internos y en Congresos Nacionales e Internacionales de la Universidad de Carabobo. Cursando estudios doctorales en Educación; UPEL (Maracay-Venezuela).

**Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Vicerrectorado de Investigación y Postgrado
Instituto Pedagógico “Rafael Alberto Escobar Lara”
Subdirección de Investigación y Postgrado**

TENDENCIAS PEDAGÓGICAS Y CURRÍCULO, VÍAS PARA LA ARMONIZACIÓN DE LA TRANSFORMACIÓN CURRICULAR

Autores: Betsi Fernández

betsifupel@gmail.com

Rosario Ramírez

rosario@ciegc.org.ve

Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL)

Venezuela

PP. 82-108

TENDENCIAS PEDAGÓGICAS Y CURRÍCULO, VÍAS PARA LA ARMONIZACIÓN DE LA TRANSFORMACIÓN CURRICULAR

Autores: Betsi Fernández

betsifupel@gmail.com

Rosario Ramírez

rosario@ciegc.org.ve

Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL)

Venezuela

Recibido: Septiembre 2020

Aceptado: Noviembre 2020

RESUMEN

La investigación refiere las tendencias pedagógicas, como ideas emergentes de la dinámica curricular contemporánea, reconfigurada a partir de la transformación curricular, de los planes de estudio de formación docente, sustentados en el documento base 2011, en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), con la intencionalidad de lograr la armonización curricular y la concebida pretensión de la internacionalización en el contexto global del siglo XXI. Los elementos iniciales del diagnóstico se encuentran plasmados en el documento de evaluación del currículo 2005, que dio paso a la modernización en 2006. Tuvo como propósito dilucidar las tendencias pedagógicas y el currículo como vía para la armonización de la transformación curricular en la UPEL. Se estimó la investigación acción participativa. Fueron generados criterios éticos, niveles de responsabilidad y desafíos que obligan a repensar el saber pedagógico, en el contexto de la formación del ciudadano profesional e investigador de la docencia y áreas afines.

Palabras Clave: pedagogía, currículo, formación docente, armonización curricular.

PEDAGOGICAL TRENDS AND CURRICULUM, WAYS TO HARMONIZE CURRICULUM TRANSFORMATION

ABSTRACT

The research refers to pedagogical trends, as emerging ideas of contemporary curricular dynamics, reconfigured from the curricular transformation of the teacher training study plans, supported by the base document 2011, at the Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), with the intention of achieving curricular harmonization and the conceived claim of internationalization in the global context of the 21st century. The initial

elements of the diagnosis are found in the 2005 curriculum evaluation document, which gave way to modernization in 2006. Its purpose was to elucidate the pedagogical trends and the curriculum as a way to harmonize the curricular transformation at UPEL. Participatory action research was estimated. Ethical criteria, levels of responsibility and challenges were generated that force us to rethink pedagogical knowledge, in the context of the training of professional citizens and researchers in teaching and related areas.

Key Words: pedagogy, curriculum, teacher training, curricular harmonization.

Introducción

*Este reto de las instituciones universitarias pasa
por una mayor responsabilidad social,
frente a la diversidad, la pluralidad
y el mejoramiento continuo y permanente de estudiantes,
personal académico y demás miembros de
la comunidad universitaria
Betsi Fernández*

La realidad compleja, dinámica y diversa, que enfrentan las instituciones de educación superior permite afirmar que la reflexión constante marca la trayectoria de los distintos paradigmas epistemológicos, orientados a la visualización de la armonización curricular internacional del pregrado. Se destaca el valor de la pedagogía como ciencia de la educación, más allá de la lógica lineal aplicada al hecho educativo y del currículo como espacio público, Fernández (2007), al superar su identificación con el diseño curricular que se emplea, indistintamente, en los diferentes escenarios educativos vinculados al sector universitario.

En el devenir de la educación universitaria, se puede percibir que la racionalidad teórica predomina en la acción pedagógica transformadora de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), en sus funciones sustantivas, expresadas en el currículo como órgano rector del quehacer universitario. Ramírez (2013) arguye que las organizaciones tienen, en sus tareas, las líneas orientadoras que guían actualmente los procesos de modernización y transformación curricular, particularmente en la formación del docente; dichas líneas orientadoras se corresponden con la concepción del currículo como espacio público y bien social.

Se concibe así una educación inspirada en la libertad y en la libre escogencia intencional de la certidumbre o la incertidumbre, al dificultar en muchos la posibilidad de referirse a la transformación, cuando la historia curricular de la universidad, parece recobrar vida, personificada en la representatividad de los que creen conocer las aspiraciones de los actores en materia de docencia, investigación y formación permanente, al presagiar el comportamiento racionalizador del desarrollo curricular con solvencia ética y pedagógica.

Desde esta premisa se puede afirmar que el proceso de transformación universitaria que viven las universidades, y en especial en la UPEL, tienen un énfasis marcado en lo curricular, legitimado a través de la concurrencia o la participación de la mayoría de los actores en dicho proceso, al tomar en consideración la relación estrecha que existe entre el Estado, la sociedad y la educación. Se pretende desarrollar este vínculo para el logro de los fines propuestos, formar un ciudadano, profesional e investigador de la docencia y áreas afines, caracterizado por una cultura curricular del deber que mantenga vigentes los límites del derecho a participar del proceso de construcción del saber pedagógico y curricular.

De allí que se asuma, desde esta disertación, que la transformación curricular universitaria solo es posible dentro de un proyecto social, que sea compartido por todos, con el único interés de favorecer el proceso formativo de toma de conciencia. Así lo indica Marina (2000, p.227), cuando afirma que permita... “comprender bien la relación entre individualismo y comunidad, entre independencia y solidaridad...”, entre saber docente y saber pedagógico, para establecer las rutas del cambio necesario hacia el encuentro de las generaciones nuevas, que se encuentran envueltas en el devenir de la tecnología y la incertidumbre de tener que asimilar o comprender la sabiduría del tiempo que vendrá.

Frente a los cambios de los saberes, de acuerdo con Ramírez (2013), es fundamental que los docentes no sólo deban preocuparse ante las advertencias de las obsolescencias del conocimiento y la tecnología, como observadores impávidos u observadores no participantes, sino que deben ocuparse y tener conciencia plena de las posibilidades que se tiene en la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación, para mediar, comprender y producir conocimientos nuevos, a partir del desarrollo del pensamiento con un juicio

reflexivo.

Existe un compromiso de mantener una revisión constante de la construcción en la transformación curricular en la UPEL, ya que para la fecha se encuentra en la fase de implementación en todas las especialidades. Ramírez, (2017). Los desafíos y problemáticas, en las sociedades actuales, requieren de la atención y el estudio dentro de los contextos diferentes, particularmente en los educativos. Las universidades configuran espacios donde se desarrollan las funciones de docencia, investigación y extensión. Se conoce acerca de los objetivos de organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés) que han venido construyendo una serie de líneas de trabajo, que se deben considerar para la globalización de la educación.

En otros espacios latinoamericanos como México, Colombia y Chile se han realizado evaluaciones por acreditación en los currículos de educación superior, las cuales tienen un enfoque por competencias; sin embargo como lo señalan Martínez, Tobón y Romero (2017):

... muchas universidades vienen abordando las competencias como una cuestión de actualización del plan de estudios y no como una transformación de las prácticas de aprendizaje y de evaluación articuladas a cambios profundos en la gestión directiva y administrativa, que lleven a un mayor impacto en la ciencia y los proyectos de vinculación con la sociedad (p. 9).

En la procura de ir sistematizando el proceso de transformación que adelanta la UPEL se ha recomendado hacer elaboraciones escritas que permitan el conocimiento del proceso de transformación en los diferentes espacios de la universidad, la participación y aportes de sus actores en el proceso y las orientaciones a que dé lugar ya en su fase de ejecución, conocida la flexibilidad del currículo.

A partir de esta propuesta se consolida el trabajo presentado, que tuvo como propósito: dilucidar las tendencias pedagógicas y el currículo como vía para la armonización de la transformación curricular en la UPEL. Se estimó la investigación acción participativa, ya que las investigadoras hacen parte del proceso de transformación curricular desde sus acciones de gestión en la universidad, además de ser partícipes en la

elaboración de los documentos y en la interacción comunicativa y valorativa con los diferentes actores que aportan saberes y acciones a la armonización curricular, a través de la sistematización. Las categorías de análisis derivadas de la acción reflexiva investigativa, se presentan y explicitan a continuación: 1. Pedagogía y currículo. 2. Tendencias pedagógicas e innovaciones curriculares. 3. Tendencias pedagógicas e investigación. 4. Tendencias pedagógicas y gestión ético curricular.

Pedagogía y Currículo

La materia pedagógica y curricular en la UPEL se fortaleció durante los últimos diez (10) años, en los que la idea de la inteligencia organizacional cobró vida en el contexto de la formación docente, envuelta en la rapidez de los cambios tecnológicos y la necesidad de aprender y de beneficiarse de la información generada. Ello reveló que la misma se sumergió en un debate teórico que concluyó con un nuevo currículo para la formación del ciudadano, profesional e investigador de la docencia y áreas afines que diera respuesta a las demandas de la sociedad, por lo que se hizo visible mediante la concreción de una estructura curricular flexible y dinámica UPEL (2011). Como resultado de la necesidad de movilización académica, presenta unidades curriculares obligatorias consensuadas y enmarcadas en la búsqueda de la armonización curricular que viabilice el reconocimiento de estudios, la certificación y recertificación de competencias y la valoración de la carrera docente, con base en la definición clara de perfiles profesionales que marquen la ruta hacia la internacionalización del pregrado y la concreción de un currículo desterritorializado, transdisciplinario y profundamente humanizado.

Fernández (2010) afirma que es urgente que la UPEL haga uso racional de su autonomía, entendida según Calzadilla (2002, p.90) como... “la responsabilidad y el derecho que tiene la universidad de gobernarse a sí misma, con el objetivo de garantizar su existencia institucional y en el cumplimiento de sus funciones específicas”... Se convierte en un asunto de interés filosófico, político, social, cultural y económico que tiene repercusión educativa en cada rincón del país, desde San Antonio del Táchira en el estado Táchira, frontera con Colombia, hasta Santa Elena de Uairén en el estado Bolívar, frontera con Brasil.

En la UPEL, las exigencias curriculares puestas en práctica en la acción pedagógica, están orientadas hacia la armonización curricular, como proyecto de internacionalización del pregrado y la transformación de la universidad actual, que demanda plena libertad no como simple espontaneidad, sino como... “acción guiada por valores pensados.” Marina (2000, p.222), que van desde el derecho que se tiene de ser libres, hasta el deber de ejercer la libertad con plena conciencia del disfrute de saber, que todo lo planteado en materia curricular y pedagógica puede ser comprobado.

En este sentido, enfrentar los retos educativos asociados a la susceptibilidad de la transformación universitaria a partir de la acción curricular, pasa por promover la formación permanente, revisar las dimensiones cognitivas, socioafectivas, prácticas y éticas presentes en dicha formación y analizar las tendencias curriculares y pedagógicas contemporáneas, expuestas para identificar su alcance y expansión con visión innovadora, derivada de la puesta en práctica de una serie de ideas creadoras y transformadoras de la realidad, llamadas innovación (De Zubiría, 2006).

De allí que, los puntos de referencia se concentren en la idea de: a) reflexionar antes de tomar cualquier decisión, b) abordar la realidad con creatividad, c) asumir el compromiso como concreción de la voluntad para hacer las cosas y d) aplicar las anteriores al proceso mismo de cambios, que den respuesta a los requerimientos existentes.

Las posibilidades de continuar transformando la realidad curricular en la UPEL, se configuran en una cultura de fines que dan cuenta de su verdadera acción creadora y transformadora apoyada en la docencia, la investigación y la extensión, mediada por las tecnologías de la información y la comunicación y oxigenada por las aplicaciones tecnológicas que obligan a mantener la actualización como un criterio de calidad que permite nutrir la acción docente. Ello genera nuevos escenarios de confrontación entre la teoría y la práctica, binomio indisoluble desde los espacios de discusión democrática y dialógica, impulsores de estrategias de integración curricular inter, intra y extra universitaria, con sentido ético, dirigiendo así su dinámica pedagógica propia, desde la idea del derecho a ella hasta la idea del deber hacia ella.

Tendencias Pedagógicas e Innovaciones Curriculares

Una tendencia es la forma más elemental de innovar; es un impulso, inspiración, deseo hacia algo, idea compartida con De Zubiría (2006). Es una manera educativa nueva que complementa, refuerza o modifica un paradigma, un enfoque, un modelo o una corriente. No tiene tradición ni posicionamiento, es más un proyecto a largo plazo que una realidad inmediata. Pertenece al ámbito de la investigación prospectiva, sectorizada en grupos y se mantiene bajo la construcción del sustento teórico y la validación práctica.

De tal manera que, la adopción de innovaciones curriculares apoyadas en las tendencias pedagógicas, fue la vía para promover cambios significativos en la dinámica universitaria de la UPEL, asumida deliberadamente para dar respuestas diferentes a la formación de un ciudadano profesional, consciente, reflexivo, responsable de sus actos, participativo, amparado bajo el signo de la libertad física, moral y política, con competencias para valorar el pluralismo personal y social presente en la sociedad, a partir de los diferentes planteamientos éticos que le sirvieron de base.

Así, la UPEL pudo moverse con inteligencia ética en el ámbito de la transformación de sí misma y de la sociedad, para enfrentar con equidad y justicia las demandas sociales, al respetar las diferencias entre los pueblos, (con la creación de diseños curriculares contextualizados), que dan el reconocimiento debido de la cultura propia y un uso adecuado de las demás, para el enriquecimiento de cada pueblo, tal como lo expresan Tunnerman, Cabero y Flores (2002), en la V Reunión de Currículo, celebrada en la Universidad Central de Venezuela, al responder a la exigencia ética hecha a las instituciones de educación superior, de transformarse y modernizarse en vez de reformarse.

De alguna manera se logró que la investigación pedagógica que se lleva a cabo en la UPEL y en otras instituciones universitarias, impactaran significativamente al currículo, por cuanto el producto investigativo nutrió las innovaciones y los avances curriculares que, día a día, surgieron casi espontáneamente como consecuencia de la dinámica social, económica, política y cultural que impregnó cada momento, fase o etapa plasmada en los planes operativos. Esto fue consolidado en el Plan de Desarrollo del Talento Humano como vía para enfrentar los cambios, retos y desafíos de la comunidad upelista que a

pesar de contar con muchas investigaciones valiosas, no se visualizaba como institución de vanguardia curricular, al utilizar eficientemente su producción investigativa, en la optimización del currículo necesario que asuma con responsabilidad la conducción de los protagonistas del proceso de transformación universitaria y curricular, de forma creativa e innovadora.

Las ideas de Becerra (2004), compañero de la sistematización de la investigación como actividad prospectiva y sistemática de descubrimiento, construcción, creación, desarrollo y aplicación de conocimientos, fundamentalmente pedagógicos, se cristalizan cuando se expresan en un saber curricular estremecedor de la transformación universitaria y, por ende, de la transformación curricular. Así se tiene que la construcción del saber pedagógico cumple un papel fundamental en este proceso, al contribuir con la posibilidad real de emprender un sendero nuevo de aportes y de significados para la formación de ciudadanos profesionales de la docencia y áreas afines, que desde la integración universitaria, expresada a través del proyecto curricular institucional, social y público, marque la ruta de desarrollo profesional que otorga identidad y autonomía al docente que se desea formar.

Así se asegura que el origen del saber pedagógico está en la acción reflexiva que desarrolla el docente, respecto con su práctica: "... ninguna actividad mental se realiza en el aire, fuera de un entorno, de una situación, de una cultura, de un contexto"...Marina (2000, p. 227). La comprensión de la realidad educativa, en la UPEL, pasó por investigar a los actores y a sus percepciones, así que ante esta realidad, fue de importancia vital elegir libre y responsablemente el entorno en el que se deseaba formar, como una estrategia para lograr una formación permanente de calidad, al crear las condiciones necesarias para que cada persona pudiese realizar la elección libre y lúcida de sus modelos y aspiraciones, como en algún momento lo indicara Buxarrais (2000), al referirse al tema educativo y valorativo.

Las innovaciones curriculares que se asumieron en la UPEL fueron pensadas en y desde el escenario universitario, construido racional y autónomamente, al "... preparar para el cambio en las cuatro dimensiones básicas del ser humano: conocimientos, sentimientos y actitudes, habilidades y voluntad o empeño en la realización de las tareas"... De La Torre y Barrios (2000, p.7), al procurar así una asimilación oportuna de las

ideas transformadoras presentadas por Fernández (2008), como resultado de las innovaciones propuestas y negociadas con los actores, a través del diálogo y el respeto como dimensiones éticas fundamentales, que en palabras de Díaz (2004), orientan hacia el estudio del currículo.

De hecho, lo más importante de la innovación curricular en la UPEL no fue la innovación en sí, sino su significación en la planificación, administración, desarrollo y/o diseño curricular, como aspecto esencial de la formación de talentos para el sector educativo y en especial en los institutos pedagógicos que la conforman, con sus respectivas extensiones académicas, donde la innovación se promueve desde el proceso mismo de la gestión curricular, al promover y estimular el desarrollo del currículo, requiriendo para ello del aporte de la actividad investigativa en el área pedagógica, que sí se hace, pero no se sistematiza con el diseño de estrategias de comunicación, difusión y aplicación que impacten significativamente a la universidad y a su entorno.

Estudiosos de la formación y, particularmente de la formación docente, como Díaz (2004) y Tomlinson (2001) plantean que la misma ha de suponer un proceso reflexivo, dinámico, flexible, permanente y continuo en el cual se construyan los espacios para la reflexión no sólo de lo que acontece a nivel nacional o internacional, sino también de lo que ocurre en el aula. Asimismo, las formas que emplea para adaptarse a las situaciones y oportunidades que se le presenten, al involucrar en ello, todo su potencial para percibir ideas, métodos, estrategias y bitácoras diferentes de aproximación a la realidad, con el pleno conocimiento de las implicaciones éticas implícitas en cada acción, ya que no existen pedagogías neutras, sino que todo depende del tipo de ciudadano que se quiera formar, como lo señala De Zubiría (2006).

De allí que pueda afirmar que la legitimidad y validez de la innovación curricular, tiene su contexto en el quehacer pedagógico como realidad dada y cuya concreción inmediata se traduce en un acto didáctico como totalidad social, como espacio en el cual se concretan las formas de comprender la realidad y los modos de actuar sobre ella para transformarla, a partir de su concepción dinámica, compleja y cambiante. El innovador curricular tiene que asumir postura ante el currículo, al delimitar propósitos, ejes y estructura, así como la influencia que ejerce en la transformación curricular; por lo tanto, tiene que preguntarse por el valor educativo que aporta y por la legitimidad de la

influencia que ejerce, en la resolución de problemas educativos más que en su disolución, tal como lo apunta Moore (1994).

En este sentido, las innovaciones curriculares deben constituirse en una verdadera relación entre los procedimientos y las finalidades de la educación y de la formación, y en especial si se trata de la formación docente como es el caso de la UPEL, la cual debe mantener constantemente una reflexión en torno a ello, con la intención de contribuir a la formulación de premisas vinculadas a los principios y lineamientos de la política de formación docente del Estado, las políticas de docencia institucional, los propósitos del currículo y el perfil del egresado que se aspira, para contribuir así a dar respuestas a interrogantes tales como: ¿cuál es el docente que se quiere? ¿Cómo se debe formar al docente que se quiere? ¿Cuáles son los valores que se deben difundir en la formación docente? ¿Cómo lograr la articulación y la integración curricular? ¿Cuáles competencias debe poseer el docente?, entre otras.

Pretender que se comprenda esta preocupación por la innovación y la sistematización de la investigación y su impacto en el currículo, como vía para la integración, es ocuparse realmente de buscar el verdadero sentido de la integración y de la innovación, sin descuidar lo que Guzmán (2004, p. 80), señala de forma muy clara, al afirmar que “Los grandes sistemas del pensamiento buscaron elaborar una gramática filosófica que le confiriera sentido a la realidad”... Quizás ahora también se está haciendo; es decir, darle sentido ético y dirección al hecho educativo como hecho moral, al asumir la formación profesional como fuente de saber pedagógico donde el derecho a formarse, propio de la modernidad da paso al deber de formarse como requerimiento de la postmodernidad.

De allí que asuma la pedagogía desde la posibilidad de libertad de la conciencia, en una dualidad entre lo que corresponde por derecho y el compromiso que asiste por deber, que a los ojos de muchos, como lo señala Marina (2000, p. 246), solo se comprende que ontológicamente los derechos son primero que los deberes, entendiéndose estos como el “... fruto de la reflexión del hombre que piensa en los derechos”. De allí que sea necesario afirmar que no solo es importante garantizar y proteger los derechos como la propiedad de las personas, sino también, clarificar los deberes asociados a ellos, que obligan a actuar en una dirección determinada, con voluntad y compromiso.

La pedagogía, como actividad creadora e indispensable en la formación permanente, tiene que moverse en y desde la comprensión de que los deberes no son sumisión a algo, sino libertad para asumir compromisos que exigen a todos una responsabilidad verdadera con la formación individual y colectiva del ciudadano que se necesita, visualizado en una nueva concepción del currículo como un espacio público, de construcción social, expresado en el diseño curricular como un proyecto institucional, interdisciplinario, de construcción y deconstrucción de la realidad, explícitamente orientado por las políticas del Estado y dirigido hacia la participación como hecho fundamental de la acción educativa, cuyos principios deben orientar hacia ¿qué enseñar? ¿Cómo enseñar? ¿Cuándo enseñar? ¿Con qué enseñar? Y, ¿Para qué enseñar? Ello ocurrirá en escenarios de aprendizaje libres y responsables, justos y equitativos, que vayan más allá de la promoción de la igualdad de oportunidades, para trascender a la igualdad de condiciones.

Todo lo expresado tiene el propósito de esclarecer la praxis pedagógica, en cuanto a los compromisos que se asumen frente a las innovaciones curriculares, al formular interrogantes tales como: ¿qué planificar en el contexto curricular? ¿Cómo administrar el currículo? ¿Cómo lograr el desarrollo curricular? ¿Cómo diseñar el currículo con articulación vertical y horizontal? ¿Cómo hacer evaluación curricular para lograr la autorrealización de las instituciones educativas y en consecuencia de los actores sociales que las integran, a los fines de precisar cuáles son los indicadores éticos a considerar, a la hora de adoptar una innovación curricular, con miras a optimizar el acto educativo?

Mientras que la realidad pedagógica se encuentra intentando recuperar su trascendencia y se libera de prohibiciones, que la llevan a buscar en el pasado lo que se desea para el futuro, la innovación curricular aparece como una forma de replantear las estrategias de aprendizaje y de enseñanza. Se inicia con una visión clara del ser humano, de la formación del talento humano y del desarrollo de las capacidades humanas, para reconocer el uso que él puede hacer de sus capacidades, al utilizar la razón en tres (3) dimensiones: a) la conciencia ingenua (sólo se conforman con lo que ven, oyen y sienten); b) la conciencia mágica (busca explicaciones alejadas de la realidad); y c) la conciencia crítica (presenta objetivamente los pro, los contra y las consecuencias de las situaciones). Todo ello con la finalidad de favorecer el proceso de descubrirse como seres dignos y provistos de derechos que reflexionan en torno a las diferencias individuales reconocidas socialmente y de interés particular en el ámbito curricular. El hecho de hacer diseño

curricular hace que emerjan las dimensiones humanas que se definen en el currículo, para ser respetadas profundamente en la incorporación y adopción de innovaciones.

El repertorio de innovaciones curriculares, de cara a las tendencias pedagógicas, por muy variado que sea, debe verse de acuerdo con el significado que se le haya dado en tres (3) dimensiones. Ellas son: a) el significado ético, orientado por la reflexión en cuanto a la existencia misma del ser, en el medio social, sus reglas y normas de funcionamiento; b) el significado jurídico, vinculado a la normativa legal, iniciada a partir de la declaración de los derechos del hombre y del ciudadano en 1789; y c) el significado político, enmarcado en el sentido democrático como espacio de vida para la realización de la propia identidad. Se toman en consideración el entorno, el saber, el acervo cultural y la historicidad, a partir de la cual se mueven los derechos y los deberes de los ciudadanos, por una pedagogía de los deberes, más que por una pedagogía restringida de los derechos.

Otro aspecto importante que debe ser mencionado, al referirse a la adopción de innovaciones curriculares, es la necesidad de reconocer la naturaleza política de la innovación en función del papel que debe desempeñar en la dinámica de las tendencias pedagógicas, presentes en el contexto de la transformación universitaria a la cual se ha hecho referencia anteriormente. ¿Qué función está cumpliendo? ¿Al servicio de cuáles intereses está actuando? ¿Cómo hacer para que se convierta en un espacio para la libertad, la autonomía, la justicia y la responsabilidad? No se debe dejar de comprender que el cambio en la naturaleza política de la innovación, no se puede dar sin un cambio de actitud en el plano ético de los actores, razón por lo cual es necesario redefinir el sentido y la identidad de la innovación, repensando sus prácticas desde la formación integral y permanente de un ciudadano, profesional, con pensamiento y capacidades físicas, emocionales, sociales, éticas e intelectuales.

Realmente lo que se propone al socializar una innovación, impregnada por una tendencia pedagógica, es apreciar la textura de una formación integral de aprender a ser, saber, hacer y querer, a través de la innovación, como una manera de mejorar la praxis pedagógica y en consecuencia, la acción docente dentro y fuera del aula, tal como la concibe De la Torre (2000, p. 10), "Hablar de innovación es hablar de formación en actitudes, destrezas y hábitos, manejar estrategias, prever y superar resistencias, conocer procesos, afrontar conflictos, crear climas constructivos." Es decir, de alguna manera

actuar en correspondencia con lo que se planifica, organiza y administra en el acontecer de la realidad educativa, de cada centro o espacio destinado a la labor docente.

Tendencias Pedagógicas e Investigación

Ramírez (2009) refiere que las universidades venezolanas se configuran en espacios donde se desarrollan las funciones docentes, investigativas, de extensión o administrativas, que configuran además una estructura organizacional derivada de la evolución histórico – social de las universidades latinoamericanas, las cuales contienen una estructura híbrida, donde se privilegia la docencia ante cualquier otra función. La rehabilitación de una pedagogía de deberes, amalgamada con una pedagogía de derechos, viabilizada por la investigación como acción que humaniza, es una forma de configuración de las innovaciones curriculares que se pretendan desarrollar o adoptar, como vía para la transformación de las instituciones universitarias.

Carrillo (2010) considera que la investigación se debe enseñar y afirma que es concebida como una acción pedagógica intencionada, en un contexto multirreferencial, para exponer ideas relacionadas con el conocimiento científico (sistematizado y socializado) en procura de concretar una investigación, lo que permitiría aparte de un conocimiento nuevo, disponer de dominios y habilidades investigativas. Izarra, Carrillo y Ramírez (2011) en sus estudios acerca de la actitud hacia el aprendizaje de la investigación, consideran que es importante promover la investigación en la formación de los profesionales de la docencia, como una vía para mejorar la práctica pedagógica. A través de la sistematización de la investigación, es posible liberar los escenarios de aprendizaje de las críticas severas a las cuales son sometidos constantemente, cuando se presume que las innovaciones propuestas carecen de supuestos teóricos, solo posibles en y desde la investigación.

Los discursos de la pedagogía se reivindican en y desde la investigación pedagógica; por ello es prudente refrescar algunas de las características esenciales de la investigación expuestas por Contreras (1999) y por Brubacher (2000), para comprender la estructura de este campo disciplinar, las innovaciones que se espera adoptar, las competencias que se

aspiran desarrollar, los propósitos que se persiguen y los fines de la educación en la Venezuela capaz de crear posibilidades.

Es prioritario develar de acuerdo con los precitados autores que el grado de interés y de compromiso que tienen los actores sociales vinculados a la pedagogía y a la innovación, por lo que “La investigación debe dirigirse a favorecer la transformación de la enseñanza mediante la realización en la práctica de valores educativos” Contreras (1999, p. 459). Se orientará el quehacer pedagógico, en el contexto de la transformación e integración universitaria a través del currículo como espacio público, que representa los fines de la formación, hasta convertirse en un verdadero proyecto institucional e innovador que propicie la participación de todos los actores, al asumir a la pedagogía con visión amplia sobre la comprensión de la formación humana y a la vez, como síntesis que decanta los criterios que la incluyen, al tomar en cuenta los aspectos filosóficos enmarcados en lo axiológico, teleológico y epistemológico, así como la didáctica y las leyes establecidas.

Apunta Contreras (1999) que: “La investigación educativa debe adoptar una posición que reconozca el espacio social y político de la educación”... (p. 460). Así se logra evidenciar las interacciones que comprometen al acto pedagógico con la realidad real, con la mejora social y educativa, mediante el ejercicio constante de la reflexión, como aproximación a los fines, mediante la producción de argumentos racionales que ayuden en la fundamentación de cualquier propuesta o innovación curricular, como resultado de la aplicación de un protocolo de investigación en materia de formación que se incline hacia la transformación universitaria, con carácter innovador. De allí que la reflexión pedagógica aumente al concretar la participación, el pluralismo y la diversidad, construida desde espacios de aprendizajes reflexivos y autorreflexivos que promuevan las formas de acceder a los saberes pedagógicos y aumenten la posibilidad de reorientar y dar sentido al hecho educativo.

Señala además Contreras (1999) que la investigación requiere una transformación de las relaciones de poder hasta ahora instaladas entre el investigador y quien pone en práctica los resultados de ella; tomando en cuenta las implicaciones metodológicas, por tanto representa algo más que optar entre métodos cualitativos y cuantitativos. Ramírez (2007) apunta que la socialización del conocimiento es atinente a la investigación; la

conformación de grupos o equipos de investigación permite la comunicación, discusión e intercambio de las ideas de ciencia que se desarrollan en esas comunidades.

Es plantearse los procedimientos y contextos adecuados para negociar los problemas en los que investigar, las formas de colaboración, la manera de conducir el quehacer pedagógico es una instancia en la cual no queremos aceptar ninguna de las posibles opciones convirtiéndose en un verdadero dilema.

Acerca de la relación entre pedagogía, investigación e innovación, como inicio de una acción creadora no debe organizarse sobre la base de la relación entre experto y asesorados... "La investigación debe existir no para suplir el conocimiento público, sino para dar voz al conocimiento del público"... Contreras (1999, p.462), lo que implica una consideración del docente como ser comprometido, justo y libre al cual hay que formar para promover la valoración de su propio comportamiento y el ajeno, difundido y divulgado mediante ideas claras y transformadoras de la realidad. Es necesario reivindicar el saber pedagógico, a los fines de promover la autonomía y la identidad individual y colectiva de todos los actores, pues le corresponde a la pedagogía reflexionar el hecho educativo, como realidad compleja que no puede ser cambiada a voluntad.

"Una investigación será educativa si permite que los participantes desarrollen nuevas formas de comprensión y si les capacita para emprender caminos propios de reflexión autónoma y colaborativa..." Contreras (1999, p. 463). Por aquello que dice Brubacher (2000, p.155), de que la "... educación es un quehacer intrínsecamente ético". Valdría la pena afirmar de acuerdo con las ideas de que la investigación tiene que hacer un esfuerzo por impactar al currículo y contribuir con la formación de un profesional comprometido, justo equitativo, democrático y solidario, que además posea un gran dominio de su campo teórico, con conocimientos pedagógicos y manejo de las tecnologías adecuadas para su praxis, que tome decisiones éticas, argumentadas y fundamentadas a partir de su reflexión.

Díaz, Carrillo y Ramírez (2015) acerca de la formación de docentes investigadores, refieren que es un proceso complejo, que se inicia con la formación personal, reforzada con la teoría y cimentada en la práctica pedagógica e investigativa; se fortalece con la orientación de docentes adscritos a unidades de investigación, los que a su vez desarrollan

proyectos de investigación, forman investigadores, organizan eventos, divulgan sus elaboraciones, entre otras actividades.

La sistematización de la investigación, en las instituciones universitarias, puede contribuir con este requerimiento, al aportar ideas que enfrenten los retos y desafíos que presenta la formación de profesionales, especialmente el docente, desde momentos en los cuales el Ministerio de Educación Superior en el año 2003 exhortó a transformar las universidades, incluyendo las que se dedican a la formación docente, al considerar: a) el interés por el conocimiento, b) la apropiación de la cultura, c) el interés por la comprensión de la lectura, d) el uso de las tecnologías, e) el desarrollo de las competencias éticas, f) la autonomía, g) la solidaridad, h) la tolerancia, i) el respeto, j) la libertad y k) la responsabilidad, con la finalidad de dar una respuesta a la impunidad curricular que ha reinado en los diferentes procesos orientadores del cambio curricular, generador de faltas que afectan notablemente a los actores del proceso, en su tránsito por la ruta de la formación docente.

Dado que la formación docente centrada en la información entró en crisis, y los deseos por transformar lo que existe se orientan hacia el progreso social y cultural, es prioritario identificar la existencia de intentos disimulados por consagrar o reproducir lo existente Escudero, (2002), sin ir más allá de los cambios lingüísticos que contribuyen con el solapamiento de una impunidad curricular traducida en ausencia de responsables, ante el incumplimiento de lo previsto en el cuerpo normativo vigente, para el momento de llevar a concreción la transformación del currículo.

Tendencias Pedagógicas y Gestión Ético Curricular.

Si se parte de la idea inicial de repensar la pedagogía, a partir de un nuevo estilo de pensamiento y la importancia de la sistematización de la investigación ante la impunidad curricular y su impacto en la transformación universitaria, se puede afirmar que confluyen varios elementos. Estos son: el desarrollo humano y social, la contextualización social, económica y política, la búsqueda de modelos de desarrollo curricular adecuados a los nuevos tiempos, la formulación de políticas educativas, la concepción del currículo como un espacio público institucional que sirva de referente a la investigación, el diseño

curricular como proyecto creativo y la evaluación como un proceso integral, reflexivo, multirreferencial y evolutivo, que permite ver a las instituciones universitarias con sus características propias.

Es desde allí que se construyen algunas ideas orientadoras para la comprensión del saber pedagógico, desde una visión curricular innovadora, que implique deliberar bien en y desde las tendencias pedagógicas contemporáneas, conducidas responsablemente, tales como:

❖ Pedagogía de los derechos: allí el derecho se convierte en la facultad moral del orbe ético. (Poder realizar acciones y poder exigir que las realicen otros). Asimismo, en la vía para que las legislaciones se muevan, al entender al derecho como la facultad moral que cada uno tiene respecto de las cosas que son suyas o de las cosas que le son debidas (benefician, protegen o aumentan la capacidad de actuar), ayudan a la interrelación e integración en un sistema de reciprocidades. Los derechos no son algo natural, sino una construcción humana, de la inteligencia. Son un poder de actuar, de disponer y pasan por el reconocimiento activo de la comunidad para existir. Son realidades mancomunadas, como expresión de inteligencia compartida y los deberes como una obligación, un vínculo que exige obrar de una manera determinada, por voluntad (meta elegida), por una orden (sumisión) o por un compromiso (promesa o contrato).

❖ Pedagogía de la ternura desde las concepciones de Luis Carlos Restrepo (2010). Debe ser trabajada desde la transdisciplinariedad e implica estar cara a cara, uno frente al otro, manejar simultáneamente cercanía y distancia, espacio común pero dominio propio, regida por la razón comunicativa descrita por Michel Foucault (1926-1984), orientadora de los destinos sociales y guía del discurso educativo, que expresa claramente el reconocimiento por el otro, al valorar el lenguaje y la construcción de las relaciones.

❖ Pedagogía de la diferencia, Paulo Freire (1921-1997). Pide respeto y tolerancia hacia las diferencias, sin que sean convertidas en características individuales, derivadas de las relaciones de poder y del saber, el *diferente* es siempre el otro, si pensar en el deber ser como lo único y verdadero; se rescata la visión del es y del derecho a ser diferente.

❖ Pedagogía para la formación de la identidad. Implica realizar acciones filosóficas que promuevan el conocimiento de sí mismo y del otro, al respetar la condición individual de cada actor, sus creencias, tradiciones, costumbres, intereses, placeres, entre otros, que permitan potenciar una lectura interpretativa, ideológica y política de la realidad.

❖ Pedagogía dialogante, Julián de Zubiría (2006). Implica comprender el aprendizaje y el desarrollo como procesos que se realizan por niveles de complejidad crecientes, para promover el autoconocimiento en actuaciones bidireccionales, de responsabilidades compartidas.

❖ Pedagogía de los deberes. Deriva de los requerimientos actuales de la sociedad que, de acuerdo con Marina (2000), no ha refrescado la acción pedagógica de los deberes, por considerar en primera instancia a la pedagogía de los derechos, como... “una propiedad de la persona humana, innata, imprescindible, natural.” (p. 251). Ello configura al Estado como el que debe a cada ciudadano; es el gran deudor, pero a la vez es el gran acreedor, pues tiene que exigir a todos para pagar a todos. Así, la pedagogía del deber se asume como constructiva y orientadora de la deuda pendiente por encontrarse en el... “orbe de los derechos, Marina (2000, p. 255).

Para lograr esto es necesario que se pueda construir una teoría de la educación, en forma global, que suministre ideas y lineamientos para mejorar la práctica educativa a través de la investigación. De acuerdo con Elliott (1995) podrá asumirse como investigación acción, por ejemplo, a partir de la cual el docente pueda generar un acercamiento continuo y efectivo entre la universidad y la comunidad local. Es necesario que se produzcan innovaciones educativas en todos los escenarios; que se produzcan mejoras sustantivas en todos los niveles y modalidades del sistema educativo venezolano, al considerar tiempo, espacio, criterios, principios y lineamientos.

De tal manera que hoy es necesario contextualizar tanto las finalidades, ¿para qué formar?, como los contenidos, ¿qué enseñar? Se dará así respuesta a *la tendencia* de formar un ciudadano profesional de la docencia Fernández (2005), más tolerante, más profesional y más competente, tal como lo comparte Polo (2006), en su ponencia sobre tendencias curriculares nuevas. Todo esto es una reflexión amplia en torno a las tendencias pedagógicas que han marcado pauta en el quehacer curricular que va más allá

de lo técnico, que aborda lo personal y lo social, sin descuidar la estructura social hacia donde se mueve la realidad. Ello es posible, si se concibe al currículo como ese espacio público que se concreta en el proyecto educativo; que se concentra en la construcción colectiva de saberes pedagógicos y en el diseño de nuevas rutas pedagógicas, guiadas por el sentido ético, a partir del cual se generan los indicadores necesarios para su puesta en escena.

Los indicadores éticos en la adopción de la(s) tendencia(s) pedagógica(s) permiten detectar las fortalezas y debilidades de ellas, así como brindar la oportunidad de extraer elementos fundamentales para su redefinición y para el fortalecimiento de las acciones concretas. Se realizará a través de la evaluación reflexiva de la presencia o ausencia de acuerdos previos a la adopción de la misma y sobre las condiciones y características que presente, para obtener evidencias de la capacidad de autonomía de los actores para asumirla. El significado ético de la adopción de tendencias pedagógicas, expresado en la reflexión sobre cómo identificar indicadores éticos, se apoya en la idea de que las tendencias no imponen sino que se consensan y se orientan, hacia la procura de una forma nueva de pensar la educación y de formular o reformular políticas educativas, para la promoción de una formación permanente de calidad, apoyada en la investigación.

De esta manera, los indicadores éticos permiten analizar si las tendencias pedagógicas asumidas estuvieron orientadas por resultados de investigaciones realizadas, por juicios y argumentaciones claras y coherentes de amplio reconocimiento público por parte de los actores involucrados. Asimismo, se darán espacios para la socialización de la tendencia, la fijación del presupuesto, los mecanismos de aprobación, participación en la planificación y vinculación con la misión, visión y valores de la institución, entre otros tantos aspectos necesarios para garantizar el buen desenvolvimiento de la tendencia que se pretende desarrollar, a los fines de cumplir una función articuladora de la integración cultural, la movilidad social y el desarrollo productivo con equidad.

Más que definir los indicadores éticos en la adopción de una tendencia pedagógica, lo que se trata es de abordar las dimensiones presentes en quienes tienen la responsabilidad de socializarlas y mantenerlas, para que no desaparezcan y puedan llegar a convertirse en un modelo o en un paradigma. Estas dimensiones se asocian a la participación, la ciudadanía y la formación de la persona, al destacar éticamente el placer,

la virtud, el derecho y el deber para socializarlas. El placer, entendido como la sensación por la cual se produce deleite o bienestar en la persona, acompañado de una gran moderación, de actos de diversa índole emanados de su capacidad de pensar, querer, sentir y creer. La virtud, entendida como el hábito de conducta fijado por la razón que, buscado intencionalmente con la finalidad de conseguir un fin mejor, existe con los otros y frente a los otros, hasta reconocerse y hacerse ser y crecer como personas únicas.

El derecho, asumido como la facultad; como el poder de hacer que tiene la persona para obrar, al introducirse en la realidad que busca y que proyecta, que le permite anticiparse a las situaciones. El deber es una exigencia que orienta a la persona a actuar de acuerdo con un fin necesario; está unido a la responsabilidad de apertura frente a la comunidad, por encontrarse inserto en una familia, un medio social, una cultura y por su puesto en una época.

La adopción de una tendencia pedagógica en las instituciones universitarias, pasa por identificar las exigencias éticas y el sentido, como categorías fundamentales asociadas a ella, a partir de valores mínimos que reflejen la importancia y significación de la libertad como dimensión humana y ética. Supone el estímulo y la creación de condiciones para la praxis pedagógica creativa, analítica y crítica de su entorno y de sí misma, para lo cual es necesario establecer una serie de criterios que requiere tal acción. Martínez (2000) afirma que estos criterios pueden ser: (a) El cultivo de la autonomía personal, (b) La disponibilidad hacia el diálogo y (c) El cultivo de la voluntad y de las disposiciones emocionales de la persona, a partir de los cuales el docente, formado bajo la orientación de estos criterios, sería capaz de construir sus propios valores, contextualizarlos y ponerlos en práctica directamente en su cotidianidad, cada vez que desee incursionar en el mundo de las tendencias pedagógicas. Éstas, necesariamente, deben guardar relación estrecha con las demandas sociales, económicas, políticas y culturales, al respetar las diferencias, el pluralismo y la diversidad como se señaló con anterioridad.

En esas circunstancias, las tendencias pedagógicas deben ser pensadas globalmente, al interconectar todos los aspectos propios de ellas, en los distintos ámbitos educativos, para que permita ampliar y profundizar en el cambio, ya que toda tendencia pedagógica tiene que incorporar transformaciones que contribuyan con el desarrollo humano, como ampliación o maximización de las capacidades humanas, razón por la cual los indicadores

éticos se han de evaluar en función de los fines y objetivos de la educación. Le corresponde a la pedagogía, el rol importante de orientar en el establecimiento de relaciones flexibles, dinámicas y dialécticas entre los fines de la educación y los actores sociales beneficiarios de ella, pues es en su aplicación donde se da forma al proceso de humanización, misión y a la vez, eje temático de la pedagogía, la cual requiere de un docente comprometido con lo que se aspira a lograr (Tejada, 2000).

Si se toman las ideas de Abbagnano y Visalberghi (1975) sobre pedagogía, podría afirmarse que a la pedagogía le compete la acción de coordinar los aportes de la filosofía y de las diversas ciencias, a través de estrategias didácticas que impidan caer en la rutina y en la cristalización de recetas fijas para orientar en el desarrollo de innovaciones. Su dinamismo y complejidad requieren de la sistematización de una didáctica de la educación, construida desde la práctica pedagógica, en ambientes de aprendizaje, con atención individualizada y colectiva, presencial o a distancia, que trascienda el *derecho a* y se vincule con el *deber de*.

A Manera de Conclusión

El derecho permite acceder a la realidad educativa y el deber vincula la actuación, hacia una manera determinada de concretar ese derecho. Es urgente dirigir hacia una nueva construcción social, cultural, pedagógica y didáctica que permita convertir los ideales en acciones de largo alcance, pertinentes y sostenidas, que hagan frente a la docencia, a la investigación y a la formación permanente. Las tendencias pedagógicas dan paso a la justicia académica de dar a cada cual lo que por derecho le corresponde, con una visión de pluralidad a partir de la cual se explica la construcción de la realidad, con una diversidad de opciones y con una democratización de las oportunidades, que contribuyen al ejercicio de la libertad en igualdad de condiciones.

El currículo es comprendido como un espacio público, de construcción y deconstrucción de la realidad, explícitamente orientado por las políticas del Estado y dirigido hacia la participación como hecho fundamental de la acción educativa, cuyos principios deben orientar hacia ¿qué enseñar? ¿Cómo enseñar? ¿Cuándo enseñar? ¿Con qué enseñar? ¿Para qué enseñar? Es decir, se convierte en el proyecto de la razón pedagógica. Conocer e interpretar la intersubjetividad y la multidimensión del hecho

educativo para transformar, desde diferentes tendencias pedagógicas, permite señalar que es necesario consensuar en torno a un modelo curricular que conciba al aprendiz como persona humana, con capacidad para construir y deconstruir su realidad, para transformarla y desarrollarla y, al docente como profesional autónomo, con capacidades para realizar juicios profesionales, con recursos propios para investigar en educación y con autodirección e independencia para dirigir la transformación requerida.

En este sentido, la tendencia pedagógica que se asuma o se adopte en el contexto de la transformación universitaria, apoyada en las innovaciones curriculares, debe estar impregnada por la acción reflexiva como principio organizativo del currículo, que oriente a la pedagogía, a su teoría y a su praxis, hacia la formación de un ciudadano apto para enfrentar los desafíos de la Venezuela de hoy. Es decir, que tenga capacidad para leer, comunicarse, argumentar y elegir, como resultado de la aplicación de innovaciones curriculares cuyos componentes éticos, políticos y empíricos puedan evaluarse en función de los fines de la educación y de los indicadores éticos construidos colectivamente.

La dimensión ética es el principio orientador de cualquier tendencia pedagógica, ya que propicia el escenario para romper con la fragmentación de la formación y el desdibujamiento de la acción docente; su efecto radica en la libertad para elegir y actuar libremente, al asumir con responsabilidad las consecuencias de los actos, para poder actuar en consecuencia desde la tendencia pedagógica que se asuma. Las tendencias pedagógicas se generan desde la producción intelectual de grupos o instituciones, de su impacto entre los docentes y desde su fuerza para repensar la educación y su forma de transformarla. Es necesario reconstruir la epistemología del discurso pedagógico, a partir de las prácticas pedagógicas de la cotidianidad, como acontecimiento complejo que expresa el saber pedagógico, ya que las tendencias pedagógicas configuran el saber pedagógico y dan paso a nociones, conceptos, métodos y modelos de realización de los fines.

REFERENCIAS

- Abbagnano, N. y Visalberghi A. (1975). *Historia de la Pedagogía*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Becerra, A. (2004). *Thesaurus Curricular Universitario*, sin publicar. Caracas.
- Brubacher, J. (2000). *Cómo ser un Docente Reflexivo. La Construcción de una Cultura de la Indagación en las Escuela*. Editorial Gedisa. Biblioteca de Educación. España.
- Buxarrais, M. (2000) *La formación del profesorado en educación en valores*, propuesta y materiales. Barcelona, España: editorial Desclée de Brouwer S.A.
- Carrillo, N. (2010). *Enseñanza de la investigación educativa en la formación docente*. Tesis de doctorado no publicada, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio.
- Calzadilla, R. (2002). Ética y autonomía universitaria. *Sapiens. Revista universitaria de investigación*, 3(2).
- Contreras, D. (1999). El sentido educativo de la investigación. *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*. España: ediciones Akal.
- De la Torre, S. y Barrios, Ó. (2000). *Estrategias didácticas innovadoras*. Recursos para la formación y el cambio. España: ediciones Octaedro.
- De la Torre, S. (2000). *Tres ideas en acciones: innovación, formación, investigación*. España: ediciones Octaedro.
- De Zubiría, J. (2006). *Las competencias argumentativas. Una visión desde la escuela*. Colombia: cooperativa, Magisterio.
- Díaz, V. (2004). *Currículum, investigación y enseñanza en la formación docente*. Caracas, Venezuela: FONDEIN, Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Díaz, V., Carrillo, N., y Ramírez, R. (2015). Formación de investigadores. *Revista Paramillo*. San Cristóbal: UCAT.
- Escudero, J. (2002). *La reforma de la reforma. ¿Qué calidad para quiénes?* Barcelona, España: Ariel.
- Elliott, J. (1995). *El Papel del profesorado en el desarrollo curricular: una cuestión irresuelta en los intentos ingleses de reforma curricular. Volver a pensar la educación* (Vol. II). Prácticas y discursos educativos. Madrid, España: Morata.
- Fernández, B. (2005). Modelo teórico para el desarrollo de la dimensión ética en la formación docente. Tesis de doctorado no publicada. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Caracas.
- Fernández, B. (2007). *Sistematización de la investigación y su impacto en el currículo de formación docente. Vía para la integración en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador*.

- Instituto Pedagógico de Caracas.* (Ponencia). Cumaná. Semana aniversario del Departamento de Curriculum y Administración. Universidad de Oriente.
- Fernández, B. (2008). *Papel de la Pedagogía en el Currículo. Curso: Destrezas para la enseñanza efectiva, basada en la microenseñanza.* Instituto de Altos Estudios Diplomáticos.
- Fernández, B. (2010). *Centro de convivencia ciudadana. La nueva forma de ver la Escuela. A refundar la escuela.* Santiago de Chile: Olejnik.
- Guzmán, N. (2004). *La crisis de la modernidad seguido de Hegel y la modernidad.* Caracas, Venezuela: instituto municipal de publicaciones, Alcaldía de Caracas.
- Guzmán, N. (2004). *Ensayos de Sociología, Filosofía y Literatura.* Caracas, Venezuela: instituto municipal de publicaciones, Alcaldía de Caracas.
- Izarra, D., Carrillo, N. y Ramírez, R. (2011). Actitud hacia el aprendizaje de la investigación. *Revista de Evaluación & Investigación.* Edición N° 2 del año 5. ULA. Táchira.
- Marina, J. A. (2000). *Crónicas de la ultramodernidad.* Barcelona: Anagrama.
- Martínez, M. (2000, octubre). *Educación y valores democráticos.* Ponencia presentada en el Foro iberoamericano sobre educación en valores. Montevideo, Uruguay.
- Martínez, J., Tobón, S., Romero, A. (2017). Problemáticas relacionadas con la acreditación de la calidad de la educación superior en América Latina. *Innovación educativa*, 17(73), 79-96. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732017000100079&lng=es&tlng=es.
- Moore, T. (1994). *Introducción a la filosofía de la educación.* México: Trillas.
- Polo, M. (2006). *Tendencias curriculares.* Ponencia. Reunión de la Comisión Nacional de Currículo. Universidad Central de Venezuela.
- Ramírez, R. (2007). *Núcleo de Investigación "Georgina Calderón". Génesis.* San Cristóbal, Táchira: UPEL- FONDEIN.
- Ramírez, R. (2009). *La cultura investigativa en las funciones universitarias. Experiencia del Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio, Núcleo académico Táchira.* Trabajo de ascenso no publicado, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Núcleo Táchira. Recuperado de: https://www.academia.edu/26232520/Cultura_Investigativa
- Ramírez, R. (2013). El pensamiento reflexivo en educación. En D. Izarra y R. Ramírez (Comps.), *Docente, enseñanza y escuela.* (pp. 21-37). Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Ramírez, R. (2014). *Modelo constructivista e investigativo de Porlán en la formación inicial de investigadores en el pregrado.* I Congreso de Red Académico Investigativa, Región los Andes. Mérida: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Ramírez, R. (2017). *Desafíos y problemáticas: espacios universitarios, formación inicial del docente investigador y desarrollo de la cultura investigativa.* XV Jornada de Investigación Educativa.

San Cristóbal. Disponible: <http://ciegc.org.ve/2015/desafios-y-problematicas-espacios-universitariosformacion-inicial-del-docente-investigador-y-desarrollo-de-la-cultura-investigativa/>

Restrepo, L. (2010). *El derecho a la ternura*. Edición digital. Bogotá. Disponible: https://www.uv.mx/veracruz/cosustentaver/files/2015/09/6.-Restrepo-L.-C.-2010_El-derecho-a-la-ternura.pdf.

Tejada, José. (2000). *Perfil docente y modelo de formación*. Montevideo, Uruguay: Fondo iberoamericano sobre educación en valores.

Tunnerman, Cabero y Flores. (2002). V reunión de currículo. Caracas: Universidad Central de Venezuela.

Tomlinson, C. (2001). *El aula diversificada. Dar respuestas a las necesidades de todos los estudiantes*. Biblioteca Latinoamericana, N° 9. España: Octaedro.

Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Vicerrectorado de Docencia. (1999). *Diseño curricular documento base*. Caracas: Autor.

Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Vicerrectorado de Docencia. Comisión de Currículo de Pregrado. (2002). *Evaluación curricular de UPEL: lineamientos generales*. Caracas: Autor.

Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Vicerrectorado de Docencia (2003). *El proceso de evaluación curricular de la UPEL*. Informe que se presenta ante el Consejo Universitario, 18 de Junio de 2003. Caracas: Autor.

Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Vicerrectorado de Docencia. (2005). *I Encuentro Nacional UPEL – Ministerio de Educación y Deportes*. Informe que se presenta ante el Consejo Universitario. Caracas: Autor.

Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Dirección General de Planificación y Desarrollo. (2005). *Informe de evaluación institucional (2001-2004)*. Caracas: Autor

Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Vicerrectorado de Docencia. (2006). *Proyecto de transformación y modernización del currículo para la formación docente de pregrado en la UPEL*. Informe que se presenta ante el Consejo Universitario. Caracas: Autor

Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Vicerrectorado de Docencia (2011). *Documento Base del Currículo UPEL*. Informe que se presenta ante el Consejo Universitario. Caracas: Autor.

Síntesis Curricular



Betsi Fernández

Doctora en Educación, Especialista en Docencia en Educación Superior, Magíster en Planificación Educativa. Postdoctorado Internacional en Ciencias de la Educación y Postdoctorado en Filosofía y Ciencias de la Educación. Profesora de Filosofía, Ética y Epistemología. Directora del Observatorio Curricular Latinoamericano y del Caribe. Asesora de la Comisión de Currículo de Pregrado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Directora de Desarrollo y Bienestar Estudiantil de la UPEL. Miembro de la Asociación de Educadores de Latinoamérica y del Caribe (AELAC). Integrante del comité científico de la Revista Delectus del INICC (Perú) y del comité editorial de la Revista Laurus (Venezuela). Coordinadora de la Línea de investigación: Formación Docente y Currículo. Miembro del Núcleo de Investigaciones Filosóficas de la (UPEL). Creadora de la Concepción del Currículo como Espacio Público.



Rosario Haydeé Ramírez Sánchez

Maestra Normalista. Licenciada en Educación, mención Geografía y Ciencias de la Tierra. Especialista en Educación Básica. Doctora en Educación. Experta en E-learning (FATLA). Coordinadora Nacional de Educación Integral y de Educación Primaria UPEL (2016). Tutora en pregrado, postgrado y extensión. Fundadora de la Línea de Investigación "Formación Docente" (2005) UPEL-IMPM-Táchira y de la Línea de Investigación "Familia y Sociedad" UPEL-IMPM-Trujillo. Miembro del Consejo Técnico Asesor de Investigación CTAI (UPEL-IMPM). Coordinadora de la Línea Formación Docente, CIEGC. (2013-2016). Coordinadora del Centro de Investigación Educativa "Georgina Calderón" (2019 hasta la fecha). Acreditada al Programa Estímulo a la Investigación e innovación (PEII) Nivel B. Miembro de AsoVAC. Capítulo Táchira. Publicaciones como: autora, coautora, árbitro, de publicaciones en revistas arbitradas y libros en educación. Asistencia a eventos como: conferencista, ponente, moderadora y organizadora en eventos regionales, nacionales e internacionales.

Colaboraron en este número



*Alexandra Bolívar
Francisco Pacheco
Joan Fernando Chipia Lobo
Luisa Martínez
Naendry Pinto
Richard Gómez
Reina Galindo
Rolando García
Sandra Leal*



Correctores de Estilo

Christiam Alvarez





Contáctanos



@revistadialogica



RevistaDialogicaUPELMaracay



DialogicaUPEL



dialógicaupel@gmail.com



dialogicaupel.blogspot.com



<https://issuu.com/dialogicaupel>

Revista Multidisciplinaria

Dialógica

Publicación en Línea (Semestral)

ISSN: 2244-7662

Julio - Diciembre 2020. Vol. 17, N° 2

DL: PPL201102AR3941