



34

GACETA DE PEDAGOGÍA

Depósito Legal pp197602651252
ISSN: 0435 - 026X

Depósito legal digital DC2018001050

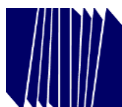
Nº 34- AÑO 2015



Gaceta de Pedagogía
2015. No 34



GACETA DE PEDAGOGÍA
Fundada en 1960
Quinta Etapa
2015. N° 34



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR

Rector: Raúl López Sayago
Vicerrectora de Docencia: Doris Pérez Barreto
Vicerrectora de Investigación y Postgrado: Moraima Esteves González
Vicerrectora de Extensión: María Teresa Centeno
Secretaria: Nilva Liuval Moreno



INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
CUERPO DIRECTIVO

Director (E): Alix Agudelo
Subdirectora de Docencia (E): Yudith Rangel
Subdirectora de Investigación y Postgrado (E): Miren de Tejada Lagonell
Subdirector de Extensión: Hernán Hernández
Secretario: Juan Acosta

COORDINADOR GENERAL DE INVESTIGACIÓN
Franklin Núñez

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA
Jefa de departamento: Jacqueline Suárez V.

CUERPO EDITORIAL

EDITORA Belkis Osorio Acosta (UPEL-IPC. VZLA)

COORDINADORA María Eugenia Bautista (UPEL-IPC. VZLA)

**ASISTENTE DE
GESTIÓN EDITORIAL** Xiomara Rojas (UPEL-IPC. VZLA)

CONSEJO EDITORIAL Mariela Alejo (UPEL-IPC. VZLA), Richard Torres (UPEL-IPC. VZLA), Josefina Palacios (UPEL-IPC. VZLA), Mayda La Fe (UPEL-IPC. VZLA), Antenor Viáfara (UPEL-IPC. VZLA), Enyer Porras (UPEL-IPC. VZLA).

**COMITÉ CIENTÍFICO/
ACADÉMICO**
Integrantes Internos

Gloria Valera (UPEL-IPC. VZLA),
Esteban Añez B. (UPEL-IPC,
UCAB. VZLA), Magaly Salazar
Sanabria (UPEL-IPC. VZLA)
Haymara Harrintogn (UPEL-IPC.
VZLA). Morela Osorio (UPEL-
IPC, UCAB-VZLA).

*Integrantes Externos
Nacionales*

Gerardo Lara (UCAB-VZLA),
Roraima Mora (UCAB-VZLA),
Gloria Rebeca Mota (UPTAMCA-
VZLA), Yadira Gudiño (CUR-
VZLA), Edgar Ríos (UPTAMCA-
VZLA), Jenny Fraile (UPEL,
IPMJMSM-VZLA)

*Integrante Externo
Internacional*

Lisa Mata (Universidad EAFIT-
Medellín)

EQUIPO TÉCNICO *Diseñadora de cubierta*

Mirna Quintero (UPEL-IPC.
VZLA).

Traductores

Evelio Salcedo (UPEL-IPC.
VZLA), Mirna Quintero (UPEL-
IPC. VZLA), Rebeca Mota
(UPATAMCA. VZLA)

Diseño Gráfico

Belkis Osorio (UPEL-IPC. VZLA)

Corrección de texto

Josefina Palacios (UPEL-IPC.
VZLA), Mayda La Fe (UPEL-IPC.
VZLA), Xiomara Rojas (UPEL-
IPC. VZLA). Magaly Salazar
Sanabria (UPEL-IPC. VZLA)

CUERPO DE ASESORES Y EVALUADORES DEL NÚMERO 35 , AÑO 2015

Niurka Ron (UPEL-IPC. VZLA)

Briseida Acosta (UPEL-IPC. VZLA)

EDICIÓN

Fondo Editorial
Mariano Picón Salas
Instituto Pedagógico
de Caracas

**EDITOR EN JEFE del Fondo
Editorial**

Mariano Picón Salas del IPC.
Bernardo Bethencourt

COORDINADOR EDITORIAL

Jesús Lovera

*Revista anual arbitrada
Departamento de Pedagogía
Instituto Pedagógico de Caracas*

2015 Ediciones

Departamento de Pedagogía
Instituto Pedagógico de Caracas,
Avenida Páez, El Paraíso,
Torre Docente, piso 3, ofic. 376,
Caracas, Venezuela.

Teléfonos (58-212) 405-25-65
405-27-64

gacetadepedagogia@gmail.com

Hecho el Depósito de Ley
Depósito Legal pp197602651252
ISSN: 0435 - 026X

Depósito Legal digital
DC2018001050

Gaceta de Pedagogía no se hace
responsable por la opinión emitida
por los autores.



Revista Gaceta de Pedagogía permite el uso de la obra original reconociendo siempre al autor, sin uso comercial y sin la generación de obras derivadas.

DEFINICIÓN Y OBJETIVOS DE LA GACETA DE PEDAGOGÍA

La Revista Gaceta de Pedagogía es medio para divulgación de trabajos originales e inéditos que permitan repensar la educación desde la diversidad de marcos metodológicos y conceptuales. Un espacio que toma en cuenta las múltiples dimensiones que constituyen el hecho pedagógico: lo antropológico, lo filosófico, lo histórico, lo psicológico y lo sociopolítico.

Es una revista de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas, creada y administrada por el Departamento de Pedagogía. Con más de 50 años de historia, la Gaceta de Pedagogía comenzó sin las formalidades de las revistas de investigación actuales, en un viejo multígrafo que los profesores de la época utilizaron para elaborar, de un modo bastante artesanal, sus primeros 10 números. Aunque la idea original era proporcionar bibliografía indispensable y poco accesible los estudiantes del Pedagógico, la calidad de sus páginas pronto la convirtieron en una revista de referencia para los educadores venezolanos.

En sus diferentes números se ven reflejados los grandes debates de la educación del siglo XX y la perspectiva de sus autores, maestros que son referencia en la historia de la educación Venezolana. Por lo tanto, además de ser una revista de investigación, la Revista Gaceta de Pedagogía es parte de Patrimonio Cultural de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador y parte de la identidad del Instituto Pedagógico de Caracas. La idea de esta quinta etapa es continuar el legado y seguir haciendo historia.

NORMAS Y CRITERIOS DE PUBLICACIÓN

a. Generalidades:

1. *GACETA DE PEDAGOGÍA* está constituida por una Editor(a) y por el Cuerpo Editorial.

2. Los documentos que *GACETA DE PEDAGOGÍA* recibe son: artículos relacionados con aspectos educacionales, áreas afines y científicos originales en idioma español e inglés; siempre y cuando se ajusten a los requisitos exigidos en estas normas.
3. Esta publicación es anual.
4. La recepción de documentos se realizará dos veces al año, en los meses de febrero y julio para el número.
5. Recibir un documento no presupone que haya sido aceptado para su publicación.

b. Sistema de arbitraje

1. En la Revista *GACETA DE PEDAGOGÍA* todos los documentos presentados serán sometidos a arbitraje utilizando el sistema de revisión por pares, además el sistema a doble ciego. La evaluación se hará según criterios de originalidad, pertinencia, actualidad, aporte, rigurosidad argumentativa.
2. El proceso de evaluación de un documento será de cuatro meses mínimo y seis máximo.
3. Una vez que el documento es revisado se establecerán los siguientes fallos:
 - a) Aprobar su publicación sin modificaciones
 - b) Publicar si se atienden las recomendaciones
 - c) No publicar
4. Si uno de los revisores no está de acuerdo con la publicación del documento, entonces, el documento podrá ser revisado por un tercer revisor, quien dictaminará si el documento se publica o no.
5. Todos los autores son responsables de realizar los cambios y tomar en consideración las sugerencias.
6. Una vez iniciado el proceso de arbitraje de un artículo, su autor se compromete a no publicarlo en otra revista distinta a La Gaceta de Pedagogía.

7. Una vez realizadas las correcciones, el autor(es) del artículo recibirá(n) una constancia de su aceptación para publicarlo. Una vez publicado el artículo se le(s) enviará(n) la URL del número de la Revista en la cual aparece.
8. Los trabajos no aceptados serán devueltos a su(s) autor(es) haciéndole(s) ver los motivos de tal decisión.

c. Normas Generales:

1. Todo material para ser publicado requiere ser sometido a la corrección del uso del lenguaje. Por lo tanto, su(s) autor(es) se compromete(n) a aceptar las modificaciones, sugerencias u observaciones realizadas por el comité de arbitraje.
2. Los trabajos serán presentados en digital, debidamente identificados escritos en Word, tamaño carta, espacio de 1,5 y en letra Arial 12, con páginas numeradas consecutivamente.
3. El documento debe estar precedido de una síntesis curricular de los autores, con un máximo de 120 palabras en un párrafo.
4. Se identificarán con título en español, inglés el nombre del autor(es), el resumen no excederá de 120 palabras y sus descriptores, institución donde labora y correo electrónico.
5. La extensión del documento será entre 10 y 25 páginas, incluyendo las referencias bibliográficas, los anexos y los agradecimientos.

d. Manuscrito

1. El título del artículo debe aparecer centrado en letra Arial tamaño 14 y en negrita.
2. El título no debe superar las 15 palabras.
3. El título traducido al inglés se colocará después del título en español, centrado en el texto, con letra Arial 13 puntos y sin negrita.

4. El nombre del autor(es), debe aparecer alineado al margen derecho de la página en letra Arial, en 12 puntos, en negrita.
5. Seguidamente el correo electrónico alineado al margen derecho de la página en letra Arial, en 10 puntos, sin negrita.
6. Indicar la institución que representa (universidad, Institución...), alineado al margen derecho de la página en letra Arial, en 10 puntos, en negrita.
7. Todos los textos deben incluir un resumen en español y la respectiva traducción al inglés de no más de 200 palabras máximo y en un único párrafo.
8. Todos los textos deben incluir palabras claves del documento, con la respectiva traducción al inglés, llamada KEY WORDS (se recomienda utilizar el tesauro de la UNESCO).
9. Deben indicarse de tres a cuatro palabras claves como máximo, las cuales no deben contener ni conjunciones ni artículos.
10. Los subtítulos o apartados deben aparecer en letra Arial, en 12 puntos, con negrita y en números arábigos consecutivos.
11. Toda nota aclaratoria debe ser incluida al pie de página y serán usadas para enriquecer la argumentación, para ampliar o complementar información importante.
12. Debe evitarse cuadros y tablas muy extensas, se sugiere media página como tamaño ideal. Sin embargo, si es necesario el uso de este recurso para argumentar alguna información, la revista lo considerará siempre y cuando sea un máximo de (7) siete elementos.
13. Las fotografías, mapas, ilustraciones y figuras deberán estar en formato JPG, con una resolución de 300 dpi, en un tamaño de 14 cm de ancho, rotulados y numerados consecutivamente, en letra Arial, en 10 puntos.
14. Todo material ilustrativo incluido en el texto, debe contar con las respectivas autorizaciones para su uso y divulgación, salvo las que sean de su propiedad, en este sentido, debe anotarse la fuente. Siguiendo las normas de licenciamiento y protección intelectual, todas las imágenes son de dominio

público cuando el autor(a) tiene más de 75 años de fallecido(a).

15. Toda persona interesada en publicar en la revista debe entregar una síntesis curricular de 80 palabras como máximo, redactada en un único párrafo, en letra Arial tamaño 12 puntos, a espacio sencillo; indicando la institución donde labora, cargo que ocupa, grado de instrucción, universidad de egreso, país de origen y correo electrónico.

e. Normas Específicas

Artículos:

1. Estarán constituidos por informes de investigación, revisiones bibliográficas, informes de desarrollo tecnológico, ensayos científicos, propuestas de modelos e innovaciones en el área educativa y tecnológica, resúmenes de trabajos de grado, tesis y ascensos, relacionados con temas derivados de cualquier área de las carreras que se ofrecen la Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Instituto Pedagógico de Caracas.
2. Las normas de redacción, presentación de tablas y gráficos, uso de citas de cualquier tipo, señalamientos de autores, referencias bibliográficas y electrónicas, entre otros aspectos editoriales deben ajustarse a las Normas de la American Psychological Association (APA), Universidad pedagógica Experimental Libertador (UPEL).
3. Los artículos producto de una investigación deben contener:
Introducción: descripción del problemática, propósito, justificación, metodología y principales hallazgos.
Breve referente teórico.
Metodología: se indicará el paradigma, tipo, método, diseño de investigación, la población y muestra; actores sociales, sujetos o informantes; los instrumentos de recolección de datos del estudio y el procedimiento empleado.
Resultados: éstos se expresarán en forma clara y concisa, acompañado de su discusión e incluirán el mínimo necesario de representaciones gráficas (tablas, figuras, gráficos, redes, mapas, matrices, entre otros). Se presentarán en

blanco y negro o a color. Deben cumplir con las exigencias de las normas APA-UPEL.

Conclusiones: Se comentarán los hallazgos de la investigación y sus aportes al conocimiento.

Referencias: Las citas de autores en el texto deben aparecer en la lista de referencias ajustándose a las normas APA-UPEL.

4. Deben evitarse el uso de abreviaturas, en caso de utilizarlas en el texto, su primera aparición debe ser precedida por el nombre completo al que ésta sustituye.
5. De acuerdo con las características del artículo, su longitud puede variar entre 10 y 25 cuartillas. Excepcionalmente, otras extensiones serán objeto de consideración por parte del Cuerpo Editorial de la Revista.
6. No debe haber ningún tipo de errores (ni ortográficos ni de tipeo); es responsabilidad del o los autores velar por este aspecto.

Investigaciones

Los artículos se corresponden a investigaciones llevadas a cabo en las diferentes áreas del conocimiento. Los trabajos de investigación deben estructurarse en la forma siguiente: Título en español e inglés nombre(s) de (los) autores, institución (es) a la (s) cual (es) pertenece (n) el (los) autor(es) y direcciones electrónicas; resumen en castellano e inglés con sus palabras clave y no debe exceder de 150 palabras. Organizar su estructura en Introducción, Método, Resultados, Conclusiones y Referencias que deben seguir las normas UPEL o APA. Las investigaciones documentales deben contener en forma implícita o explícita los elementos antes señalados. Para trabajos de autores internacionales se solicitan las referencias según APA. Máximo 25 páginas.

Ensayos

Este documento presenta el análisis, las reflexiones o las discusiones que el autor propone sobre un tema o problema particular. La estructura que se recomienda para este tipo de documento es:

Introducción

Desarrollo del tema:

- a) Proposición
- b) Argumentos para la discusión
- c) Síntesis y reflexiones finales

Referencias o literatura citada

Referencias Bibliográficas

Sección dirigida a referenciar publicaciones y documentos, en formato impreso o electrónico, que pudieran resultar de interés académico e investigativo para la comunidad. Se consideran diferentes tipos de documentos como Referencias Bibliográficas:

- **Reseña de libros:** con un resumen de la temática central, comentarios acerca del mismo por parte de la persona que lo refiere. Deben estructurarse con: título, autor(es), año, editorial, número de páginas. Máximo 10 páginas.
- **Reseña de revistas:** se referirán revistas nacionales o internacionales cuya temática sea de interés para la comunidad universitaria. Deben estructurarse con: título, resumen en español e inglés, descripción del área temática, tipo de artículo y periodicidad, editorial, institución, país, localización. Máximo 6 páginas.
- **Reseña de tesis, de trabajos de grado o ascenso:** se referirán trabajos de investigadores de la UPEL y de otras universidades. Deben estructurarse con: título, autor (es), resumen del trabajo de investigación en español e inglés (abstract) con las palabras clave, tipo de tesis (Doctoral, Maestría), tutor, departamento, universidad, fecha de aprobación. Máximo 6 páginas.
- **Reseña de páginas web, blogs y otros documentos electrónicos:** se referirán trabajos publicados en Internet que sean de interés para el campo académico e investigativo. Deben estructurarse en: título, autor (es) de la revisión, breve información sobre el contenido, especificación de dirección(es) electrónicas y los aportes que justifican dicha referencia. Máximo 4 páginas.

- **Reseña Histórica de la Gaceta de Pedagogía:** este espacio se dedicará a un artículo publicado en ediciones anteriores de la revista, tal como se redactó originalmente, y será presentado por un autor o autores de la actualidad. La idea de este espacio es recordar ideas y debates de pedagogos venezolanos insignes que fueron autores de esta revista y examinar su vigencia en el contexto actual. Se intenta contribuir con el rescate del pensamiento pedagógico venezolano, en particular, aquel engendrado en los espacios del Instituto Pedagógico de Caracas. Acompañado a los datos originales del artículo, se colocarán los datos del (los) autor(es) que realiza(n) la presentación.
- **Reseña Histórica del Departamento de Pedagogía:** este espacio se dedicará a reconstruir la memoria histórica del Departamento de Pedagogía, así como destacar a los grandes pedagogos que dieron vida al Departamento.

Eventos

Los profesores e investigadores que asistan a eventos académicos nacionales o internacionales podrán divulgarlos. Deben señalar datos de identificación: nombre del evento, lugar, fecha, objetivos, resultados, conclusiones y propuestas generados en los mismos. También forman parte de esta sección, la promoción y difusión de Jornadas, Congresos, Reuniones, simposios y Conferencias nacionales e internacionales de interés para los lectores. Máximo 6 páginas.

Avances de Investigación

Los investigadores podrán presentar resultados parciales de investigación que consideren de relevancia para su publicación. Los trabajos deben estructurarse de la siguiente manera: título, autor, descripción breve de la investigación en la cual se enmarcan los resultados y su relevancia. Máximo 3 páginas.

Ejemplo de elaboración del resumen

Resumen: En español e inglés, texto justificado, espacio sencillo, en 12 puntos, un único párrafo, sin títulos, ni citas, ni referencias. Debe ser un resumen

analítico: incluye información sobre los objetivos, la metodología, los resultados y las conclusiones. Su extensión es de 150 palabras. El resumen es una síntesis explicativa del contenido del artículo o ensayo, por lo que no se deben copiar párrafos o partes del documento para elaborarlo.

Debe indicar claramente qué tipo de documento es: **artículo o ensayo**. A continuación se muestra la estructura del resumen:

Un resumen para **artículo** está constituido por los siguientes elementos:

Introducción: ¿por qué se ha llevado a cabo el artículo? Se plantea el problema, se explican brevemente los antecedentes sobre el problema o tema abordado y el objetivo principal.

Metodología: Responde a la pregunta ¿Cómo se han obtenido los datos que apoyan el artículo? Para ello es importante explicar si se trata de un abordaje cualitativo, cuantitativo o mixto, debe incluir el enfoque y tipo de investigación, la población y muestra, actores sociales, sujetos o informantes, las variables, las técnicas de recolección de datos utilizadas y los alcances.

Resultados: Responde a la pregunta ¿Qué se ha encontrado? Debe incluir los resultados principales, tanto los positivos como los negativos, y debe haber coherencia entre los resultados y el objetivo principal del estudio. Si los resultados son cuantitativos, presentar los porcentajes y su significación estadística.

Conclusiones: Responde a las preguntas ¿Qué significan los resultados? y ¿Qué implicaciones y aplicaciones pueden tener esos resultados? Se establecen brevemente los puntos fuertes y débiles del estudio, así como probables soluciones o aplicaciones. Debe ser coherente con los resultados expuestos anteriormente.

Un resumen para **ensayo** debe exponer el eje temático, los propósitos, la posición argumentativa expuesta en los planteamientos desarrollados en el texto y las principales conclusiones o reflexiones. Su extensión es de 100 a 150 palabras.

CONTENIDO

Presentación.....	16
--------------------------	-----------

Artículos

María Teresa Mendoza. Las comunidades de aprendizaje inteligente y el coaching pedagógico. <i>Intelligent Learning Communities and pedagogical coaching.....</i>	18
María Carolina Riobueno y Kenia Tovar. Aspectos teóricos en la metodología de aprendizaje-servicio. <i>Theoretical aspects in the methodology learning-service.....</i>	33
María Isabel Valera. El recreo escolar en educación primaria. <i>School recreation in primary education.....</i>	55
Ríchard José Sosa Villegas. La construcción del texto argumentativo: el caso del ensayo escolar. <i>The construction of the argumentary text: the case of the school essay</i>	67

Investigaciones

Belkis E Osorio Acosta. Competencias investigativas de los docentes en formación y de los docentes en ejercicio. <i>Investigative competence of teachers in training and teachers in exercise</i>	81
María Eugenia Bautista. Inteligencia emocional de los docentes instructores y su vinculación con el éxito en la investigación. <i>Emotional intelligence of the teaching instructors and their link with the success in the investigation.....</i>	110

Reseña de Libro

La cabeza bien puesta. Repensando la reforma – Reformar el pensamiento. Bases para una reforma educativa. Autor: Edgar Morín. (2002). Argentina: Nueva visión, por Sol María Martínez.....	141
--	------------

Reseña Histórica de la Gaceta de Pedagogía

Ocaso y vigencia de los valores. Tema sobre Filosofía de la Educación

Celso Rivas Balboa. Presentado por: **Enyer Porras**..... 151

Reseña Histórica del Departamento de Pedagogía

Alberto Yegres Mago. Creación y trayectoria del Departamento de Pedagogía. Primera Parte 175

Currículo de los autores..... 191

PRESENTACIÓN

El Cuerpo Editorial de la GACETA DE PEDAGOGIA presenta el número 34 del año 2015 en forma electrónica, con artículos recibidos y arbitrados dando respuesta a las exigencias de los investigadores que apoyan su publicación. En esta *quinta etapa*, la revista en un esfuerzo sostenido, el Cuerpo Editorial de la Gaceta de Pedagogía ha propiciado el espacio para la publicación de los trabajos de los docentes/investigadores bajo los estándares de calidad académica que establecen las instituciones evaluadoras, tanto nacionales como internacionales para la difusión de la investigación.

La GACETA DE PEDAGOGIA reconoce la colaboración de los especialistas evaluadores y asesores, quienes de manera comprometida han realizado sus aportes. La intención de la publicación es poner en formato digital información que esté al alcance de los estudiantes, profesores y especialistas diferentes trabajos que servirán de apoyo a las funciones de docencia, extensión e investigación. Este número presenta a los lectores un grupo de nueve contribuciones multitemáticas relacionadas con artículos generales: comunidades de aprendizaje y el coaching pedagógico, la metodología de aprendizaje-servicio, el recreo como espacio de descanso y de aprendizaje, el ensayo escolar en la construcción del texto argumentativo.

Así como, investigaciones enfocadas hacia las competencias investigativas y a la inteligencia emocional. Además, una reseña del libro de Edgar Morín “La cabeza bien puesta. Repensando la reforma – Reformar el pensamiento. Bases para una reforma educativa” y por último, nuestro gran espacio dedicado a un artículo publicado en ediciones anteriores de la revista, como fue el de Celso Rivas Balboa con el “Ocaso y vigencia de los valores. Tema sobre Filosofía de la Educación”. Así como la Reseña Histórica del Departamento de Pedagogía

presentando una transcripción de la gran obra realizada por el Dr. Alberto Yegres Mago con “Creación y trayectoria del Departamento de Pedagogía.

La Gaceta de Pedagogía es un órgano que apuntala a la difusión del conocimiento a través de la publicación de artículos de diversa índole relacionados con el hacer y saber de estudiantes y docentes de Educación Superior, así como también a docentes investigadores de instituciones de las etapas de primaria y secundaria, por ser un eje de investigaciones realizadas por y para los educadores avaladas por la Universidad de los Maestros.

A partir del N° 33 Año 2014, el Comité Editorial realizó gestiones para que la revista migrara al formato digital (*on line*), asignándole el Depósito legal DC2018001050. Este cambio de formato se debe a la conciencia ecológica que reina en la institución, Instituto Pedagógico de Caracas, aunado a las diferentes dificultades encontradas para la reproducción en físico de los ejemplares. En este número hemos querido dar cabida a las investigaciones de distintas tendencias e intereses pues la multiplicidad temática señalada unida a la importancia pedagógica nos permitirá ver diferentes enfoques y realidades. Esperamos que esta nueva contribución, les anime a participar como autores y árbitros de nuestra revista

Dra. Belkis E Osorio A
Editora de la Revista *Gaceta de Pedagogía*

Las comunidades de aprendizaje inteligente y el coaching pedagógico

Intelligent Learning Communities
and pedagogical coaching

María Teresa Mendoza
matere1810@gmail.com

Universidad Nacional Experimental Politécnica de
la Fuerza Armada (UNEFA), Venezuela

RESUMEN

Este artículo tiene como propósito reflexionar sobre la formación de Comunidades de Aprendizaje Inteligente, utilizando el Acompañamiento Pedagógico como una disciplina efectiva e innovadora en la forma de aprender-aprender en el contexto universitario, partiendo de la visión de la Ontología del Lenguaje de Echeverría (2005), apoyándose además en el aprendizaje dialógico de Freire (1997), así como la Quinta Disciplina de Senge (2006). Ello implica el reconocimiento y desarrollo de habilidades personales, la apropiación de valores, la formación del auto-concepto, la adquisición y adecuada aplicación de aprendizajes nuevos, el reconocimiento, el establecimiento y la concreción de sueños, ideales y metas, así como la construcción de nuevos conocimientos, a partir del propio, abordando uno de los temas fundamentales como es la innovación y la creatividad en el proceso de aprendizaje a nivel universitario, lo que transformaría a las Universidades en Comunidades de Aprendizaje Inteligentes, debido a que la práctica docente cada vez exige más, porque no basta con enseñar, con transmitir conocimientos, el resultado deben ser estudiantes capaces de aprender por sí mismos, y el docente reinventarse para ser algo más que un mero transmisor de información.

Palabras Claves: Comunidades de Aprendizaje Inteligente Acompañamiento Pedagógico. Disciplina.

ABSTRACT

This article aims to reflect on the formation of Intelligent Learning

Communities, using Pedagogical Accompaniment as an effective and innovative discipline in the way of learning-to-learn at university level, starting from the vision of Echeverría's Ontology of Language (2005), also supporting the dialogical learning of Freire (1997), as well as Senge's Fifth Discipline (2006). This involves the recognition and development of personal skills, the appropriation of values, the formation of self-concept, the acquisition and proper application of new learning, the recognition, establishment and realization of dreams, ideals and goals, as well as construction of new knowledge, starting from one's own, addressing one of the fundamental issues such as innovation and creativity in the learning process at university level, which would transform universities into Intelligent Learning Communities, because the teaching practice each it demands more, because it is not enough to teach, to transmit knowledge, the result must be students capable of learning for themselves, and the teacher to reinvent himself to be more than a mere transmitter of information.

Key Words: *Intelligent Learning Communities Pedagogical Accompaniment. Discipline.*

INTRODUCCIÓN

El campo de la educación es, quizás, el ámbito social que menos ha cambiado durante el último siglo. Mientras que la economía, la ciencia, los negocios, la tecnología, etc., han avanzado al ritmo de los nuevos tiempos en los últimos cien años, la educación ha tenido básicamente la misma concepción. Afortunadamente el siglo XXI ha traído consigo nuevas necesidades, objetivos e intereses educativos; uno de ellos es transformar las escuelas mecanicistas en Organizaciones de Aprendizaje Inteligente. (Senge, 2006)

Desde este punto de vista, se entiende la gestión educativa como un “organizarse para” crear condiciones, formar de forma pertinente, contextualizar las propuestas, operatizar, evaluar y recrear en una dinámica recursiva y continua, la idea es ir hacia la formación de un docente comprendiente y no entendiente. El acto de comprender está unido al afecto, a lo primordial, a lo interno, lo esencial. Tiene como imperativo la empatía y el compromiso consigo mismo y con el otro. Se sustenta en un sentido de lo

Humano, en el reconocimiento del SER. La meta es ir hacia una pedagogía que influya cualitativamente en la experiencia humana de aprender con otros. (Torres, 2006)

Transformar la estructura y la cultura escolar significa reconocer que el profesor, solo, no puede atender la demanda de una educación de calidad para todos los alumnos; es necesario establecer una colaboración más cercana con las familias y demás miembros de la comunidad para que todos puedan mejorar sus resultados. Significa también creer que se aprende por medio de la interacción.

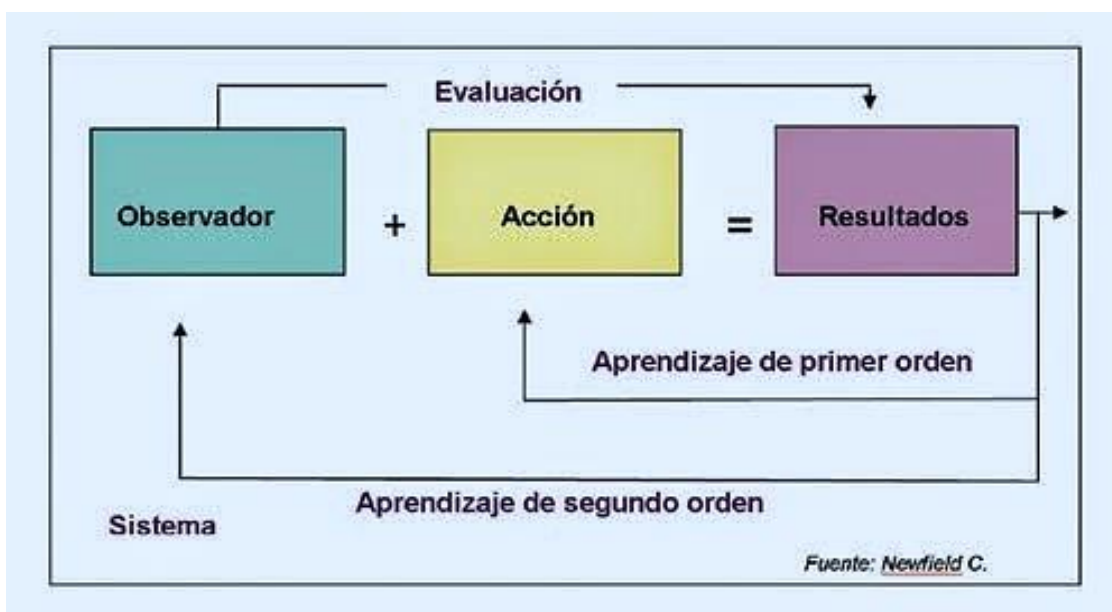


Figura 1
Modelo de Aprendizaje
Tomado de Echeverría, R. (2005)

Amabile (2002) en su libro *"Cómo Matar la Creatividad"*, hace referencia a las tres partes de la creatividad: La confluencia de **motivación intrínseca**, que se refiere a las percepciones sobre la propia motivación para emprender la tarea; **conocimientos relativos al dominio**, que lo

denomina “**expertise**” por ser vistas como los senderos cognitivos que habrá de recorrer en la búsqueda de una solución; y los **procesos relativos a la creatividad, que los llama** habilidades del pensamiento pues generan la experiencia para producir ideas, las cuales se ven reflejadas en el entorno gerencial- educativo; puesto que la pericia se presenta cuando el docente, ser pensante, en el transcurso de su desarrollo educativo, personal y profesional va adquiriendo habilidades para generar respuestas y resolver situaciones que se le presentan en ese ambiente en el cual se desenvuelve.

En cuanto a la capacidad de pensamiento creativo, el cambiar, recrear y redefinir tácticas y estrategias determina el grado de flexibilidad e imaginación con que afronta el docente sus dificultades y esta se logra gracias a la creatividad que puede generar en el activar de sus conocimientos y muchas veces, al romper paradigmas en el cual se encuentra inmerso. En cuanto a la motivación, esta se ve reflejada por la satisfacción y el reto de lograr cosechar éxitos, tanto en el plano personal como en el profesional.

Ahora bien, la pregunta sería ¿realmente los docentes están formados para solventar esas dificultades que se le presentan en su entorno tanto educativo como social? Como gerentes de aula, ¿qué herramientas emplean? y lo más importante ¿estarían dispuestos a cambiar de paradigma y comenzar a trabajar interdisciplinariamente como agentes transformadores de la sociedad?

En este sentido, la sociedad de la información cuenta con recursos al alcance de todos, que permiten estar en contacto constante con la comunidad científica internacional y conocer las investigaciones educativas y sociales que ofrecen un marco de referencia efectivo para el desarrollo de las prácticas educativas, con base en el conocimiento acumulado por ésta y en colaboración con los principales autores de diferentes disciplinas de todo el mundo, promoviendo la implantación de Comunidades de Aprendizaje en

escuelas de educación inicial, primaria y bachillerato básicamente, sin embargo, este esfuerzo puede ser extendido a las comunidades universitarias.

La universidad de la sociedad del conocimiento no puede ser la misma que se ha conocido en épocas pasadas. Es necesario que la universidad se abra a otras realidades sociales, lo que implica no sólo salir de sus muros para dirigirse a ellas, sino también abrir sus puertas para que dichas realidades sociales pasen a ser también agentes formativos de los estudiantes universitarios.

Las universidades hoy en día

La creatividad, condición muy valorizada en el siglo XXI, a raíz de las profundas transformaciones sociales que demandan respuestas nuevas ante los problemas emergentes e imaginación al servicio de la habitabilidad del mundo, constituye un desafío. Los retos que la sociedad actual propone no son los mismos que los de la sociedad industrial, que caracterizó la mayor parte del siglo XX. Ir más allá de lo dado, generar algo nuevo, diferente, es donde radica la idea de creatividad, concepto que se desliza en los anales de la educación desde los inicios del siglo XXI, aunque -demás está decir- antes, en el siglo XX, también se produjeron experiencias innovadoras y estimulantes del pensamiento y de la imaginación creadora.

Guilford (1986) uno de los más importantes precursores de la investigación en esta materia, identificó algunas de las condiciones del pensamiento creativo y las agrupó en dos categorías:

- Las de producción divergente, que involucran la fluidez de ideas, la flexibilidad de pensamiento y –a diferencia del pensamiento convergente que conduce a soluciones únicas- la capacidad de elaborar distintas alternativas de respuestas para resolver un problema.

- Las de transformación, relacionadas con la producción de formas y pautas nuevas a partir de la reorganización o reinterpretación de lo ya conocido.

Torrance (1994), por ejemplo, estudió los problemas de la enseñanza creativa y procedimientos para desarrollar una conducta creativa en el aula, explicando que la mayor controversia se encontraba entre los conceptos de inteligencia y creatividad.

En este sentido, la creatividad se debe abordar como un concepto inter y pluridisciplinario, debido a que no sólo se estudia al organismo, sino a todas las personas que componen una comunidad como la universitaria, que es la que está en juego, debido a que se le considera como el espacio social de la educación por antonomasia.

Hoy, la capacidad de acceder a nuevas fuentes de información de manera rápida y económica, ha transformado los contextos en los que las personas aprenden, así como las organizaciones educativas en cualquiera de sus niveles, las cuales se ven obligadas a diversificar cada vez más sus propuestas y actividades para garantizar que nadie quede excluido de la sociedad de la información.

El saber acumulado por la humanidad no es definitivo, no está cerrado. Es un conjunto de certezas provisorias a partir de las cuales generar otras aperturas, indagaciones y descubrimientos que se “entorchan” en un proceso recursivo, donde las incógnitas, los errores, las confusiones, las turbulencias, las intuiciones, y las emociones que estas búsquedas y hallazgos despiertan, constituyen la fuente que moviliza el pensamiento desde lo conocido hacia lo misterioso, desde lo enigmático hacia las nuevas concepciones y configuraciones.



Figura 2
Comunidad de Aprendizaje Inteligente

Tomado de Google (2015)

Hoy, más que ningún otro momento de la historia universitaria es oportuno hablar del sentido de la relación que la universidad puede o debe de mantener con la sociedad, el mundo profesional y las diversas entidades, instituciones o empresas que lo componen, estructurando el concepto de

Comunidad de Aprendizaje Inteligente.

García Fernández (2002) las define de la siguiente manera:

"Grupo de personas que aprenden, utilizando herramientas comunes en un mismo entorno, edificándose, sobre un proyecto educativo y cultural propio, que involucra su educación, así como la de sus niños, jóvenes y adultos, en el marco de un esfuerzo, cooperativo y solidario, basado en un diagnóstico no sólo de sus carencias sino, sobre todo, de sus fortalezas para superar tales debilidades".

A su vez, la noción de comunidad de aprendizaje tiende a vincularse con el concepto "***Learning Organization***" procedente del ámbito de la organización y gestión empresarial enunciada por Peter Senge (2006) en su obra *La Quinta Disciplina*, que define la "***Organización que Aprende***" como aquella cuyo aprendizaje se da en equipo o de forma colectiva e institucional.

Gran parte de esa experiencia se ha llevado a cabo bajo los nombres de reforma escolar, escuelas efectivas, renovación educativa, pensar en sistemas en el salón de clase y demás.

El enfoque de la "Quinta Disciplina" parece que halló eco entre educadores por ser la premisa subyacente del aprendizaje organizacional: Una persona puede compaginar sus aspiraciones con un rendimiento mejor a la larga. Entre los resultados de los esfuerzos hechos por organizaciones que aprenden se cuentan mejoras notorias y también avances decisivos de la mente y el corazón. Por lo tanto, esta práctica debe ser permanente, ya que de ella depende la capacitación, el aprendizaje mediante la experiencia y las mejoras continuas vinculadas a los procesos laborales.

En consecuencia, para esa transformación, la universidad debe mirar hacia la experiencia de conversión en Comunidades de Aprendizaje Inteligente, como centros que imparten otras etapas educativas, así como hacia las más recientes aportaciones teóricas de las ciencias sociales, especialmente los nuevos modelos de aprendizaje dialógico en que se fundamentan.

Este tipo de análisis ha ido derivando en la profundización del rol de la universidad en relación con la sociedad y, sobre todo, en lo relativo a la formación, la investigación y los procesos de innovación. En esta línea de reflexión y de práctica, la universidad debe sensibilizarse ante las nuevas exigencias educativas de la sociedad de la información, y las respuestas que a ellas se están dando en etapas educativas obligatorias.

Explorar, en definitiva, los modos de avanzar hacia una universidad de excelencia (Gallegos, 2015), que una a diferentes actores, se utilice el capital profesional tanto de la universidad como de los medios profesionales para generar propuestas docentes e investigadoras creativas, logrando conformar comunidades de aprendizaje inteligentes en el contexto universitario, como

propuestas que contribuyan al desarrollo humano, es la clave del logro de mayores cotas de libertad.

En este sentido, lo expresado anteriormente se puede expresar en el pensamiento de Paulo Freire (1997) “**Buscando tu voz en la comunidad**”, es decir la palabra verdadera transforma el mundo de miles de personas, pues somos seres de transformación y no de adaptación. Nuestras voces no sólo buscan su espacio en la comunidad, sino que la transforman y nos transforman, aprendiendo a construir saberes compartidos para crecer juntos, transformar la realidad al escuchar y respetar la voz de cada cual y la suya propia, de esta forma que las Comunidades de Aprendizaje Inteligentes deban abrir sus puertas para que todos encuentren su espacio de participación.

El Acompañamiento o Coaching Pedagógico

“El Acompañamiento o Coaching Pedagógico, es aquel que orienta, dialoga, cuestiona, confronta con resultados, ayuda a ver debilidades y fortalezas, recuerda compromisos acordados, propone alternativas, anima y asegura la continuidad de los planes.”
(Echeverría, 2005)

El Acompañamiento **o Coaching** Pedagógico es una práctica de aprendizaje siempre abierta a la posibilidad de impulsar cambios, tanto en el tipo de observador que somos como en los sistemas de relaciones en los que formamos parte, como son las universidades. Esta práctica mantiene abierta la opción, no solamente de producir aprendizajes de “primer orden”, sino también de “segundo orden”, por cuanto transforma el observador que somos y los sistemas de relaciones a los que pertenecemos. Cuando esos cambios son suficientemente profundos, transforman al ser que previamente éramos.

El Acompañamiento Pedagógico, partiendo de la base de la Ontología del Lenguaje, hoy en día es de mucho interés en todos los países, por considerarse una práctica poderosa dentro del proceso de aprendizaje, que de alguna manera impulsa la formación de aulas inteligentes y creativas, convirtiéndolas en comunidades de aprendizaje.

El objetivo principal de estas comunidades, es el desarrollo del pensamiento dirigido hacia la excelencia de los alumnos, es decir inteligencia + creatividad y de los valores de cada uno de éstos, que planifican, realizan y regulan sus propias actividades, con la mediación de los profesores, utilizando métodos didácticos diversificados y proponiendo tareas auténticas, evaluadas por alumnos y profesores, en un espacio multiuso y tecnológicamente equipado, en el que se vive la cultura de la calidad y la mejora permanente. (Segovia, 1998).

En esta línea de reflexión y de práctica, la universidad debe sensibilizarse ante las nuevas exigencias educativas de la sociedad de la información, y explorar, en definitiva, los modos de avanzar hacia la conformación de una Comunidad de Aprendizaje Inteligente.

Sin embargo, para conseguir el cambio es necesario establecer una nueva cultura. Ahora bien, desde el punto de vista estructural, la nueva cultura del cambio implica metas comunes, interdependencia recíproca y concepción global de los problemas. Se trata, por lo tanto, de sostener simultáneamente dos intencionalidades:

- La intención pedagógica de mejorar la calidad de los aprendizajes utilizando herramientas que impulsen la creatividad e innovación, y
- La intención solidaria de ofrecer respuesta participativa a una necesidad social

No obstante, las dificultades no son pocas y queda mucho camino por recorrer, pero también son muchas las ilusiones y las disponibilidades para

meter el hombro. De lo que ahora se sueña y por lo que ahora se trabaje, dependerá lo que se llegue a conseguir en el futuro.

CONCLUSIONES

Todo proceso de investigación tiene lugar en el contexto de las experiencias personales de quien las realiza, en un conjunto de creencias científicas, unas normas socioculturales generales y de ciertas tradiciones filosóficas, todo lo cual contiene supuestos acerca de la naturaleza de la realidad, del conocimiento y de los valores, que interactúan con los constructos de la ciencia en que la investigadora enmarcará en su estudio.

En los países latinoamericanos esta concepción pedagógica del docente, posee además fuertes sesgos derivados del colonialismo, donde se pretende substituir la cultura del estudiante (dominado) por la del dominador (docente), ignorando e incluso despreciando la autonomía y libertad del estudiante, distanciándose de sus intereses y alimentando el ausentismo escolar y el bajo rendimiento académico, al sentirse los estudiantes desmotivados con la forma y contenidos de la información que reciben. Esta pedagogía pudo responder a las necesidades del Ser para la que fue diseñada, pensada; pero significa, sin duda, en la actualidad una pedagogía incongruente y discordante con esta realidad educativa.

Esta educación refiere a la realidad educativa como algo estático, con contenidos ajenos al educando, ya que este no tiene derecho a participar en la selección y en la búsqueda de aquellas tecnologías, actividades y contenidos que son de su interés. En la mayoría de nuestras instituciones educativas, no existe libertad en la elección de vías y medios de realización de tareas en el aula, el estudiante no es considerado capaz de tomar decisiones para el aprendizaje y asumir con libertad su construcción, a pesar de todos los esfuerzos que se han hecho para revertir esta situación, a través de la incorporación de tecnologías de punta y de los rediseños y adecuaciones de

los planes de estudio. He aquí el gran divorcio entre el currículo formal y el currículo real, entre las necesidades y realidades vistas desde afuera de la escuela y las realidades, necesidades e intereses de los niños, jóvenes y docentes en sus aulas.

En este sentido, toda acción del maestro ha exigido una transformación profunda y trascendental a lo largo de la historia de la educación. La educación de cara a los tiempos modernos se fundamenta en el ideal de perfeccionamiento tanto del hombre como de la sociedad. El maestro debe estar consciente de su rol. Su tarea principal es impulsar el aprendizaje consciente de sus alumnos y su gestión debe estar centrada en el desafío que conlleva transmitir un cúmulo de contenidos a cada alumno. El docente debe estimular en el educando, el desarrollo físico, emocional, intelectual, social, ético y espiritual. A través de los tiempos, el maestro es un modelo de sociedad.

En este sentido, la Educación Superior venezolana, enfrenta el desafío de los cambios de una actitud crítica del docente como formador de formadores, desde su propia práctica pedagógica, para generar nuevas acciones y competencias docentes como una alternativa para la educación necesaria en tiempos de cambios.

En atención a la idea anterior expresada, el Acompañamiento o Coaching Pedagógico como mecanismo de transformación, está diseñado para generar y fortalecer una cultura de revisión e innovación de la práctica pedagógica, orientada hacia la transformación de la calidad del servicio educativo, organizando el currículum escolar, estableciendo la conexión entre las diferentes disciplinas que impulsan la formación del docente y de cómo transmitir los diferentes saberes, de la relación entre el sujeto cognoscente y el objeto a conocer en el contexto social del hecho educativo. Está en constante evolución, al ser su objeto de estudio un fenómeno social, por lo

tanto, cambiante y susceptible de ser afectado por múltiples factores individuales y comunitarios.

Dentro de este contexto, se debe favorecer la reflexión, el análisis, la construcción del conocimiento consustanciado con la promoción socio-educativa desde entornos humanos de formación integral, para promover la transformación social, de una educación que no solamente se construya con meras actividades de carácter teórico-tecnista, sino que abarque el respeto a la condición humana, la convivencia en sociedad, el compromiso de la acción y el acompañamiento en la práctica social docente y reflexiva, se hace necesario, articular el razonamiento con la formación integral de los futuros docentes, para que participen en los procesos de transformación que requiere el país.

Lo anterior significa, que el docente debe mantener una presencia protagónica como actor clave, en la propia experiencia didáctica, sobre la base de la reflexión crítica y generativa de su formación educativa, con la plataforma sustantiva en el conocimiento y advenimiento de variadas exigencias curriculares, con la comprensión de la vinculación entre teoría y práctica y que en esa relación se genera conocimiento teórico y práctico, la formación en la reflexión que orienta hacia el análisis de los fundamentos teóricos y la pertinencia de su aplicación, hacia la revisión de las propias concepciones acerca de la educación, su coherencia con lo que se pretende poner en práctica y con lo que realmente se lleva a cabo, enfatizando el formar docentes críticos, responsables, reflexivos, éticos y capaces de generar saber pedagógico.

El carácter científico de la ética estriba en que plantea estudiar y resolver problemas, y en la que entra en juego una gran cantidad de elementos subjetivos que no son cuantificables o medibles como para ser estudiados como las matemáticas, la física, o la química u otras ciencias objetivas. En

este caso, hablamos del comportamiento moral de los seres humanos, que debe ser abordada de forma diferente y de igual manera llegar a niveles de análisis concretos, creando referencias que permitan discernir entre lo correcto e incorrecto del comportamiento social de los hombres, que incidirá tanto en el comportamiento, como en la manera de reaccionar ante situaciones de dilema moral que le presente el entorno en el que se desenvuelve.

En este sentido, los métodos para la enseñanza son imprescindibles pero insuficientes, porque lo que está en juego no es sólo que los estudiantes aprendan, sino que desarrollen su capacidad de conocimiento, creación e innovación con significado, por lo que la introducción del concepto de Acompañamiento o Coaching Pedagógico en el sector educativo ha abierto una discusión sobre las características propias del mismo y su importancia como condición para lograr la calidad educativa. Este es un proceso relacional, vinculante e integral, que supera la visión fragmentada y eventual, y por ello, debe ser realizado en el marco de la formación permanente para potenciar la autonomía funcional del aprendizaje.

Por todo lo anterior, construir un concepto de Acompañamiento o Coaching Pedagógico no resulta nada fácil, ya que se han hecho muchos planteamientos sobre el tema desde diferentes miradas. No obstante, las dificultades no son pocas y queda mucho camino por recorrer, pero también son muchas las ilusiones y las disponibilidades para meter el hombro.

REFERENCIAS

Amabile, T. (2002). *Cómo matar la creatividad*. USA: Editorial Deusto.

Echeverría, R. (2005). *Ontología del Lenguaje*. Santiago de Chile: Editorial Comunicación Noreste Ltda.

Freire, P. (1997) *El Aprendizaje Dialógico* [Libro en Línea] Disponible en: eoepsabi.educa.aragon.es . [Consulta: 2014, Agosto 13].

Gallegos N., R. (2015) *Comunidades de Aprendizaje. Transformando las escuelas en Comunidades que aprenden*. Londres-Inglaterra: Editorial Roger Prentice.

García-Fernández, N. (2002). Sistemas de trabajo con las TICs en el sistema educativo y en la formación de profesionales: las comunidades de aprendizaje. [Revista en línea]. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx>. *Revista de Educación a Distancia*. N° 6. p.p 2-10. [Consulta: 2014, Agosto 20].

Guilford, J.P. (1986) *La Naturaleza de la Inteligencia Humana*. México: Paidós IBERICA EDICIONES S A.

Segovia, F. (1998). *El aula inteligente: Nuevo horizonte educativo*. Madrid: Espasa Calpe.

Senge P., Roberts C., Ross R. y otros (2006) *La Quinta Disciplina en la Práctica. Cómo construir una Organización Inteligente*. Ediciones Granica, S.A. Montevideo-Uruguay

Torrance, E. P. (1974) *Habilidades del Pensamiento y la Creatividad* [Revista en Línea] Disponible en: citesierx.ist.psu.edu. [Consulta: 2014, noviembre 15].

Torres, E. (2006) *Trabajando con los más Jóvenes del Planeta*. Editorial

Aspectos teóricos en la metodología de aprendizaje-servicio

Theoretical aspects in the methodology learning-service

María Carolina Riobueno

criobueno@gmail.com

Kenia Tovar

kc_tl@hotmail.com

Instituto Pedagógico Miranda José Manuel Siso Martínez.
Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

RESUMEN

La Ley de Servicio Comunitario del Estudiante de Educación Superior (2005), es una de las estrategias innovadoras para el logro de los objetivos de intercambio nutritivo entre la universidad como agente de cambio social y las comunidades. Se rige por los principios de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999). Sin embargo, a pesar de los preceptos altruistas de la misma, los mecanismos de implementación de la Metodología de Aprendizaje Servicio (MA-S) no se delimitan de forma precisa. Considerando las premisas anteriores la autora se orientó a proponer lineamientos teóricos conceptuales en el diseño de estrategias de aprendizaje para desarrollar la Metodología Aprendizaje Servicio en el Programa de Servicio Comunitario del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez, lo que podría contribuir a mejorar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes a través de esta metodología, así como también favorecer a la intención solidaria de ofrecer una respuesta participativa a una necesidad social.

Palabras Clave: Servicio comunitario, Metodología de aprendizaje de servicio.

ABSTRACT

Law Student Community Service Higher Education (2005), is one of the innovative strategies to achieve the objectives of nutritional exchanges between universities as agents of social change and communities. It is governed by the principles of the Constitution of the Bolivarian Republic (1999), however, despite altruistic precepts of it, the mechanisms of implementation of the Methodology Learning Service (MA-S) does not define precisely. Considering these premises the author was directed to propose conceptual theoretical guidelines in designing

learning strategies to develop the Methodology Learning Service in Community Service Program Pedagogical Institute of Miranda Jose Manuel Siso Martinez, which could help improve the quality of student learning through this methodology, as well as to promote solidarity intended to provide a participatory response to a social need.

Key words: *Community service, Service learning methodology*

INTRODUCCIÓN

En Venezuela asistimos a procesos de transformación que abarcan todos los aspectos de la vida social, marcados por el cambio constitucional en 1999 y que obliga al Estado a la revisión y ajuste de todos los instrumentos legales y planes de desarrollo de la nación, que regulan y orientan el desarrollo económico y social de la vida en sociedad. Una mirada al escenario social y educativo sobre el cual actuar, es la base para identificar los nuevos desafíos que se deben enfrentar en el futuro inmediato. En consecuencia, los retos que afronta el país deben ser asumidos por el estado venezolano con políticas educativas e instrumentos innovadores que permitan acortar la distancia entre lo que queremos y lo que existe. Por lo tanto, es una necesidad crear redes de intercambio solidario que articulen los conocimientos y las experiencias, en fin, para movilizar la disociación existente entre la teoría y la práctica. En este orden de ideas, la Ley de Servicio Comunitario del Estudiante de Educación Superior (2005, SCEES), es una de las estrategias innovadoras para el logro de los objetivos de intercambio nutritivo entre la universidad como agente de cambio social y las comunidades.

La LSCEES se rige por los principios de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), sin embargo, a pesar de los preceptos altruistas de la misma, los mecanismos de implementación de la LSCEES a través de la Metodología de Aprendizaje Servicio (MA-S) no se delimitan de forma precisa, ni la define para su puesta en práctica, razón por la cual se puede observar que las diversas universidades han adaptado diversas estrategias metodológicas que

según su criterio se adecuan a lo esperado, aun cuando solo han tenido experiencias en el voluntariado o asistencialismo a las comunidades. Es por esto que se requieren aportes experienciales que brinden respuestas teóricas y prácticas para la pertinente aplicación de la MA-S dentro de los programas de Servicio Comunitario. En tal sentido, el Servicio Comunitario es una de las estrategias de acción para desarrollar la responsabilidad social y estimular el desarrollo sostenible de la sociedad venezolana, basándose en la sensibilización, la solidaridad, el compromiso con la sociedad como norma ética y “...enriquecer la actividad de educación superior, a través del Aprendizaje Servicio, con la aplicación de los conocimientos adquiridos durante la formación académica, artística, cultural y deportiva” (LSCEES, artículo 7, el subrayado es nuestro), contribuyendo con la construcción del país; es importante resaltar que la misma no específica de manera expresa que el Aprendizaje Servicio sea una metodología.

En el Reglamento del Servicio Comunitario del Estudiante de Pregrado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, (RSCEP-UPEL) publicado en la resolución N° 2008.309.676.1, de fecha 29 de abril de 2008, se amplía en el artículo 6, que el Aprendizaje Servicio es una “...metodología pedagógica que permite vincular el aprendizaje con la prestación del Servicio Comunitario; generar actividades estudiantiles solidarias para atender las necesidades de la comunidad y mejorar la calidad del aprendizaje académico, la formación personal en valores y la participación ciudadana responsable...” y explica de forma explícita que “...Mediante la contextualización del aprendizaje desarrollado mediante acciones concretas inscritas en el marco de proyectos y ejecutadas por los estudiantes que inciden así en la transformación socio – comunitaria, generando capital social” (p. 2, el subrayado es nuestro).

Dado lo anterior, la UPEL está obligada a proporcionar todas las condiciones necesarias para la realización del Servicio Comunitario a través de la Metodología Aprendizaje Servicio, que permitan el logro de los fines expresados la LSCEES, es decir, la búsqueda de la construcción personal de la ciudadanía y la sostenibilidad,

así como el valor de la solidaridad y desarrollar en los estudiantes actitudes de servicio, de responsabilidad y compromiso social, solidaridad y participación ciudadana, entre otras, es aquí donde las estrategias de aprendizaje contribuyen a operacionalizar el Servicio Comunitario.

Sin embargo, no existen indicios de haberse abordado el tema de las estrategias de aprendizaje para el desarrollo de la Metodología de Aprendizaje Servicio, no se han realizado estudios sobre las estrategias de aprendizaje en el Servicio Comunitario, y mucho menos competencias relacionadas con la inteligencia emocional en esta área, de allí que se requieren respuestas teóricas y prácticas.

Considerando las premisas anteriores las autoras se orientaron a establecer algunos aspectos teóricos en el diseño de estrategias de aprendizaje para desarrollar la Metodología Aprendizaje-Servicio y establecer la incidencia de la Inteligencia Emocional, lo que podría contribuir a mejorar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes a través de esta metodología, así como también favorecer a la intención solidaria de ofrecer una respuesta participativa a una necesidad social.

Metodología de Aprendizaje Servicio

El Aprendizaje Servicio, es una metodología pedagógica que promueve el trabajo solidario de los jóvenes con el objetivo de optimizar los aprendizajes académicos y la formación personal; entendida como actividades de servicio a la comunidad planeadas desde la universidad, destinadas no sólo a cubrir una necesidad de las comunidades destinatarias, sino orientada explícita y planificadamente al aprendizaje de los estudiantes y jóvenes durante el período de formación profesional. Si bien, este modelo no es nuevo en la experiencia internacional, sólo en los últimos años comenzó a adquirir mayor auge. Se basa

en metodología de proyecto y la investigación acción, por lo que epistémicamente se encuadra en la teoría crítica.

Este tipo de actividades o prácticas solidarias están determinadas por un contexto social pero al mismo tiempo fortalecen la formación integral del futuro profesional, ya que refuerzan el desarrollo de actitudes, competencias y valores propios de la ciudadanía socialmente responsable, la reflexión – acción – reflexión, la crítica solidaridad, fortaleciendo su relación con los otros, por lo tanto su inteligencia emocional, y la capacidad de contribuir a mejorar la calidad de vida de la comunidad a la que pertenece, valorando el hacer práctico, la manera de intervenir en la realidad, apelando a los conocimientos científicos construidos en las instituciones de educación superior, que es a la final el resultado esperado. Plantea Dumont, Istance y Benvides (2010) que destacan “tres estrategias idóneas para el logro de esas finalidades: el aprendizaje guiado, el aprendizaje por descubrimiento y el aprendizaje vivencial basado en la reflexión sobre la experiencia”. Y amplía sobre esto que, “como una forma de aprendizaje conectado con la experiencia, es coherente con la premisa de que proveer a los estudiantes entornos contextualizados y situaciones auténticas es una de las mejores condiciones para desarrollar los aprendizajes que hoy merecen ser perseguidos” (ob. cit, p.10).

En el Aprendizaje Servicio se busca que el estudiante esté activamente involucrado con el aprendizaje y comparta su experiencia con todos los actores que hacen vida en su entorno. Es a través de la reflexión constante y profunda sobre el quehacer práctico y su relación con los contenidos académicos, que el servicio pasa a ser una experiencia de aprendizaje significativo. Es un aprendizaje basado en la experiencia, pero no cualquier experiencia sino aquellas que expresen un compromiso social.

Puig y Palos (2006), se refieren al Aprendizaje Servicio como una propuesta educativa que combina elementos de una experiencia innovadora, y al mismo tiempo repleta de componentes familiares: el servicio a la comunidad y, el

aprendizaje de conocimientos, habilidades y valores. Además, explican que la novedad no reside en cada una de sus partes, sino en vincular estrechamente servicio y aprendizaje en una sola actividad educativa bien articulada y coherente.

Ahora bien, de acuerdo con Tapia (2001), la propuesta pedagógica del aprendizaje servicio parte de una premisa: la solidaridad, definida como el trabajo juntos por una causa común, de forma organizada y efectiva, resistiendo en la defensa de los derechos humanos, y hacerlo de la mano con los otros. Y explica que no puede ser no sólo un contenido de enseñanza, ya es que son las actividades solidarias desarrolladas por los estudiantes, una fuente de aprendizaje, si se planifican adecuadamente. Por lo tanto, en la explicación anterior, es evidente que se trata de "...sostener simultáneamente dos intencionalidades: la intención pedagógica de mejorar la calidad de los aprendizajes, y la intención solidaria de ofrecer una respuesta participativa a una necesidad social..." (Cecchi, 2006, p. 3).

Explica el autor que debería considerarse como una confluencia entre dos tipos de experiencias educativas que se desarrollan de forma conjunta;

... ya que generalmente sólo se desarrollan en forma paralela e inconexa y se realizan con el objetivo de que los alumnos apliquen metodologías de investigación y tomen contacto con la realidad en función de un aprendizaje disciplinar determinado". De esta forma, se desaprovechan todos los aprendizajes que se generan de la experiencia, por lo tanto, se puede hablar de aprendizaje servicio cuando se "...da la intersección de estos dos tipos de actividad, es decir cuando en el desarrollo de un proyecto están presentes simultáneamente la intencionalidad pedagógica y la intencionalidad solidaria... (ob.cit, p.3).

En este sentido, parafraseando lo expuesto por Furco y Billig (2002), sobre el Aprendizaje Servicio al considerarlo como una pedagogía de enseñanza por la que los estudiantes adquieren una mejor comprensión del contenido académico aplicando competencias y conocimientos al beneficio de la sociedad. Y por su parte Halsted (citada por Tapia, 2001), plantea que el Aprendizaje Servicio es:

“...la metodología de enseñanza y aprendizaje a través de la cual los jóvenes desarrollan habilidades a través del servicio a sus comunidades”, e insiste en el sentido pedagógico e incluye la noción de “metodología de enseñanza y aprendizaje” (p. 2, el subrayado es nuestro) y definitivamente se observa un aprendizaje

Por tanto, al rescatar el carácter metodológico del Aprendizaje Servicio, y revisando la definición de metodología, la cual, hace referencia al estudio analítico y crítico de los métodos de investigación, se considera que para el logro de los objetivos trazados se deberá realizar un estudio analítico y crítico de los métodos a ser utilizados, así como del conjunto de procedimientos, recursos y formas de acercamiento a la realidad para facilitar el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como el manejo didáctico para el logro de los propósitos esperado en el desarrollo de estrategias de aprendizaje.

De igual forma, se pueden observar otras características que logran destacarse en la MA-S, las cuales ayudarán a trazar una idea más clara y completa sobre esta concepción metodológica, como son: (a) desencadena procesos sistemáticos y ocasionales de adquisición de conocimientos y competencias para la vida; (b) los participantes se forman al trabajar sobre necesidades reales del entorno con el objetivo de mejorarlo; (c) válido para todas las edades y aplicable en distintos espacios temporales; (d) requiere una red de alianzas entre las instituciones educativas y las entidades sociales que facilitan servicios a la comunidad; (e) provoca efectos en el desarrollo personal, asertividad e inteligencia emocional f) cambios en las instituciones educativas y sociales que lo impulsan, y mejoras en el entorno comunitario que recibe el servicio protagonismo de los estudiantes.

Asimismo, la MA-S presupone una pedagogía de la experiencia y la reflexión. Según Stanton (2002), se vincula a la llamada “educación experiencial” y plantea de forma textual que “Es una forma de aprendizaje experiencial, una expresión de

valores servicio a los demás que determina el objetivo, la naturaleza y el proceso de un intercambio social” (p. 26).

En cualquier proyecto a desarrollar ya sea académico o comunitario, no hay una receta para hacer las cosas, todo lo contrario, la reflexión que proviene de las acciones que se emprendan serán la principal fuente de decisiones, por lo que aprendizaje se convierte en un compromiso que proviene de la experiencia, se transmite e intercambia de forma natural en el contacto continuo con la comunidad. En el caso específico de las universidades pedagógicas es el semillero de situaciones propicias para que el futuro docente se nutra de la práctica.

A continuación se presentan las diferentes temáticas que emergieron de este análisis:

Aspectos teóricos que subyacen en la Metodología Aprendizaje –Servicio

Algunas de las teorías de aprendizaje que sustentan el presente estudio sobre el aprendizaje servicio se corresponden con el aprendizaje experiencial promovido a finales del siglo XIX y principio del XX, por educadores como John Dewey y Williams Kilpatrick con el Método de Proyecto, los cuales fueron la base fundamental de la MA-S.

Estas teorías de aprendizaje enfatizan en la influencia de los contextos sociales y culturales en la construcción del conocimiento. Los estudiantes son aprendices activos que construyen su conocimiento a partir de experiencias personales, por lo tanto, el rol del docente, es de mediador, facilitador, guía y apoyo a la construcción de conocimientos que realiza el estudiante con ejemplos y experiencias concretas y realistas. El docente en este sentido no es quien tiene la verdad o el conocimiento, sino que es quien acompaña el proceso de aprendizaje del estudiante, facilitando que éste construya su experiencia de aprendizaje.

El aprendizaje experiencial se basa en la idea de que el conocimiento se crea a través de la transformación provocada por la experiencia. Esta es trasladada a una conceptualización abstracta la cual es testada activamente a través de nuevas experiencias. Dewey basaba su filosofía educativa en la relación que existe entre el conocimiento y la acción (principio del aprender haciendo). Un aprendizaje permanente se conseguiría a través de una educación en y con tareas ambientales reales, esto es actividades relacionadas con la “vida real” donde se ponen en práctica aprendizajes y que se realizan acompañada de un compartir conocimientos.

Pensamiento Pedagógico de John Dewey

La influencia del pensamiento de Dewey a la Metodología de Aprendizaje-Servicio (MA-S), se observan en las experiencias de los prestadores de servicio y comparándolos con lectura detallada de las obras de este pedagogo norteamericano. Desde el inicio, Dewey (2004) estuvo profundamente interesado en la reforma de la teoría y de la práctica educativa. Consideraba, que la educación no era solo una preparación para la vida, sino que debía ser un laboratorio social para lograr preparar a la persona para su realización en la sociedad. Subrayó lo práctico, esforzándose en demostrar cómo las ideas filosóficas pueden actuar en los asuntos de la vida diaria. El proceso de pensamiento en su filosofía es un medio de planificar la acción y de superar los obstáculos entre lo que hay y lo que se proyecta, destacando en su cuadro de valores algunos elementos inseparables e interrelacionados como son a la democracia, como base de una sociedad, la libertad en un justo equilibrio entre la acción y el individualismo como “iniciativa personal, independencia de observación, inventiva juiciosa, la previsión de las consecuencias y el ingenio para adaptarse a ellas” (Dewey, 2004), sin llegar a la anarquía y la disciplina social o la capacidad coherente para trabajar con los otros de forma asociada, que es lo que se pudiera entender por una individualidad socializada, el trabajo y el grupo.

Otro elemento fundamental observado en las ideas de Dewey es cómo las personas consiguen realizarse utilizando sus talentos peculiares y favorecen al bienestar de su comunidad, razón por la cual la función principal de la educación en toda sociedad democrática es ayudar a los niños a desarrollar un “carácter: conjunto de hábitos y virtudes que les permita realizarse plenamente de esta forma” (p. 61), planteamientos estos que rozan de forma directa los aspectos primordiales de la aplicación del Servicio Comunitario a través de la MA-S.

Dewey planteó un método donde los estudiantes participaban en la planificación de sus proyectos, cuya ejecución se caracterizaba por una división cooperativa del trabajo en la que las funciones de dirección se asumían por turno. En sus propias palabras, “¿Qué significa la democracia si no que cada persona tiene que participar en la determinación de las condiciones y objetivos de su propio trabajo y que, en definitiva, gracias a la armonización libre y recíproca de las diferentes personas, la actividad del mundo se hace mejor que cuando unos pocos planifican, organizan y dirigen, por muy competentes y bien intencionados que sean esos pocos?” (p.233). Esta propuesta de participación activa y protagónica de los participantes de la comunidad educativa se rescata en los postulados de la M A-S, aplicado en el Servicio Comunitario.

Williams Kilpatrick y el Método de Proyecto

El método de proyecto se constituye en una productiva estrategia que cumple con el objetivo de crear contextos significativos para los aprendizajes y se basa en las ideas del pensamiento reflexivo de John Dewey; sin embargo fue formulado pedagógicamente por Kilpatrick (citado en Miñana, 1999). Emplea los pasos del pensamiento reflexivo basándose en las ideas de Dewey (2004), el cual planteaba que:

La reflexión no implica tan sólo una secuencia de ideas, es mas bien considerada como una forma holística de atender y responder a los problemas por lo tanto una con-secuencia, esto es, una ordenación

consecuencial en la que cada una de ellas determina la siguiente como su resultado, a su vez, apunta y remite a las que le precedieron. (p. 43)

De esta forma se presentan como fases del pensamiento: (a) un estado de duda; (b) un acto de búsqueda, de vacilación, de perplejidad, de dificultad mental, en que se origina el pensamiento de caza, de investigación, para encontrar algún material que esclarezca la duda, que disipe la perplejidad.

El pensamiento reflexivo implica entonces, la consideración activa, persistente y cuidadosa de cualquier creencia o práctica tomando en cuenta las razones que la sostienen y las consecuencias que puede tener a futuro, poniendo orden y promoviendo un pensamiento dirigido hacia alguna meta. Se lleva a la práctica a través de una serie de actividades colectivas y diversificadas, orientadas hacia la solución de un problema real que se desarrolla en su ambiente natural. El problema detectado se constituye en el eje unificador del proyecto y deriva de una necesidad observada (Miñana, 1999).

Kilpatrick (citado en Miñana, 1999), plantea que en el método de proyecto se observan cuatro intenciones en su propósito y que pueden surgir en el desarrollo de los actos educativos: (a) las experiencias cuyo propósito dominante es hacer o efectuar algo, dar cuerpo a una idea o aspiración en una forma material; (b) cuando el proyecto consiste en la apropiación propositiva y placentera de una experiencia; (c) cuando el propósito dominante en la experiencia es resolver un problema, desentrañar un acertijo o dificultad intelectual; (d) cuando el propósito es adquirir un determinado grado de conocimiento o habilidad al cual la persona que aprende aspira en un punto específico de su educación.

De la misma forma, influenciado por Dewey y Fischer, desarrolló un concepto "pedagógico del trabajo", basado en fases temporales: observación, síntesis, análisis, verificación (Miñana, 1999). Por lo tanto, partiendo de la tarea de resolver una cuestión, se ha de reflexionar sobre la planificación y las hipótesis antes de que la planificación se realice en un tercer paso y, por último, en base a la tarea concluida, poder compararlo, controlarlo y verificarlo. En sí, el valor pedagógico de

la metodología de proyectos surge de la armonía entre el medio y el fin, estableciéndose una relación causa y efecto y la valorización de las cosas.

La Investigación Acción Participativa en la MA-S

Las metodologías participativas, como es la Investigación Acción Participativa (IAP), son herramientas complementarias de abordaje en el ámbito local, como son un barrio, una urbanización o un municipio, pueden contribuir a alcanzar el “objetivo último” de integración comunitaria y cohesión social y es un medio para mejorar la calidad de vida. Es decir, el contexto en el cual se desarrolla la MA-S y consiguiente vías para la puesta en práctica de ésta.

Desde este punto de vista, la población es el agente principal de cualquier transformación social y de su activa colaboración dependerá el cambio efectivo de la situación que vive, rechazando el asistencialismo que impera en una mentalidad benefactora. Por tanto, el objeto de estudio o problema parte del interés de la propia población, colectivo o grupo de personas, esto trae como consecuencia, que se partirá de la propia experiencia de los participantes, de las necesidades o problemas vividos o sentidos donde las metodologías participativas juegan un rol de apoyo para la transformación social.

La Investigación Acción Participativa (IAP), es una metodología de investigación, aplicada a estudios sobre realidades humanas. Según Elliott (1993) el *propósito* de la investigación acción consiste en profundizar la comprensión del investigador (diagnóstico) de su problema, por lo que adopta una postura exploratoria. De acuerdo con Carr y Kemmis (1988), es un método que apunta a la producción de un conocimiento propositivo y transformador, mediante un proceso de debate, reflexión y construcción colectiva de saberes entre los diferentes actores de un territorio con el fin de lograr la transformación social.

Este método combina dos procesos, de conocer y el de actuar, implicando en ambos a la población cuya realidad se aborda. En él se combina la teoría y la

praxis, y que posibilita el aprendizaje, la toma de conciencia crítica de la población sobre su realidad, su empoderamiento, el refuerzo y ampliación de sus redes sociales, su movilización colectiva y su acción transformadora y permite vincular el estudio de los problemas en un contexto determinado con programas de acción social, de manera que se logren de forma simultánea conocimientos y cambios sociales. Constituye un proceso continuo, un espiral, donde se van dando los momentos de problematización, diagnóstico, diseño de una propuesta de cambio, aplicación de la propuesta y evaluación, para luego reiniciar un nuevo circuito partiendo de una nueva problematización (Pérez Serrano, 1994).

La reflexión como estrategia y otras consideraciones

Si bien, la reflexión emerge de los relatos de los informantes como un medio para el logro del desarrollo de un sentido crítico en el estudiante y se observa como un complemento de todas las estrategias de aprendizaje analizadas, cuando se hizo la revisión teórica se observa que la reflexión no se le da, a juicio de las investigadoras, la importancia que amerita desde el punto de vista estratégico. Y es que después de la revisión teórica realizada sobre el tema, la primera idea que surge es que reflexionar es volver a pensar las cosas (el subrayado es nuestras). Sin embargo, la reflexión permite profundizar y ampliar nuestro conocimiento y realizar operaciones mentales de análisis y síntesis, requiriéndose habilidades de autoevaluación. Así la ampliación del conocimiento es a partir de contrastar los puntos de vista con el de los demás, incorporando nuevos enfoques a nuestros razonamientos.

Por lo tanto, el uso de una metodología como es la del aprendizaje servicio, requiere para facilitar el recorrido del alumno, un aprendizaje procedimental, como es el uso de un método determinado, el cual debería ser conocido ampliamente por el estudiante que ejecuta el Servicio Comunitario. De este modo, es importante diseñar la estrategia de aprendizaje basándose en el ciclo de aprendizaje del

alumno planteado por Carreras (2003), el cual se basa las fases: vivencia y reflexión. Así es que se necesita partir de la vivencia o experiencia concreta del estudiante, teniendo en cuenta los conocimientos previos y el bagaje cultural que posea. En segundo término para la reflexión, se sugiere que sea realizada de cómo un análisis activo de lo observado durante la acción, buscando la mayor cantidad de perspectivas posibles con la finalidad de determinar, en un proceso de síntesis, la solución que se considere la más oportuna, la cual se ejecute (ensayo) en un proceso de reflexión sobre la acción, que en si misma genera conocimiento para las siguientes actuaciones (Schön, 1991). La reflexión sobre la acción puede tener como resultado un aprendizaje que se añade al conocimiento en acción del profesional.

Incidencia de la inteligencia emocional en la Metodología de Aprendizaje-Servicio

El Aprendizaje Servicio, es que es una metodología pedagógica con fundamentos axiológicos que promueve el trabajo solidario, se puede caracterizar como dialéctico en virtud de la confrontación de los conceptos y teorías que sustentan; se expresa con la transformación del sujeto o sujetos participantes, así como también de los espacios en donde el enfoque se concretiza. Su objetivo de optimizar los aprendizajes académicos y la formación personal, pues concibe al prestador como un sujeto que se puede integrar al entorno durante el ejercicio educativo del que toma parte, articulando y orientando el proceso de transformación de la realidad de las comunidades; es por esto que no sólo busca cubrir las necesidades de las comunidades destinatarias, sino también el aprendizaje de los jóvenes que lo promueven de forma planificada.

Es una estructura caracterizada por ser de aprendizaje multidireccional en un contexto social de formación integral reflexivo que refuerza el desarrollo de actitudes, competencias y valores, de solidaridad, de fortalecimiento de su relación con los otros, y la capacidad de contribuir a mejorar la calidad de vida de la

comunidad desde lo práctico en una actividad educativa bien articulada y coherente. Es a través de la reflexión constante y profunda sobre el quehacer práctico y su relación con los contenidos académicos, que el servicio pasa a ser una experiencia de aprendizaje significativo. Es un aprendizaje basado en la experiencia, pero no cualquier experiencia sino aquellas que expresen un compromiso social.

Ahora bien, se pueden destacar otras características de la MA-S, las cuales presupone una pedagogía de la experiencia y la reflexión que proviene de las acciones que se emprendan serán la principal fuente de decisiones, por lo que aprendizaje se convierte en un compromiso que proviene de la experiencia, se transmite e intercambia de forma natural en el contacto continuo con la comunidad, esta provoca efectos en el desarrollo personal, la empatía, la asertividad, un intercambio social, procesos sistemáticos y ocasionales de adquisición de conocimientos y competencias para la vida. Estos elementos antes enunciados se destacan también en las aportaciones de Salovey & Mayer (1990) que definen la Inteligencia Emocional como “Un tipo de inteligencia social que incluye la habilidad de supervisar y entender las emociones propias y las de los demás, discriminar entre ellas, y usar la información para guiar el pensamiento y las acciones de uno u otro” (p.189). Y estos autores amplían diciendo que:

Es un subconjunto de la inteligencia Social que comprende la capacidad de controlar los sentimientos y emociones propias así como los de los demás, de discriminar entre ellos y utilizar esta información para guiar nuestro pensamiento y nuestras acciones. En otras palabras, es la administración de nuestras emociones en un contexto determinado para actuar correctamente sin dejarse llevar por las emociones. (Salovey & Mayer 1996)

Y es que en los contextos de incidencia de la metodología Aprendizaje-Servicio existe una apropiación del conocimiento por su carácter vivencial y naturaleza de construcción participativa. Por lo que el aprendizaje social, se consigue cuando el conocimiento individual y emocional se sincretiza con el vivencial logrando no solo compartir en una comunidad, sino que se llega a

internalizar un proceso socializador que permite responder a los desafíos y a las oportunidades que este entorno les brinda, e igualmente desarrolla capacidades y habilidades de convivencia y empatía para sí mismo y para las personas con quienes se comparte; aptitudes alcanzadas de forma empírica con la reflexión y uso de la inteligencia emocional.

Son muchas las definiciones que se tiene de Inteligencia emocional, algunos autores como Oriolo y Cooper (1998) la reconocen como la capacidad de sentir, entender y aplicar eficazmente el poder y la agudeza de las emociones como fuente de energía humana, información, conexión e influencia. Condiciones que se observan también en el modelo de inteligencia emocional de Salovey y Mayer (1996) que propone que con el desarrollo de estas habilidades estamos preparados para adquirir competencias más complejas.

Es por esto que, el conocimiento así construido por quien aprende, ya sea el dador de servicio o el receptor del mismo, lo hace a partir de modos de representaciones previos, que el sujeto posee sobre la realidad, le permiten organizar y comprender la información y el modo de conducir su acción. Esto quiere decir que el sujeto que aprende no incorpora la información sumándola a la que ya posee, sino que lo internaliza, porque:

Un sujeto no pasa de este modo de la ignorancia al saber, va de una representación a otra más elaborada que tiene un poder explicativo más amplio y le permite poner en práctica un proyecto más ambicioso, el cual contribuye a estructurarla. Y cada representación es al mismo tiempo un progreso y un obstáculo, cuanto mayor es el obstáculo, más decisivo es el progreso y en consecuencia el sujeto quedará más vinculado a ella" (Meirieu, 1992, p. 65).

Por lo descrito anteriormente, es de importancia para la incorporación efectiva del conocimiento, el componente emotivo que le vincule al aprendizaje, como lo plantea Brunner (1995) cuando postula el aprendizaje significativo. Es obvio que, el manejo de la serie de habilidades básicas planteadas en el modelo de cuatro ramas por Mayer y Salovey (ver cuadro nº 1) como son la percepción, la asimilación, la comprensión y la regulación emocional, podrían propiciar mayor

compenetración en las relaciones comunitarias, las cuales si bien están inmersas en toda la actividad comunitaria planteada como Aprendizaje – Servicio, para una notable efectividad deberían incorporarse en las estrategias de trabajo por los prestadores del servicio.

Cuadro N° 1

Modelo de cuatro ramas por Salovey y Mayer (1996)

percepción emocional	Habilidad de ser conscientes de los propios sentimientos, es decir, aprender a leer y a conocer nuestras emociones. De esta manera se puede ser capaces de predecir cuál va a ser la forma de actuar y cuáles van a ser nuestros pensamientos.
Asimilación emocional	Esta habilidad lleva a saber cómo las emociones influyen y actúan sobre los pensamientos y la forma de procesar la información y a utilizarlas en nuestro beneficio.
Comprensión de las emociones	Esta habilidad hace referencia a la capacidad para entender nuestras emociones para comprender los sentimientos de los demás. Empatía
Regulación de las emociones	La habilidad para manejar las reacciones, las emociones, ante determinadas situaciones, ya sean positivas o negativas, sin llegar a ningún extremo, sin reprimirla ni exagerarla.

Bien plantea Tapia (2001), que El Aprendizaje-Servicio podría considerarse como la intersección entre dos tipos de experiencia. Una, específicamente académica, con el objetivo de que los alumnos apliquen metodologías de investigación y tomen contacto con la realidad. Por otra parte, también se desarrollan actividades solidarias. Y se pudiera ampliar diciendo que no solo interceden dos tipos de experiencias, sino que existen otros elementos subyacen transversalmente en todo el proceso, y tal como lo plantean Bruner y Haste (1990),

cuando expresan que “es a través de la vida social que se adquiere un marco de referencia para interpretar las experiencias y aprender a negociar los significados de forma congruente con las demandas de la cultura” (p.15)

Empoderamiento de la Inteligencia emocional a través de la Metodología de Aprendizaje – Servicio

Por un lado, el estudio de las emociones nos sitúa en una disciplina que ofrece una fundamentación científica a la educación emocional, mediante el conocimiento teórico y aplicativo de cómo se activan en los contextos educativos, los procesos y competencias emocionales relacionadas con la motivación, el liderazgo, el aprendizaje y el autodesarrollo humano. Y por otro, la metodología de Aprendizaje Servicio es una experiencia educativa vivencial y humanista, que permite la prestación de un servicio a las comunidades, con el propósito de enriquecerlo, desarrollar responsabilidad cívica y fortalecer a la comunidad. Aunado al conocimiento sobre la naturaleza y los factores facilitadores del aprendizaje humano, así como lo exponen Dumont, Instance y Benavides (2010), la metodología de Aprendizaje Servicio conlleva la idea que la formación de la ciudadanía responsable requiere profundas transformaciones, tanto en los espacios formales, no formales e informales. Transformaciones estas que abarcan de forma integral al individuo, no solo en sus habilidades social sino que necesariamente en el manejo emocional, ya que el reto consiste en ofrecer una educación perseverante con valores, principios, políticas y prácticas de una justicia redistributiva y del reconocimiento, que busque la igualdad equitativa y el empoderamiento de los sujetos, donde participen activamente como protagonistas, en toda la trayectoria educativa; y desarrollando capacidades, actitudes y relaciones, proveyendo de habilidades para que se conviertan en sujetos autónomos y responsables (Martínez Domínguez y Martínez Domínguez, 2015).

Es que, el sujeto debe sostener con los demás relaciones de colaboración e interacción de aprendizajes, donde el intercambio es recíproco, tal y como sucede en los procesos de aplicación de la metodología de Aprendizaje Servicio, fortaleciendo su crecimiento emocional, educado también su inteligencia social (Martínez Domínguez, et al., Ob. Cit).

Desarrollan actitudes y habilidades que agudizan la vida comunitaria, profundizan el cúmulo educativo de la ciudadanía y logran aprendizajes o destrezas en diversas áreas como son: a) Habilidades cognitivas propias de áreas disciplinares; b) Pensamiento analítico, crítico e integrador, que lleve a la utilización y reflexión sobre el propio conocimiento y experiencia; c) Resolución de problemas e investigación, dominio y uso de habilidades para crear nuevo conocimiento con transferencia al contexto de la realidad; d) Comunicación asertiva y empática considerando diferentes audiencias sociales y culturales; f) Ciudadanía activa, implicada y responsable. Conciencia ética y prácticas consecuentes en actuaciones responsables para sí mismo y la comunidad. Capacidad de conectar con otros, sentido de obligaciones mutuas.

Así como otros aspectos como: a) Juicios e iniciativas personales para tomar decisiones y actuaciones fundamentadas; b) Compromiso con el aprendizaje a lo largo de la vida; mentes inquietas y curiosas que buscan el saber por sí mismo, practican la reflexión sobre su experiencia, sus relaciones con los demás y el entorno, esforzándose en el crecimiento personal y de responsabilidades comunitarias y sociales. c) Juicio e iniciativa personal acompañada de inteligencia emocional; habilidades interpersonales que muestren discernimiento y sentido común en los juicios y actuaciones personales que se realicen, e iniciativa, capacidad de asumir riesgos, de moverse en situaciones ambiguas y complejas adaptándose a contextos y retos diferentes; d) El desarrollo de la capacidad para regular su propio aprendizaje, confianza en sus aptitudes y conocimientos y desarrollo de la creatividad, la iniciativa personal y el espíritu emprendedor.

De igual forma amplia Furco (2010) que el Aprendizaje Servicio, estimula la asunción de roles en los sujetos en formación, donde en lugar de ser simples receptores o reproductores de conocimiento, los erige en creadores de discernimiento en su lugar, lo que permite descubrir en “la práctica que no solo se aprende para sí sino también para otros, contribuyendo a cultivar valores de cooperación y solidaridad, así como al desafío de moverse más allá de las zonas confortables” (ob. Cit).

Para finalizar, se puede puntualizar que el diseño de estrategias a través de la metodología de Aprendizaje Servicio con la consciencia plena del desarrollo emocional que se alcanza en su aplicación, permite orientar la toma de decisiones con una idea realista de nuestras habilidades y basada en el fortalecimiento de la confianza en los juicios. La autorregulación de las emociones de modo que faciliten la tarea y permitiendo la flexibilidad suficiente para adaptarse e innovar ante las situaciones que se presenten. De igual forma, el sostenimiento de la motivación y un liderazgo que permita orientar y avanzar hacia los objetivos trazados, para tomar iniciativas con compromiso y ser efectivos perseverando frente a los contratiempos y frustraciones. Con la aptitud para sentir y palpar las necesidades de otros y de la propia organización, unida a la apertura para servir y cubrir las inquietudes de quienes están alrededor. Todas estas, destrezas sociales que permiten el dominio de las formas de relacionarse afectiva y efectivamente con las demás personas, creando redes de relaciones, construyendo climas agradables, abiertos y efectivos con gran sentido de pertenecía ante el proyecto que se emprende.

CONSIDERACIONES FINALES

Se destaca la necesidad de aplicar las estrategias a través de la metodología de Aprendizaje Servicio de forma consciente y con la finalidad de una mayor humanización y que las mismas cumplan con los siguientes elementos: a)

conocerse uno mismo; b) desarrollar una visión crítica, c) manejar el método lo mejor posible. Sin olvidar el protagonismo presente en las acciones que se emprenden. Por lo tanto pudieran ser estrategia que envuelvan ponerse de acuerdo, impliquen realizar acciones solidarias y transformadoras de la realidad, pero que al mismo tiempo involucre ir generando conocimiento consciente y sistemático sobre las cosas que se van haciendo, resaltando que “lo vean como un estilo de vida”.

REFERENCIAS

- Brunner, J. (1995). *From joint attention to the meeting of minds*. In C. Moore & P. Dunham (eds.) *Joint Attention: Its Origins And Role In Development*. Hillsdale, N.J. Erlbaum.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Martínez. Barcelona, España: Roca.
- Carreras, C. (2003). *Aprender a aprender. Educación y procesos formativos*. Madrid: Piados.
- Cecchi, N. (2006) Aprendizaje servicio en educación superior. la experiencia latinoamericana. Presentación “Seminario Internacional Responsabilidad Social Universitaria: Aprendizaje Servicio”. [Documento en línea] Disponible en: http://www.ucv.ve/uploads/media/Aprendizaje-Servicio_en_la_Educacion_Superior_La_experiencia_latinoamericana.PDF [Consulta: 2014, noviembre 10]
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999). Publicada en Gaceta Oficial N° 36.860.
- Contreras, E. (2004). *El Servicio Comunitario como expresión de la responsabilidad social de la universidad*. Serie Manuales 56, (LC/L.2871-P), Santiago, Chile: ILPES.
- Contreras, E. (2004). *Evaluación Social de inversiones públicas: enfoques alternativos y su aplicabilidad para Latinoamérica*. Serie Manuales 37, (LC/L.2210-P), Santiago, Chile: ILPES.
- Dewey, J. y Freinet, C. (2004). N° 357, Caracas: Cuadernos de Pedagogía.

- Dewey, J. (2004). *Democracia y Educación: Una introducción a la filosofía de la educación*. Colección: Raíces de la memoria. S.L. 1ª. ed., 6ª. imp.(11/2004) Madrid: Ediciones Morata.
- Dumont, H, Instance, D. y Benavides, F. (2010) *The Nature of Learning: Using research to inspire practice*, Paris: OECD.
- Elliott, J. (1993). *La investigación-acción en educación*. Madrid. España: Grao.
- Furco, A. (2010). *The community as a resource for learning: an analysis of academic service-learning in primary and secondary education*, en Dumont, H., Instance, D. y Benavides, F. (Eds.). *The Nature of Learning. Using Research to Inspire Practice* (pp. 227 -250). [Versión OCDE] doi:10.1787/9789264086487
- Furco, A. y Billig, S. H. (2002). *Service-Learning: The Essence of the Pedagogy*. IAP, CT. [Documento en línea] Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=NrxfiexOkLA> [Consulta: 2014, diciembre 10]
- Ley de Servicio Comunitario del Estudiante Universitario (2005). Gaceta Oficial N° 38.272. Caracas, Venezuela.
- Martínez Domínguez, B., Martínez Domínguez, I. (2015). El Aprendizaje Servicio y la Formación Inicial de Profesionales de la Educación. *El profesorado Revista de curriculum y formación del profesorado*. Universidad del País Vasco. VOL. 19, N° 1. ISSN 1989-639X
- Meirieu, P. (1992). *La pedagogía entre decir y hacer (La pédagogie entre le dire et le faire)*. Paris: Esf.
- Miñana, C. (1999). *El método de proyecto*. Programa Red. Universidad Nacional de Colombia. [Documento en línea] Disponible en: http://www.humanas.unal.edu.co/red/index.php/download_file/v...-22k [Consulta: 2014, diciembre 15].
- Oriolo, E. y Cooper, R. (1998). *La inteligencia emocional aplicada al liderazgo y a la organización*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Pérez Serrano, G. (2002). *La Investigación Cualitativa: retos e interrogantes*. Madrid, España: Edit. La Muralla.
- Puig, J. y Palos, J (2006). *Rasgos pedagógicos del Aprendizaje Servicio*. N°357. Barcelona: Cuadernos de Pedagogía.

Reglamento del Servicio Comunitario del Estudiante de Pregrado de la UPEL

- (2008). Gaceta Extraordinaria N° 2-2008 Resolución No. 2008.309.676.1. Caracas, Venezuela.
- Salovey, P. & Mayer, J.D. (1990). *Emotional Intelligence*. [Documento en línea] Disponible en: http://ei.yale.edu/wp-content/uploads/2014/06/pub153_SaloveyMayer/CP1990_OCR.pdf. [consulta: 2014, septiembre 10].
- Salovey, P. & Mayer, J.D. (1996). *Emotional Intelligence: Imagination, Cognition and Personality* (pp. 185-211). New York: Basic Books
- Schön, D. A. (1991). *La vuelta reflexiva: Estudios de caso en este lugar y en la práctica educativa*, Nueva York: Prensa de Profesores de la Universidad de Columbia. [Documento en línea] Disponible en: <http://www.infed.org/thinkers/et-schon.htm> [consulta: 2014, septiembre 29].
- Stanton, T. (2002). *Service-Learning. A movement's pioneers reflect on its origins, practice, and future*. San Francisco: Jossey- Bass Publishers.
- Tapia, M., N. (2001) *El valor pedagógico de las experiencias solidarias*. En Actas del 3° y 4° Seminario Internacional "Escuela y Comunidad" Ministerio de Educación, Rep. Argentina. [Documento en línea] Disponible en: www.clayss.org.ar/index_nuevo [consulta, 2014 octubre 10]
- Tapia, M., N. (2001). *La solidaridad como pedagogía. El aprendizaje servicio en la escuela*, segunda edición, Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2008) *Reglamento de Servicio Comunitario de Estudiantes de Pregrado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador*. Resolución No. 2008.309.676.1 Gaceta Extraordinaria N° 2-2008 Disponible en línea: <http://upel.edu.ve>.

El recreo escolar en educación primaria

School recreation in primary education

María Isabel Valera

mariavalera07@gmail.com

Instituto Pedagógico de Miranda
José Manuel Siso Martínez UPEL. Venezuela.

RESUMEN

El recreo escolar es un espacio que le permite al estudiante disfrutar de forma espontánea, alegre y divertida, respetando sus propias decisiones y aceptar las de los otros compañeros que participan en el juego. El presente estudio tuvo como propósito establecer una aproximación teórica conceptual del recreo escolar de educación primaria, y así cumplir con el objetivo principal de analizar el enfoque conceptual sobre recreo escolar, establecer un marco referencial para su aplicación. El estudio se inserta en una investigación documental de tipo teórico. La información se analizó a la luz del marco referencial de la investigación. En conclusión el recreo escolar debe ser valorado como un espacio para el aprendizaje y apreciar el receso como un período de tiempo planificado, organizado y evaluado con relación al crecimiento integral del educando.

Palabras clave: recreo escolar, recreación, estudiante, docente, educación.

ABSTRACT

The school recreation is a space that allows the student to enjoy spontaneously, joyfully and fun, respecting their own decisions and accept those of other colleagues who participate in the game. The purpose of this study was to establish a conceptual theoretical approach to primary school recess, and thus fulfill the main objective of analyzing the conceptual approach to school recess, establishing a framework for its application. The study is inserted in a documentary research of theoretical type. The information was analyzed in light of the referential framework of the investigation. In conclusion, school recreation should be valued as a space for learning and appreciate recess as a period of time planned, organized and evaluated in relation to the integral growth of the student.

Key words: *school recreation, recreation, student, teacher, education.*

Introducción

El Sistema Educativo tiene su compromiso con la sociedad, en él se establece la educación formal a través de subsistema, niveles y modalidades los cuales determinan claramente el perfil de ingreso y egreso, el currículum donde el educando recibe una formación académica acorde a la edad y la madurez cognitiva en la que se encuentre.

En Venezuela el Sistema Educativo está amparado en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999) y en la Ley Orgánica de Educación (2009), donde se contemplan el desarrollo de la personalidad, la formación de los ciudadanos para la vida, el ejercicio de la democracia, el fomento de la cultura y el espíritu de la solidaridad humana. Se considera a la educación como un servicio público, una función primordial e indeclinable del Estado, así como también un derecho permanente e irrenunciable de la persona.

El subsistema de educación básica está integrado por los niveles de educación inicial, educación primaria y educación media. Los estudiantes en estas etapas poseen características muy propias de la edad, las cuales están contempladas por el sistema educativo venezolano a través del diseño curricular, donde se plasma: el perfil de competencias con una visión humanística, científica y social, atendiendo a los diferentes tipos de capacidades que el estudiante debe adquirir al egresar del nivel educativo. De tal manera que la educación se organiza en torno a cuatro aprendizajes fundamentales: el Aprender a ser; Aprender a conocer; Aprender a convivir y Aprender a hacer, en ellos se integran las competencias cognitivas-intelectuales, cognitivas-motrices y cognitivas-afectivas a objeto de lograr una formación integral y holística del educando orientada por el docente.

Dentro del Sistema Educativo los docentes tienen una función valiosa en la formación de las personas que participan en ella, pues su liderazgo es acogido

directamente por los aprendices que multiplican los saberes aprendidos en sus estudios. Así pues, se desarrollan las experiencias inolvidables en los niveles educativos del Currículo Básico Nacional (1997), donde maestros y estudiantes conviven y comparten áreas en común, y disfrutan de cada espacio, puede ser el salón de clase, la biblioteca y en especial el patio, propiciándose la experiencia de enseñar y aprender uno del otro a través de los valores, los juegos y dinámicas, entre otras.

Una de las actividades que permite a los estudiantes disfrutar del ambiente escolar son los juegos y pueden llevarse a cabo tanto en el salón de clase como en el patio de la escuela; sin embargo, para Bolaños (2002), señala que los juegos dentro del salón de clase generalmente se hacen en una situación cerrada donde los niños no pueden retirarse del juego. El recreo les ofrece una situación más abierta donde los niños son libres para abandonar el juego. En situaciones abiertas, los niños tienen que aprender a resolver los conflictos para seguir adelante con el juego, lo cual lleva a bajos niveles de agresión en el patio de recreo.

En este orden de ideas, Herrera (2007) manifiesta que el juego no constituye únicamente un medio de entretenimiento, diversión y satisfacción sino que también contribuye a regular las actitudes y formas de comportamiento de los participantes. Autores como Nunes de Almeida (1995), Parolini (1994) y Gómez (1993), coinciden en que los objetivos de la recreación y la educación no son polos opuestos, pues ambos trabajan en función del enriquecimiento vital de la persona.

Cabe enfatizar que la recreación tiene una función socializadora, así lo exponen Waichman (2008) y Pérez (1992) al afirmar que es una realización social, porque permite la convergencia del propio deseo de hacer producción cultural (y no sólo aprender) con la expectativa de los otros de que él haga cultura. Y el segundo plantea que la realización social del hombre es un proceso de activación y adquisición de sus componentes éticos-culturales que lo identifiquen como integrante genuino de una comunidad.

Dentro de este orden de ideas, el recreo escolar es el espacio donde los estudiantes reposan de sus deberes escolares y una de las características consiste que proporciona un descanso en la rutina diaria colegial. El recreo tal vez podría ser la única oportunidad que tienen algunos estudiantes para participar en interacciones sociales con otros niños. En muchos salones de clase no se permite la integración espontánea de los escolares, ya que no tienen una cultura de disciplina y orden en este intercambio.

Así mismo Gómez (1993) expone que

el recreo es uno de los pocos momentos durante el día escolar donde los niños pueden relacionarse libremente con los compañeros, es un tiempo valioso que permite a los adultos observar los comportamientos sociales de los niños, sus tendencias a pelear, además de sus comportamientos sociales y de liderazgo.

Sin embargo, la realidad suele presentarse de otra manera, se observa a los educandos en su receso con poco nivel de motivación, intolerancia y alto grado de agresividad. La mayoría de los recreos escolares son agresivos y desorganizados, y presentan conflictos entre los alumnos. En vez de descansar, los pequeños se alteran y regresan agitados al aula de clase. Por su parte los docentes no cumplen ninguna función durante el receso. Igualmente Ramos (2003) puntualiza que durante este tiempo libre, ocurren accidentes y problemas entre los educandos, porque los mayores en ocasiones atropellan a los pequeños cuando el espacio es limitado y se convierte en tierra de nadie. Asimismo, esta investigación pretende dar un aporte en cuanto un marco teórico referencial del recreo escolar como un referente significativo para los docentes, estudiantes, investigadores.

Otro aporte de la investigación es ofrecer una visión del campo interdisciplinario entre la recreación, el recreo y la educación. Los conceptos de cada disciplina se redimensionan en sus interrelaciones mutuas, para recalcar la importancia de cada una con respecto a la otra. En síntesis, se evidencio que el recreo escolar no tiene que ser una actividad donde ocurren accidentes y

problemas entre los educandos agitados y sin sentido, tanto para los alumnos como para los docentes.

Metodología

En correspondencia con la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL, 2016), la investigación es documental porque es la presentación... conceptualizaciones a partir del análisis crítico..." (p.20) y es de nivel explicativo que según Arias (2004) debido a que se "encarga de buscar el porqué de los hechos mediante el establecimiento de relaciones causa-efecto" (p.25)

En los estudios de desarrollo teórico, se procedió a realizar un arqueo general de fuentes impresas del área de educación, recreación y recreo escolar. Por tal razón, el presente estudio tiene la finalidad de aproximarse al estado de arte del recreo escolar en la educación primaria, contexto que necesita desarrollarse en las diferentes instituciones, como una actividad que genere bienestar a los estudiantes.

Por tanto, se recurrió a la sistematización de la información propuestos por Hernández; Fernández y Baptista (2003) que se derivada de documentos, libros, revistas de investigación entre otros, aplicando el análisis reflexivo y crítico tomando en cuenta el objetivo planteados en la investigación. Para llevar a cabo este estudio se emplearon diferentes técnicas, las cuales fueron: el subrayado, el fichaje, el análisis documental.

Resultados

Es de conocimiento de muchos expertos y especialistas en el área, si el docente no tiene comprensión del grupo de niños y niñas al cual atiende, no podrá realizar las apreciaciones de las potencialidades de aprendizaje, necesidades e intereses y/o dificultades presentes en el ámbito escolar. Por lo cual el siguiente

análisis ofrece al docente de educación primaria una concepción más amplia del recreo escolar que le permitirá entender y puntualizar sobre los aspectos relacionados con la atención de los educandos. Esto se debe a que en la institución educativa donde se despliegan experiencias de aprendizaje reveladoras para todos los que forman parte en ella.

Una de las relaciones importante dentro del hecho educativo es la interacción del docente con el estudiante que genera experiencias de enseñanza y aprendizaje, a través de estrategias pedagógicas, los juegos, dinámicas de grupos entre otras. En este sentido, Bolívar (2008) resalta que en la educación básica, permite al educando obtener las herramientas fundamentales para desenvolverse en su medio social, y también opina que la educación mediante la recreación tiene como propósito la formación integral del educando a partir de estrategias recreativas que aseguren el logro de los objetivos educativos.

Lo expuesto anterior permite presentar algunos de los beneficios que ofrece la educación y la recreación; porque éstos favorecen al mejoramiento de la calidad de vida y por ende a la salud de la población, es un medio eficaz para la orientación y formación del tiempo libre, así mismo permite la contribución en actividades recreativas propias del medio escolar sin aislarlo del proceso de aprendizaje que se ofrece al educando en su instrucción académica.

Por otra parte muchos autores han conceptualizado el recreo escolar de acuerdo a su perspectiva: como es el expuesto por Guerrero (2002), cuando indica que es el espacio de tiempo en el cual los escolares realizan espontáneamente actividades recreativas por gusto y voluntad propia. En el caso de Gómez (1993) expone que el recreo escolar es el período de tiempo, particularmente escolar, en el cual los niños y jóvenes interrumpen sus tareas académicas para satisfacer sus necesidades psicofísicas, fisiológicas y lúdicas. En cambio Ramos (2003) expone que el educando puede disfrutar de un tiempo libre en forma organizada y recreativa para realizar aquellas actividades que le gustan y generan placer, también despierta la creatividad e iniciativa, y le permite conocer

otras potencialidades y por último, Bolívar y Gamargo (2013) se refiere a ese conjunto de acciones humanas que se desarrollan desde el contexto escolar y que están vinculadas a las formas de vida a través de la diversión y el disfrute de la actividad.

De acuerdo al aporte de los expertos se puede afirmar que el recreo escolar tiene una conceptualización bien definida, la cual está orientada de acuerdo a las necesidades e intereses y contexto social que los autores formularon. En atención de los conceptos anteriores la autora de este artículo define el recreo escolar como: el período de tiempo de descanso académico en el cual los estudiantes realizan aquellas acciones que le agradan, generan placer, promueve la creatividad y valores a través de la diversión y el disfrute de la actividad lúdica.

El recreo escolar permite que los educandos y los docentes se sientan bien, lo que se traduce en una buena salud psicológica, proporciona mejorar los estados de ánimo frente a las jornadas académicas y los espacios escolares, aumenta la autoestima, porque encuentra la oportunidad de mejorar su actitud y aptitud física individual en las destrezas intelectuales y deportivas recreativas. El educador puede observar al alumno en un ambiente de espontaneidad tal cual como es él sin presiones, ni regaños, ni obligaciones escolares o rutinas educativas. Igualmente percibe las dificultades de carácter social, mental y emocional de sus estudiantes que muchas veces no surge en clases, pero a través de actividades recreativas se manifiestan como conflictos.

El recreo es un tiempo que se puede utilizar como medio curricular, para enseñar y aprender haciendo, donde puede integrar varias áreas del conocimiento en un juego ambiental que involucre, exploración, demostración y explicación de un ambiente circundante a la flora y la fauna. Así como, detectar a los líderes de grupo que muchas veces no aparecen en clases y que a través de los juegos deportivos o recreativos, pasan a ejercer un rol de liderazgo, bien sea motivado a sus habilidades físicas o a sus condiciones grupales.

A la institución le permite la adecuada utilización del área, la división por zona de los diferentes espacios físicos del plantel y aplicación de las actividades recreativas que proporcionan una economía de espacio ambiental y mejor atención al educando.

Gómez (1993) propone un orden metodológico y pedagógico el cual se establece en las siguientes fases:

A.- Recreo orientado: expone que los maestros deben realizar con sus estudiantes juegos previamente seleccionados, con un objetivo específico y en beneficio de los educandos, también señala que los espacios deben ser sea demarcado según el número de grupos y edad, y sugiere que debe mantenerse un orden antes y después del recreo con el fin de darle una verdadera importancia como actividad pedagógica.

B.- Recreo dirigido manifiesta que es una segunda fase luego que la anterior esta asimilada por los docentes y estudiantes, se debe mantener la división del patio por espacio de actividades, artísticas, deportivas entre otras, es decir, programado donde los educando pueden seleccionar y participar libremente, se debe caracterizar por la variedad y calidad de ofertas recreacionales y así puedan experimentar nuevas habilidades e intereses.

C.- El recreo supervisado se da de forma espontánea, esto debido que ya se han cumplido con las dos fases anteriores, donde maestro y estudiantes estén concientizados para asumir de manera enriquecedora ese lapso de tiempo, y propone que las actividades que se desarrollan durante el recreo debe contribuir a la conservación del placer, la armonía, la creatividad y el desarrollo físico y mental del educando.

Las actividades recreativas bien orientadas y dirigidas por los docentes constituyen excelentes períodos de aprendizaje para los educandos; es durante el recreo que se fortalece no solo el aspecto académico, sino también su formación

personal, a través de los valores que allí se promueven como el respeto, la convivencia, la amistad entre otros.

Según Ramos (2003) para que los educandos aprecien el recreo escolar se debe determinar con exactitud la utilización del tiempo de recreo que sea organizado, planificado, evaluado, supervisado y controlado sistemáticamente; e igualmente el docente debe conocer y considerar el proceso formativo de sus estudiantes en el recreo; así mismo fomentar en los niños y niñas manifiesten los valores de la institución educativa. Al respecto, Campos (2000) señala que el espacio infantil es por excelencia un área de juego, el cual es vital para el niño donde se apropia del mundo y de los conocimientos al tiempo que se dispone de las destrezas y habilidades básicas que posibilitan su desarrollo físico, intelectual y socio afectivo.

En el recreo escolar los estudiantes y docentes se integran activamente en la variedad de actividades lúdicas que están orientadas a valorar el tiempo de receso, será cualitativamente distintos manifestándose en conductas tales como compartir el material con el que cuenta al momento del recreo, conversar sobre los temas tratados en clases, así como también la promoción de una educación en valores.

Conclusiones

El recreo escolar es el período de tiempo de descanso académico en el cual los estudiantes realizan aquellas acciones que le agradan, generan placer, promueve la creatividad y valores a través de la diversión y el disfrute de la actividad lúdica.

Este esparcimiento permite mejorar las actividades planificadas en los proyectos de aprendizajes ya que es también un instrumento de observación, a través del recreo se verifica si los objetivos fueron alcanzados si se utilizaron todos los recursos lo que permite posteriormente corregir fallas y desviación

surgidas dentro de el, asimismo orientar la adecuada utilización del espacio físico con el que cuenta la institución. El recreo escolar constituye un gran aporte dentro de la educación, pues proporciona a los docentes un enfoque distinto y actualizado sobre este espacio de tiempo y a los estudiantes les permite la puesta en escena de las tres “D” de la recreación Dumazedier (Citado en Wichman, 2008) las define como:

A.- Descanso que nos libra de la fatiga, nos protege del desgaste y trastornos provocados por el cumplimiento de obligaciones. B.- Desarrollo de la personalidad porque cada uno de los aprendices se diviertan y compartan con sus compañeros libremente, demostrando que la recreación es un elemento transformador de los seres humanos. Y C.- Diversión porque nos libera del aburrimiento y monotonía de las tareas.

Además el recreo escolar es un espacio donde el docente puede observar el comportamiento del estudiante fuera del aula, su espontaneidad, valores presentes, así como también respetar sus propias decisiones y aceptar las de los otros compañeros que participan en el juego. Igualmente, la creatividad debe estar presente en todas las actividades educativas, porque permite el desarrollo de aspectos cognoscitivos y afectivos importantes para el desempeño productivo. Así mismo, el recreo escolar puede ser creativo favoreciendo potencialidades y consiguiendo una mejor utilización de los recursos individuales y grupales dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje. En este orden de ideas el recreo escolar creativo promueve el pensar reflexivo y creativo en los estudiantes.

Otro aspecto a tomar en cuenta en este tiempo de esparcimiento es que se debe tener presente la planificación de las actividades recreativas dentro del aula de clase y en el espacio del recreo escolar. Bolívar y Camargo (2013) proponen los siguientes elementos:

*Nivel de estudio, nivel cultural y socio económico de los participantes.

*Intereses recreativos según la edad de los participantes.

*Planificación de las actividades en función del calendario escolar, las planificaciones de lapso y diarias para no interrumpir con las actividades académicas.

*Planificación de acuerdo al proyecto educativo integral comunitario y de aprendizaje.

*Planificación de acuerdo al sexo, edad y número de estudiantes, recursos materiales: es y espacio recreativos, entre otros.

En consecuencia, el uso de estos componentes permitirá la práctica en forma ordenada bajo esquema de una programación organizada.

Gómez (1993) propone un orden metodológico y pedagógico el cual se establece en las siguientes fases: recreo dirigido, recreo orientado y el recreo supervisado. Todas las actividades recreativas bien orientadas y dirigidas por los docentes constituyen excelentes períodos de aprendizaje para los educandos; es durante el recreo que se fortalece no solo el aspecto académico, sino también su formación personal, a través de los valores que allí se promueven como el respeto, la convivencia, la amistad entre otros.

REFERENCIAS

- Arias, F (2006). *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica*. 6ta. Venezuela: Episteme.
- Bolaños, T. (2002). *Recreación y Valores*. Armenia. Colombia.
- Bolívar, G. (2008). *Educación Mediante la Recreación*. Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Bolívar y Gamargo (2013) *Recreación, Ética y Valores*. Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Constitución Nacional de la República Bolivariana de Venezuela* (1999). Gaceta Oficial de la República de Venezuela, 662 (extraordinario) Enero 23, 1999.

- Dumazedier, J. (1964). *Hacia una civilización del ocio*. Barcelona. Editorial Estela.
- García, A. (1974). *Psicología del Juego*. Barcelona: Editorial Sagitario, S.A.
- Gómez, H. (1993). *Valor pedagógico del recreo*. Santa Fe de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio. Series Aula Alegre
- Guerrero, A. (2002). *Diseño de un programa de Recreación Escolar Organizado (R.E.O) dirigido a estudiantes de la I y II etapa de Educación Básica*. Tesis de Maestría. Universidad Pedagógica Experimental Libertador Instituto Pedagógico de Caracas, Caracas.
- Hernández, R; Fernández y Baptista, P. (2003). *Metodología de la Investigación* 3º ed. México D.F- México: Mc Graw-Hill.
- Herrera, R. (2007). *El Juego como expresión plena de lo humano*. II Congreso Internacional de recreación y turismo. Centro de Investigaciones Estudios en Educación Física, Salud, Deporte, Recreación y Danza. Barquisimeto.
- Ley Orgánica de Educación* (2009). Gaceta Oficial de la República de Venezuela, 2635. (Extraordinario). Julio 26, 1980.
- Ministerio de Educación. (1997). *Currículo Básico Nacional. Programa de Educación Básica. Primera Etapa*. Caracas: Ucep.
- Nunes de Almeida, P. (1995). *Educación lúdica* (segunda edición). Santa Fe de Bogotá: San Pablo.
- Parolini, M. (1994). *El libro de los juegos*. Santa Fe de Bogotá: San Pablo.
- Pérez, J. (1992). *Educación para el ocio*. Madrid: Ediciones Palabra S. A.
- Ramos, F. (2003). *Fundamentos de la recreación*. Caracas; Fondo Editorial Tropicós.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Vicerrectorado de investigación y Post Grado. Instituto de Investigación y Educativa. (2016). *Manual de Trabajos de Grado y Tesis Doctorales*. Caracas. FEDUPEL.
- Waichman, P. (2008) *Tiempo libre y recreación*. Editorial CCS. Madrid. España.

La construcción del texto argumentativo: El caso del ensayo escolar¹

The construction of the argumentary text: The case of the school essay

In memoriam al insigne profesor José Cruz Delgado

Ríchard José Sosa Villegas
sosacademicus@gmail.com

Unidad Educativa Instituto Náutico
"Almirante Lino de Clemente" (Los Rosales- Caracas).
Unidad Educativa "Josefa Irausquín López" (San Luís- Baruta). Venezuela

RESUMEN

Este trabajo señala las características y cualidades que distinguen al ensayo escolar como variante del género en sí, y como tipología discursiva; además, se apunta la estructura y explicación de cada una de las partes que lo conforman con la finalidad de realizarlo durante su enseñanza dentro de la Educación Media General; se señalan algunas observaciones sobre el manejo de la forma y fondo del texto, y las ventajas de su aplicación en el ámbito académico; culmina con un modelo de esquema básico para elaboración de ensayos escolares que podría servir de ayuda en su producción escrita.

Palabras clave: *Tipología textual, argumentación, superestructura, ensayo escolar y criterio.*

ABSTRACT

This workmarks the principal characteristics and qualities that difference the essay like discursive typology; the explication and structure of each one of the parts of this with the finality to realize a scholar essay to its learning in General Media Education; In this, marks some observations about the competence of the shape and content of the text, and finish with a basic esquem model for the elaboration of scholars essays that could to serve of help for its construction.

¹ Los planteamientos básicos que dieron lugar a este artículo están basados en una investigación realizada por el autor desde el año 2010, respecto a la enseñanza del ensayo como tipo de texto en Educación Media General.

Key words: *textual typology, argumentation, superstructure scholar essay and criterion.*

INTRODUCCIÓN

El ensayo como tipología textual es un texto en apariencia breve, producto de un adiestramiento que implica la sistematización de la información recolectada, el análisis con carácter de profundidad y la síntesis; en este se legitima o deslegitima la apreciación especializada que expresa el autor durante su argumentación escrita. El ensayo es “también más cerrado de lo que puede gustar al pensamiento tradicional, porque trabaja enfáticamente en la forma de la exposición... es una forma crítica de la ideología” (Adorno, 1962, p.150). En este sentido, el ensayo:

Es una composición en prosa; su naturaleza es interpretativa, pero muy flexible en cuanto a métodos y estilo; sus temas, variadísimos los trata el autor desde un punto de vista personal; la extensión aunque varía, permite por lo común que el escrito se lea de una vez; revela en fin, las modalidades subjetivas del escritor. (Vítier citado por Herrera, 1991, p.89)

A su vez, el tipo de texto denominado ensayo es definido por Arcas y Arenas (2006) como “una composición en prosa de carácter interpretativo; en él se analiza un hecho o problema relacionado con la ciencia o las humanidades, a partir de la visión personal del escritor” (p.82). En este tipo de texto, el autor defiende una tesis que debe ser comprobada a través de un razonamiento y una serie de argumentos.

El ensayo como tipo de texto es una creación de una de las grandes figuras del Renacimiento Francés: Michael de Montaigne (1533-1592), quien a partir de un método heurístico otorgó a sus escritos la superestructura moderna del género a finales del siglo XVI bajo el nombre de Essais, etimológicamente derivado de vocablo latino *exagium*. Es decir, ensayo. No obstante, para algunos autores el ensayo es una producción legítima de las literaturas antiguas y medievales, pasando por autores como Francis Bacon, Platón, Cicerón, Horacio, Séneca, Plutarco, Aulo Gelio, San Agustín, entre otros (Millán, 1990).

Puesto que se trata de una manifestación literaria, el ensayo, en especial el dedicado a temas no científicos, tiene una dimensión estética; es decir, que en el ensayo no sólo es primordial el contenido, sino que se le concede importancia a la belleza del lenguaje y a la superestructura del texto.

El ensayo exhibe una gran variedad de temas: política, ciencia y literatura. Por lo general, una vez que el autor ha planteado su tesis, haciéndola clara a través de la reflexión, el análisis y la interpretación de su desarrollo argumentativo, presenta su conclusión. Posteriormente, el lector fijará su posición apoyando las ideas expuestas de manera total o parcial, o las rechazará del mismo modo, y cuando reflexione sobre el texto establecerá una especie de diálogo interior permanente con el abanico de ideas que se exponen dentro del escrito.

En relación con lo antes expuesto, todo tipo de texto y especialmente si es de orden argumentativo, lleva implícita la superestructura tradicional de la mayoría de los textos: introducción, desarrollo y conclusión. Esta superestructura de acuerdo con van Dijk y Kintsch corresponde al soporte de las partes que conforman un texto y se modifica según la tipología textual. La superestructura es una organización global, independiente del contenido, el cual le impone ciertas limitaciones. Esta se define con relación al texto en su conjunto o para determinados fragmentos de este, determinando el orden o coordinación global de las partes del texto. La superestructura es una especie de esquema básico al que se adapta un texto (Fuenmayor et al, 2008, p. 200).

En este orden de ideas, es importante señalar que la designación del término ensayo escolar, es referido por algunos autores, según García Romero (2004), tales como Russoto (1989); Sánchez (1990); Arcay (1996); Álvarez y Russoto (1996) y Chávez (1998), dentro del contexto de la Educación Secundaria o en la actualidad venezolana, Educación Media General. En este sentido, el ensayo escolar se percibe como un tipo de texto con un contexto de producción educativo, un productor o escritor y una finalidad evaluativa (ob.cit., ib., p.12). De esta

manera, se plantea la diferencia entre el ensayo en general y lo que para efectos de esta investigación se denomina ensayo escolar.

En relación con el ensayo, la superestructura comprende los siguientes apartados: introducción, desarrollo y conclusión, en los cuales se presentan la hipótesis, la tesis y la síntesis, respectivamente. De acuerdo con Rusotto (1989) cada una de las partes antes destacadas, presentan la siguiente información:

Cuadro 1

Superestructura presente en el ensayo

Introducción	Desarrollo	Conclusión
Planteamiento de un tema	Ampliación del tema a través de explicaciones y ejemplificaciones	Expresión de una idea cierre
Planteamiento de un interrogante	Explicación y ejemplificación del interrogante	Solución del interrogante
Antecedentes del tema	Descripción del desarrollo actual del tema	Indicación del futuro que posee el tema en cuestión
Definición de términos	Descripción, explicación y crítica de los diferentes modelos que tratan el concepto	Proposición de nuevos términos o integración razonada a términos existentes
Planteamiento de un problema	Explicación y ejemplificación del problema	Solución del problema o final abierto, para llamar a la reflexión a los lectores
Señalamiento de una tesis	Proposición de una antítesis	Inferir una síntesis superadora de la lucha de contrarios.

Fuente: Rusotto (1989).

Sin embargo, en el caso del ensayo escolar es una variante del ensayo literario, y el primero es el asunto que se aborda dentro del presente contexto; cabe destacar que en ambos casos se requiere mayor especialización en el desarrollo de su contenido. Resulta difícil caracterizar el ensayo como tipo de texto

debido a la múltiple diversidad de textos que suelen ser denominados con este nombre. Por tal razón, existen ciertas imprecisiones en torno a esta tipología textual (Fumero, 1994). No obstante, puede decirse que su característica fundamental es la presentación de un tema desde la interpretación personal del autor con una tenacidad argumentativa.

Ahora bien, en cuanto a la superestructura del ensayo escolar consta de cuatro partes básicas que no deben estar rotuladas:

1.- Introducción: se trata de una serie de ideas o argumentos que sirven de punto de partida para el lector. El ensayista pone al lector al tanto de tema y asunto a tratar en cuestión, es decir, su objeto de estudio. Es a partir del conocimiento general que este nace y se plantea de lo general a lo específico; se establece el punto investigado, la finalidad del trabajo; en pocas palabras, todo aquello que permita ilustrar al lector y conducirlo a una interpretación cabal de cuanto interesa analizar y difundir. A partir de esta introducción, el autor despierta el interés de su interlocutor. En este párrafo sucinto, el autor velará por expresarse a grosso modo, atendiendo lo antes dicho para formular su idea principal dentro del texto.

2.- Planteamiento o tesis: la superestructura del ensayo no existiría si quedase mutilada la parte más importante del ensayo, el planteamiento (Agudelo Montoya, 2010). En esta se plantea la tesis de manera inmediata, lo que el autor trabaja en su texto. De esta manera, se formulan las posibles expectativas esperadas por el lector. Esto se logra a través de dos vías: a) De manera indirecta o con interrogantes: en este caso, se sugiere establecer tres incógnitas o una sola de carácter complejo cuyo objetivo será el de guiar al lector hacia las ideas que se quieren desarrollar a través del texto, y b) De manera directa (o dialéctica): por tratarse de un grado mayor de abstracción, la tesis deberá ser explícita, planteada de manera sucinta y precisa; en contraste con esta, deberá incluirse la antítesis a fin de comparar el producto ofrecido por el autor. Así se le permitirá al lector identificar el nivel de profundidad que se está dispuesto a abarcar en el trabajo

(descubrir, comprobar, refutar una hipótesis, proponer nuevas ideas, examinar argumentos sobre un tópico como tal, entre otras) y es el ensayista quien no debe olvidar el objetivo de su trabajo en cuestión. Cabe destacar, que esta tesis debe hacer referencia al tema tratado y planteado en el título² del ensayo (Rusotto citado por Carrera, Vásquez y Díaz, 2005).

3.- Desarrollo, cuerpo o sustentación argumentativa: en el cuerpo del ensayo, se amplía la idea esbozada en la introducción y el planteamiento de manera coherente y cohesiva. Se logrará esto cuando la construcción y el buen empleo de argumentos permitan legitimar, fortalecer el discurso y la postura que fija el autor desde el momento que inicia su trabajo ensayístico. La sustentación que hace quien produce el ensayo admite explicaciones, fechas, cifras estadísticas, ejemplos, casos, citas de otros autores, si se desea, y de hecho, así se recomienda, ya que le darán mayor relevancia a las afirmaciones u opiniones y encauza al lector hacia la comprensión del texto y la construcción de una opinión propia partiendo de la interpretación de los datos obtenidos dentro de la investigación. Además, la sustentación argumentativa permite comprobar o rechazar la proposición estudiada o tesis, los métodos y las estrategias empleadas en su estudio; a su vez, todo esto permite cumplir con el objetivo de influir sobre el lector puesto que emplea juicios de valor dentro del texto ensayístico (Agudelo Montoya, 2010).

4.- Conclusión: en la última parte del ensayo, descansa la idea final del texto. Su objetivo es zanjar la cuestión tratada manifestando el autor la enunciación de sus propias y particulares conclusiones, permitiendo que el lector reflexione en su apreciación personal, tal vez deseando profundizar en el tema que se ha ensayado en esa ocasión. Por lo general, se plantea en uno o dos párrafos como máximo. Además, esta ofrece una síntesis con relación a la amplia información ofrecida durante el desarrollo del texto, reiterando la tesis planteada de manera directa al inicio del texto, o las respuestas a la tesis indirecta. Entonces, la conclusión

²El título, tema o tópico es el enunciado que encabeza el texto y que sirve como delimitación del tema central a tratar en el cuerpo del texto.

resultará pertinente, explícita, carente de los elementos ya planteados en el desarrollo del texto debido a que no resulta una repetición exacta de lo ya desarrollado. Esta podrá entenderse como un aspecto clave y concluyente para el autor pero no para el lector.

5. Bibliografía. Se presentan de manera alfabética las fuentes empleadas, sean estas citadas directamente dentro del texto y las indirectas aun cuando sólo se usen como consumo directo del autor. Dos ejemplos de esto serían:

- Para citar en el texto una obra por un(a) autor(a):

De acuerdo con Meléndez (2000), el stress afecta la eficiencia del trabajo cuando...

- Para obras con diversos autores:

Hernández, Fernández y Baptista (1999) sostienen que...

- Para citas directas:

Cuando las citas directas son cortas (menos de 40 palabras), se incorporan al texto entre comillas ("/").

Ejemplo: "En estudios psicométricos realizados en el Liceo Bolivariano Fray Pedro de Ágreda, se han encontrado tienen mejores habilidades que los niños..." (Ferrer, 2006, p.454).

Cuando las citas directas son largas (más de 40 palabras), se incorporan al texto en párrafo aparte, sin comillas ni sangrías.

Ejemplo:

En relación con lo antes expuesto, Hurtado (2006) define la encuesta señalando que:

La encuesta en profundidad no es directiva sino abierta, flexible y dinámica, es además persistente y puede ser individual o grupal. No debe materializarse de manera muy directiva porque no se pretende alterar el flujo del relato del encuestado que, con sus opiniones y ejemplos, debe ilustrar los significados de sus percepciones sobre el fenómeno de interés. (p.249).

Por otra parte, en cuanto a algunas sugerencias para la correcta elaboración del ensayo escolar, sería importante recordar que:

- El correcto desarrollo de la tesis dentro del ensayo motiva al lector a tomar partido, ya sea a favor o en contra (Cruz, s.f)
- El texto debe combinar la información conocida con la nueva o desconocida por el lector³.
- No se debe menospreciar al lector pensando que no es capaz de decodificar y comprender términos propios de una especialidad o datos proporcionados como muy “complejos”. Todo lector tiene un conocimiento previo, preconcepciones y paradigmas que no deben pasarse por alto, y en caso de no poseerlos, su curiosidad como lector puede encaminarlo a investigar aquello que no conoce.
- Para lograr un texto convincente se debe estructurar la argumentación de manera apropiada, asegurándose que sea sólida en cada una de sus partes (Eemeren y Grootendorst, 2006).
- Téngase en cuenta que la argumentación articula un conjunto de opiniones de manera sistemática con el objetivo de arribar a una o más conclusiones, por lo tanto resulta imprescindible dentro del cuerpo del texto (Sánchez, 1992). No obstante, hay que tener cuidado con las falacias. Es decir, argumentos que parecen ser válidos pero no lo son (Eemeren y Grootendorst, 2006).
- Es importante cuidar el principio básico de concordancia al redactar⁴.
- La información excesiva puede abrumar al lector y resulta innecesaria.
- La clave de una buena cohesión textual se logra a partir de los marcadores discursivos o conectores.
- Las pistas dadas por el autor deben ser concisas y breves a fin de evitarle al

³Empleando para ello recursos cohesivos, tales como: la progresión temática, la sinonimia y la elipsis, entre otros.

⁴ Se refiere a la relación gramatical sujeto con verbo, artículos con sustantivos, etc... que los sujetos y los predicados deben estar, en toda ocasión, encadenados que los tiempos verbales deben ser afines y congruentes, etc...

lector equivocaciones o poca comprensión del texto ensayístico.

- Todo referente empleado debe contextualizarse a fin de no restarle solidez argumentativa al discurso empleado.
- Habrá de tenerse en cuenta que la repetición excesiva, agota al lector y carece de sentido para el mismo.
- No puede perderse de vista que el propósito fundamental del ensayo es influir o persuadir en otros para que tomen una postura similar a la del lector.
- Al atender la progresión argumentativa de acuerdo con la tesis planteada, mayor nivel de coherencia tendrá el texto.
- La ambigüedad al plantear las ideas dificultan la comprensión y alejan al lector de una buena comprensión.
- Un ensayo escolar carente de un buen planteamiento será cualquier otro tipo de texto, más no un ensayo. Para ello, será clave que se mantengan en diálogo constante el planteamiento con el desarrollo.
- El desvío del tópico abordado sin vuelta al mismo, ocasiona extravío para el lector, restándole calidad al texto y credibilidad al autor.
- “Un ensayo aunque esté bien escrito, será un mal ensayo si dice insustancialidades” (Paraíso, 1976, p.96).
- El ensayo debe limitarse a un solo tema, ser breve y gozar de la mayor claridad posible.

En relación con las características del ensayo escolar como tipo de texto, se encuentran las siguientes: subjetividad o carácter personal del autor, originalidad, profundidad y precisión, variedad de temas y brevedad.

1.- Subjetividad: dentro del ensayo, debe prevalecer el ser humano detrás de su escritura, sus sentires y opiniones subjetivas, apostando por demostrar un estilo propio. Lo que interesa en el ensayo es la valoración que el ensayista hace, aun cuando se trate de temas bastante conocidos por todos; es esto lo que hace al ensayo algo original. La subjetividad y la originalidad vienen a ser los aspectos más

resaltantes propios del texto ensayístico.

2.- Originalidad: al manejar material bastante conocido se necesita el rasgo de originalidad que haga al ensayo distinto a lo ya producido; para ello, habrá que comunicar nuevas ideas, planteando situaciones nuevas, aflorando inquietudes y ofreciendo interesantes reflexiones que muevan al lector a pensar con seriedad en aquello que va decodificando a partir del texto.

3.- Profundidad y precisión: el ensayo no es un texto descuidado o superficial. Todo lo contrario; por su naturaleza, debe ir acompañado de amenidad, pero esta no será vacía, ligera y sin fundamento sino que con toda elegancia y sutil discreción, el ensayista irá tratando su tema con profundidad, precisión y la seriedad que este conlleva.

4.- Variedad de temas: la cantidad de temas que pueden tratarse dentro del ensayo son tan infinitas como posibilidades existan. Todo aquello que pueda ser objeto de la apreciación y estudiado por parte del ensayista, puede servirle de excusa para producir un texto de orden argumentativo. Puede escribir sobre ideas no comprendidas, curiosidades o dudas que haya leído o escuchado que le hayan impactado y sean el móvil de su trabajo como escritor. Además, el ensayo es un ejercicio subjetivo e interpretativo y los temas a trabajar permiten que estas condiciones se evidencien dentro del mismo.

5.- Brevedad: La extensión del ensayo no tiene un límite propiamente dicho, eso dependerá, en buena medida del resultado que desee obtener su autor y su estilo al escribir. Sin embargo, por tratarse de un texto breve, la síntesis como estrategia cognitiva demostrará la versatilidad del escritor y su nivel de acuciosidad para desarrollar sus ideas.

Por otro lado, entre algunas de las *ventajas de la enseñanza* del ensayo escolar en Educación Media General y otros contextos educativos se encuentran las siguientes:

- Deslastrar al estudiante de las tipologías textuales tradicionales y sus superestructuras enseñadas dentro del ámbito escolar, tales como: la narración o la descripción.
- Es un ejercicio de escritura riguroso para la producción de una autoría intelectual propia
- Aprendizaje del proceso de la argumentación y contra argumentación para defender una idea o tesis, lo cual implica a su vez, otro tipo de ejercicio intelectual.

En el caso del texto de orden argumentativo estudiado, a continuación se presenta un esquema básico para su elaboración y aplicación dentro del ámbito de la Educación Media General, o cualquiera que se considere conveniente, entendiéndose por supuesto, que “es casi imposible preestablecer la receta de lo que habrá de ser un ensayo” (Cruz, s.f, p.28) ya que existen diversos modelos y esta es tan solo una posibilidad de las múltiples existentes. Las características antes señaladas aparecen reflejadas en el siguiente diseño:

Cuadro 2

Esquema básico para elaboración de ensayos escolares

Título
<i>Introducción</i> (Punto de partida)
<i>Planteamiento</i> (Directo: 3 interrogantes e indirecto)
<i>Desarrollo, cuerpo o sustentación argumentativa</i> Bloque argumentativo (defensa de la tesis) 1.- Argumento A.- Idea de apoyo y ejemplo 2.- Argumento B.- Idea de apoyo y ejemplo 3.- Argumento

C.- Idea de apoyo y ejemplo
Conclusión (Ideas finales)
1.- Argumento
2.- Argumento
3.- Argumento
Referencias

CONCLUSIONES

A continuación se presentan algunas de los aspectos concluyentes que pueden establecerse, a razón de todo lo antes expuesto en este trabajo. Los más resaltantes son:

1.- El ensayo como tipo de texto es breve, un producto de adiestramiento sistemático, analítico y sintetizador, en el que el ensayista legitima o deslegitima su tesis a través de la argumentación escrita.

2.- El autor del ensayo debe tener en cuenta que existen diversos modelos al momento de elaborar un ensayo; aquí se ofrece apenas uno. Sin embargo, este obedece a la defensa de una tesis a través de argumentos y contraargumentos bien elaborados, los cuales permitirán que el texto ensayístico logre el objetivo que se propuso el autor durante su elaboración.

3.- La superestructura del ensayo escolar consta de cuatro partes básicas. Estas son: introducción, planteamiento o tesis; Desarrollo, cuerpo o sustentación argumentativa y conclusión. Estas no difieren mucho de la superestructura tradicional del resto de los textos conocidos. Se debe destacar el planteamiento, bien sea directo: explicitando la tesis o indirecto: a través de tres interrogantes.

4.- En cuanto a las características del ensayo escolar como tipo de texto, se destacan: la subjetividad o carácter personal del autor, la originalidad, la

profundidad y la precisión, la variedad de temas y la brevedad del mismo.

5.- Respecto al motivo y temas por los cuales se produce el texto, dependerá de aquello que determine su autor; y sobre la multiplicidad de temas, estos son casi tan infinitos como ideas e intereses tenga el ensayista.

Finalmente, se sugiere la enseñanza y aplicación del ensayo escolar en Educación Media General o a cualquier nivel que se considere oportuno, con la presente propuesta o cualquier variante, debido a las múltiples ventajas que obtiene el estudiantado. En este artículo se han esbozado de manera sucinta apenas algunas de las bondades del mismo y algunas observaciones que el estudiante y el docente pueden tener en cuenta al momento de su elaboración.

REFERENCIAS

Adorno, T. (1962). *Notas de literatura*. Buenos Aires: Ariel.

Arcas, Y. y Arenas, T. (2006). *Lengua y Literatura* 2º año (2a.ed) Caracas, Venezuela: Editorial Santillana.

Agudelo Montoya, C. (2010). *¿Cómo se hace un ensayo?* [Documento en línea] Disponible: http://www.academia.edu/4098403/COMO_SE_HACE_UN_ENSAYO Claudia_Liliana_Agudelo_Montoya_Resumen [Consultado: 2015, marzo 17]

Carrera, Vásquez y Díaz. (2005). *Técnicas de redacción e investigación documental*. Caracas: Editorial Panapo.

Cruz, J. (s.f). *Anotaciones en torno al ensayo como género literario*. Caracas: Fondo Editorial Ipasme.

Eemeren van, F. y Grootendorst, R. (2006). *Argumentación, comunicación y falacias. Una perspectiva pragma-dialéctica*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.

Eemeren van, F y Grootendorst, R. (2006). *Argumentación: análisis, evaluación y presentación*. Buenos Aires: Editorial Biblos.

- Fuenmayor, G., Villasmil, Y. y Rincón, M. (2008). Construcción de la microestructura y macroestructura semántica en textos expositivos producidos por estudiantes universitarios de Luz. En *Letras*, vol.50, n° 77, pp.189-219.
- Fumero, F. (1994). *El ensayo como tipo de texto*. Trabajo de grado no publicado. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico “Rafael Alberto Escobar Lara”, Maracay.
- Herrera, E. (1991). *El reportaje, el ensayo: de un género a otro*. Caracas: Editorial El dorado.
- García Romero, M. (2004). Aproximación al estudio de las representaciones de los docentes universitarios sobre el ensayo escolar. En *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, n°9, pp. 9-33.
- Millán, R. (1990). El ensayo: notas para una discusión. En *Letras* 47, pp.103-115.
- Paraíso, L. (1976). *Estructura y ritmo de la prosa*. Barcelona: Planeta.
- Sánchez, I. (1993). Coherencia y órdenes del discurso. En *Letras* 50, pp. 61-81.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (2006). *Manual de trabajos de Grado de Maestría y Tesis Doctorales* (4ª. Ed.). Caracas: FEDUPEL.

Competencias investigativas de los docentes en formación y de los docentes en ejercicio

Investigative competence of teachers in training
and teachers in exercise

Belkis E Osorio A

belkys.osorio@gmail.com

Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
Instituto Pedagógico de Caracas. Venezuela

RESUMEN

La orientación del presente estudio se enmarcó en el paradigma cualitativo e interpretativo, al indagar y percibir la experiencia tal y cómo es vivida y experimentada por los informantes. En él se describió las competencias investigativas que poseen los docentes en formación y de los docentes en ejercicio. En dicha indagación se empleó la Teoría de Competencia por Remuneración de Urquijo, Bonilla y Pérez, desarrollando en la misma un sintagma, por parte de la autora de la presente investigación, al transferirla con lo expuesto por la UNESCO sobre la reconstrucción de la Educación tomando en consideración los cuatro pilares. Así como también, las teorías de desarrollo de competencias investigativas relacionada con los valores y la cognición. El diseño fue de campo con una temporalidad transeccional retrospectiva, al centrarse en tres momentos como fueron el I y II Encuentro de Desarrollo de Competencias Investigativas 2007, 2010 y en el Período Académico 2011-I. Para ello se empleó el grupo focal para la confrontación de ideas, razón por la cual se estructuró una guía de preguntas. Para el análisis se usó tipologías creadas por los respondientes y otras establecidas por el instrumento aplicado, emergiendo a su vez categorías. Con la investigación se llegó a conocer el dominio de competencias investigativas del investigador que posee la Universidad y el que se está formando.

Palabras clave: Competencias, investigación, docentes.

ABSTRACT

The orientation of this study was the qualitative and interpretative paradigm, to investigate and perceive this experience how it is lived and experienced by the informants. It described the skills investigative possessed of teachers in training and teachers in exercise. In this investigation we used the Theory of Competition for compensation Urquijo, Bonilla and Perez (2008) became a syntagm in it using the four pillars of UNESCO on educational reconstruction. And also, theories of investigative skills development, related to the values, and cognitive, The field design was retrospective transactional temporary because focused in three moments I and II Meeting Investigative Skills Development 2007, 2010 and Academic Year 2011-I. Strategy was applied adequacy and sufficiency criteria for the selection of informants. This focus group used ideas for confront the topic to use typologies created by the respondents and other laid down by the instrument applied, and new emerging categories. With research became known investigative skills mastering the researcher who owns the university and the researcher who is forming.

Key words: competences, research and teachers

INTRODUCCIÓN

El término *competencia* se ha extendido ampliamente en el campo de la educación y de la formación profesional. A partir de su original jurídico, el vocablo ha sido introducido en diversas ciencias sociales: lingüística, sociolingüística, psicología, antropología social, sociología y sociología de la educación y se ha llegado a afirmar que *competencia* «es una de esas nociones de testimonio de nuestra época» (Ropé y Tanguy en Isunza y otros, 2009, p.1).

En el campo educativo su antecedente más inmediato proviene del ámbito de la capacitación para el trabajo, en donde no se recupera la riqueza de sus diversas acepciones en diferentes campos como la lingüística (Sassure), la psicología cognoscitiva (Vigotsky, Piaget y Bruner) o la sociología de la educación (Bordieu y Bernstein). Constituyendo entonces, un gran reto al realizar una construcción “propia” del concepto de competencia.

Razón por la cual, en la presente investigación se entenderá por competencia, como aquel proceso de desarrollo individual tendiente a adquirir o

perfeccionar capacidades y actitudes específicas para la investigación en contexto de actividad docente científico - estudiantil; comenzando con la apropiación de estrategias y el desarrollo de los principales procesos psicológicos relacionados con el pensamiento científico que permitan la orientación y actuación competente del individuo en esta esfera, tanto en lo actitudinal como en lo aptitudinal.

Dichas competencias se deben desarrollar, así como adquirir destrezas y habilidades que todo investigador debe poseer, además se deben exigir y éstos se deben demostrar; según la teoría de competencias por remuneración en el área gerencial, cuya teoría extrapolada por la autora de esta investigación al ámbito educativo, expuesta por Urquijo y Bonilla (2008). A su vez, se desarrolló la caracterización que hace Muñoz, Quintero y Munévar (2001) sobre el desarrollo de competencias investigativas al enfatizar el perfeccionamiento en la búsqueda, el análisis, el pregunteo (comunicacionales), las cognitivas por Rivera y otros (2012) y todas éstas basándose en los valores, de la ética expuesta por Sánchez (1989), porque según los autores para que se pueda formar competencias se debe hacer a partir de la aptitud y de la actitud.

En la última década, los cambios ocurridos en el mundo han estremecido a la sociedad y no ha quedado ningún sector, ya sea productivo, económico, de servicios o educativo, que no haya sentido el impacto de la globalización. En el caso del contexto educativo, se ha estado debatiendo, con mucha insistencia, lo concerniente a cómo educar mejor a los futuros profesionales de tal manera que puedan dar respuesta a los diferentes problemas existentes en la actualidad. Se critica fuertemente la rigidez del currículo, la falta de integración de las unidades curriculares, el carácter pasivo de la enseñanza, además la ausencia del desempeño del rol de la Universidad para cumplir con sus cuatro funciones básicas como son: la docencia, la investigación, la extensión y la gestión, entre otros aspectos.

Lo anterior impone que todo instituto de Educación Universitaria debe asumir los grandes retos de este siglo relacionados con los cambios vertiginosos que se

operan no sólo ámbito nacional sino también, a escala mundial. De igual forma, el contexto universitario exige comprender mejor la noción de alteridad presumiendo que es por medio de la educación y de la investigación como se logrará una experiencia de búsqueda y de generación de conocimiento de alto nivel.

En este sentido, en 1996 la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UNESCO) a través de una de sus comisiones que tuvo la tarea de redactar el informe sobre los diferentes cambios que se deben operar en el sector educativo, conocido mundialmente como el *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, Informe Delors*, que propuso la reconstrucción de la Educación en el asentamiento de cuatro pilares, lineamientos que toda Nación debe asumir, para el desarrollo de sí mismo y de las Naciones del mundo. Entonces es evidente que las instituciones que forman profesionales en área de la docencia, caso que amerita gran atención en esta investigación, debería plantear directrices que permitan formar al maestro que este siglo XXI requiere.

Esta Comisión sugirió una educación que fuese de un espíritu nuevo, en donde se pudiera integrar los cuatro pilares que proporcionan los elementos básicos para aprender a vivir juntos, aprender a conocer, aprender hacer, aprender a ser. Propuso igualmente que desde este milenio se debería exigir una mayor autonomía y capacidad de juicio junto al fortalecimiento de la responsabilidad personal en la realización del destino colectivo (UNESCO, 2003). En ese sentido, muchos especialistas y profesionales se están abogando a transformar a Venezuela en una sociedad del conocimiento, en la que las capacidades científicas, el avance tecnológico, la investigación y la innovación contribuyan al desarrollo social y económico del territorio, con criterios de inclusión y equidad.

Para esto, el maestro del siglo XXI debe prepararse, tomando en consideración lo expuesto por Galvis (2007) en fomentar la práctica social de

calidad, desarrollar y producir teorías pedagógicas a partir de la práctica, motivarse para que inicie investigaciones sin tener que esperar a cumplir un requisito para obtener un título, cursar estudios de postgrado o trabajos de ascenso para hacerlo, porque es sabido que por medio de la investigación se podría producir innovaciones educativas que conlleven a mejorar los procesos pedagógicos y resolver problemas en los diferentes contextos; directrices que debe seguir tanto el docente en formación como el docente en ejercicio.

Es evidente entonces que los tiempos actuales requieren de educadores dotados de actitudes y competencias que les permitan formar y capacitar niños/as y jóvenes que actúen con sensibilidad e inteligencia, tanto con el mundo humano, la naturaleza y lo trascendente. Avanzar en forma equilibrada al desarrollar lo cognitivo y lo afectivo, donde el conocimiento y su efectividad práctica se emplee para solucionar problemas, realizar una búsqueda que articule el autodominio afectivo y la proyección a lo positivo, ambos necesario para una vinculación exitosa en el mundo. «La calidad humana no depende del desarrollo de habilidades intelectuales ni de destrezas tecnológicas, sino del nivel psico-espiritual, expresado en su afectividad» (Figuerola, 2007, p. s/n).

De ahí la importancia a desarrollar, potenciar destrezas y habilidades en el docente en formación y en el docente en ejercicio; el abocarse a cultivar el conocimiento, la afectividad, a trabajar en respuestas que solucionen los diferentes problemas que aquejan a la sociedad y abordarlos con la finalidad de buscar soluciones a través del desarrollo de competencias relacionadas con la investigación ya que, es a través de ellas como se puede mejorar y producir nuevos conocimientos y el bien común.

Todo lo planteado anteriormente conlleva a desarrollar una investigación cuyo propósito es conocer las competencias investigativas de los docentes en formación y de los docentes en ejercicio en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Sede Instituto Pedagógico de Caracas, como vía para

garantizar la actualización, preparación y el desarrollo potencial del talento humano.

Objetivos de la Investigación

Objetivo General Describir las competencias investigativas que poseen los docentes en formación y de los docentes en ejercicio en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Sede Instituto Pedagógico de Caracas.

Objetivos Específicos

- ✓ Identificar las competencias investigativas que poseen los docentes en formación y los docentes en ejercicio.
- ✓ Identificar las competencias investigativas manifestadas por los docentes en formación con la percepción que tienen los docentes en ejercicio de éstos.
- ✓ Caracterizar las competencias investigativas comenzando con la percepción del dominio exigido, poseído y demostrado por los docentes en formación y los docentes en ejercicio.

REFERENTES TEÓRICOS

Formación del Educador en el Siglo XXI

Se parte de la base que la misión de la educación es el perfeccionamiento de la personalidad, a través del cultivo de actitudes y comportamientos específicos, y del modelaje y mediación docente. Razón por la cual, es importante una reformulación curricular, pero se debería orientar correctamente, a partir de un nuevo punto de vista, es decir, más holístico. Los educadores, en tanto líderes morales e intelectuales de la sociedad, son agentes multiplicadores de una forma de ser, y de hacer, en el mundo.

Como lo expresa Figueroa (2007, p. s/n)

...el educador necesita revisar su praxis, y hacerlo desde un nuevo estado mental. Debe decidir entre, formar educadores con sentimientos positivos, que cumplan su misión de modelar y mediar personalidades sensibles e inteligentes, capaces de hacer un mejor uso de la ciencia y tecnología y precursores de una nueva civilización, o bien, en forma inconsciente, continuar repitiendo viejos esquemas mentales a-históricos que están desmoronándose ante el nuevo modelo de vida planetario requerido por el siglo XXI.

Para ello, un grupo de países hispanos a través de su Ministro de Educación se han dado la tarea de reunirse en El Salvador, con la intención de realizar propuestas y evaluar la educación de la región, (convocatoria denominada: las Metas Educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios), proyecto que surge cuando varios países se estaban preparando para celebrar el bicentenario de su independencia. En dicho, encuentro plantearon como principal objetivo lograr a lo largo de la próxima década una educación que dé respuesta satisfactoria a demandas sociales inaplazables, como: lograr que más alumnos estudien durante más tiempo, con una oferta de calidad reconocida, equitativa e inclusiva y en la que participen la gran mayoría de las instituciones y sectores de la sociedad (Organización de Estados Iberoamericanos, 2008).

Sin embargo, desde 1990 los representantes de casi todos los países del mundo reunidos en Jomtien (Tailandia) habían suscrito “La Declaración Mundial sobre la Educación para Todos” con el fin de cumplir el compromiso establecido en la Declaración Universal de Derechos Humanos, de que toda persona tiene derecho a la educación. Diez años después se acordó en Dakar un marco de acción para el cumplimiento de las metas de la Educación para Todos, como fueron: 1.- extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos; 2.- velar para que sean atendidas las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado; 3.- aumentar hasta el año 2015 el número de jóvenes y adultos alfabetizados en un 50%; 4.-

mejorar los aspectos cualitativos de la educación para lograr mejores resultados de aprendizaje, especialmente en lectura y escritura, aritmética y competencias prácticas básicas, entre otras.

Pero para alcanzar las metas establecidas, éstos representantes están conscientes de que es necesario modernizar la gestión de la educación, profesionalizar y dar protagonismo a los educadores; otorgar un papel más relevante a la comunidad educativa local y una acción más estratégica a la administración central. Además es necesario incorporar las tecnologías de la información y la comunicación al proceso de enseñanza y aprendizaje, orientar el currículo hacia la adquisición de las competencias básicas, formar ciudadanos activos y responsables, asegurar la conexión de la educación con los anhelos de los jóvenes y lograr su participación activa en su propia formación (Organización de Estados Iberoamericanos, 2008).

Por eso proponen reforzar la investigación científica en Iberoamérica y extender la movilidad de los estudiantes universitarios y de los investigadores, porque «en la medida en que se extiende la sociedad del conocimiento, crece la relevancia del saber científico no sólo como un conocimiento técnico patentable, sino también como saber colectivo de una comunidad cultural» (Metas Educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios, 2008, p. 96; en Organización de Estados Iberoamericanos, op. cit)

Es imprescindible un enfoque integrador, en el que la investigación y la ciencia formen parte de los currículos, donde se reconozca la riqueza de la diversidad cultural y lingüística y que la innovación esté presente en las escuelas y en sus profesores. De esta forma se fortalecerá y mejorará la calidad de los procesos de modernización de la educación, la ciencia y la cultura, a su vez se podrá impulsar redes de formación e investigación, para ello es necesario según la percepción de la autora del presente trabajo desarrollar competencias investigativas a los docentes en formación y reforzar la de los docentes en ejercicio.

Competencias

El concepto de competencias en el campo gerencial aparece ante la necesidad de realizar predicciones acerca de la ejecución del sujeto en su desempeño laboral (McClelland, 1973) y es utilizado con fuerza a partir de los años 80 del pasado siglo asociado a las características psicológicas que posibilitan un desempeño superior. Es con esta connotación que Rodríguez (2007) al citar a Boyatzis, Spencer y Spencer, Rodríguez y Feliú, Ansorena Cao y Wordruffe; caracteriza a las competencias profesionales en lo siguiente:

- ✓ Están implícitas en las personas y se relacionan directamente con una buena ejecución de una determinada tarea o puesto de trabajo.
- ✓ Tienen una correspondencia con un rendimiento efectivo superior en una situación o trabajo definido en términos de criterio.
- ✓ Es el reconocimiento, habilidades, disposiciones y conductas que posee una persona que permiten la realización exitosa de una actividad.

En ese orden de ideas, en el área gerencial Urquijo y Bonilla (2008) hacen referencia a lo expuesto por el profesor Pérez de la Universidad de Deusto, con relación a lo que implica una competencia y el tipo de remuneración, además del reconocimiento, que debe recibir una persona según sus atributos personales, innatos y adquiridos, la cual le permiten hacer frente satisfactoriamente a las responsabilidades inherentes a sus funciones.

Esta teoría de remuneración por competencias establece que no sólo es importante la aptitud, idoneidad o capacidad para hacer algo bien, en consideración de los conocimientos y experiencia que se posee; sino por la relevancia en sí mismas, aunado a que éstas deben estar adecuadas a las exigencias o requerimientos de las funciones y roles que va a asumir en el puesto de trabajo; para ello hacen referencia a las competencias exigidas, las poseídas y las demostradas.

Ahora bien, si esa teoría de competencia por remuneración es extrapolada al ámbito educativo e investigativo, desde mi visión, se podría definir entonces, como la *competencia poseída* donde se desarrolla la habilidad que permite reconocer una necesidad de información y la capacidad de identificar, localizar, evaluar, organizar y comunicarla. Donde se asienta y se tenga desarrollada actividades colaborativas tendientes a acrecentar en el individuo habilidades personales y de grupo. Es decir, si esta competencia se relaciona con los cuatro pilares de la UNESCO (op. cit) se podría ubicar en el *Aprender a conocer* porque, se supone que se debe aprender a aprender para poder aprovechar las posibilidades que ofrece la educación para el desenvolvimiento cotidiano de por vida.

En el caso de la *competencia demostrada* es cuando se utiliza de forma efectiva, tanto para la resolución de problemas como para el aprendizaje a lo largo de la vida. El declarar a través de la acción un conjunto de estrategias que propician el desarrollo de habilidades mixtas (aprendizaje, desarrollo personal y social), donde el sujeto sea responsable tanto de su aprendizaje como los restantes miembros del grupo. Esta competencia alude no sólo al resultado esperado con el despliegue de la competencia, sino a la calidad que ese efecto debe presentar.

Al transferir la información con los pilares se podría expresar que se encuentra en el *Aprender a hacer* a fin de adquirir no sólo una calificación profesional sino, más generalmente, una competencia que capacite al individuo para hacer frente a gran número de situaciones y a trabajar en equipo. Además del pilar: *Aprender a vivir* juntos desarrollando la comprensión del otro y la percepción a las formas de interdependencia –realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos- respetando los valores al pluralismo, la comprensión mutua y la paz.

Por último, la *competencia exigida* es la referida a la capacidad creativa al promover la definición de un área problemática y la construcción de interrogantes

sobre la misma; la elaboración de hipótesis y/o interrogantes; la selección de instrumentos y modelos para elegir los más idóneos dentro de un conjunto determinado de posibilidades y el ejercicio de inferencias, entre otros. Un estado de preparación general donde se garantice (en la medida de las posibilidades) la exitosa planificación, ejecución y evaluación de investigaciones que estén en consonancia con las características y exigencias del contexto.

Al igual que las otras competencias el *Aprender a ser* tiene concordancia porque se debe aflorar lo mejor de la personalidad y estar en condiciones de obrar con creciente capacidad de autonomía, juicio y responsabilidad personal. Potenciando su memoria, razonamiento, sentido estético, capacidades físicas, aptitud para comunicar, entre otros; competencias que pueden ser aplicables a la investigación.

Competencias investigativas

Ruiz Bolívar (2006, p. 58) define la competencia investigativa, como: «el nivel de desempeño que manifieste una persona en el proceso de llevar a efecto una investigación, como resultado del conocimiento adquirido sobre una disciplina y métodos de investigación, y la habilidad para resolver problemas de motivación para investigar». En tal sentido, la noción de competencia para investigar viene dada por el nivel de dominio que el individuo tiene de la tarea que típicamente realizó al investigar, de las cuales se destacan:

(a) la planificación de proyectos de investigación, cómo utilizan los diferentes enfoques y métodos. (b) buscar, procesar y organizar información relevante; (c) evaluar críticamente el estado del arte de la literatura en su área de especialización; (d) diseñar o seleccionar instrumento de técnicas recolección de datos; (e) analizar datos cuantitativo y cualitativo mediante el uso de software apropiado; (f) escribir reportes de investigación de acuerdo con las normas de edición aceptada nacional e internacionalmente; (g) resolver problemas usados con proceso investigación; (h) tomar decisiones orientadas el logro de la meta, es decir, orientar, mejorar y cambiar. (Ruiz Bolívar, op.cit)

De ahí deriva la importancia de desarrollar competencias investigativas, en

este caso específico en los docentes en formación y en los docentes en ejercicio de la UPEL-IPC.

METODOLOGÍA

La orientación del presente estudio se enmarcó en el paradigma cualitativo, al indagar y percibir la experiencia tal y cómo es vivida y experimentada por los informantes; el interés del mismo se centró en captar la realidad a través de las personas que se estaban estudiando en su propio contexto. Según Bryman (en Bonilla y Rodríguez, 2005, p.79) el investigador induce las propiedades del problema estudiado a partir de la forma como «orientan e interpretan su mundo los individuos que se desenvuelve en la realidad que se examina».

Este modo de construir el conocimiento pretende conceptualizar la realidad sobre la base del conocimiento, los valores, las actitudes y las competencias investigativas adquiridas por el docente en formación y el docente en ejercicio; es decir, donde se pueda visualizar en los informantes las competencias exigidas, las poseídas y las demostradas para ser desarrolladas en el campo investigativo, así como también las estrategias empleadas por los docentes en su praxis pedagógica.

El tipo de investigación fue descriptivo, que consistió en la caracterización de un hecho, fenómeno, individuo o grupo, con el fin de establecer su estructura o comportamiento (Hurtado, 2010, p. 491). Según el origen de los datos el diseño fue de campo, puesto que la información se obtuvo de las fuentes vivas (p.694); y de acuerdo con la temporalidad se enmarcó en un estudio transeccional retrospectiva (Hernández, Fernández y Batista en Hurtado, 2010, p. 278) porque se centró momentos únicos como fueron el I y II Encuentro de Desarrollo de Competencias Investigativas, en 2007, 2010 y Período Académico 2011-I.

Los informantes fueron los docentes en formación, identificada en esta investigación como los estudiantes y los docentes en ejercicio, determinados por el personal docente académico. Donde la selección del mismo, se hizo a través de

una estrategia con criterios de adecuación y suficiencia (Fossey en Bonilla y Rodríguez, 2005, p.130), adecuada porque estuvo constituido por un grupo de estudiantes que cursaban las unidades curriculares de la Cátedra de Metodología de la Investigación y docentes investigadores de la Universidad y de suficiencia porque la fuente de información estaba constituida por diversas personas con diferentes: niveles de estudio, especialidades, experiencias, roles y cargos que desempeñan, entre otros.

Se empleó el grupo focal que Morse (2006, p.264) define como: «el uso de una sesión de un grupo semi-estructurada, moderada por un líder grupal, sostenida en un ambiente informal, con el propósito de recolectar información sobre un tópico designado». Es decir, los individuos discutieron y elaboraron a partir de la experiencia personal una temática, en este caso las competencias investigativas.

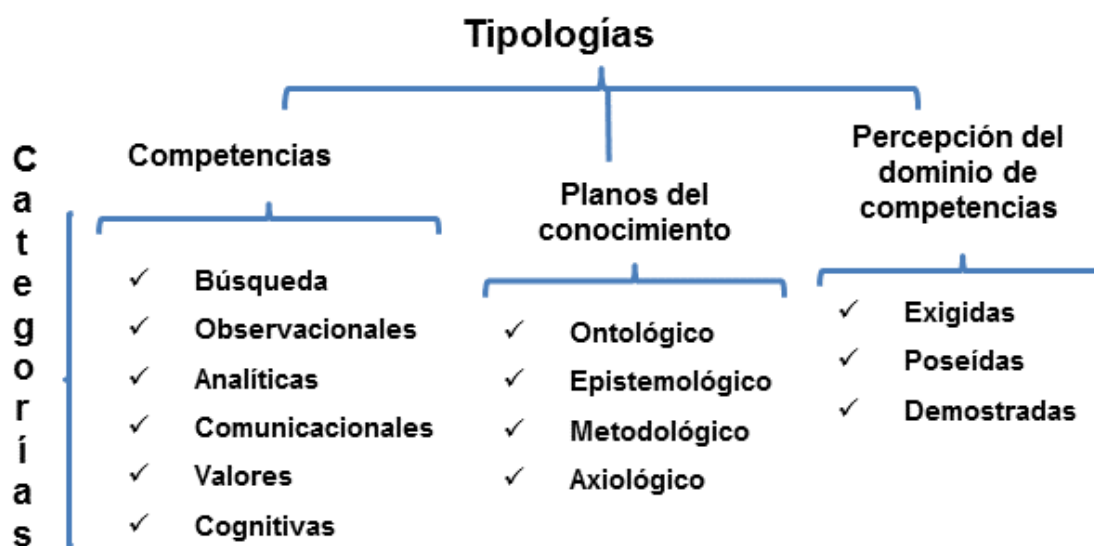
Dado que las investigaciones de corte cualitativo depende en gran medida de factores subjetivos, emociones, percepciones e intereses, la investigadora se vio en la necesidad de establecer criterios de credibilidad. En ese sentido, autores como Pérez Serrano (2007), Strauss y Corbin (2002), Martínez M (2004), Bericat (1998), Hurtado y Toro (1997), entre otros, coinciden en señalar que la veracidad de la misma se establece por el grado de rigurosidad con que el investigador busca y registra los hallazgos, así como también, su interpretación.

En cuanto a la adecuación de las interpretaciones, Patton (2002) promueve el uso de tipologías creadas por los respondientes, y esta se logró a través de la interpretación del lenguaje utilizado por ellos y de las construidas por el/la investigador(a) para identificar las categorías que van surgiendo de la interpretación de la realidad.

HALLAZGOS

Las investigaciones con enfoque cualitativos están concebida como el arte

de interpretar los textos, en este caso específico se empleó el uso de tipologías para posteriormente identificar las categorías dadas, que fueron extraídas por algunos referentes teóricos revisados. Para ello se emplearon las siguientes tipologías y categorías, unas fueron preestablecidas por el instrumento y otras emergieron:



Infograma 1. Tipologías con sus categorías

El instrumento utilizado fue una guía de preguntas tanto para los docentes en formación como para los docentes en ejercicio; y basándose en la experiencia se extrajeron cada una de las respuestas coincidentes, es decir, se fue caracterizando las tendencias para la identificación de las competencias investigativas de ambos docentes. A su vez, se identificaron lo que comparte y lo que los diferencian para ir conociendo la percepción que poseen el docente en ejercicio en relación al docente en formación.

Para la interpretación de los hallazgos se tomó en consideración lo expuesto por Muñoz, Quintero y Munévar (2001) quienes definen las

competencias investigativas como «el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que se aplican en el desempeño de una función productiva o académica» (p.15). Consideran además, que el docente puede potenciar en los espacios de aprendizaje, una serie de competencias investigativas como son: a) *Competencias observacionales*: donde la interpretación de lo observado conduce a la reconstrucción del escenario sociocultural donde se contextualiza el hecho educativo. b) *Competencias analíticas*: «se orientan hacia la comprensión en profundidad, a partir de datos procedentes de escenarios, actores y actividades en contextos educativos...» (p.173). c) *Competencias escriturales o comunicacionales*: que facilitan la reconceptualización de lo que se está creando, «... es la que construye el puente entre el pensamiento, la comunicación, la investigación, la enseñanza y los procesos formativos.» (p. 197).

De igual forma, las competencias investigativas se dirige a la aplicación de los conocimientos (*cognitivo*), enfatizando en las diferentes esferas involucradas en la actividad o proceso investigativo, entre las que se destacan la sistematización, la evaluación, la solución de problemas, y la toma de decisión (Rivera y otros, 2010); además de los fundamentos de la investigación o también conocido como los planos del conocimiento, como son: *ontológico, epistemológica, metodológica y axiológico*.

El desarrollar competencias investigativas implica el afianzamiento de habilidades para la *búsqueda*, el preguntar, registrar notas de campo, experimentar, interpretar información y escribir acerca de sus hallazgos, al igual que los *valores*. Con respecto a este último, Sánchez (1989, en Gudiño 2011) expone que el investigador debe tener una serie de cualidades morales que garantice la mejor realización de la actividad que realiza para la búsqueda de la verdad, entre las que se encuentran la honestidad intelectual, el desinterés personal.

El siguiente Infograma 2, representa la integración a lo que aspira tanto el docente en ejercicio como el docente en formación del dominio de las destrezas

que debe tener todo investigador, pero igual nos preguntamos, será del dominio de los informantes que conformaron esta investigación?. Corresponde a las preguntas formuladas en el guión como: Competencias adquiridas en otras unidades curriculares a lo largo de su carrera y las que imparte la cátedra de investigación; y al objetivo específico sobre la Identificación de las competencias investigativas que poseen los docentes en formación y los docentes en ejercicio. Por ejemplo, indica el deseo obtener un aprendizaje significativo porque se considera que la investigación debe ser algo más que un requerimiento académico, por eso la expresión “es para toda la vida” manifestado por el docente en ejercicio, sin embargo el docente en formación no lo ha internalizado. El crecimiento personal aunado al desarrollo de la sensibilidad social.

En el caso de las Competencias investigativas adquiridas en las asignaturas cursadas, se puede observar la importancia del *Manejo de las Normas UPEL* no sólo cuando los estudiantes estén cursando las unidades curriculares de la Cátedra de Metodología sino las normas deben ser aplicados por ellos, en cada uno de los trabajos que los docentes de diferentes especialidades soliciten informes; eso implica la construcción de citas textuales, secundarias, las referencias, el parafraseo, las fuentes, entre otras; las cuales están identificadas en las categorías identificadas como la percepción de dominio de competencias exigidas y la competencia cognitiva.

En cuanto a la *competencia de búsqueda* los estudiantes deben *demostrar* que han desarrollado la indagación en centros de documentación, internet, arqueo de fuentes electrónicas, bibliográficas, audiovisuales, hemerográficas, consultar con personas o especialistas en el tema a investigar, el manejo de técnica para indagar.



Infograma 2. Visiones integradas de competencias Investigativas de los Docentes en Ejercicio y los Docentes en Formación

En el caso del Infograma 3, se puede observar que existen algunas divergencias entre los docentes en formación y los de ejercicio. Por ejemplo: en el desarrollo de la competencia de búsqueda como es el de reforzar el entrenamiento enfocado hacia las TIC's, debido a que algunos estudiantes no hacen un buen uso de la herramienta o acceden en pocas ocasiones, mientras otros son tecnológicos. Por lo que respecta a las competencias observacionales coinciden que la observación es una técnica a desarrollar no sólo para el área de la investigación sino también le es útil para sus fases profesionales.

En cuanto a las competencias analíticas concuerdan que deben aprender a analizar e interpretar, sistematizar la información, parafrasear y los docentes en formación están conscientes que deben desarrollar un pensamiento crítico. Asimismo, concurren destrezas que ambos docentes manifiestan que se debe dominar, como es la identificación de las ideas principales y secundarias, elementos significativo para las competencias comunicacionales. El docente en ejercicio hace énfasis en las notas de campos, en la participación, tantas como ponentes u organizadoras, en eventos; aunado a que la investigación se convierta en un eje transversal.

Por último, están las competencias cognitivas y los valores, representadas en el Infograma 3, donde convergen las ideas conectadas entre la teoría y la práctica contextualizada, el manejo de diferentes autores para realizar las citas, el de desarrollar trabajos documentales y monografías, el manejo del manual de presentación de los trabajos según la UPEL. Y en cuanto a los valores los docentes en formación hacen énfasis en el respeto de autoría y la propiedad intelectual, el compromiso de desarrollar el rol de investigador y desarrollar la sensibilidad social. Reúne y tipifica el contenido del objetivo específico sobre las competencias investigativas manifestadas por los docentes en formación con la percepción que tienen los docentes en ejercicio de éstos.



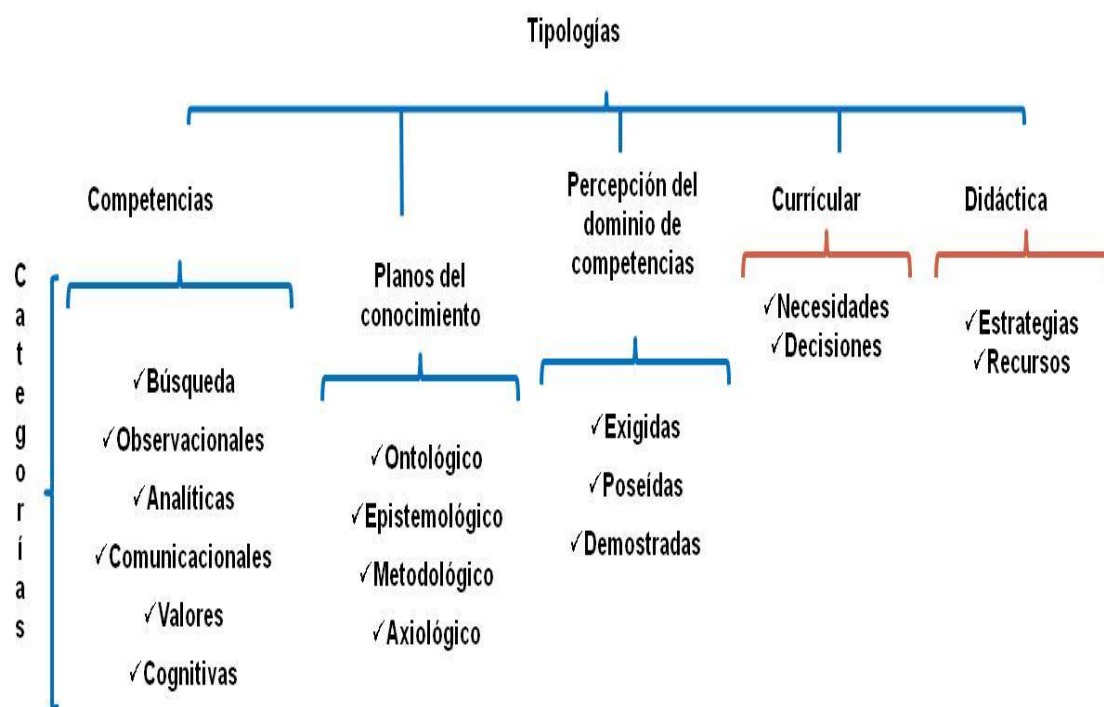
Infograma 3. Competencias Investigativas Manifestadas por Docentes en Formación y la Percepción de los Docentes en Ejercicio

En la interpretación del Infograma 4, titulado: Las Tipologías con sus Categorías y Nuevas Categorías Emergentes aparecen otras *Categorías* que serán reconocidas como **“Recursos”** en la tipología Didáctica y **“Decisiones”** en la tipología **“Curricular”**, esto se debe que tanto los Docentes en Formación como los de Ejercicios coinciden que se debe integrar las Especialidades y por ende los departamentos para fijar criterios en cuanto a las investigaciones, se trabajaría comenzando con la complejidad donde cada uno aportará insumos para realizar búsquedas de calidad y profundidad; debido a que los tiempos que se viven es necesario la transcendencia.

El surgimiento de la Categoría **“Decisiones”** se debe a que los docentes en ejercicio, específicamente de la especialidad de arte les exigen a sus estudiantes que cursen Metodología Musical II antes de cursar Investigación Educativa, al igual no ven Fase de Ida; eso les asegura el conocimiento adquirido y así lo deben **Demostrar**. Sugieren evaluar el árbol de prelación de cada una de las especialidades porque ellos piensan que hay discrepancia.

Los Docentes en Formación claman por la aplicación de nuevas **“estrategias”** que impliquen un trabajo teórico-práctico, técnicas y **“recursos”** con apoyo tecnológico para dictar las asignaturas de la Cátedra de Metodología. Que tengan mayor contacto con el proceso investigativo, debido a la presencia de mucha teoría. También sugieren un cambio en el Pensum de pregrado como una gran **“necesidad”** y colocar la investigación como eje transversal.

Aunado a las posibles alianzas que deberían llegar los docentes en ejercicio del Departamento de Práctica, donde debería ponerse de acuerdo con los docentes de la Cátedra de Metodología para tener unas secuencias entre las diferentes fases y las investigaciones; sugerencia que implica una investigación durante su carrera e ir profundizando y enriqueciéndola en el tiempo.



Infograma 4. Las Tipologías con sus Categorías y Nuevas Categorías Emergentes

Es conveniente acotar que es el resultado de la pregunta que fue suministrada por los “Docentes en Ejercicio” en relación con la interrogante que identifica las competencias iniciales que él ha observado en sus estudiantes considerando los planos del conocimiento; se pudo apreciar que las respuestas obtenidas por el grupo realmente no se ajustaba a lo esperado, ya que emplearon como referencia los pilares que la UNESCO propone para una educación de calidad como son: conocer, ser, hacer, aunado a otros valores y acciones que están implícitos, a saber: querer, sentir, crear.

Esto se debió que en vez de identificar las competencias alcanzadas por los estudiantes tomando en consideración los fundamentos o planos del conocimiento, transfirieron su saber al contenido de un Infograma que fue un elemento central en la presentación del tríptico que se divulgó en el II Encuentro

de Competencias Investigativas como fue la Roseta de Competencias Específicas de Labrador y Sanabria (2008).

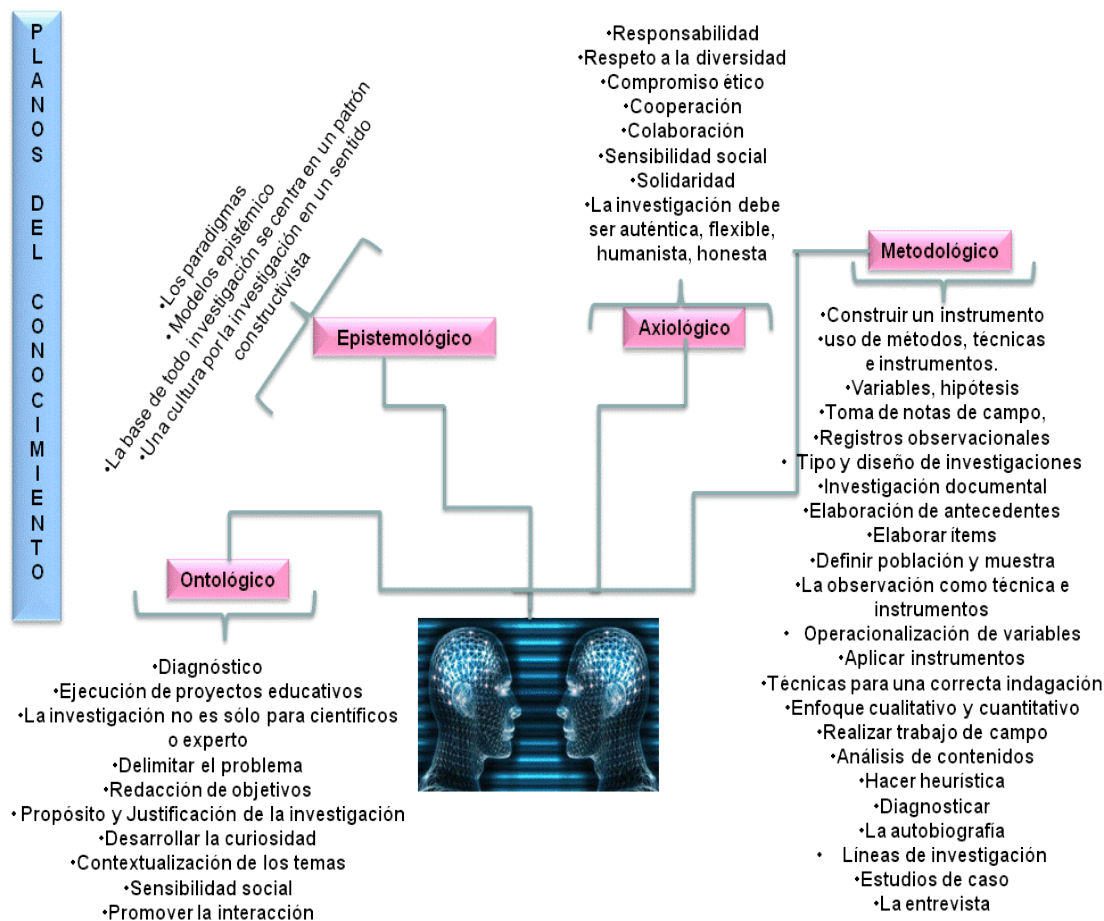


Infograma 5. Roseta de Competencias Específicas

Sin embargo, luego de jerarquizar las acciones registradas por los informantes y al distribuir sus respuestas en los planos del conocimiento, Infograma 6, la investigadora de este estudio, pudo contrastar el resultado con la Teoría de la Acción en donde los docentes construyeron ese tipo de conocimiento en forma práctica o tácita frente a sus situaciones rutinarias; aplicando así las dimensiones de esta teoría como son: la Teoría Explícita, en cual se deduce que lo manifestado lo defienden por lo que de hecho lo creen y la teoría del uso en donde está dado por lo que hacen o practican.

Argyris (2008) exponente de la Teoría de la Acción, explica que las conexiones entre el pensamiento y las acciones están asociadas a una serie de valores que

son importantes en el modo de pensar como son controlar el entorno, intentar ganar y no perder, ser lo más racional; conclusión que la investigadora infiere por creer que este grupo de docentes que asistieron al evento se sintieron que estaban siendo evaluados por otros docentes, dando respuestas según sus concepciones.



Infograma 6. Dominio de los Planos del Conocimiento en las Competencias Investigativas de los Docentes en Ejercicio

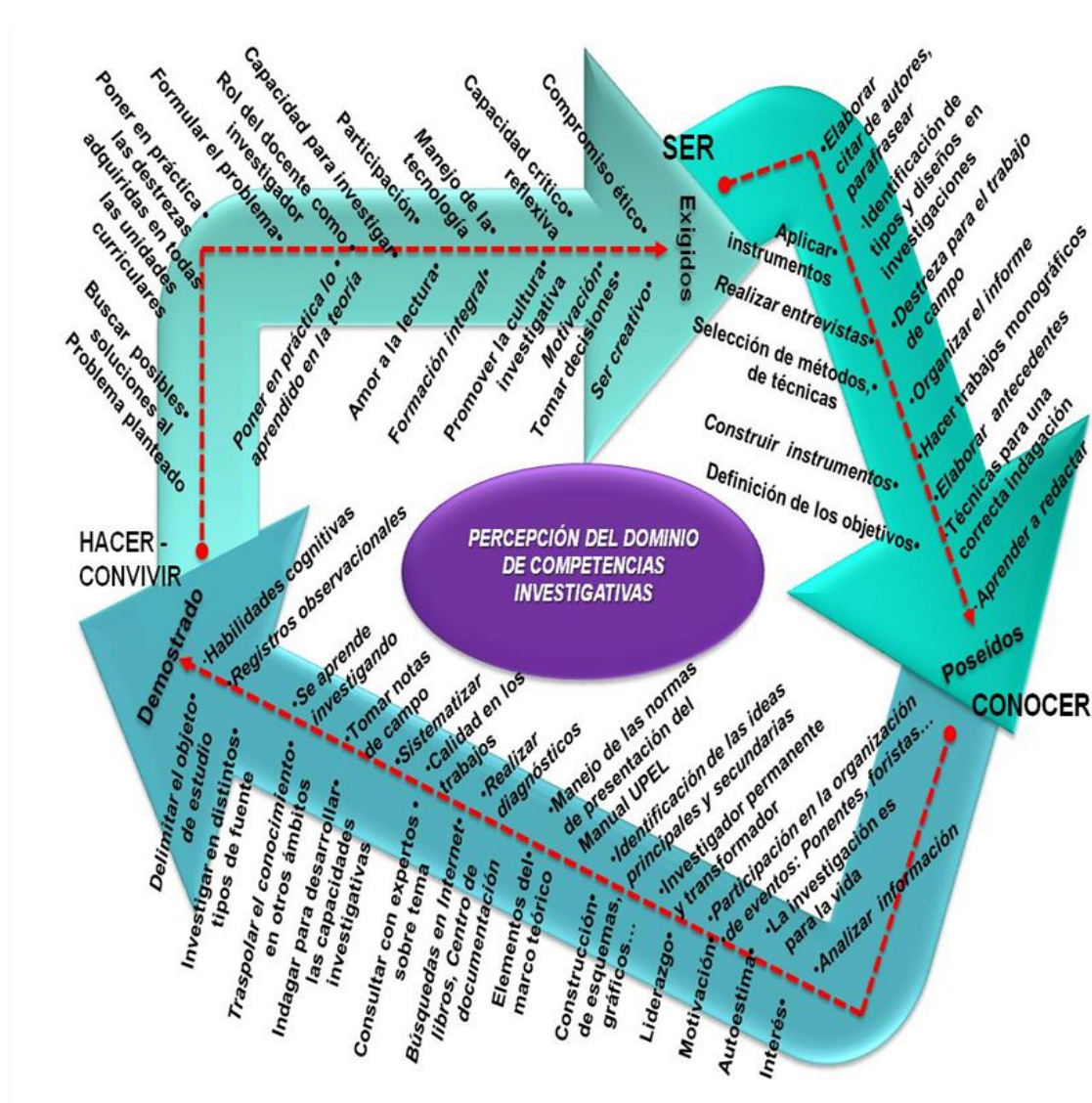
En el Infograma N° 7 que identifica el dominio de las competencias investigativas se tomó en consideración la teoría de competencia centrada en la remuneración que al ser transferida al ámbito educativa, se conceptualizarían como: *competencia exigida* es un estado de preparación general donde se

garantice (en medida de las posibilidades) la exitosa planificación, ejecución y evaluación de las investigaciones. La *competencia poseída* se puede definir como la habilidad de reconocer una necesidad de información y la capacidad de identificar, localizar, evaluar, organizar, comunicarla. Y en el caso de la *competencia demostrada* es cuando se utiliza de forma efectiva, tanto para la resolución de problemas como para el aprendizaje a lo largo de la vida.

Al respecto, se observó que los docentes en formación y algunos casos los docentes en ejercicio, a partir de las competencias **exigidas** reconocen que presentan debilidades respecto: la cultura por la lectura, poner en práctica las destrezas adquiridas en todas las unidades curriculares, capacidad crítico-reflexiva, formular el problema, compromiso ético, promover la cultura investigativa, buscar posibles soluciones al problema planteado y otros casos tienen la habilidad en cuanto a: manejo de la tecnología, ser creativo, elaboración de trabajos documentales, participar, entre otros.

En el caso de las competencias **Poseídas** se observó que tan igual como la anterior competencia existen fortalezas como: Hacer trabajos monográficos, Elaborar citas de autores, parafrasearlas y en relación con sus dificultades para realizar el trabajo de campo, el Manejo de diferentes autores, Construir instrumentos, Organizar el informe, Identificar los tipos y diseños en investigaciones, así como también sus métodos, técnicas e instrumentos, Aprender a redactar.

Finalmente, las competencias **Demostradas** que se pudieron percibir en el grupo estudiado han desarrollado las siguientes destrezas en cuanto al Manejo de las normas de presentación del Manual UPEL, la Identificación de las ideas principales y secundarias, Construcción de esquemas, Búsquedas en Internet, libros, Centro de documentación, Consultar con especialistas en el área debido a que todos los docentes de sus especialidades se los exigen.



Infografía 7. Percepción del Dominio de Competencias Investigativas de los Docentes en Ejercicio y los Docentes en Formación

A MANERA DE CONCLUSIONES

Los cierres aproximados son las siguientes:

✓ Los actores sociales que participaron en I Y II Encuentro de Competencias Investigativas y los que cursaron Unidades Curriculares de la Cátedra de Metodología en el período académico 2011-I, coincidieron sobre la importancia del manejo del Manual de Presentaciones de la institución, debido a que todos los

docentes en ejercicio de las diferentes especialidades están en el deber de exigirlos para la entrega de cualquier documento escrito por parte del docente en formación.

- ✓ Es importante desarrollar las habilidades de búsqueda de la información tanto en recursos bibliográficos, no-bibliográficos y en web, con un resultado de calidad; aunada a que la información seleccionada se debe interpretar y no el resultado de una copia de lo revisado.

- ✓ Es necesario que comprendan, que la investigación como proceso y como acción es para toda la vida, aspecto aun no internalizado por los docentes en formación.

- ✓ De igual forma, los docentes en ejercicio deben enseñar a sus estudiantes (docentes en formación) aprender a aprender de las diferentes herramientas, ofrecer algunos tips, de cómo abordar una investigación. Y desarrollar en ellos la capacidad intuitiva, el sentido común dentro de la investigación, ver más allá. Debido a que la investigación es un proceso permanente y es un medio eficaz para transformar el entorno educativo más próximo.

- ✓ Se debería rediseñar el programa de Introducción a la Investigación para incluir en el contenido la técnica de la observación, y así apoyar a la Fase de Observación y la Fase de Ida; sin embargo, esta actividad ya fue realizada en la Cátedra de Metodología y fue revisada por Unidad de Currículo en febrero de 2011 y aprobada por el Consejo Directivo del IPC bajo la Resolución N° 2011-74-458.

- ✓ Convendría reformular el Árbol de prelación y la Unidad Curricular denominada Investigación Educativa debería estar antes de la Fase de Ida. Además, se debe realizar un diagnóstico al estudiantado para determinar su capacidad investigativa. Incluir en el árbol de prelación otro curso Obligatorio de Investigación, porque hay mucha separación entre Introducción a la Investigación e Investigación Educativa.

- ✓ La investigación debe estar como un eje transversal en la carrera docente. Es prioritario la unificación de criterios inter-cátedras.

✓ Incentivar y motivar a los estudiantes para el desarrollo del proceso investigativo. Desarrollar estrategias que impliquen un trabajo teórico-práctico que ayuden a visualizar las fallas en la ejecución del proyecto para solventar el problema a tiempo.

REFERENCIAS

- Argyris, C. (2008). *Lo que más me interesa es el modo en el que las personas generan acciones que son efectivas*. [Artículo en línea] Disponible en: www.eduneg.net/generaciondeteoria/files/Entrevista_a_Argyris.pdf [Consulta: 2012, febrero 1]
- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social. Significado y medida*. España: Editorial Ariel, S.A.
- Bonilla, E. y Rodríguez, P. (2005). *Más allá del dilema de los métodos. La investigación en las ciencias sociales*. Tercera. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Figuroa, M. (2007). *La formación del educador del siglo XXI. Elementos psicoeducativos para una reformulación curricular*. [Artículo en línea]. Disponible en: cies2007.eventos.usb.ve/memorias/Ponencias/124 [Consulta: 2010, julio 30].
- Galvis, R. (2007). *De un perfil docente tradicional a un perfil docente basados en competencias*. [Diapositivas en línea]. Disponible en: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17284/2/articulo5.pdf> [Consulta: 2010, julio 8].
- Gudiño, Y. (2011). *La formación de docentes con competencias investigativas desde la visión de sus actores*. Tesis Doctoral para optar al Grado Académico de Doctor en Educación. Instituto Pedagógico de Caracas.
- Hurtado de Barrera, J. (2010). *Metodología de la investigación. Guía para la comprensión holística de la ciencia*. Cuarta. Venezuela: Quirón.
- Hurtado, I. y Toro, J.. (1997). *Paradigmas y métodos de Investigación en tiempos de cambio*. Venezuela: Episteme C.A.
- Labrador, M. y Sanabria, Z. (2008). *Competencias del Investigador Universitario del Siglo XXI: Estudio Realizado en la Facultad de Odontología de la Universidad de Carabobo*. [Artículo en línea]. Disponible en:

http://hosting.udlap.mx/profesores/miguela._Mendez_/alephzero/hemeroteca.html [Consulta: 2010, Agosto 16]

Martínez M, M. (s/f). *Los grupos focales como método de investigación*. [Documento en línea]. Disponible: www.miguelmartinezm.atspace.com/gruposfocales. [Consulta: 2010, agosto 4].

McClelland, D. (1973). *Motivaciones sociales*. México: Limusa Noriega Editores.

Morse, J. y Bottorff, J. L. (2006). *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa*. Colombia. Universidad de Antioquia.

Muñoz, J., Quintero, J. y Munévar R. (2001). *Cómo desarrollar competencias investigativas en educación*. Colombia: Magisterio.

Organización de Estados Iberoamericanos (2008). *Metas Educativas 2021: La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*. [Libro en línea]. <http://www.oei.es/metas2021>. [Consulta: 2011, abril 10].

Patton, M. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. Third edition. Thousand Oaks. Cal: Sage.

Rivera, M., Arango, L., Torres, C., Salgado, R., García, F. y Caña, L. (2010), *Competencias para la investigación. Desarrollo de habilidades y conceptos*. 2da. México: Trillas.

Rodríguez, N. (2007). *La Medición de las competencias*. [Documento en línea]. Disponible en: http://www.psicoconsult.com/download/cdt_91.pdf. [Consulta: 2010, Agosto 13].

Ruíz Bolívar, C. (2006). *La tutoría de la tesis de grado. Cómo llegar a ser un tutor competente*. UPEL: Aula XXI Santillana.

Sánchez V., A. (1989) *.Ética*. México: Editorial Grijalbo

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia. Universidad de Antioquia.

UNESCO. (1996). *La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comunidad Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors*. Editorial Santillana.

UNESCO. (2003). *Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe* (PRELAC). Santiago Chile.

Urquijo y Bonilla. (2008). *La remuneración del trabajo. Manual para la gestión de sueldos y salarios*. Venezuela: Publicaciones UCAB.

Inteligencia emocional de los docentes instructores y su vinculación con el éxito en la investigación

Emotional intelligence of the teaching instructors and
their link with the success in the investigation

Maria Eugenia Bautista

mariubautista@gmail.com

Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
Instituto Pedagógico de Caracas. Venezuela

RESUMEN

Las universidades formadoras de docentes tienen como responsabilidad educar al maestro para que esté comprometido con la realidad en la que ha de desempeñarse. Por esta y otras razones, el docente ha dejado de ser un mero dador de clases y consumidor de resultados o conclusiones de otras investigaciones; cada día debe estar más involucrado con su rol de investigador. En tal sentido, el propósito de esta investigación es describir la Inteligencia Emocional (IE) de los docentes instructores del Instituto Pedagógico de Caracas pertenecientes al Plan de Formación (cohorte 2011-I) en su actuación como investigadores. Se utilizó el diseño de campo. Para recolectar datos se empleó un cuestionario cuya confiabilidad fue 0,92. Dentro de los resultados más relevantes se obtuvo que 66% de los docentes encuestados poseen un alto nivel del manejo de las emociones propias, 65% posee alto nivel para el manejo de las emociones ajenas. 65% experimentó cambios emocionales durante el desarrollo de una investigación, 91% reconoce a la IE como factor de éxito de la Investigación; sin embargo, señalan no haber recibido preparación para el manejo emocional e indicaron que deben incluirse aspectos relativos a la IE en el Plan de Formación. Se concluye que el estudio de las características emocionales de los docentes-investigadores permitirá introducir nuevas alternativas en el contexto de su formación.

Palabras clave: Formación docente-investigador, inteligencia emocional.

ABSTRACT

The teacher training colleges have the responsibility to educate the teacher so that he is committed to the reality in which he has to perform. For this and other

reasons, the teacher has ceased to be a mere giver of classes and consumer of results or conclusions of other investigations; every day he must be more involved with his investigative role. In this sense, the purpose of this research is to describe the Emotional Intelligence (EI) of the teaching instructors of the Pedagogical Institute of Caracas belonging to the Training Plan (cohort 2011-I) in their performance as researchers. The field design was used. To collect data, a questionnaire whose reliability was 0.92 was used. Among the most relevant results, it was found that 66% of the teachers surveyed possess a high level of the management of their own emotions, 65% possess high level for the handling of the emotions of others. 65% experienced emotional changes during the development of a research, 91% recognize EI as a factor of success of the Research; however, they indicate that they have not received preparation for emotional management and indicated that aspects related to EI should be included in the Training Plan. It is concluded that the study of the emotional characteristics of teacher-researchers will allow introducing new alternatives in the context of their training.

Key Words: *Teacher-researcher training, emotional intelligence*

INTRODUCCIÓN

En la dinámica de vida contemporánea se encuentran innumerables problemas vinculados a las crisis política, económica, geográfica, educativa, cultural y social, entre otras por las que atraviesa el mundo, los cuales traen como consecuencias en las personas por el poco o ausente manejo y administración de las emociones para consigo mismo y el trato con los otros. Se tiene como ejemplo el conflictos entre: padres e hijos, hermanos, vecinos, familias, estudiantes, políticos; la desaparición progresiva de un ambiente natural con calidad de vida, destrucción de especies animales, vegetales, contaminación del medio, robos, altos niveles de estrés, problemas emocionales en el individuo y de éste con otros; problemas de comunicación entre países, irritabilidad excesiva, uso de estupefacientes, de drogas medicadas para controlar los nervios, etc.

Desde los espacios educativos, se puede y debe ayudar a formar ciudadanos proactivos, con sentido de responsabilidad, con mayor equilibrio emocional, un individuo que pueda, desde el desarrollo sostenible, aprovechar su potencial para

favorecer su entorno y su propia existencia; evidentemente esto traerá un impacto positivo en su contexto, lo cual se traduce en beneficio para muchos. El aula de clase es un espacio en el que el docente puede garantizar una participación más activa del estudiante en los procesos de aprendizaje, y ofrecer la posibilidad de construir una visión integral de la realidad en la que vive. Desde esta óptica, la educación puede resultar un medio que favorezca el desarrollo de la conciencia humana en pro al abordaje oportuno de un deterioro general (valores, ambiente, personas) que pareciera ser progresivo y veloz.

La educación, a través del docente, puede garantizar la formación de individuos con un alto desarrollo humano y elevado nivel de toma de conciencia sobre sus acciones y la causa-efecto de las mismas; con calidad de vida, que se nutra de valores necesarios para la transformación del país. Específicamente desde las universidades, como espacio donde se genera conocimiento y se diserta sobre la realidad mundial desde sus diversas disciplinas como las ciencias puras y las sociales entre otras, se pueden generar alternativas de solución que favorezca la dinámica social. En especial las universidades formadoras de docentes tienen en su haber la tarea de educar al maestro quien deberá estar comprometido con la realidad en la que ha de desempeñarse.

DESARROLLO

El Docente Investigador fomenta su actitud crítica con respecto a los cambios educativos planteados en su realidad y propicia el análisis de ellos, generando los procesos de autor reflexión como instrumento para la transformación de su quehacer pedagógico y así proponer innovaciones que tengan como base la investigación realizada en su entorno. De allí que se hace necesario, bajo esta perspectiva, que el docente se actualice para que sea capaz de analizar y evaluar sus propósitos, de escoger y generar estrategias de investigación, que no sólo conozca desde la óptica conceptual de los contenidos, sino que sea capaz de dimensionarlos en los aspectos procedimentales y actitudinales. Sin embargo, el

docente tanto en su formación previa como permanente, posee un déficit en el Proceso de Investigación, dentro de las debilidades mas evidenciadas en el desempeño de este rol se pone de manifiesto su desconocimiento de los contenidos y metodologías para elaborar proyectos de investigación y escaso énfasis en su desarrollo personal, que lo ayude a superar las limitaciones que se le presenten. Se requiere un docente investigador con sensibilidad ante los problemas sociales, que tenga autocontrol de sus emociones.

Al respecto, Cela (2000, p. s/n) señala ciertas características del docente relacionadas con su emocionalidad

saberse perdonar, porque el maestro tiene muchas responsabilidades y se puede equivocar; debe ser tolerante consigo mismo; intentar no ser siempre maestro, ser capaz de ser otra cosa; tener sentido del humor para salir al mundo con cierta alegría; crear ambientes en la escuela donde todos nuestros alumnos desarrollen el máximo posible de sus capacidades. Porque, en definitiva, la educación no es tema de sabiduría sino de valores, de asumir la responsabilidad de acompañar al otro en el proceso de la vida, teniendo en cuenta que el mundo está cambiando y que la vida no es fácil. Los maestros tenemos el reto de ser capaces de convertir un hecho doloroso en un hecho educativo, porque creo que del dolor también se aprende.

De la cita anterior se puede deducir que la inteligencia emocional y la cognitiva no son conceptos opuestos, todos somos una mezcla de intelecto y agudeza emocional. Al respecto Bautista, (2004) señaló que tal y como se está llevando a cabo la formación del docente investigador y su desempeño en el aula como promotor de las investigaciones de sus estudiantes (en los niveles del sistema educativo venezolano), no se está contribuyendo de manera significativa al desarrollo de la investigación en el país. El proceso investigativo requiere de una serie de conocimientos, destrezas y actitudes que implican tiempo y trabajo para desarrollarlas y así ir formando al investigador, en este caso al docente investigador, de una manera integral.

Además de la preparación en cuanto a los conocimientos relativos al problema investigado y a la metodología que va a aplicar para abordarlo, requiere una formación que incluya un autodesarrollo personal, que le permita fortalecerse y que lo prepare para superar las situaciones y emociones que le tocará vivir de manera cotidiana, tales como contradicciones, incoherencias, angustias, desconcierto, adversidad, tiranía, intolerancia, ausencia de respeto por la pluralidad de ideas y opiniones, falta de sinceridad que se convierten en barreras de aprendizaje, asimismo también le toca vivir algunas de estas condiciones o situaciones durante todo el proceso investigativo, convirtiéndose en condiciones de paralización o bloqueo.

Diversos autores han señalado que dentro del perfil de un investigador deben estar competencias o características que tienen que ver con aspectos o rasgos personales y más en particular emocionales (Valarino, 1996; Hurtado y Toro, 1999; Hurtado de Barrera, 2000; Bautista, 2004; entre otros). Dentro de esas características, entre otras están: (a) ser sensibles a los efectos que causan las investigaciones sobre las personas, (b) tratar de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas, (c) considerar valiosas todas las perspectivas, (d) ser humanistas, (e) considerar dignos de estudio a todos los escenarios y personas, (f) ser flexibles en cuanto al modo de conducir sus estudios, (g) poseer tenacidad y Disciplina, (h) con curiosidad Insaciable, (i) ser responsable, (j) en formación permanente, (k) con apertura de pensamiento ante los constantes cambios, (l) con conocimiento de sí mismo, (m) con sinceridad personal e intelectual y (n) con ética.

Cabe destacar la estrecha relación del perfil del investigador antes mencionado con lo que Salovey y Mayer, (1990) y Goleman (1998, 2006) coinciden en considerar las cinco aptitudes emocionales y sociales de los individuos: (a) conocimiento de si mismo, (b) autorregulación, (c) motivación, (d) empatía y (e) las habilidades sociales; estas aptitudes constituyen la esencia de la

teoría de la Inteligencia Emocional. Y es que el investigador debe estar preparado para enfrentar un sin fin de emociones a lo largo del proceso de búsqueda, que se basan en el conocimiento que él debe tener de sí mismo, de sus cualidades y limitaciones que lo pueden conducir al éxito o al fracaso (o por lo menos a la no culminación de las metas propuestas), esto va a depender de su autocontrol y su motivación por la labor que realiza, así como de la empatía que logre con las personas que están vinculadas con la investigación y con su asesor o tutor, pues a investigar sólo se aprende investigando y para ello es importante que el investigador reciba orientaciones, supervisión y acompañamiento de un experto sobresaliente. Los investigadores se forman al lado de grandes investigadores (Bautista, 2001b).

En este sentido distintos autores que han hablado de la formación de investigadores en general y de la formación del docente investigador en particular, entre ellos Valarino, (1996), Segovia, (1997); Hurtado (2000), Padrón (2002), Sánchez, (2001), Muñoz, Quintero y Munevar, (2001); Bautista, (2004) y Gudiño (2011) consideran importante que esta formación sea abordada desde distintas dimensiones, a saber: organizacional, actitudinal, procedimental, metodológica, socio-psicológica y psico-emocional, entre otras.

En lo que se refiere al desarrollo de competencias del investigador Sánchez, (2001) señala que deberían contemplarse los siguientes criterios: (a) Informacional: el investigador debería ser dotado de un sistema de conocimientos actualizado, tanto en un plano general como en un plano especializado. El plano especializado debe contener toda la información pertinente a la disciplina temática y problemática, mientras que el plano general debe contener la información relativa al mundo de la investigación, (b) Axiológico: el investigador debería ser formado en un cierto sistema de preferencias o valoraciones estables con inclinación permanente al análisis, a la creatividad intelectual y a la criticidad, con capacidad de trabajo autónomo y compartido, honestidad y compromiso y en

general, todos los aspectos implícitos en la llamada “vocación de investigador”, (c) El investigador debería ser entrenado en las dinámicas interpersonales típicas de los procesos institucionales y organizacionales de la Investigación, tales como las relaciones de liderazgo, prestigio, ascenso, desarrollo de carrera, sistemas de retribución y premios, modalidades de publicación y difusión, intercambios, etc., todo ello enmarcado en los quehaceres típicos de la profesión del investigador

A criterio de la investigadora del presente trabajo, la formación del Investigador debería ser renovada. Mucho más allá de las Cátedras de Metodología, el investigador en formación debería realizar experiencias directas dentro de las Líneas, Grupos y Centros de Investigación, al lado de investigadores activos. Las nociones de 'aprender viendo' y 'aprender haciendo' deberían incorporarse al curriculum a través de estrategias participativas mucho más dinámicas que la simple elaboración de un proyecto en un aula de clases y bajo la orientación de profesores no siempre dedicados activamente a la investigación o con la exigencia de un trabajo de grado que es percibido por los estudiantes como un requisito complejo, un obstáculo muy difícil de salvar.

La realización de una investigación representa para muchos una actividad compleja y difícil que implica o genera presión, pánico, sacrificios, nervios y otras emociones negativas que se traducen en fobia, rechazo, desmotivación o abandono de la misma, en tal sentido al considerar la formación del investigador no solo se requiere desarrollar competencias investigativas vinculadas con la observación del fenómeno, problema, evento o situación a abordar, la comunicación del proceso y sus hallazgos, la aplicación de métodos o técnicas, el análisis de lo encontrado, y otras más relacionadas con lo cognitivo o metodológico, a juicio de la investigadora también se debe contemplar las competencias emocionales a partir del desarrollo de la inteligencia emocional.

Hablando entonces en términos de la inteligencia del investigador, estos planteamientos permiten pensar que es importante para él, en particular y para

todo ser humano en general, educar sus sentimientos, adquirir habilidades para auto controlarse, para conocerse a sí mismo, para interactuar con los demás, es decir, poseer Inteligencia Emocional. La emocionalidad permite al ser humano tener actitudes como la disposición al trabajo, la imaginación, la intuición, la genialidad, la creatividad, etc., elementos que juegan un importante papel dentro de la producción de conocimientos.

La Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) una de las principales casas de formación docente del país considera que la Investigación es una función esencial de la misma, tanto en el avance del conocimiento, como en lo relativo a su aplicación a la solución de problemas específicos; concebida como una actividad integrada y en interacción con la docencia y la extensión y en este sentido deberá orientar sus esfuerzos para promover, en el personal docente, una actitud científica hacia el proceso educativo, propiciando condiciones y oportunidades para el desarrollo de las destrezas necesarias para que emprendan la elaboración de proyectos. La UPEL, considera que el docente debe ser

un investigador permanente de su acción educativa y de las teorías pedagógicas y conocimientos sobre su área de competencia que le permita actuar con pertinencia y eficacia en las soluciones de problemas educativos, que se ubique en el contexto del mundo contemporáneo, que participe en la construcción del saber pedagógico y que esté convencido de que su acción permitirá su transformación personal, de la sociedad, de su entorno y de la educación. UPEL, (2000, p.30)

La investigadora, a través de su experiencia profesional como profesora en Educación Universitaria (tanto en pregrado como en postgrado), como tutora, asesora o evaluadora de numerosos Trabajos de Investigación realizados en los distintos niveles del sistema educativo venezolano, incluyendo trabajos de ascenso de docentes universitarios, ha observado que las personas que realizan

una investigación viven diversas situaciones que no solo exigen dominio de conocimientos que le permitan identificar, conocer y analizar problemas de los ámbitos del conocimiento pertinentes al área a la que este referida su formación, para que así puedan enfrentarlos, penetrar en ellos, desbrozarlos, sacar a la luz sus particularidades y, de ser posible, interrelaciones, causas y soluciones, sino que también necesita tener características personales que le faciliten recorrer el camino, en muchos casos desconocido y extraño, de la investigación (Bautista, 2001b)

También la experiencia de la investigadora le ha permitido presenciar las diversas dificultades confrontadas por investigadores que se inician en dicha actividad, pues, por una u otra razón se generan en ellos inquietudes o emociones tales como angustia, miedo, rabia, alegría o felicidad, entre otras, que exigen tener control de sí mismo, un autoestima elevado y motivación, aspectos ligados a la inteligencia emocional del individuo, que contribuirán en el logro de las metas propuestas en su vida personal, profesional y por supuesto en la labor investigativa. No importa que experiencias previas tengan dichos investigadores en cuanto al proceso de búsqueda, sea mucha o poca, de igual manera vivencian diversas vicisitudes que están vinculadas, no solo a su preparación académica, sino a su manera de manejar las situaciones, de enfrentar los obstáculos, de superar los retos, es decir, a su preparación personal (emocional), para abordar sus acciones.

De acuerdo a reportes institucionales (unidad de personal y unidad de planificación y desarrollo, sección estadísticas, UPEL, (2012a) hay alrededor de un 50% de los docentes del Instituto Pedagógico de Caracas (IPC) se ubican en la categoría de instructor y otro 38% en la categoría de asistente, asimismo se reporta que muchos de ellos están rezagados en sus ascensos. Cabe destacar que en el caso de investigaciones libres o de los trabajos de ascenso, no se exige el acompañamiento de un tutor, sin embargo muchos recurren a la búsqueda de

asesoría o acompañamiento de dichos trabajos. Hay que resaltar que solo en el caso de los docentes instructores que ingresan a la universidad en período de prueba reciben un plan de formación, que contempla las áreas de docencia, investigación, extensión y gestión, donde recibe cursos o talleres que le orientan o acompañan, sin embargo en el área de investigación son, en su mayoría, actividades asociadas a las dimensiones metodológica y según opiniones de los participantes de dicho plan, 'son pocas y muy teóricas'.

En ese orden de ideas, la autora de este trabajo ha asesorado y orientado docentes que están realizando investigaciones relativas a sus trabajos de ascenso, trabajos de grado de especialización o maestría e inclusive tesis doctorales, quienes manifiestan tener dificultades durante el proceso investigativo, lo que les genera emociones que suelen convertirse en un freno a su avance en las investigaciones que realizan. En muchos casos estas emociones tienen que ver con situaciones que se relacionan con ellos mismos y la manera como las ven o afrontan, en otros tales situaciones generan emociones que se relacionan con las demás personas que rodean al docente investigador, tales como tutores, coordinadores de subprogramas de postgrado, miembros de las comisiones de evaluación de los proyectos o trabajos de grado, jurados, jefes de departamentos o de cátedra e inclusive familiares o sujetos involucrados en la investigación, lo que requiere que tengan control de sus emociones o de las de los demás.

Considerando las observaciones y planteamientos presentados en este sentido, el propósito de esta investigación es Describir la Inteligencia Emocional de los Docentes Instructores del Instituto Pedagógico de Caracas Pertenecientes al Plan de Formación (cohorte 2011-I), en su desempeño como investigadores. Como objetivos específicos se contempló describir el nivel de inteligencia emocional de los docentes instructores, para el manejo de sus propias emociones y para el manejo de las emociones de los demás, así como también describir las

emociones vividas por los docentes instructores durante su desempeño como investigadores.

A manera de justificación cabe destacar que las tendencias mundiales de la educación, en todos los niveles se orientan hacia el desarrollo integral de la persona y hacia el dominio de competencias básicas, en la educación superior además, hacia una formación generalista, vinculada a la disolución de problemas, dentro del propio contexto y hacia el desarrollo de habilidades para buscar, manejar y recrear el conocimiento. Las nuevas sociedades están reorientando los procesos de formación profesional, a la vez que obliga a las instituciones educativas, a la tarea de la actualización permanente de los diseños curriculares, esta actualización debe reflejar una mayor correspondencia entre la forma como se produce el conocimiento en el mundo del trabajo y las instituciones educativas.

Ante esta deficiencia es imperativo diseñar estrategias creativas que estimulen y dignifiquen la investigación y se cree conciencia en torno al conocimiento como fenómeno modificable, se debe estimular este proceso tomando en cuenta que además del conocimiento de requiere deseos, compromiso, voluntad y creer en sí mismo. También es pertinente que en las diferentes instituciones educativas se cree la cultura investigativa donde se estimule la producción intelectual en todas las esferas del conocimiento.

En este mismo orden de Labrador y Sanabria (2008) señalan que los países en vías de desarrollo por carencia de recursos, limitan y coartan las potencialidades de los prospectos de investigador, minimizando el crecimiento de la actitud, curiosidad y disposición por avanzar en algún campo del conocimiento, con lo cual se mantiene reducido el plantel de investigadores e innovadores en los países periféricos. Señalan las autoras que Venezuela un país con 26.000.000 habitantes necesita por lo menos 26.000 investigadores, según parámetros de la UNESCO de al menos un investigador por mil habitantes para los países en desarrollo.

Por su parte Bautista (2004), en realizó una investigación denominada "Aspectos que fundamentan la aplicabilidad de la teoría de Inteligencia Emocional como una vía para el éxito en la formación del docente investigador", precisa el papel que ha jugado la investigación en la generación del conocimiento y en el desarrollo del hombre como persona a través de su constante indagación de los hechos y cosas que lo rodean, hasta llegar a determinar su manera de actuar o de creer en las cosas, despertando diversos sentimientos y emociones. Como recomendaciones señala que en la formación del docente investigador deben considerarse, la preparación de su área de conocimiento y un buen desarrollo de las habilidades emocionales.

En el 2005 Prieto y Pirela realizan un análisis de las características emocionales de los docentes-investigadores de la Universidad del Zulia (LUZ), parten del supuesto de que aun cuando en LUZ hay abundante investigación y que gran parte de ella es de excelente calidad, se presenta en los estudiantes de pregrado y de postgrado el problema de la dificultad de abordar su tesis de grado, manifestándose el conocido el síndrome Todo Menos Tesis (TMT) que paraliza a un gran número de los participantes que represa la matrícula dentro de cada programa o escuela, igual situación se encuentra en gran cantidad de docentes, cuya "paralización" ante la investigación, detiene su ascenso en los escalafones, al igual que su productividad laboral y actualización en la disciplina en la que habitualmente se desempeña.

Otro antecedente relevante lo constituye la tesis de Gudiño, (2011) cuyo propósito fue develar los criterios que sustentan la formación de docentes con competencias investigativas. La información fue suministrada por los cursantes de Educación Integral de la Universidad Experimental Simón Rodríguez, con Convenio Zoe Xiquez Silva. Gudiño expuso que los docentes en formación manifestaron tener poco interés hacia la lectura y ciertas limitaciones en relación con la forma de expresarse tanto de forma oral como escrita, siendo estas

maneras de comunicarse vitales para la investigación, la enseñanza y los procesos formativos.

Fundamentación Teórica

Formación del Docente Investigador y su Desarrollo de Carrera

La UNESCO (1996) en su informe sobre los cambios que se debían operar desde el sector educativo, conocido como el Informe Delors para la educación del Siglo XXI, propuso la reconstrucción de la Educación sobre la base de cuatro pilares q debían servir de lineamientos para el desarrollo de las Naciones del mundo. Se sugirió una educación donde se pudieran integrar los cuatro pilares que proporcionan los elementos básicos para aprender a vivir juntos, aprender a conocer, aprender hacer, aprender a ser. Asimismo se planteo que a partir de este milenio se debería exigir mayor autonomía, capacidad de juicio y el fortalecimiento de la responsabilidad personal en el destino y desarrollo del colectivo (UNESCO, 2003). De allí que las instituciones que forman profesionales de la docencia deberían plantearse lineamientos para formar el docente que se requiere en este siglo XXI.

La educación contemporánea tiene una gran misión que es enseñar la comprensión humana y no solamente la comprensión intelectual. De acuerdo a los planteamientos de Morín (2000) es necesario enseñar sobre la condición humana y la identidad para saber enfrentar las incertidumbres y segmentar bases sobre la ética, crear conciencia social y ecológica, aprender a reconocer la unidad dentro de la diversidad; transformar la conciencia cívica, orientar sobre la responsabilidad y solidaridad; reconocer históricamente la alteridad, como también, originar conciencia espiritual que permita la auto-reflexión y la comprensión mutua. Es decir, éstos deberían ser los objetivos formativos del tercer milenio, ir en la búsqueda del bien común bajo una conciencia planetaria.

Es evidente entonces que los tiempos actuales requieren de educadores dotados de actitudes y competencias que les permitan formar y capacitar niños/as y jóvenes que actúen con sensibilidad e inteligencia, tanto con el mundo humano, como con el mundo de la naturaleza y lo trascendente. En este orden de ideas Labrador y Sanabria (2008) en su “roseta de las competencias investigativas” hablan de tres niveles de competencias (invariantes, generales y específicas) y siete componentes del saber (conocer, ser, sentir, querer, hacer, crear, difundir). Cabe destacar que las autoras de la roseta le dan un valor específico a los saberes relativos al saber sensible, saber disposicional, saber creativo y saber comunicativo, los cuales están íntimamente relacionados con la inteligencia emocional.

Al respecto Bautista (2004) señala que la investigación ha jugado un papel fundamental en la generación del conocimiento, también ha jugado un papel importante en el desarrollo del hombre como persona, pues a través de su constante indagación de los hechos y cosas que lo rodean ha ido construyendo su modelo mental y en algunos casos, inclusive, ha determinado su manera de actuar o de creer en las cosas y ha despertado diversos sentimientos o emociones.

Según Contreras, (2011) son las Universidades las que están llamadas a producir conocimiento, pues están llamadas a activar y potenciar la investigación desde su práctica docente, por ello ocupan un lugar fundamental en el avance de los saberes y son los estudios de pre y postgrado los que contribuyen con la producción intelectual y el avance tecnológico. Por ello las universidades u otras organizaciones que requieren investigadores deben establecer sus propios mecanismos de formación de competencias investigativas según sus necesidades de indagación específica, puesto que la capacitación profesional tradicional no garantiza el pensamiento creativo humanista de avanzada que la sociedad actual requiere (Gimeno Sacristán, 2001; Decibe y Canela, 2003; Roger, 2004).

Las universidades están reflejando interés por modernizar los sistemas de enseñanza, para ello se están considerando las competencias, vistas como dimensiones complejas que muestran una diversidad de componentes biológicos, psicológicos, emocionales y culturales en el contexto de la realidad de la existencia humana como fenómeno natural, tal y como lo señalan Rodríguez Rojo, (2001), Morín, (2000) y Roger, (2004). En este sentido la UPEL, (2000) expresa que dentro de los fines para lo que fue creada están:

formar, capacitar, perfeccionar y actualizar los docentes que requiere el país; asesorar al Estado venezolano en la formulación de la política educativa; promover los cambios en materia educativa, generar, aplicar y divulgar nuevos conocimientos, teorías y prácticas pedagógicas que contribuyan al desarrollo humanístico, científico, tecnológico y social del país a través del ejercicio innovador, pertinente, eficaz y eficiente de sus funciones de docencia, investigación y extensión. (p.13)

De acuerdo a estos planteamientos y tendencias en la formación docente en el marco de la transformación universitaria, se debe hacer énfasis en el entrenamiento de las estructuras intelectivas (lógico-reflexivo-analítica), en las académicas e investigativas, así como también en el aspecto formativo trabajando profundamente la importancia de enseñar a prestar atención a las propias actitudes, pensamientos, sentimientos, la asimilación de principios de vida y su expresión sobre la base de los valores (Bautista, 2004, 2012).

En la Conferencia Mundial de Educación Superior de la UNESCO (1996) se manifiesta que “en ningún momento en la historia ha sido más importante invertir en la educación superior como una fuerza importante en la construcción de una sociedad del conocimiento y la diversidad; el promover la investigación, la innovación y la creatividad” (p. 1). De allí, que los docentes desde su formación deben recibir estrategias que les permitan examinar sus creencias sociales implícitas, analizar como la dinámica social e institucional, facilita u obstaculiza sus proyectos educativos para ser capaces de actuar y modificar tales condiciones

junto con otros miembros de la comunidad educativa. En este sentido, a criterio de la autora de esta investigación, la responsabilidad de la formación de investigadores no es de los profesores de Metodología, ni de los tutores, ni de los asesores, ni del curriculum, ni de ningún otro factor de carácter individual; la formación de investigadores es una responsabilidad de las organizaciones y no de los individuos. En este sentido el investigador debe ser formado como miembro de una organización.

Inteligencia Emocional y la Formación del Docente Investigador

La formación del investigador ha estado caracterizada por un énfasis en los aspectos metodológicos, epistemológicos, axiológicos, disciplinarios, cognitivos y hasta gerenciales, sin embargo se ha escrito poco sobre lo personal, psicológico o emocional de quien investiga o se forma para ello. Dentro del ámbito universitario realizar un trabajo de investigación representa el primer momento de autonomía e independencia intelectual del estudiante (en el caso del estudiante de la UPEL, un docente investigador en formación) pues hasta ese momento lo aprendido ha estado vinculado a los contenidos de las unidades curriculares que conforman el plan de estudios (tanto en el pregrado como en el postgrado), de igual forma ocurre con el docente universitario (de la UPEL y de otras universidades del país), a quien se le exige ser investigador, pero su fundamental tarea es administrar cursos y contenidos preestablecidos (la mayor carga horaria dentro de sus actividades académicas la conforma la docencia) y es solo cuando realizan investigaciones (por razones de estudios, de ascenso o libres) que puede decidir sobre que investiga, cómo y con qué lo hará, acerca de qué, cuándo, con quienes, y otras interrogantes que van definiendo su interés investigativo.

Estas decisiones implican responsabilidad y preparación para tomarlas, asimismo las condiciones y acciones que acompañan el proceso investigativo generan un sinfín de emociones que ameritan atención. De allí que, la educación en su misión de formación integral del individuo, tiene que orientarle a alcanzar los

cuatro pilares del saber: el ser, el hacer, el conocer y el convivir, Delors, (1998), entonces educar los sentimientos de un individuo es orientarlo a manejar sus propias emociones, es educarlo para ser y convivir. Es propicio en este espacio de la investigación hablar entonces de la dimensión emocional o más específicamente de la Inteligencia Emocional.

Biológicamente, las emociones son disposiciones corporales que determinan o especifican dominios de acciones. Al meditar sobre cómo se reconocen las propias emociones y las de los otros; verán que se distinguen las distintas emociones haciendo alguna apreciación del dominio de acciones en que se encuentra la persona o haciendo una apreciación del dominio de acciones que su corporalidad connota. Para Goleman, (1995) toda actividad humana obedece a determinados motivos conscientes e inconscientes que dirigen la conducta de cada persona. Las emociones se construyen en las relaciones entre las personas, ocurren en contextos relacionales, en la experiencia individual y compartida donde se construyen significados y donde entran en juego habilidades cognoscitivas, socioafectivas, psicomotrices, de lenguaje y valores.

Las emociones están directamente relacionadas con el proceso de motivación. Por ello la educación no solo debe plantearse a lo emocional como una vía o un medio para lograr los objetivos académicos sino como un objetivo en sí mismo, atendiendo al desarrollo de la persona, del concepto de sí mismo como alguien valioso y como un sujeto activo que entra en relación con los demás, asumiendo la otredad como una vía de conocerse a sí mismo, a las demás personas y a su mundo.

El modelo de la IE, sostiene que el Coeficiente Intelectual no es el único factor que indica la capacidad humana, ya que existen toda una serie de habilidades que se pueden aprender, basadas en los sentimientos y las emociones: el autocontrol, el entusiasmo, la automotivación, la empatía, etc. El modelo de la IE planteado por Goleman (ob cit.) afirma que tenemos por un lado

una mente racional, que es la capacidad consciente de pensar, deliberar y reflexionar, y por otro lado una mente emocional que es más impulsiva e influyente que la mente racional.

Al respecto Martin y Boeck, (2007) señalan que

en un mundo cada vez más complicado y complejo, la inteligencia debe abarcar más ámbitos que la capacidad de abstracción, la lógica formal, la comprensión de complejas implicaciones y amplios conocimientos generales. También deberá incluir méritos como la creatividad, el talento para la organización, el entusiasmo, la motivación, la destreza psicológica y las actitudes humanitarias; cualidades emocionales y sociales (p. 14)

En este mismo orden de ideas Salovey y Mayer (1990) pioneros en el uso del término IE, identificaron cinco capacidades que definen la IE: a) reconocer las emociones propias, b) saber manejar las emociones propias, c) utilizar el potencial existente, d) saber ponerse en el lugar de los demás y e) crear relaciones sociales. Para Goleman (1999) la IE aborda dos grandes dimensiones: las aptitudes personales y las aptitudes sociales. Con relación a las aptitudes personales, el autor señala que estas determinan el dominio de uno mismo.

Para Bautista, (2008): dentro de esta dimensión se consideran tres subdimensiones o capacidades: a.- Autoconocimiento, referida a conocer las propias emociones: La conciencia de uno mismo, el reconocer un sentimiento mientras ocurre es la clave de la inteligencia emocional. Las personas que tienen una mayor certidumbre con respecto a sus sentimientos son mejores guías de su vida y tienen una noción segura de lo que sienten realmente, con respecto a las decisiones personales, desde con quien casarse hasta que trabajo aceptar. b.- Auto Regulación o Manejar las emociones propias: Manejar los sentimientos para que sean adecuados es una capacidad que se basa en la conciencia de uno mismo. La capacidad de serenarse, de librarse de la irritabilidad, la ansiedad y la melancolía excesivas y las consecuencias del fracaso. c.- La propia motivación: Ordenar las emociones al servicio de un objetivo es esencial para prestar

atención, para la automotivación y el dominio, para la creatividad. El autodomio emocional, postergar la gratificación y contener la impulsividad sirve de base a toda clase de logros. Las personas que tienen esta capacidad suelen ser mucho más productivas y eficaces en cualquier tarea que emprendan.

Respecto a las Aptitudes Sociales, Goleman (ob. cit.) señala que determinan el dominio de las relaciones sociales, dentro de esta dimensión se consideran dos subdimensiones o capacidades (Bautista, 2008): a) La Empatía y b) Las habilidades sociales. En estas capacidades se engloban: a.- Reconocer emociones de los demás: La empatía, es decir, la capacidad para poder entenderse con las señales sociales sutiles que indican que quieren o necesitan los demás. Comprender a los demás, ponerse en los zapatos del otro. b.- Manejar las relaciones: El arte de las relaciones es en gran medida la habilidad de manejar las emociones de los demás, la competencia y la incompetencia social, las habilidades que rodean la popularidad, el liderazgo y la eficacia interpersonal. Las personas que destacan en estas habilidades se desempeñan bien en cualquier cosa que dependa de la interacción serena con los demás; son estrellas sociales.



Gráfico 1: Inteligencia Emocional, Dimensiones y Subdimensiones

Fuente: Bautista, (2008)

METODOLOGÍA

En cuanto al tipo de investigación del presente estudio es descriptivo, pues consistió en la caracterización de un hecho o grupo, a fin de establecer su estructura o comportamiento (Hurtado, 2010). Esta indagación procuró estudiar una realidad, las vivencias investigativas desde la dimensión emocional. Con relación al diseño de investigación, de acuerdo a las particularidades características del problema a estudiar, es un diseño de Campo. La UPEL (2012b) define la investigación de campo como el análisis sistemático de problemas en la realidad, con el propósito de describir, interpretarlos, entender su naturaleza y factores constituyentes. Según señala Bisquera (1988), en este diseño el investigador trata de conseguir una situación lo más real posible, es decir los problemas que surgen de la realidad y deben a ser estudiados directamente de ella.

Las variables identificadas en esta investigación fueron: a) nivel de inteligencia emocional para el reconocimiento de sus propias emociones; b) nivel de inteligencia emocional para el reconocimiento de las emociones de los demás y c) relación entre las emociones y el desempeño como investigadores. La población en estudio fueron los docentes instructores del Instituto Pedagógico de Caracas pertenecientes al plan de formación (cohorte 2011-I) conformada con un total de 23 profesores. Como técnica utilizada para recoger la información se utilizó la encuesta, el instrumento aplicado fue el cuestionario, diseñado con una escala tipo Likert. Para garantizar la validez se sometió al juicio de expertos. Una vez hechas las correcciones y sugerencias de los expertos se procedió a dar paso a la confiabilidad del Instrumento, mediante la fórmula Alpha de Cronbach utilizando para ello el paquete estadístico SPSS versión 17, arrojando 0,92 la cual, representa un grado de alta confiabilidad.

RESULTADOS

En aras de presentar e interpretar los resultados obtenidos, la investigadora presentó una tabla de criterios, para ubicar el nivel de inteligencia emocional (tanto para las emociones propias como para el manejo de las emociones de los demás), considerando para ello los planteamientos que se hacen en la teoría y las características que definen la IE.

Cuadro 5.
Criterio para Nivel de inteligencia Emocional

Criterio de Rango	Posición ante las dimensiones o indicadores	Nivel
0 a 25 %	Desfavorable	Muy Bajo
26 a 50 %	Desfavorable	Bajo
51 a 75 %	Favorable	Moderado
76 a 100%	Favorable	Alto

En atención a los promedios obtenidos en cada dimensión de la variable nivel de inteligencia emocional para el manejo de las emociones propias, en cuanto a la reconocimiento de las propias emociones el nivel encontrado es Alto, ya que un 78% manifestó una posición favorable a los indicadores. Para la dimensión autoconocimiento el nivel es moderado porque un 52% se expresó favorablemente a sus indicadores y con relación a la motivación el 68% señaló poseer actitud positiva ante los indicadores presentados, lo que alude un nivel moderado para esta dimensión. Es decir que de forma global el nivel de inteligencia emocional para el manejo de las emociones propias es moderado, pues en promedio un 66% de los encuestados reportaron que siempre asumían una posición favorable a las dimensiones e indicadores que constituyen dicha variable, lo que quiere decir que los docentes instructores (cohorte 2011-I) del IPC

pertenecientes al plan de formación poseen moderado nivel para el control o manejo de las emociones propias.

Al respecto cabe destacar que Goleman, (1995) propone a la Inteligencia Emocional como un importante factor de éxito, y básicamente consiste en la capacidad para conocer, controlar e inducir emociones y estados de ánimo, tanto en uno mismo como en los demás. En relación a la inteligencia emocional de los educadores Ibarrola (2004) establece que deben ser capaces de poner en práctica estrategias de automotivación, controlar sus estados de ánimo negativos y gestionar adecuadamente sus emociones y desarrollar conductas asertivas, manejando adecuadamente los conflictos que se produzcan a su alrededor.

La variable nivel de Inteligencia Emocional para el manejo de las emociones de los demás, fue estudiada partiendo de las dos dimensiones: reconocimiento de las emociones de los otros (la empatía) y las habilidades sociales, para esto se calcularon los valores promedios obtenidos en las mencionadas dimensiones y se realizó su respectiva ubicación en el cuadro 5 (presentado anteriormente). En cuanto al reconocimiento de las emociones ajenas el nivel encontrado es moderado, ya que en promedio un 54% manifestó una posición favorable ante la dimensión Empatía; con relación a las Habilidades Sociales el 76% de las respuestas dadas son favorables a dicha dimensión, lo que indica que el nivel de IE para habilidades sociales es Alto. De forma global el nivel de inteligencia emocional para el manejo de las emociones de los demás es moderado, pues en promedio un 65% de los encuestados reportaron que siempre asumían una posición favorable a las dimensiones e indicadores que constituyen esta variable, lo que quiere decir que los docentes instructores (cohorte 2011-I) del IPC pertenecientes al plan de formación poseen moderado nivel para el manejo de las emociones de los demás.

Para Martin y Boeck, (2007) la capacidad de saber ponerse en el lugar del otro (empatía), pueden influir de forma positiva en el éxito académico. Dichos

autores indican que saber ponerse en el lugar del otro presupone que conocemos nuestras propias emociones, las aceptamos y no las reprimimos, asimismo mencionan el poder que tienen la comunicación y las relaciones sociales en el desenvolvimiento exitoso de la vida cotidiana tanto en lo personal como en otros ámbitos como el académico, el profesional o el laboral. Respecto a las Habilidades Sociales, Goleman, (1995) plantea que estas son las capacidades que contribuyen a la eficacia en el trato con los demás, la ausencia de estas habilidades es lo que puede hacer que los más brillantes intelectualmente fracasen en sus relaciones, apareciendo como arrogantes, desagradables o insensibles. Estas habilidades sociales le permiten a uno dar forma a un encuentro, movilizar o inspirar a otros, prosperar en nuestras relaciones, persuadir e influir, tranquilizar a los demás.

Salovey y Mayer, (1990) señalan que la inteligencia emocional está relacionada con el procesamiento de la información emocional, para ello se dan cuatro fases: identificar, asimilar, entender y manejar las emociones. En atención a esto se les pregunto a los encuestados si experimentaron cambios emocionales durante el desarrollo de una investigación, 65% respondió que casi siempre y 35% indicó que no, evidentemente la mayoría acepta que realizar una investigación genera un impacto emocional. Cuando se les consultó sobre si su sensibilidad contribuyó a la identificación del problema o fenómeno a investigar 57% de los docentes respondió que siempre y 43% que algunas veces, lo que denota que la condición emocional está presente en el investigador en distintas facetas o momentos del trabajo investigativo, en la etapa de identificación del problema o fenómeno de estudio parece ser un aspecto o rasgo favorable.

Al preguntarles acerca de si estaban preparados para manejar las emociones que surgieron durante sus investigaciones 57% respondió afirmativamente, mientras 43% señalo que no, llaman la atención estas respuestas pues según los datos arrojados en esta investigación su nivel de IE es alto tanto para las emociones propias como para las emociones ajenas, punto de

interés para continuar en esta línea de investigación. También se les consultó si durante el Plan de formación habían recibido preparación para el manejo emocional a lo que el 100% contestó que no, se les preguntó si les parecía que se debían incluir aspectos relativos a la inteligencia emocional en el plan de formación y 91% señaló que si, se evidencia en este grupo de respuestas el interés de los encuestados por recibir formación en materia de inteligencia emocional. De manera general 63% de los docentes consultados siempre aplican aspectos relativos a la IE lo que denota que están preparados emocionalmente, mientras que un 37% solo algunas veces aplican o consideran los aspectos de la IE, lo que permite deducir que tienen poca preparación y requieren formación al respecto.

Durante el proceso formativo del docente realiza investigaciones como requisito para la obtención de un título (tanto de Pregrado como de Postgrado) que son acompañadas por un tutor, con quien debe establecer una estrecha relación que le permita avanzar hacia la meta de culminación de 'su tesis', se consultó a los encuestados si comentaban sus estados emocionales con su tutor y 61% de ellos respondieron que casi siempre, en ese mismo orden de ideas se preguntó si utilizaban el dialogo con su tutor y las respuestas fueron 57% casi siempre, versus 43% nunca. Autores como Hurtado, (2000); Ruíz Bólivar, (2006); Garcia Cordova, Trejo Garcia, Flores Rosete y Rabádan Castillo, (2007); coinciden en señalar que dentro del perfil de un tutor competente, exitoso, deben estar presentes características cognoscitivas, afectivas-emocionales y conductuales, que aunadas a la experiencia contribuyan a desarrollar el potencial del investigador para que le permita su crecimiento e independencia personal, intelectual y profesional. Al promediar los valores obtenidos en las respuestas de la dimensión Relación con el Tutor u otros se obtuvo que 62% casi siempre manifiestan una actitud favorable hacia esta dimensión.

Otros de los aspectos contemplados fue la Inteligencia Emocional del investigador como factor de éxito de la Investigación, a lo que 91% respondieron que casi siempre lo es. Puede observarse en estas respuestas relativas al impacto de las emociones vividas que los sujetos considerados en esta investigación le dan un valor importante a la inteligencia emocional como aspecto que favorece el desarrollo y éxito de las investigaciones. Al promediar los valores, 59% expresa una posición favorable a esta dimensión.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

En función a los objetivos de este estudio y en correspondencia con el análisis y discusión de los resultados obtenidos, se señalan las siguientes conclusiones:

✓ El nivel para el control o manejo de sus propias emociones de los docentes instructores (cohorte 2011-I) del IPC pertenecientes al plan de formación, es moderado. Para la dimensión reconocimiento sus propias emociones el nivel es alto, Pero para las dimensiones autoconocimiento y motivación el nivel es moderado.

✓ El nivel de inteligencia emocional para el manejo de las emociones de los demás de los docentes instructores (cohorte 2011-I) del IPC pertenecientes al plan de formación, es moderado pues se manifestaron posiciones favorables a esta variable. Con relación a la Empatía o reconocimiento de las emociones ajenas es moderado; respecto a las habilidades sociales el nivel es alto.

✓ Se evidencia la necesidad, por parte de docentes instructores del Instituto Pedagógico de Caracas pertenecientes al plan de formación (cohorte 2011-I) de incluir en el plan de formación aspectos relativos a la Inteligencia emocional, que permitan desarrollar una clara comprensión de lo que se necesita

para ser competentes, felices y eficientes. El docente-investigador, en su formación, además de la preparación en cuanto a los conocimientos relativos al problema investigado y a la metodología que va a aplicar para abordarlo, requiere una formación que incluya autodesarrollo personal, que le permita fortalecerse y lo prepare para superar las situaciones y emociones (barreras de aprendizaje) que le tocará vivir durante todo el proceso investigativo.

✓ A los docentes pertenecientes al plan de formación se les deben brindar actividades formativas que fortalezcas sus condiciones de líderes, que les ayuden a manejar los conflictos que se presentes en sus zonas de influencia y convertirse en agentes de cambio. Urge la necesidad de formar docentes investigadores con Inteligencia emocional, sólo conociéndonos a nosotros mismos seremos capaces de tener una comunicación más efectiva con los demás.

✓ Los docentes instructores consultados reconocen el impacto positivo de las emociones vividas en el desarrollo de una investigación, mas no así con relación al impacto negativo de las mismas.

✓ La incorporación de la inteligencia emocional en la formación del docente le prepara para tener un desempeño sobresaliente, considerando tres aptitudes motivacionales: Afán de triunfo, Compromiso e Iniciativa y Optimismo. Estas aptitudes, le otorgan a los individuos una visión para anticiparse a los hechos que puedan ocasionar problemas, (cualidad fundamental que debe poseer un investigador) y para no darse por vencido a la hora que se le presente cualquier dificultad (como en los casos de los síndromes TMI y TMT), permitiendo asumir una posición positiva ante las adversidades que se puedan presentar ante los trabajos y tareas más difíciles de lograr; vista así la inteligencia emocional es una vía para logra el éxito en la formación del docente investigador.

Recomendaciones

En atención al proceso investigativo desarrollado, se formulan las siguientes recomendaciones:

- Se deben incluir aspectos relativos a la inteligencia emocional en el plan de formación de los docentes instructores del IPC, a fin de que reciban preparación para el manejo de las emociones propias y de las emociones de los demás, que contribuyan en su capacitación de las aptitudes emocionales. Considerar algunos indicadores tales como: tratar de identificar la potencial disposición del individuo a mejorar, evaluar el trabajo concentrándose en las aptitudes necesarias para destacarse en el desempeño diario; evaluar al individuo para reconocer puntos fuertes y débiles, saber qué hay que mejorar; saber comunicar los resultados de las investigaciones.

- Revisar el currículo de la universidad y pensar en la posibilidad de incorporar en los cursos de Pregrado, Educación Emocional como curso obligatorio para todas las especialidades del IPC, así mismo en los de Postgrado, para que fortalezcan la dimensión emocional del docente, no solo como investigador, sino de forma integral para todos sus roles; desde su formación inicial y en su formación permanente.

- Considerar en la formación del docente-investigador: a) la preparación que debe poseer en el área de conocimiento que investiga; b) los conocimientos y destrezas para aplicar una metodología que la permita alcanzar los objetivos planteados en su investigación; c) en cuanto al ser, que debe conocerse a sí mismo, sus fortalezas y debilidades como persona para abordar la tarea de indagación que se propone realizar y sus respectivas implicaciones y d) en el convivir, el docente investigador debe estar en permanente contacto con el contexto donde se desenvuelve y detectar problemas con los cuales se involucre e intente darle solución.

REFERENCIAS

- Bautista, M., (2001a, Junio 26) La investigación Cualitativa como nuevo Paradigma: una fórmula eficiente para enfrentar el rigorismo tradicional en la investigación. *Diario Reporte de la Economía*, sección especial. p. 17
- Bautista, M., (2001b, Noviembre) *Pertinencia de las Maestrías en Gerencia*. [Diapositivas] Ponencia presentada en III Feria Nacional de Investigación y Postgrado. Barquisimeto: Consejo de Desarrollo Científico Humanístico y Tecnológico y Equivalentes y Núcleo de Autoridades de Postgrado, CNU.
- Bautista, M., (2004) *Aspectos que Fundamentan la Aplicabilidad de la Teoría de Inteligencia Emocional como una Vía para el Éxito en la Formación del Docente Investigador*. Trabajo de ascenso No Publicado. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Caracas.
- Bautista, M., (2008) *Formación del Docente Investigador desde la Inteligencia Emocional*. Ponencia de Cartel Presentada en el I Encuentro Red Kipus Venezuela. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Barquisimeto, 5 al 8 Mayo de 2008 [Disponible en Cartel y diapositivas Power Point].
- Bautista, M., (2012) Formación del Docente Investigador, desde la Dimensión Emocional. *Revista de la RIEAC*. Año 2, nº 1. p. 89. [Disponible en http://www.riec.com/documents_riec/publicacion_revistas/revista2/index.html. Consultado 20/10/2013]
- Bisqerra, R. (1988) *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. España: Grupo Editorial Ceac, S.A.
- Cela, J., (2000, Noviembre) *Responsabilidad social en la educación* Ponencia realizada en el XIX Seminario interdisciplinario Barcelona, [disponible en <http://www.ambitmariacorrall.org/castella/?q=node/697>, consultado 03/11/2012]
- Contreras, L., (2011) Tendencias de los Paradigmas de Investigación en Educación. *Revista de la RIEAC*. nº 1. p. 124. [Disponible en http://www.riec.com/documents_riec/publicacion_revistas/revista2/index.html consultado 04/02/2013]
- Decibe, S. y Canela, S. (2003). *Educación y sociedad del Conocimiento*. Pre II. Coordinación del Estudio: Oficina de la CEPAL- ONU Ministerio de Economía de la Nación.

- Delors, J., (1998) *La Educación encierra un Tesoro*. UNESCO, Paris.
- García Cordova, F., Trejo García, M., Flores Rosete, L. y Rabádan Castillo, R., (2007). *La Tutoría*. Editorial Limusa. México.
- Gimeno Sacristán, J. (2001): *Educación y convivir en la cultura global*. Madrid. Morata. (2001).
- Goleman, D., (1995) *Inteligencia Emocional*. Barcelona, Kairós
- Goleman, D., (1998). Autoeficacia. *The New York Times*. USA.
- Goleman, D., (1999) *La Inteligencia Emocional en la Empresa*. Argentina: Javier Vergara Editor.
- Goleman, D., (2006) *Inteligencia Social*. Editorial Planeta. México.
- Gudiño, Y. (2011). *La formación de docentes con competencias investigativas desde la visión de sus actores*. Tesis Doctoral para optar al Grado Académico de Doctor en Educación. Instituto Pedagógico de Caracas.
- Hurtado, I. y Toro, J. (1999) *Paradigmas y Métodos de Investigación en tiempos de Cambios*. Episteme Consultores y Asociados. Valencia Venezuela
- Hurtado de Barrera, J., (1999). *Mitos y Verdades de la Investigación Holística en Venezuela*. Sytal. Caracas
- Hurtado de Barrera, J., (2010) *La Investigación Holística*. Sytal. Caracas.
- Hurtado de Barrera, J., (2000) *Retos y Alternativas en la Formación de Investigadores*. Sytal. Caracas.
- Ibarrola, B., (2004) *Dirigir y Educar con Inteligencia Emocional*. Disponible en: <http://www.primaria.profes.net/> especiales2 [Consultado: 2013, febrero 4]
- Labrador, M. y Sanabria, Z. (2008). *Competencias del Investigador Universitario del Siglo XXI: Estudio Realizado en la Facultad de Odontología de la Universidad de Carabobo*. [Artículo en línea]. Disponible en: http://hosting.udlap.mx/profesores/miguela_mendez_alephzero/hemeroteca.html [Consulta: 2012, Agosto 16]
- Lanz, C., (1998) *Reforma Curricular y Autoformación del Docente Investigador*. Barquisimeto: Ediciones Invedecor.

- Martin, D. y Boeck, K. (2007) *EQ Que es Inteligencia Emocional*. Editorial Edaf. Chile.
- Morín, E. (2000) *Los Siete Saberes Necesarios para la Educación del Futuro*. UNESCO – Universidad Central de Venezuela. Caracas.
- Muñoz, J., Quintero, J. y Munévar, R., (2001) *Cómo Desarrollar Competencias Investigativas en Educación*. Colección Aula Abierta. Editorial Magisterio, Bogotá, Colombia.
- Padrón, J., (2002): El Problema de Organizar la Investigación, en Mas Educativa, *Revista Digital de Educación*, N° 6, Mayo-Junio [disponible: <http://www.maseducativa.com/webs/josepad/> consultado 8/7/2012).
- Prieto de Alizo, L. y Pirela, L. (2005) La inteligencia emocional en el docente-investigador de LUZ. *Encuentro Educacional*. Vol. 12(3) Septiembre-Diciembre (pp. 395 – 414)
- Roger, E., (2004). Sobre el Desarrollo Humano en la Era Planetaria. GRUPO PARLAMENTARE MARGHERITA, DL – L'ULIVO. Roma.
- Rodríguez Rojo, M. (2001): Las universidades regionales latinoamericanas ante el fenómeno de la globalización reduccionista y las reformas educativas. *Innovación educativa*. 11, 157-174.
- Ruiz Bolívar, (2006). *Cómo Llegar a Ser un Tutor Competente*. Caracas: UPEL – Aula XXI Santillana, Venezuela.
- Salovey, P. y Mayer, J. (1990) *Emotional Intelligence: Imagination, Cognition and Personality*. Hill dale.
- Sánchez, Reyna (2001): *La Actitud Científica*. Tesis Doctoral. Maracaibo: URBE, LINEA-I [Disponible en: <http://padron.entretemas.com.ve/FormaInvest/>. Consulta: 2013, diciembre, 6]
- Segovia, J., (1997) *Investigación Educativa y Formación del Profesorado*. Editorial Escuela Española, España.
- UNESCO, (1996) *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción*. [Documento en Línea] UNESCO, París. Disponible: <http://www.unesco.org> [Consulta: 2012, Noviembre 11]

UNESCO, (2003) *Informe Mundial sobre la Educación* (informe de Delors)
[Documento en Línea] UNESCO, París. Disponible: <http://www.unesco.org>
[Consulta: 2012, Mayo 07]

Universidad Pedagógica Experimental Libertador, (2000) *Políticas de Docencia*.
Vicerrectorado de Docencia. Caracas: Autor.

Universidad Pedagógica Experimental Libertador, (2012a) Instituto Pedagógico de
Caracas. Unidad de personal - Unidad de planificación y desarrollo, sección
estadísticas. Caracas: Autor.

Universidad Pedagógica Experimental Libertador, (2012b) *Manual del Trabajo
de Grado de Maestría y Tesis Doctorales*. Vicerrectorado de
Investigación y Postgrado: Instituto de Investigaciones Educativas. Caracas:
Autor.

Valarino, E., (1996) *Todo Menos Investigación*. Caracas: Equinoccio.
Ediciones de la Universidad Simón Bolívar.

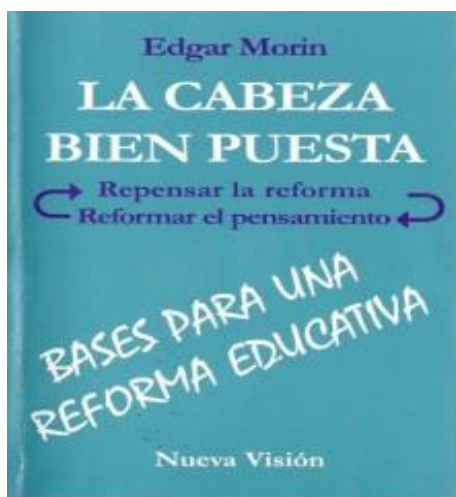
RESEÑA DEL LIBRO

La cabeza bien puesta. Repensando la reforma – Reformar el pensamiento. Bases para una reforma educativa.

Edgar Morín (2002)

Argentina: Nueva visión

ISBN: 9789506023959. 96 p.p



Presentado por:

Sol M. Martínez

solmariamartinez@yahoo.com

Universidad Nacional Experimental Politécnica de
la Fuerza Armada (UNEFA), Venezuela

INTRODUCCIÓN

No podemos separar el tipo de escuela que queremos del tipo de sociedad que deseamos alcanzar. Los centros escolares no sólo educan a través de los mensajes que transmiten, sino fundamentalmente, a través de las prácticas formalizadas que entre todos los participantes producen. Una escuela democrática, abierta al entorno, con espacios de encuentro entre todos los actores

educativos, amplía el repertorio de oportunidades para el ejercicio de la ciudadanía. Es un espacio educativo que implica trabajar efectiva y coordinadamente con las personas que hacen vida escolar: comunidad-familia, servicios sociales, psicopedagogos, actores culturales e intérpretes.

De tal modo que su sinergia la conlleve a un planteamiento concreto de trabajar con la cabeza bien puesta; es decir, donde los individuos conozcan, piensen y actúen en conformidad con los paradigmas culturalmente adscritos a esta. Sin embargo, la reforma educativa requiere de una reforma del pensamiento que reconozca y analice los fenómenos multidimensionales, en lugar de aislar y parcelar el conocimiento; que a su vez son solidarios y conflictivos. Para Morín (2002) el principio de una reforma del pensamiento es aquel que vincule y afronte la falta de certeza reemplazando la causalidad lineal por una causalidad multireferencial.

Al mismo tiempo que supere el fraccionamiento y atomización del conocimiento abordándolo en todos los aspectos culturales, geo históricos, ambientales, sociales, económicos y políticos de la vida de los seres humanos como estrategia fundamental para transformar realidades desde la construcción de los aprendizajes. Atendiendo a estas consideraciones, el docente tiene un rol importante dado a que no se trata de impartir sólo conocimiento, sino de desarrollar en el estudiante la capacidad de potenciar la imaginación.

Enseñar la condición humana (Ibidem) implica crear condiciones en la cual cada persona reconozca su identidad terrenal desde principios humanísticos y su pertenencia a una comunidad de destino, a una tierra, a una patria. El siglo XX representó para Morín (2002) una era de antagonismos que dejó un antagonismo mundial conflictivo y desigual. De manera que el siglo XXI enfrenta retos e incertidumbres descomunales especialmente en las ciencias convirtiéndolas en grandes desafíos.

Enseñar la comprensión es estudiar las raíces de la incomprensión fuente de males para el hombre (racismo, xenofobias, discriminación...) y por tal razón la

misión de la educación es educar en lo espiritual para comprender el ser humano y luchar por una ética de la comprensión humana de este modo se consiguiera la paz planetaria. Significaría formar una trinidad individuo-sociedad-especie que muestre a la comunidad como planetaria con una educación para la toma de conciencia de nuestra madre tierra y traducirla en una ciudadanía terrenal; en una política de civilización.

Estas inquietudes constatan que educación y enseñanza son acciones concretas (Ibidem). Por un lado, enseñanza no basta y por el otro la palabra educación implica algo de más y una carencia. La misión es que se permita comprender nuestra misión y ayudarnos a vivir. Al mismo tiempo, debe favorecernos a una manera de pensar abierta y libre. Debe ser capaz de favorecer el sentido de responsabilidad y de ciudadanía. Esta reforma tendrá consecuencias existenciales y éticas. Es una forma de dar coherencia y sentido a su posición interna con respecto a la realidad de otros.

En definitiva, la reseña de este libro presenta las manifestaciones científicas, humanísticas y culturales ligadas a los conceptos emergentes en circuitos recursivos en interacciones no lineales dentro de la ciencia y la cultura misma. Tratado aquí en unidades que explican una postura abierta a la realidad en sus múltiples facetas y enmarcada en una dialógica de aspectos que pueden ser, al mismo tiempo, antagónico y complementarios. El trabajo presentado resumió el pensar del autor en los siguientes capítulos: Capítulo 1. Los Desafíos. Capítulo 2. La cabeza bien puesta. Capítulo 3. La Condición Humana. Capítulo 4. Aprender a vivir. Capítulo 5. Enfrentar la Incertidumbre. Capítulo 6. El Aprendizaje ciudadano. Capítulo 7. Los Tres Niveles. Capítulo y 8. La Reforma del Pensamiento.

LA CABEZA BIEN PUESTA

La Educación es cada vez más inherente a los problemas sociales, culturales y económicos de un sistema globalizado. Estos problemas,

históricamente, se han perpetuado en desigualdades tales como pobreza y exclusión social en la población. Ante estas tildes, la educación, debe ser herramienta eficaz para transformar escenarios donde ciudadanos y ciudadanas sean capaces de dar respuesta a los grandes desafíos de la postmodernidad. En otras palabras, **educar con conciencia de interdependencia global**, actuando desde lo local; articulando perspectivas en un espacio de convergencia que exprese la necesidad de que la búsqueda del bien personal contribuye al bien común y viceversa.

De ahí que el presente texto explica, principalmente, su preocupación por la necesidad de generar un conocimiento que no esté mutilado ni dividido. Es observar lo complejo respetando la singularidad y a su vez integrarlo en su conjunto. Implica crear condiciones en la cual cada persona reconozca su identidad terrenal revelando lo humano de la humanidad y su pertenencia a una comunidad de destino, a una tierra a una patria. A continuación se describen brevemente cada uno de los tópicos analizados por el autor en su libro con la Cabeza Bien Puesta.

En el Capítulo I, plantearse una educación para la formación ciudadana requiere como lo indica Morín (2002) replantearse la organización del saber desde tres grandes desafíos como lo son el cultural, el sociológico y el cívico. En el primer aspecto se observa una tendencia humanística que estimula a la reflexión y enfrenta las grandes interrogantes humanas. Sin embargo, ve en las ciencias un conglomerado de saberes abstractos y amenazadores para la humanidad. Señala que la tendencia Científica separa los campos del conocimiento provocando un problema con la organización del saber. Aunque sus descubrimientos son admirables y sus teorías geniales están ausente de reflexión sobre el destino humano y el devenir de las ciencias. Opuesta a la tendencia humanística, las ciencias observa la cultura de las humanidades como ornamento o lujo estético.

Por otra parte, el desafío sociológico representa materia prima en la información que el conocimiento debe dominar y volver a interrogar por el

pensamiento dado a que este último es el capital máspreciado para el individuo y la sociedad. Sin olvidar que el futuro es inseguro y debe asumir ante los nuevos tiempos los nuevos desafíos educativos. Uno de ellos es la globalización desafío complejo que el hombre enfrenta en esta época. Desde esta perspectiva, la educación debe enseñar la comprensión conociendo las raíces de la incomprensión fuente de males para el hombre y luchar por una ética de la comprensión humana que logre la paz de los seres vivos que habitan en el planeta.

El tercer desafío tiene carácter cívico. Aquí se describe al agujero negro, al shock paradigmático donde el debilitamiento de la Percepción Global conduce al debilitamiento del sentido de responsabilidad y solidaridad, es decir, «una inteligencia incapaz de encarar el contexto y el complejo global volviéndose ciega, inconsciente e irresponsable» Morín (2002, p-14). Esto puede entenderse como la parcelación de las disciplinas que hace imposible aprehender lo que esta tejido junto. Es ver lo complejo, es separar en parte y ver el todo y viceversa. Al fragmentar los problemas convierte lo multidimensional en unidimensional que atrofia la posibilidad de reflexión.

Por consiguiente, el autor señala que el saber se ha vuelto cada vez más esotérico y anónimo donde especialistas, técnico, científicos técnicos y expertos atienden al individuo en un dominio cerrado que adquiere solo un conocimiento especializado, pero desposeído de lo que ocurre en su contexto. Debido a esto Morín destaca plantear una reforma del pensamiento no desde lo programático sino desde lo paradigmático. Plantea con ello el desafío de los desafíos para responder al vínculo de las dos culturas disociadas la humanística y la científica. Es allí que la enseñanza debe conducir a la reforma del pensamiento y esta a su vez a la reforma de la enseñanza.

En este sentido en el Capítulo II, todo conocimiento construye al mismo tiempo una traducción y una reconstrucción a partir de señales, signos, símbolos en forma de representaciones, ideas, teorías y discursos. Incluso implica

habilidades del pensamiento tanto de operaciones básicas como de operaciones abstractas o complejas. Es un proceso circular que coloca al objeto de estudio en diferentes campos que incluye separación, unión, síntesis y análisis. Por lo que todo docente debe pensar localmente y pensar globalmente significando que hay que conocer las partes para entender el todo y conocer el todo para separar las partes. Así pues, el conocimiento se fortalece por la capacidad para contextualizar y totalizar.

En consecuencia, se requiere como lo indica el autor de una nueva iniciación de la lucidez ya que ningún conocimiento puede lograrse sin la interpretación. Se requiere de un nuevo espíritu científico dado a que el desarrollo de las disciplinas científicas fracturó el campo del saber donde se producían las grandes interrogantes humanas. El estudio de las nuevas ciencias se centró en una parcela y no en un sistema complejo que forma un todo organizador donde otras ciencias sistémicas como la ecología, ciencias de la tierra y la cosmología se integran para acceder de manera más reflexiva a la inteligibilidad nuestro universo.

Debido a esto es imperativo plantear el problema para vincular el conocimiento con nuevo espíritu científico e incorporar a las ciencias de las humanidades con aptitud para reflexionar sobre las complejidades humanas. Lo que implica una educación que disponga de elementos formadores para vincular los saberes y darle sentido. Una educación que trascienda el libre ejercicio de la curiosidad fomentada por los educadores. Por ende, una educación con una cabeza bien puesta que ponga fin a la desunión de las dos culturas para responder a los desafíos de la globalidad, de la vida cotidiana, social, política, nacional y mundial.

De esta manera en el Capítulo III, se expone que conocer al hombre no es aislarlo en el universo sino situarlo en él « somos una brizna de la diáspora cósmica» Morín (2002, p-38), entonces, si estamos perdidos casi en el cosmos y a causa de nuestro pensamiento tenemos conciencia de ello por qué no estudiar la condición humana desde la cosmología, las ciencias de la tierra, la biología, la

ecología, la antropología permitiendo posicionar al hombre desde lo natural y lo meta natural. Para este filósofo, por nacimiento, formamos parte de la aventura biológica mientras que por la muerte participamos de la tragedia cósmica donde el ser más rutinario y banal participa en estos eventos. Un concepto de hombre de doble entrada, una biofísica y otra psico-socio cultural.

Por esta razón, el aporte de las ciencias humanas y el aporte cultural de las humanidades pueden movilizarse para converger en la condición humana. Siendo el lenguaje la expresión con la que nos distinguimos de la condición animal para comunicar por medio del poder de la palabra la existencia humana a través de la literatura, las artes, las novelas, las películas, los ensayos, el cine, la poesía, la música constituyen un gran aporte reflexivo sobre los afectos y relaciones del ser humano con el otro, con la sociedad y con el mundo. En un acto que desemboque en conciencia de la humanidad confrontados por los mismos problemas existenciales.

De esta forma en el Capítulo IV, se plantea que la educación es pues, un espacio para construir un sentido orientativo de la vida y no para impartir cantidad de conocimiento. Tal como lo señala Durkheim citado por Morín (2002) «construir en él un estado interior y profundo, una especie de polaridad del alma que lo oriente en un sentido definido no solo para la infancia sino para la vida» (p-49). Por este motivo, la escuela debe ser una escuela para la vida en sus múltiples sentidos. Una escuela de la lengua, una escuela del descubrimiento, una escuela de la complejidad humana, una escuela de la comprensión humana desde una pedagogía conjunta que agrupe al filósofo, al sociólogo, al psicólogo, al historiador, al escritor para dar inicio a la lucidez.

Así pues, en el Capítulo V revela que el ser humano presenta grandes vicisitudes, pero una de sus mayores conquistas del espíritu sería enfrentar la incertidumbre. El individuo necesitaría de una gran escuela que afronte el destino incierto de cada individuo y de toda la humanidad. Bajo este planteamiento, el libro presenta dos tipos de incertidumbre la física y biológica y la incertidumbre

humana. En el primer caso, conocemos que todo lo que existe solo pudo nacer en el caos y en la turbulencia y debe resistir a las enormes fuerzas de destrucción. Todo lo que vive debe regenerarse sin cesar y todo lo que es precioso en la tierra es frágil y tiene un destino incierto (Ibídem). Por consiguiente, al descubrir nuevas islas de certezas recordemos que navegamos en un mar de incertidumbres.

En el segundo caso, este autor argumenta, que la condición humana está enmarcada por dos grandes incertidumbres tales como la incertidumbre cognitiva y la incertidumbre histórica. En la incertidumbre cognitiva las hay de tres tipos: a. cerebral b. psíquica y c. epistemológica por lo que conocer y pensar no es llegar a una verdad totalmente cierta, es dialogar con la incertidumbre. En la incertidumbre histórica está vinculado con el carácter intrínseco y caótico de la historia humana de manera que este conocimiento tiene que servirnos no solo para reconocer las características del destino humano sino para prepararnos para nuestro mundo incierto y esperar lo inesperado.

Ante tales hechos, es necesario pensar bien y practicar un pensamiento que contextualice y totalice la información y el conocimiento para luchar contra el error y la mentira con la cabeza bien puesta. Lo que nos lleva a transitar por tres caminos el ecológico, la estrategia y la apuesta (Ibídem). De ahí que cada individuo debe estar consciente de su propia aventura aun cuando cree que está en una zona de seguridad esta tiene una rapidez acelerada lanzada que empuja a lo desconocido.

En efecto, la educación debe contribuir al aprendizaje ciudadano tal como se presenta en el Capítulo VI, este individuo debe tener sentido de responsabilidad y solidaridad que lo convierta en un ciudadano apto para convivir en democracia; lo que supone tener arraigo nacional. Su carácter complejo residirá en la comprensión que tiene el sujeto del Estado- Nación en relación a «un ser al mismo tiempo territorial, político, social, cultural, histórico, mítico y religioso» Morín (2002, p-70) integrado a una comunidad o sociedad, a una comunidad de destino, a una

entidad mitológica, a una religión que lo arraiga a una tierra-madre llamada Patria, es decir, a un Estado- Nación.

Sin embargo, el autor plantea que el poder absoluto del estado nación debería ser superado debido a que tiende a volverse abstracto, y homogeneizador a causa del desarrollo técnico y burocrático. La razón es que los grandes problemas nacionales requieren de soluciones multinacionales, transnacionales, continentales, planetarias y necesitan de sistemas asociativos, confederativos y meta nacionales. Por otra parte, naciones que han sido influenciadas por la identidad europea y la identidad terrícola han tocado las grandes corrientes culturales junto al surgimiento de una cultura científica, técnica e ideológica para transformar la concepción humanística y emancipadora del ser humano. Lo que conlleva a una educación no de un discurso o exhortaciones piadosas sino de un profundo sentimiento de afiliación.

Por lo anteriormente expuesto, la educación debe redimensionar en sus tres niveles primarios, secundarios y universitarios en un programa que partiera del ser humano (ibídem). Así se aprecia en el Capítulo VII donde se narra que la educación primaria puede tener materias distintas, pero no aisladas. El aprendizaje debe partir de una interrogación sobre la condición humana donde el conocimiento sea capaz de enfrentar la complejidad. Más aun, el aprendizaje de la vida se haría siguiendo dos caminos uno interior y otro exterior. En el primero el autoanálisis y en el segundo comprender su mundo exterior.

En la secundaria la cultura debe ser el puente que se establece entre las humanidades y las ciencias; considerando a la escuela como experiencia de vida. Los programas escolares tendrían que reemplazarse por guías de orientación que permitan a los docentes situar la problemática en contextos nuevos. Se trata de avanzar en una escuela asediada por el mundo intelectual. No solo impartir conocimiento importa sino como se trasciende y se adquiere autonomía a través de él. Así mismo, las Universidades, también, tienen un rol vital y de mayor connotación y es la de conservar, integrar y ritualizar una herencia cultural de

saberes, ideas, valores cuya misión es preservar el pasado para comprender el presente y preparar para el futuro. Es más, la universidad tiene en sus manos la reforma del pensamiento para reorganizar el conocimiento, la sociedad y reformarse ella misma.

Finalmente, en el Capítulo VIII Morín (2002), expresa que la reforma del pensamiento necesita de un pensamiento que se dé cuenta que el conocimiento de las partes depende del conocimiento del todo, que reconozca y analice los fenómenos multidimensionales, las realidades conflictivas, que respete lo diverso y reconozca la unidad. Este pensamiento tiene sus antecedentes en la cultura de las humanidades, la filosofía, la literatura y las ciencias. De hecho el autor relata siete principios para un pensamiento vinculante: a. El principio sistémico u organizativo b. el principio “hologramico” c. El principio del bucle retroactivo o retroalimentación d. El principio del bucle recursivo e. El principio de Autonomía/dependencia f. El principio Dialógica g. El principio de reintroducción del que conoce en todo conocimiento.

Por lo que la reforma del pensamiento tendrá consecuencias existenciales, éticas y cívicas en un modo de vincular y solidarizar conocimientos disjuntos para favorecer el sentido de responsabilidad de la ciudadanía. Es por ello que la misión de la enseñanza a la luz de Morín debe a. proporcionar una cultura que permita distinguir, contextualizar, globalizar y dedicarse a los problemas multidimensionales globales y fundamentales b. preparar las mentes para enfrentar las incertidumbres favoreciendo a la inteligencia estratégica c. preparar las mentes para los desafíos humanos d. educar para la comprensión humana e. enseñar filiación y f. enseñar ciudadanía terrestre donde todos los humanos enfrentamos los mismos problemas vitales y mortales.

Ocaso y vigencia de los valores. Tema sobre Filosofía de la Educación¹

Celso Rivas Balboa

Presentado por:
Enyer Porras
ejpc2000@hotmail.com

Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
Instituto Pedagógico de Caracas. Venezuela

PRESENTACIÓN ²

En la sociedad, las acciones del ser humano se caracterizan por la relatividad de sus ideas y convicciones, a tal punto que existe un cambio constante en la manera de interpretar la realidad, al darle sentido a su existencia. Una comunidad de individuos que vive bombardeada por la información, la publicidad, el consumo y la economía, caracterizada en poner el énfasis de que “todo tiene un precio”. Surge la necesidad de darle un sentido distinto a la definición de lo que son los valores.

Desde su etimología, la palabra valor nos muestra una de las características fundamentales del ser humano: relativo a *Valere*, que significa el ser fuerte, robusto, tener fuerza, energía o poder, prevalecer, tener eficacia. Se trata de un término que implica extraer del individuo su potencial interno, que se produce en la conciencia gracias al hecho de existir, ya que los valores implican todo aquello que enaltece y genera el progreso interno y externo en el ser humano.

En los ambientes sociales, se hace referencia el problema de la crisis de valores, el cual está atravesando nuestra sociedad actual, generando un deterioro

¹ Artículo publicado por primera vez en julio de 1973 en el N° 22 de la Gaceta de Pedagogía.

² Elaborada para el N° 34- 2015 de la Gaceta de Pedagogía.

en las relaciones humanas, siendo el tema abordado por diversas instituciones, incluyendo los espacios académicos, se trata de dar respuestas a tal inquietud.

En 1973 surge la voz de Celso Rivas Balboa, a través de su artículo, vaticinaba para ese entonces, uno de los retos más preocupantes de nuestra educación y sociedad conocido como la “crisis de Valores” tratando de dar respuestas a interrogantes sobre la definición de los valores, a través de diversas corrientes y autores filosóficos que generaran luces a tan inquietante problemática.

El autor a través de su artículo refleja una postura sobre el papel fundamental del hombre en la toma de conciencia sobre el origen de los valores, producto de la necesidad ética de asumir el “deber ser” como medio para realizarse en el mundo y sobre el papel que tiene la historia como espacio fundamental donde se genera el “esfuerzo de los seres humanos por obtener y conservar los valores de libertad, felicidad, etc.”

Rivas expresa que el hombre crea sus prioridades a la hora de asumir los valores en su vida, creando una escala de valores que lo orientará en su proceder en las relaciones sociales. Esta escala también es conocida en la actualidad como jerarquía de valores, que según Calzadilla (2005) se fundamentan en la misma naturaleza del ser, en cuyo valores no son inventados por el hombre sino que se van descubriendo a medida que interactúa y necesita darle sentido a su actuar.

El autor hace un recorrido a través de las diversas corrientes filosóficas para extraer de cada una de ellas los valores que afloran en la relación hombre mundo, asumiendo de los valores de la corriente marxista como: Hermandad, felicidad, transformación y lucha continuas por el logro de igualdad, creatividad, libertad total el trabajo liberado de explotación, libre, creativo, racionalizado. Asume además el pensamiento de Nietzsche fundamentado en una opción subjetiva, en la intervención continua y creadora de cada ser humano. Vivir significa superar los valores dados, vivir la propia verdad subjetiva, saltar más allá del hombre. “Sólo hay valores en cuanto se vive en tensión hacia la superación del hombre.”

Reflexiona sobre el papel de la libertad en la postura sartreana en la que el individuo es el que decide su vida, asumiendo de manera libre su existencia bajo el lema “vivir es elegir”. Además hace una crítica a través de los pensadores de la escuela de Frankfurt sobre las contradicciones que genera la sociedad capitalista disfrazado por el progreso, en la que se contrasta la pobreza versus la opulencia, la productividad frente a la destrucción de los recursos naturales, lo racional frente a lo irracional. Esta actitud genera en el individuo la búsqueda de salir de esta situación de justicia en búsqueda de la felicidad, llegando a la conclusión de que todo “antivalor genera un valor”. Es por ello que surge la productividad, la competencia, la igualdad de oportunidades, el dominio sobre los bienes como valores emergentes.

En la actualidad las políticas educativas apuestan por educar en valores, ante una sociedad desgastada de situaciones de injusticia, problemas económicos y morales. La educación se levanta con la bandera de los valores con la esperanza de esto no quede solo en proyectos y mera teoría. Sino en el proceso de interiorización y toma de conciencia por parte del individuo, que refleje lo aprendido en la sociedad donde convive.

Hoy más que nunca se encuentra en vigencia la propuesta hecha por Celso Rivas Balboa, en el que la historia de esta nueva generación, actualizará y renovará, según sus necesidades, valores que impliquen una nueva educación basados en el espíritu crítico y el despertar las conciencias dormidas por los afanes de esta nueva generación marcada por el lenguaje, la información y la economía del mercado.

Enyer José Porras Cáceres

Ocaso y vigencia de los valores. Tema sobre Filosofía de la Educación

Una persona atenta a la actual crisis en educación no puede menos que preocuparse ante el llamado "crisis de valores" por la que estamos atravesando.

Se dice y se desdice acerca de lo que debiera ser nuestro patrimonio de valores. Se proclaman los valores que debemos conservar, incrementar. Se supone que existen nihilistas, enemigos jurados de todos nuestros valores. En fin, estamos intentando defender con los dientes algo que suponemos se nos escapa de las manos: el respeto a los valores.

Ante esta inquietud reinante, mezcla de vacío axiológico y de inseguridad existencial, autoprovocada por nuestro régimen de producción-consumo, es posible que haya preguntas decisivas que todos quisiéramos formularnos.

Algunas son: ¿qué son los valores?, ¿qué es eso de "valores"?, ¿cuáles son los valores que tratamos de perpetuar en la educación?, ¿cuáles son los valores transmitidos por el marxismo?, ¿quiénes hablan de ocaso de valores?, ¿qué se entiende por transmutación de valores en la era postindustrial?, ¿es posible un cambio de ruta en la proposición de valores a nuestro niños y jóvenes?

Pues bien, este ensayo quiere ser una reflexión serena, introductoria sobre estos tópicos tan actuales como resbaladizos. El intento de estas líneas es el de proporcionar tema de discusión con educadores, jóvenes, público inquieto. Es que hoy mucha gente ha percibido el cuestionamiento a los valores como el resto del siglo y muchos quieren ensayar esfuerzos. No se trata de agotar el tema ni de definir criterios, ni proposiciones atentatorias contra un orden educacional. Sólo se trata de invitar a tomar en serio lo que puede ser una conciencia crítica ante el problema.

1.- *¿Qué son los valores?* Ya Platón sostenía que la Idea suprema del Bello-Bueno-Uno se manifiesta en las cosas sensibles, las cuales, debido a esa presencia, llegan a ser buenas, bellas, ricas, valiosas. La sabiduría medieval recogió en una fórmula la posición del clasicismo griego. Decían: "Ens et bonum convertuntur", el ente coincide con lo bueno. O sea, todo ente es bueno, todo ente es un bien, es un valor.

En todo caso es el hombre quien genera la valoración de los entes y los convierte en "bienes" útiles, objetos de valor. El hombre, y sólo él, aprecia, confiere sentido, valora cuanto conoce. Es el gran valorador. Se dan los "bienes", los entes útiles, valiosos. Pero en ellos y más allá de ellos, el ser humano persigue la realización de propósitos, ideales, objetivos que considera dignos de cualquier esfuerzo. No es que los pueda alcanzar y realizar. No. El humano lucha, trabaja, se afana, muere tras valores que podemos muy bien descubrir a lo largo y nacho de nuestra historia. Algunos son: libertad plena, desenvolvimiento individual, auto-conservación, comunidad, armonía de vida, verdad, belleza, amor, felicidad.

Se puede decir, sin pecar de historicismo, que la marcha de la historia representa los esfuerzos de los humanos por obtener y conservar los valores de libertad, felicidad, etc. Y transmitirlo, mejorados, a la posteridad. Algunos valores encuentran realización inmediata y satisfactoria en bienes ya dados, ya elaborados. Es el caso de la subsistencia del trabajo, de la comunicación. Se puede hablar de realización de estos valores.

Hay otros valores que no han podido realizarse más que inicialmente, debido a condiciones histórico-sociales no concurrentes. Es el caso de la igualdad social, la fraternidad, la solidaridad, la honestidad. No se realizan por circunstancias adversas o cohartantes de determinados pueblos o individuos. Hay valores que se encuentran una materialización inmediata en bienes, no logran encarnarse en este u otro objeto. Parece que tales valores superan lo que un bien adquirido pueda proporcionar. Valores como libertad plena, verdad, belleza, felicidad, etc., no pueden ser realizados de un todo entre los humanos; pero están siempre delante de todos y cada uno, para servir de acicate a la marcha de la historia.

Podemos aclarar, momentáneamente, que hay valores alcanzables, saturables, colmables, dadas algunas condiciones socio-económicas en la historia y valores no saturables, incolmables, de continuo estimulantes por su capacidad indefinida de adquisición. A éstos podemos llamar "valores absolutos", en cuanto

son, hasta un cierto punto, trascendentes a cualquier objeto que pretenda satisfacerlos.

2.- *¿Qué es el valor?* Es lo “Valente” del ente. Lo valioso de una cosa al nivel de lo que la cosa “debe ser”, pero no es. Entonces el “valor” de un ente, de un ser humano, está latente en las potencialidades no realizadas, en la esencia no desarrollada pero por desarrollar. En el caso de un yacimiento petrolífero es fácil adivinar qué es el llamado “valor” o riqueza que yace inexplorada, pero por explotar. En el caso de un humano, de una nación, del planeta Tierra, es algo que se necesita explicación.

Es que el concepto de “hombre”, no está dado en la abstracción del “hombre” meramente pensando, ni en un hombre singular concreto. El concepto de hombre, en toda su verdad y riqueza, está dado por la sumatoria de todas las posibilidades realizadas y por realizar de lo que “humano” y está aceptado como “humano” por nosotros mismos. Sólo habrá verdad, racionalidad para un ente, un hombre en el caso, cuando hayan realizado sus posibilidades.

Lo que debía ser, llega al ser. Lo que era meramente racional abstracto, llega a ser concreto, realizado, comprensible, explícito. Es así como el “VALOR” para ser aquello de nosotros que debe ser hecho “real”, porque pertenece al concepto mismo. Es así como la historia se desarrolla haciendo racional lo real, no cuanto lo conduce a su explicación auténtica. Hegel ha visto claro.

Hay pues, un mundo de exigencias, de “debe ser”, de lo “valente”, de reivindicaciones, de exigencias en base al concepto mismo de cada cosa. Es el mundo “deontológico”, de aquello que impregna la historia humana de inquietudes, pasiones, búsquedas, insatisfacciones. Es que el humano planetario no se contenta con lo que es. Exige lo que “debe ser”. EL VALOR. La raíz del descontento es simplemente; el humano no ha podido hacerse aquello que “debe ser”. Este es el motivo último de las revoluciones teóricas y prácticas, de los

nihilismos, de las protestas, de las luchas, de las expresiones culturales, estéticas, políticas.

El hombre de la historia busca su deber ser, sus valores, para convertir en realidad su idealidad. La idea que tiene de ser libre, feliz, creativo, solidario, esteta, etc., se lo propone como punto de llegada, como VALORES. Sin duda, el hombre echará mano de medios para alcanzar fines o valores. Se trata de valores instrumentales, pasajeros, pero indispensables. En todo caso se persiguen valores que superen lo simplemente individual y autárquico para obtener valores que están más allá de la esfera de cada uno, pero no más allá de la colectividad.

3.- *Prioridades.* Se puede preguntar si algún valor es privilegiado, prioritario para el hombre y su colectividad. La cuestión nos conduce a discutir si, dentro de los valores, ha habido variantes caducas de los mismos. Hay valores que han tenido vigencia en otros tiempos y que hoy no nos merecen ningún crédito. Es lo que ha pasado con los valores del clasicismo griego, del Medio Evo, del Renacimiento, de la Ilustración, de principios de siglo, etc. Pueden estudiarse como valores instrumentales o modalidades históricas, con miras a conseguir valores perennes. Tales Valores instrumentales han perdido vigencia por no responder sino a un momento determinado del acontecer humano.

A pesar de tales variantes, hoy desaparecidas, no se puede ignorar una cierta “constancia” y recurrencia en los valores de la humanidad de todos los tiempos. Son esfuerzos y luchas progresivas por alcanzar algunos ideales que bien pueden llamarse universales. Puede hablarse también de valores materiales, económicos. Valores que conforman la estructura de un país. Tales son el bienestar, la salud, la habitación, la sobrevivencia, la propiedad mínima, las condiciones de trabajo. Estos valores son apoyo indiscutibles de valores más elevados o espirituales, tales como la libertad plena, el autodesarrollo, la autonomía de gobierno, el goce estético y amoroso, etc.

Lo que hoy puede afirmarse superado es el presupuesto, falsamente atribuido a Marx-Engels, de que los valores de la superestructura no tienen validez sino como expresión de los valores económicos. No se puede negar hoy que hay valores que el humano persigue a toda costa y primordialmente. Además, ya se ha hecho meridiana la tesis de la interacción entre los valores abstractos separados en dos esferas: estructura y superestructura. Hoy se habla de interacción, “feedback”, relación dialéctica; pero no es el caso de estudiarlo en comportamientos valorativos inexistentes, por abstractos.

Un peligro acecha la elección de los valores de cada persona y de cada pueblo o conglomerado. Es la “ideología”. Ese esquema valorativo acrítico y ferro al cual hay que someterse sin discusión. De valores ideológicamente impuestos derivan las inconformidades, las rebeldías, las protestas. Es que nadie tiene derecho de imponer a grupos e individuos, valores en base a ideologías de moda. Esto es alienante en cuanto coloca al individuo y a la colectividad frente a una elección axiológica que no es suya, sino ajena, extraña.

Es incumbencia de cada persona, alcanzada la madurez ético-moral, decidirse por la prioridad de uno o varios valores y organizar una cierta escala valorativa más o menos definitiva. Es deber de una colectividad asumir una cierta norma valorativa que tenga en cuenta y tolere el desarrollo de los valores de cada uno, sin menoscabo de las de la colectividad misma. De hecho, cada individuo exhibe sus valores a cada instante. A la larga una colectividad se decide por unos valores más o menos flexibles y comúnmente aceptados, Los valores de un pueblo.

4.- *Valores en el marxismo.* Aunque sea de pasada, es oportuno destacar algunos lineamientos de la axiología marxista, para aclarar posibles malentendidos y confusiones. K. Marx rompe sus primeras lanzas contra esquemas valorativos indignos del hombre. Esto hace suponer que Marx lleva dentro de sí una

valoración sobre el hombre y sus relaciones con la naturaleza y los demás hombres.

Lo que observa Marx es que los valores de su tiempo están controlados por la ideología burguesa, la cual proclama igualdad, fraternidad, verdad, etc., pero en el mundo de la abstracción inalcanzable. Los valores permanecen esclerotizados y momificados tras la reja de la clausura burguesa. El humano, incapacitado para alcanzar valores, los proyecta en ilusiones compensatorias, en transmutados en recompensas en premios eternos.

Comprender a Marx que sólo la lucha organizada puede acabar con la alineación económica y política que impide la realización de valores para todos. Este es el ambiente axiológico del “Manifiesto Comunista”. Según Marx hay dos morales contrapuestas, dos sistemas valorativos. Se da una moral burguesa, interesada, egoísta, individualista, hipócrita en cuanto promete lo que no puede ni permite alcanzar y una moral proletaria, desinteresada, solidaria, combatiente, desarraigada, nueva. El valor máximo lo constituye el Proletariado.

El proletariado es el auténtico hombre universal, creador de historia, con capacidad de “hacer”, inventar, mantener valores nuevos, dignos. Sólo a partir de una conciencia auténtica de proletariado es posible hablar de valores humanizantes. Los valores del Marxismo, en un sentido amplio, se pueden enfocarse así:

- Hermandad universal de hombres unidos por algo concreto.
- Felicidad total de todos y cada uno, como meta realizable.
- Transformación y lucha continuas por el logro de igualdad, creatividad, libertad total.
- Trabajo liberado de explotación, libre, creativo, racionalizado.
- Eliminación de propiedad de medios de producción para dar paso a la propiedad mínima indispensable para convivir.

¿Se trata de una axiología nueva? En realidad el marxismo recoge el anhelo de la humanidad y pone de manifiesto lo universalmente valioso; el progreso de la humanidad es posible y está en marcha hacia su logro definitivo.

¿Se trata de una moral progresista? Los valores son alcanzables, terrenos, inmediatos, a la mano. En todo omento se pueden verificar, calcular, controlar. Siempre es posible decir a qué punto está una colectividad en la obtención de un VALOR determinado. Es una axiología científica.

Una observación se impone. No parece tan evidente que un valor, la libertad plena por ejemplo, pueda ser medida, calculada. Es que no se dispone de un metro o patrón para superponerlo a la libertad de hecho. Piénsese igualmente en la fraternidad, la igualdad, la verdad, el goce estético alcanzado en un pueblo, en el individuo socializado. La verificabilidad parece imposible. Claro que disponemos de síntomas, de valores instrumentales o “medios” cuya medición es realizable, pero el puro “debe ser” no parece fácilmente cuantificable. La conducta humana, a nivel de valores, no es reductible a reflexología.

De todos modos, la axiología marxista ha arraigado en la humanidad de los dos hemisferios. No se puede negar que se trata de valores humanizantes, espirituales y materiales, anhelados por todos los humanos de alguna manera explotados. El marxismo exhibe una axiología atrevida, nítida, auténtica. No se puede negar algún rasgo de utopía, inseparable de todo intento por realizar lo que debiera ser y no ser.

5.- *El ocaso de los valores en F. Nietzsche.* Nietzsche aparece en la historia con una instancia valorativa novedosa, subversiva, desoladora, llamativa y pugnaz. La antagonía, la guerra a muerte es entre el instinto vital, la vitalidad pura, la autoafirmación de lo subjetivo y la moral cristiana tradicional, en que Nietzsche se había educado. A una moral resentida hay que oponer una moral nueva, del superhombre. El punto de partida es bien conocido: “Gott ist gestorben”, Dios ha muerto.

No hay cielo donde escribir los valores. El hombre ha nacido como valorador, proclamando los valores desde el hombre mismo. La moral que ensalza lo caduco es el cristianismo, Moral negativa, frustrante, derrotista, escapista. Ella predica abnegación, desinterés, fuga ante la vida. La bondad evangélica produce a un hombre “resignado”, sin coraje, sin vitalidad. El mismo Cristo, dirá Nietzsche, murió demasiado joven, no tuvo tiempo de vivir, de cogerle gusto a la vida. Se habría retractado de sus doctrinas, si hubiera tenido tiempo de hacerlo. Era suficientemente noble para hacerlo.

La fundamentación de los valores nietzscheanos está fundamentada en una opción subjetiva, en la intervención continua y creadora de cada uno. Vivir significa superar los valores dados, vivir la propia verdad subjetiva, saltar más allá del hombre. Sólo hay valores en cuanto se vive en tensión hacia la superación del hombre. El superhombre, valor máximo, crea en el más acá, quiere poseer esta tierra; se propone ser virtuoso y dar frutos en la tierra que habita mientras vive de ella y para ella.

En cada instante el superhombre se decide por lo de aquí, para mejorarlo, superarlo, vivir a pleno pulmón la propia vitalidad inagotable. El destino, la muerte, el fracaso, el futuro se acepta gozosamente en la certeza de “el gran mediodía” o día de plena luz. La axiología de F. Nietzsche es así de novedosa. Condena los valores ascéticos del cristianismo tradicional para instaurar el gusto a la vida, la superación de sí mismo como hombre “viejo”.

Las proposiciones de Nietzsche subvierten el orden de valores e instalan al hombre en la dirección del salto más allá de sí mismo. La elección vital es, en su misma subjetividad, un valor. Pero el humano se atreve a contentarse de esta tierra y sus realizaciones, sin evasiones, sin transmundos. Es una moralidad atrevida y exclusiva de superhombres; de quienes puedan seguirla, más allá del bien y del mal. Sin lugar a duda, Nietzsche ha influido definitiva y ciertamente en

los valores de Occidente. Es más, algunas de las expresiones anti-sistema que se leen en muros y carteleras, son paráfrasis de Nietzsche.

6.- *La libertad como valor, en J.P. Sartre:* En la línea axiológica de Nietzsche es posible ubicar a Sartre. En sus escritos más asequibles puede uno encontrarse con una teoría axiológica fuertemente personal, autonómica, definitiva. El punto de partida es sencillo. No hay tal cosa como una naturaleza humana prefabricada. El humano no nace, se hace. Antes de que uno viva, la vida de uno no es nada. La existencia humana se vive como un proceso originario, subjetivamente. De allí se pasa a la exigencia de “ejercer” la propia libertad para poder hacerse uno la propia vida. Esto asume el carácter de una condena: nadie puede abstenerse de ejercer su libre albedrío a riesgo de no ser más que una cosa, una coliflor, un musgo. Vivir es elegir.

Hay que elegir. Pero no hay fundamento para la propia elección, ni en Dios ni en naturaleza humana alguna. No hay moral antes de aquello que cada uno elige y llena de sentido. Vivir, elegir es conferir sentido de bueno, malo, etc. Vivir es inventar sentido, valoración. El hombre ético que es cada uno, es asimismo una invención total del sujeto humano. Esta capacidad del hombre para valorar, para dar sentido, instala al hombre en la autonomía ética y por esto mismo, en la soledad, en el abandono, en la carencia de apoyo, de socorro. El hombre está irremediabilmente solo para decidir en cada caso sus VALORES.

Pero J. P. Sartre no puede eludir la responsabilidad que supone el humano vivir. Por eso, todo el que elige a los demás hombre, por cuanto va dando forma a una cierta “humanidad” a lo largo de sus elecciones. Un análisis atento descubre la contradicción; no hay naturaleza humana, pero al elegir uno mismo responde ante una cierta “humanidad” ¿Hay o no hay naturaleza humana? ¿En qué quedamos? De todos modos Sartre supone que no hay valores eternos, no hay tabla de valores a qué atenerse. La condición humana más valiosa es la soledad. Es más, aunque Dios existiera, eso no resolvería nada pues el humano

continuaría solo y en el deber de inventar lo valioso, sin mensajes, sin seguridad, sin ayuda divina. Si hiciera de otro modo, no sería humano. Estaría alienado, dependiendo su valoración de algo ajeno a sí mismo.

Si preguntáramos a Nietzsche o Sartre cuál es la función de la educación, podrían quizá respondernos que educar es capacitar para la elección incondicional de valores, para la creatividad axiológica, para asumir con coraje la responsabilidad de sepultar unos valores y crear alegremente otros. Es un hecho que la educación debe tener presente la instancia Sartriana. Es que el joven de hoy quiere llegar a ser capaz de prescindir del apoyo, de la ayuda, de la tradición, de mensajes, de programaciones, cuando se atreve a asumir valores. La posibilidad de dar curso a esta inquietud juvenil debería ser ampliamente discutida a nivel educativo.

7.- *Los valores en el capitalismo avanzado:* Le ha tocado los integrantes de la llamada “Escuela de Frankfurt” entre ellos Horkheimer, Adorno, Habermas, Marcuse poner de manifiesto las contradicciones surgidas en los valores de la sociedad opulenta, que se va convirtiendo en opresora. El estilo es llamativo, atrevido pero fundamentoso. No es que la sociedad opulenta se haya dado a nivel planetario. Lejos de esa realidad están muchos de los países subdesarrollados y en vías de desarrollo. La era post-industrial no ha alcanzado a producir bienestar suficiente para que los humanos se sienten al banquete de la felicidad con probabilidades de saciar su hambre de bienes.

Es un hecho que en nuestras metrópolis conviven en una desarmonía pavorosa de dos o tres fases de desarrollo económico desigual, desde su subproletariado empobrecido hasta minorías de pos-industrializados y opulentos. El contraste va desde la carencia de alimentación de unos, hasta la futilidad de inversión de otros. Es más, los pueblos de Oriente y Occidente ven en la pos-industrial realizada en algunos países todo el “ideal” de vida al cual acercarse. El progreso, como valor, se ha identificado con el capitalismo avanzado. Salvando

detalles y situaciones de excepción, se puede intentar diseñar un cuadro de contradicciones generadas dentro de lo que se llama sociedad post-industrial.

La bibliografía sobre el particular es abundante y escandalística. Incluso revistas serias se encargan de desenmascarar la flagrante contradicción. Algunas contradicciones pueden ser:

- Productividad llevada al máximo, al lado de una destrucción irreversible de recursos naturales y humanos.
- Satisfacción de necesidades inducidas por los medios de publicidad y una represión constante de deseos y anhelos básicos.
- Plena libertad propuesta a todos y cada uno, y la servidumbre y sometimiento incondicionales a la organización, a la maquinaria gubernamental, al sistema.
- La racionalidad del sistema, siempre en ascenso, frente a lo irracional de la sumisión indiscutida a cuanto sabe de establecido, programado, organizado.
- La búsqueda continua de un enemigo a quien superar, con quien combatir, a quien agredir y la paz proclamada y supuestamente deseada. Guerra, agresión, autoafirmación violenta al lado de la paz y fraternidad de los humanos.

Es éste apenas un borroso retrato de las contradicciones que se mantienen dentro de cada uno de los que han entrado a marchas forzadas en la sociedad opulenta. Es el precio del bienestar: la dominación. Vamos a internarnos en el análisis de los valores que tal sociedad se propone. Enfocaremos apenas algunos de tales *valores*, los que más se destacan, tras los objetivos, las metas, los fines de los dirigentes de nuestras sociedades post-industriales. Veremos luego, a contraluz, los *antivalores* que se están generando dentro de este organismo que corremos el riesgo de adorar como un monstruo "Baal". Se puede afirmar que el valor máximo propuesto es la libertad individual, la autoafirmación, la felicidad.

Pero veamos en detalle, cuáles son los valores que engendran su respectivo anti-valor:

1.- Igualdad de oportunidades ofrecidas a todos, facilitación máxima para que cada uno se realice de acuerdo a su propio proyecto vital. La igualdad no pasa de ser oferta imposible. La desigualdad se encuentra institucionalizada, instrumentalizada, perpetuada. No se ve a corto plazo la posibilidad de que tal desigualdad pueda mermar.

2.- Competitividad inducida por todos los medios de educación individual y grupal. Se educa para la pelea, el triunfo. La derrota es un negocio, en una empresa, en un quehacer es el fracaso total de la persona. Es más, solamente el sufrimiento, el sacrificio, el esfuerzo prolongado llevan al triunfo. Hay que competir, hay que enfrentarse a los demás. "Per aspera ad astra". La competencia, como valor privilegiado de esta era post-industrial, tiene como contrapartida la guerra de todos contra todos, la ley del más fuerte, del más dotado. "Homo homini lupus", de Hobbes.

3.- Productividad afectiva como criterio de evaluación personal, empresarial, colectivo. Hay que producir bienes, servicios, cosas. El que no produce es marginado, eliminado como una escoria, un parásito. Y producir significa lanzar el mercado de productos. El Producir, como criterio de evaluación, conduce irremisiblemente al descuido del ser, de lo que cada uno eso puede ser.

A nadie le importa aquello que un humano es, más allá de lo que se produce. Somos evaluados, valemos, de acuerdo a lo que ostentamos como productores. Los valores de autenticidad, verdad, delicadeza, sensibilidad artística, etc., no son objeto de evaluación; deben ser introyectados, engullidos, para convertirse, en el mejor de los casos, en valores íntimos, incommunicables. Lo que se desperdicia es lo más valioso de la persona, lo no comercializable. Lo que se utiliza es apenas aquello que logra imponerse como producto, mercancía, objeto de compra-venta.

4.- Consumir productos, producir servicios es indispensable. Somos adiestrados cuidadosamente para el consumo. Se nos despiertan por todos los medios necesidades artificiales, para hacer de nosotros buenos consumidores. El

consumo se nos propone, se nos insinúa, se nos impone. La programación “racional” de bienes lleva consigo una manipulación desenfrenada de necesidades. El consumo individual, familiar, comunitario deberá estar siempre asegurado, ya antes de arriesgar la producción. Debe realizarse previamente la “manipulación” de nuestras conciencias de un modo infalible, ilimitado, pero seguro. El poderoso, económicamente, es el que logra domesticar la libertad ajena hasta el punto de obligarla al consumo. No hay escrúpulo: la mecanización de las necesidades es un requisito del mismo sistema.

5.- Tener, ser propietario, dominar sobre “bienes”, apropiarse cosas, asegurarse por medio de “cosas de mi propiedad”, es la consigna de esta sociedad. Se nos mide por nuestras propiedades, por nuestras adquisiciones, nuestra cuenta en el banco. Somos personas jurídicas sólo y siempre que “tenemos” algo. El hecho de ser “dueño”, propietario, se paga al precio de ser instrumento en los engranajes del sistema. La alineación es clara. Se erige como ídolo mediatizante, el sistema de producción-consumo. El hombre no se encuentra consigo mismo, ni con sus semejantes, y mucho menos con la naturaleza, sino a través de los mecanismos del sistema. El hombre queda sin realizarse en su más pura aspiración por ser persona libre, autónoma, integrada armoniosamente a los demás. Se desarrolla el sistema a expensas de la persona. Se da una suerte de autotrofia según la cual el ser espiritual y libre que es el hombre pasa a ser combustible de la maquinaria de producción.

Esta es la problemática descartada con que se topa quien quiera educar en estos instantes: ¿Para qué educamos? ¿Para qué debemos educar? ¿Cómo salir del círculo alienante que nos propone la sociedad opulenta?. El hombre *nuevo* que debe ser buscado, tendrá como exponente, sin lugar a dudas, la *libertad* plena de derecho y de hecho. Es que el humano no se realiza sino en la libertad asumida y cristalizada. En esta tónica, es posible proponer algunos *valores* que parecen ser dignos de consideración en educación de hombres nuevos.

- Rechazo consciente, crítico, a todo tipo de alineación, mediatización. Negarse rotundamente a sacrificar lo humano en aras de la producción y el consumo, por muy atractivos que se nos presente.
- Rechazo decidido de toda agresividad, tanto física como comercial y moral. Propósito decidido por reducir la competencia hasta sublimarla en cooperación.
- Lo vital, lo natural, lo nuevo y naciente deberá ser cultivado como una necesidad nueva, casi biológica. Se lograría producir individuos incapaces de matar la vida, de hacer sufrir, de engendrar odio. El acercamiento a la naturaleza viviente parece indispensable para lograr ese valor tan sentido como satisfactorio.
- Liberación de la moral represiva, frustrante, negativa. Proponer una moral auténtica, creativa, con base en la comunidad de participación, de bienes, de servicios, de propósitos.
- Promover una conciencia del goce sereno, del contacto con los demás, con el medio ecológico, con los placeres sencillos y vitales. Ofrecer la posibilidad de este contacto sereno es un auténtico objetivo educacional.

Una educación que se atreva a proponer estos valores y logre instrumentarlos debidamente será única que ofrecerá perspectivas de formar humanos menos infelices. La dificultad, pensarán muchos, reside en los recursos humanos. ¿Dónde encontrar una porción de educadores capaces de este milagro pedagógico? ¿Es que no deberían los educadores ser, a su vez, educados? ¿Cómo llegar a las masas traicionadas, defraudadas, engañadas por las falsas promesas de los medios de comunicación, para redimir las y liberarlas del adiestramiento a que están siendo sometidas? La posible respuesta es muy comprometedor. Ante todo se impone un nuevo objetivo y un nuevo concepto de educación y de educador.

Es indispensable una esperanza inmovible en que un *nuevo* hombre puede irse forjado a lo largo del proceso educativo. Pero educación será todo

mensaje, alfabético, visual, cinético, plástico, de alguna manera significativo para el humano concretamente en su grupo. Habrá que abandonar el concepto de educación meramente escolar, instructiva, académica y será necesario comprender que son educadores todos los que están en contacto con el conglomerado humano produciendo significantes y significados desde una posición directiva. Serán educadores deberán ser educados rápidamente. Todo es bien utópico si no contamos con un personal mínimo inicial.

El recurso humano disponible, el único que puede abordar el problema críticamente sin recaer en el círculo alienante, es el grupo de los intelectuales no totalmente comprometidos con ideologías y preconceptos. Ellos parecen ser capaces de superar el círculo de compulsividad que la sociedad opulenta ejerce sobre todos y sería capaz de “reeducar” o facilitar la reeducación de sus semejantes a todos los niveles. Lo interesante es mantener a estos intelectuales, y entre ellos a los mismos educadores, despiertos, vigilantes, en posiciones crítica. Ellos no deben dejarse someter a lo caduco, pasivo, mecánico de la organización técnica que está exigiendo el capitalismo avanzado. No es el caso de la contestación ante el sistema, no.

La técnica debe ser favorecida e impulsada; pero hace falta estar alerta para que los anti-valores que se generan no acaben con lo más valioso del ser humano: su libertad y autoafirmación individual y social. Nadie duda de que los recursos monetarios y técnicos para una tal educación se dan y hoy más que en el pasado. Por lo menos no parece imposible dirigir los recursos que tenemos, hacia esas metas, elevadas hasta la consecuencia de valores nuevos. En todo caso, es educador, que es todo adulto contemporáneo, tiene a su alcance la oportunidad de intentar una aventura nada descabellada: favorecer la imaginación creadora, la ingeniosidad en la búsqueda de nuevas formas de convivencia, de paz, de armonía humanizante.

8.- *Una alternativa:* Educación, ¿para qué? Mientras nuestros valores educativos están siendo cuestionados en el aula, en la calle, en los programas, en los foros, en las salas de espectáculos, en el tiempo libre, en las expresiones de la literatura, la música y el arte, nada más antieducativo que encerrarnos empecinadamente en los mismos valores para tratar de “salvarlos” a toda costa. Es deber de quien quiera seguir llamándose educador, revisar, cuestionar, estimular el estudio crítico de los propósitos de nuestra educación al fin de ver si todavía es posible conservar los valores tradicionales. Pudiera ser el caso de dejar que algunos de ellos caigan por su peso para dar oportunidad a otros valores de imponerse.

No será un hecho, pero es ciertamente un derecho el que exhiben nuestros hijos a ser educados para evitar nuestros errores de valoración. Ellos podrían escapar al encierro de esta sociedad post-industrial, que se nos impone con todas las características de lo inevitable. Es prudente, sabio, cuerdo, en estos instantes, revisar nuestro sistema de valores educativos para constatar su porción obsoleta, infundada, desvirtuada, caduca. Es señal de inteligencia aplicada, el saber aprovechar los años que corren para poner en claro lo que deberá ser un sistema de valores más cónsono con un futuro menos azaroso. Tenemos el derecho y el deber de abrir nuevos horizontes, pues el nuestro se encuentra un tanto ofuscado por la densidad de las contradicciones que se han acumulado en estos años de pos-industrialismo.

La valentía consiste en promover valores nuevos, atrevidos, fundamentales, descongestionantes, nobles, motivantes, realizables a corto o a largo plazo. Aún en el caso de que no fueran plenamente ajustados a lo realizable, sería justo intentar valoraciones sobre la vida que no cierren la esperanza de liberar

Al humano de su misma camisa de fuerza, de su encierro voluntario. Sufrimientos, asperezas, roces. Son inevitables. Tendrá que sufrir todo el que ha perdido flexibilidad. La rigidez alcanzada será el índice de repugnancia a la

innovación. Los infantes, los niños y los jóvenes sufrirán menos pues son menos rígidos. Están menos comprometidos con lo que es. Están disponibles para lo que debe ser.

9.- *Una muestra de nueva educación.* Es posible programar, con un mínimo de detalles, la nueva axiología para una educación nueva. Se puede ensayar, a partir del nivel preescolar, toda una serie de consideraciones útiles a quienes tengan duda de la posibilidad de una educación realmente nueva. Distingamos varios niveles, para la inclusión de *valores* nuevos:

1) Nivel “yoico”: Ante todo, el nivel del yo. Se va conformando desde los primeros años (meses) el nivel del propio yo, el horizonte que se va espesando en una esfera que constituye el “yo” originario de cada persona. Pues bien, ya en este nivel es posible innovar valores. Es un hecho de nuestro YO occidental está sobrecrecido, exagerado, dilatado, con tendencias megalómanas a la propia afirmación. El YO entre nosotros tiende a desconocer los límites y por eso está siempre en conflicto con las fronteras que se le imponen. De aquí la agresividad como sistema de autoconservación. Agredir para sobrevivir. Al infante habrá que facilitarle la referencia del YO sin exageraciones, protuberancias antojosas, sobrecrecimientos, falsas capas herméticas. Se puede obtener todo esto con una programación de la relación yo-tú serena, inmediata, pacífica, a partir de los primeros años (meses).

2) Nivel “propiedad”. El niño trata de integrar su YO, a lo que llama “mío”, lo apropiados, los juguetes, la casa, los regalos, etc. Se tratará de evitar la identificación del infante con sus cosas en tanto que exclusivas de él. Encauzar lo “mío” gracias lo “nuestro” es función de la educación en esta etapa. El objetivo (*valor*) es lograr la preeminencia de lo comunitario. Formar la capacidad de compartir, de gozar de lo de todos, sin tener nada como propio. Esto es mucho más factible de lo que parece. Es que gran parte de la conducta de apropiación es aprendida o insinuada por los adultos.

3) Nivel grupal. Hay que lograr la paz, la tranquilidad en la comunidad de elementos. Se podría evitar toda forma, aún la más leve, de agresión física, verbal, discriminatoria, moral. Por todos los medios y recursos grupales se conservará la armonía, la paz. Es muy importante la ausencia de violencia en el ambiente, la calma, la eliminación de ruidos y música estridente. A nivel grupal habría que destacar la colaboración. Se evitará la competencia, la pelea por puestos, el desafío, el reto, la diferencia en el trato, en los premios. Es que el grupo debe colaborar para hacer participar a cada uno de los miembros hasta que rinda al máximo. En los juegos, tareas infantiles se cuidará de evitar la motivación en base a una gratificación externa al grupo y artificial. La división del trabajo surgirá como iniciativa de las necesidades grupales y se ejercitará en forma rotativa.

4) Nivel de felicidad: La austeridad o consumo indispensable y controlado de los bienes debiera ser presentado como un valor. El consumo debe ser considerado exclusivamente como satisfacción de una necesidad natural y nada más. Evitar todo despilfarro, todo abuso en juguetes, golosinas, vestidos. Fomentar el contacto con la naturaleza como productora de recursos renovables y de los productos de transformación, pero viviendo del modo más sencillo posible. El objetivo es el autodomínio y la satisfacción de las necesidades con el uso comunitario de los bienes. Es evidente que una televisión comercializada no favorece en nada a este objetivo, sino que lo entorpece peligrosamente.

5) Nivel estético: La creatividad es el valor primordial en lo estético. Las artes plásticas, el teatro, los títeres, la pintura ingenua, la danza, el paseo, la gimnasia, el juego libre, serán la expresión más auténtica de la riqueza infantil. Todo modo de pasividad, desde la televisión al espectáculo cinematográfico y similar, deberá ser eliminado casi por completo, como formas cohartantes de la vitalidad infantil.

6) Nivel "patria": El valor patria no puede ser descuidado. Es que el arraigo del infante en su tierra es básico para una dedicación feliz y comunitaria al ideal de engrandecer a la patria. Pero debe alimentarse al mismo tiempo la idea del

planeta como reunión ecuménica de todos los pueblos. Se debe partir del propio lugar de reunión, del pueblo o ciudad, de la nación para luego trascender hasta el continente, la tierra lo antes posible. Se irá sintiendo habitante del planeta Tierra lo antes posible. Se irá sintiendo habitante del planeta, hermano y, por tanto, solidario con los niños de todas partes.

Es claro que la patria le merece admiración, dedicación; pero tratará de integrar sus sentimientos patrióticos en la comunidad de las naciones. Sólo así se dejará al lado la agresividad miope, Tan dañina y perniciosa en los momentos actuales de tendencias a la integración ecuménica. ¿Es posible este nuevo estilo en educación? Sería interesante confirmarlo. Los objetivos próximos, las metas, pudiera diseñarlas un grupo de educadores apasionados ante la posibilidad de liberar a la generación joven de nuestras insoportables limitaciones. Valdría la pena intentar algo en esta dirección. Pero ¿quién se atrevería a costear los gastos? He aquí el nudo gordiano.

Solamente un grupo de educadores con arrojo y coraje a toda prueba sería capaz de proponer a un gobierno un semejante ensayo y sólo un gobierno audaz y atrevidamente inteligente pondría en manos de educadores la tarea de reestructurar en manos de educadores la tarea de reestructurar la posibilidad de redención con que estamos atrofiados. El mejor modo de terminar con toda esperanza es el de engavetar todo proyecto con la etiqueta de "utopía". La continuidad podría asegurarse, en Primaria y Secundaria.

Ya hemos anotado que lo violento de una tal transmutación de valores iría en aumento con la edad de los sujetos invitados a la misma innovación. Al adulto no le quedaría más alternativa que adaptarse o aguantar su desadaptación, como precio por la posible liberación de sus hijos. Un poco de sufrimiento sería inevitable para quienes están más o menos identificados con los valores de la sociedad opulenta. A mayor esclerotización, mayor grado de sufrimiento. Pero bien valdría la pena abrir nuestros jóvenes la posibilidad de una sociedad distinta,

sin el cúmulo de contradicciones en que nos movemos. Bien merecería el esfuerzo y el sacrificio consecuente, el poder dar paso a una generación más elástica, más flexible en la concepción de la vida.

En nuestro caso, de seguir en este mismo esquema de valores, lo único que estamos consiguiendo es la iteración de nuestros errores, nuestras pequeñeces, nuestra competencia en el mercado, nuestra mentalidad estrecha y mezquina derivante de la preocupación por tener, tener más y consumir, producir. Nuestros jóvenes no tienen más remedio que copiar nuestro horizonte valorativo para ser como nosotros, poco más o menos. Y a esto precisamente se niegan tercamente. Quiere decir que ellos han percibido que nuestro mundo de valores, asumidos en parte forzosamente y en parte inconscientemente, no les satisface como simples seres humanos.

No tenemos el derecho a forzarlos. No nos lo perdonarían nunca. Como educadores es espera de nosotros entereza, honestidad de ofrecer la posibilidad de modificar, renovar valores hasta asumir, críticamente, otros nuevos. A ellos les toca llevar a efecto la necesaria transvaloración. Educación, en estos momentos, es capacidad de transvalorar. Transvalorar es propio de mentes críticas y atrevidas. Atreverse exige prudencia y un margen de riesgo de fracaso. El riesgo disminuiría si nosotros proporcionásemos meta, valores, objetivos en base a creatividad, novedad, espíritu crítico. Nadie nos perdonaría el haber sido obtuso y miope en este instante.

REFERENCIAS

Ambacher, M. (1970). *Marcuse y la civilización americana*. Barcelona: Acervo.

Arvon, H. (1966). *El marxismo*. Madrid: ZYX, S.A.

Fromm, E. (1962). *El concepto marxista del hombre*. México: F.C.E.

Garaudy, R. (1970). *El gran viraje del socialismo*. Caracas: Tiempo Nuevo.

- Goldmann, L. (1968). *Marxismo, dialéctica y estructuralismo*. Buenos Aires: Calden.
- Jaspers, S. (1968). *Origen y meta de la historia*. Madrid: Revista de Occidente.
- Jiménez Moreno, J. (1972). *Nietzsche*. Barcelona: Labor.
- Jolivet, R. (1962). *Las doctrinas existencialistas de Kierkegaard a Sartre*. Madrid: Gredos.
- Lukacs, G. (1960). *Histoire et conscience de class*. París: Le edit. De minuit.
- Marx, K. (1958). *El manifiesto comunista*. México: Fondo Cultural Popular.
- Marx, K. (1965). *Escritos de juventud*. Caracas: Imprenta Universitaria U.C.V.
- Marcuse, H. (1970). *Ensayo sobre política y cultura*. Barcelona: Ariel.
- Marcuse, H. (1970). *Cultura y Sociedad*. Buenos Aires: Sur.
- Marcuse, H. (1971). *Razón y Revolución*. Madrid: Alianza Editorial.
- Nietzsche, F. (1964). *Así habló Zarathustra*. Madrid: Ibéricas.
- Nietzsche, F. (1964). *Más allá del bien y del mal*. Madrid: Alianza Editorial.
- Ruyer, R. (1969). *La filosofía del valor*. México: F.C.E.
- Riu, F. (1968). *Ensayos de Sartre*. Caracas: Monte Ávila Editores.
- Shiskhin, A. (1966). *Teoría moral*. México. Grijaldo.
- Ruitenbeek, H.M; Fromm, E; Jaspers, K y Marcel, G. (1967). *Dilema de la sociedad organización*. Buenos Aires: Mundo Moderno.
- Fromm, E; Schanchtel, E; Marx, C; Mumfors, L; Merton, R; Simmel, G; van den Haag, E; Millis, W; Neumano, F; Anders, G; Weiss, F; Eaton, J y Titmoss, R. (1970). *La soledad del hombre*. Caracas: Monte Ávila Editores.
- Stark, F. (1972). Entrevista-confrontación a H. Marcuse y K. Popper. *Revista Humboldt*. N° 47.

Creación y trayectoria del Departamento de Pedagogía¹

Primera Parte

Alberto Yegres Mago

albertoyegres@yahoo.es

Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
Instituto Pedagógico de Caracas. Venezuela

El Instituto Pedagógico Caracas: su fundación

El 30 de septiembre de 1936, por decreto del ejecutivo nacional, se creó el Instituto Pedagógico. Su fundación fue impulsada por el deseo renovador que empezó a vibrar en todos los medios educativos y culturales de Venezuela después de la muerte de Juan Vicente Gómez. Uno de los más largos y oscuro segmento de su historia política que jamás haya vivido, donde todo movimiento innovador había sido vedado en detrimento de su progreso espiritual y material.

El primer esfuerzo por superar ese panorama desolador de la cultura nacional se dirigió hacia la educación, que ya ni principio de 1936, «desde todos los sectores del pensamiento venezolano clamaba por una reforma total de sistema educativo» (Parodi, 1986, p.16). La necesidad de ampliar, vigorizar y extender los servicios de educacionales fue el deseo inmediato de mucho venezolano que regresaban del exilio donde se familiarizaron con los progresos y adelantos alcanzados de otros países que habían logrado enfrentar con éxito la ignorancia y el trazado y el atraso social.

Entre estos pensadores se encontraba Mariano Picón Salas, quien pasó 12 años expatriado en Santiago de Chile, donde estudió en el Instituto Pedagógico y en la Universidad, lo que le permitió conocer muy de cerca los avances y realizaciones de sanación en materia educativa. Picón Salas buscador de ideas

¹ Tomado de: Yegres Mago, A. (1991). Creación y trayectoria del Departamento de Pedagogía. Caracas: Ediciones "Gaceta de Pedagogía". Transcripción: Belkis E Osorio A.

innovadoras, compenetrado con las orientaciones fundamentales de la reforma educacional chilena, porque había estudiado y analizado con detenimiento y profundidad el decreto del 10 de diciembre de 1927 y conocía sus resultados.

La reforma educativa emprendida por el gobierno del Coronel Ibáñez y proyectada a través del Ministerio de Instrucción Pública, al frente del cual se encontraba el escritor Eduardo Barrios, tuvo resonancia continental.

La educación en Chile después de los inicios reformistas del gobierno de Balmaceda En 1889, se había desviado de sus metas originales y tomado una orientación distinta la aspiración es de los primeros reformadores. Así la enseñanza había devenido hacia un estatismo avasallante que motivó una serie de conflictos estudiantiles, especialmente, los acaecidos en 1920.

La reforma de 1927, entre otras innovaciones, fijaba una unidad funcional de todos los niveles educativos, a fin de favorecer el desarrollo integral del individuo de acuerdo con sus aptitudes, precisaba con suficiente criterios Científico la separación entre los servicios técnicos y los meramente administrativos para evitar en los educativos mezclas extrañas y confusiones de funciones.

La Educación Primaria se otorgó de acuerdo a las necesidades del alumnado y de la región, y a la Educación Secundaria se le dio una nueva orientación cultural y práctica a la vez. Los reformadores chilenos proyectaron el subsector educativo medio hacia la formación de un individuo preparado para enfrentar la vida; no solamente se prepara al alumno para su futura incorporación a la universidad, sino que se le permitía seguir cursos prácticos que lo facultaran para desempeñarse con eficiencia en alguna actividad productiva. El Primer Ciclo tenía la misión de darle al estudiante una formación cultural general, despertar en él el espíritu de solidaridad social, todo ello encaminado a fijar hombre dentro de un proceso histórico que subsiste también los sentimientos morales y estéticos. El Segundo Ciclo se proponía metas de especialización

técnica y científica y, a la vez, se preparaba los joven para su ingreso a la universidad.

Para llevar adelante la reforma educativa debía contar con un personal docente idóneo, capaz de entender los cambios necesarios en el sistema sobretodo impulsarlo; en consecuencia, las escuelas normales y el Instituto Pedagógico de Chile fueron los primeros centros educacionales afectados por la reforma, y a ellos se les exigió la máxima responsabilidad en el proceso como centro de formación docente.

Picón Salas, conocedor de estas innovaciones que se habían operado en la educación chilena, llegada a Venezuela lo primero que hizo fue plantear la necesidad de renovar la estructura educativa. Designado Superintendente del Ministerio de Instrucción Pública, inició desde esta posición una serie de acciones encaminadas a la creación de un Instituto de Formación Docente Superior que fuera centro orientador e integrador “de nuestra quebrantada cultura humanística”. Esta preocupación lo llevó a solicitar la colaboración de algunos educadores chilenos para que viniera a Venezuela y ayudarán a poner en práctica las ideas renovadoras que tan buenos resultados había dado en aquel país.

Una esbozado el proyecto preliminar para la reforma de nuestra educación, se pensó como una primera medida, formar los recursos humanos para enfrentar las nuevas exigencias del sector. Era una condición indispensable para lograr los objetivos políticos, económicos, sociales y culturales del régimen democrático que acababa de instaurarse y que proclamaba el esfuerzo de todos para impulsar el desarrollo de un país donde todo estaba por hacerse. Esa responsabilidad va a recaer, en gran parte, en la recién fundada Institución, cuya misión, tipificada en el decreto de 30 de septiembre de 1936, era la de «formar el profesorado para la enseñanza secundaria y normalista; a cooperar al perfeccionamiento del profesorado en ejercicio y a fomentar el estudio científico de los problemas

educacionales y de la orientación vocacional, y a realizar investigaciones pedagógicas sobre educación venezolana» (Decreto, 1936, artículo 2).

Estos primeros ensayos no fueron más que sueños audaces que muy pronto se desvanecieron ante una realidad adversa a todo espíritu creador. Los educadores que a partir de 1936 intentaron la reconstrucción nacional a través del saber con la esperanza de cultivar en aquella tierra virgen que era entonces Venezuela, encontraron los cambios cerrados: Picón Salas, Smith, Gallegos, Adriani y otro insigne compatriotas No tardaron en enfrentar a una administración gubernamental cerrada y carente de los medios y de los recursos necesarios para emprender la gran obra civilizadora. El proyecto educativo requería de un plan económico audaz y de considerables dimensiones humanas. La Educación nacional estaba postrada y el esfuerzo por elevarla a un plano dignificante giraba más allá de las posibilidades de aquellos hombres de ideales y de creación.

El Instituto Pedagógico Nacional nació como un Centro de Estudios Superior donde se podían poner en prácticas modernas técnicas de enseñanza y se ensayarían nuevos modelos educativos. Para cumplir con estas exigencias educativas se pensó en un establecimiento que sirviera como campo de observación y experimentación pedagógica para el estudiantado. Se creó, entonces, el Liceo de Aplicación para que él se pudiera realizar: «Las observaciones pedagógicas, metodológicas y práctica docente de los alumnos del Instituto» (Fermín, 1979, p. 29); igualmente, para llevar a cabo los «ensayos dirigidos de técnicas de enseñanza que contribuyan al mejoramiento de la función técnico-docente de los planteles de Educación Media del país» (Fermín, 1979, p. 30).

También Se pensó en una Escuela Primaria Experimental que sirviera como centro «de experimentación, no sólo para formar, conforme a las adelantadas pedagógicas de la época, los futuros alumnos del Liceo de Aplicación, sino para ir aplicando en el medio venezolano, de acuerdo con las necesidades de la patria,

costumbres, idiosincrasia y demás circunstancias, que para entonces, se había venido enseñando con magníficos resultados semejantes al nuestro» (Fermín, 1979, p. 30).

Todos los mecanismos estaban dispuestos para la obra educativa. Los detalles que faltaban y los que aún no se había previsto serían resueltos en el proyecto con la voluntad y el entusiasmo de los responsables y colaboradores del proyecto educativo. Se designó como primer Director del Instituto al doctor Alejandro Fuenmayor, destacado hombre de letras y de una meritoria trayectoria docente en Venezuela. El local escogido para que funcionara fue una vieja casa marcada con el N° 2, situada entre las esquinas caraqueñas de Cipreses a Velázquez, inmueble que había sido propiedad del General Colmenares Pacheco.

El 5 de octubre de 1933, se celebró el primer Consejo de Profesores del Instituto Pedagógico Nacional (I.P.N). Esta Primera reunión fue dedicada especialmente a la organización del plantel. Se dispusieron las normas a seguir en la admisión de alumnos y se previeron las cátedras necesarias, a fin de abrir un curso de antecedentes para aquellos profesores que deseaban ingresar como docentes en el instituto; exámenes de admisión para los estudiantes que habían solicitado inscripción en los cursos extraordinarios de perfeccionamiento sin haber terminado los estudios de bachillerato.

La organización interna y el plan de estudio elaborado por los fundadores del Instituto, fueron incorporados al Decreto Ejecutivo del 14 de octubre del mismo año, dónde quedó establecido el Reglamento Interno del plantel. Una época importante de la historia de la educación venezolana se iniciaba en aquellos momentos. Concurrieron maestros y bachilleres desde diversos puntos de la capital y algunos del interior que aspiraban a renovar sus conocimientos y ponerse en contacto con las nuevas técnicas pedagógicas. La matrícula inicial fue de 253 alumnos y el presupuesto asignado por el despacho alcanzó la cantidad de 73.080,00 bolívares anuales.

Ya se comprenderá que en estos primeros 55 años de vida de la Institución resulten claramente destacados los esfuerzos de sus fundadores y de quienes han continuado la obra de aquellos para mantener en el más alto nivel la capacidad profesional y académica de nuestro primer centro de formación docente del país.

El Instituto Pedagógico inició sus labores el 9 de diciembre de 1936. Los estudios tienen una duración de 3 años y se dictaban los siguientes cursos según la Resolución N° 109- 984 de fecha 14 de octubre de 1936. Los cursos fueron los siguientes:

1. Curso General: obligatorio para todos los alumnos. Comprendía las asignaturas de Filosofía y su Historia. Psicología Educativa. Pedagogía y su Historia. Metodología General y Especial. Principio de Legislación y Legislación Escolar. Práctica Docente. Administración e Higiene Escolar y Elementos de Psicología.
2. Curso General de Idioma: obligatorio para todos los alumnos de los cursos especiales de Castellano, Francés e Inglés.
3. Cursos Especiales: Castellano, Francés, Geografía e Historia, Biología, Química, Matemáticas, Física, Dibujo y Artes Manuales, Música y Educación Física.

Debido a que las limitaciones tipificadas en la Ley de Educación de 1924, vigente para ese entonces, tan sólo pudieron funcionar con cierta regularidad y de una manera deficiente las especialidades de Castellano y literatura, Biología y Química, Geografía e Historia, Física y Matemáticas.

A los pocos meses se separa del Instituto el Dr. Fuenmayor motivado a quebrantos de salud y en su lugar quedó como director encargado el profesor Roberto Martínez Centeno, meritorio educador cumanés, especializado en el área de Castellano y Literatura. En El breve tiempo (diciembre de 1936 hasta marzo del año siguiente) que le correspondió dirigir la Institución, se esforzó por

darle un plan de estudio más cónsono con las exigencias del alumnado, que le permitiera la flexibilidad necesaria para retenerlos en las aulas durante todo el periodo de escolaridad requerido por el reglamento interno, y así evitar la deserción que para comienzos de 1937 ya mostraba signos de consoladores, pues de los 253 inscritos inicialmente, apenas quedaron 50 estudiantes.

El motivo de esta sensible deserción escolar fue atribuida a lo ambicioso que resultaba el plan de estudio y lo incómodo del horario de clase establecido entre las 5 pm hasta las 8 pm. Quizás la razón más poderosa de la deserción fue la carencia de una política motivadora por parte de la Institución para que los jóvenes tomaran la carrera docente. El Pedagógico resultaba poco atractivo para quienes aspiraban hacerse de una profesión. Las personas que querían estudiar y podían hacerlo, prefería incorporarse a la universidad que le resulta una profesión más lucrativa. Más tarde se pensó en mejorar el régimen docente del I.P.N y esto fue obra que trato de llevar adelante el profesor Martínez Centeno.

El I.P.N: una institución de educación superior

Desde la misma fundación del I.P.N se pensó en un centro coordinador dedicado a la investigación y orientación pedagógica. el 16 de noviembre de 1936, el director, Dr. Alejandro Fuenmayor, se dirigen ministerio educación con el propósito de solicitar que en el Instituto se realicen “cuántos estudios se puedan relacionarse con los ejercicios de investigación pedagógica que han de construir uno de los principales objetivos del plantel” (Archivo, 1936). Se exponía en dicha comunicación el deseo de realizar un conjunto de actividades para facilitar las clases de Observación Metodológica Que formaban parte del Curso General de Estudio Obligatorio para todos los alumnos.

Así mismo, se proponía un proyecto de ayudas técnicas y pedagógicas para maestros de instrucción primaria, secundaria y normal interesados en los avances educativos, debían elevarse al Pedagógico “para tratar de estudiar las y resolverlas a la luz de las necesidades de la educación nacional” (Archivo, 1936). Otra inquietud manifestada por el Director y el Consejo de Profesores se relacionaba con el desarrollo de “un plan de divulgación de reglas metodológicas referentes a la educación primaria, secundaria y normal; por medio de publicaciones que puedan salir anexa a la Revista de Educación (Archivo, 1936).

En estos planteamientos de los directivos del Instituto en 1936, quedaban esbozadas las ideas primigenias de lo que sería más tarde el *Departamento de Pedagogía*.

Como hemos señalado, las asignaturas de formación pedagógica estaban incluidas en el Curso General. Al iniciarse las actividades escolares, el profesor Oscar Vera se encargó de dictar las clases de Filosofía (3 horas semanales) y la educadora María Marchant tuvo la responsabilidad de las clases de Observación Metodológica (2 horas semanales). Las prácticas docentes se realizaron en el Liceo de Aplicación, creado como instituto anexo al Pedagógico. Otros Liceo capitalinos también ofrecieron sus aulas para la realización de las prácticas docentes, que debían cumplirse en un período de dos meses de labor ininterrumpida.

El periodo de práctica estaba reservado para los estudiantes del tercer año, es decir, quienes se encontraban cursando el último año y se componía de dos siglos que se cumplían bajo la atenta vigilancia de los profesores de la asignatura.

El Consejo de Profesores reunido el 8 de enero de 1937, acordó la designación de profesores jefe de secciones que tendrían, entre otras responsabilidades, la de coordinar la enseñanza de las diversas asignaturas con los respectivos profesores de cada una de las especialidades ofrecidas por el

Instituto, la de informar periódicamente a la Dirección del desarrollo de las mismas y todo lo referente a la programación y preparación del material necesario de las cátedras. En esta oportunidad no aparece la Coordinación de las asignaturas pedagógicas, porque ellas forman parte del Curso General, controlado directamente por el propio Director. Estos profesores, jefe de excepciones serán los antecesores de los actuales jefes de departamento.

En Consejo de profesores celebrado el 23 de enero de ese mismo año, decidió suspender por algún tiempo la Cátedra de Filosofía para reducir la carga de materias del plan de estudio, a fin de facilitar la asistencia de los alumnos que se veían imposibilitados para atender una carga horaria de máxima exigencia.

Para lograr un mejor desenvolvimiento de las diferentes actividades docentes, en diciembre, se plantea ante el Despacho de Educación una nueva reorganización administrativa del Instituto. Las asignaturas fueron agrupadas en cinco secciones: Pedagogía, Cultura General, Cultura Lingüística, Cultura Científica y Administración Escolar. Cada una de estas áreas estaba a cargo de un Jefe de Sección y los profesores ubicadas en ellas debían atender la preparación de las materias, reunirse bajo la presidencia del Jefe de Sección para lograr una mayor eficiencia en el desarrollo de cada asignatura y la ejecución de los programas, los profesores podían solicitar reuniones con el Consejo Técnico o con el Consejo General de Profesores para plantear problemas y buscar soluciones.

Las cátedras adscritas a cada sección debían tener, además de profesor principal, profesores asociados, profesores auxiliares e instructores o preparadores de prácticas o experimentos. Otras funciones del Jefe de Sección era la de atender las consultas de los profesores y estudiantes y colaborar ampliamente con la Dirección del plantel.

Durante la administración del Dr. George Sánchez (1 de julio al 1 octubre 1938), se trató de convertir al Pedagógico en una simple Escuela Normal Superior, tal como estaba tipificado en la legislación vigente. La medida representaba un retroceso en la concepción de la Institución que había nacido para darle a la educación venezolana una orientación científica y académica de mayor alcance. Esa unidad jurídica repercutió negativamente en el desarrollo y proyección del I.P.N en el transcurso de los primeros años de su fundación.

Otra medida del Director George Sánchez fue la de eliminar el Liceo de Aplicación y el Curso Extraordinario de Formación de Profesores, para volver al plan de estudio de las Escuelas Normales Superiores, cuyo pensum de estudio se realiza en dos años consecutivos de escolaridad, y sólo contemplaba las asignaturas de Pedagogía, Metodología, Psicología y Legislación Escolar. Estos estudios eran conformados por un conjunto de conocimientos teóricos, sin actividades prácticas y ensayos metodológicos adecuados.

A partir de septiembre se encargó Interinamente de la dirección el Dr. Alirio Arreaza Arreaza, según oficio nº 26050 emanado del Ministerio de Educación con fecha 20 de agosto 1938. Durante la gestión de Arreaza se realizaron un conjunto de actividades destinadas a elevar la categoría académica del I.P.N; para ello señala Hernán Albornoz

se contaba con el apoyo entusiasta del doctor Mariano picón Salas; la actitud de franco respaldo de los ministros de Enrique Tejada y Arturo Uslar Pietri; la persistencia de los miembros de la primera misión chilena que aún no había regresado a su país y que estaba liderado por Humberto Parodi Alister; la incorporación al Instituto de los profesores que integraron la segunda misión chilena, entre los cuales llegaron universitarios de muy alto nivel, el traslado del Instituto a su nuevo y confortable edificio, la llegada de Alemania de los laboratorios de física, química y biología, y la incorporación de un excelente mobiliario importado de Estados Unidos de Norteamérica (Albornoz, 1986, p.24)

Un hecho trascendental en la vida de la Institución lo constituyó la consecución en 1938 de un nuevo local, el cual había sido construido en El

Paraíso para el Liceo Andrés Bello, llamado para ese entonces Liceo Caracas. Se lograron, además, una serie de mejoras de las condiciones de estudio para los alumnos y se luchó tenazmente por darle al Instituto asistencia legal, con la importancia que reclama el hecho de ser un centro de estudios superiores.

El 13 de octubre de ese año, por disposición del Director y con el apoyo del Consejo de Profesores reunidos ese día, se incorporó una nueva organización de las asignaturas que se dictaban, las cuales fueron ubicadas en 4 sesiones:

1. Sección de Pedagogía: sí estarían ubicadas las asignaturas de Pedagogía y su Historia, Metodología General y Especial, Psicología y Psicometría, Legislación Escolar y Educación Física.
2. Sección Científica: Física Química, Biología y Matemáticas.
3. Sección Histórico-Literaria: Historia De Venezuela, Historia Universal y Literatura.
4. Sección Lingüística: Inglés, Francés, Latín y Griego, y Castellano.

El 3 de noviembre fue designado provisionalmente como jefe de la sección de pedagogía, el Profesor Clemente Pereda. Se recogía en esta dependencia todo lo concerniente con la enseñanza de las materias pedagógicas, las prácticas docentes y las diversas actividades relacionadas con el perfeccionamiento técnico del profesorado; asimismo, la orientación vocacional y la realización de investigación sobre educación y cualquier señalamiento que pudiera incidir en la formación del nuevo docente que requería el magisterio Nacional.

El 7 de enero de 1939, asumió la dirección el Dr Rafael Escobar Lara. La situación que vivía el Pedagógico para este momento era sumamente precaria por la carencia de recursos financieros y de personal especializado. las metas que deben alcanzar en la docencia venezolana se veían de pronto reducidas ilimitadas

a un ámbito de dispersión y trivialidad, por lo que se piensa rápidamente en solicitar la colaboración de otros pedagogos chilenos, muchos de ellos vinculados de su país a las inquietudes venezolanas por diversas motivaciones. La mayoría de los educadores que vinieron En esta segunda misión había egresado de la facultad de filosofía y ciencia de educación de la Universidad de Chile, lo que representa una notable amplitud de los estudios pedagógicos y el incremento de la sección de pedagogía por las nuevas adquisiciones y el desarrollo de importantes proyectos y técnicas educativas.

Durante la gestión administrativa de Escobar Lara, en Instituto Pedagógico Nacional se asoma hacia una etapa de progreso: se traslada la nueva sede de El Paraíso, se propuso una nueva organización, se insistió en la necesidad de elevar a la institución a la categoría de una escuela Universitaria, Se dictan cursos de formación científica y humanística, becas a los alumnos más aventajados de los cursos, se reabre el Liceo de Aplicación para las prácticas docente, se realizan seminario y se dispone medidas para conocer la situación socio-económica del alumnado.

En 1940 el Pedagógico mantuvo con cierta regularidad los cursos que se venían dictando a pesar de las limitaciones presupuestarias y humanas. La entusiasta iniciativa del año anterior chocaba nuevamente con la incertidumbre. Todo esfuerzo parecía inútil y el empeño de sus fundadores parecía sucumbir bajo el peso de la indecisión oficial y fueron muchos los que se alejaron del Instituto. Algunos profesores chilenos regresaron a su país de origen, y otros, entre los cuales se encontraban Humberto Parodi Alistair, de grata recordación y la docencia venezolana, insistieron en la temeraria empresa.

El optimismo renació nuevamente. El 8 de agosto de 1940 parecen Gaceta Oficial el texto de la nueva Ley de Educación, promulgada por el Congreso de la República el 24 de julio de 1940, representada por el Dr. Arturo Uslar Pietri, Ministro de Educación. En su cuerpo normativo se ubicaba, por primera

vez, al Pedagógico como Instituto de Educación Superior. Se implantan nuevamente los cursos de estudio con una duración de 3 años que habían sido reducidas a dos, motivados a las dificultades confrontadas en los primeros años de vida de la institución.

En 1943 a la primera promoción. Sus miembros la llama Hugo Pérez Rodríguez en memoria de uno de sus compañeros egresado de la especialidad de matemática y física, lamentablemente fallecido cuando iniciaba su carrera. se gradúan en esa oportunidad 38 profesor: Biología y Química, 5; Castellano, Literatura y Latín , 16; Ciencias Sociales, 11; Matemática y Física, 11; e Inglés, 3. Los graduandos no presentaron la tesis de grado que se exigía como requisito para obtener el título, ese primer grupo de egresado estaba formado por los antiguos estudiantes que se iniciaron en 1936 y los cuales se incorporaron posteriormente, la mayoría de ellos, había vivido todas las vicisitudes confrontadas por esta casa de estudio desde su fundación hasta decretarse la nueva Ley de Educación que le dio la jerarquía legal que venía reclamando.

La ley de 1940 significó un hito importante en la historia de la educación venezolana, especialmente en el incremento de la carrera pedagógica, exigir el “título profesional correspondiente para el ejercicio de la docencia, la secundaria normal la secundaria normal y especial. Es obvio que tal norma siguió como consecuencia incremento experimentado por la educación normal y por la creación del Instituto Pedagógico, que ya empezaba a dar sus frutos” (Márquez, 1964, p. 122).

No solamente concurren a sus aulas maestros y bachilleres residenciados en Caracas, sino que vienen alumnos de todo el país. Es un momento de franco ascenso para el Instituto. Profesores muy meritorios se desempeñan como docentes. Se abren cursos destinado a la ampliación cultural de la población. De esta manera se reinicia la fe en el Pedagógico como un centro de formación superior destinado a formar a los verdaderos conductores del proceso educativo

nacional. De esta etapa no ha quedado una hermosa reseña del profesor Parodi Alistair.

... se comienza a chocar con la estrechez del primer reglamento del Instituto, y se reconoce la urgente necesidad de modificar y ampliar las disposiciones reglamentarias legales. Así se decreta un nuevo reglamento que debe permitir ese vuelo de radio cada vez más amplificado. En sus disposiciones fundamentales el nuevo reglamento agrupa los llamados cursos especiales en departamentos, de la asignatura, de los programas, de los alumnos, encuentran ahora un grupo de profesores especialistas que emiten juicios con bastante independencia. Los Departamentos Especiales quedan bajo la autoridad de un Consejo Central, formado por las autoridades del Instituto y por los Jefes de Departamento, de modo que el Director del Instituto se encuentra asesorado por un organismo Superior y Técnico. El nuevo reglamento establece un nuevo tipo de calificaciones, exámenes y promociones; le dan gran amplitud al Departamento de Pedagogía y se crea la jefatura de Prácticas Docentes y Administrativas; crea los Departamentos de Artes Industriales y de Educación Secundaria, integrado por el Liceo de aplicación, y así como, por primera vez, se le brinda a este Liceo la oportunidad de salirse de las normas reglamentarias de todos los liceos y un ser verdadero liceo experimental (parodi, 1986, p. 76)

Desde 1945 se comienza a sentir la voz del estudiantado. Inicialmente se protesta la rigidez de los horarios y más tarde se reclama la presencia de una representación estudiantil en el seno del Consejo de Profesores. Son estudiantes de Pedagogía quienes lideran estas acciones. En una comunicación emanada del centro de estudiantes de Pedagogía, se pedía que no se prohibiera sacar fuera del plantel los libros que conforman parte de la biblioteca circulante del Instituto, insiste nuevamente en tener una representación de dicho Centro en los Consejos de Profesores y la modificación del sistema de exámenes.

Muy fecundos iban a resultar éstas inquietudes estudiante. Lo que durante mucho tiempo se había vedado a los alumnos, ahora parecía sometido a tela de juicio. En los Consejos de Profesores celebrado los días 15 y 17 de julio de 1946, presidido el Manuel Bensaya Pérez, Director del Pedagógico, se acordó solicitar del Ministerio DE Educación la reforma del Instituto. Para ello, se elaboró un

proyecto que reclamaba, entre otras cosas, las siguientes medidas: un régimen de estudio con una duración no menor de 4 años, un plan de estudios obligatoria para todos los alumnos y asignaturas de especialización electiva, el derecho de incluir a una representación estudiantil en los cursos de profesores, etcétera.

Los primeros 10 años de la vida de la Institución, han arrojado un balance positivo, a pesar de que el déficit seguía siendo un problema para la educación venezolana. Se habían graduado seis promociones de profesores, con un total de 179 egresados, que llevarían a la enseñanza media los principios estrategias adquiridas para la gran tarea de iniciar el mejoramiento del sistema educativo nacional. El docente que se ha formado el Instituto Pedagógico Nacional cuenta con los instrumentos necesarios para conocer el desarrollo intelectual del alumno y su comportamiento afectivo y psicomotor. Esta es la primera tarea del nuevo docente: conocer al educando.

Pero lo más importante, no es el hecho de graduar profesores, si no haber despertado a nivel nacional inquietudes innovadoras en la escuela venezolana, inmersa en un sombrío panorama, reducida cuatro paredes, mesas, pupitres y pizarrón; algún viejo mapa y algunas láminas con figura de los reinos de la naturaleza. El maestro era un simple “dador de clase” que esperaba que el alumno repitiera de memoria la lección aprendida.

En el Pedagógico se hablaba de la escuela activa, del perfeccionamiento técnico del profesorado y del magisterio, y de un tipo de educador capaz de iniciar la modernización de la enseñanza; se le proporciona el futuro educador los métodos y procedimientos para cumplir de la mejor manera su tarea docente y las normas para impartir conocimientos.

Así pues, el Pedagógico se proyecta como un factor generador de cambios en el sistema educativo del país, y de él se esperaba la respuesta más adecuada para orientar la escuela Venezolana que ya va por romper los moldes tradicionales en procura de nuevos horizontes.

REFERENCIAS

- Albornoz, J. (1986). *El Instituto Pedagógico: Una visión retrospectiva*. Caracas-Venezuela: Ediciones del Congreso de la República.
- Fermín R, C. (1979). *El Instituto Pedagógico de Caracas, visto a través de sus directores*. Caracas-Venezuela: Ediciones del IUPC.
- El Instituto Pedagógico de Caracas. Archivo general. 1936-1972. Revistas del IUPC. Varios números. Compilación de Leyes, Reglamentos y Disposiciones Normativas. El Instituto Pedagógico 1952.
- Márquez Rodríguez, A. (1964). *Doctrina y proceso de la educación en Venezuela*. Caracas-Venezuela: Ediciones propiedad del autor.
- Ministerio de Educación. Revistas de Educación. Varios números. Memorias y Cuentas. Años: de 1936 al 1948, 1950 y 1951, 1958 al 1960, 1964 y 1965.
- Parodi A, H. (1986). *El Instituto Pedagógico: Fundación y Trayectoria*. Caracas-Venezuela: Fondo Editorial IPASME.

CURRÍCULOS DE LOS AUTORES

Alberto Yegres Mago. Profesor egresado de la Especialidad de Filosofía y Ciencias de la Educación en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas (UPEL-IPC.); Magister en Educación, mención enseñanza de la historia, en la UPEL-IPC.; Doctor en educación, en Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas (UPEL-IPC.). Es profesor jubilado de la UPEL-IPC y profesor contratado de la Universidad Católica Andrés Bello (UCAB). Ha publicado artículos en las revistas *Gaceta de Pedagogía*, *Tiempo y espacio*, *Palabra y realidad*, *Albor de APROUPEL*, *Investigación UPEL-IPC* y *Docencia, Investigación y Extensión*.

Belkis E Osorio A: Profesora de Educación y Tecnología Audiovisual (IUPC). Master in Management of Educational Research (CIU). Magister en Administración Educativa (URU). Doctora en Cultura y Arte en América Latina y El Caribe (UPEL-IPC). Investigador PEII FONACIT/ONCTI. Profesora de Metodología de la Investigación en cursos de pregrado y postgrado (UPEL-IPC y UCAB) Coordinadora de la Línea de Investigación: Desarrollo de competencias investigativas, praxis docente y desarrollo humano sustentable (CIE, UPEL-IPC). Tutor de Trabajos de Grado y Tesis Doctorales (IPC, UCAB, UNEFA). Ponentes en eventos científicos nacionales e internacionales Diagramadora de las Revistas Científicas (IPC, CUR). Miembro de los Consejos Editoriales de la Revista Trópicos Culturales y Cuadernos de Rehabilitación. Autora de artículos de revistas nacionales e internacionales.

Enyer Porra. Tesista del doctorado en Pedagogía del Discurso en el Instituto Pedagógico de Caracas. Especialista Educación, mención Adultos; egresado de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. Licenciado en Educación, Mención Filosofía; egresado del Instituto Salesiano Padre Ojeda IUSPO-UCAB. Profesor instructor de la Cátedra de Filosofía de la educación e Introducción a la filosofía del IPC-UPEL. Profesor de autogestión del aprendizaje en la UNEFA. Coordinador docente y profesor titular en la Cátedra de Historia de Venezuela, Educación familiar y ciudadana, Psicología en el Liceo Bolivariano Antonio Muñoz Tébar de Caracas y en el Colegio Ambrosio Plaza Los Teques, estado Miranda.

Kenia Tovar. Profesora de Educación Integral (2007) UPEL- Instituto Pedagógico de Miranda, José Manuel Siso Martínez. Distinción Summa Cum Laude. Magister en Lectura y Escritura (2012), UPEL-Instituto Pedagógico de

Caracas. Investigadora activa del Núcleo Estudios y Evaluación de la Creatividad (UPEL-Instituto Pedagógico de Caracas).

María Carolina Riobueno. Profesora en Pedagogía Social UPEL- Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio (Distinción Magna Cum Laude). Especialista en Asesoría en Educación Familiar (2004) Universidad Nacional Simón Rodríguez. Magister en Estrategia de Aprendizaje (2008), UPEL-IPMJMSM. Investigadora activa del Núcleo Estudios y Evaluación de la Creatividad (UPEL-Instituto Pedagógico de Caracas).

María Eugenia Bautista. Profesora de Biología y Ciencias Generales egresada del Instituto Universitario Pedagógico de Caracas. Magister en Educación Mención Educación Superior en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) - Instituto Pedagógico de Caracas (IPC). Especialista en Docencia Universitaria, Universidad Santa María. Diplomado en Investigación, UPEL. Con un título de Master in Management in Educational Research en la Caribbean International University, Curacao. Doctora en Educación, UPEL-IPC. Profesora Ordinaria en categoría de Asociado, Dedicación Exclusiva, jefe del Departamento de Pedagogía. Investigadora (miembro de la línea de Evaluación y Estudio de la Creatividad desde el año 2004 y certificada desde PEII- 2013). Autora de artículos de revistas nacionales e internacionales.

María Isabel Valera Morales. Técnico Superior Universitario en Administración de la Recreación del Instituto Universitario YMCA Lope Mendoza 1997, profesora de Educación Integral en el año 2005 Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez como. Magister en Educación Física Mención Recreación del Instituto Pedagógico de Caracas 2011. Aspirante a Doctora en ciencias de la Educación en el Instituto Pedagógico de Caracas. Profesora Asistente del Departamento de Práctica Profesional en el Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez y coordinadora de la Maestría en Gerencia Educacional en el Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez.

María Teresa Mendoza Ferrer. Ejecutiva con amplia experiencia docente adquirida durante 21 en el manejo y docencia de negocios internacionales y comercio exterior, en diferentes instituciones públicas como privadas. Abogado con Maestría en Administración Pública. Master en Administración Pública y Especialista en Administración de Aduanas e Impuestos y actualmente Doctorante en Innovación Educativa. Labora en Universidad "Alejandro de Humboldt" y en el Colegio Universitario "Francisco de Miranda". Con cursos y

actualizaciones dentro de la Carrera; además de diferentes publicaciones en revistas arbitradas en el ámbito nacional.

Ríchard José Sosa Villegas. Profesor egresado del Instituto Pedagógico de Caracas, en la especialidad de Castellano, Literatura y Latín. Actualmente ocupa la Subdirección en Educación Media General del Instituto Náutico “Almirante Lino de Clemente”, donde también se desempeña en el área de su especialidad. Además, se ha desarrollado como tutor de al menos diecisiete proyectos de investigación con estudiantes del nivel en el cual trabaja. Ha diseñado y aplicado proyectos de aprendizaje, dictado talleres en el área de redacción y ortografía. Asimismo, labora como docente de aula I desde el año 2017, en la U.E.N “Josefa Irausquín López”, adscrita al Ministerio del Poder Popular para la Educación. En la actualidad, cursa la Maestría en Lectura y Escritura en su Alma Máter.

Sol María Martínez Valdiviezo. Título de Profesor en Lengua Extranjera. Mención: Inglés en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador/Instituto Pedagógico de Caracas. Con postgrado en la Universidad Santa María en la especialización “Planificación y Evaluación de la Educación, y actualmente doctorando en Innovaciones Educativas en la Universidad Nacional Experimental de las Fuerzas Armadas. Ha participado en seminarios y jornadas de extensión universitaria. Subdirectora Académica en la Unidad Educativa Nacional Luis Eduardo Egui Arocha. Obtuvo la Orden Dilia Delgado Bello en su Primera Clase. La experiencia educativa y cultivar el intelecto le ha permitido hacer publicaciones en revistas arbitradas en el ámbito nacional.

CONTENIDO

Presentación.....	16
Artículos	
María Teresa Mendoza. Las comunidades de aprendizaje inteligente y el coaching pedagógico. <i>Intelligent Learning Communities and pedagogical coaching</i>	18
María Carolina Riobueno y Kenia Tovar. Aspectos teóricos en la metodología de aprendizaje-servicio. <i>Theoretical aspects in the methodology learning-service</i>	33
María Isabel Valera. El recreo escolar en educación primaria. <i>School recreation in primary education</i>	55
Ríchar José Sosa Villegas. La construcción del texto argumentativo: el caso del ensayo escolar. <i>The construction of the argumentary text: the case of the school essay</i>	67
Investigaciones	
Belkis E Osorio Acosta. Competencias investigativas de los docentes en formación y de los docentes en ejercicio. <i>Investigative competence of teachers in training and teachers in exercise</i>	81
María Eugenia Bautista. Inteligencia emocional de los docentes instructores y su vinculación con el éxito en la investigación. <i>Emotional intelligence of the teaching instructors and their link with the success in the investigation</i>	110
Reseña de Libro	
La cabeza bien puesta. Repensando la reforma – Reformar el pensamiento. Bases para una reforma educativa. Autor: Edgar Morín. (2002). Argentina: Nueva visión, por Sol María Martínez	141
Reseña Histórica de la Gaceta de Pedagogía	
Ocaso y vigencia de los valores. Tema sobre Filosofía de la Educación Celso Rivas Balboa. Presentado por: Enyer Porras	151
Reseña Histórica del Departamento de Pedagogía	
Alberto Yegres Mago. Creación y trayectoria del Departamento de Pedagogía. Primera Parte.....	175
Currículo de los autores	269

Depósito Legal pp197602651252

ISSN: 0435 - 026X

Depósito legal digital DC2018001050

Nº 34- AÑO 2015