



35

GACETA DE PEDAGOGÍA

Depósito Legal pp197602651252
ISSN: 0435 - 026X

Depósito legal digital DC2018001050

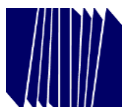
Nº 35- AÑO 2016



Gaceta de Pedagogía
2016. No 35



GACETA DE PEDAGOGÍA
Fundada en 1960
Quinta Etapa
2016. N° 35



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), Gregorio Valera (UCV,
UNERS- VZLA), Yadira Gudiño
(CUR-VZLA), Edgar Ríos
(UPTAMCA-VZLA), Jenny Fraile
(UPEL, IPMJMSM-VZLA), Mery
Baute (USM-VZLA)

*Integrante Externo
Internacional*

Lisa Mata (UEAFIT- CO), Jenny
González (UPF-PNPD-CAPES.
BR), Yanet Molina (UIR-ESP).

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 2016

Eunice Castillo (UPEL-IPC-VZLA)

Sol Martínez (UNEFA)

Niurka Ron (UPEL-IPC. VZLA)

EDICIÓN

Fondo Editorial

Mariano Picón Salas

Instituto Pedagógico
de Caracas

2016 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

EDITOR EN JEFE del Fondo Editorial

Mariano Picón Salas del IPC.

Bernardo Bethencourt

Hecho el Depósito de Ley

Depósito Legal pp197602651252

ISSN: 0435 - 026X

COORDINADOR EDITORIAL

Jesús Lovera

Depósito Legal digital

DC2018001050

Revista anual arbitrada

Departamento de Pedagogía

Instituto Pedagógico de Caracas

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 120 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	
Carlos A Rada Alayón. Ética e Investigación. <i>Ethics and Reserarch.....</i>	19
Esteban Añez Briceño. Algunos comentarios sobre la ética en la investigación educativa. <i>Some comments on ethics in educational research.....</i>	35
Magaly Salazar Sanabria. La ética y los discursos compartidos en la investigación. La palabra como concepto de creación, transmisión espiritual y emotiva. <i>Ethics and shared discourses in research. The word as a concept of creation, spiritual and emotional transmission....</i>	59
Mariela Alejo y Belkis Osorio A. El informante como persona clave en la investigación cualitativa. <i>The informant as a key person in qualitative research.....</i>	74
María Eugenia Bautista. Una Visión General de la Teoría Fundamentada. <i>An Overview of the Grounded Theory.....</i>	86
Gerardo R. Lara Morel. La Estadística. Una herramienta en la investigación científica aplicada a la educación. <i>The Statistics. A toolin scientific research applied to education.....</i>	101
María Teresa Mendoza. El Coaching Pedagógico como visión transformadora de la Universidad del Siglo XXI. <i>Educational Coaching as a transformative vision of the University of the 21st century.....</i>	118
Marjorie Suárez. La acción evaluativa desde una perspectiva crítica-reflexiva. <i>Evaluative action from a critica-reflexiva perspective</i>	126
Sol María Martínez. La evaluación en la gestión pedagógica con la incorporación de las TIC-TAC- TEP. <i>The evaluation in pedagogical management with the Incorporation of ICT-LKT- EPT.....</i>	145
Reseña Histórica de la Gaceta de Pedagogía	
Naturaleza y extensión del Programa de Orientación en Educación	

Superior. Aida Curcho. Presentado por: Xiomara Rojas	170
Reseña Histórica del Departamento de Pedagogía	
Alberto Yegres Mago. Creación y trayectoria del Departamento de Pedagogía. Segunda Parte.....	201
Evento	
III Encuentro de Competencias Investigativas. 01 y 02 de diciembre 2016. Lugar: Instituto Pedagógico de Caracas.....	211
Currículo de los autores	214

PRESENTACIÓN

El Cuerpo Editorial de la GACETA DE PEDAGOGIA presenta el número 35, del año 2016, una revista que se remonta desde la década de los 60, cuya publicación especializada fue, y es, de Filosofía, Ciencias Pedagógicas y sociales; además de diversas informaciones relacionadas con la enseñanza; actualmente denominada multitemáticas. Este número creó un espacio para la divulgación de artículos generales, de opinión e investigación, el cual presentamos a los lectores debido a las diferentes contribuciones realizadas por docentes-investigadores que pudieron expresar sus experiencias.

Esta revista intenta contribuir con la difusión de los conocimientos y saberes presentes entre los articulistas y mostrar al mundo académico-científico sus posturas e intereses. En ese contexto, presentamos los artículos de los Doctores **Carlos Rada, Esteban Añez y Magaly Salazar Sanabria** cuyos contenidos fueron abordados el 2 de Diciembre de este año en el III Encuentro **de Competencias Investigativas** en el Foro titulado “Ética en la Investigación”.

Desde la ética, Rada reflexiona sobre ciertas actitudes que el investigador debe cuidar a lo largo de su desempeño indagatorio. Por su parte, Añez explora el significado de plagio y cuestiona la manera de entender la ética en el proceso investigativo. Mientras que Salazar Sanabria indaga desde una perspectiva crítica y reflexiva, sobre la ética y los discursos compartidos en la investigación.

Este número también ofrece contribuciones de **Mariela Alejo y Belkis Osorio** que nos aproximan al mundo de los *Informantes como personas claves en las investigaciones de enfoques cualitativos*. Asimismo, **María Eugenia Bautista** presenta el artículo *Una Visión General de la Teoría Fundamentada* en el que expone las bondades de este método y orientaciones para la interpretación de los hallazgos. Además, Gerardo Lara reflexiona sobre la estadística como herramienta

y su importancia en la investigación científica aplicada a la educación. El autor diserta e ilustra los diferentes procedimientos y estrategias para analizar los datos cuantitativos.

En otro orden de ideas, María Teresa Mendoza en su artículo presenta un estudio sobre el *Coaching Pedagógico* como *potenciador del repensar* de la Universidad del Siglo XXI y como mecanismo para generar y fortalecer una cultura de revisión e innovación de la práctica pedagógica, orientada hacia la transformación de la calidad del servicio educativo.

Desde las miradas de la evaluación, contamos en esta edición con los aportes de Marjorie Suárez. En su artículo de opinión plantea (con sus palabras) la apertura de procesos críticos- reflexivos en los sujetos naturales de la acción evaluativa, pertenecientes a distintos contextos del ámbito escolar. De igual manera, Sol Martínez revisa aspectos relacionados con *La evaluación de la gestión pedagógica* y su reorientación en los nuevos tiempos por medio de las Tecnologías de información y la comunicación (TIC), Tecnologías del aprendizaje y el conocimiento (TAC) y la Tecnologías del empoderamiento y la participación (TEP).

Para finalizar, dedicamos un espacio a artículos publicados en ediciones anteriores de la revista. En esta oportunidad, distinguimos el trabajo **Naturaleza y extensión del Programa de Orientación en Educación Superior** de Aida Curcho, presentado por Xiomara Rojas. También, incorporamos la Reseña Histórica del Departamento de Pedagogía del Instituto Pedagógico de Caracas. Para ello, publicamos un texto del destacado pedagogo e investigador Dr. Alberto Yegres Mago sobre la **“Creación y trayectoria del Departamento de Pedagogía”**. Segunda parte.

Con este número hemos querido dar cabida a los artículos e 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*

Ética e Investigación¹

Ethics and Research

Carlos Antonio Rada Alayón

carlosaradaa@gmail.com

Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
Instituto Pedagógico de Caracas. Venezuela

RESUMEN

Cuando se habla de Ética en las actividades investigativas se entiende ciertas posturas actitudinales que el investigador debe cuidar a lo largo de su desempeño indagatorio, y cuyo acto investigativo implica la realización cognoscitiva entre el investigador y el mundo -social, cultural- que lo rodea, pues el ejercicio del acto mismo de cuestionar los hechos sociales y culturales demanda conductas éticas en el investigador. De allí que, en los ámbitos académicos es frecuente la crítica sobre la ausencia de una problemática organizada que plantee o sugiera una cuestión a propósito del mundo o de las cosas. Por ello, subrayar esta importancia del esclarecimiento de la problemática y del problema como punto de partida para abordar acciones que conlleven a proporcionar conocimientos confiables. Toda ética investigativa que puede orientar sus motivaciones, sus actos investigativos sólo adquieren sentido en relación con el problema en ellos subyacente. Lo que remite a un elemento fundamental que se haya representado por una serie de preguntas organizadas o «cuestionamiento», sobre la que descansa toda problemática: sea cual fuere el tipo de investigación, el enunciado propuesto encubre, bajo la apariencia de una pregunta o de un razonamiento riguroso, un verdadero problema de investigación que se trata de esclarecer. Solo así se puede transformar los condicionamientos del páthos en un éthos dependiendo de qué tan bien el investigador capta y describe dichas condiciones en la búsqueda de los significados de la investigación.

Palabras claves: *Ética, éthos, pathos, actividad investigativa, problemática, problema de investigación, preguntas organizadas, cuestionamiento.*

¹ Este artículo es producto del Foro realizado en el III Encuentro de Competencias Investigativa 2016 organizado por la Cátedra de Metodología de la Investigación del Departamento de Pedagogía.

ABSTRACT

When we talk about ethics in research activities is understood certain postures attitude that the researcher must care throughout its investigative performance, and whose investigative Act involves the cognitive between the researcher and the world -social, cultural- that surrounds it, because the exercise of the very act of questioning the social and cultural facts demand ethical conduct on the researcher. From there which is frequent criticism about the lack of an organized problem that arises or suggest a question concerning the world or the things in the academic fields. Therefore emphasise this importance of the clarification of the problem and the problem as a starting point to address actions that lead to provide reliable knowledge. All research ethics that can guide their motivations, their investigative acts only acquire meaning in relation to the underlying problem in them. Which forwards to a fundamental element that is represented by a series of questions organized or «question», on which rests all problematic: whatever the type of investigation, the proposed wording conceals, under the guise of a question or a rigorous reasoning, a real research problem which is enlighten. Only in this way can become a pathos constraints an ethos depending on what as well the researcher captures and describes these conditions in the search for the meanings of the research.

Key Word: *ethics, ethos, pathos, investigative activity, problematic, problem research, organized questions, questioning.*

Cuando se habla de Ética en las actividades investigativas, por lo general, se entiende ciertas posturas actitudinales que el investigador debe cuidar a lo largo de su desempeño indagatorio. En realidad, el término «ética» ha llegado a ser de uso corriente en los ámbitos académicos. Todos lo usan frecuentemente en las conversaciones diarias, bien sea para destacar las acciones de alguien o para usarlo como arma arrojadiza y crítica al desempeño de colegas y educandos. Sin embargo, su significado no resulta siempre claro para los mismos que los usan, bastaría hacer una pequeña prueba de pedir a cualquiera que lo defina, que nos diga qué se entiende por «ética», para que más de uno se encuentre en aprietos. Quizás habría que decir de la ética lo que San Agustín nos dice del tiempo en las *Confesiones*: «Yo sé lo que

es el tiempo mientras no me lo pregunten, cuando me lo preguntan ya no sé qué responder»².

Comenzaré esta disertación con una breve incursión etimológica³ que permita una aproximación al significado de esta palabra y parafraseando un pasaje de *Humano, Demasiado Humano* de Nietzsche⁴ con el que me permitiré introducir el problema.

La palabra «ética» proviene del griego *éthos*. Empecemos por decir que, en griego, *éthos* se opone a *páthos*. Por *páthos* se entiende todo lo que nos ha sido dado por naturaleza, sin que nosotros mismos -ni con nuestra libertad ni con nuestro esfuerzo- hayamos contribuido activamente a su existencia. Es decir, se trata de todo aquello que hemos recibido «pasivamente», al margen de nuestra autonomía y trabajo. Sería todo aquello que recibimos de nuestro patrimonio genético, la posición social de nuestra familia, el lugar de nacimiento y hasta buena parte de los valores y hábitos que poseemos. En pocas palabras: el *páthos* constituye todos los condicionamientos sociales y culturales. Por el contrario, el *éthos* se refiere al esfuerzo activo y dinámico de la persona que da a estos condicionamientos forma verdaderamente humana, en el sentido más propio del término. La autonomía humana esculpe en los materiales recibidos del *páthos* la propia identidad personal. Con el *éthos* entramos en el ámbito de la libertad, la autonomía y la responsabilidad y, por consiguiente, en el ámbito de lo biográfico y de lo estrictamente moral.

El acto que conlleva la investigación implica la realización cognoscitiva entre el investigador y el mundo -social, cultural- que lo rodea. Las personas se acercan a los asuntos de investigación desde varios intereses, según el

² San Agustín (1955). *Confesiones*. Madrid: ABC. Libro XI, Cap. 14, p. 577.

³ Los datos etimológicos son tomados de Aranguren, J. L. (1993). *Ética*. Madrid: Alianza Editorial, pags. 21-22 y Ferrarter Mora, J. (1979). *Diccionario de Filosofía*. Tomo 2, Madrid: Alianza Editorial, pag. 1057.

⁴ Nietzsche, F. (1984). *Humano, Demasiado Humano. Un Libro para Espíritus Libres*. Boterwisk: ePub base v2.0.

fin que se hayan propuesto, sea resolver un problema o tratar de comprender los hechos sociales o culturales. Cómo se acerquen las personas a estos hechos pueden ser diversos según la profesión que practiquen. Entender el mundo y la propia vida tiene su arranque en las comprensiones personales y de la cultura, según las nociones de pensamiento mágico o superstición, costumbres, conocimientos aceptados como ciertos porque alguien investido de cierta autoridad lo ha afirmado, consensos alcanzados por el diálogo, intuiciones profundizadas a través de la educación y el arte en general, observaciones directas, y otro largo etcétera.

El conocimiento epistémico así adquirido parte del investigador que formula una serie de preguntas adecuadas y rebasa el acto investigativo transformada en patrimonio social. Si se examina desde la disposición metodológica y el pragmatismo de los fines a alcanzar, la investigación no posee *per se* valores axiológicos éticos. No obstante, se hace necesario el debate ético sobre los fines de la investigación, pues el ejercicio del acto mismo de cuestionar los hechos sociales y culturales demanda conductas éticas en el investigador.

Los fines y el contenido de un proyecto de investigación -sea encontrar conocimiento o mejorar un estado de cosas- son trazados desde el *páthos* del propio investigador. Empero, es posible que el proyecto de investigación tenga consecuencias sobre otras personas, toda vez que los fines en sí mismos de una investigación es proporcionar conocimientos confiables sobre el mundo.

Todos los expertos en investigación subrayan la importancia del esclarecimiento de la problemática y del problema como punto de partida para abordar acciones que conlleven a proporcionar conocimientos confiables. En los ámbitos académicos es frecuente la crítica sobre la ausencia de una problemática organizada en el desempeño del investigador que plantee o sugie-

ra una cuestión, evidente o implícita, a propósito del mundo o de las cosas. Esta cuestión supone responsabilizar a un investigador por su trabajo de elucidación, de identificación del problema y esfuerzo en darle respuesta a través de una argumentación organizada y adecuada del *éthos* investigativo.

Constatemos, andes de nada, que los argumentos esgrimidos por los académicos al responsabilizar a los investigadores y, en consecuencia, a su ética investigativa, atraviesa estas faces principales: en un primer momento se adjudica al acto investigativo el juicio calificativo de buenos o malos, sin atender a sus motivos, sino exclusivamente a las consecuencias y fines útiles o perjudiciales que reporten a la comunidad (social, cultural, académica, profesional, etc.). Pero, pronto se olvida el origen de esos calificativos e imaginan que la investigación en sí, independientemente de sus consecuencias y fines, implica la cualidad de «bueno» o «mala», cometiéndose el mismo error al juzgar *a priori* la acción del investigador, es decir, tomando la consecuencia por causa. Después hacen referencia a los motivos que el investigador pueda tener al hecho de ser buenos o malos, y se considera que la investigación es en sí misma indiferente. Dando un paso más, se califica de bueno o de malo no ya un motivo aislado cualquiera que pueda haber inspirado al investigador, sino a todo el ser de un hombre (el investigador) que genera el motivo.

De este modo, se responsabiliza sucesivamente al investigador primero de las consecuencias y fines de sus actos o acciones investigativas, luego a la investigación en sí, después a sus motivos y, por último, a su propio ser. Finalmente se descubre que dicho ser no puede ser responsable, dado que es una consecuencia absolutamente necesaria y configurada por elementos e influencias de cosas presentes y pasadas, de su propio *páthos*. Por consiguiente, el investigador no es responsable de nada: ni de su ser, ni de sus motivos, ni de sus actos investigativos, ni de las consecuencias y fines de éstos. Así se llega a admitir que la ética de la investigación es también el

desarrollo de un conjunto de condicionamientos sociales y culturales, de un error: el error de la responsabilidad, basado en el error de la voluntad libre. ¿Cómo evitar el error y escapar a nuestro *páthos* y adoptar una postura ética en la investigación?

Toda ética investigativa, toda acción moral del investigador para con su ser, que puede orientar sus motivaciones, sus actos investigativos y las consecuencias derivadas de ellos sólo adquieren sentido en relación con el problema en ellos subyacente. El establecimiento de una problemática supone un trabajo preparatorio de análisis del tema o de los hechos a investigar, así como de una postura ética por parte del investigador ante ellos. Un primer elemento fundamental está representado por una serie de preguntas organizadas o «cuestionamiento»; el investigador debe desarrollar y organizar, a propósito del enunciado claramente analizado y comprendido, un juego de preguntas ordenadas, y vinculadas entre sí, encadenadas lógicamente como punto de partida o «punto de inicio» de toda investigación: el *problema de investigación*. Este juego de preguntas, lejos de ser arbitrario, proviene del propio tema, el cual fijará posteriormente el desarrollo de la investigación. Todas las lecturas, entrevistas, análisis, observaciones y demás actividades de investigación tendrán como función responder a estas preguntas. Por supuesto, no se trata de amontonar unas preguntas sobre otras, hacerlas surgir azarosamente de forma puramente cuantitativa, sino de resaltar un número de preguntas importantes que desemboquen posteriormente en el planteamiento del problema. ¿Cómo definir este último y qué es lo que lo especifica en relación a las preguntas?

Dentro de ciertas investigaciones académicas, como las artísticas, estéticas, deportivas o culturales, no todos los autores o docentes consideran la pregunta o problema de investigación como un punto de partida válido, por lo que resulta problemático aplicarle preguntas y objetivos de investigación anticipadamente. Otros señalan que un proyecto de investigación no surge ne-

cesariamente de un problema de investigación, sino de cierto «entusiasmo de la práctica», como partiendo de algo que consideran excitante, carente de reglas y de lo cual no se tiene certeza. De este modo, se evita comenzar un proyecto de investigación con «las limitaciones propias de un problema planteado en forma sesgada» y de los «requerimientos metodológicos rígidos» (Haseman, 2006, p. 5)⁵.

Esta aparente contradicción entre prácticas motivacionales y metodológicas se fundamenta, por una parte, en concepciones erróneas de la investigación académica convencional (sea cualitativa o cuantitativa), y por otra, en la falta de perfil de la práctica investigativa como una actividad distinta a la de creación. Ciertamente, los motivos que puedan tener un investigador, su intuición y su curiosidad poseen un papel fundamental en la investigación académica y, de hecho, las preguntas o problemas de investigación pueden ser guiadas, originadas o determinadas por la motivación.

Así mismo, el método en la investigación académica no constituye una inexorable hoja de ruta mecánica y lineal que se ha de seguir de principio a fin de manera irreflexiva. El fundamento realmente específico del método en los ejercicios investigativos está constituido por la regla del establecimiento de la problemática o problema de investigación. El camino tiene pliegues, momentos de inflexión en donde aparecen cosas no previstas que obligan a cambiar de rumbo y reorganizar todo el proceso. Un proceso y una construcción que van a permitir un caminar ordenado del pensamiento que, posteriormente, desembocará en un objetivo de búsqueda preciso y en una estructura exactamente adaptada al fin y, por tanto, perfectamente adecuada.

Toda problemática descansa sobre esta idea esencial: sea cual fuere el tipo de investigación, el enunciado propuesto encubre, bajo la apariencia de una pregunta o de un razonamiento riguroso, un verdadero *problema de in-*

⁵ Haseman, B. (2006). A Manifesto for Performative Research. En *Media International Australia Incorporating Culture and Policy*, No. 118: págs. 98-106.

vestigación que se trata de esclarecer. Sin embargo, las preguntas de investigación no constituyen un criterio coercitivo que limite todo el trabajo de principio a fin. Pueden y deben cambiar a lo largo de la investigación y muchas veces las preguntas de inicio desaparecen a favor de otras mejor formuladas y más acordes con lo que se está descubriendo. No es infrecuente que las preguntas definitivas solo puedan expresarse correctamente al final de una investigación. De este modo, las preguntas de inicio pueden tener valor heurístico, es decir, ser operativas para la generación de ideas aunque no imperiosamente persistan hasta la culminación de la investigación.

La aplastante mayoría de los enunciados que un investigador puede formularse acerca de un tema de interés lo constituye una pregunta. Por supuesto, esto no tiene nada de sorprendente. Interrogar la realidad, llevar a cabo un «cuestionamiento», muestra ser, en efecto, el acto de investigación. Pero, independientemente de los casos particulares que se puedan considerar, el «tema-pregunta» remite a una regla absoluta, imperativa: siempre hay que problematizarlo. La diversidad de enunciados de investigación no debe conducir a ocultar su unidad. Todos los enunciados se reducen, de hecho, a preguntas sobre el mundo, al cual interrogan para profundizar sobre su sentido.

Consecutivamente, cuando se habla de «punto de inicio» se está haciendo referencia a un proceso formal que requiere de cierta investigación previa, estudios, corazonadas, intuiciones y motivaciones propias. Si al inicio no existen preguntas adecuadas o no están suficientemente bien formuladas, entonces se puede comenzar por las propias intuiciones, lecturas, arquez bibliográficos o simplemente entregarse a la práctica, las preguntas irán apareciendo poco a poco, alejando al investigador del propio *páthos*.

Si la problemática se puede definir como el arte y el conocimiento de revelar el *problema de investigación* y, luego, de intentar resolverlo; enton-

ces, bien podría preguntarse ¿por qué querer buscar e identificar un problema cuando el enunciado del tema que se desea investigar parece presentar uno en sí mismo? En realidad, lo que se tiene constituye una simple pregunta que interroga el mundo, una cuestión formulada en el «punto de inicio» de la investigación de muy diversas formas. Es lo que se considera una pregunta fundamental de la investigación, a la luz de lo que se ha descubierto, de la información que se ha obtenido, o de las interpretaciones que se han realizado, poco a poco se desplaza a un sitio subordinado al final de toda la exploración.

Debido a que el proceso de investigación debe ser crítico, es fundamental que, desde la ética de la investigación, el estudioso perciba cuándo los resultados de su labor le reclamen re-articular la organización jerárquica de sus preguntas, transformar algunas, sustituirlas o incluso excluirlas o cambiarlas por otras más productivas y coherentes con la investigación presentada, como constituyendo una demostración que establezca la validez de una respuesta a una cuestión explícita o implícita. En ambos casos, hay que pasar de las preguntas al problema, porque no se puede responder a las preguntas más que mediante la resolución del *problema de investigación*. Pero, ¿qué características debe tener una buena pregunta de investigación, qué elementos debe tener, cómo reconocerlas y de qué manera se obtienen preguntas secundarias a partir de una pregunta principal, para poder establecer un orden jerárquico entre ellas?

El problema designa lo que se ha dado en llamar «la cuestión de la cuestión», la *aporía* fundamental que da unidad a todos los hechos, no sólo la pregunta difícil, sino impensable: el misterio y el enigma inherente al enunciado de investigación. Por ello, es necesario poner mucha atención en el procedimiento de formulación de la pregunta o preguntas de investigación, que son la expresión formalizada de los problemas o inquietudes que la investigación quiere resolver o abordar. Articulan el conjunto de cuestiones,

intrigas, dudas y curiosidades que se tienen sobre un tema específico que se desea investigar.

Cuando comienzan a surgir las preguntas, es necesario establecer una jerarquía entre preguntas principales y preguntas secundarias. Las primeras se relacionan con el propósito y fines del proyecto de investigación y sus elementos más relevantes. Las segundas pueden estar relacionadas con los medios necesarios para realizar la investigación, los materiales, las técnicas relevantes y su función dentro del proyecto.

El juego de preguntas debe ser prácticamente solucionable y expresable de manera clara y distinta, sin ambigüedades o contradicciones. Indudablemente, ellas deben responder a los intereses del investigador, pero también deben abordar inquietudes que otros miembros de su comunidad consideren de interés, o asuntos cuya solución, reflexión y tratamiento, signifiquen un aporte al saber y a la cultura, dado que toda investigación se inserta en un espacio social (comunidad científica, académica o cultural acotada o sociedad en general). Se espera que la investigación revise críticamente lo que se ha dicho o hecho sobre el asunto en juego y diga o haga cosas diferentes sobre el mismo, o por lo menos que expanda esa mirada crítica.

Son muchos los aspectos que han de tomarse en cuenta para definir una buena pregunta. Ésta debe resolverse dentro de lapsos de tiempos razonables o establecidos, y las fuentes de información necesarias para responderlas deben estar físicamente asequibles y ser manejables por el investigador (de allí la necesidad de realizar el *arqueo bibliográfico*). Si las preguntas son bien formuladas, entonces por sí mismas generarán nuevas preguntas relacionadas y sugerirán las tareas de investigación necesarias para responderlas. Si una sola de las preguntas es defectuosa, todo el proceso de investigación puede resultar un fracaso y tener consecuencias éticas no deseadas. Igualmente es posible la aparición de preguntas encadenadas: la

respuesta tentativa a una pregunta puede dar lugar a otras preguntas y así sucesivamente. En ocasiones, este sistema le permite al investigador ir acotado y perfeccionando poco a poco la calidad de las preguntas de investigación.

Así, el juego de preguntas organizado revela la existencia de preguntas que interrogan al tema mismo, poniéndolo en tela de juicio, preguntas «embarazosas», *aporéticas* que se alzan ante el investigador y que no puede evitar. Cada una de las preguntas debe atender a un sub-problema de investigación a la vez y debe ocupar un lugar preciso en una estructura jerárquica, donde el problema de investigación designa la pregunta principal como la más importante y de la cual deriva; una pregunta que no es posible desintegrar ni pulverizar.

Es posible asociar al problema de investigación un juicio de valor, un juicio ético acerca de su importancia, su peso, su interés, etc., en los hechos académicos, históricos, culturales, en las motivaciones del investigador, etc.: este juicio ético de valor constituye el núcleo del ejercicio investigativo. Así, una buena pregunta de investigación refleja los intereses e inquietudes del investigador, al estar vinculada a sus competencias y ser relevantes para su entorno profesional (este siempre variable según el nivel académico en el que se está desarrollando el proyecto de investigación). Si se trata de una licenciatura o especialización, lo importante es que las preguntas sean relevantes para el investigador pues en este nivel no es necesario que produzca conocimientos nuevos, sino que muestre un conocimiento suficiente del entorno profesional. En el nivel de maestría se espera que el investigador detecte ya los problemas más importantes del campo profesional. Y, para el nivel de doctorado, es indispensable que proponga soluciones innovadoras y originales a esos problemas.

Por ello, la resolución del problema de investigación debe ser viable en el contexto y estrechamente vinculada con la práctica profesional en que se realiza la investigación, respondiendo a las preguntas, recurriendo a los recursos disponibles y en los plazos establecidos, las cuales sugieren los métodos de investigación específicos necesarios para resolverlas y permiten establecer criterios que consiste en «cuestionar a la pregunta» para su evaluación.

Sin embargo, frecuentemente se presentan problemas que ponen en riesgo el desempeño ético del investigador al momento de buscar dar una solución al problema -solución que debe proporcionar ella misma los elementos de respuesta a la o las preguntas- que constituye la estructura del ejercicio que se propone el investigador. El proceder, propio o impropio, del investigador a partir de sus capacidades e intenciones, como producto de los condicionamientos de su *páthos*, entendido como carencia de las competencias profesionales para la realización de la indagatoria. Partir de los propios prejuicios, intencionales o no, por parte del investigador conducen la formulación de preguntas demasiado vagas o amplias, demasiado específicas que se agotan pronto y puede ser que no soporten nada a toda una investigación, aquellas que son capciosas o falaces que intentan inducir un tipo determinado de respuesta, o que no se refieren a problemas concretos

Explicitar el o los problemas de investigación que contiene implícitamente el tema designa una operación ética fundamental: sólo al intentar resolver uno de los problemas así surgidos el investigador aportará al ejercicio investigativo una estructura eficaz, que se traducirá en un plan de discusión claro y riguroso, y tendrá como consecuencia un planteamiento del problema o de la problemática cuya disposición y organización de las partes sirvan de marco, no inerte o estático, sino como siendo una estructura dinámica que refleje y exprese el cuestionamiento y el problema de investigación. Un listado de preguntas no vertebradas, como por ejemplo: ¿qué es la práctica?

¿Qué significa y qué implica? ¿Para qué es? ¿Cómo practico? ¿Practico bien? ¿Puedo practicar mejor? ¿Cómo puedo mejorar mi práctica?, funcionan bien como parte de un ejercicio de *brainstorming*, pero por sí mismas no son útiles para el trabajo de investigación comprometiendo el desempeño ético del investigador.

Antes bien, generar preguntas es un trabajo que requiere creatividad, dedicación y mucha reflexión. Es necesario instaurar desde el principio el bucle acción/creación-reflexión. Hacer y reflexionar constantemente es la clave para asegurar el éxito en esta empresa, puesto que las preguntas de investigación no se generan en el vacío de ideas y de experiencias. La reflexión incesante sobre las fuentes consultadas en directa relación con la práctica profesional, es fundamental para la generación y desarrollo de preguntas de investigación, y para su desempeño ético.

Difícilmente un investigador se despertará algún día con la mente llena de preguntas si no ha adquirido previamente un conjunto de conocimientos sobre el tema de su interés. Es preciso que el investigador alimente su curiosidad sobre un tema para que pueda hacerse preguntas, recopilando y estudiando la información suficiente disponible en fuentes como: libros, artículos, grabaciones, vídeos, workshops, películas, obras de arte, performance, charlas, sitios de internet, etc., sobre el tema seleccionado. Así mismo deberá desarrollar algún sistema que permita documentar las ideas más importantes que se recaban en este proceso (apuntes, esquemas, etc.), con el objetivo de recuperar los datos de la fuente de información que puedan ser útiles, pudiendo recurrir a sistemas estandarizados en otras disciplinas como las fichas bibliográficas (cada investigador puede inventarse su propio sistema, siempre que se aplique en forma metódica y coherente).

Para salvaguardar la integridad ética del acto investigativo es necesario que las fuentes consultadas sean relevantes para la indagación, por lo que

es preciso que el investigador evalúe constantemente sus repercusiones en la práctica cotidiana y lleve un registro de ello. Es decir, algunas de las recomendaciones que en el ámbito académico se han sugerido es que para que una investigación pueda proceder éticamente como tal, es imprescindible documentar cada una de las reflexiones que surgen en la práctica, para impedir que las opiniones personales plaguen los procedimientos, el análisis de datos o hechos. Ello permitirá conocer las debilidades técnicas del estudio, pues no hacer nada para corregirlos conduce los fines de la investigación a resultados éticamente reprochables. Lo mismo ocurre al obviar elementos o datos al momento de preparar el informe, trabajo de grado o tesis doctoral que sustentan o validan la intención del investigador. Todo investigador es responsable de conducir su estudio con honestidad, responsabilidad y prudencia, por lo que no debe forzar los hechos o datos de la investigación para obtener los hallazgos que desea, inventándose las respuestas a las preguntas de investigación. Ello debilita el diseño de la investigación y la hace éticamente reprochable.

La investigación no constituye sólo un acto técnico; es ante todo el ejercicio de un acto responsable. Desde esta perspectiva, la ética de la investigación es un subconjunto dentro de los estudios éticos generales, aunque aplicada a problemas mucho más restringidos, y mucho más relacionado con la ética profesional. Aquel que con intereses particulares desprecia la ética en una investigación pervierte el conocimiento y sus fines, y se corrompe a sí mismo. El ejercicio de la acción investigativa y el uso del conocimiento producido por estas prácticas demandan conductas éticas en el investigador. Por supuesto, hay un acuerdo general en que hay que evitar las conductas no éticas en las prácticas investigativas. Pero, como hemos expuesto, el problema no es simple dado que no hay reglas claras e indudables. Toda investigación reconoce la subjetividad y sus *páthos* como parte constitutivas del proceso indagador. En otras palabras, las ideologías, las identidades, los jui-

cios y prejuicios, y todos aquellos elementos de la cultura impregnan los propósitos y fines, el problema y la problemática, el objeto de estudio, los métodos e instrumentos. Forman parte incluso de la selección de los recursos y los mecanismos empleados para hacer la divulgación de los resultados e interpretaciones de la investigación realizada.

Pero, no escapar a estos condicionamientos provistos por el *páthos* trae grandes consecuencias en la construcción del conocimiento. Transformar los condicionamientos del *páthos* en un *éthos* depende de qué tan bien el investigador capta y describe dichas condiciones en la búsqueda de los significados de la investigación. Ese reconocimiento básico es el elemento vital sin el que el investigador no podrá llegar a formular las preguntas que orienten el conocimiento hacia la verdad de las proposiciones y la corrección de las normas.

Por supuesto, este es sólo una parte de lo que se podría discutir sobre la ética en relación a la investigación, por ello es siempre recomendable y necesario ampliar la discusión sobre el tema general de la ética de la investigación, dado que plantea retos particulares para cada investigador. Los principales de ellos guardan relación con las características del ser humano, como individuo y como ser social. Estos retos se interpretarán mejor mientras se avance en la comprensión de los principios y las condiciones del propio *páthos* como aquel aspecto influyente en la investigación.

Tampoco las consideraciones etiológicas no constituyen por sí mismas un tema aparte de los procesos de investigación. Por lo que acertarlo sin más no es suficiente. El enfoque del propio *éthos* desde el que se puede partir para profundizar en el enunciado propuesto puede también ser insuficiente. Para superar esta insuficiencia será necesario promover una reflexión ética en condiciones óptimas con el mismo investigador.

REFERENCIAS

- Aranguren, J. L. (1993). *Ética*. Madrid: Alianza Editorial, pags. 21-22.
- Ferrarter Mora, J. (1979). *Diccionario de Filosofía*. Tomo 2, Madrid: Alianza Editorial, pag. 1057.
- Haseman, B. (2006). A Manifesto for Performative Research. En *Media International Australia Incorporating Culture and Policy*, No. 118: págs. 98-106.
- Nietzsche, F. (1984). *Humano, Demasiado Humano. Un Libro para Espíritus Libres*. Boterwisk: ePub base v2.0.
- San Agustín (1955). *Confesiones*. Madrid: ABC. Libro XI, Cap. 14, p. 577.

Algunos comentarios sobre la ética en la investigación educativa¹

Some comments on ethics in educational research

Esteban Añez B.
estebananezbriceno@gmail.com

Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
Instituto Pedagógico de Caracas, Venezuela

RESUMEN

La ética es un tema ineludible en cualquier tipo de investigación y fundamental en la que nos atañe, cual es la investigación educativa. Los objetivos de este artículo son explorar el significado de plagio y cuestionar la manera de entender la ética como un trámite o formalismo a cumplir, para satisfacer un requisito para la aprobación de un proyecto. En función del segundo objetivo, se presentan unos comentarios relacionados con potenciales dilemas éticos según la naturaleza paradigmática de la investigación educativa. El mensaje es comprender que la ética y la metodología son actividades inseparables en el proceso investigativo.

Palabras clave: ética, investigación educativa.

ABSTRACT

Ethics is an unavoidable subject in any type of research and fundamental in which concerns us, which is educational research. The objectives of this article are to explore the meaning of plagiarism and question the way of understanding ethics as a formality or formality to fulfill, to satisfy a requirement for the approval of a project. Based on the second objective, some comments related to potential ethical dilemmas are presented according to the paradigmatic nature of educational research. The message is to understand that ethics and methodology are inseparable activities in the research process.

¹ Este artículo es producto del Foro realizado en el III Encuentro de Competencias Investigativa 2016 organizado por la Cátedra de Metodología de la Investigación del Departamento de Pedagogía.

Key Word: *ethics, educational research*

Preámbulo.

Para hablar de ética en la investigación educativa necesitamos contextualizar ambos términos en el transcurso del artículo. Comenzando con el primero, encontramos que el Diccionario Anaya de la Lengua (1980) menciona que ética es: *la adecuación de la conducta a unas normas de comportamiento consideradas justas y que pretenden aproximarse a una justicia objetiva. El conjunto de normas morales que rigen la conducta de la persona en cualquier ámbito de la vida.*

Aun cuando no es del ámbito de la investigación educativa permítanme recordar a Raquel Carson (Mallen Rivera, 2012) una reputada bióloga marina de mediados del siglo pasado. Ella se propuso hacer un libro que hablara sobre la contaminación por plaguicidas cuyo título es “la Primavera Silenciosa”. Sus colegas trataron de disuadirla ya que iba a enfrentarse con la poderosa industria química. La difamaron, la desprestigiaron, trataron de desmentirla; pero perseveró y publicó su obra. La razón del libro, es que asumió su responsabilidad frente a esa problemática y quiso usar su prestigio como investigadora. Ella decía: *si no hablo, no puedo estar en paz conmigo misma.* Ese libro es considerado uno de los de mayor impacto a escala mundial sobre el problema de la contaminación.

Otro caso digno de mencionar es el de Nacarid Rodríguez con su libro “La Educación Básica en Venezuela” de fecha 1989, que estoy seguro debe haberle costado más de un incidente molesto desde diversas fuentes. Su reporte en el segundo capítulo intitulado ¿Qué Sucede en las Aulas Escolares? donde describe el uso del tiempo y algunos aspectos del comportamiento docente en ambiente de aula es alarmante; y no tengo duda que el libro haya promovido cambios o al menos, provocado serias y genuinas reflexiones en quienes lo han leído.

Creo que estaremos de acuerdo que estos son ejemplos de la adecuación de la conducta a unas normas de comportamiento consideradas justas. Son ejemplos que se ajustan a ese concepto ético de forma y razón de vida. De convertir en realidad esa idea abstracta de justicia objetiva.

Vale la pena también, reseñar la que es considerada como la primera investigación educativa de la que se tenga noticia (Nubiola, 2000). 700 años a.c. el Faraón de Egipto para ese entonces se interesó por conocer cuál era el primer lenguaje del mundo; el más antiguo. Su experimento consistió en seleccionar 2 niños recién nacidos, que fueron enviados a un sitio lejano y apartado de todo camino para que fueran criados sin que sus guardianes y cuidadoras les hablaran, de modo que las primeras palabras que pronunciaran no estuvieran contaminadas por el contexto.

La hipótesis era que esas primeras palabras representaban el lenguaje originario y para evitar posibles variables intervinientes, se cree que el faraón mandó a cortar las lenguas de las mujeres encargadas de los niños. El análisis de los datos hecho por expertos lingüistas de la época, determinó que las primeras palabras pronunciadas por los sujetos experimentales no se relacionaban con el lenguaje egipcio sino con otro grupo étnico. En vista del resultado, el faraón llegó a la conclusión que el lenguaje egipcio solo podría ser el segundo más antiguo.

¿Qué podemos decir sobre la ética en esta investigación? Aquí hay al menos dos aspectos a considerar. Uno, relacionado con el diseño de la investigación y el segundo, con la aceptación de los resultados. Respecto al primero es obvio que actualmente ese diseño no sería aceptado, pero creo que el segundo si es compatible con la idea de justicia objetiva.

He estructurado este artículo en tres secciones. En primer lugar se presentan unas consideraciones sobre el plagio y su significado. En segundo lugar se tratará de establecer la importancia de la ética en la investigación educativa fundamentalmente en la cualitativa, comenzando con una comparación respecto a

la investigación cuantitativa y se finaliza con una discusión sobre la pertinencia de códigos de ética para la investigación educativa. Demás está señalar que lo presentado es un mini-bosquejo de diversos aspectos, ya que cada uno por sí solo, amerita un tratamiento mucho más amplio y profundo.

Plagio: ¿Premeditación o desconocimiento?

En el ámbito de la investigación educativa como en cualquier otro campo del quehacer humano, parece que la ética sale a relucir en su máxima expresión cuando se trata de escándalos que son públicos y notorios. Es entonces cuando se habla de ética para condenar el comportamiento del infractor. Un caso muy notorio fue el de Pal Schmitt (El Mundo, 2012) quien tuvo que renunciar al cargo de Presidente de Hungría por haber cometido plagio en su tesis doctoral sobre Educación Física. Otro caso importante es el de Fernando Suarez, Rector de la Universidad Rey Juan Carlos, de España. Según lo reporta la prensa española (Ejerique, 2016) el Rector había cometido plagio en varios trabajos incluyendo su tesis doctoral con la cual accedió a dicho cargo.

Sin duda alguna el plagio en el ámbito académico es sumamente grave y así lo dice por ejemplo, la frase tomada de las Orientaciones para las Facultades de la Universidad de Edimburgo «*el plagio ataca los principios fundamentales de la escolaridad y de la comunidad académica*» (Ashworth, Freewood y Macdonald, 2003, p. 259). Igualmente lapidaria es la siguiente «*Tomar una parte de un escrito sin reconocer la autoría de quien lo hizo, es un robo*» (Pecorari, 2008, p.1).

Me llama profundamente la atención, que en la Universidad de Estocolmo se ofrezca para estudiantes del doctorado en educación un curso sobre ética en investigación y que en su programa se enfatice que los informes de los participantes serán sometidos al escrutinio del Turnitin. El título traducido libremente como “Tu tesis ya casi está por entregarse. ¿Qué falta ahora? ¿Turnitin?” es de un artículo en que su autora (Wexler, 2015) advierte sobre la posible tendencia en las universidades, que la aprobación de las tesis doctorales

debe pasar antes por una prueba de detección de plagio como es el Turnitin. Parece que se está sospechando hasta de los estudiantes de doctorado.

Ahora bien, existen concepciones diferentes sobre lo que es plagio y cómo se identifica. Por ejemplo, la concepción en la cultura oriental es diferente a la occidental (Ashworth y otros, 2003; Pecorari, 2008) En China se privilegia la memorización (la absorción del texto escolar) en cuanto se considera que refleja una concepción del mundo, en que el aprendizaje lo más fidedigno al texto capacita al estudiante a obtener una percepción apropiada del mundo. Eso significa que lo que se espera de la respuesta del alumno ante una pregunta o durante la formulación de un proyecto investigativo; mientras más fiel sea al texto citado ¡mejor! Como dice Pennycok en Ashworth y otros: *«la memorización de un texto no es una práctica vergonzante, porque la cuestión no es comprender al mundo y representarlo mediante un lenguaje, sino adquirir un lenguaje textual como precursor para mapear las realidades»* (p.261)

Aun cuando la explicación pueda ser otra, creo que en nuestro sistema educativo la memorización ejerce una notable influencia en la existencia de plagio en cualquier nivel. Parece que la costumbre de memorizar se opone a la ejercitación de las competencias necesarias para la interpretación de textos y para una escritura que refleje la autoría intelectual propia. Agreguemos también el obstáculo mencionado por Pecorari y Ashworth y otros, que hace referencia a la existencia de una creencia muy arraigada en los alumnos sobre la fidelidad a la autoridad intelectual del autor que se esté usando. Esta fidelidad se manifiesta por ejemplo en la exclamación: ¡Yo no puedo cambiar lo que dice Vigostky!

También es necesario considerar la existencia de diferentes tipos de plagio. Al respecto, Ison (2012), Walker (2010) y Mohd y Fong (2016) usan la siguiente tipología: a) Sham plagiarism que consiste en presentar como propio un contenido copiado textualmente, citando la fuente, b) Verbatim plagiarism que es la copia textual de un contenido sin citar la fuente y c) Purloining que se refiere al contenido

copiado de un compañero de curso o de algún trabajo presentado en semestres o periodos anteriores. Este último tipo, creo que es más típico en asignaciones de un curso que en informes de investigación.

Un problema con la tipología para aquellos que son censores a ultranza, se refiere a las decisiones sobre cuál forma de plagio es más grave ya que la distinción no es del todo clara. Tampoco podemos dejar de lado el problema de la medición del grado de plagio que puede llevar a medidas punitivas no cónsonas con el posible agravio académico. Unas preguntas que no tienen respuesta clara son por ejemplo: ¿Cuál es el porcentaje de coincidencia de texto “plagiado” que determina la gravedad del caso, 10%, 20%? ¿Será necesario considerar la naturaleza de los argumentos en el texto plagiado? Pecorari (2008) nos menciona entre otros, el caso de un profesor universitario acusado de plagio que fue despedido y después de un tiempo, hubo que rectificar contratándolo de nuevo. En la revista *The Chronicle of Higher Education* abundan reportes de plagio tanto comprobados como infundados.

Un cuarto tipo que algunos lo consideran plagio y otros no, se llama “Patchwriting” (Crook, 2016; Ly y Casanave, 2012; Pecorari, 2008). No es lo que comúnmente entendemos como *copia y pega*. Se presenta cuando no tenemos la suficiente autoconfianza para decir las cosas con nuestras propias palabras; cuando no conocemos con propiedad un tema y pensamos que corremos el riesgo de tergiversar el texto leído. Lo que se hace entonces, es tomar la idea tal como está escrita y comenzar a alterar la estructura gramatical, usando sinónimos, haciendo cambios sutiles de contenido; pero asegurando que se mantenga o preserve la integridad de la idea.

Algunos consideran que el patchwriting es inevitable cuando nos enfrentamos a tareas cognitivas para las cuales no estamos lo suficientemente capacitados; pero también lo podemos entender como una manera de auto-aprendizaje (Pecorari, 2008; Crook, 2016). Al respecto, Pecorari reseña una

investigación en que se colocó lado a lado el texto original y el texto producido por un alumno y se llegó a decir que era difícil compararlos sin pensar en el extraordinario esfuerzo, tiempo y paciencia del alumno, para encontrar las palabras que satisficieran la calidad sin desvirtuar lo tomado del texto original. Ahora que creo conocer el significado del patchwriting, debo decir que durante mis años de formación académica, en muchos momentos imposibles de enumerarlos, he cometido ese “pecado ético”.

Ahora bien, no es la advertencia o el castigo la manera de controlar el plagio en un proyecto o en un informe de investigación. Lo que tenemos que hacer es enseñar en qué consiste y cómo puede evitarse. Decimos que el parafraseo es una manera de evitarlo, pero parece que no enseñamos lo suficientemente bien a hacerlo. Al respecto, Roig (2010) ha encontrado diferencias sustanciales en la manera cómo docentes universitarios, aun siendo de una misma disciplina, parafrasean un mismo texto. Otro resultado interesante de Roig, es que en los casos que los docentes encontraban difícil la comprensión del texto, se sentían forzados en su parafraseo a permanecer lo más cerca posible del texto original para evitar dar una información errónea. ¿Será esto un ejemplo de patchwriting en docentes universitarios?

Por otra parte, el problema no se resuelve solo con parafrasear. Creo que primero se requiere un diálogo argumentativo con la lectura del material que nos interesa. Es cuando interrogamos al libro o artículo en un proceso de construcción reflexiva del conocimiento, que podemos usar esos contenidos como propios.

A manera de cierre, no dudamos que a veces el plagio es intencional, premeditado; Schmitt plagió el 30% de una tesis francesa. Pero la mayoría de las veces son infracciones no deliberadas debido al desconocimiento, como estoy seguro es lo que ocurre con la gran mayoría de los estudiantes que son inculpados del crimen.

Ética: ¿Una o varias?

Comienzo diciendo que en nuestro rol de docente investigador parece que recurrimos a la ética solo durante la etapa de elaboración del proyecto de maestría o doctorado o en una investigación libre. En el proyecto es prácticamente obligante que se elaboren unas líneas sobre normas éticas a seguir. Sin embargo, en el informe de la investigación no se menciona algo que se relacione directamente o explícitamente con esas normas.

Otro aspecto que me parece interesante discutir es la posible confusión entre el uso de los términos axiología y ética en el proyecto de investigación. Creo que el componente axiológico del proyecto se relaciona con una intencionalidad inherente a toda investigación educativa. Esto es, la formación humanística del hombre, de los valores morales de las personas participantes en la investigación.

Por su parte, el componente ético se asocia al proceder, a la actuación del investigador desde el momento ontológico en que intuye la realidad de lo que desea investigar hasta el momento epistemológico en que escribe la última página de su informe y es en este aspecto a diferencia de la axiología, que se presentan diferencias en el modo de concebir la ética según la naturaleza de la investigación educativa.

Por naturaleza de la investigación nos referimos a su condición paradigmática: cuantitativa y cualitativa. Uso estos términos en un sentido figurado, ya que a su vez cada uno lo entendemos como un paraguas que cubre familias epistemológicas con ciertas diferencias entre sí (Gurdián-Fernández, 2007; Martínez Rizo, 2002). A título de ejemplo podemos señalar que el paradigma cuantitativo contiene al positivismo tradicional, al positivismo lógico, al realismo científico. El término cualitativo se aplica entre otras, a la etnografía, la fenomenología, historias de vida, investigación acción.

El paradigma cuantitativo se basa en una ontología realista lo que significa que hay una realidad a investigar que es objetiva, invariante e independiente del investigador. Su epistemología positivista establece la dicotomía sujeto – objeto que se traduce en un distanciamiento del investigador ante los investigados. El conocimiento obtenido está respaldado mediante el uso del muestreo aleatorio y de la aplicación de métodos que especifican procedimientos en los cuales el investigador es un ente neutral. Por lo tanto, se busca una verdad objetiva y generalizable basada en procedimientos imparciales.

El paradigma cualitativo se basa en una ontología relativista, lo que significa que la realidad a investigar es subjetiva. Su epistemología constructivista rechaza la dicotomía sujeto-objeto siendo la “verdad” de la realidad, una co-construcción entre el investigador y los participantes. El conocimiento obtenido, contextualizado en lugar de generalizable, está respaldado en la interpretación de información suministrada por pocas personas seleccionadas por criterios pragmáticos (accesibilidad, muestro por bola de nieve) y por la rigurosidad y reflexividad del investigador en la aplicación de procedimientos emergentes que estarán mediados por sus creencias y valores. A continuación se presentan unos casos hipotéticos para tratar de establecer las relaciones éticas con la naturaleza paradigmática de la investigación.

Caso 1. Pensemos en una investigación cuantitativa (ICUAN) cuyo propósito es conocer las creencias de alumnos o de docentes sobre un determinado aspecto. La manera de realizarla es por lo general aplicando un cuestionario cuyas preguntas elaboradas a priori, obedecen a categorías predeterminadas; en otras palabras, son deducidas de una teoría. En este caso, lo importante es la validez de las preguntas en cuanto miden una realidad teórica y en ese sentido son unas y las mismas para todos los integrantes de una muestra al azar. Las respuestas dadas a esas preguntas son consideradas al menos como datos nominales, usados en análisis estadísticos y transformados en resultados generalizables.

Epistemológicamente, las personas que contestaron el instrumento “se impersonalizan” ya que las respuestas de cada individuo en particular, no tienen representatividad alguna en el resultado. El significado de las creencias se descubre analizando los datos de la encuesta y el conocimiento obtenido es objetivo, en cuanto representa una realidad abordada prácticamente sin el contacto personal del investigador con los informantes. Encontramos también que, dependiendo de las características de la muestra (alumnos, docentes) parece que es opcional solicitar el permiso para que respondan al cuestionario.

Podemos decir entonces, que en la búsqueda del conocimiento sobre las creencias, ese investigador cuantitativo no confronta muchos problemas éticos salvo la observancia de las normas éticas establecidas en su proyecto, tales como preservar el anonimato y evitar posibles daños morales a los encuestados. Sin embargo, no es raro que podamos encontrar cierta inobservancia de las normas, como ocurre por ejemplo en el siguiente caso de una investigación cuasi experimental como es el diseño Grupo de Control no Equivalente.

Caso 2. El propósito de esta ICUAN es comprobar la efectividad de una nueva estrategia de enseñanza en el cambio de creencias de alumnos. Para ello, se seleccionan 2 grupos (secciones). A un grupo (experimental) se le enseña con la nueva estrategia y al otro grupo (control) con la estrategia tradicional. Es de esperar (y así sucede) que el grupo experimental obtenga el mejor resultado (cambio conceptual) al comparar las respuestas de los dos grupos a un instrumento o a una prueba de conocimiento. Cuando leemos los informes de investigaciones de este tipo, es muy raro encontrar algún indicio de compensación al grupo control que no tuvo la oportunidad de relacionarse con esa nueva estrategia. En otras palabras, hubo un grupo de alumnos que quedan con sus creencias erróneas. A ellos no se les ayudó a corregir el déficit cognitivo.

Caso 3. Pensemos ahora, en una investigación cualitativa (ICUAL) cuyo propósito es interpretar las creencias de docentes y su relación con los procesos

de aula usándose las técnicas de la Observación Participante y la Entrevista a Profundidad. ¿Necesitaremos explicarle al docente todo lo que pretendemos conocer? ¿Qué podremos hacer en el momento en que el docente cree que nuestra observación es evaluación? ¿Cuándo estaremos seguros que el docente observado está dando su clase de forma natural? Y si interesa el otro agente del proceso: el alumno. ¿Estará o no estará también, la acción del alumno influenciada por nuestra presencia? ¿Qué decisión tomaremos en el caso que observemos una equivocación grave del docente al enseñar un determinado contenido, o una conducta demasiado autoritaria? ¿Pasaremos por alto lo que vimos o decidimos conversar con él al respecto?

Es fácil percibir que la actuación del investigador cualitativo implica un sinnúmero de interacciones sociales en un contacto cara a cara con sus informantes, muy diferentes a las que puedan encontrarse en una investigación cuantitativa. Las preguntas y respuestas hechas en la entrevista cualitativa y en la observación participante, son diferentes a las encontradas en una encuesta o en una prueba. Toda interacción social del investigador con sus informantes, es de por sí una acción ética (Guillemin y Gillam, 2004; Howe y Moses, 1999; Sañudo, 2006). Por ende, ello implica una mayor responsabilidad ética en el proceso de la investigación educativa cualitativa o interpretativa que en la investigación educativa de naturaleza positivista o cuantitativa.

Una característica de las preguntas de una encuesta es su precisión, son de baja inferencia; mientras que las preguntas cualitativas son abiertas y buscan el diálogo. Por otra parte, aun cuando se reconoce que el investigador cualitativo no inicia su pesquisa sin unas ideas que lo orienten, sus preguntas no obedecen a realidades o categorías predeterminadas sino a categorías en proceso de construcción que emergen de la interacción entre el investigador y los informantes. En consecuencia, las preguntas tienen un alto grado de contingencia, no son las mismas para todos los entrevistados y por supuesto, las respuestas son inmateriales en el sentido que no tienen valor numérico alguno.

Que las preguntas y las respuestas son diferentes según el paradigma parece una perogrullada; pero es en torno a ellas que emerge gran parte de los dilemas éticos de la investigación educativa cualitativa, no así como ya lo hemos visto en el paradigma cuantitativo. Vale la pena una acotación para caracterizar lo que es un dilema ético y para ello nos basamos en Allen (2012) y Guillemin y Gillam (2004). Estos autores nos dicen que ante la incertidumbre de una situación insatisfactoria, incómoda o dudosa, el investigador debe tomar una decisión sobre cuál curso de acción considera más adecuada, lo que a su vez significa que al menos tiene dos posibilidades de accionar. Lo más interesante de esto, es que Allen enfatiza que no importa cuál curso de acción se tome, siempre queda comprometido un principio ético y por tanto, nunca se llega a una solución perfecta.

Un dilema puede originarse por una pregunta cualquiera que provoque un resquemor en el respondiente, que altere su estado de ánimo y trastoque momentáneamente el curso de la conversación que le interesa al investigador o más grave, que la interrumpa del todo. Otro dilema puede ser que el investigador presienta que el respondiente está evadiendo una pregunta sobre un tema supuestamente clave y debe decidir entonces, entre preferir la relación interpersonal amistosa para continuar satisfactoriamente la entrevista o correr el riesgo de continuar indagando sobre el tema de la pregunta.

Según sus roles o funciones la investigación educativa puede ser básica y práctica o aplicada. La básica también se conoce como *Investigación sobre la Educación* y la práctica como *Investigación en Educación*. La primera busca el conocimiento para incrementar el ya existente y la segunda, para la mejora de la acción educativa (Orden Hoz y Mafokozi, 1999; Trujillo, 2005). Estas funciones de la investigación educativa son motivo de debate cada vez que se mencionan y se traen a colación solo para establecer sus relaciones con la ética.

Dado lo anterior, tenemos que tanto la ICUAN como la ICUAL, pueden decantarse o hacia el estudio academicista- teorizante del hecho educativo o hacia el estudio empiricista- utilitario del mismo. Los casos 1 y 2 antes expuestos, son ejemplos de ICUAN básica y práctica respectivamente. El caso 3 corresponde a una ICUAL tipo básica. La Investigación Acción Participativa (IAP) sería el caso típico del rol práctico de la ICUAL.

Las diferencias éticas entre estos diversos tipos, podemos comprenderlas en función de la relación sujeto –objeto. Un significado ético de la interacción entre el investigador y los “investigados” es que siempre estará asociada a una relación de poder (Burgess, 1989, Howe y Moses, 1999) Parece obvio entonces, que la probabilidad de ocurrencia de dilemas éticos relacionadas con expresiones de poder será mayor en las ICUAN E ICUAL de naturaleza práctica. Retomando el caso 2 sobre la comprobación de la efectividad de una estrategia de enseñanza, no nos extrañaría que de manera inconsciente, el docente investigador “instiga” en sus alumnos del grupo experimental un mayor compromiso de aprendizaje que en sus alumnos del grupo control.

Un caso hipotético de ICUAL práctica es la IAP. Mientras la ICUAN práctica por lo general es realizada individualmente, el término “participativa” de la IAP define una investigación que es colectiva, hecha por un grupo de personas con un interés común. Boser (2006, p.11) lo dice elegantemente: *«que comparten la experiencia vivida de un problema»*. Un ejemplo, puede ser el de un tesista que junto con algunos colegas desean cambiar algún aspecto curricular para mejorar el proceso educativo de una disciplina en particular.

La característica de investigación participativa implica que aunque el tesista tenga un interés personal (su tesis) él es uno más del grupo. Su trabajo no es dirigir a los otros sino investigar con ellos para un propósito común. Podemos visualizar entonces un panorama de posibles dilemas éticos relacionados con el poder. Puede ocurrir el caso que el grupo decida un camino diferente al pensado

por el tesista. Puede ser que entre el grupo se encuentre un participante con más experiencia investigativa y trate de imponer sus ideas. Pueden ser muchas otras cosas que entorpezcan las buenas intenciones del grupo y la necesaria calidad de la investigación para su aprobación.

Parece un poco incongruente que la deseada reducción de la distancia entre el investigador y los otros participantes, sea al mismo tiempo un posible riesgo para la investigación. Se requiere entonces la competencia del tesista para lograr el más alto grado de cooperación académica entre los miembros del grupo y evitar o minimizar los posibles dilemas éticos.

Todos los dilemas éticos son dilemas en cuanto se presentan en momentos impredecibles que requieren una toma de decisión por el investigador cualitativo y que por lo general son decisiones inmediatas al momento dilemático (Guillemin y Gillam, 2004). Son decisiones que lo pueden llevar a desechar una información que está obteniendo y cambiar algo de lo planificado para el día en cuestión. Es como dice Velazco (citado por Sañudo, 2003, p.87) una reflexión constante en búsqueda de la *«opinión correcta sobre cómo hay que juzgar o actuar en cada situación concreta»*.

En la misma tónica anterior, Buendía y Berrocal (2001) y Cerrillo (2009) nos enfatizan que la ética está presente cada vez que nos enfrentamos a situaciones que implican la toma de decisiones. Al respecto, me parece muy acertada la citación de una frase de Jesús Ibáñez citada por Cerrillo: *«mientras que en el paradigma cuantitativo el investigador puede esconderse detrás de su aparato metodológico, en la perspectiva cualitativa el contacto con el objeto es tan estrecho que tal camuflaje resulta imposible»*

La razón de la cita anterior se encuentra en la concepción que el investigador cualitativo es en sí mismo el instrumento de obtención de la data (Villegas y González, 2011) mientras que el investigador cuantitativo usa instrumentos como el cuestionario, protocolos de observación pasiva y/o pruebas

de medición. Tengamos también presente, que la co-construcción del conocimiento es el resultado de ese acercamiento del investigador con los “investigados”. Por ello, en el paradigma cualitativo preferimos hablar de investigador y participantes o actores sociales, mientras que en paradigma cuantitativo hablamos de investigador y sujetos (Howe y Moses, 1999). El investigador cuantitativo trata de evitar todo tipo de interacción social con los sujetos que no sea la estrictamente necesaria para el objetivo de la pesquisa.

Hasta aquí hemos tratado sobre la ética desde el punto de vista de la interacción investigador – participante; pero también hay una ética desde el punto de vista de los resultados de la investigación, o mejor dicho, una ética relacionada con la producción del conocimiento derivado de esas interacciones. Acordamos entonces con Howe y Moses (1999, p. 29) que *«tanto en la investigación cuantitativa como en la cualitativa, la integridad de la misma se basa en la autenticidad de la data, en la apropiada representación de ella y en los aspectos relacionados con los hallazgos»*

Con respecto a lo expresado por Howe y Moses, ya conocemos que la información obtenida en la ICUAL no es “objetiva” en el sentido como se entiende en la ICUAN; así que, la autenticidad en la ICUAL de la data está respaldada por la honestidad del investigador y por su continua y estrecha comunicación con los informantes que le permiten ir focalizando los aspectos que son pertinentes a los objetivos de la investigación.

También hemos establecido que el investigador cualitativo es en sí mismo el instrumento de búsqueda de la información. Pues bien, él sigue jugando un rol similar al interpretar la data ya que el producto dependerá entre otras cosas, de su capacidad intuitiva, de su capacidad reflexiva y del conocimiento del fenómeno investigado adquirido durante sus observaciones y entrevistas. En otras palabras, la historia personal del investigador juega un papel determinante en la ética concerniente al análisis y representación de la data.

La información o data en una ICUAL es verbal, son palabras, silencios; también son posturas corporales y gestos de los participantes que expresan sus puntos de vista, sentimientos y pareceres sobre las acciones o fenómeno investigado. Todo ello registrado en notas de campo, memos, grabaciones y en diversos escenarios a lo largo de un tiempo medido en meses o años. No es difícil entonces, pensar en la inmensa cantidad o volumen de una data cualitativa a analizar.

El análisis cualitativo es para Morse (2003, p32) un proceso de «sintetizar, comprender, teorizar y recontextualizar» que comprende, organizar la data, establecer relaciones, conjeturar, reflexionar y construir significados en un proceso cíclico; en un ir y venir entre la data y lo analizado. La representación de la data se refiere a las evidencias que apoyan o validan los resultados de la investigación. Preguntas tales como: ¿Cuáles eventos de los tantos observados, vamos a considerar como fundamentales? ¿Preferiremos como evidencias la voces de estos participantes, porque creemos que nos aporta más información interesante que las voces de estos otros? son preguntas que se refieren a la apropiada representación de la data.

Cerramos esta sección retornando a la concepción constructivista y relativista de la epistemología de la ICUAL. Para la ICUAN la verdad del conocimiento es una representación fiel de una realidad invariante y externa al ente cognoscente, que se descubre usando métodos objetivos. En la ICUAL no se descubren realidades, en su lugar se interpretan y se representan realidades co-construidas, usando procedimientos subjetivos; por ende, la verdad del conocimiento en la investigación educativa de naturaleza cualitativa es relativa.

Con esto quiero decir que en la ICUAN no hay mucha preocupación por la posible irrupción de dilemas éticos, lo que no significa que esté exenta de ellos. Las decisiones en la ICUAN son fundamentalmente sobre aspectos estrictamente metodológicos. Pero en la ICUAL aun cuando creamos que las decisiones del día

a día se deben a problemas metodológicos, pocas veces pensamos que también son decisiones éticas.

¿Ética universal o ética personal?

Retomando el concepto de ética como la adecuación del comportamiento a unas normas consideradas justas, encontramos que hay dos formas o dimensiones de entender la misma. Una forma se refiere a la ética o normas deontológicas, es decir, lo prescriptivo de la conducta del investigador. Shutz (1973) Buendía y Berrocal (2001), Tickle (2001) y Sañudo (2006) entre otros, concuerdan en la descripción de estas normas, que pueden resumirse en:

- Dar a conocer a las personas sobre el propósito de la investigación a ser realizada con ellas.
- Evitar acciones que menoscaben la integridad física y moral de esas personas.
- Evitar privarlas de los beneficios o conocimiento producto de la investigación.
- Guardar el anonimato y la confidencialidad de los participantes.
- Informar a los participantes los resultados de la investigación y eliminar aquellas hallazgos que ellos consideren perjudiciales a sus intereses.

Estas normas, decimos son prescriptivas y son en general, las que mencionamos en los proyectos. Ellas pueden originar problemas éticos que Stutchbury y Fox (2009) los llaman de nivel macro en cuanto son aspectos relacionados con la intencionalidad y el diseño de la investigación; con el por qué y para qué de la investigación. Hay que agregar otras consideraciones también macro, tales como la relación con la institución y el paradigma al que está afiliado el investigador. Algunas preguntas éticas que son necesarias responder a nivel macro son por ejemplo:

- ¿Cuáles son los valores y normas en el medio donde haré mi investigación y cuáles serán los posibles cambios que puedan presentarse como producto de la misma?
- ¿Cómo podría ser interpretada mi investigación por mis colegas u otras personas de la institución o el medio donde haré la investigación?
- ¿Necesitaré un permiso escrito de los sujetos investigados?
- ¿Qué ganará mi institución o la sociedad en general, con lo que pienso investigar?

Me atrevo a enunciar que estas son el tipo de preguntas éticas que le interesaron a Nacarid Rodriguez, sin que por ello no haya confrontado dilemas éticos durante el proceso investigativo. Su investigación fue más de naturaleza cuantitativa (descriptiva) que cualitativa (interpretativa)

La otra forma en que la ética está inmiscuida, es al nivel micro. En este caso, nos interesan los dilemas que enfrentamos en el proceso investigativo como tal. Algunas preguntas que remiten esos dilemas son:

- ¿Actuarán diferente estos alumnos, si les informo todo lo que pretendo averiguar de ellos?
- ¿A quién y cómo se entrevista, a quién y cómo observar?
- ¿Estoy siendo honesto con mis informantes?
- ¿Cómo construyo un clima cálido y de respeto con todos ellos?
- ¿Si no puedo o no debo tratar este aspecto con todos ellos, como lo hago de manera de ser justo?
- ¿Muestro alguna preferencia manifiesta hacia unos en desmedro de otros?
- ¿Estaré observando (o entrevistando) de manera adecuada, sin parcialidad o sesgo?
- ¿Necesitaré hacer esta pregunta a Pedro, de la misma forma que se la hice a María?
- ¿Estaré incomodando a Juan con lo que le pregunté?
- ¿Influye el hecho que estos participantes son mis alumnos?
- ¿Cómo puedo confirmar esto que estoy entendiendo?

- ¿Cuántos casos discrepantes necesitare para blindar esta interpretación?

De las dos dimensiones o vertientes de la ética en la investigación educativa, los dilemas micro son los de mayor importancia en la investigación cualitativa en función de la validez o credibilidad del estudio realizado y la única manera de explicitarlos es hacer lo que Van Maanen (1988) llama “confesarse”. Confesarse es contar lo que se hizo y no se hizo, lo que se pensó y no se pensó durante la recogida y análisis de la data cualitativa. Confesarse es tratar de colocar en el papel las respuestas a preguntas como las arriba mencionadas.

Una anécdota que creo ejemplifica esa idea de confesión es la de Leo Szilard, notable investigador físico (Hargittai, 2006). Szilard le dijo una vez a un colega, que estaba pensando en llevar un diario personal, no con la intención de publicarlo, sino para dejar registro de los hechos para información de Dios. *Hans Bethe, su amigo, comentó: ¿No crees que Dios conoce esos hechos?* y Szilard respondió “Sí, claro que el conoce los hechos, pero no mis versiones de esos hechos”

El que un informe contemple las decisiones y acciones tomadas frente a los dilemas micro-éticos, es un ejemplo de honestidad y compromiso moral del investigador. Al ofrecer a los lectores detalles de los dilemas a su juicio importantes, que se le presentaron, al dar a conocer a los lectores cómo los solucionó; se está siendo fiel a un proceso investigativo que ya conocemos no goza de la pretendida y supuesta objetividad de la investigación educativa de corte cuantitativo.

No es mi intención señalar que los aspectos macro-éticos no sean importantes. Ciertamente hay que tomarlos en cuenta para cualquier tipo de propuesta investigativa. No por nada desde hace tiempo existen los códigos éticos; pero como resaltan Sañudo (2006) y Small (2001), estas normativas remiten a un procedimiento ético estandarizado o universal que poco ayudan u orientan para enfrentar aquellos dilemas tipo micro. Ello se debe a los

particularizados contextos en que se realiza la investigación cualitativa que explican la contingencia y lo impredecible de las interacciones investigador – participantes. Los dilemas micro son situacionales.

Los códigos éticos, en cierta manera dan a entender que las acciones humanas obedecen a principios éticos universales y abstractos. De ellos, se derivarían las decisiones morales mediante un razonamiento lógico. Pero ya hemos dicho que los problemas éticos en la investigación cualitativa obedecen a decisiones contextualizadas y en tiempo real. Como enfatiza Camps (en Sañudo, 2006, p.87) *«las normas éticas son asumidas por la conciencia individual que es autónoma y nos las imponemos libremente a nosotros mismos»*. Sin embargo, desde la perspectiva cuantitativa tal como señalan Buendia y Berrocal (2001) la idea de un código ético para la investigación educativa es válida en función de lo discutido en la sección anterior: Una epistemología positivista que se traduce en la neutralidad del accionar del investigador y una validez basada en una ontología realista.

Por su parte, Small (2001, p.389) nos dice que *«una práctica codificada es de uso limitado para las decisiones éticas durante el proceso investigativo»* y en una tónica similar a Sañudo, también nos señala que *«la ética por su misma naturaleza remite a decisiones individuales y por tanto, no puede ser legislada»*.

Seguramente para algunos resulte decepcionante aceptar las opiniones de Sañudo y de Small, pero debo decir que comparto la idea de que no existe procedimiento, normativa u orientación, por más amplia y sofisticada que sea, que garantice evitar o darle solución inequívoca a los dilemas éticos en la investigación educativa. Artino (2007) confirma en cierta manera esta creencia. En su investigación encontró que el hecho que estudiantes de maestría y doctorado hayan asistido a cursos o talleres sobre ética, no garantizaba que fueran del todo competentes en evaluar y detectar dilemas éticos en el campo de la investigación educativa.

Para concluir estos comentarios, no encuentro mejor manera de hacerlo, que como Hammersley and Traianou (2012) finalizan su artículo. El título de la última sección es una pregunta *¿Qué tan serios son los aspectos éticos en la investigación educativa?* La respuesta que dan es «Probablemente nuestra discusión ha dado la impresión que la actividad de la investigación educativa está plagada con torturantes dilemas éticos [agonising ethical dilemmas]» Hammersley y Traianou nos calman al señalar que aun cuando siempre existirán los problemas éticos en nuestras investigaciones, por lo general no son más graves que aquellos que se nos presentan en la vida diaria.

La única manera de evitar la intromisión de la ética en la investigación educativa es no investigar. Hay que asumir el riesgo y creo que la investigación cualitativa se presta más a remendar los posibles errores en una toma de decisión, debido al constante interactuar con los participantes en un tiempo que es mucho más largo que el usado en la investigación cuantitativa. Lo importante es nuestra capacidad reflexiva para identificar aquellos que ameriten ser tomados en cuenta. Es una cuestión también de ejercitar el sentido común en el buen sentido de la palabra.

REFERENCIAS

- Allen K. (2012) What is an ethical dilemma. *The New social Worker*, 9(2), Disponible: [http://www.socialworker.com/feature-articles/ethics_articles/What Is an Ethical-Dilemma](http://www.socialworker.com/feature-articles/ethics_articles/What_Is_an_Ethical-Dilemma) [consulta: 2016, julio 10]
- Artino, R. (2007) Assessing ethical dilemmas in educational research: Does formal ethics training make a difference? *Journal of College and Character*, 8 (5)
- Ashworth, P., Freewood, M. y Macdonald, R. (2003) The student lifeworld and the meanings of plagiarism. *Journal of Phenomenological Psychology*, 34:2
- Buendía, L. y Berrocal, E. (2001) La ética de la investigación educativa. *Ágora Digital*, N° 1. Disponible <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=963248> [consulta: 2016, julio 10]

- Boser, S. (2006) Ethics and power in community-campus partnerships for research, *Action Research*, 4(1), 9–21
- Burgess, R. (1989) *The Ethics of Educational Research*. Philadelphia: The Falmer Press.
- Cerrillo, J.A. (2009) El Intermediario imposible. Algunas reflexiones en torno a epistemología y ética en la investigación cualitativa. *Nómaditas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 24 (4) Disponible: www.revistas.ucm.es/index.php/NOMA/article/view/NOMA.0909440187a [Consulta: 2016, julio 10]
- Crook, S. (2016) *Moving beyond transgression: Contextualizing plagiarism and Patchwriting*. Trabajo presentado en the 17th Annual Education Graduate Student Symposium University of Manitoba. Winnipeg, Canada Disponible: <https://eric.ed.gov/?id=ED571856> [Consulta: 2016, sept 4]
- Diccionario Anaya de la lengua (1980) Madrid: Ediciones Anaya. Segunda edición.
- Ejerique, R. (2016) El Rector de la Universidad Publica Rey Juan Carlos plagio el libro de un catedrático. Disponible: [www.eldiario.es/sociedad/Universidad Rey Juan Carlos- Barcelona- 0580592677.html](http://www.eldiario.es/sociedad/Universidad-Rey-Juan-Carlos-Barcelona-0580592677.html) [Consulta: 2016, sept 4]
- El Mundo, España (2012/04/ 02) Dimite el Presidente de Hungría tras ser acusado de plagiar su tesis doctoral. Disponible www.elmundo.es/elmundo/2012/04/02/internacional/1333366283.html [Consulta: 2016, sept 4]
- Guillemin, M. y Gillam, L. (2004) Ethics, reflexivity, and "ethically important moments" in research. *Qualitative Inquiry*, 10 (2), 261-280
- Gurdián – Fernández, A. (2007) *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*. San José, Costa Rica: Colección Ider. Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC) Y Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI)
- Hammersley, M. y Traianou, A. (2012) Ethics and Educational Research. *British Educational Research Association* on-line resource. Disponible: <http://bera.ac.uk/wp-content/uploads/2014/03/Ethics-and-Educational-Research-pdf?> [Consulta: 2016, sept 4]
- Hargittai, F. (2006) *The martians of science. five physicists who changed the twentieth century*. New York. Oxford university press

- Howe, K. y Moses, M. (1999) Ethics in Educational Research. *Review of Research in Education*, 24, 21-59
- Ison, D. (2012) Plagiarism among dissertations: Prevalence at online institutions. *Journal of Academic Ethics*, 10, 227–236
- Li, Y. y Casanave, C. (2012) Two first-year students' strategies for writing from sources: Patchwriting or plagiarism? *Journal of Second Language Writing*, 21, 165–180
- Mallen Rivera, C. (2012) Rachel Carson. 50 años de romper el silencio. *Revista Mexicana de Ciencias Forestales*, 3 (14) Disponible: www.redalyc.org/articulo.oa?id=6349002001.pdf [consulta: 2016, julio 10]
- Martínez Rizo, F. (2002) Las disputas entre paradigmas en la investigación educativa. *Revista Española de Pedagogía*, 221, 23-50
- Mohd, A. H. y Fong, L. L. (2016) *Plagiarism in academic writing among TESL postgraduate students: A case study*. En Fook et al. (eds) 7th International conference on learning and teaching (inCULT 2014) Proceedings. Disponible: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-981-287-664-5_57 [Consulta: 2016, sept 4]
- Morse, J. (2003) “Emerger de los datos”: los procesos cognitivos del análisis en la investigación cualitativa. En Morse, J (editora) *Asuntos Críticos en los Métodos de Investigación Cualitativa*. Colombia: Editorial Universidad de Antioquia (traducción del original en inglés (1994)
- Nubiola, J. (2000). La investigación filosófica sobre el origen del lenguaje. *Pensamiento y Cultura*, 3, 87-96
- Orden Hoz, Arturo de la, y Mafokozi, J. (1999) La investigación educativa: naturaleza, funciones y ambigüedad de sus relaciones con la práctica y la política educativas. *Revista de Investigación Educativa*, 17 (1), 7-29
- Pecorari, D. (2008) *Academic writing and plagiarism: A linguistic analysis*. Continuum publishing group.
- Rodríguez, N. (1989) *La educación básica en Venezuela. Proyectos, realidad y perspectivas*. Caracas: Biblioteca de la Academia Nacional de la Historia. N° 112.
- Roig, M. (2010) Plagiarism and paraphrasing criteria of college and university professors. *Ethics & Behavior*, 11(3), 307-323

- Sañudo, L. (2006) La ética en la investigación educativa. *Hallazgos*, 6, 83-98
- Small, R. (2001) Codes are not enough: What philosophy can contribute to the ethics of educational research?. *Journal of Philosophy of Education*, 35 (3).
- Shutz, R. (1973) Ethical standards for research in educational research. *Educational Research*, 2(2),3-5
- Stutchbury, K. y Fox, A. (2009) Ethics in educational research: Introducing a methodological tool for effective ethical analysis. *Cambridge Journal of Education*, 39:4
- Tickle, L. (2001) Opening windows, closing doors: Ethical dilemmas in educational action research. *Journal of Philosophy of Education*, 35 (3)
- Trujillo, J. (2005) La investigación educativa, en educación o educacional y el contexto de su desarrollo. *Revista Colombiana de Educación*, N° 49, 135-153
- Van Maanen, J. (1988) *Tales of the field: On writing ethnography*. The University of Chicago Press.
- Villegas, M.M. y González, F. (2011). La investigación cualitativa de la vida cotidiana. Medio para la construcción de conocimiento sobre lo social a partir de lo individual. *Psicoperspectivas*, 10 (2), 35- 59. Disponible: <http://www.psicoperspectivas.cl> [Consulta: 2016, julio 10]
- Walker, J. (2010) Measuring plagiarism: Researching what students do, not what they say they do. *Studies in Higher Education*, 35 (1), 41-59
- Wexler, E. (2015, november) Your dissertation is almost done, whats next? turnitin. The Chronicle of Higher Education. Disponible: [https:// www.chronicle.com/article/Your-Dissertation-Almost/234148](https://www.chronicle.com/article/Your-Dissertation-Almost/234148). [Consulta: 2016, julio 10]

La ética y los discursos compartidos en la investigación. La palabra como concepto de creación, transmisión espiritual y emotiva¹

Ethics and shared discourses in research.
The word as a concept of creation, spiritual and emotional transmission

Magaly Salazar Sanabria
fuegosysietes@gmail.com

Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
Instituto Pedagógico de Caracas, Venezuela

RESUMEN

*Este ensayo destaca la importancia de la ética en la Investigación desde una perspectiva crítica y reflexiva. El objetivo del trabajo es el interpretar la trascendencia de la ética basada en la experiencia de mi investigación: **Los temas del mar y la religiosidad en la canción popular y tradicional margariteña desde una visión poética**, dicho estudio se ubicó en el paradigma socio-construccionista, con enfoque cualitativo apoyado en el método fenomenológico y el análisis del discurso. Asumo la concepción ética propuesta por Ricoeur (2008): los discursos compartidos, los conceptos de acción, de hombre capaz, de libertad, de bien y mal. La ética dialogal se presenta como un momento de reflexión y de repensar las acciones humanas, con responsabilidad. La ética permite la fluidez de la narratividad en cualquier investigación y el acercamiento al espíritu y modos de vida de los actores sociales. Además, la visión estética propicia la transmisión espiritual y emotiva.*

Palabras claves: Ética dialogal, lenguaje, estética, investigación

ABSTRACT

This essay highlights the importance of ethics in Research from a critical and reflective perspective. The objective of the work is to interpret the transcendence of

¹ Este artículo es producto del Foro realizado en el III Encuentro de Competencias Investigativa 2016 organizado por la Cátedra de Metodología de la Investigación del Departamento de Pedagogía.

ethics based on the experience of my research: The themes of the sea and religiosity in popular and traditional Margarita song from a poetic vision, this study was located in the socio-constructionist paradigm, with a qualitative approach supported by the phenomenological method and discourse analysis. I assume the ethical conception proposed by Ricoeur (2008)): the shared discourses, the concepts of action, capable man, freedom, good and evil. The dialogical ethic is presented as a moment of reflection and of rethinking human actions, with responsibility. The ethics allows the fluidity of the narrative in any investigation and the approach to the spirit and ways of life of the social actors. In addition, the aesthetic vision promotes spiritual and emotional transmission.

Keys words: *Ethics dialogistic, language, aesthetics, research.*

Lo que abraza la ética y la estética

Si pensamos en los valores, ellos por sí mismos gozan de una cierta idealidad pero son inalterables y a la vez, tienen un lado positivo y uno negativo. La tarea moral consiste en realzar los valores positivos. Creo que la ética es un asunto de conciencia. La ética es, sin duda, uno de los campos de reflexión más evidentes en la actualidad. Ante la crisis económica, política y ambiental, los avances tecnológicos, la crítica al proyecto de la modernidad, la violación de la libertad, los derechos humanos y la corrupción, la ética se presenta como el instante de reflexión y de repensar de manera responsable, la propia acción humana. La Universidad y la Escuela en general, están en la obligación de estimular, promover la filosofía de la ética en todas sus instancias.

Como investigadora asumo la concepción ética porque considero que el investigador debe ser un sujeto competente para dialogar con el otro, que se deben respetar las características individuales y colectivas porque la otredad es importante y respetable para él y esto implica desear una vida mejor en la cual el otro se presenta como el propio fundamento del deseo y como referencia del bien. La humildad es un vehículo feliz para este acercamiento. La concepción reflexiva y hermenéutica del sujeto capaz defiende, además, la capacidad de ese sujeto de

dialogar con las normas morales de su comunidad, adecuando su deseo de realización a la construcción de una sociedad más justa. Por eso insisto: el objetivo de este ensayo es destacar el carácter dialogal de la ética, desde la concepción de un sujeto dialógico: el investigador. Éste utiliza la palabra como vínculo ético, que se constituye en la relación con el otro y con el mundo, entre la ética teleológica y la moral deontológica, entre la estética como incentivo espiritual; todo en un encuentro final bienaventurado, de creatividad y simpatía, en el relato de una historia de vida. La ética y la estética nos abrazan con el otro.

En mi investigación titulada **Los temas del mar y la religiosidad en la canción popular y tradicional margariteña desde una visión poética**, realizada en el año 2012, los entrevistados son cantantes valiosísimos de Margarita con quienes entablé una comunicación fluida, fraterna, provechosa. La Ética contempla los valores que son inespaciales e intemporales aunque para encarnarse necesiten de los seres espaciales y temporales, que constituyen las realidades con las que se hace nuestra vida. Pero los valores en sí mismos gozan de una cierta idealidad pero son inalterables y a la vez, tienen un lado positivo y uno negativo. La tarea moral consiste en realzar los valores positivos. La ética, es sin duda, uno de los campos de reflexión más evidentes en la actualidad. Ante las crisis económica y ambiental, los avances tecnológicos, la crítica al proyecto de la modernidad, los regímenes dictatoriales, la ética se presenta como un momento necesario de reflexión y de repensar, de manera responsable, la propia acción humana. Ricoeur, (1980), Ante esta contingencia, abarca y discute los conceptos de acción, de hombre capaz, de ética y moral, de libertad y responsabilidad, de bien y mal.

Como investigadora, asumo la concepción ética propuesta porque considero que el investigador debe ser un sujeto competente para dialogar con el otro, que la otredad debe ser importante y respetable para él y esto implica desear una vida mejor en la cual el otro se presente como el propio fundamento del deseo y como referencia del bien. El investigador debe comportarse con humildad en este

acercamiento. La concepción reflexiva y hermenéutica del sujeto capaz defiende, además, la capacidad de ese sujeto de dialogar con las normas morales de su comunidad, adecuando su deseo de realización a la construcción de una sociedad más justa. El objetivo de nuestro trabajo es destacar el carácter dialogal de la ética, desde la concepción de un sujeto dialógico, que se constituye en la relación con el otro y con el mundo, hasta el diálogo entre el deseo y la obligación, entre la ética teleológica y la moral deontológica, que se encuentran, al final, en el relato de una historia de vida.

El Lenguaje. La palabra y su sentido ético

Pero es el lenguaje el que nos comunica con el otro. El lenguaje es un lugar para la lucidez y cuando se habla, el individuo se expone, se arriesga. Por eso, la palabra debe tener un sentido ético, la palabra debería llevar al mundo de la intemperie a la morada porque toda ética se afianza en la alteridad. La responsabilidad del hombre que se transmite a partir del lenguaje establece una dialéctica que se enriquece con la reflexividad. De esa manera, alcanzamos un espacio ético. En ese umbral encuentra Ricoeur lo que él ha denominado el llamado a la responsabilidad y al compromiso ético político.

Por lo tanto, la ética es un asunto de conciencia, en el entendido de que el ser humano es al mismo tiempo un individuo que forma parte de una sociedad, de una especie. Toda manifestación humana debe comprender y respetar las características individuales y colectivas. Esa es para mí la ética humana. Este concepto me ha servido de guía al momento de incursionar en las particularidades del otro. Bien sea, con mis alumnos, profesores o con los actores sociales a los que me ha tocado investigar a través de nuestra vida profesional. No es posible acercarse a una comunidad educativa, de pescadores, de artistas o de cualquier índole, si no se respeta lo individual y lo colectivo de ellos o de nuestros alumnos, profesores o actores sociales investigados.

Afirmo la importancia del lenguaje porque es la palabra la que nos comunica con el otro. En el Discurso de Incorporación como Individuo de Número a la Academia Venezolana de la Lengua celebrado el día 16 de enero de 2006, la distinguida escritora Ana Teresa Torres, se confiesa como alguien que toma en serio el lenguaje, cree en el valor de las palabras y siente un profundo respeto por lo que las palabras significan. Para ella, “la escritura es un acto profano pero digno de ser cuidado como algo sagrado. Esa es la única ética que puedo reconocer para la escritura: el profundo respeto por la palabra”(p.12). Asimismo, Cadenas (1979), afirma:

El mundo va conformándose para el hombre según la imagen del lenguaje y cada nueva precisión idiomática es al mismo tiempo un enriquecimiento de su mundo. Esto no se refiere sólo al mundo externo, sino también al interno, espiritual y anímico. (p.25)

La palabra es, entonces, liberadora, por lo tanto, hace de cada hombre un sujeto pleno de posibilidades, y en el caso que nos ocupa, el margariteño suelta sus canciones, su música y sus versos como viajero que recorre el mundo y lo hace a través de la palabra creadora, marcando, así su definición como hombre. En el caso de la investigación referida por ejemplo, recurrí al estudio del discurso de los textos de las canciones populares y a sus temáticas del mar y la religiosidad para descubrir los recursos poéticos del lenguaje, la versificación, la estructura formal y musical, las variantes anecdóticas del texto literario y los valores éticos y espirituales de los cantores. A los efectos, acudí a los análisis hermenéuticos de investigadores como Ricoeur (2008). Ricoeur plantea su teoría de la mimesis para así abordar el desarrollo de asimilación de un texto literario estético.

La dimensión ética tiene su fundamento en la narratividad. La narratividad se constituye a partir de la triple dialéctica desplegada en una fenomenología del sí, es decir, se hace subjetividad hermenéutica, que pasa necesariamente, no sólo por lo pragmático de la acción sino por el giro del lenguaje: El ser del lenguaje.

Sin lugar a dudas, estos momentos globalizados pero de entramado bélico, lleno de dictaduras, autócratas, muerte, hambre y violación de derechos humanos,

reclaman una reflexión ética ante los avances tecnológicos, la crisis económica y ambiental, la crítica a la razón y al proyecto de modernidad. Se debe repensar las responsabilidades de los seres humanos. De acuerdo con este planteamiento, Ricouer coloca en el tapete los conceptos de hombre capaz, ética moral, bien y mal, libertad, responsabilidad. Su ética se basa en la capacidad del hombre de poder dialogar con el otro, que desee al otro un bienestar en su vida y que sea portador del bien. Según Nunes de Pinho (2009), Ricouer sostiene una concepción hermenéutica y reflexiva de un sujeto capaz de aceptar las pautas morales de su contexto para crear una sociedad más justa. Ya se ha afirmado el carácter dialogal de la ética de Ricouer. El individuo debe establecer un diálogo entre el deseo y la obligación, entre la ética teleológica y la moral deontológica.

Los poetas populares organizan e interpretan la realidad en sus composiciones de una manera particular. Ricouer realiza una vasta tarea centrada en una reflexión fenomenológica hermenéutica dentro de la corriente ontológica que concede prioridad al sujeto como fundamento de experiencia vivida. Sin embargo, para Ricouer el despliegue de la subjetividad se desplaza hacia un cógito integral lo que le exige desarrollar una hermenéutica del sí mismo, es decir, una fenomenología como apropiación de la historia.

Pero los valores éticos no nacen espontáneamente. Son la escuela y el hogar portadores de estos valores espirituales, entre los cuales están los estéticos, valores de justicia, libertad, valores religiosos, respeto, entre otros. A veces, se llega a la adultez sin tener aprobada la materia ética. De esta manera, la investigación nunca será fructífera. Por eso, Uslar Pietri (citado en Salazar Sanabria, 1987) expresa:

...la Escuela en un grado deficiente, trató de implantar la Educación Moral y Cívica; eso ha ido desapareciendo paulatinamente, pero la Escuela pretende inculcar inadecuadamente ciertos valores morales y éticos del respeto a las nacionalidades, al patriotismo, reconocimiento de la nación y a los deberes del ciudadano. Esa enseñanza que da la Escuela, muy limitada, con muy pocos medios, restringida, se encuentra frente a un universo gigantesco de anti-escuela y ¿Cuál es la

antiescuela? Es la calle, la televisión, la radio, el cine, la publicación pornográfica; es la pandilla donde está metida la droga, la pequeña delincuencia. Es una gota de agua en un océano, porque esa anti-escuela destruye los pocos valores que la escuela trata de inculcar y tiene además un atractivo gigantesco que es la vida, mientras la escuela es aburrida, abstracta y no excita los impulsos vitales del individuo; la calle, el medio, el teatro, la televisión y la película sí lo llaman con todo el atractivo que la realidad tiene...La televisión y otros medios de comunicación no inculcan nociones ni valores que despierten interés en los estudiantes. No nos hemos preocupado por la formación de nuestros muchachos... (p.28.)

La estética como incentivo espiritual

Muchos filósofos y estudiosos se han referido al tema de la estética, a través de la historia de la humanidad. Desde Aristóteles, Platón, Diderot, pasando por Kant, Hegel, Shopenhauer, Heidegger, Russell, Husserl, Eco, hasta Wittgenstein. Pero en el siglo XX los conceptos de belleza y estética cambiaron. El Diccionario Ideológico de la Lengua Española (1977) define a la estética como: "Ciencia que trata de la belleza y de la teoría del arte" (p.366). De seguidas, cito a Kant, (1790):

Para discernir si algo es bello o no, referimos la representación, no por el entendimiento al objeto con vistas al conocimiento sino por la imaginación (tal vez unida al entendimiento) al sujeto y al sentimiento de agrado o desagrado experimentado por éste. (p.85)

Entretanto, a partir del siglo XX, se manifiesta el concepto de la antiestética donde predomina lo grotesco, lo feo, lo desconcertante. Se trata de provocar una reacción impactante en el espectador, lector, público. Recuerdo la obra *El Grito* de Edvard Munch. Muchas obras del expresionismo y del surrealismo se insertan en esta corriente.

Mientras tanto, me pregunté: ¿Qué es el placer estético y su manifestación a partir de la experiencia del lector en el reconocimiento que éste hace del contenido artístico en la poesía popular? Este tema es estudiado por Gadamer (2006) y Ricouer (2008)) a partir de la teoría neo-hermenéutica. Gadamer analiza

la perspectiva de lo artístico desde su concepto de los horizontes compartidos. Quiere decir que el lector lee u oye la canción o poesía desde el goce de lo bello, según su experiencia que puede reconocer de sí mismo. Por su parte, Ricoeur considera las obras literarias desde su teoría de la mimesis, ya que desde éstas se lleva a cabo el proceso de apropiación de un texto literario estético. Lo estético conmueve.

Por lo anteriormente expresado, la actividad estética se convierte en una senda que va hacia la forma del poema, hacia sus estructuras. Me refiero en este caso a las investigaciones de índole artístico, aunque la estética debe estar presente en cualquier campo del conocimiento. Todas las acciones de esta actividad salen del yo y afirman valorativamente al otro, (al poeta) o al actor social en su contacto. Es una voz que sirve de diálogo entre yo y el otro. Una voz estética que da significado a la vida, al mundo posible que el texto significa para cada ser que entre en su contacto. Por esta razón, la canción tradicional y popular margariteña tiene sus propios códigos inmanentes y referencias bibliográficas muy relacionadas con los temas, los géneros musicales y las características de la identidad margariteña. La bibliografía venezolana y universal estudiada para la investigación relativa a la Canción tradicional y popular de Margarita es muy amplia y está citada en la investigación mencionada. Para ejemplificar lo bello y lo ético, la jota “Vieja Margarita” de Villarroel (2001) dice:

“Hoy te vuelvo a cantar mi Margarita

A la luz de tu gloria y tu portento.

Yo que te conocí humilde y pobrecita

Al recordarte me hiere el sentimiento.

Ayer te vi sencilla y adorable,

Arranqué de tu alma algo divino

La esencia pura de este verso amable.

Tu fe, tu amor, tu canto y tu destino
Quizás, la culpa fatal de alguna pena
Que se quedó escondida entre tu flora
Es la pasión que tu razón condena
La razón de tu vida precursora
La corona de nubes que te baña,
El cinturón de espumas que te adorna
Sabe de algo que hacia ti retorna,
Un ejemplo de amor que no te engaña” (p.11)

Esta jota tan hermosa, me llena de una gran nostalgia y hurgando en ella encuentro cierta tristeza, una pena que tal vez se quedó prendida en las tunas, una culpa fatal por ser Margarita “precursora”. Descubrimos aquí elementos de nuestra gloriosa historia. También la presencia inefable del mar como un “cinturón de espumas que te adorna” y como un Dios, ese mar “sabe de algo que hacia ti retorna” y que es el amor de los hijos. Además, parecería que, aunque Margarita era humilde y pobre, “sencilla y adorable”, ahora no lo es tanto, pero en estos versos queda la huella de esa otra Isla, la esencia de la fe, el amor, el canto y el destino, además de “un ejemplo de amor que no te engaña”. Esta lectura “sentimental”, como la haría cualquier persona sin conocimientos literarios, tiene su razón de ser dentro del contexto de lo estético y lo ético.

A lo que apuntan Gadamer y Ricoeur, añadiría, que lo estético conmueve, por supuesto, de acuerdo con la relación del lector y el contexto del texto poético. Y nunca podrá ser igual el estremecimiento estético de un personaje que vive el mundo de lo creado y el de otro que está lejos de él.

Tránsitos del ser, saber y el hacer. Hacia el nosotros

La metodología cualitativa que se empleó en el estudio de la poesía popular resulta de una combinación del Análisis del Discurso de Van Dijk y de otros lingüistas como Bajtin y también del análisis literario. Una posición ética ante los actores sociales de la investigación ya mencionada permitió acercarme con mayor sensibilidad y fluidez al contenido poético musical y sociocultural en los temas del mar y la religiosidad de la canción tradicional y popular de Margarita. Para ello se analizaron todos los textos que conformaron el corpus central de este trabajo y que seleccioné de acuerdo con el diálogo establecido entre el investigador, los actores sociales o cantores y los elementos teóricos que sostienen la investigación.

Toda la clasificación de las canciones, por contenidos, temas, valores, me llevó al análisis de las estructuras, de varias temáticas: La religiosidad, el mar, que se incorporaron al análisis global. Se señalaron las relaciones intertextuales, las estrategias argumentales y recursos del lenguaje y después se presentó un corpus de hallazgos: Lo que dicen los cantores y músicos acerca del mar y la religiosidad, la música, su contexto y su vida a partir de la observación dialéctica y participativa desde la ventana “Del nosotros”.

Los distintos referentes teóricos estudiados me acercaron al descubrimiento de los artificios poéticos discursivos que emplean los poetas populares en sus canciones. El enfoque metodológico se hizo a partir de una visión pluralista que ya he señalado. El objetivo es el exponer la importancia de las competencias ético axiológicas para reivindicar la intersubjetividad y el consenso, o sea la relación con el otro. Esta estrategia permite también acceder, a partir de un discurso compartido, al conocimiento de la realidad humana, artística y en este caso, los valores de los cantantes y autores de los temas del mar y la religiosidad.

Con un sentido claro de la alteridad, libertad y de la narratividad, tomando como punto central de la ética, lo dialogal y el lenguaje, el investigador se acercó a la estética de los cantos: el contenido poético, musical y socio cultural de la

canción tradicional y popular margariteña y sobre todo a los buenos deseos de los informantes que, a través de los cantos religiosos, aspiran a una vida mejor de convivencia y respeto. Estas estrategias permitieron una reflexión desde el hombre mismo.

También el socio-constructivista escoge el subjetivismo que es el medio posible para revelar las construcciones de los seres humanos. Los hallazgos obtenidos fueron el resultado de la interacción ética entre el investigador y lo investigado. De igual manera, desarrollé una posición relativista porque las realidades son múltiples y están en la mente de la gente.

Las referencias interiores de la realidad del sujeto

Cuando abordé el paradigma cualitativo, me apoyé en la teoría neo hermenéutica de Hans Gadamer y Paul Ricoeur, como ya he señalado, que consiste en una aproximación hermenéutica al concepto de placer estético y su manifestación a partir de la experiencia estética del lector en el reconocimiento que éste hace del polo artístico en un texto literario. A partir de él se pueden apreciar las realidades íntimas del sujeto o del cantador en su estructura y naturaleza específica, sin formular juicios a priori. Traté de dar sentido o un significado a la investigación consciente de mi propia subjetividad pero a partir de mi reflexividad ética.

Por otra parte, tomé en cuenta las diferentes opiniones y estuve atenta a la narración de los actores sociales para poder acercarme a su mundo, a través de una interpretación reflexiva. Por supuesto, observé todas las referencias teóricas estudiadas. En todo momento la visión ética estuvo presente. Después, triangulé, de manera dialógica los discursos individuales y colectivos de los diversos métodos cualitativos utilizados. Para captar las expresiones de sentido en las entrevistas o trabajos de campo observé los comportamientos, los diálogos, las actitudes, con respeto e interés. De esta manera, pude atender a los silencios,

gestos, frases, conjeturas, palabras, interacciones y expresiones propias del entrevistado o de la margariteñidad. Con la observación de esas expresiones de sentido que fui descubriendo y de las primeras conjeturas, señalé en los textos de las entrevistas las oraciones o párrafos que mejor describen las cualidades más pertinentes de los temas del mar y la religiosidad.

Entendimiento de las revelaciones.

El corpus: Sabrosura y saberes de los hallazgos

Luego de haber realizado el análisis del discurso, a partir de las relaciones sintácticas, semánticas, éstas con sus variantes anecdóticas y de las relaciones pragmáticas, de proceder a la triangulación dialógica, la interpretación de la información y después de la interacción y de las revelaciones, presenté el corpus de los hallazgos con sus saberes y sabrosuras. Comprendí cuán importante es la canción en el entendimiento de las relaciones sociales, culturales y cotidianas. Distinguí los diferentes géneros de las canciones margariteñas. Cada canción analizada desde el punto de vista de su contenido poético-musical, me dejó una gran riqueza en cuanto a las relaciones sintácticas, semánticas y pragmáticas, las figuras retóricas, como las metáforas: “Merece un alto trino de jilguero”. El uso de los verbos, los adjetivos, los sustantivos, o esta hipérbole que se refiere al cielo: “Inmenso toldo azul”, Metáforas: “Se ve morir un lánguido lucero” y de una mariposa se dice: “Cruzas el mar preciosa marinera” o “pulso del rosario ardiente” refiriéndose al rosario de la Virgen del Valle.

Lo simbólico también está muy presente, el mar es símbolo de la inmensidad, y de la divinidad, además, una energía, es lo femenino, la mar. En cuanto a lo argumentativo: el mar, tiene una vertiente, la inmensidad y la otra, la divinidad. Dos absolutos que se miran cara a cara. Las reiteraciones también imprimen sonoridad a los versos. Por otra parte, descubrimos sus vivencias, sentimientos, la defensa de sus cantos tradicionales, el amor a la Isla, la familia, el

concepto armónico de la naturaleza, la honestidad, la bondad, la solidaridad, el misterio y la fe, son temas recurrentes: Cantos a la Virgen del Valle, al Cristo del Buen Viaje y a los Santos patronos de los pueblos.. El amor a la música, casi todos pertenecen a grupos musicales. Los recursos son muchos y tienen un nivel de coherencia capaz de dar un sentido estético y ético trascendente a las canciones tradicionales y populares de la Isla de Margarita.

En cuanto a mi participación como observador e investigador, reconozco que el contacto con los entrevistados fue un aprendizaje enriquecedor. Quiero señalar, que los cantantes margariteños entrevistados fueron: Francisco Mata, José “Chellás “ Villarroel, Lucienne Sanabria, Angel Marino Ramírez, Luis Teodoro García, Ibrahím Bracho, Alberto Valderrama Patiño, Jose “Cheo” González, Johnny Escobar, Juan Rojas, Miguel Serra, Jesús Avila y Alexis Marín Cheng. Este último, es el productor de una discografía que se llama “Margarita, su música y sus músicos”. No es cantante pero su información fue muy valiosa. De todos los actores, aprendí. Además, de sus saberes, me dejaron el afecto, su bondad y sentido del humor, sus risas, valores humanos, sus hermosas escrituras, espíritus y voces.

Trascendencia y luces de la ética en la investigación

Definitivamente, la ética trasciende y genera luces en la investigación y de la mano de la estética incursiona en los meandros de lo desconocido para descubrirlo. Destaco que la presencia de la ética en la investigación logró un estado de confianza en el cual no se establecieron acuerdos firmados entre los actores sociales y la investigadora, sin embargo, se respetó la información. Señalo que los artistas y cultores son personajes reconocidos en la comunidad margariteña, cuyo trabajo y legado es público. Traté de ser fiel en todo momento a la palabra de los entrevistados. Entendimos que la palabra, como portavoz ético del conocimiento y del espíritu, entre la investigadora y los informantes, se había transformado, por sí misma, en un documento que confirma la honestidad del

margarteño. De esta manera, la ética trasciende y se encarga de promover los valores humanos y el legado de sus artistas. Un sentimiento sincero empapado de ética, estética y afecto nos acompañó todo el tiempo.

REFERENCIAS

- Alcántara Mejía, J.R.(2002) *La escondida senda. Poética y hermenéutica en la obra castellana de Fray Luis de León*. Ciudad de México: Universidad Iberoamericana.
- Aristóteles.(1974) *Poética de Aristóteles*. Madrid: Gredos
- Bachelard, G.(1975), *La poética del espacio*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bajtín, M (1986). *Problemas literarios y estéticos*. La Habana: Editorial Arte y Literatura.
- Briones,G (1992).*Métodos y técnicas de investigación para las Ciencias Sociales*.México: Editorial Trillas.
- Cadenas, R. (1985).*Realidad y Literatura*. Caracas: Equinoccio.
- Casamiglia y Tussón. (1999) *Las cosas del decir. Manual de Análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Dijk, Teun V. (1999) *Ideología*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Gadamer,H.G (2006) *Estética y Hermenéutica* . Madrid: Tecnos.
- Guba, E.G (1991) *The alternative paradigm dialog. In The Paradigm Dialog*. Newbury Park, California: Sage. Traducción: Profesora :A María Castro de Núñez
- Kant, I. (1790) *Crítica del juicio*. .Buenos Aires: Losada
- Nunes de Pinho,F (2009) *La ética dialogal de Paul Ricouer*. Barcelona: Universitat de Barcelona
- Real Academia Española.(1977).*Diccionario ideológico de la Lengua Española*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili S A.
- Ricoeur, P. (1980) *La metáfora viva*. Madrid: Ediciones Cristiandad SL.
- Ricoeur, P. (2008) *Hermenéutica y acción*. Madrid: Prometeo

Salazar Sanabria, M. (2012) *Los temas del mar y la religiosidad en la canción tradicional y popular de la Isla de Margarita desde una visión poética*. Tesis de Doctorado no publicada, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Caracas.

Salazar S, M. (1987) Entrevista al Doctor Arturo Uslar Pietri. *Opinión Pedagógica*. 1, 27-28.

Torres, A.T. (2006) *Discurso de Incorporación como Individuo de Número a la Academia de la Lengua Venezolana*. Caracas: Academia de la Lengua

Van Dijk, T. (1983) *Estructura y funciones del discurso*. México: Siglo XXI.

Villarroel, J.E.(2001) Orientación poética. *Cuadernos de difusión*. 1, 28.

Wiesenfeld, E. (2001) *La autoconstrucción. Un estudio psicosocial del significado de la vivienda*. Caracas: Facultad de Humanidades y Educación, UCV.

El informante como persona clave en la investigación cualitativa

The informant as a key person in qualitative research

Mariela Alejo
mariela.alejo@gmail.com

Belkis Osorio A.
belkys.osorio@gmail.com

Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
Instituto Pedagógico de Caracas, Venezuela

RESUMEN

Los estudios cualitativos están dirigidos a profundizar en los fenómenos explorándolos directamente desde la perspectiva de quienes participan, convirtiéndose éstos en las personas claves para las investigaciones de este tipo. El informante es el centro de toda investigación porque por sus vivencias pueden ayudar al investigador en varias tareas como el abrir el acceso a otras personas y/o a nuevos escenarios, así como también, favorecer las relaciones en el contexto para poder estudiar la "realidad" social. En tal sentido, el siguiente artículo tiene como propósito mostrar al lector algunas de las concepciones y puntos de vista de autores sobre el significado e importancia de los informantes como fuente de información.

Palabras Clave: *informantes, estudios cualitativos, fuente de información.*

ABSTRACT

The purpose of the following article is to show the reader some of the author's conceptions and points of view about the meaning and importance of the informants. Turning these into the key people for those studies where the approach is from the qualitative paradigm. The informant is the center of all research because, through his experiences, he can help the researcher in various tasks, such as opening up access to other people and new scenarios, as well as fostering relationships in context to study social "reality".

Key words: *Informants, qualitative paradigm, sources of information.*

INTRODUCCIÓN

Cuando se realiza una investigación desde el paradigma cualitativo, el investigador está orientado no solo a adquirir información, sino a aprender de experiencias y puntos de vista de otros individuos, valorar procesos y generar teorías desde la perspectiva de los informantes. El autor del estudio debe buscar entender el fenómeno desde todas sus perspectivas. Para lograr esto, se valdrá de sus recursos académicos y personales para incursionar en el mundo de cada informante que se convertirá en clave para su investigación.

En tal sentido, a lo largo de todo el proceso se busca establecer una relación de confianza con los informantes, lo que algunos autores denominan “rapport”, es buscar una relación de cordialidad que permita que la persona se abra y manifieste sus sentimientos internos al investigador fuera de lo que es la fachada, el exterior.

El informante al comienzo del estudio puede ayudar al indagador a tener una idea clara de los temas pertinentes. Luego, el investigador puede desarrollar preguntas para discutir las en grupo o individual, identificar temas, captar algunas observaciones, y así sucesivamente. Según Taylor y Bogdan (1986), dependiendo de la posición epistemológica y teórica del investigador, se habla de informante clave y de portero. Se puede decir, que el informante es una persona capaz de aportar información sobre el elemento de estudio y el portero, además de ser un informante clave, es una persona que sitúa en el campo y ayuda en el proceso de selección de participantes en el caso de realizar entrevistas o grupos focales.

Ambos conceptos también provienen de la etnografía, siendo el portero la persona que facilitaba la entrada y el informante clave la persona que completaba la generación de información de la observación participante mediante entrevistas informales o en profundidad. Por lo tanto los porteros y los informantes claves son personas que permiten a los investigadores cualitativos acercarse y comprender en profundidad la “realidad” social a estudiar.

Fase de recogida de datos en la investigación cualitativa

Tomando como base que la investigación cualitativa se orienta hacia el proceso y debe desarrollar una descripción del fenómeno lo más cercana a la realidad que se investiga, se necesita conocer a profundidad el contexto o escenario donde se trabajará y, por ende, los informantes que proporcionarán el levantamiento de la información. Nos referimos a la recogida de la data, los cuales se seleccionan para cualquier investigación que estemos haciendo como estudios etnográficos, historias de vida/biografías, estudios de caso, entre otros.

En tal sentido, la investigación cualitativa hace uso de diferentes técnicas que sirven para obtener los datos. Dependiendo de la recogida de datos y análisis de la información variarán los resultados y conclusiones. Entre las técnicas de recogida de datos esta la observación participante, los grupos focales y las entrevistas, entre otras. En todas participan los informantes. Dentro del campo de la investigación cualitativa la entrevista en profundidad es una técnica recomendada debido a la facilidad para su aplicación.

La técnica de la entrevista, es definida por Rodríguez, Gil y García (1999) como «una técnica en la que una persona (entrevistador) solicita información de otra o de un grupo (entrevistados), para obtener datos sobre un problema determinado» (p. 197). Los referidos autores, consideran que la entrevista a profundidad permite al investigador «profundizar hasta hallar explicaciones convincentes. Puede incluso, que en ocasiones sólo desee conocer cómo otros, los participantes, ven el problema» (p. 197). Sin duda, los principales protagonistas al utilizar esta técnica son los informantes claves, suministrándole al investigador detalles de su mundo, su lenguaje, emociones y valores que enriquecerán los resultados de la investigación.

Una vez seleccionado el contexto de estudio, todos pudieran ser informantes, pero aquellos más respetados, conocedores del tema a profundidad, dispuestos y quienes han fomentado mejores lazos y relaciones personales con el investigador,

se convertirán en informantes claves, llamados también actores sociales o participantes. «Estos apadrinan al investigador en el escenario y son sus fuentes principales de información ya que proporcionan una comprensión profunda del escenario» (Balcázar, González, Gurrola y Moysén, 2013; p. 41)

La selección de informantes

Antes de hacer referencia a la selección de los informantes, es importante aclarar el porqué de los informantes en una investigación cualitativa. En tal sentido, en palabras de Sánchez (2012),

Las personas a medida que pasan a través de realidades diferentes, están constantemente interpretando y definiendo. Diferentes personas dicen y hacen cosas distintas porque cada persona ha tenido diferentes experiencias y ha aprendido diferentes significados sociales, así como se hallan en situaciones diferentes. (p.14)

Así, los informantes son el eje principal de una investigación cualitativa y deben ser seleccionados cuidadosamente. Su selección involucra decisiones muestrales tomadas, en el momento en que se proyecta el estudio y se complementan durante el trabajo de campo. Existen diferentes estrategias de captación de porteros e informantes, así como diferentes formas de acceder y seleccionar a participantes, todas son válidas lo único que debe hacer el investigador es reportar, describir el proceso de selección de estos informantes con la intensidad que el lector pueda comprender e interpretar los resultados de la indagación.

En toda investigación de corte cualitativo, por ser considerado un diseño flexible, no se debería conocer a priori ni el número ni el tipo de informantes, más bien es fruto del propio proceso que se genera con el acceso al campo del investigador. Se debe estar dispuesto a cambiar de curso después de las entrevistas iniciales. Lo importante es el potencial de cada "caso" para ayudar al investigador en el desarrollo de comprensiones teóricas sobre el área estudiada de la vida social (Glaser y Strauss, 1967).

Se debe diversificar deliberadamente el tipo de personas entrevistadas hasta descubrir toda la gama de perspectivas de las personas en las cuales se está interesado. Uno percibe que ha llegado a ese punto cuando las entrevistas con personas adicionales no producen ninguna comprensión auténticamente nueva. La selección de los informantes se da cuando el investigador conoce a algunos y logra que ellos mismos presenten a otros. O también averiguando con los amigos, parientes y contactos personales; con la comunidad que se quiere estudiar; ir a las organizaciones y organismos.

Existe variedad de técnicas y estrategias como son: la revisión de documentos para ubicar cualquier dato que se necesite, como por ejemplo registros de nacimientos, centros de educativos, centros vecinales, iglesias y clubes sociales. La entrega de volantes en los comercios locales y (en algunos vecindarios). Todo investigador debe tomar en cuenta lo expuesto por Spradley (citado por Taylor y Bogdan, 1986) sobre los buenos informantes, lo cual está relacionado con la "enculturación completa", es decir, que conozcan muy bien su cultura, subcultura, grupo u organización.

Estrategias de elección de los informantes

La investigación con enfoque cualitativo se centra en la recopilación de información principalmente verbal en ambiente o contexto seleccionado. Luego, la información obtenida es analizada de una manera interpretativa, subjetiva, impresionista o incluso diagnóstica. Este enfoque propone estrategias de selección de informantes que suponen ser deliberada e intencional. Es una de carácter dinámico, con la excepción de algunos estudios de caso único. Es decir, el proceso de selección de informantes no se interrumpe sino que continúa a lo largo de toda la investigación, valiéndose de estrategias diferentes según el tipo de información que se necesita en cada momento.

Como consecuencia, este tipo de selección de informantes también puede definirse como básico, dado que su desarrollo tiene lugar en más de una etapa o momento de la investigación. Y, por ende, se trata de un proceso secuencial. Los investigadores cualitativos suelen evitar las muestras probabilísticas, puesto que lo que buscamos son buenos informantes, es decir, personas informadas, lúcidas, reflexivas y dispuestas a hablar ampliamente con el investigador.

Autores como Morse (1991) y Bernard (2006), describen diferentes estrategias de elección de los informantes como son:

- a. Muestreo por conveniencia: Este muestreo se utiliza cuando se elige una población y no se sabe cuántos sujetos pueden tener el fenómeno de interés, aquí se recurre a los sujetos que se encuentren, también se utiliza en fenómenos muy frecuentes pero no visibles. Este tipo de muestreo tiene como características: a) establecer diferentes etapas de selección de muestra. b) identificar sujetos que cuenten con el fenómeno en general. Se utiliza en investigaciones cuyos métodos son: fenomenología, etnografía y etnometodología.
- b. Muestreo por bola de nieve o de avalancha: Consiste en elegir a uno o varios informantes y solicitarles que, a su vez, recomienden a otras personas a participar. También se le conoce como nominado, bola de nieve o muestreo en cadena. Se recomienda emplearlos en investigaciones donde los métodos sean: etnografía o etnometodología.
- c. Muestreo teórico o muestreo intencional: Es el proceso de muestreo intencionado que consiste en la recolección de datos para generar una teoría. El investigador «que trata de descubrir teoría no puede establecer al comienzo de su investigación cuántos grupos integrarán su muestra durante su completo estudio; puede contar los grupos solamente al final. Es decir, no se trata de un muestreo apriorístico como los estadísticos» (Glaser y Strauss, 1967; p. 44). Inicia con un muestreo por conveniencia y de avalancha, y avanza hacia una

estrategia de muestreo deliberado, basándose en las necesidades de observación. Se utiliza en investigaciones cuando se emplea la teoría fundamentada como método.

- d. Muestreo Opinático: Consiste en identificar dentro del contexto grupos y personas que se reconocen como detentores de información, como sujetos centrales dentro de la estructura social.
- e. Muestreo Estratégico: Incluye a los protagonistas o testigos de excepción, que disponen de mucha información con riqueza de contenido.
- f. Muestreo de Embudo: Consiste en una aproximación progresiva a los “focos” de interés. Se inicia con muchos informantes y se reduce al final conservando sólo aquellos que mantienen una relación con el tema de interés.
- g. Muestreo Accidental: Cuando se encuentran de manera espontánea contextos e informantes de mucha importancia para la investigación.
- h. Muestreo de casos extremos o inusuales. El escoger casos con cualidades especiales o diferentes a las del grupo en general, en algunas circunstancias puede ser de gran utilidad para conocer a fondo ciertos temas.
- i. Muestreo propositivo. Este tipo de muestreo permite elegir los informantes en función del tipo. El proceso de en este muestreo es: a) selección de los informantes según el conocimiento del tema, b) identificar quienes tienen un conocimiento particular del tema. En una segunda y tercera fase buscan las características atípicas de los informantes. La etnografía, etnometodología, fenomenología, estudios piloto son los diseños metodológicos ideales para utilizar este tipo de muestreo.
- j. Muestreo de casos y controles. Es una variante, un subtipo del muestreo propositivo y del muestreo de cuotas con o sin el rasgo de características. Se utiliza en grupos poblacionales con o sin características específicas. Por

ejemplo: Estudio de migrantes y no migrantes. Con o sin la enfermedad. Tiene que ser el mismo número en los 2 casos.

- k. Muestreo de voluntarios. Este tipo de muestreo se utiliza cuando nos enfrentamos a sujetos que creen tener el conocimiento del tema o la experiencia. Para lograr vincular los participantes se realizan estrategias de invitación como por ejemplo: anuncios publicitarios en lugares públicos. Tiene como ventajas una lista potencial para seguir, es una muestra autoseleccionada por lo cual no sabe cuántos participantes puedan llegar.
- l. Total de la población. Se toma a toda la población social. Por ejemplo una familia, un staff en un espacio pequeño (familia, trabajadores, pacientes, estudiantes). No tiene que ser numeroso el número de participantes, el investigador elige el tipo de informantes con las características de interés. Se utiliza en etnometodología, etnografía, estudio de caso y en investigación evaluación.
- m. Muestreo por cuota. Se define por características, parámetros biológicos o socio demográficos. Se utiliza este muestreo por las características que pueden tener los sujetos, por ejemplo: género, estado civil, migración. Todos los subgrupos deben tener informantes y después definir el número de sujetos. Se hace necesario definir el número de informantes en cada subgrupo. Este muestreo se utiliza mucho en los estudios de dominios culturales o narrativas.

Por ejemplo de enfermos, sujetos con ciertas características, enfermedades crónicas, infecciosas, grupos sociales etc. Cuota implica separar del resto de informantes, esto permite hacer selecciones de tipo secundaria o terciaria. También es posible hacer un muestreo por cuota con una sola característica. Se identifica como ventajas en este muestreo el hacer comparaciones entre grupos y desventajas que no se utiliza en grupos de difícil acceso. Hay autores que no recomiendan su uso por preocuparse por el número de informantes y no por generar teoría.

¿Cuántos son suficientes?

Una de las preguntas más comunes sobre todo en investigadores noveles es sobre el número de informantes a entrevistar. En este orden, es importante recordar que las investigaciones cualitativas son flexibles, abiertas y se adaptan a cualquier escenario. Al iniciar la investigación, el autor tendrá una idea de cuantos informantes podría entrevistar, pero «a medida que el investigador va construyendo y comprendiendo el fenómeno de estudio, desde la perspectiva de los implicados va teniendo un mayor grado de conocimiento para interpretarlo» (Rodríguez, Gil y García, 1999; p. 183), lo que le podría llevar al escenario a entrevistar de nuevo a uno u otro informante en más de una oportunidad, incorporar nuevos informantes o suspender las entrevistas por saturación de la información.

Crouch y McKenzie (2006) exponen que «un pequeño número de casos (menos de 20, por ejemplo) facilitará la estrecha relación del investigador con los entrevistados, y mejora la validez de grano fino, la investigación en profundidad en ambientes naturales» (p. 483). En esta modalidad de aproximación puede trabajarse con números relativamente pequeños de unidades de observación, incluso en ocasiones con un único caso (aunque también puede involucrar a un número elevado de participantes: los integrantes de cierta etnia, los pobladores de determinada localidad, los trabajadores de la salud de una institución). Sin embargo Pineda, De Alvarado y De Canales (en López, 2004; p. 74) expresan que lo que se quiere es captar información rica, abundante y de profundidad de cada caso seleccionado. Es por esto que mucho del éxito de este tipo de investigación dependerá de la capacidad del investigador para observar y para analizar e interpretar información.

Por su parte, Patton (2002) exterioriza que la elección no parte de un número determinado de antemano, en este campo no hay reglas para decidir el tamaño de la muestra y, si hubiera que enunciar alguna, está sería: “todo depende”. Depende

del propósito del estudio, de lo que resulta útil para lograrlo, de lo que está en juego, de lo que lo hace verosímil, y en última instancia, incluso de lo que es posible. Así, para poder juzgar si una muestra es adecuada hay que conocer el contexto del estudio.

Las relaciones con los informantes

La relación entre entrevistador e informante es en gran medida unilateral. A través de ella, el entrevistador tiene la oportunidad de realizar un estudio y los informantes probablemente obtienen algo, la satisfacción de que alguien piense que sus vidas y modos de ver tienen importancia. En ese sentido, la tarea consiste en relacionarse con los informantes como personas y no como si fueran meras fuentes de datos. Para ello Taylor y Bogdan (1986) da “algunas orientaciones” para conseguirla:

1. Que el investigador se acomode a las rutinas y modos de hacer las cosas de los informantes.
2. Establecer lo que se tiene en común con la gente de tal forma que el intercambio de esa información permita un mayor acercamiento y rompa el hielo que se produce al inicio de toda relación.
3. Ser humildes, si el observador muestra un conocimiento excesivo hace que sea visto como potencialmente peligrosos.
4. Interesarse por lo que la gente nos comunica.
5. Ser cuidadoso en no revelar ciertas cosas que los informantes han dicho aunque no haya sido en privado.
6. Es prudente que los entrevistadores no exterioricen en absoluto sus sentimientos.
7. Es obvio que el entrevistador no deberá manifestar su opinión sobre cada tema que surja, en especial durante las entrevistas iniciales.

8. Se debe tratar de ser sensible a los sentimientos y puntos débiles del informante.
9. Cuando algo está mal, se debe ventilar la atmósfera expresando las preocupaciones.

A manera de conclusión

La figura de los informantes representa un alto valor para las investigaciones cualitativas, porque conocen los hechos y tienen la experiencia. Ellos pueden rebatir, confirmar, ampliar, mostrar un mundo nuevo, un contexto diferente a la vista del investigador, porque están involucrados en el hecho. De su acertada selección va a depender que los datos recogidos sean lo suficientemente completos para poder hacer los análisis y obtener resultados que dibujen verdaderamente la realidad estudiada dándole así credibilidad al estudio. El investigador debe mostrar habilidades en el uso de las técnicas para recolectar la información ya que, si se selecciona un buen informante, pero el entrevistador no posee las herramientas para entrevistarlos, se perderá ese recurso y por ende se afectarán los resultados. En tal sentido, aspectos como la claridad en los objetivos propuestos, la ubicación certera del contexto o escenario de estudio y el rapport que el entrevistador logre con los informantes serán claves para el buen desarrollo de la investigación.

REFERENCIAS

- Balcázar, P., González, N., Gurrola, G. y Moysén, A. (2013). *Investigación Cualitativa*. Universidad Autónoma del Estado de México.
- Bernard, R. (2006). *Nomprobability sampling and choosing*. In Bernard R. (editors). *Research methods in anthropology. Qualitative and quantitative approaches*. California: Oxford. Altamira Press; p. 186-209.

Crouch, M, y McKenzie, H. (2006). The logic of small samples in interview-based qualitative research. *Social Science Information*. 45(4):483-499.

Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Hawthorne, N.Y.: Aldine.

López, P. (2004). Población Muestra y Muestreo. *Punto Cero*, vol.09, n.08 pp. 69-74. [Artículo en línea] Disponible: scielo.org.bo/scielo.php?Script=sci_arttext&pid=S181502762004000100012&lng=es&nrm=iso. [Consulta: 2014, octubre 16]

Morse, J. (1991). Qualitative nursing research. A contemporary dialogue. In Morse, J. (editors). *Strategies for sampling*. Salt Lake City, University of Utah, USA: Sage Newbury Park; p. 127- 145.

Patton, M. (2002) Qualitative research and evaluation methods. 3a. Ed. *Thousand Oaks: Sage Publications*.

Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. (2ª. ed.). Málaga: Ediciones Aljibe.

Sánchez, F. (2012).. *Métodos de investigación cualitativa*. ©Francisco Javier Sánchez Sánchez-Cañete. SafeCreative Registro de propiedad intelectual. Código: 1209012214910. 01 de sept.

Taylor, S. y Bogdan, R. (1986). *Introducción: ir hacia la gente, en Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. [Documento en línea] Disponible: <http://ulloavision.org/archivos/antologias/meto2> [Consulta: 2014, Junio 01]

Una Visión General de la Teoría Fundamentada

An Overview of the Grounded Theory

María Eugenia Bautista

mariubautista@gmail.com

Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
Instituto Pedagógico de Caracas, Venezuela

RESUMEN

El presente artículo es un ensayo producto de la revisión de diversos documentos y autores que tiene como finalidad presentar una descripción de los aspectos básicos de la Teoría Fundamentada (TF) a fin de brindar orientaciones a aquellos investigadores que se inician en la investigación cualitativa y desean emplear este método. Se presentan elementos básicos de este método cualitativo como lo son: a) su objetivo, generar teoría a partir de textos recogidos en contextos naturales y sus hallazgos son formulaciones teóricas de la realidad; b) distinción entre la teoría formal y la teoría sustantiva, c) el referente teórico de la TF, d) el muestreo teórico, e) la saturación teórica, f) la formulación de preguntas y comparaciones teóricas, g) Codificación y Categorización y por ultimo un mapa conceptual que sintetiza los aspectos fundamentales de la TF.

Palabras Clave: Teoría Fundamentada, Codificación, Categorías, Muestreo Teórico, teoría formal, teoría sustantiva.

ABSTRACT

This article is an essay product of the review of various documents and authors whose purpose is to present a description of the basic aspects of Fundamental Theory (TF) in order to provide guidance to those researchers who start qualitative research and want Use this method. Fundamental elements of this qualitative method are presented, such as: a) its objective, to generate theory from texts collected in natural contexts and its findings are theoretical formulations of reality; b) distinction between formal theory and substantive theory, c) the theoretical reference of TF, d) theoretical sampling, e) theoretical saturation, f) formulation of questions and theoretical comparisons, g) Coding and Categorization, and Finally, a conceptual map that synthesizes the fundamental aspects of TF.

Keywords: Grounded Theory, Coding, Categories, Theoretical Sampling, formal theory, substantive theory.

INTRODUCCIÓN

La teoría fundamentada es una teoría derivada de datos recopilados de manera sistemática y analizada por medio de un proceso de investigación (Corbin y Strauss, 2002). Tiene como finalidad permitir que los investigadores se orienten a descubrir teorías, conceptos y proposiciones partiendo directamente de los datos y no de los supuestos a priori de otras investigaciones o de marcos teóricos existentes. La teoría fundamentada se describe como un modo de hacer análisis.

Objetivo de la Teoría Fundamentada

De la Cuesta, (1998) sustentado en Strauss, considera que su objetivo es el de generar teoría a partir de textos recogidos en contextos naturales y sus hallazgos son formulaciones teóricas de la realidad. Según Sandoval (1997), la teoría fundada:

Es una Metodología General para desarrollar teoría a partir de datos que son sistemáticamente capturados y analizados; es una forma de pensar a cerca de los datos y poderlos conceptualizar.... Aun cuando son muchos los puntos de afinidad en los que la teoría fundamentada se identifica con otras aproximaciones de investigación cualitativa, se diferencia de aquellas por su énfasis en la construcción de teoría.(s/n)

El método de la teoría fundamentada es el de Comparación Constante, que connota, como dice Sandoval, una continua revisión y comparación de los datos capturados para ir construyendo teoría de la realidad. Strauss (1970), define sus procedimientos básicos en: Recogida de datos, codificación y reflexión analítica en notas. Para elaborar la teoría, es fundamental que se descubran, construyan y relacionen las categorías encontradas; estas constituyen el elemento conceptual de la teoría y muestran las relaciones entre ellas y los datos.

Los datos se recogen con base en el muestreo teórico, el cual, a decir Glaser y Strauss (1967), es el medio o sistema por el que el investigador decide con base analítica, qué datos buscar y registrar. Por ello, la recogida de datos en la

investigación se debe guiar por una teoría de diseño emergente, pues estos escenarios y medios pueden ir cambiando en la medida que va apareciendo nueva información.

La teoría formal y la teoría sustantiva

La teoría Fundamentada, establece la distinción entre la teoría formal y la teoría sustantiva, haciendo énfasis en la teoría sustantiva.

La teoría sustantiva está relacionada con la interacción permanente que el investigador logra en el proceso de recolección de datos. En tal sentido, esta teoría es el resultado del procesamiento sistemático de los datos de campo (mediante procesos de codificación y categorización). (Glaser y Strauss, 1967).

La teoría formal se identifica con el estilo de recolección de datos y el análisis teórico, a través del cual se hace posible la construcción de hipótesis y se compara constantemente con la teoría de los datos que van surgiendo de la investigación.

Referente teórico

El debate acerca de la esencia misma de los paradigmas, ha girado en torno a tres preguntas, de acuerdo con los planteamientos Guba, (1991) que son las siguientes:

- 1) ¿Cuál es la naturaleza de lo “cognoscible”? o ¿Cuál es la naturaleza de la “realidad”?
- 2) ¿Cuál es la naturaleza de la relación entre el que conoce (el investigador) y lo conocido (o conocible)?.
- 3) ¿Qué debería hacer el investigador para averiguar sobre el conocimiento?

Sus respuestas definen los planos del conocimiento explicitados por Guba, en términos de la ontología, la epistemología y la metodología.

En el plano Ontológico, la teoría Fundamentada asume la realidad desde una perspectiva dialéctica basada en las interacciones humanadas que se dan a través del dialogo. La comunicación es la vía humana esencial para manifestar

pensamientos, valores, sentimientos, etc. En el plano epistemológico, el conocimiento parte de la práctica, está en la cotidianidad, en la intersubjetividad y en lo metodológico, la teoría se construye de la contrastación constante de las expresiones manifestadas por las personas en sus diálogos, de lo que emerge en sus comentarios acerca de la realidad vivida y que es objeto de estudio.

En el siguiente gráfico se presentan las dimensiones ontológica, epistemológica y metodológica que sirven como referente teórico de la Teoría Fundamentada

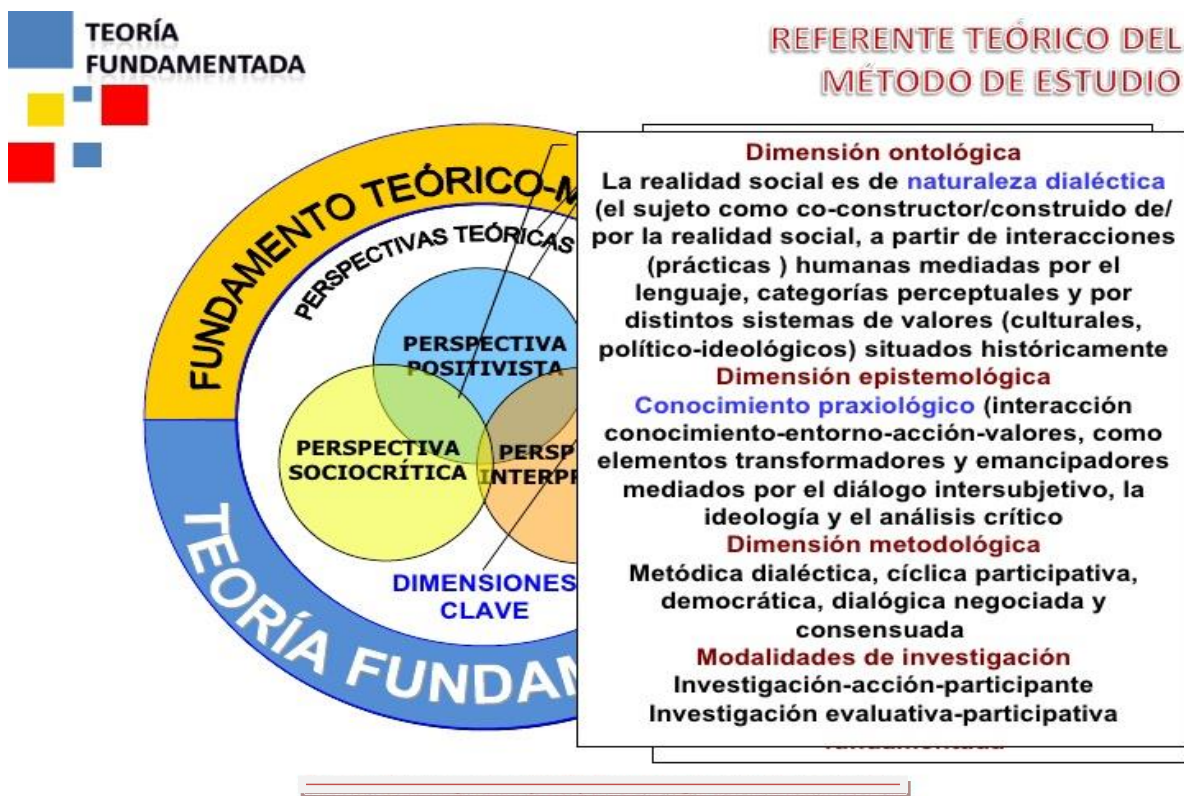


Gráfico 1 Referente Teórico de la Teoría Fundamentada

Fuente: Barbera, N., Canchica, M., Carrera, E., Ysea, y Zambrano, A., (2010)

En el mismo orden de ideas relativas al referente teórico de la TF, el gráfico 2 muestra la intención y el foco que sustenta el pensamiento de la Teoría

fundamentada desde la concepción de la investigación cualitativa, del interaccionismo simbólico y el interpretativismo.

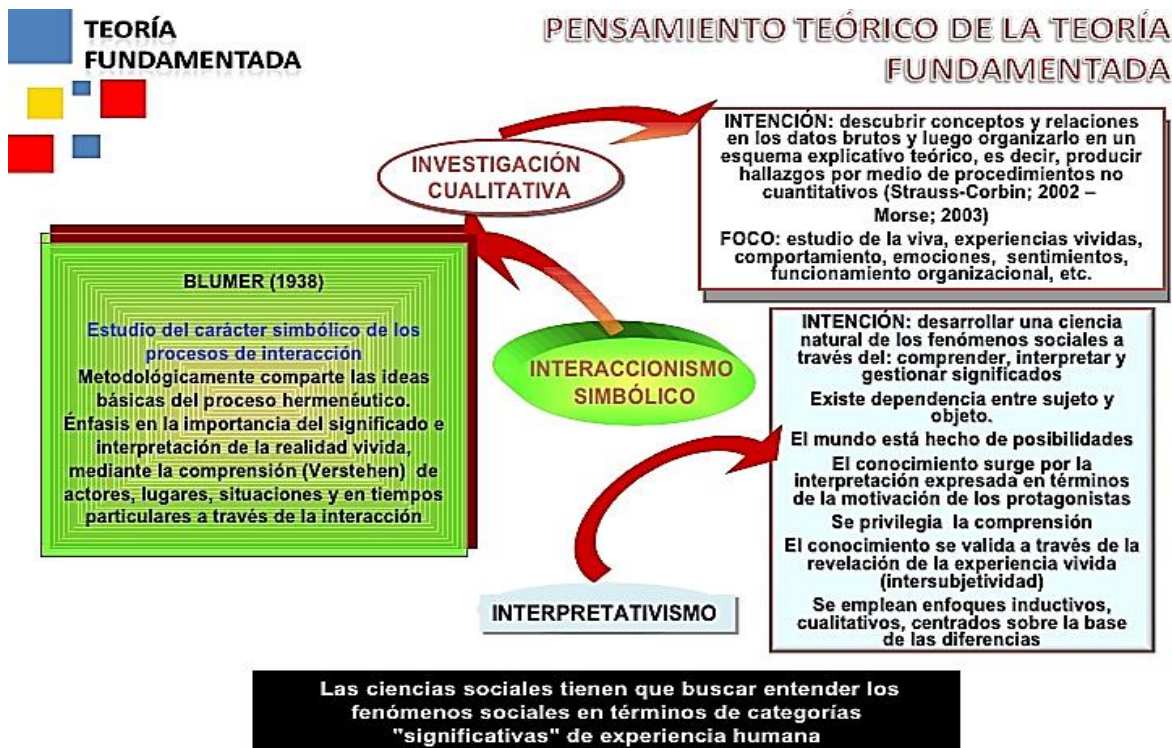


Gráfico 2: Pensamiento Teórico de la teoría Fundamentada

Fuente: Barbera, N., Canchica, M., Carrera, E., Ysea, y Zambrano, A., (2010)

Se destaca en este grafico el papel fundamental de la comunicación como vía para comprender e interpretar (hermenéutica) la realidad partiendo de motivación e interacción de quienes la protagonizan, de los significados que estos le dan a lo vivido, pues estos develan sus experiencias.

El Muestreo Teórico

El muestreo teórico se refiere a los entrevistados o hechos a observar en la estrategia de investigación. Esto significa que los individuos que serán entrevistados, o hechos a observar, son considerados como aquellos que, en

forma suficiente, pueden contribuir al desarrollo de la teoría para lo cual se realiza el trabajo en terreno.

El investigador comienza con la selección de varios casos que pueden compararse y contrastarse. Éstos se eligen por su posible relevancia para el campo teórico que se pretende estudiar. En las primeras fases de la recolección y análisis de datos, se seleccionan casos por sus semejanzas. Posteriormente, se eligen por sus diferencias. Glaser y Strauss (1967) recomiendan este proceso de minimización – maximización de las diferencias entre los casos seleccionados, por su utilidad en la generación de teoría. Las semejanzas permiten la identificación de una categoría, el esbozo de sus atributos y la especificación de sus condiciones de aparición. Las diferencias entre los casos elegidos hacen posible la elaboración de los atributos de las categorías, la determinación de sus subvariantes y la delimitación de su alcance.

Se inicia el proceso, seleccionando y estudiando una muestra homogénea de individuos, hechos o situaciones, para posteriormente, cuando la teoría empiece a perfilarse, ir a una muestra heterogénea, la cual permitirá confirmar o descartar las condiciones que están siendo utilizadas para desarrollar las proposiciones iniciales (Mella, 2003).

Saturación Teórica

Esta estrategia metodológica del Método de Comparación Constante (MCC), acerca a los investigadores a la posibilidad de verificación, sin apartarlos del objetivo central que es la generación de teoría. En el MCC, no hay un intento de verificar la universalidad ni la prueba de causas sugeridas u otras propiedades. Y al no existir prueba, este procedimiento únicamente requiere la saturación de la información; su objetivo no es tanto la verificación como la generación de teoría (Valles, 1997).

En relación al muestreo teórico, si el investigador adopta el MCC, no podrá usar otro criterio para fijar el tamaño muestral sino el de saturación y el tamaño deberá ser incrementado hasta que se logre el nivel de saturación. Así, el muestreo teórico no tiene un tamaño definido por cálculos probabilísticos, sino por criterios teóricos de saturación de las categorías investigadas, vale decir, hasta cuando el dato adicional que se recolecta, no agrega información significativa a lo que ya se tiene.

Como lo expresa Creswell, (2009) el proceso de obtener información en la teoría fundamentada -cuya lógica de obtención de datos corresponde al método de comparación constante- es un proceso en zigzag: ir al campo de observación para obtener datos, analizarlos, ir nuevamente al campo, obtener datos y analizarlos, etc. Tantas veces se va al campo como sea necesario hasta que la categoría de información es considerada como saturada.

Formulación de Preguntas y Comparaciones Teóricas

Según Corbin y Strauss (2002) para el desarrollo de la teoría que utiliza el método de la Teoría fundamentada existen dos operaciones absolutamente necesarias: formular preguntas y hacer comparaciones. La formulación de preguntas es un mecanismo analítico para iniciar la indagación y dirigir el muestreo teórico. Hacer comparaciones es una herramienta analítica empleada para estimular el pensamiento acerca de las propiedades y dimensiones de las categorías.

Formular preguntas y hacer comparaciones ayudan al investigador a captar el significado de los acontecimientos o sucesos, que de otra forma pueden pasar desapercibidos. Existen diversos tipos de preguntas, de manera general se pueden agrupar en cuatro: a) preguntas sensibilizadoras, aquellas que permiten al investigador indagar acerca de *¿qué está pasando aquí?*, b) preguntas teóricas,

ayudan al investigador a ver el proceso, las variaciones, las conexiones entre los conceptos; c) preguntas de naturaleza práctica y estructural, son las que dirigen el muestreo y ayudan al desarrollo de la teoría que va evolucionando y d) preguntas guía, son aquellas que orientan las entrevistas, observaciones y análisis de documentos (Corbin y Strauss, *ibídem*).

Hacer comparaciones en la metodología de la teoría fundamentada va más allá de comparar un incidente con otro para clasificarlos, sino que se hacen las llamadas comparaciones teóricas (Glaser y Strauss, 1967) para estimular nuestro pensamiento sobre las propiedades y dimensiones para dirigir el muestreo teórico. En muchos casos al hacer comparaciones entre un incidente con otro para clasificar los datos no se necesita una explicación, no obstante, en ocasiones en la codificación nos encontramos con un incidente y no podemos identificar los indicios de su significado o intención, de manera que como no captamos su esencia no es difícil nombrarlo o clasificarlo. En esos casos debemos acudir a las comparaciones teóricas, pues ellas si requieren explicaciones adicionales, para ello podemos hacer uso de metáforas o símiles, como dicen Corbin y Strauss, (2002, p.88) “la gente no inventa un mundo nuevo cada día sino que se basa en lo que ya conoce para comprender lo desconocido”.

Usar comparaciones permite extraer las propiedades, las que a su vez pueden utilizarse para reconocer el incidente u objeto de los datos. Los incidentes específicos, los objetos o las acciones pueden extraerse de la literatura o de la experiencia. No es que usaremos la literatura o la experiencia como datos, sino que utilizaremos las propiedades y dimensiones derivadas de los incidentes comparativos para reconocer los datos que tenemos frente a nosotros.

Codificación y Categorización

Las Categorías son conceptos derivados de los datos, que representan los fenómenos. Los fenómenos son ideas analíticas pertinentes que emergen de

nuestros datos. Ellos describen los problemas, asuntos, ocupaciones y temas pertinentes que están siendo estudiados. El nombre escogido para una categoría debe ser bastante gráfico, para que el investigador evoque su referente con rapidez (Corbin y Strauss, 2002).

Las categorías representan fenómenos, así que podrían nombrarse de diferentes maneras, ello va a depender de: la perspectiva del investigador, el enfoque de la investigación, y el contexto (siendo esta la perspectiva más importante). Cuando ya se ha definido una categoría, se hace más fácil recordarla, desarrollarla en términos de sus propiedades y dimensiones, así como poder diferenciarla al descomponerla en subcategorías, es decir, explicando los cuándo, dónde, por qué y cómo que puedan estar asociados a ella. Las propiedades son las características generales o específicas o atributos de una categoría; las dimensiones constituyen la localización de una propiedad durante un rango o tiempo.

La codificación es el proceso de nombrar o etiquetar cosas, categorías y propiedades, este proceso se puede hacer de manera formal y sistemática o informalmente, incluye la reunión y análisis de todos los datos que se refieren al tema, ideas, conceptos, interpretaciones y proposiciones: Los tipos de codificación son: a) codificación abierta, es la parte del análisis que se relaciona con la identificación, el nombramiento, la categorización y descripción del fenómeno encontrado en el texto; b) codificación axial, es el proceso de relacionar códigos (categorías y propiedades) unos con otros y c) codificación selectiva, es q el proceso de elección de una categoría para ser el núcleo, y relacionar todas las demás categorías con la categorización son, respectivamente, los aspectos físico-manipulativo y conceptual de una misma actividad, a las que, indistintamente suelen referirse algunos investigadores con una u otra denominación. Según Rodríguez, Gil y García, (1996) hay diferencias entre estos conceptos.

La categorización, hace posible clasificar conceptualmente las unidades que son cubiertas por un mismo tópico. Las categorías soportan un significado o tipo de significado y pueden referirse a situaciones, contextos, actividades, acontecimientos, relaciones entre personas, comportamientos, opiniones, sentimientos, perspectivas sobre un problema, métodos, estrategias, procesos, etc.

La codificación, en cambio, es la operación concreta por la que se asigna a cada unidad un indicativo (código) propio de la categoría en la que se considera incluida. Los códigos, que representan a las categorías, consisten, por tanto, en marcas que añadimos a las unidades de datos, para indicar la categoría a que pertenecen. Estas marcas pueden tener un carácter numérico o visual (colores), haciendo corresponder cada número o color con una categoría concreta, aunque es más frecuente utilizar palabras o abreviaturas de palabras con las que se han etiquetado las categorías. (p.s/n)

En síntesis, categorización y codificación son, por tanto, actividades que giran en torno a una operación fundamental: la decisión sobre las asociaciones de cada unidad a una determinada categoría. En el gráfico 3 se sintetizan los tipos de codificación que se realizan para llegar a la construcción de la Teoría.



Gráfico 3: Codificación en la teoría Fundamentada
Fuente: Leal (2010)

Existen tres procesos diferentes en la elaboración del sistema de categorías: deductivo, inductivo y deductivo-inductivo. En el primero, se parte de un marco teórico para la conceptualización y amplitud de las categorías. En el segundo, se parte de registros narrativos, cuadernos de campo, cassette, etc. y, a partir de ese material, se extraen los rasgos que serán agrupados en función de la semejanza de ciertas características, pertinentes al objeto de investigación. En el tercer proceso a seguir para la elaboración del sistema de categorías, se parte de un marco teórico para definir las macrocategorías y, posteriormente, se procede a la elaboración de listas de rasgos extraídos a partir de los registros que se realizan en el contexto natural.



Modelo de Matriz de Registro

PROTOCOLO DE INVESTIGACIÓN

FOCO DE ESTUDIO:

Sujeto _____

Nº	Descripción textual	Palabra clave
01		
02		
03		
04		

**Transcripción descripción/comprensión completa de la data
(reducción)**

Barbera, N., Canchica, M., Carrera, E., Ysea, y Zambrano (2010)

Gráfico 4: Modelo de Matriz de Registro

Fuente: Barbera, N., Canchica, M., Carrera, E., Ysea, y Zambrano, A., (2010)

Uno de los pasos más importantes dentro de la metodología cualitativa en general y de la teoría Fundamentada en particular es la recolección de la información, esto no solo implica como se recoge la información sino como es registrada para su posterior procesamiento, en el grafico 4 se ilustra una ejemplo de matriz de registro que sirve de guía para que el investigador organice la información recibida de sus informantes (información textual) y que palabras claves le asigna el investigador para orientar sus hallazgos.

A manera de síntesis se presenta este mapa conceptual que señala los aspectos fundamentales de la Teoría Fundamentada, en él se destacan aspectos como: su origen o raíces en el interaccionismo simbólico, sus métodos específicos como lo son la comparación constante y el muestreo teórico, su énfasis en la generación de teorías a partir de los datos recogidos directamente en contacto directo con la realidad y los sujetos que la viven. Muestra también las técnicas y medios utilizados y que sirven de base para extraer de la información que develará la teoría. Destaca dos tipos de teorías: la sustantiva y la formal. La teoría sustantiva es aquella que es aplicable a un área determinada, a diferencia de las teorías formales que presentan un nivel de abstracción mayor, y por lo tanto son aplicables a situaciones generales.

La Teoría Fundamentada está diseñada para generar teoría a partir de datos empíricos en vez de validar teorías existentes. El objetivo último de un estudio de Teoría Fundamentada es por lo tanto desarrollar teorías explicativas de la conducta humana. Construir una teoría implica que los hallazgos de la investigación se presenten como un conjunto de conceptos interrelacionados en afirmaciones que puedan usarse para explicar un fenómeno social determinado.

Glaser y Strauss (1967) padres de la teoría fundamentada buscaban una teoría que expusiera las relaciones subyacentes en un contexto establecido. Es así como utilizando la codificación, el muestreo teórico y las comparaciones constantes entre la información recogida se logra la saturación de la data. La

teoría surge como aquella que permite explicar las conexiones que existen entre las categorías del actual contexto. Posteriormente, Strauss y Corbin (2002) diseñan una propuesta de la teoría fundamentada más metódica, en la que consideran mucho más importante las técnicas utilizadas por el investigador, sin importar sus habilidades, sino el poder diseñar la teoría adecuadamente.

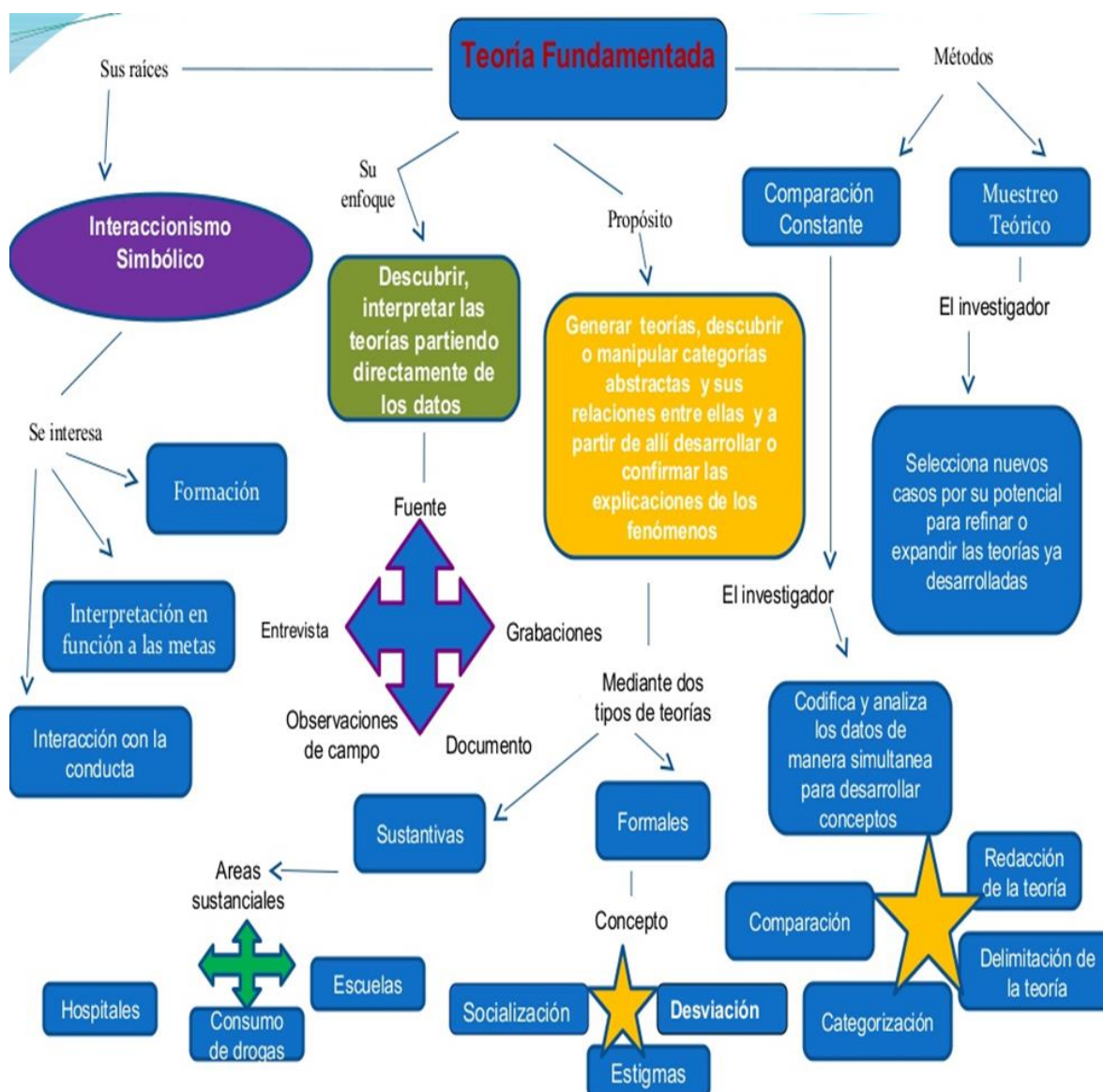


Gráfico 5: Aspectos básicos de la teoría Fundamentada

Fuente: <http://www.slideshare.net/doctorcienciasgerenciales/teoria-fundamentada>

REFERENCIAS

- Barbera, N., Canchica, M., Carrera, E., Ysea, y Zambrano, A., (2010) *Teoría Fundamentada. Naturaleza y Alcances*. Presentación Power Point. Disponible en: <http://www.slideshare.net/doctorcienciasgerenciales/teoria-fundamentada> [Consultado: 04/05/2015]
- Corbin, J. y Strauss, A. (2002) *Bases de la Investigación Cualitativa. Técnicas y Procedimientos para Desarrollar la teoría Fundamentada*. Colombia: Corpus, editorial Universidad de Antioquia.
- Creswell, J. (2009). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five traditions*. Londres: Sage.
- De la Cuesta, B. (1998, abril 24-25-26 y mayo 8-9-10. Manizales). Taller de Investigación Cualitativa en: *Memorias del Seminario Taller de Investigación Cualitativa, Universidad de Caldas*. Facultad de ciencias para la salud. Programa de enfermería.
- Glaser, B y Strauss, A. (1967) *El Desarrollo de la Teoría Fundada*. Chicago, Illinois: Aldine.
- Guba, E. (1991). *El diálogo del paradigma alternativo*. California: SAGE.
- Leal, S., (2010). *Técnicas de Recolección, Procesamiento de la Información*. Presentación Power Point. Disponible en: <http://www.slideshare.net/sugo2001/doctorado-uc-2do-encuentro> [Consultado: 04/05/2015]
- Mella, O. (2003). *Metodología Cualitativa en Ciencias Sociales y Educación. Orientaciones Teórico-Metodológicas y Técnicas de Investigación*. Santiago de Chile: Primus.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, J. (1996). *Metodología de la investigación Cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Sandoval, C. (1997) *Investigación cualitativa. Módulo 4. Programa de Especialización en Teoría, Métodos y Técnicas de Investigación Social*. Universidad de Antioquía. Medellín.
- Strauss, A. (1970) Descubriendo nuevas teorías de teorías previas. en: T Shibutani (comp): *Naturaleza Humana y Comportamiento Colectivo. Ensayos en Honor a Helbert Blumer*, Nueva Jersey: Prentice-Hall.

Valles, M. (1997). *Técnicas Cualitativas de Investigación Social. Reflexión Metodológica y Práctica Profesional*. Madrid: Síntesis S.A.

La estadística. Una herramienta en la investigación científica aplicada a la educación

The Statistics. A toolin scientific research applied to education

Gerardo R. Lara Morel

laragerardo@gmail.com

Universidad Católica Andrés Bello. Caracas. Venezuela

RESUMEN

La preocupación de los investigadores en presentar sus resultados de forma clara a los lectores y público en general los ha llevado a utilizar recursos de otras ciencias. Este es el caso, la Estadística como medio para abordar la interpretación y el análisis de los datos. Este artículo no recorrerá la estadística en todos sus contenidos sino como a través de sus definiciones se logra presentar la información recabada de manera sistemática.

Palabras clave: estadística, variables, media, moda, mediana, variabilidad, rango, diagrama de caja, tabla e histograma.

ABSTRACT

Researchers' concern in presenting their results clearly to readers and the general public has led them to use resources from other sciences. This is the case, Statistics as a means to approach the interpretation and analysis of data. This article will not go through the statistics in all its contents but as through its definitions it is possible to present the information gathered in a systematic way.

Key words: statistics, variables, mean, mode, median, variability, range, box diagram, table and histogram.

INTRODUCCIÓN

La rapidez con la cual se desarrolla la ciencia invita a los investigadores a una constante actualización o adaptación a la manera de abordar las distintas problemáticas y así facilitar el manejo de la información y la divulgación de las mismas. Es por eso que de una manera amena se presentan los conceptos de la

Estadística Descriptiva y como presentarlo a partir de las variables en cuadros y gráficos, sin perder de vista el rigor científico de la misma.

La estadística y el resto de las ciencias.

La estadística nace en el siglo II antes de Cristo con los Censos Chinos y/o con el control de siembra del Antiguo Imperio Egipcio. O más reciente cuando Achenwell, Gottfried en 1749 acuña la definición de estadística, como lo expresa la Buchanax (s/f), dando muestra de su aplicabilidad en casi todas las ciencias existentes actualmente.

Hoy en día la estadística es usada en forma directa o indirecta por todas las ciencias y más aún ha desarrollado métodos propios para cada una de ellas como un recurso inseparable para representar las características de un determinado proceso o experimentos, así como la búsqueda de respuesta a nuevas preguntas o incertidumbres encontrada en un determinado hecho o experimento.

La estadística, también, pasa a ser una ciencia básica cuyo objetivo principal es el procesamiento y análisis de grandes volúmenes de datos, resumiéndolos en tablas, gráficos e indicadores (estadísticos), que permiten la fácil comprensión de las características concernientes al fenómeno estudiado.

Ramas de la estadística

Pestaña de Martínez (2002) expone que la estadística está clasificada en dos grandes ramas como son: 1.- *Estadística descriptiva o deductiva*, que se dedica a los métodos de recolección, descripción, visualización y resumen de datos originados a partir de los fenómenos en estudio. Los datos pueden ser resumidos numérica o gráficamente. Ejemplos básicos de descriptores numéricos son: la media y la desviación estándar. Algunos ejemplos gráficos son: histograma, pirámide poblacional, clúster, entre otros y, 2.- *Estadística inferencial o inductiva*, que se dedica a la generación de los modelos, inferencias y predicciones asociadas a los fenómenos en cuestión teniendo en cuenta la aleatoriedad de las

observaciones. Se usa para modelar patrones en los datos y extraer inferencias acerca de la población bajo estudio.

Estas inferencias pueden tomar la forma de respuestas a preguntas si/no (prueba de hipótesis), estimaciones de características numéricas (estimación), pronósticos de futuras observaciones, descripciones de asociación (correlación) o modelamiento de relaciones entre variables (análisis de regresión). Otras técnicas de modelamiento incluyen ANOVA, series de tiempo y minería de datos.

Ambas ramas (descriptiva e inferencial) comprenden la estadística aplicada. Hay también una disciplina llamada estadística matemática, la cual se refiere a las bases teóricas de la materia. La palabra estadísticas también se refiere al resultado de aplicar un algoritmo estadístico a un conjunto de datos, como en estadísticas económicas. Esta trabaja sobre datos y dependiendo el tipo de dato ella presenta sus opciones para facilitar la información a dar a conocer a un público mayor y que pueda ser replicado o verificado en condiciones similares. Es por ello que debemos tener claros los diferentes tipos de datos o variables estadísticas observables y sus posibles usos para presentar los mismos.

De las Variables a los Datos

Los investigadores llaman variables a los constructos utilizados en sus investigaciones y las mismas definen las propiedades que estudian. Algunas de éstas: edad, grado de instrucción, género, estatura, presión arterial, estrés y aprovechamiento, entre muchas otras. A partir de aquí se puede decir que variable es una propiedad del objeto o sujeto, que adquiere valores distintos.

Tipos o Clases de Variables

Variables Cualitativas. Son aquellas que describen los atributos del sujeto u objeto de estudio como lo son color, textura, género, entre otras. Se ha de observar que entre sus categorías no existe relación numérica alguna.

Variables Cuantitativas. Admiten una escala numérica de medición y son susceptibles de cuantificación como lo son la edad, número de hijos, nivel de estrés, el aprendizaje, etc.

Las variables cuantitativas pueden ser:

Discretas, que no pueden adoptar valores intermedios entre un valor y otro.

Continua, cuando puede tomar cualquier valor entre dos valores dados.

Basándose en la tabla presentada por Triola (2004) y adaptando a través del siguiente cuadro explica cómo interpretar las variables y su nivel de medición.

Cuadro 1
Las variables y su nivel de medición

Nivel de Medición	Comparación de valores	Relación	Ejemplos
Nominal	Valores iguales o diferentes	$a=b$. $a \neq b$	Genero, color del cabello, religión
Ordinal	Un valor en mayor o menor que otro.	$a > b$ $a < b$	Grado de instrucción, estado civil Posiciones en una jerarquía.
Intervalo	Diferencia de valores pueden compararse.	$(a-b) < (c-d)$	Coeficiente intelectual
Razón	Relación de valores puede compararse.	$a/b < c/d$	Masa corporal, peso de un cuerpo, Ingreso, duración de un matrimonio

Adaptada de Triola (2004)

Nivel de medición o escala de la variable

El investigador debería anticiparse y considerar en el proyecto de investigación, en particular en el tipo de instrumento a utilizar para la recolección de los datos (por ejemplo una escala, una ficha de ingreso, un cuestionario, etc.), esto porque la estadística requiere variables que reúnan ciertos niveles de medición. Mientras mayor sea el nivel de medición más herramientas estadísticas tendrá el investigador para abordar la descripción y el análisis estadísticos de la variable.

Las variables Nominales son las primeras en la escala seguidas de las Ordinales, donde se puede ordenar pero no existe medida justa entre uno rango y el siguiente. Las de Intervalos o de Razón son aquellas que pueden relacionarse en forma unívoca con algún subconjunto de los números reales (R) y por lo tanto son descritas de una forma rica, porque lo que se verifique en R vale en dichas variables y son propensas a verificación.

Cuadro 2
Nivel de medición o escala de la variable

Nivel de Medición	Descripción y presentación	Prueba de hipótesis	Medida de asociación o correlación*
Nominal	• Tabla de Frecuencia • Gráfica de Sectores • Moda • Coeficiente cualitativo de variabilidad	• Chi cuadrado • Fisher¹ • Mc Nemar¹	• V de Cramer • Coeficiente de contingencia (C) • Phi (ϕ) • Lambda (λ) • Tau(T)
Ordinal	• Tabla de Frecuencia • Histograma • Moda • Mediana • Rango	Grupos Independiente: • U de Mann-Whitney • Kruskal- Wallis Grupos relacionados: • Wilcoxon t-test • Fredman Anova	• Rho de Spearman (r_s) • d de Sommers (d) • Gamma (Y)
Intervalo o Razón	• Tabla de frecuencia • Polígono de frecuencia • Histograma • Moda • Mediana • Media aritmética • Rango • Rango intercuartil • Varianza • Desviación Típica • Coeficiente de variabilidad	Grupos Independiente: • T de Student • Anova factorial Grupos correlacionales: • T de Student • Anova factorial	2 variables: • r Pearson Más de 2 variables: • R Múltiple (R^2) Otros: • Eta y Eta² (η) • Punto biseral (Y_{pb})

Fuente: Landero y González (2006)

1 Requiere variables dicotómicas.

*Esta depende del nivel de medida de las variables (X, Y) y, en su caso del número de filas y columnas de la tabla.

A partir de la segunda columna del cuadro anterior se describirá en forma ordenada las definiciones estadísticas de cada término y sus propiedades sin el uso de fórmulas engorrosas, siempre que se necesiten se usará el programa Statistical Package for the Social Sciences, y se denotará por sus siglas SPSS, versión 19 o superior.

1.- **La tabla de frecuencias** (o distribución de frecuencias) es una tabla que muestra la distribución de los datos mediante sus frecuencias. Se utiliza para variables cuantitativas o cualitativas ordinales.

Ejemplo:

Cuadro 3
Publicaciones de Tesis por año

Fecha	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1994	1	1,4	1,4	1,4
1996	1	1,4	1,4	2,8
1997	1	1,4	1,4	4,2
2000	2	2,8	2,8	7,0
2001	1	1,4	1,4	8,5
2003	1	1,4	1,4	9,9
2004	7	9,9	9,9	19,7
2005	12	16,9	16,9	36,6
2006	8	11,3	11,3	47,9
2007	7	9,9	9,9	57,7
2008	9	12,7	12,7	70,4
2009	8	11,3	11,3	81,7
2010	5	7,0	7,0	88,7
2011	5	7,0	7,0	95,8
2012	1	1,4	1,4	97,2
2013	1	1,4	1,4	98,6
2014	1	1,4	1,4	100,0
	71	100,0	100,0	

Cuando los datos son abundantes suelen agruparse para facilitar la comprensión de la tabla de frecuencia y se denomina Tabla de Frecuencia de datos

agrupados, aun cuando para el SPSS no hay dificultad de tratarlo como tabla simple (sin agrupar).

2.- Gráfica de Sectores. Un diagrama de sectores es un gráfico que consiste en un círculo dividido en sectores de amplitud proporcional a la frecuencia de cada valor. Se utiliza con datos cualitativos y cuantitativos.

Ejemplo:

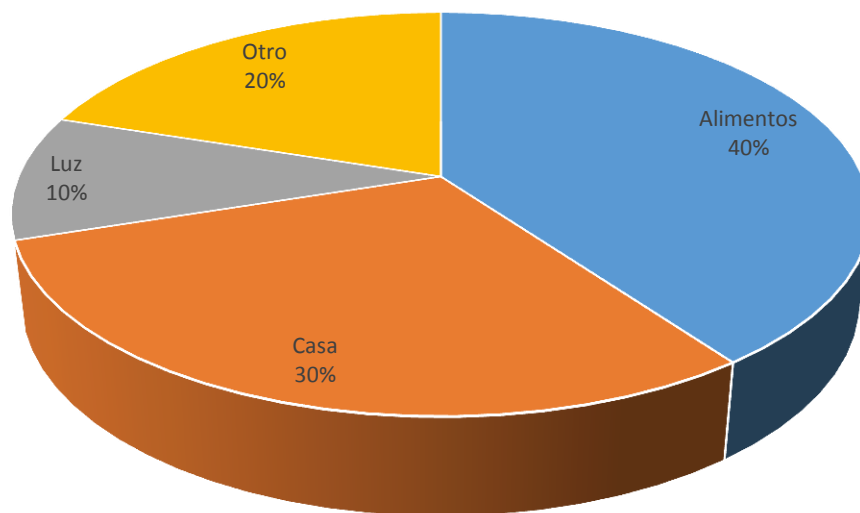


Gráfico 1
Gastos del ingreso familiar

3.- Moda o Modo, es el valor con mayor frecuencia en una distribución de datos.

Ejemplo:

Si observa el cuadro 3 la moda es el año 2005 con una frecuencia de 12, de igual forma en el cuadro 4 el género masculino con una frecuencia de 111.

4.- El índice de variación cualitativa (IVC), El IVC expresa el grado en que los casos están dispersos en las diferentes categorías de la variable,

alcanzando su máximo ($IVC = 1$) en el caso en que las frecuencias relativas sean iguales para todas las categorías de la variable (caso que se corresponde al de una variable con una distribución uniforme). El IVC sería igual a 0 cuando la frecuencia relativa de una categoría de la variable fuese igual a 1, esto es, el caso en que todos los casos tuviesen el mismo valor observado en la variable (dispersión nula). El índice de variación cualitativa (IVC)

- Se obtiene a través de la siguiente fórmula, donde k es el número de categorías de la variable y p_i la frecuencia relativa asociada a cada una de ellas:

$$IVC = \frac{1 - \sum_{i=1}^K p_i^2}{\left(\frac{k-1}{k}\right)}$$

Ejemplo: Sea la variable “Religión que se profesa” [Codificación: 0: Católica; 1: Protestante; 2: Otra; 3: Ninguna], de la que se han obtenido datos para una muestra de 50 personas, cuya distribución de frecuencias se muestra a continuación

Cuadro 4

Religión que se profesa

X_i	Frecuencia absoluta	Frecuencia Relativa
0	12	0,24
1	10	0,2
2	10	0,2
3	18	0,36
	50	1,00

Al sustituir en la expresión anterior, las frecuencias relativas, se obtiene.

$$IVC = \frac{1 - (0,24^2 + 0,2^2 + 0,2^2 + 0,36^2)}{\left(\frac{4-1}{4}\right)} = 0,98$$

5.- **Histograma**, es una representación gráfica de una variable en forma de barras. Se utilizan para variables continuas o para variables discretas, con un gran número de datos, y que se han agrupado en clases. En el eje abscisas se construyen unos rectángulos que tienen por base la amplitud del intervalo, y por altura, la frecuencia absoluta de cada intervalo. La superficie de cada barra es proporcional a la frecuencia de los valores representados.

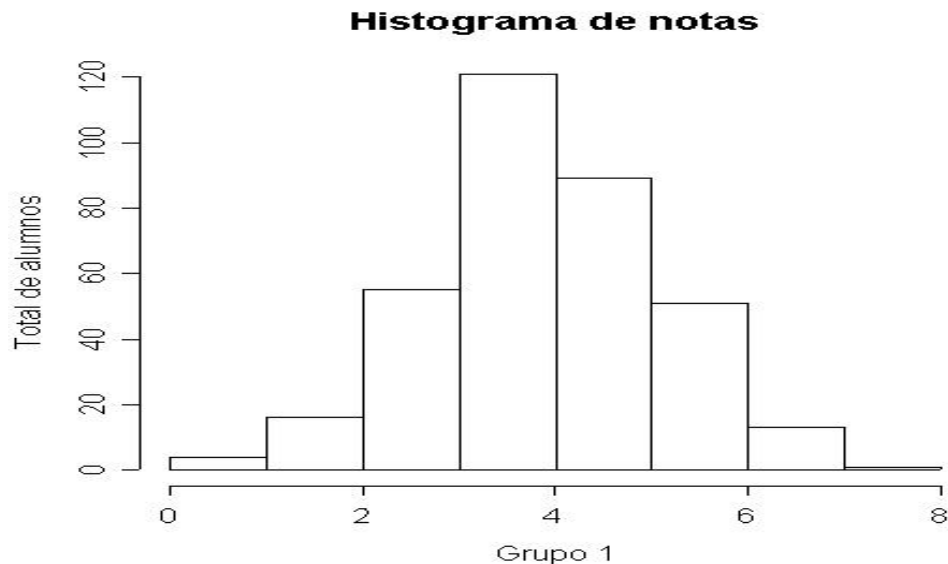


Gráfico 2
Promedios de notas de estudiantes universitarios

6.- **Mediana**¹, es el número central de un grupo de números ordenados por tamaño. Si la cantidad de términos es par, la mediana es el promedio de los dos números centrales.

Ejemplo:

¹ Al final se presentará un ejemplo donde se obtienen todos los resultados, con el uso del SPSS

Si observa el cuadro 3 la mediana es el dato que ocupa la posición 36, porque 35 de los datos están por debajo de dicha posición y 35 por encima, después de ordenarlos.

7.- **Rango**, es el intervalo entre el valor máximo y el valor mínimo; por ello, comparte unidades con los datos. Permite obtener una idea de la dispersión de los datos, cuanto mayor es el rango, más dispersos están los datos de un conjunto.

Ejemplo:

Si observa el cuadro 3 el Rango es la diferencia entre 2014 y 1994, será $2014 - 1994 = 20$.

8.- **Media aritmética**, es el valor obtenido al sumar todos los datos y dividir el resultado entre el número total de datos.

$$\bar{X} = \frac{\sum_{i=1}^n x_i}{n}$$

Ejemplo:

Si tienes las siguientes edades de niños de un maternal; 4, 5, 4, 5, 5, 4, 6, 6, 5, 5, 4; su media aritmética será:

$$\bar{X} = \frac{4 + 4 + 4 + 4 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 6 + 6}{11} = 4,81$$

9.- **Rango intercuartil**, se le llama rango intercuartílico o rango intercuartil, a la diferencia entre el tercer y el primer cuartil de una distribución. Es una medida de la dispersión estadística.

Ejemplo:

Si tienes las siguientes edades de niños de un maternal; 4, 5, 4, 5, 5, 4, 6, 6, 5, 5, 4; debes ordenar para calcular el primer y tercer cuartil: 4 4 4 4 5 5 5 5 5 6 6 los datos subrayados representan los cuartiles (Primer cuartil=4; Segundo cuartil 5; Tercer cuartil 5), para el cálculo necesitamos sólo el tercer y el primer cuartil, es decir, $R_{Ic} = 5 - 4 = 1$.

10.- **Varianza**, es la media aritmética del cuadrado de las desviaciones respecto a la media de una distribución estadística. Se representa por σ^2 y su

fórmula es: $\sigma^2 = \frac{\sum_{i=1}^n (x_i - \bar{X})^2}{n}$

Ejemplo:

Calcular la varianza de la distribución: 9, 3, 8, 8, 9, 8, 18.

Deben calcular la media aritmética.

$$\bar{X} = \frac{3 + 8 + 8 + 8 + 9 + 9 + 18}{8} = 9$$

Ahora la varianza

$$\sigma^2 = \frac{(3-9)^2 + (8-9)^2 + (8-9)^2 + (8-9)^2 + (9-9)^2 + (9-9)^2 + (9-9)^2 + (18-9)^2}{8} = 15$$

11.- **Desviación Típica**, La desviación típica o desviación estándar (denotada con el símbolo σ , es una medida de dispersión para variables de razón (variables cuantitativas o cantidades racionales) y de intervalo. Se define como la raíz cuadrada de la varianza de la variable

$$\sigma = \sqrt{\sigma^2}$$

Ejemplo:

Calcular la Desviación típica de la distribución: 9, 3, 8, 8, 9, 8, 18.

Tomando el resultado del ejemplo anterior, tendrás

$$\sigma = \sqrt{15} = 3,873$$

12.- **Coeficiente de variación** es la relación entre la desviación típica de una muestra y su media. El coeficiente de variación se suele expresar en porcentajes: El coeficiente de variación permite comparar las dispersiones de dos distribuciones distintas, siempre que sus medias sean positivas.

$$C.V = \frac{\sigma}{\bar{X}}$$

Ejemplo

De los resultados de los dos últimos ejemplos, calcular el coeficiente de variación.

$$C.V = \frac{3,873}{9} = 0,4303$$

Generalmente se expresa en porcentaje

$$C.V = \frac{\sigma}{\bar{X}} \cdot 100 = \frac{3,873}{9} \cdot 100 = 43,03\%$$

Se utiliza para comparar muestra en distintas unidades, por ejemplo puntajes de un test y notas obtenidas en una prueba, el valor menor será el que presenta menor variabilidad.

13.- Medidas de Posición. Las medidas de posición dividen un conjunto de datos en grupos con el mismo número de individuos.

Para calcular las medidas de posición es necesario que los datos estén ordenados de menor a mayor.

Las medidas de posición son:

Cuartiles. Los cuartiles son los tres valores de la variable que dividen a un conjunto de datos ordenados en cuatro partes iguales.

Q_1 , Q_2 y Q_3 determinan los valores correspondientes al 25%, al 50% y al 75% de los datos.

Q_2 coincide con la mediana.

Buscamos el lugar que ocupa cada **cuartil** mediante la expresión

$$\frac{k \cdot N}{4}, k = 1, 2, 3$$

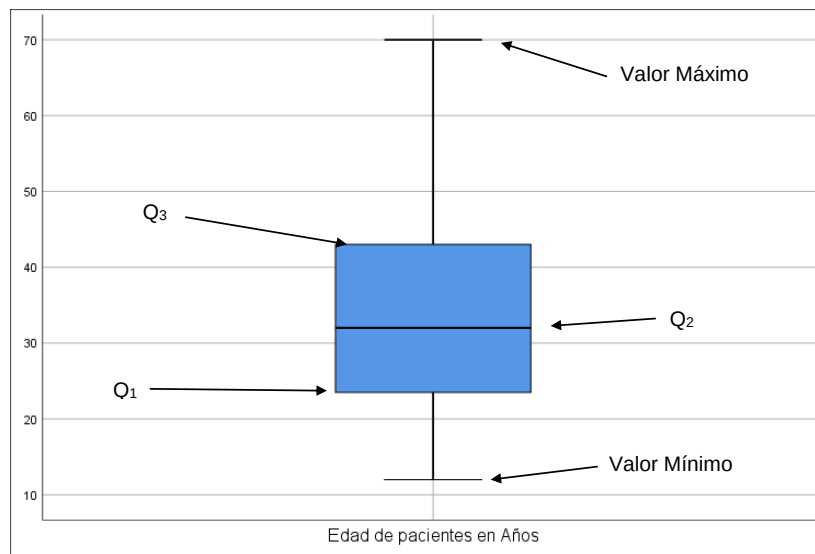


Gráfico 3 Diagrama de Caja

Es la representación de las medidas de posición de las variables tratada.

Decíles

Los deciles son los nueve valores que dividen la serie de datos en diez partes iguales.

Los deciles dan los valores correspondientes al 10%, al 20%... y al 90% de los datos.

D₅ coincide con la mediana.

Cálculo de los deciles

$$\frac{k \cdot N}{10}, \quad k = 1, 2, \dots, 9$$

Percentiles

Los percentiles son los 99 valores que dividen la serie de datos en 100 partes iguales.

Los percentiles dan los valores correspondientes al 1%, al 2%... y al 99% de los datos.

P_{50} coincide con la mediana.

Cálculo de los percentiles

$$\frac{k \cdot N}{100}, \quad k = 1, 2, \dots, 99$$

Ejemplo

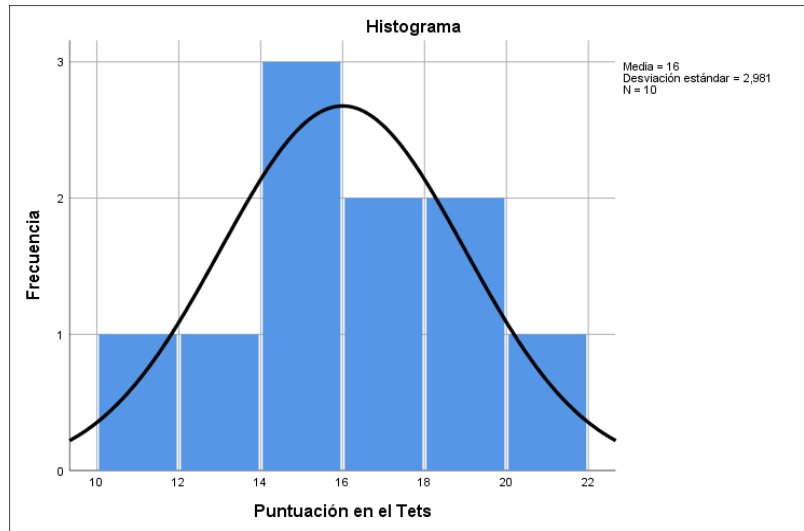


Gráfico 4 Histograma de la Temperatura en Grado Centrígrados.

Ejemplo.

Dado el siguiente conjunto de datos:

Alumno	Tets	Prueba
A	15	14
B	15	12
C	14	10
D	13	12
E	11	8
F	21	17
G	19	14
H	18	16
I	17	12
J	25	15

Cuadro 5

Estadísticos del Estudio.

Estadísticos		Puntuación en el Tets	Calificación del curso
N	Válido	10	10
	Perdidos	0	0
Media		16,80	13,00
Error estándar de la media		1,306	,869
Mediana		16,00	13,00
Moda		15	12
Desv. Desviación		4,131	2,749
Varianza		17,067	7,556
Rango		14	9
Mínimo		11	8
Máximo		25	17
Percentiles	10	11,20	8,20
	20	13,20	10,40
	25	13,75	11,50
	40	15,00	12,00
	50	16,00	13,00
	75	19,50	15,25

Datos tomados de Hamdan (1994). Así lo presenta el programa SPSS después de cargar la información.

El Coeficiente de variación de debe calcular por medio de la fórmula.

$$CV_{Test} = \frac{4,131}{16,80} * 100 = 24,589\%$$

$$CV_{Calificación} = \frac{2,749}{13} * 100 = 21,146\%$$

Conclusiones

Se mostró a través de las definiciones de la columna 2 lo que los estadísticos denominan un análisis exploratorios de Datos Descriptivamente, el orden a seguir no es estricto, la experiencia y el uso de programas lo realizan de manera simultánea en un instante de tiempo breve.

El siguiente mapa muestra en su lado izquierdo lo desarrollado en el artículo.

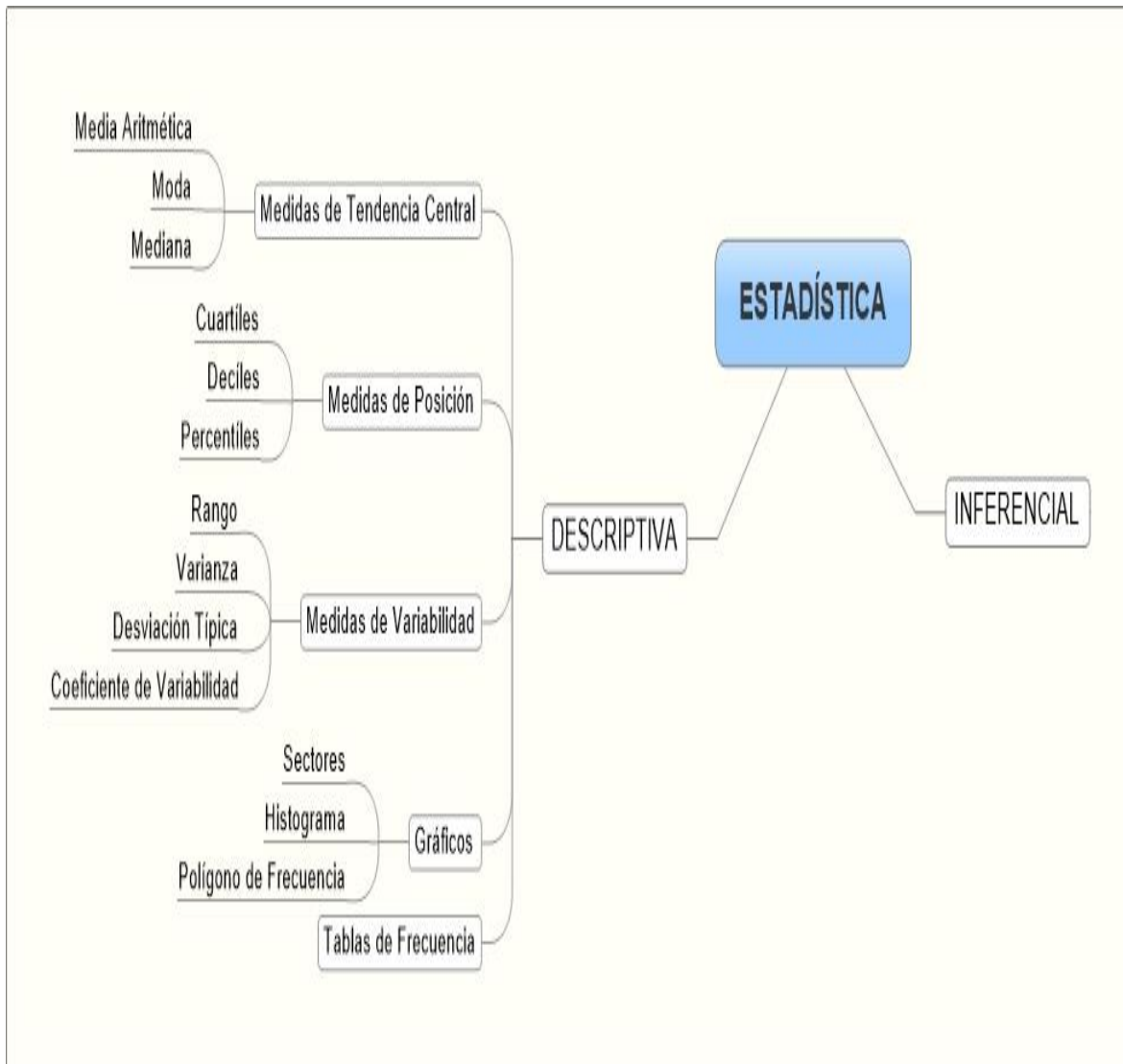


Gráfico 3
Conceptos desarrollados

REFERENCIAS

- Buchanax, M. (s/f). *Revista de España*. Presented to The Library by professor Milton A. Buchanax of the department of Italiax and Spanish *Revista de España* Decimoquinto Año. Tomo LXXXVIII. Septiembre y Octubre. Madrid.
- Landero, R. y González, M. (2006). *Estadística con SPSS y Metodología de la Investigación*. México: Trillas.
- Pestaña de Martínez, P. (2002). *Estadística. Conceptos básicos, terminología y metodología de la estadística descriptiva*. Venezuela: Los Libros de El Nacional.
- Triola, M. F (2004). *Estadística*. México: Pearson Addison Wesley.

Repensando la Universidad del Siglo XXI, desde la visión del Coaching Pedagógico

Rethinking the University of the 21st Century, from the perspective of Pedagogical Coaching

María Teresa Mendoza
matere1810@gmail.com

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

RESUMEN

Este artículo tuvo como propósito analizar el Coaching como enfoque pedagógico potenciador del repensar de la Universidad del Siglo XXI, con la finalidad de reconocer el desarrollo de habilidades personales, apropiación de valores, formación del autoconcepto, adquisición y adecuación de nuevos conocimientos, a partir del reconocimiento de los propios sueños, ideales y metas, que toma el aprendizaje como un elemento que genera conocimiento y SER, desde la comprensión del significado ontológico de ser humano, allí donde el estudiante se transforma desde el aprender y el emprender entendiendo así la relación entre la epistemología del Coaching y el proceso de aprendizaje como potencial de transformación de sí mismo y de la organización universitaria. Todo ello fundamentado en la episteme prevaleciente del Coaching como proceso Pedagógico de aprendizaje y de transformación tanto del sí mismo como de la organización universitaria, sobre la base de la Ontología del Lenguaje (Echeverría, 2005), El Maestro Sin Recetas (Freire, 2016) y la rEDUvolution (Acaso, 2016). La investigación se abordó mediante un análisis cualitativo, por lo que indagó sobre la razón ontológica del ser tanto del estudiante como del docente universitario, para desarrollar prácticas humanas desde la visión del Coaching Pedagógico, potenciando el aprendizaje significativo. En este sentido, esta investigación se aproximó a los fundamentos del Coaching Pedagógico, dándole un nuevo significado a la tarea formadora desde lo que el estudiante va a aprender y no desde lo que el docente enseña.

Palabras Clave: Coaching Pedagógico. Aprendizaje. Universidad del Siglo XXI

ABSTRACT

The purpose of this article was to analyze Coaching as a pedagogical approach that enhances the rethinking of the University of the 21st Century, with the aim of recognizing the development of personal skills, appropriation of values, formation of self-concept, acquisition and adaptation of new knowledge, starting from recognition of their own dreams, ideals and goals, which learning takes as an element that generates knowledge and BEING, from the understanding of the ontological meaning of being human, where the student is transformed from learning and entrepreneurship, understanding the relationship between the epistemology of Coaching and the learning process as a potential for transforming oneself and the university organization. All this based on the prevailing Spyte of Coaching as a Pedagogical process of learning and transforming both the self and the university organization, based on the Ontology of Language (Echeverría, 2005), The Master Without Recipes (Freire, 2016) and the rEDUvolution (Acaso, 2016). The research was addressed through a qualitative analysis, so he inquired about the ontological reason of being both the student and the university teacher, to develop human practices from the perspective of Pedagogical Coaching, enhancing meaningful learning. In this sense, this research approached the foundations of Pedagogical Coaching, giving a new meaning to the training task from what the student will learn and not from what the teacher teaches.

Keywords: Pedagogical Coaching. Learning. University of the 21st Century

“Sí no fuera gracias a la Educación
¿Cómo sería posible alcanzar y
afianzar el bienestar general de la
humanidad?”

Federico Mayor Zaragoza

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, entre otros han avanzado al ritmo de los nuevos tiempos en los últimos cien años, la educación, no obstante, 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, 2011).

Toda acción docente, ha exigido una transformación profunda y trascendental a lo largo de la historia de la educación, de cara a los tiempos modernos fundamentándose en el ideal de perfeccionamiento tanto del hombre como de la sociedad, por ello la necesidad de estar consciente de su ontología e impulsar el aprendizaje consciente de sus estudiantes y su gestión debe estar centrada en el desafío de facilitar el conocimiento, antes que de transmitir contenidos, solo posible bajo la distinción del desarrollo integral donde lo físico, emocional, intelectual, social, ético y espiritual de los estudiantes se hace sistémicamente.

Así que, para tener estudiantes críticos, los métodos para la enseñanza son imprescindibles, pero en la actualidad insuficientes, vacíos de episteme frente al acontecer global, haciendo que entre en juego no sólo los conocimientos de los estudiantes que aprenden, sino y también la capacidad para desarrollar ese conocimiento, por la vía de la creación e innovación con significado.

Considerar la técnica como algo primordial es perder el objetivo de la educación: El entrenamiento técnico-científico de los educadores, sólo es importante cuando permite pensar y decidir sin fórmulas preconcebidas sobre cuestiones decisivas: cómo acompañar, implicar el reconocimiento y desarrollo de habilidades personales, la apropiación de valores, la formación del autoconcepto, 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, permitir que la palabra escrita conserve la vitalidad de la lengua hablada, cómo partir de que los alumnos traen múltiples aprendizajes y discursos

En este sentido, Freire (2016) se plantea estas preguntas ¿Se pueden trasladar al aula, las técnicas pedagógicas aprendidas en los libros? ¿Qué pasa cuando la teoría que un maestro estudió choca con la realidad de sus alumnos? ¿Cómo evitar el enojo y la frustración de un docente que probó todas las recetas y siente que fracasó?, el autor en referencia parte de estas preguntas para repensar la

función de los métodos de aprendizaje y, más general, del conocimiento especializado, que suele ocupar el lugar ideal del “deber ser” en vez de ser una herramienta más en el proceso educativo.

Ahora bien, tanto Freire como Echeverría, explican el alcance del aprendizaje, partiendo de su propia experiencia, reflexionan también sobre el modo de alentar la curiosidad epistemológica, la experimentación y el vínculo productivo con el error, en pos de una educación que vaya más allá de la instrucción básica, que ofrezca cada vez más contenidos y herramientas para ser verdaderos ciudadanos en un mundo difícil, convirtiendo los procesos pedagógicos en procesos conversacionales a través del lenguaje tanto oral como corporal.

En relación con lo antes expuesto, Freire (ob. cit.) sostiene que el maestro no debe dejar a un lado lo que el estudiante trae consigo de su comprensión del mundo; su manera de hablar, su manera de contar, calcular, sus saberes en torno a su mundo, su religiosidad, sus saberes en torno a la salud, el cuerpo, la muerte, el sexo, los conjuros, el ambiente y la tecnología. Por tanto, el docente debe concebir el salón de clases como un espacio emocional e innovador de aprendizaje; un lugar donde se investiga, experimenta, modela, se comparten ideas, se toman decisiones para la solución de problemas y se reflexiona sobre lo que es necesario y pertinente aprender, pues somos seres de transformación y no de adaptación.

En este sentido **Acaso**, (2016) expone: ***“Las energías no deben ponerse en lo que transmiten sino en la arquitectura de su transmisión”*** debido a que en la actualidad, el contexto social del Siglo XXI empuja hacia la construcción de un modelo educativo, que en su conjunto sea un eje y un elemento interdisciplinario que integre las funciones básicas de la Universidad como son docencia, investigación y extensión que el país está necesitando, lo cual servirá de motor de impulso para repensar la Universidad el Siglo XXI

En este orden de ideas, Minakata (2007) afirma que:

En la era del conocimiento, un sistema de enseñanza requiere de un nuevo modelo interactivo entre sus actores, los profesores y los estudiantes, y el objeto del saber... Pero ya la finalidad de la educación no sería la de atar a los individuos a la red de prescripciones e interdicciones sociales para restringir su movimiento, sino más bien la de movilizar su potencialidad, lo que tienen o pueden dar como personas.

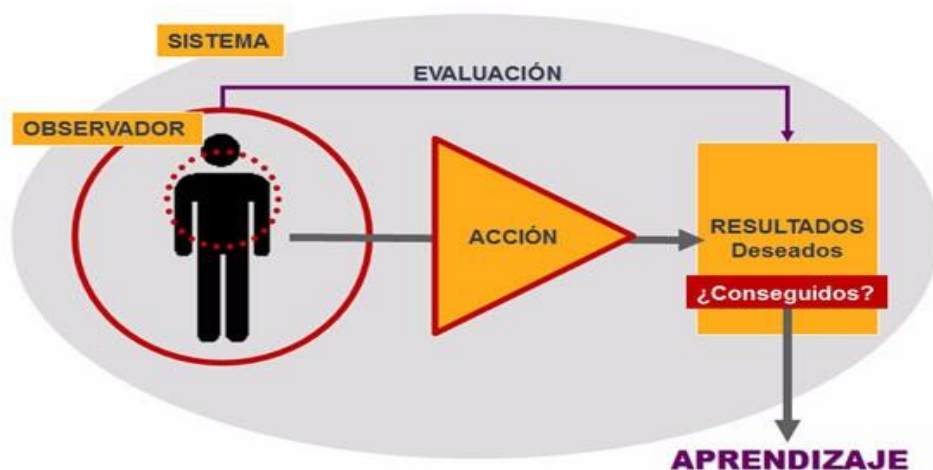


Figura No 1: Modelo de Aprendizaje OSAR (Echeverría, 2005)

En relación a lo anteriormente expuesto, se plantea la necesidad de un cambio pedagógico que guíe la acción del docente, que hasta ahora ha estado anclado en un modelo carente de un pensamiento contemporáneo, en un maestro pedagogo que ocupe un lugar privilegiado para pensar críticamente, desde su práctica como el referente empírico por excelencia, de modo que contribuya con su reflexión a la descripción e interpretación de los procesos de interestructuración entre los variados contextos de enseñanza y la dinámica de los que aprenden, aportando lineamientos y generalizaciones parciales, que él mismo pueda analizar comparativamente con otros contextos de enseñanza, para el progreso teórico de la pedagogía y de su propia práctica.

Para ello, uno de los modelos fundamentales que se utilizan desde el Coaching Pedagógico para mejorar los resultados, sean estos profesionales o

personales, es el **Modelo O.S.A.R (Observador, el Sistema, la Acción y los Resultados)**, (Figura No. 1) diseñado por Rafael Echeverría. Este modelo permite visualizar el proceso que se lleva a cabo en cualquier plano de la vida para generar resultados. Los resultados que se obtienen son producidos por acciones realizadas por un observador particular, quien es el SER que estamos siendo, con nuestras interpretaciones, emociones, nuestra historia personal, etc. Quién evalúa la efectividad de los resultados es el **Observador**. Si los resultados alcanzados son satisfactorios el proceso termina, sino podrían introducirse nuevas acciones y lograr el objetivo.

En este sentido, el docente trabaja la brecha entre el resultado obtenido y el resultado que se quiere lograr, que es más metodológica que de saberes o tecnológica. En este orden de ideas, el trabajo del docente apunta a facilitar un cambio en el tipo de observador que está siendo el estudiante. Trabaja en pro de desbloquear o disolver interpretaciones y emociones que están limitando su potencial para producir los resultados deseados. No obstante, requiere de un proceso de aprendizaje en el estudiante, por lo que el docente se considera como un facilitador o acompañante en el proceso de aprendizaje, por lo que el docente debe estar consciente de su rol. Su tarea principal es impulsar el aprendizaje de sus alumnos y su gestión debe estar centrada en el desafío que conlleva transmitir un cúmulo de contenidos a cada alumno, estimulando su desarrollo físico, emocional, intelectual, social, ético y espiritual, partiendo desde su SER como persona humana.

Con relación a lo antes expuesto, se observa que la Educación Universitaria venezolana enfrenta el desafío de los cambios de una actitud crítica del docente como formador de formadores desde su propia práctica pedagógica, generando nuevas acciones y competencias como una alternativa para la educación necesaria en tiempos de cambios. Para ello cuenta con una herramienta que puede servir de apoyo a ese repensar de la Universidad del Siglo XXI, como es el Coaching Pedagógico mecanismo de transformación, diseñado para generar y fortalecer una cultura de revisión e innovación de la práctica pedagógica, orientada hacia la

calidad del servicio educativo, susceptible de ser afectado por múltiples factores individuales y/ colectivos.

Lo anterior significa, que el docente debe liderar el proceso de aprendizaje desde su posición de actor clave en la propia experiencia didáctica, sobre la base de la reflexión crítica y generativa de su formación educativa, debido a que la docencia es esencialmente un conjunto de acciones facilitadoras y motivadoras para el desarrollo y la aprehensión de aprendizajes, que tiene como propósito formar ciudadanos competentes para la realización de actividades personales, técnicas y/o profesionales de calidad, con una ética que responda a los valores de honestidad y justicia, desarrollando su accionar docente en diseños educativos articulados y sistematizados, sin olvidar que el centro del proceso educativo debe estar centrada en el estudiante.

A manera de conclusión

Construir un concepto de Coaching Pedagógico no resulta nada fácil, ya que se han hecho muchos planteamientos sobre el tema desde diferentes miradas. La propuesta que se quiere plantear en este artículo está centrada en dos dimensiones: el repensar la Universidad el Siglo XXI, pero desde la visión del Coaching Pedagógico delimitando el concepto, pero partiendo desde lo que somos y creemos como Docentes. No obstante, de lo que ahora se sueñe y por lo que ahora se trabaje dependerá lo que se llegue a conseguir en el futuro, para ello se pueden apoyar en disciplinas, metodologías o enfoques ontológicos que aporten una manera diferente de interpretar a los seres humanos, su modo de relacionarse, de actuar y de alcanzar los objetivos que se proponen para sí mismos, para sus empresas y para la sociedad, que se caractericen por el uso del lenguaje que no sólo describe la realidad, sino que por medio de él se genere una realidad transformada (Vásquez, 2015).

REFERENCIAS

- Acaso, M. (2016) **rEDUvolution**. [Recopilaciones de su blog] Editorial Paidós. Contextos
- Echeverría R. (2005). Ontología del Lenguaje. Santiago de Chile: Editorial Comunicación Noreste
- Freire, P. (2016) El Maestro Sin Recetas: El desafío de enseñar en un mundo cambiante. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Minakata, A. (2007) Gestión del Conocimiento en Educación y Transformación de la Escuela. [Ensayo en línea] Disponible en: www.scielo.org.mx [Consultado 13 de enero, 2016]
- Senge, P. (2011). La Quinta Disciplina, el arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje. Montevideo-Uruguay: Editorial: GRANICA Ediciones Granica, S.A
- Vásquez E. (2015) Aprendizaje Organizacional. [Ensayo en línea] En: Senge, P. (2005). La Quinta Disciplina, el arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje. Disponible en: <https://www.gestiopolis.com>

La acción evaluativa desde una perspectiva crítica-reflexiva

Evaluative action from a perspective reflective critic

Marjorie Suárez

mjbsuarez0@gmail.com

Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Instituto Pedagógico de Caracas. Venezuela

RESUMEN

Evaluar hoy día no es una tarea sencilla, no se trata simplemente de completar un cuestionario o de observar si un sujeto cumple con los cánones establecidos, tampoco se trata de promediar unos números y con esos promedios tomar decisiones sobre el hecho educativo. La evaluación va más allá, es un proceso que requiere múltiples miradas por ser uno de los principales componentes de la educación como práctica social y fundamento de cambio. En los últimos años, se ha tratado de resignificar el concepto y por ende, el proceso de análisis que se desarrolla en la evaluación se debe hacer a través de un abordaje considerando distintas perspectivas de acción, con el objeto de comprender la complejidad del proceso y en consecuencia, generar cambios significativos en el ser y hacer de la acción evaluadora. En tal sentido el artículo que se presenta, esboza algunas ideas sobre la evaluación educativa, mediante las cuales se pretende contribuir con la apertura de procesos críticos reflexivos en los sujetos naturales de la acción evaluativa, pertenecientes a distintos contextos del ámbito escolar.

Palabras clave: Evaluación, cambio, práctica evaluativa.

ABSTRACT

Evaluate today is not an easy task, it is not simply complete a questionnaire or see if a subject meets the established Canon, nor is it averaging a few numbers and with those averages make decisions about the educational fact the evaluation goes beyond, is a process that requires multiple looks to be one of the main components of education as social practice and rationale for change. In recent years, has tried to give the concept a new meaning and, therefore, the analysis process that develops in the assessment through an approach from different perspectives of action, in order to understand the complexity of the process and in

consequence, generate significant changes in the being and make evaluation action. In this sense the article presented outlines some ideas on educational assessment, which is intended to contribute to the opening of reflexive critical processes in the natural of the evaluative action, belonging to different subjects context of the school environment.

Key words: *evaluation, changes, evaluation practice.*

Introducción

El presente artículo tiene como propósito abordar teóricamente aspectos relacionados con la acción evaluativa de los docentes tales como las interacciones de los agentes relacionados con la acción educativa estudiante, docente, padres o representantes, comunidad y realidad contextual, así como también los intereses del educando, la planificación del trabajo escolar y las particularidades del sistema de evaluación utilizado. Por tanto, tratar de comprender las razones que motivan la actitud de los docentes evaluadores ante aquellas situaciones de evaluación propias del hacer educativo, invita a cualquier docente- evaluador a una reflexión profunda que trascienda la simple identificación de eventos a una mayor complejidad que permita el análisis de la acción evaluativa del educador y de esta forma contribuir en la comprensión de los procesos evaluativos desarrollados en la realidad educativa actual.

El abordaje de esta temática se formula sobre la revisión de literatura relacionada con el propósito del estudio, observaciones directas sobre la acción evaluativa en docentes del nivel de “Educación Media General” y planteamientos realizados por un grupo de docentes del nivel anteriormente identificado. En este sentido, se utiliza una metodología que permite seleccionar material escrito y realizar un análisis crítico y al mismo tiempo reflexionar sobre eventos observados en la acción evaluativa y los aportes presentados por sus actores.

Es necesario destacar que para el abordaje de la temática se organiza el siguiente contenido: Una visión crítica de la acción evaluativa; Naturaleza de la

evaluación; Características de la evaluación; Relevancia de la acción evaluativa en el proceso educativo actual.

Perspectivas de la Evaluación

La evaluación en el quehacer educativo forma parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje, en consecuencia, presenta diversos propósitos, tales como recabar información significativa para la toma de decisiones en el ámbito administrativo, determinar el progreso de los estudiantes y generar información significativa sobre el desempeño de los docentes y sus implicaciones en el ser y hacer educativo.

La evaluación también se la concibe, según Hidalgo (2005) como un proceso multidireccional y democrático, donde participan e interactúan todos los actores que hacen vida en el hecho educativo. Este proceso, así formulado, constituye un momento de la planeación, entendida como una acción racional cuyo propósito principal es aportar información valiosa sobre todo lo acontecido en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Se identifica de igual manera con un proceso natural del conocimiento que conlleva a la emisión de juicios que anteceden las decisiones e incluso, al propio hecho humano.

En su acepción más sencilla, la evaluación según Popham (1990) es un proceso inherente a toda actividad humana intencional, por lo que debe ser sistémica. Su objetivo es determinar el valor de algo. De acuerdo con este autor, la evaluación se caracteriza por ser una actividad inherente a la vida, por lo cual no debe relacionarse únicamente con recoger información sobre los resultados del hacer educativo, sino con los procesos que sigue sistemáticamente, con el fin de generar alternativas viables para la toma de decisiones y en consecuencia, lograr la transformación efectiva de la enseñanza y el aprendizaje.

Por otra parte, evaluar es una acción relacionada con la investigación, ya que al orientarse hacia el sujeto y no al resultado de su actuación, permite identificar,

analizar y reflexionar sobre sus implicaciones en la realidad escolar de la que forman parte. Ambos procesos son modos de indagación sistemática que permiten racionalmente, comprender el fenómeno de estudio en un contexto determinado. Esto indica que son actividades que se hacen de forma consciente y con un sistema, algún método o forma de actuación que conduce a la obtención de información válida y significativa sobre la realidad abordada.

En tal sentido, la evaluación asumida como un campo particular de la investigación educativa ha servido como herramienta para cuestionar si los proyectos de evaluación que se implementan en los sistemas escolares responden de manera adecuada a las realidades en las que se aplican o si por el contrario, no se adecúan a ellas.

En la actualidad es indispensable que ambos procesos de indagación sistémica se relacionen `permanentemente, ya que mediante ellos se lograría comprender el fenómeno educativo, asumiéndolo como algo complejo que está circunscrito a la condición temporal de sus actores y posee una dimensión inevitablemente subjetiva. Esta nueva ruta asumida por la evaluación, contribuiría a la obtención de conocimientos útiles y confiables para atender casos concretos de la realidad escolar, evitando con ello, la generalización de la acción evaluativa en el campo escolar.

En este mismo orden de ideas, de la Garza (2004) señala que los estudios de evaluación requieren asimismo, diseños metodológicos complejos que puedan satisfacer la validez y confiabilidad del conocimiento adquirido. El autor expone que tanto la evaluación como la investigación son procesos que no se apartan de la rigurosidad científica, por el contrario, se apoyan en ella a través del uso de sistemas metodológicos que le permitan generar nuevos conocimientos sobre la realidad observada.

Se considera necesario aclarar que al unir los procesos de evaluación e investigación no se pretende afianzar la concepción de la evaluación inscrita en la

medición y calificación, muy por el contrario, se busca presentar nuevos escenarios en los que la práctica pedagógica y evaluativa se unan en un proceso humanístico e integral que permita diálogo, la disertación de sus actores desde sus distintas perspectivas de la realidad y pueda irse más allá de la simple rendimiento estudiantil.

En atención a lo anterior, el nuevo enfoque de la evaluación permite ir de la mano sin ningún complejo con la investigación, por cuanto la meta es aportar información sobre lo acontecido en el proceso de enseñanza aprendizaje y la calificación se convierte en una simple arista del todo. En este escenario es imperante que la evaluación se desligue de una acción evaluativa meramente administrativa, para cumplir con una función más formativa, donde se consideren tanto los factores internos como los externos del proceso y en consecuencia se tenga una visión del todo y no de las partes.

Esta práctica evaluativa garantizaría la incorporación de la llamada autorregulación en el proceso de evaluación a objeto de aplicar correctivos formulados a partir del análisis y la reflexión del hacer educativo que conlleve al mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje desarrollados en las instituciones educativas.

Particularidades de la Acción Evaluativa

En los centros educativos se desarrolla de manera reiterada, un fenómeno curioso y sorprendente, es el lugar donde se evalúa con más frecuencia y se cambia con menos rapidez. Este hecho hace pensar sobre la eficacia del proceso evaluativo y la eficiencia de la una praxis evaluativa conducente a la comprensión y mejoramiento de la educación en las escuelas.

Año tras año se observa como los docentes usan técnicas e instrumentos de evaluación que solo permiten la búsqueda de información medible y cuantificable

sobre el rendimiento estudiantil de los estudiantes, sin consentir la posibilidad de reflexionar sobre la pertinencia de los mismos en el proceso que realiza.

En función a lo anterior, Santos Guerra (1996) plantea que la evaluación desarrollada no da elementos de contraste que permitan avalar la calidad del proceso de enseñanza. Esto se debe que la evaluación centrada en la comprobación de resultados cierra toda posibilidad a interpretaciones sobre el ser y hacer de la acción evaluativa, por cuanto sólo acepta argumentos producto de resultados medibles sin ningún cuestionamiento.

Bajo este accionar de la evaluación en las escuelas, los docentes evaluadores orientan sus acciones a registrar resultados de alguna tarea o actividad asignada a lo largo del periodo escolar, mientras que los estudiantes tan solo esperan sin mayor esfuerzo, la mínima aprobatoria para proseguir en el sistema educativo hasta alcanzar la tan ansiada certificación de estudios.

Esta situación deja de lado toda posibilidad a desarrollar procesos reflexivos del quehacer educativo además de minimizar la ambición de extender el radio de acción de la evaluación a más elementos y factores de la personalidad del estudiante, el contexto en el cual se desarrolla y las distintas interacciones que se concretan en la realidad de las aulas y de las escuelas.

A pesar de la terrible realidad de la evaluación que se desarrolla en las escuelas, los especialistas de la evaluación hablan de la necesidad imperante de cambios contundentes en la acción evaluativa. Al respecto, se planteó en la II Reunión del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (2007) propiciada fundamentalmente por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, además el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, la necesidad de contemplar una evaluación más crítica y ofrecer más allá de simples modelos evaluativos, orientaciones y marcos conceptuales que permitan avanzar hacia el desarrollo de sistemas de evaluación de calidad integrales, que propicien información relevante

para la toma de decisiones de políticas y prácticas educativas orientadas a transformar las realidades de la región.

Si bien es cierto que en los últimos años se han registrado cambios vertiginosos en el hacer evaluativo en la región latinoamericana y el Caribe, no menos cierto es que en Venezuela, los llamados cambios se han orientado hacia reformas legales que lejos de contribuir con la tan ansiada transformación, han arraigado en la práctica evaluativa de los docentes la concepción de una evaluación centrada en resultados.

En este sentido, es necesario señalar que en los fundamentos teóricos del Nuevo Diseño Curricular de Educación Media (MPPPE, 2016), se ha planteado una evaluación que trascienda la nota o calificación, a través de un proceso de cualificación de las capacidades, habilidades, logros, avances y dificultades evidenciadas en los estudiantes durante el proceso de prosecución escolar. Pese a lo señalado en el documento mencionado anteriormente, aún se persiste en accionar la evaluación desvinculada del proceso pedagógico, limitando con ello la comprensión de la realidad evaluada y por ende, la posibilidad de producir cambios orientados al mejoramiento del ser y hacer evaluativo.

En otro orden de ideas, Valencia y Vallejo (2015) señalan que todo proceso evaluativo debe estar orientado a la reconstrucción reflexiva de la práctica pedagógica, lo cual busca la superación de obstáculos para acabar con prácticas evaluativas limitadas, poco creativas y centradas en resultados. Para los autores, la evaluación es entonces un proceso eminentemente formativo que busca desde una perspectiva crítica que tanto el docente como los estudiantes reconozcan que el verdadero propósito de la acción evaluativa es la construcción y reconstrucción de saberes, habilidades y destrezas que permitan abandonar la evaluación como medio para la medición y se adopte de una vez por todas una evaluación sustentada en la visión constructivista que como único camino real para la transformación de la acción educativa.

La acción evaluativa debe por tanto, centrarse en los procesos y no en los resultados, es decir, valorar el cómo, cuándo, dónde, por qué y para qué de los aprendizajes construidos durante la acción educativa, con lo cual se lograría traspasar la barrera de lo que sabe hacia lo que está en capacidad de hacer por sus propios medios y lo que puede llegar a demostrar con la ayuda de otros.

Para ello, el Nuevo Diseño Curricular (MPPPE, 2016) señala la importancia de desarrollar una evaluación contextualizada, mediante la cual se consideren las particularidades de la realidad educativa, dónde los actores y sus experiencias educativas sean valoradas como sucesos únicos e irrepetibles, dónde la generalización de los procesos de evaluación desaparezca y se le dé paso a nuevos conocimientos sobre las distintas realidades acontecidas.

Lo anterior implica vivir la evaluación con sentido dialógico y reflexivo que permita tomar decisiones fundamentadas en las particularidades de cada situación en concreto y en función a ello reorientar la realidad interna y externa del aula y del centro escolar. Este proceder solo es posible en una evaluación asumida como herramienta pedagógica que valore la producción de aprendizajes significativos y genere los cambios y las transformaciones necesarias del ser y hacer educativo.

En otro orden de ideas, Díaz Barriga y Hernández (2002) plantean que la evaluación constituye un proceso dinámico, producto de las acciones de los estudiantes y de las propuestas pedagógicas realizadas por los docentes. En tal sentido, la evaluación no es una receta, si no por el contrario, es un proceso desarrollado en función a las particularidades de una realidad y de unos sujetos que en ella participan y se desarrollan.

De ahí que sea determinante desarrollar una evaluación orientada a la identificación de nuevas oportunidades de enseñanza y aprendizaje, donde la transformación de la realidad sea el centro del quehacer evaluativo y no la

producción de resultados, mediante lo cual la reflexión sobre lo que se hace se convierta en la clave para la transformación y el mejoramiento.

En este escenario, la evaluación se convierte en un proceso orientado a la búsqueda de la calidad educativa y en consecuencia, se presenta como única posibilidad real para la creación de alternativas que permitan el abordaje consciente y pertinente de la enseñanza y el aprendizaje que se desarrolla en el aula y los centros escolares. En tal sentido, el docente evaluador se convierte en un mediador, un profesional crítico y reflexivo que apertura espacios para el diálogo y la disertación entre los distintos actores involucrados con la realidad educativa; aquí tanto la enseñanza como el aprendizaje que se desarrollan, se visualizan como procesos complejos de actividades y discursos en los que se estructuran y guían acciones para la construcción y reconstrucción de los conocimientos que sustentan la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación desarrollada en los centros escolares.

En consecuencia, es imperante hoy más que nunca, que la evaluación se desligue de la acción meramente administrativa, para cumplir con una función más formativa, donde los actores sientan la confianza de intercambiar sus conocimientos, apreciaciones acerca del ser y hacer evaluativo y con ello se incorpore la autorregulación de los procesos como herramienta efectiva que permita la aplicación de correctivos viables y pertinentes que conduzcan hacia la calidad educativa.

La Reflexión crítica en la Acción Evaluativa

Los sistemas de evaluación implementados en la actualidad, no han privilegiado la educación en cuanto a la resolución de problemas identificados en los procesos de enseñanza y aprendizaje que se realizan en las distintas instituciones escolares; por el contrario, han favorecido aspectos como el medir y

el clasificar en términos cuantitativos el conocimiento, tal y como se percibe en la mayoría de los colegios y liceos venezolanos de hoy.

En tal sentido, se requiere buscar alternativas que permitan fomentar por medio de la evaluación, un hacer reflexivo que propicie transformaciones en el proceso educativo a través del pensamiento liberado, racional y crítico concretado mediante el diálogo y la disertación que conduzca a la toma de decisiones sobre las actuaciones de los actores participantes en los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

La evaluación deberá generar espacios para el análisis y la reflexión de la acción educativa con el objeto de construir caminos que conduzcan a cambiar la realidad del aula, donde la valoración de los aprendizajes esté orientados hacia la ejecución de actividades proactivas alejadas de la reproducción de saberes.

En relación a lo anterior, reflexionar en la evaluación implica que tanto el docente como el estudiante comprendan que el proceso de enseñanza y aprendizaje que se desarrolla debe autoregularse, lo cual permita el mejoramiento del rol que desempeñan y con ello lograr alcanzar la calidad educativa.

La autorregulación en el proceso evaluativo es posible a través de la participación de los actores en el proceso educativo mediante la autoevaluación y la coevaluación. La primera un alto contenido pedagógico por cuanto permite en los actores la autocrítica del ser y hacer educativo y con ello reflexionar sobre las acciones ejecutadas.

En tal sentido, Monedero (1998) expresa que la autoevaluación consiste en un proceso de autocrítica que genera unos hábitos enriquecedores de reflexión sobre la propia realidad.

De acuerdo con Monedero, la autoevaluación como parte del proceso evaluativo conduce a los actores que participan a un “darse cuenta”, sobre la propia actividad que ejecutan, conocimientos adquiridos y habilidades, lo cual

permite tomar conciencia sobre aciertos y fracasos y en definitiva, responsabilizarse por sus acciones de manera individual y colectiva. La valoración a lo interno de la propia actividad que se desarrolla en el aula, permite asumir con conciencia, los cambios que la propia dinámica escolar genera y en consecuencia, abrirse a los cambios.

Otra manera de participar en el proceso evaluativo es la coevaluación, esta se presenta como otra herramienta, mediante la cual los actores del hecho educativo valoran el desempeño de otros, con la intención de proveer información que permita reorientar las acciones que se llevan a cabo en la realidad escolar y fomentar en función a ellas los cambios que sean necesarios.

En relación a lo anterior, Torres Perdomo y Torres (2005) plantean que la coevaluación es un proceso de valoración recíproca, por cuanto se sustenta en ese cúmulo de experiencias que le suministra la autoevaluación con el objeto de enriquecer y realimentar el aprendizaje de un grupo en particular. Igualmente expone que la coevaluación se convierte en un mecanismo mediante el cual los actores llegan a estar conscientes de sus propias acciones y en función a ello, realizar ajustes pertinentes y viables para el mejoramiento de la acción educativa.

Tanto la autoevaluación como la coevaluación permiten a los actores del hecho educativo reflexionar críticamente y de forma constructiva sobre nuevas formas de enfrentar la realidad de la cual forman parte y adaptarse a los cambios que la dinámica escolar les exige.

En este contexto, el desempeño de los actores participantes del hecho educativo no estaría atado al cumplimiento de normativas obsoletas y descontextualizadas, sino que por el contrario, se considerarían los factores intervinientes en el proceso y con ello los posibles efectos que éstos producen mediante las incontables interacciones entre los sujetos y el contexto del aula y la escuela.

En definitiva, la incorporación de la autoevaluación y la coevaluación en el proceso evaluativo permite promover la formación integral y pertinente de los sujetos que intervienen en la realidad del aula, ya que a través de ellas los actores pueden reconocer sus debilidades, sus fortalezas y además se les brinda la posibilidad de construir vías para la transformación del ser y hacer escolar en un ambiente de libertad e igualdad, donde sólo existe posibilidad para una visión formativa, abierta y con ello se contribuya con el mejoramiento de cada uno de los participantes del proceso educativo.

La Evaluación Educativa como vía para el Diálogo y la Comprensión

Santos Guerra (1998) señala que la evaluación educativa es un medio para el entendimiento y el mejoramiento de la acción educativa. Desde esta perspectiva, evaluar permite llegar a conocer a profundidad cómo se logran los aprendizajes y de qué manera pueden mejorarse la práctica de los docentes partiendo de la realidad de las escuelas y las necesidades de los estudiantes.

En tal sentido, la evaluación es un proceso complejo que no debe circunscribirse a la obtención de resultados académicos, ya que esta acción sesgada ha hecho patente los problemas, las limitaciones, las desviaciones y las manipulaciones de los que ha sido objeto la evaluación a través de los tiempos, reduciendo al mínimo las posibilidades para el cambio y las transformaciones que tanto necesita el hecho educativo. Por tanto, la evaluación es una parte integrante de los procesos de enseñanza y aprendizaje, no algo añadido al final de los mismos, como un complemento o un adorno que se pondrá en funcionamiento si queda tiempo, y si se tiene a bien. Es pues, sustancial al hecho mismo de poner en marcha una experiencia, porque a partir de ella se diseña, se planifica y pone en funcionamiento las acciones que permitirán una vez conocida la realidad, atender las situaciones encontradas y de este modo, mejorar la atención que merecen.

Para ello, es indispensable hacer uso del diálogo y la comprensión en el proceso evaluativo, acciones que durante su desarrollo pueden modificar y mejorar el ser y hacer evaluativo dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que ambos se nutren del diálogo, la discusión y la reflexión compartida de todos los que están implicados directa e indirectamente en la actividad evaluada. Este accionar se concretará si los actores participantes en el hecho educativo adopten el diálogo libre, objetivo y reflexivo como el camino a seguir en la búsqueda de la verdad mediante la cual se construya un conocimiento pertinente con la realidad educativa evaluada.

La evaluación así entendida se fundamenta en la concepción democrática señalada por Sthenhouse (1984) quien afirma que ´para conocer la realidad y sus significados relevantes hay que sumergirse en el curso real y vivo de los acontecimientos y conocer las interpretaciones que hacen otros sobre lo que viven. Para que esto ocurra, es indispensable un cambio significativo de actitud de los sujetos involucrados frente a la acción evaluativa, donde evaluados y evaluadores se transformen en generadores de propuestas y asuman las situaciones conflictivas que se le presentan como fuente creadora de conocimientos que permitan el entendimiento y la adaptación.

En otro orden de ideas, Santos Guerra (1993) señala que además de involucrar a los distintos actores que participan en la evaluación, los evaluadores han de hacer viable el diálogo desde actitudes abiertas, tolerantes, sencillas y comprensivas. A su vez plantea que los evaluadores han de ser los primeros en promover el diálogo en la acción evaluativa, a través de la creación de condiciones que permitan su adecuado desarrollo y generen caminos hacia la negociación y el entendimiento. Para ello, se insiste en un cambio de actitud en primer lugar de los evaluadores, quienes desde actitudes más abiertas y sencillas propiciarán espacios para el desarrollo de un diálogo efectivo donde los evaluados se sientan en confianza para emitir sus propias impresiones sobre la acción evaluativa que se ejecuta y los resultados e interpretaciones que de ella se desprenden.

Bajo esta perspectiva, tanto evaluadores como evaluados se convierten necesariamente en promotores del diálogo y la comprensión en la acción evaluativa; para ello deberán desarrollar habilidades que le permitan participar activa y efectivamente en el proceso evaluativo, logrando con ello la producción de respuestas pertinentes e inteligentes ante las situaciones que se presenten en la realidad de las aulas y de las escuelas.

Uno de los procesos que se desprenden del diálogo y la comprensión en la evaluación es la intervención pedagógica. Según Touriñán (1997) se refiere a la acción intencional que se desarrolla por un sujeto-agente del proceso educativo (docente) para el desarrollo integral del educando. Esta acción posee un carácter teleológico, por cuanto existe un sujeto interactuante, un lenguaje propositivo y la acción para alcanzar una meta establecida en el proceso educativo. De forma sencilla supone actuar directamente sobre una realidad, en este caso, la educativa, y en consecuencia, cuestionarse sobre el ser y hacer educativo con el fin de actuar según las demandas y necesidades presentes.

Esta óptica permite potenciar en la acción evaluativa, la reflexión y el diálogo, lo cual sin duda alguna le otorga un lugar naturalmente preponderante a la intervención pedagógica, permitiendo con ello un salto cualitativo en las prácticas evaluadoras de hoy, mediante la aplicación sistemática de diferentes modalidades de evaluación en los ámbitos educativos y en consecuencia, la posibilidad de una visión integral de la evaluación.

En tal sentido, la intervención asumida como proceso natural de la evaluación, permite orientar la acción evaluativa hacia la mejora, ya que al intervenir se hace con el interés de que se produzcan cambios que generalmente no son fáciles de implementar y lograr, pero que muestran vías alternas para la resolución de situaciones conflictivas en el contexto educativo.

A menudo se encuentra en el ámbito educativo una gran resistencia al cambio por parte de los sujetos participantes en las prácticas evaluadoras y

también en las instituciones donde se ejecutan. Esta resistencia al cambio obedece principalmente al manejo de una concepción mecanicista del ser y hacer evaluativo, relacionada con la llamada Primera Generación de la Evaluación o Medición, señalada por Hidalgo (2005) como el proceso que centra su atención en el evaluando y en los instrumentos con el fin de determinar en qué medida los educandos logran y dominan los contenidos. Bajo esta óptica, lo normado se ha considerado la única vía de atención y acción a las situaciones conflictivas encontradas en el contexto escolar.

Hoy día, la dinámica social y educativa ha generado en evaluadores y evaluados, la necesidad de ir más allá de lo previsto en la búsqueda de soluciones pertinentes y efectivas que respondan a las realidades encontradas en el hecho educativo. Para ello, la evaluación que se desarrolla hoy día en las escuelas debe sustentarse en el conocimiento profundo de la realidad escolar con el objeto de dar respuestas asertivas a las necesidades actuales, ajustarse a las nuevas demandas y convertirse en promotora del cambio y la transformación de la acción educativa.

La Evaluación y el Cambio Educativo

Si hay una realidad indisociable en la tarea educativa y social es precisamente el cambio y la transformación. La dinámica social que se está produciendo a pasos agigantados ha influenciado a tal punto la educación que se desarrolla en las aulas y las escuelas que está transformando de modo decisivo el sistema educativo, repercutiendo de modo considerable en la evaluación. Este cambio de expectativas sobre la educación y los procesos que de ella se derivan, ha generado la necesidad imperante de un repensar del ser y hacer escolar que conduzca a un cambio significativo sobre las acciones que se ejecutan en los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

En tal sentido, los actores que participan directa o indirectamente en la evaluación deben aceptar el cambio como una realidad objetiva, sin mayor

importancia que la de buscar respuestas pertinentes que le permitan adaptarse a las posibles transformaciones que la realidad educativa demanda y con ello atender las distintas situaciones conflictivas que a diario se presentan en la realidad de las escuelas.

Al respecto, Murillo (2002) señala que el cambio se concibe como cualquier proceso que conlleva alteraciones a partir de una situación inicial; modificaciones que pueden ser tanto intencionales, gestionadas y planificadas como naturales. Además el autor indica que el cambio debe considerarse como parte esencial de las transformaciones sociales y educativas, genera incertidumbre frente a situaciones conflictivas, lo cual conduce inexorablemente a un repensar de la acción desarrollada por sus actores y por ende a variaciones de la realidad. Este hecho por demás cotidiano en la vida de los seres humanos va de la mano con la evaluación, por tanto es imprescindible para el crecimiento individual y colectivo de los sujetos y en definitiva, en las sociedades de hoy.

Para ello, urge un cambio de mentalidad con respecto a la concepción de educación y de manera particular de la evaluación, mediante la cual el docente como ente reflexivo pueda contrastar sus conocimientos y acciones en función al contexto y escoger la opción más apropiada para abordar el proceso evaluativo con una mirada distinta. En consecuencia debe existir también, disposición y conciencia para asumir de manera crítica un nuevo paradigma que sustente la evaluación, mediante el cual sea posible implementar el cambio y las adaptaciones en las prácticas evaluativas.

Por otra parte es evidente que no basta con un discurso teórico sobre el cambio de la acción evaluativa, como tampoco una reglamentación para su implementación; son en definitiva las prácticas reflexivas y críticas del docente las que ayudarán a darle otro sentido al proceso evaluativo que se lleva a cabo, analizarlo y comprenderlo como un proceso de negociación y construcción de

significados, producto de la conjugación dinámica entre la teoría y la práctica, aunado a la intervención de todos los miembros de la comunidad escolar.

Conclusiones

Toda acción evaluativa por muy sencilla que sea, está siempre sujeta a multitud de variables que la condicionan. Pensar que en la práctica evaluativa puedan establecerse y aislarse variables independientes que mediante la manipulación o intervención producirán efectos pretendidos de antemano en los sujetos que participan, es ignorar que en toda acción evaluativa intervienen elementos que por su naturaleza no pueden controlarse y mucho menos uniformarse.

Si algo caracteriza la acción evaluativa que se desarrolla en las aulas y escuelas, es la cantidad de decisiones que docentes evaluadores deben adoptar en las distintas situaciones que se les presenta en la realidad escolar.

En tal sentido, la evaluación no debe estar orientada a un accionar basado en la valoración cuantitativa de algo, sino en las multiplicidad de consideraciones de la realidad evaluada que permita ir más allá de la simple asignación de una calificación. Para ello, es indispensable un cambio no sólo en la concepción sobre la evaluación que poseen docentes y estudiantes, sino también sobre el proceso que conlleva a esos resultados y las implicaciones que éstos ejercen en los procesos de enseñanza y aprendizaje que se llevan a cabo en los centros escolares.

Uno de los principales propósitos para generar cambios en la evaluación es la necesidad imperante de crear propuestas que permitan por consenso, responder a las necesidades y aspiraciones manifiestas por la comunidad escolar en la búsqueda de soluciones viables ante la problemática educativa.

Para ello se reitera la necesidad del diálogo y la disertación como mecanismos que conduzcan a un repensar de la acción evaluativa y por ende, a la consolidación de cambios viables y efectivos en los sistemas de evaluación que se implementan. En tal sentido, tanto docentes como estudiantes deben identificarse con una evaluación más democrática, libre, participativa, integral, formativa, crítica y reflexiva que contribuya con el cambio del ser y hacer evaluativo y por ende consolide la calidad educativa.

La evaluación vista como proceso formativo, interactivo y proactivo, es capaz de generar herramientas indispensables para lograr el cambio que tanto se necesita en las aulas y las escuelas. Dicho proceso brinda a sus actores la posibilidad de reflexionar objetivamente sobre sus prácticas y en consecuencia, incorporar acciones que mejoren los resultados de su hacer evaluativo. El “darse cuenta” permite inexorablemente, ajustarse a las demandas sociales, políticas y culturales presentes en la sociedad de hoy y sobre todo llegar a comprender por qué ocurre, actuando de manera inmediata en ellos para lograr adaptarse a la realidad que nos circunda.

REFERENCIAS

- Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo*. México: Mc Graw Hill.
- De la Garza Vizcaya, E. (2004). La Evaluación Educativa. *Revista de Investigación Educativa*, Vol. IX, Nº 23, Oct-Dic, p.p: 807-816. México.
- Hidalgo, L. (2005). *La Evaluación: Una Acción Social en el Aprendizaje*. Editorial El Nacional, Colección Brújula Pedagógica, Caracas-Venezuela.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación (2016) Proceso de transformación curricular en educación media. Imprenta IPOSTEL. Depósito Legal: DC2016000102

- Monedero, J. (1998). *Bases Teóricas de la Evaluación Educativa*. España: Editorial Aljibe
- Murillo, J. (2002). *La Mejora de la Escuela*. Nº 20. Universidad de Málaga-España.
- Popham, W. J. (1990). *Problemas y Técnicas de la Evaluación Educativa*. España: Anaya.
- Sthenhouse, L. (1984). *Investigación y Desarrollo del Curriculum*. España: Editorial Morata.
- Santos Guerra, M. A. (1993). La Evaluación: Un Proceso de Diálogo, Comprensión y Mejora. *Revista de Investigación en la Escuela* Nº 20, Universidad de Málaga, España.
- Santos Guerra, M. A. (1996). *La Evaluación Educativa 2*. Argentina: Magisterio.
- Torres Perdomo, M y Torres, C. (2005). Formas de Participación en la Evaluación. *Educere*, Vol 9, Nº 31, Oct-Dic 2005, ULA, Mérida-Venezuela.
- Touriñán López, J. (2011). Intervención Educativa, Intervención Pedagógica y Educación: La Mirada Pedagógica. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, Extra-Serie, Universidad Santiago de Compostela. [Documento en línea] Disponible <https://liberguare.com/blog/content/intervencioneducativa.pdf>. [Consulta: 2015, mayo 21]
- Valencia Rodríguez, W. A. y Vallejo, C. (2015). La Evaluación Educativa: Más que una acción una Cuestión de ética. *Revista Virtual*, Nº 45, Mayo-Agosto. México.
- UNESCO (2004) Proyecto regional de educación para américa latina y el caribe. [Documento en línea] Disponible: http://www.unesco.org/new/es/santiago/resources/single-publication/news/quality_education_for_all_a_human_rights_issue_educational/ [Consulta: 2015, Junio 01]

La evaluación en la gestión pedagógica con la incorporación de las TIC-TAC- TEP

The evaluation in pedagogical management with the
Incorporation of ICT-LKT- EPT

Sol María Martínez V.
solmariamartinez@yahoo.com

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

RESUMEN

El presente producto en estudio trata sobre la Evaluación en la Gestión Pedagógica como uno de los mayores desafíos que ha sufrido el entorno educativo. Debido a la aceleración del desarrollo de las tecnologías de la información y comunicación, la incorporación del concepto tecnologías del aprendizaje y del conocimiento; y el empoderamiento para la participación conocida como las TIC, las TAC y las TEP. Estas garantizan en el aprendizaje habilidades significativas en los estudiantes para la producción del conocimiento. Por lo que la evaluación, al incorporar la tecnología, pretende observar la capacidad que tiene el estudiante para organizar, interpretar el conocimiento, las experiencias y las necesidades personales a un nivel que contribuya a utilizar la nueva información para revisar la nueva comprensión del mundo. Es aproximarse a la gestión pedagógica para la planeación y administración de los aprendizajes; articulando estratégicamente acciones propias del entorno escolar en los procesos educativos y donde están inmersos los actores para la interacción e intercambio con la sociedad. El propósito es contribuir a la reflexión que debe realizar continuamente el docente a partir de un conjunto de referentes teóricos y poner en relieve las carencias y los aspectos no resueltos en la evaluación. El tema está desarrollado desde una investigación documental con el fin de ampliar y profundizar el conocimiento que refleja la comprensión y el pensamiento del autor en este papel de trabajo (UPEL, 2016). Además, resultados de algunas investigaciones, explican el acercamiento de las competencias digitales de los estudiantes del siglo XXI para el cambio de la cultura evaluativa en los contextos donde esta actividad ocurre. Consiste en reorientar la evaluación a nuevos retos.

Palabras Clave: Evaluación, Gestión Pedagógica, TIC, TAC, TEP

ABSTRACT

The present study is about Evaluation in Pedagogical Management as one of the major challenges that the educational environment has suffered. Due to the acceleration of the development of information and communication technologies, the incorporation of the concept of technologies of learning and knowledge; And empowerment for participation known as ICTs, TACs and TEPs. These guarantee in learning significant skills in students for the production of knowledge. Therefore, the evaluation, incorporating technology, aims to observe the ability of the student to organize, interpret knowledge, experiences and personal needs at a level that helps to use the new information to revise the new understanding of the world. It is approaching the pedagogical management for the planning and administration of the learning; Articulating strategically actions of the school environment in the educational processes and where the actors are immersed for interaction and exchange with society. The purpose is to contribute to the reflection that must be carried out continuously by the teacher from a set of theoretical references and highlight the shortcomings and aspects not resolved in the evaluation. The subject is developed from a documentary research in order to expand and deepen the knowledge that reflects the author's understanding and thinking in this working paper (UPEL, 2016). In addition, results of some researches explain the approach of the digital competences of the students of the 21st century for the change of evaluative culture in the contexts where this activity occurs. It is to reorient evaluation to new challenges.

Key Word: Evaluation, Pedagogical Management, ICT-LKT- EPT

INTRODUCCIÓN

La evaluación es uno de los procesos claves para mejorar la acción educativa y valorar el resultado de los estudiantes. Evaluamos para planificar y desarrollar mejor los procesos de aprendizaje. Sin embargo, en el análisis de la evaluación, se aprecian concepciones, modelos y funciones que varían según el momento histórico en el cual se desenvuelve. En otras palabras, la evaluación no se puede definir como única y delimitada porque dependiendo de las tendencias ésta se articula para asegurar una continuidad armoniosa. Al respecto, Aguerrondo (2010) manifiesta que la educación ha experimentado reformas que tienden a considerar la evaluación como la

habilidad para reflexionar en un proceso integral en la cual está inmerso el aprendizaje.

En este contexto, las transformaciones culturales, entre ellas: sociales, políticas, culturales, económicas y tecnológicas impactan en la gestión pedagógica provocando diversos efectos en la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. El nuevo milenio trae consigo un nuevo panorama que empieza a delinear el territorio pedagógico y escolar, invitando a reflexionar sobre la configuración de los modelos de aprendizajes que frente a la sociedad del conocimiento toma un rol protagónico para transformar la realidad del estudiante con la incorporación de las TIC. La intención es, según Saorin y Gómez (2014), que el estudiante se enriquezca con nuevos aprendizajes y conocimientos –TAC- hasta alcanzar el empoderamiento y la participación-TEP- y así acceder a la solución de los problemas desde su entorno.

Pensar en los procesos de evaluación desde la tecnología es transitar por los caminos de la auto-evaluación donde el evaluado y el evaluador, haciendo uso de ésta pueda replantearse nuevos espacios, nuevos contenidos educativos y estrategias adecuadas cercana lo más posible a la realidad de los nativos digitales. Se trata de transformar las aulas en espacios abiertos, conectados y dinámicos. Sin embargo, las prácticas evaluativas se han modificado poco en las escuelas. Da la impresión que la forma de evaluar responde a lo que como docentes vivimos durante nuestra formación que a experiencias innovadoras. La tecnología poco ha permeado las practicas docentes ya que su aparición y veloz desarrollo requieren de competencias para su aplicación.

Este escrito presenta la particularidad de revisar la evaluación desde la gestión pedagógica al incorporar la tecnología para el aprendizaje desde la TIC-TAC-TEP en el que la información transforma el conocimiento. Se fundamenta en: a.- Darse cuenta del rol que tiene el docente en el quehacer educativo. b.- Consiste en observar el contexto de aprendizaje en cada

momento durante y después del proceso de formación. Es recoger evidencias con la finalidad de tomar decisiones que contribuyan a reorientar, mejorar y garantizar la acción educativa. C.- Es impulsar a los estudiantes a estudiar sus propios problemas y darle solución con una actitud científica y cooperativa; en equipo.

Por lo que las posiciones teóricas planteadas, en la alfabetización digital, determinan a través del proceso reflexivo que la evaluación debe reunir sistematicidad, funcionalidad, continuidad, integridad para el desarrollo de diversas técnicas. Se ha planteado que la tecnología no garantiza el aprendizaje; éstas conducen a adquirir nuevas competencias y viabilizar la gestión pedagógica como oportunidad para la innovación. Como herramientas tecnológicas se han vuelto necesarias para satisfacer nuestras necesidades educativas convirtiéndose en protagonistas para la configuración de nuestra sociedad y cultura escolar.

En fin, la evaluación debe reajustarse en la búsqueda de la calidad educativa ante la demanda de estrategias innovadoras que incluyan habilidades tecnológicas para integrarlas a un currículo desde la planificación. De tal manera que el desarrollo de este ensayo, permite visualizar diversas aportaciones teóricas en torno a la incorporación de las TIC-TAC y TEP en la evaluación como estrategias para la formación y el cambio que se debe gestar producto de la incorporación de las herramientas digitales; quedando la inquietud sobre cuál es el enfoque que se necesita valorar para integrar la tecnología a la acción pedagógica.

La Evaluación en la Gestión Pedagógica con la incorporación de las TIC-TAC- TEP

Imaginar los procesos de aprendizajes sin evaluación sería transitar un camino para llegar a un determinado lugar sin detenerse a observar lo que el

paisaje a su alrededor ofrece. Como docentes correríamos el riesgo de apreciar tardíamente que hemos llegado a donde no deseábamos o llegamos a la meta utilizando el camino más complicado; dado a que no nos detuvimos a mirar que había otra ruta hacia el aprendizaje, más corto y en mejores condiciones. Este símil muestra a la evaluación como la forma de revisar la gestión pedagógica donde la planificación de aula, las actividades académicas, la actitud de los docente ante los nuevos retos y la actitud de los estudiantes están interrelacionadas entre el evaluador y el evaluado.

Ahora bien, en este entorno donde la evaluación y el aprendizaje van de la mano pudiera redefinirse estos dos términos como un proceso sistemático y riguroso de obtención de información significativa y continua para conocer las debilidades y fortalezas en el proceso de formación, formular juicios de valor y tomar decisiones adecuadas para proseguir en la actividad educativa y mejorarla continuamente, (Casanova, 1998).

Más aún la experiencia nos ha indicado que la evaluación de los aprendizajes es un proceso de comunicación interpersonal con todas las complejidades que conlleva la comunicación humana. La razón es que el rol del evaluador y el evaluado pueden alternarse e inclusive darse simultáneamente. En otras palabras, la comunicación es indispensable como factor en la acción pedagógica para comprender por qué los resultados dependen no solo de las características del “objeto” que se evalúa sino también de quien realiza la evaluación y de las condiciones en las cuales ésta se da.

Por otra parte, el difícil tránsito de innovar con calidad pedagógica es una dupla interesante cuando se incluye la tecnología al servicio de la educación. Es en cierto modo integrar los beneficios de la tecnología e información y comunicación –TIC- para enlazarla armónicamente con metodología para el aprendizaje y el conocimiento –TAC, cuyo objetivo es

demostrar que el estudiante tome conciencia, analice de forma autocrítica los resultados obtenidos desde sus experiencias para que desde su autogestión modifique valores, condiciones de vida o mejorar sus capacidades para ganar poder individual o grupal desde las tecnologías del empoderamiento y la participación denominadas TEP (Saorin y Gómez 2014).

Es muy sutil diferenciar entre evaluación y aprendizaje en el contexto de la gestión pedagógica. Hay una forma de simbiosis. entre ambas Condemarín y Medina (2000) plantean «La evaluación auténtica conceptualiza como parte integral y natural del aprendizaje (...) utiliza múltiples procedimientos y técnicas (...) otorgándole especial relevancia a las actividades cotidianas y significativas que ocurren dentro de la sala de clase» (p.21). Es decir, la evaluación contribuye a regular el proceso de aprendizaje permitiendo visualizar, reflexionar, comprender, mejorar y direccionar las acciones educativas para el mejoramiento de la calidad de los aprendizajes.

Desde ese punto de vista, Condemarín y Medina (Ob. cit.) plantean la evaluación auténtica como contribución a un interesante aporte en el cambio de la cultura evaluativa porque permite repensar el trabajo de aula desde las estrategias curriculares hasta las estrategias pedagógicas y desde la diversidad de un estudiantado heterogéneo. Por lo que la evaluación puede centrar la atención en actividades de exploración, búsqueda de información, construcción y comunicación de nuevos conocimientos. El aprendizaje no se reduce únicamente a conocer pasivamente, memorizar información sino ser capaz de organizar, interpretar y utilizar ese conocimiento a la luz de experiencias previas; significa procesar ideas en diferentes niveles del pensamiento y usar esa información para la comprensión del mundo (Frola, 2008)

En este orden de ideas, entonces, la evaluación debe cumplir con ciertas particularidades que imprimen sentido y relevancia a lo evaluado por

competencias, que de acuerdo con Cano (2008), Tobón (2006), Biggs, (2005) y Ruiz (2009) éstas deberían ser funcionabilidad, sistematicidad, continuidad, integralidad, y cooperatividad. De manera, que la esencia al evaluar, es tener información relevante para procesarla en la toma de decisiones fundamentales requiriendo de organización, control, regulación y justificación de estrategias metodológicas necesarias a considerar en aspectos cognoscitivos, psicomotores y afectivos del estudiante. Todo concebido desde las experiencias en un proceso socializado por fases y procedimientos.

En consecuencia, la evaluación por competencias debe orientar al currículo, al proceso de enseñanza y aprendizaje y así como hacer efectivo el sistema de evaluación que se emplee para valorarlo; por lo tanto, no puede limitarse a la calificación, no debe centrarse en el recuerdo y la repetición de información descontextualizada y no limitarse al uso exclusivo del lápiz y del papel, por el contrario, requiere del manejo de herramientas e instrumentos complejos y variados. De igual modo, Perrenoud (2002) explica que las competencias son las capacidades que también deben poseer los docentes de este siglo XXI para el ejercicio efectivo de la profesión identificándolas de la siguiente manera:

1. Planificación del Proceso de enseñanza aprendizaje el cual consiste en diseñar y desarrollar el programa de la asignatura.
2. Selección y preparación los contenidos disciplinares. Es diseñar y estructurar de forma lógica los temas a desarrollar.
3. Información y explicaciones comprensibles y bien organizadas. Aquí es importante el uso adecuado del lenguaje para el intercambio efectivo de información y conocimiento.
4. Manejo de las Nuevas Tecnologías. Interpretándose como la capacidad que tenga el docente para guiar la información relevante y disponible para los estudiantes, de igual forma, la capacidad de gestionar los

medios en la incorporación de las Tecnologías de la Información (TIC) para el desarrollo de la clase.

5. Diseño de la metodología y organizar las actividades que involucren las diversas formas de tomar decisiones con la habilidad para entablar relaciones interpersonales, con la motivación y el liderazgo del profesor.
6. Tutoraría o dirección del proceso. Implica dirigir el proceso de formación que permite acompañarlo a lo largo de su vida escolar.
7. Evaluación o Valoración de los avances del proceso de aprendizaje. Reflexionar e investigar sobre lo que enseña. Significa elevar la calidad educativa y la innovación.
8. Identificación con la institución y trabajar en equipo. Se requiere de una competencia transversal para la integración de disciplinas. Tener la disposición (actitud) y aptitud (técnica) para trabajar cordialmente con los colegas.

De ahí que, también, se propongan tres categorías de las competencias pedagógicas determinadas por Sarramona (2004) las cuales son:

A. Competencias Curriculares

- Conocimiento de la materia
- Gestión del Currículo

B. Competencia de Gestión

- Acción tutorial
- Gestión del aula

C. Competencias colaborativas

- Relación con las familias
- Relación con el entorno

Visto así, entonces, la gestión pedagógica en su amplia dimensión del quehacer educativo se entiende como el conjunto de procedimientos que los docentes deben realizar para llevar el currículo desde sus propósitos (currículo prescrito), pasando por el moldeamiento y adaptación del mismo hasta la realidad educativa, (Zabalza, 2000). Es el trabajo que según Rey (2012) hace el docente «involucrando la calidad educativa como nexo entre el pensamiento pedagógico, el ejercicio de la enseñanza, la generación de nuevos conocimientos, las nuevas formas de responder a sus necesidades sociales, culturales y éticas en la formación integral del alumno» (pp. 111-132) por tanto, la acción pedagógica se mide en el desempeño adecuado y óptimo en los diferentes ámbitos donde el aprendizaje ocurre.

Es evidente que la gestión pedagógica trabaja con el talento humano impregnado de una carga de responsabilidades cognitivas, éticas y morales que lo matizan con un alto nivel de responsabilidad en la labor que ejerce, considerando el “ser” y el “estar” del docente en el contexto educativo. En cuanto a la gestión del docente (Requeijo, 2008) plantea que el maestro de los nuevos tiempos tiene la responsabilidad de liderizar el grupo de estudiantes bajo su responsabilidad, minimizando las diferencias entre ellos y trasladando sus energías al logro de los objetivos planteados.

Con lo expuesto, se evidencia la importancia de la tecnología en la formación para el aprendizaje y el conocimiento (TAC) cuyo propósito es demostrar que el estudiante tome conciencia y analice de forma autocrítica los resultados obtenidos desde sus experiencias para que desde su autogestión modifique valores, condiciones de vida o mejore sus capacidades para ganar poder individual o grupal desde la tecnología del empoderamiento y participación (TEP). Esto significa que el estudiante se basa en la estrategia de ‘aprender a aprender’ como metodología para desarrollar competencias digitales.

Por esta razón, el docente debe propiciar los espacios en prácticas que incluyen mirar la evaluación no sólo desde formativo o sumativo sino en la formación de competencias, conocimiento y actitudes informacionales que contribuyan a valorar las herramientas digitales para interactuar con ellas. En efecto, la gestión pedagógica debe situar al estudiante en caminos cuya función sea identificar la realidad particular con la realidad establecida en la planificación de aula. Con la finalidad de apreciar a través de un conjunto de actividades los nudos críticos que permitan de forma cualitativa o cuantitativa diagnosticar, planificar, implementar y verificar el aprendizaje desde las TIC (López, 2001).

El hecho es que la evaluación ha respondido y se ha ajustado a modelos y reformas educativas en diferentes generaciones y según lo planteado por Aguerrondo (2010) la primera sucede en la década de los ochenta 80'. Esta contempló las reformas institucionales dedicadas a reorganizar la gestión escolar, financiamiento y acceso al sistema, mientras que la segunda, abordó los problemas que afectan la calidad de los procesos y resultados de los sistemas educativos involucrando reformas pedagógicas. La tercera generación surge en una época de grandes desafíos metodológicos y de intenso uso de los sistemas de información cuyo énfasis se centra en los resultados y en la rendición de cuentas. La calidad de los resultados sigue siendo el foco de la evaluación.

Finalmente, la cuarta generación dirigida a las necesidades como representación de la realidad que favorece el empoderamiento de la sociedad y de sus actores. Los actores no son sujetos pasivos sino actores que contribuyen a dar respuesta a las necesidades sociales y a favorecer el desarrollo económico, social o cultural de los debates de su comunidad. A continuación una gráfica de la cronología de las generaciones evaluativas donde se visualiza el recorrido histórico de la evaluación educativa.



Gráfico 1. Modelos y Enfoques de Evaluación. Adaptado de: Martínez V, A (2012)

A decir verdad, en esencia, la mirada asumida de la evaluación a lo largo de la historia no nace en el territorio de la educación, pero esta impactó tan fuertemente en el mismo que llegó a definir las condiciones de viabilidad del proceso educativo. Es a partir del siglo XX que la evaluación comienza a tomar entidad propia en educación, diferenciándose progresivamente de otros campos disciplinares, gestando un movimiento que posteriormente será conocido con la denominación de “*docimología*” (Barbier, 1993) o ciencias de la evaluación, marcando un recorrido poblado de concepciones encontradas, avances zigzagueantes, contradicciones y luchas.

Por ende, la conformación de este campo, Barbier (ob.cit) afirma que aún es demasiado joven, está en proceso y controversia dado a los cambios que han sufrido los modelos evaluativos según la época. La evaluación es en sí misma un hecho polémico y provocador, cualquiera sea el ámbito en que se emplace requiere de nuevas tendencias para sus prácticas. De modo que, interpretando el citado que realiza la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2008) sobre la calidad de la educación en cuanto a « (...) mejorar las competencias de las

comunidades locales (...) apoyarse en cuatro pilares: la libertad de expresión, el acceso universal a la información y al conocimiento, el respeto a la diversidad cultural y lingüística, y una educación de calidad para todos» (p.1), abre las brechas de las desigualdades sociales, económicas y/o educativas entre los pueblos.

De ahí que, la gestión pedagógica tiene un rol protagónico importante al observar detenidamente que la calidad, la identificación y desarrollo de estrategias, en especial aquellas que acompañen los procesos de cambios y resultados en sus diferentes niveles y modalidades del sistema educativo son objeto de la evaluación. No se trata de medir aquello que es únicamente cuantificable; se trata de revisar en un proceso reflexivo los enfoques pedagógicos, dimensiones simbólicas y culturales de las instituciones educativas, interacciones, pensamientos, discursos, decisiones y acciones de las prácticas pedagógicas. Significa transformar la praxis limitada por funciones regulatorias que frente a los desafíos actuales de los sistemas educacionales, la evaluación no puede quedar reducida a una simple medición, ni menos a una tarea del profesor de aula que califica en forma solitaria el desempeño individual de los alumnos (Rosales, 2000).

Después de todo, como afirma Ezpeleta (1992) «la gestión escolar no se construye por decretos lejos de la norma y la realidad que intenta ordenar ante los cambios de este milenio donde la tecnología hace eco para un cambio cultural» (p.21); supone renunciar a certezas, seguridades y hábitos hechos rutinas en el trabajo escolar. Requiere de la organización y de la administración asociada al esfuerzo por la calidad que se pretende lograr. Si queremos cambios que fortalezcan la evaluación y por ende la gestión pedagógica, es necesario que como docentes integremos la tecnología a las experiencias de aprendizaje. Sin embargo, hay que estar claro que la tecnología por sí sola no innova, se necesitan estrategias para que los estudiantes reflexionen, grafiquen, expongan, cuestionen, analicen,

synthetic, summarize and apply solutions from the skills of thought.

In the end, what is wanted with the technologies in the educational field is to promote and foster the TIC- TAC and TEP for the access to learning and according to Moreira (2014), in his work of investigation, explains that the contributions of Piaget, Vygotsky, Bruner, as well as, the connectivist approach by George Siemens, in the digital era, implies learning to discover and elaborate knowledge, solve problematic situations and work collaboratively to reconstruct the meanings that each individual realizes in function to his experience in a given situation.

For this reason, technology from these approaches must be an intermediary element through the TIC where the student through the internet, the computer, the intelligent phones or the social networks allows to transcend, store, distribute and recover information with ease and speed in front of the limitations and difficulties of access that impose the books when they are available in physical environments such as classrooms or libraries. The great technological fair with its technological resources powerful allows the student body to reduce the gap to information. Besides, the TIC allows the teacher and the student to find the spaces of communication when they are distant.

Adding to the previous, Moreira (2014) signals some orientations practices when one is in front of the technology in the classroom practices synthesized in a decalogue which is read as follows:

1. The relevant must always be educational, not technological. The teacher must visualize in what measure the TIC serves to improve the learning processes with evaluative finality
2. A teacher must be aware that the TIC do not have magical effects on learning nor generate automatically innovation

educativa. El mero hecho de usar ordenadores en la enseñanza no implica ser mejor ni peor profesor ni que sus alumnos incrementen su motivación, su rendimiento o su interés por el aprendizaje.

3. Es el método o estrategia didáctica junto con las actividades planificadas las que promueven un tipo de aprendizaje conocido. Con un método de enseñanza expositivo, las TIC refuerzan el aprendizaje por recepción. Con un método de enseñanza constructivista, las TIC facilitan un proceso de aprendizaje por descubrimiento.

4. Se deben utilizar las TIC de forma que el alumnado aprenda “haciendo cosas” con la tecnología. Buscar datos, manipular objetos digitales, crear información en distintos formatos, comunicarse con otras personas, escuchar música, ver videos, resolver problemas, realizar debates virtuales, leer documentos, contestar cuestionarios, trabajar en equipo, entre otras.

5. Las TIC deben utilizarse tanto como recursos de apoyo para el aprendizaje académico de las distintas materias curriculares (matemáticas, lengua, historia, ciencias naturales, otras) como para la adquisición y desarrollo de competencias específicas en la tecnología digital e información.

6. Las TIC pueden ser utilizadas tanto como herramientas para la búsqueda, consulta y elaboración de información como para relacionarse y comunicarse con otras personas. Es decir, debemos propiciar que el alumnado desarrolle con las TIC tareas tanto de naturaleza intelectual como de interacción social. Éstas deben ser utilizadas tanto para el trabajo individual de cada alumno como para el desarrollo de procesos de aprendizaje colaborativo entre grupos de alumnos tanto presencial como virtualmente.

7. Cuando se planifica una lección, unidad didáctica, proyecto o actividad con TIC debe hacerse explícito no sólo el objetivo y contenido de

aprendizaje curricular, sino también el tipo de competencia o habilidad tecnológica/informacional que se promueve en el alumnado.

8. Cuando llevemos al alumnado al aula de informática debe evitarse la improvisación. Es muy importante tener planificados el tiempo, las tareas o actividades, los agrupamientos de los estudiantes, el proceso de trabajo.

9. Usar las TIC no debe considerarse ni planificarse como una acción ajena o paralela al proceso de enseñanza habitual.

10. Las actividades de utilización de los ordenadores tienen que estar integradas y ser coherentes con los objetivos y contenidos curriculares que se están enseñando.

Resulta que este decálogo permitió al autor clasificar en función a la simplicidad, complejidad intelectual y pedagógica, identificar tres grandes tipos para desarrollar con las TIC en el aula que exigen del estudiante competencias cognitivas frente a recursos tecnológicos complejos. A esto lo denomino Competencias Instruccionales Digitales:

Principios para el desarrollo de buenas prácticas pedagógicas con las TIC en el aula.

Actividades con TIC que son puntuales y/o de apoyo al trabajo presencial en el aula	Actividades complejas: proyectos de trabajo con TIC	Actividades en espacios virtuales
• Participación en Chat: conversación en directo • Participación en foro de debate • Búsquedas de información y datos en la Red • Elaboración de presentaciones multimedia •	• Círculos de aprendizaje entre estudiantes de distintas clases • Proyectos colaborativos en la Red entre escuelas • Elaboración de videoclips • Elaboración de trabajos en	• Desarrollar actividades de tutoría electrónica • Realizar una videoconferencia • Elaborar y actualizar un blog, diario o bitácora de los alumnos • Participar en WIKIS: elaboración colaborativa de

Actividades con TIC que son puntuales y/o de apoyo al trabajo presencial en el aula	Actividades complejas: proyectos de trabajo con TIC	Actividades en espacios virtuales
• Exposiciones con pizarra digital interactiva • Redacción y archivo de documentos (textuales o multimedia) • Realización de ejercicios (crucigramas, puzzles, sopa de letras, colorear, completar frases, ...) • Contestar test y/o cuestionarios on line • Visualizar vídeos, cuentos interactivos o leer textos	formato WEB • WebQuest y cazas del tesoro • Correspondencia escolar entre clases distantes	• trabajos a través de Internet • Desarrollar un curso formativo de E-LEARNING: Educación a Distancia a través de Internet mediante Aulas Virtuales

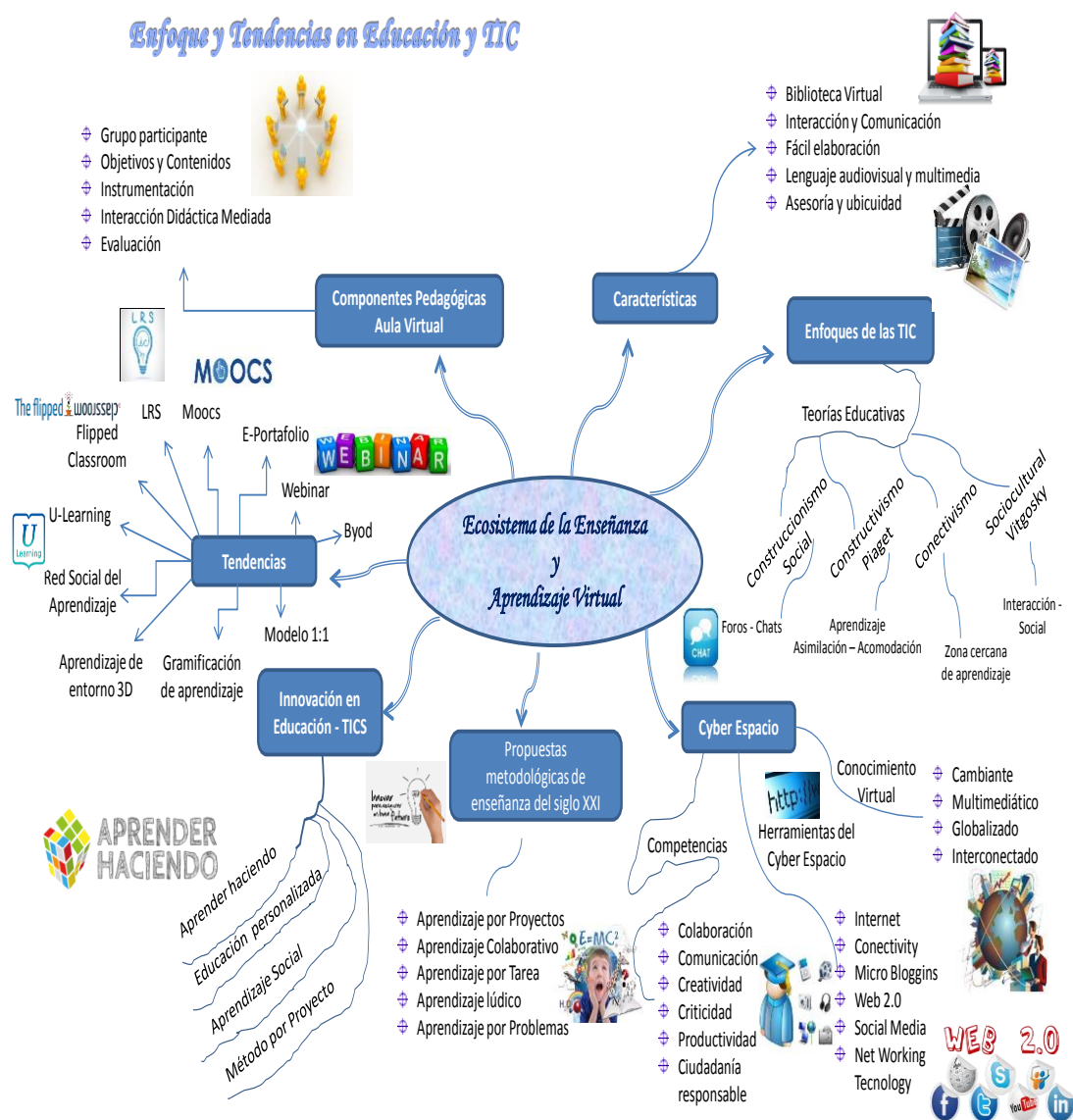
Fuente de: Moreira M (2014).

Por consiguiente, las acciones pedagógicas están vinculadas a los cambios sociales con la incorporación de la tecnología de estos tiempos. Pasa de una cultura impresa a una cultura multimediática y digital. No se puede estar de espaldas a esta realidad que requiere una visión didáctica centrada en la planificación, el aprendizaje y el desarrollo de los recursos docentes basados en las TIC. Es el proceso de hacerlas parte de un curriculum permeándolas con principios educativos y todo lo que su ecosistema educativo implica en el aprendizaje virtual.

De ello resulta necesario admitir que este ecosistema virtual de aprendizaje hace de las TIC el medio para utilizar transparentemente la tecnología, planificar estratégicamente en el aula y apoyar a las clases en cualquier asignatura. Es una gamificación de herramientas virtuales para estimular el aprendizaje de un contenido específico o de un contexto

multidisciplinario. El uso de la información para conseguir experiencias de aprendizajes personalizadas tiene como propósito construir mejores métodos pedagógicos, animar a los estudiantes y ser parte activa de su aprendizaje.

A continuación se presenta un mapa mental de los enfoques y tendencias del aprendizaje a través de las TIC y el desafío que presenta en la alfabetización digital.



Ahora bien mucho se ha dicho de las TIC, pero cuál es el difícil tránsito de una vocal a otra denominada TIC, TAC y TEP, al respecto Sancho (2008) manifiesta que hoy en día, las nuevas generaciones denominadas milenios valoran no sólo el saber qué, sino también el saber cómo, por qué y para qué son claves del éxito; explica que el docente consciente de la responsabilidad de su trabajo necesita controlar los espacios de aprendizaje desde el punto de vista técnico y pedagógico para propiciar la innovación pedagógica. La intención es incidir en la metodología, en los usos de la tecnología y no únicamente en asegurar el dominio de una serie de herramientas informáticas. Es decir, es usar las TIC más allá como herramienta tecnológica, es ponerla al servicio del aprendizaje para la adquisición del conocimiento TAC.

Precisamente, esta conjunción de tecnologías más metodología es lo que se ha dado en denominar TAC: tecnologías del aprendizaje y el conocimiento. Lozano (2011) las define así:

Las TAC orientan las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) hacia usos formativos con el objetivo de aprender más y mejor. Se trata de incidir especialmente en la metodología, en los usos de la tecnología y no únicamente en asegurar el dominio de una serie de herramientas informáticas. Se trata de conocer y de explorar los posibles usos didácticos que las TIC tienen para el aprendizaje y la docencia. Es decir, las TAC van más allá de aprender meramente a usar las TIC y apuestan por explorar estas herramientas tecnológicas al servicio del aprendizaje y de la adquisición de conocimiento. (p. 4)

En otras palabras, es acercar la idea de las TAC a los docentes para aplicarla estratégicamente con los estudiantes como herramientas para fortalecer el aprendizaje y cuyos entornos escolares aporten beneficios que contribuyan a mejorar el contexto social donde se desenvuelven. La informática en el campo educativo requiere habilidades que permitan al estudiante ser autónomo y con destrezas para la interacción de la información en la red. La construcción del conocimiento a partir del empleo

de la tecnología debe lograr modificar su estructura cognitiva para alcanzar un mayor nivel intelectual de modo que pueda explicar y valorar el aprendizaje usando las herramientas digitales.

De manera que la Tecnología para el Empoderamiento y la Participación (TEP) «contribuyen a fomentar la participación de los “ciudadanos” en temas de índole político y social generando una especie de empoderamiento, concientización de su posición ante la sociedad que se traducen en acciones públicas» (Granados, 2014, p. 291). Por lo que se podría decir que están dirigidas a resolver necesidades cotidianas y cívicas de los individuos y colectivos. Necesidades que son en parte informacionales en la medida en que la información y la comunicación son parte significativa de toda actividad social y categorizada por Shirky (2010) como “El Tejido Conjointivo” de la propia sociedad.

Así pues, este término “El Tejido Conjointivo”, hace énfasis en los medios digitales para el empoderamiento de la tecnología y la participación. Es la capacidad de organizarse y colaborar en acciones colectivas sin necesidad de estructuras tradicionales. Se usa en un contexto de acción social más amplio en poblaciones de riesgo. Especialmente en la cooperación internacional y de ayuda humanitaria. Su significado tiene que ver con autonomía personal y cambios de valores, acceso y control de los recursos económicos y sociales, así como también, con la participación e influencia sociopolítica. Es hacerse poderoso para que a través de su autogestión mejoren las condiciones de vida (Montano, 2013).

En este sentido, según Saorín y Gómez (2014) la tecnología debe estar al servicio de la inclusión social a los intereses de los ciudadanos, ciencias y actualización pública. Como medios para gestionar las posibilidades de representatividad, decisión y control de los asuntos públicos como vías de conexión en red para estimular la generación de proyectos creativos en las

comunidades. Crear plataformas para el debate ciudadano, la selección de ideas, la organización de iniciativas, el mapeo de conflictos o el intercambio de servicios vinculados a un territorio.

En consecuencia, no se trata solo de conocer lo que ofrece el internet como herramienta o controlar los espacios de aprendizaje para hacer un ambiente significativo o elegir una fuente de información sino que tengamos en cuenta que la información y el conocimiento son espacios para producir una toma de conciencia activa para reflexionar y cambiar el lugar donde vive. Esta forma de observar la tecnología como préstamo a la educación deja el escenario de la evaluación variado y múltiple ya que posee diferentes matices para abordar desde la gestión pedagógica conllevando a repensar la incorporación de la tecnología en un "hacer educativo" consistente en acciones valorativas, pertinentes y apropiadas al objeto evaluado.

Finalmente, deja en evidencia, el complejo escenario de la evaluación desde la gestión pedagógica con la incorporación de la TIC-TAC-TEP, ardua labor para el docente ya que al incluir el proceso de innovación en la práctica requiere debatir un modelo educativo que logre las metas de aprendizaje con actividades realizadas desde las TAC, crear proyectos o planificaciones didácticas en una perspectiva metodológica que asuma los planteamientos y principios pedagógicos para reconstruir y dar significado a la cantidad de información que se obtiene en las diferentes redes comunicacionales y utilizarla de forma crítica, ética e inteligente. Crear contenidos y hacerse responsable de lo que se aprende. Estimular la búsqueda de información y utilizar los servicios de Internet para solucionar los problemas de su entorno (TIC-TAC). Además, alcanzar el empoderamiento y la participación- TEP- y así acceder a la solución de los problemas en su contexto y desarrollar el sentido de pertenencia.

También, enseñar con ordenadores bajo un enfoque constructivista donde el estudiante articule planes de trabajo y desarrolle las acciones necesarias con las tecnologías para construir y obtener respuestas satisfactorias a través de distintas modalidades y recursos tecnológicos. Generar procesos de aprendizaje colaborativo entre los estudiantes de la clase y entre clases geográficamente distantes. Las actividades pedagógicas y evaluativas pueden girar en recursos de internet como foros-wikis, blogs, transferencias de ficheros, correos, messenger, montajes audiovisuales, creación de páginas web. Entre las herramientas útiles al docente, estarían el flipped classroom, web binar, B-learning, E-Portafolio, Moocs, entre otras.

Por ello, el desarrollo de prácticas pedagógicas con estos nuevos recursos exige una profunda modificación de los planteamientos, métodos de enseñanza y organización escolar hasta ahora implementados (Sancho, 2008). Estos cambios e innovaciones implicarán que el profesorado organice y desarrolle actividades de aprendizaje notoriamente distinto; de un método organizado en torno a los materiales impresos, y del libro de texto en particular. Trabajar con la web, con el multimedia educativo, con el correo electrónico o con cualquier otro recurso digital supondrá una alteración sustantiva no sólo de los aspectos organizativos de la clase, sino también del modelo y método pedagógico desarrollado en el aula; en el complejo ecosistema de la evaluación de la gestión pedagógica del mundo virtual.

A manera de conclusiones

La evaluación es una función fundamental para el docente en la gestión pedagógica de estos nuevos tiempos. Devela procesos que suponen una serie de conocimientos, habilidades, actitudes y competencias que se debe considerar en diferentes contextos donde el aprendizaje ocurre. El cambio de la cultura evaluativa desde la praxis educativa se ha convertido en un

requisito “sine qua non” y es que a partir de la propia práctica, el docente debe desarrollar su gestión, a través de la planificación para hacer el aprendizaje innovador. Es pasar de las TIC a las TAC para llegar a las TEP.

En este sentido, la tecnología, como otros investigadores han dicho, por sí sola no innova, es necesario favorecer el aprendizaje con herramientas tecnológicas que aporten beneficios tales como crear una presentación de fotos, nube de palabras, poster o similares, incorporación de videos a la clase, imágenes o texto de sitios web. Es gestionar la metodología y herramientas digitales para dar sentido a lo aprendido y como estudiante administre la información adquiriendo conocimiento para la transformación de su entorno.

Es por ello que la reflexión se hace presente ante las posibles dificultades y toma de conciencia de las prácticas pedagógicas y evaluativas dado a que los medios digitales pueden presentarse como brechas, no solo tecnológicas sino también cognitivas. En consecuencia, se requiere de una meta evaluación propia en la que opera la gestión pedagógica para plantear normas o principios que deban cumplirse desde la evaluación. Además, de la colaboración y/o acompañamiento de la formación del docente y del estudiantado en el uso de las herramientas digitales para el aprendizaje significativo.

Por otra parte, la evaluación en la cultura escolar sigue acaecida por ideas, principios, convicciones y tradiciones pedagógicas como modo de encontrar calidad educativa. Esta forma tradicional de actuar no puede estar puesta en los resultados sino en valorar la formación del estudiante como un todo y su relación con el entorno social en el cual se desenvuelve. El acercamiento a la tecnología en la gestión pedagógica permite crear y articular las prácticas evaluativas desde nuevas concepciones. Por lo que una evaluación planteada desde la cuarta generación permite comprender

los procesos del pensamiento y aprendizaje, diseñar y ejecutar estrategias más adecuadas a la generación milenio.

Después de toda la evaluación, se convierte para el aprendizaje, el eje motor de la gestión pedagógica ya que docentes y estudiantes se organizan ante la presencia de la tecnología para abordar el conocimiento. La dinámica reflexiva en el marco de la evaluación significa que la tecnología viene a asistirnos y metodológicamente a ejercer el poder de modelar el proceso de aprendizaje direccionando las acciones pedagógicas a las necesidades de los estudiantes; permitiendo inferir que las prácticas docentes están condicionadas por la tecnología.

REFERENCIAS

- Aguerrondo, I (2010). Enseñar y aprender en el siglo XXI, ponencia presentada en el Seminario 'Desafíos para la Educación. Una mirada a diez años', Montevideo: Universidad Católica de Uruguay
- Barbier, J. M. (1993). La evaluación en los procesos de formación. Barcelona. Paidós.
- Biggs, J. (2005). Calidad del Aprendizaje Universitario. Madrid: Narcea.
- Cano, E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Revista de currículo y formación del profesorado*, 12, 3.
- Casanova, M. (1998). La evaluación educativa. México: Biblioteca para la actualización del maestro, Secretaría de Educación Pública.
- Condemarín, M y Medina A (2000). La Evaluación de los Aprendizajes. Chile: División de Educación General. Ministerio de Educación.
- Ezpeleta, J (1992). La Gestión Pedagógica de la Escuela frente a las nuevas tendencias de la Política Educativa en América Latina. México: Departamento de Investigaciones Educativas del centro de Investigación y Estudios Avanzados.
- Frola, P. (2008). Competencias docentes para la evaluación. México: Trillas.

- Granados J, (2014). Las tecnologías de la información y las comunicaciones, las del aprendizaje y del conocimiento y las tecnologías para el empoderamiento y la participación como instrumentos de apoyo al docente de la universidad del siglo XXI [revista en línea], *MediSur*, vol. 12, núm. 1, pp. 289-294 Disponible: <http://www.medisur.sld.cu/index.php/medisur/article/view/2751> [Consulta: 2015, Abr 12]
- López, B y Hinojosa, E. (2001). Evaluación del aprendizaje. Alternativas y nuevos desarrollos. Editorial Trillas. México.
- Lozano, R (2011) Las 'TIC/TAC': de las tecnologías de la información y comunicación a las tecnologías del aprendizaje y del conocimiento [Documento en línea], Disponible: <http://www.thinkepi.net/las-tictac-de-las-tecnologias-de-la-informacion-y-comunicacion-a-las-tecnologias-delaprendizaje-y-del-conocimiento> [Consulta: 2015, Mayo 26]
- Martínez V, A (2012) Cuadro Comparativo: Modelos y Enfoques de Evaluación. Caracas: UPEL/IPC.
- Montano, B (2013). Los cibervoluntarios, el empoderamiento y las bibliotecas. [Revista en línea]. *Clip* nº 67. *Publicaciones de SEDIC* Disponible: http://www.sedic.es/p_boletinclip67_sehablade.asp [Consulta: 2015, Mayo 16]
- Moreira, M (2014). Algunos principios para el desarrollo de buenas prácticas pedagógicas con las TIC en el aula. Universidad de La Laguna. Publicado en: *Comunicación y pedagogía: Nuevas tecnologías y recursos didácticos*, ISSN 11367733, Nº 222, págs. 4247
- Perrenoud, P (2002). Construir competencias desde la escuela. Santiago de Chile: Océano.
- Rey, A. (2014) Gestión Pedagógica del Docente y Dimensión Axiológica del Conocimiento. Valencia-Venezuela: Universidad Arturo Michelena (UAM)
- Requeijo, D (2008). Administración y Gerencia. Caracas: Editorial Biosfera.
- Rosales, C (2000). Evaluar es Reflexionar sobre la Enseñanza. Editorial Narcea. Madrid.
- Ruiz, M. (2009). Cómo evaluar el dominio de las competencias. México: Trillas.
- Saorín T y Gómez J (2014). Alfabetizar en Tecnologías sociales para la vida diaria y el empoderamiento. *Anuario ThinkEPI*, V 8, pp 342-348.

- Sarramona, J. (2004). Factores e indicadores de calidad en la educación. España, Barcelona: Octaedro.
- Sancho, J. (2008). De TIC a TaC el difícil tránsito de una vocal. España: Universidad de Barcelona.
- Shirky, C (2010). Cognitive surplus: creativity and generosity in a connected age. *Penguin Press*. ISBN: 9781594202537
- Tobón, S. (2006). Competencias, calidad y educación superior. Bogotá: Magisterio.
- UNESCO (2008) Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa en América Latina y el Caribe. [Documento en línea], Disponible: <http://es.unesco.org/themes/construir-sociedades-del-conocimiento> [Consulta: 2015, Junio 14]
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2016). Manual de presentación de Trabajos de Grado de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales. Venezuela: FEDUPEL
- Zabalza, M. (2000). Diseño y desarrollo curricular. Madrid. Editorial. Narcea.

Naturaleza y extensión del Programa de Orientación en Educación Superior¹

Aida Curcho

Presentado por:

Xiomara Rojas

xiomararojasipc08@hotmail.com

**Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
Instituto Pedagógico de Caracas. Venezuela**

Presentación²

En el artículo presentado por la Profesora Aida Curcho, para la Gaceta de Pedagogía en el año 1972, representa la experiencia y trayectoria como especialista en orientación. En su recorrido por el contexto educativo, dirigió el Servicio Nacional de Orientación (SNOME), creado por el Ministerio de Educación en el año 1963. Este servicio capacitó y entrenó al personal que había venido desempeñándose dentro del campo de la orientación. Se hace necesario resaltar, que este servicio presentó cambios de carácter administrativo de tipo jerárquico dentro del Ministerio de Educación, pasando a División de Orientación, de ésta a Departamento, para luego pasar a formar parte, como una dependencia más, de los Servicios de Bienestar Estudiantil que hasta la fecha han permanecido vigentes.

Su discurso se centró en transmitir aspectos basados en la concepción de la orientación para el momento histórico y el alcance que tuvieron los programas como servicios de orientación en los niveles del Sistema Educativo en Venezuela,

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

² Elaborada para el N° 35- 2016 de la Gaceta de Pedagogía.

específicamente se enfocó en el nivel superior; nombrado actualmente educación universitaria y otros elementos inherentes a la misma.

Por tales motivos se hace necesario mencionar que la orientación, durante mucho tiempo ha estado enmarcada de infinitas conceptualizaciones y apoyada por diferentes ciencias, lo que la afianza como complemento importante de la educación, contribuyendo con los procesos de enseñanza y aprendizaje; y otras áreas indispensables para el desarrollo integral del ser humano. En este propósito, Calonge (1998), afirma que “la orientación como disciplina auxiliar de la educación debe corresponderse con la misma; considerar los objetivos que ella haya trazado y colaborar en el logro de los mismos” (p. 150).

Partiendo de lo expresado por la Profesora Curcho, se evidencia que la orientación se percibía como proceso de ayuda individual, mediante el servicio de atención al estudiante en todos los niveles educativos. Por lo que estas premisas se han venido transformando, debido a que se requiere respuestas acordes con su ámbito de acción que permita atender necesidades en las áreas personal, social, emocional, educativas y vocacional, entre otras; tanto el ámbito individual como grupal, facilitando procesos de transformación y/o cambio social a lo largo de la vida del individuo.

En este propósito se manejan algunas definiciones que han variado con el tiempo y están dirigidas a las necesidades actuales del ser humano. Resulta oportuno comenzar con Bisquerra (2006), quien planteó la orientación psicopedagógica porque concuerdan con los cambios que se han originado en el contexto social, político y científico que caracterizó la llegada del siglo XXI. El autor expresa que “según las circunstancias, la orientación puede atender preferentemente a algunos aspectos en particular: educativos, vocacionales, personales y otros (áreas de intervención); pero lo que da identidad a la orientación es la integración de todos los aspectos en una unidad de acción coordinada”.

El autor considera la orientación como una intervención para lograr unos objetivos determinados enfocados preferentemente hacia la prevención, el desarrollo humano y la intervención social. Incluyendo el autodesarrollo, es decir, la capacidad de desarrollarse a sí mismo como consecuencia de la auto-orientación. Esto significa que la orientación se dirige hacia el desarrollo de la autonomía personal como una forma de educar para la vida (ob. cit. pp. 10-11).

Al respecto Martínez, Quintanal y Téllez (2002), opinan que las posibles razones que lleven en la actualidad a sustituir la denominación de orientación educativa por la de orientación e intervención psicopedagógica, son las siguientes (a) Respuesta a una nueva conceptualización de la orientación; (b) Ampliación de los campos de actuación de la orientación; (c) Influencia de nuevas corrientes teóricas y; (d) Necesidad de reforzar posiciones profesionales de campos disciplinares relacionados entre sí, pero diversos.

Asimismo, Martínez (2002), define la orientación como “proceso de acción continuo, dinámico, integral e integrador, dirigido a todas las personas, en todos los ámbitos, facetas y contextos a lo largo del ciclo vital, y con un carácter fundamentalmente social y educativo” (p. 24). Desde la perspectiva de Villa (2000), la orientación en las nuevas políticas educativas del país debe ir hacia una orientación como profesión de desarrollo de potencialidades de la persona a nivel individual y grupal, una relación de potenciación, con una asistencia de ejes curriculares, un orientador que se desempeñe como facilitador-animador-mediador.

En los planteamientos de Ancidey (2008), se considera que la orientación se debe contemplar desde los pilares de la educación, como una praxis social dirigida a facilitar los procesos de desarrollo humano en las dimensiones del ser, convivir, servir, conocer y hacer, en el contexto personal, familiar y comunitario a lo largo del continuo del ciclo vital con la finalidad de potenciar talentos y de generar

procesos de autodeterminación y libertad en la construcción permanente del desarrollo y bienestar de las personas y sus comunidades (p. 6).

Cabe citar a Sánchiz (2009, p. 138), quien destaca rasgos importantes de la orientación manejados en las definiciones descritas antes por los autores citados, a continuación se detallan:

a) Proceso: supone una duración en el tiempo, un avance, una superación progresiva de fases. Esto quiere decir que la intervención psicopedagógica no puede quedarse reducida a una intervención puntual, sino que debe contemplar el desarrollo y el devenir que se derivan de la propia actuación, a la vez que debe tener en cuenta que, en más de una ocasión, serán necesarias varias intervenciones sobre una misma cuestión.

b) De ayuda: porque a través de la intervención el psicopedagogo colabora con otros miembros del sistema educativo y ofrece los medios y recursos que están a su alcance para comprender e interpretar mejor la realidad y para que se puedan realizar en ella los cambios necesarios.

c) Continuo: lo cual implica la necesidad de llevar a cabo un seguimiento del alumnado durante todo el período de su escolarización.

d) A todas las personas: se refiere, por una parte, al profesorado, al alumnado (a todo el alumnado y no sólo al que presenta dificultades), a los familiares y a los miembros de la comunidad. Atendiendo a quién realiza la demanda de intervención se incluye tanto a quien la solicita como a quien no lo hace. Es muy importante que el profesional de la orientación, con una visión de conjunto, sepa tener presentes a todos los implicados en una situación y los incluya en su red de comunicación. Ello puede determinar la eficacia o el fracaso del objetivo pretendido. Se resalta la importancia que tiene la consideración sistémica de la educación, por las influencias que unos elementos ejercen sobre otros y viceversa.

e) En todos sus aspectos: lo cual supone planificar el desarrollo integral del alumno, de tal forma, que la intervención no quede contenida únicamente al área para la que se demanda la intervención, sino que se prevea el diagnóstico, análisis

y tratamiento para todas las áreas de desarrollo del sujeto y las implicaciones colectivas que supone en las situaciones de enseñanza-aprendizaje y en las relaciones interpersonales o afectivo-sociales del grupo.

f) Con objeto de potenciar el desarrollo humano: toda práctica educativa, que se precie de ser tal, incluye, entre sus fines, el de la optimización y del desarrollo integral de la persona.

g) A lo largo de toda la vida: se da cabida con ello al sentido de la educación permanente y se abre el campo de la orientación a otros ámbitos, que no sólo al educativo; pero, al incluir esta frase en la definición, también se recuerda al profesional de la psicopedagogía la visión de futuro y de orientación vocacional que ha de guiar su intervención. Con una intervención adecuada, el alumnado puede llegar a tener un mayor control de su propia conducta, de las consecuencias de la misma y auto orientar su vida.

Por otra parte, Grañeras y Parras (2009), establecen que:

La concepción actual de la orientación educativa determina que su función principal es la prevención y, por lo tanto, no tiene únicamente un carácter asistencial o terapéutico; la idea de que la orientación sea un servicio exclusivo para los sujetos con problemas basados en la relación interpersonal clínica, o un mero servicio de información profesional actualizada, ha quedado obsoleta. En consecuencia, el contexto del alumno cobra una importancia vital y no queda restringido sólo al ámbito puramente escolar. Además, la orientación no sólo es competencia del orientador, sino que el conjunto de educadores, cada cual en el marco de sus respectivas competencias, deben implicarse en el proceso". (p. 34)

En función a los elementos señalados sobre la concepción de la orientación, se puede evidenciar los cambios en atención a un enfoque amplio, armónico y consonó, que considera todas las etapas de desarrollo en el ser humano en todo su ciclo de vida. De un modelo remedial como respuesta a las demandas sociales de la época, a una de tipo preventivo, destinada a influir sobre contextos sociales más amplios y a facilitar el desarrollo integral de la persona. De unos orígenes

extraescolares y de carácter no educativo, a identificarse con la educación misma al considerarla como un proceso integrado al currículo.

Por tanto, se enfatiza que los procesos de orientación son continuos, sistemáticos, dinámicos y potenciadores, a lo largo de la vida del ser humano. En atención a ello la persona debe ser vista como un ser activo de su desarrollo, que actúa como agente de cambio, capaz de crear conocimientos y acciones a partir de su experiencia, tomar decisiones asertivas en función de ellas y promover acciones colectivas que accedan la transformación de sí mismo y de su contexto, facilitando su desarrollo personal e integral, mediante la construcción de su proyecto de vida y apreciar de forma positiva no sólo su presente sino también su futuro.

Dado que la orientación se proyecta en la sociedad del siglo XXI hacia una nueva imagen, también el orientador requiere reconvertirse en un agente de cambio e innovación que facilite y promueva una orientación desde la realidad del individuo, en contextos educativos, familiares y comunitarios donde desarrolle su acción, es decir ser facilitador, investigador, mediador y favorecedor de la orientación y educación a lo largo de vida.

En complemento, se hace fundamental mencionar que en el III Encuentro Nacional de Orientadores celebrado en Zaragoza en el 2007, el comité científico recoge entre sus conclusiones “el orientador debe ser un agente de cambio, un gestor del conocimiento y un promotor de la ética organizacional, primando la visión global, liderando y no sólo gestionando, actuando, analizando y aprendiendo de la práctica”.

En este sentido Gairin (2008), señala que el orientador “se considera como agente de cambio porque su intervención”, es decir, su acción, debe impulsar y promover procesos de cambio para dar respuesta a situaciones insatisfactorias, por lo que la gestión de procesos y del conocimiento pueden ser herramientas útiles para conseguir el cambio deseado (p. 26)

En coherencia con lo anterior, los objetivos que persigue la orientación a lo largo de la vida del individuo, también presentan cambios significativos en función de cómo se ha venido conceptualizando el proceso de la orientación. En tal sentido, esta es la labor del orientador, desempeñándose como agente de cambio enfocado a la obtención de:

- ✓ Una mayor eficacia en la consecución de los objetivos educativos a través de la colaboración de todos los actores implicados, desde el estudiante hasta los padres y profesores.
- ✓ La obtención de un conocimiento completo de cada estudiante. Se han de conocer los intereses a todos los niveles, desde sociales hasta motivacionales. De esta forma, se podrán diagnosticar las cualidades de cada uno para que enfoque sus posibilidades.
- ✓ Ayuda para que los estudiantes tomen conciencia de sí mismos, de sus posibilidades intelectuales y de su capacidad de esfuerzo enfocada a su personalidad y su entorno.
- ✓ Identificación de la diversidad estudiantil para diseñar programas de intervención especiales para su desarrollo.
- ✓ Planificación, organización y desarrollo de información para que los estudiantes decidan sobre sus estudios e itinerarios según su vocación.
- ✓ Establecimiento de relaciones entre centros educativos para facilitarse apoyo con diferentes problemáticas y compartir experiencias que enriquezcan las herramientas de cada centro para afrontar los problemas que en él acontecen. (p. 187)

Asimismo, Adame, Álvarez y Bisquerra (2010) manifiestan que uno de los objetivos de mayor trascendencia es la auto orientación, que consiste en “contribuir al desarrollo de la madurez necesaria encaminada al uso de estrategias y pautas de actuación adecuadas, aplicables a la diversidad de situaciones que puedan tener repercusiones en el futuro de la persona” (p. 47).

Por su parte Calonge y Casado (1998), consideran que la orientación como práctica social tiene como fin último contribuir a la formación integral del individuo, promoviendo sus potencialidades (cognitivas, afectivas, motivacionales y sociales) que posibiliten el bienestar a través de la participación social.

Ahora bien, en vista de que hoy día la orientación en Venezuela, se considera imprescindible, su intervención se tiene que planificar no sólo desde contextos convencionales y no convencionales, es decir educativos, familiares, comunitarios, laborales y otros. Con énfasis en la “atención a la diversidad, discriminación y lo comunitario”. Todo ello mediante servicios y programas que estén acordes con las necesidades de la población estudiantil en todos los niveles educativos en Venezuela.

En este marco el Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria (MPPEU), la Oficina de Planificación del Sector Universitario (OPSU) e Instituciones de Educación Universitarias (IEU) tanto públicas como privadas, en el año 2008 consideran la propuesta del Sistema Nacional de Orientación (SNO) con la finalidad de establecer características al respecto, y lo definen como “un conjunto orgánico integrador de políticas y servicios, destinados al pleno desarrollo de la persona y de su potencial creador desde las realidades de una sociedad plural, diversa y pluri-étnica, donde sus acciones se concretan y se hacen operativas mediante programas, planes y servicios a las personas y comunidades”.

En este mismo orden de propuestas, en el año 2011 se presentan lineamientos para alcanzar mediante el diseño de un Sistema de Orientación para la Educación Universitaria (SOEU), elementos epistemológicos, axiológicos y ontológicos de su realización, partiendo de los fundamentos del SNO. Este sistema estará constituido por cuatro dimensiones de intervención a saber:

(a) La formación permanente del profesorado en pregrado y postgrado en orientación para fortalecer el rol orientador del docente y su inserción socio-productiva en los niveles del sistema educativo.

(b) La integración a los servicios, planes, y programas ofrecidos por los profesionales de la orientación en la universidad, centros escolares, el aula y las comunidades para hacerlos accesibles a toda la población durante su trayecto educativo.

(c) En el perfil de desempeño del profesorado para administrar los currículos universitarios, y la integración de la orientación al currículo como eje transversal (Plan Nacional de Orientación para la Educación Universitaria (PNOEU), 2011).

Entre los objetivos del SOEU están: Garantizar el diseño, implementación, seguimiento, supervisión, evaluación y articulación de planes, programas, servicios en materia de orientación y la formación profesional de la población estudiantil del subsistema de educación universitaria en correspondencia con los requerimientos de desarrollo integral de las personas, comunidades, el país y las necesidades propias del ingreso, la prosecución, el desempeño y egreso del estudiante.

Por consiguiente, plantea líneas estratégicas y directrices que lo regirán y se describen a continuación:

(a) Servicios de Orientación: responden a procesos inter y transdisciplinarios por lo cual requieren de profesionales de apoyo directo al proceso orientador: Orientadores, Psicólogos, Trabajadores Sociales y Educadores. De apoyo indirecto: Médicos, psiquiatras, abogados, otros que permitan el abordaje integral de las situaciones planteadas por los beneficiarios. Entre sus funciones se destacan las siguientes:

- ✓ El diseño, administración y evaluación de programas de orientación, preventivos en contextos educativos, organizacionales, jurídicos, comunitarios, de salud, protección social, entre otros.
- ✓ La promoción de la orientación personal, social, vocacional, familiar y comunitaria.
- ✓ El desarrollo de planes y programas que permitan responder a los requerimientos de los estudiantes para su desarrollo integral.
- ✓ La garantía de que los servicios de orientación, su consulta y asesoramiento se ajusten a los caracteres personales, socioculturales, vocacionales y experienciales y a las políticas que se emanen desde el órgano rector.
- ✓ La promoción del conocimiento de las oportunidades de estudios en las IEU y las oportunidades laborales de su región.
- ✓ El apoyo especializado para alcanzar metas personales, educativas, profesionales y sociales.
- ✓ El diseño de programas específicos para fortalecer el rol orientador del docente.
- ✓ La articulación de los servicios con las redes de orientación para el intercambio de información y experiencias.
- ✓ La promoción de la investigación permanente en el campo de la orientación.
- ✓ La ejecución de campañas para la promoción y difusión del servicio, de forma tal que se incentive la incorporación del estudiante.
- ✓ La generación de espacios para la atención a las comunidades.

(b) Programas de Orientación: constituyen una herramienta de prevención, asistencia, mediación y atención al estudiante y a la comunidad en general. A través de éstos se pretende:

~ Dar una formación a la persona para la autonomía, la responsabilidad, la independencia y la participación activa en la atención de sus asuntos personales y sociales.

~ Promocionar el desarrollo de los procesos de pensamiento crítico, autocrítico y reflexivo de las personas en cualquier contexto; para la liberación de su potencial.

~ Incentivar la participación de las personas en acciones conducentes al cambio y la autonomía comunitaria.

~ Generar saberes sobre cómo funciona la realidad personal en el contexto social y cómo producir cambios autodirigidos en ambos.

Dentro de este orden de ideas, en el SOEU se manifiesta que los programas y planes de orientación deben estar destinados al fortalecimiento de capacidades y actitudes para la vida en la comunidad, la detección temprana y atención a las posibles debilidades al desarrollo humano personal, laboral, organizacional y al fortalecimiento de espacios para la prevención. Por tal motivo, explican que es de vital trascendencia una labor articulada entre el subsistema de educación universitaria y el subsistema de educación, con el fin de lograr:

(a) Unificación de criterios entre las diferentes instancias gubernamentales a quienes les competen los servicios de orientación, ingreso a la educación universitaria, iniciación a los estudios universitarios.

(b) Formación y actualización permanentes de los profesionales que laboran en los servicios de orientación y al personal docente en general.

(c) Evaluación de la gestión de los servicios de orientación.

(d) Apreciación anual de la tendencia de los intereses y expectativas de la población estudiantil, fomentando la sistematización de datos para conformar un registro estadístico en este aspecto.

(e) Dialogo permanente entre los niveles y modalidades de los subsistemas educativos del país, que permitan intercambio de saberes, experiencias y criterios para el diseño e implementación de planes y programas.

A continuación se ilustra la estructura organizacional del SOEU

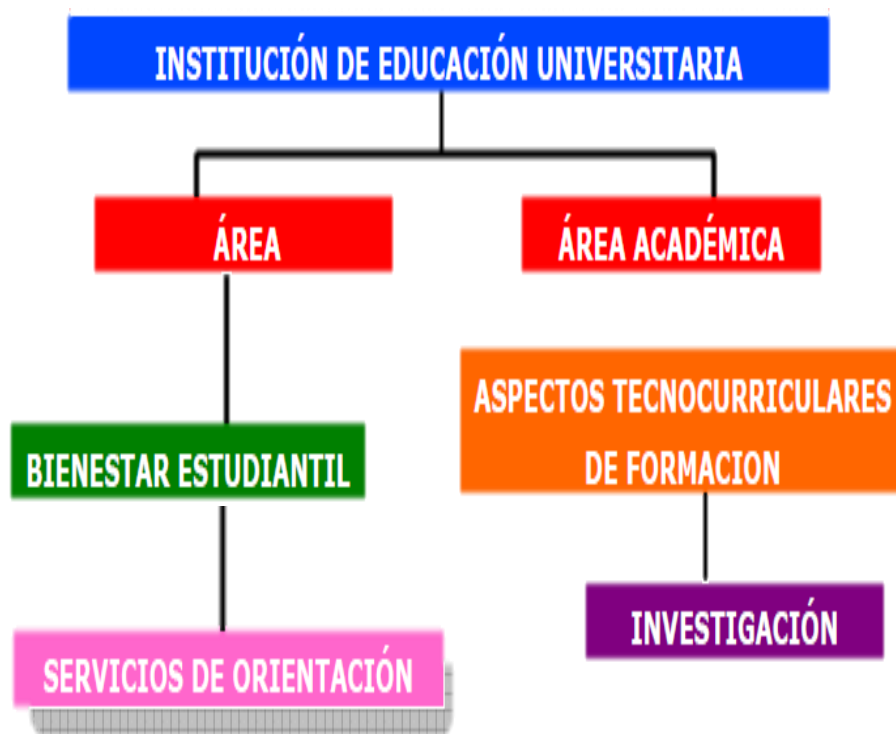


Gráfico 4: Organigrama SOEU –Instituciones de Educación Universitaria.

Tomado de DGIEUDE-MPPEU

En coherencia con lo mencionado anteriormente, se hace oportuno hacer referencia a lo que significa un programa de orientación, Medrano (1998), lo define como “un sistema que fundamenta, sistematiza y ordena la intervención psicopedagógica comprensiva orientada a priorizar y satisfacer las necesidades de desarrollo o de asesoramiento detectadas en los distintos destinatarios de dicha intervención”.

Mientras que Molina (2001), explica que “es un instrumento teórico-operativo que orienta, guía y contextualiza el acto de orientar, en función de la concepción del hombre que queremos formar, de orientación, de enseñanza y el concepto de currículo, además de las necesidades de los sujetos a quienes va dirigido el programa y los recursos factibles para su operacionalización”.

En tal sentido, es válido señalar desde la experiencia de la autora, quien se desempeña como profesora en la cátedra de orientación educativa y en el programa de maestría en educación mención orientación del Instituto Pedagógico de Caracas, quien argumenta y actualiza el texto descrito en otro momento histórico bajo los aspectos expuestos por la profesora Curcho, que no es fácil establecer lineamientos para el diseño, elaboración e implementación de programas para la orientación, porque estos deben representar impactos de factibilidad, aplicación, evaluación y seguimiento ante contextos educativos, en función de sus características reales y necesidades actuales.

En este sentido, Molina (2009), explica que “es imprescindible determinar claramente los elementos orientadores para la configuración de un programa de orientación”. En efecto establece las siguientes interrogantes: ¿a quién va dirigido el programa?, ¿el para qué?, ¿el qué?, ¿el cómo?, ¿el con qué? ¿el cuándo?, ¿el dónde?.

Por lo que en opinión de la Rojas (2018), los esfuerzos plasmados en estas propuestas pueden ser viables, siempre y cuando se discutan y aprueben definitivamente en los tiempos establecidos, ya que la realidad que se vive en las instituciones educativas en todos los niveles del sistema educativo venezolano, es cada vez más alarmante y requiere con urgencia de profesionales especialistas en orientación, para coadyuvar en tantas situaciones que se presentan y que los miembros de la comunidad educativa no tienen las herramientas necesarias para dar posibles alternativas de solución.

A modo de conclusión

Se finaliza reflexionando sobre cómo la orientación ha impactado desde sus inicios al individuo por sus constantes cambios, quizás algunos a favor y otros en contra, pero lo cierto es que aún falta mucho camino que recorrer y aprender, para fortalecer la praxis orientadora en todos los niveles del sistema educativo venezolano. Simultáneamente, se debe seguir priorizando en los servicios de orientación mediante planes y programas, con propuestas actualizadas de intervención, no sólo desde las instituciones educativas a nivel universitario como formadoras del profesional especialista en el área de la orientación, sino que se sigan involucrando todos los entes gubernamentales con competencia, enfatizando compromiso, continuidad y seguimiento.

Al mismo tiempo, se debe dar mayor énfasis a la optimización y persistencia de los procesos para la formación del profesional en el área de la orientación, en función de su incorporación a los espacios convencionales y no convencionales, ya que urge la presencia de orientadores consientes y empáticos ante los nuevos tiempos, que afronten los cambios y transformaciones que acontecen constantemente en la sociedad, asumiendo retos con propuestas basadas en la atención de auténticas realidades de aquellos contextos más necesitados por los que transita hoy Venezuela.

Dentro de este marco, el SOEU (2011), enfatizó que el perfil del orientador venezolano debe responder a un diseño con base a competencias siendo definido como:

Un educador polivalente multifuncional y versátil destacando en su perfil personal aspectos tales como: sensibilidad, conciencia social, empático, flexible, estable emocionalmente, tolerante, amable, crítico, reflexivo, justo, respetuoso de las diferencias individuales, grupales y multiculturales, con capacidad para escuchar y observar, con dominio técnico de la profesión, líder, congruente, autónomo, con vocación de servicio, organizado, emprendedor y el más alto sentido de la ética. (p. 27)

En efecto, se apuesta por un profesional que esté capacitado con tales competencias personales y profesionales, que demuestre la importancia de la orientación a través de la calidad en su praxis educativa, sobre todo a nivel universitario, donde el estudiante como protagonista, desarrolle competencias académicas, profesionales e interpersonales y siga construyendo su proyecto de vida cimentado en su presente para consolidar en su futuro. En complemento se deja a la reflexión un pensamiento de Séneca:

“...no hay viento favorable para quien no sabe a dónde va”.

Xiomara Rojas

REFERENCIAS

- Adame, M., Álvarez, M. y Bisquerra, R. (2010). *Principios, objetivos y funciones de la orientación*. En R. Bisquerra (Coord.), Modelos de orientación e intervención psicopedagógica (8.ª Ediciones). Las Rozas, Madrid: Wolters Kluwer.
- Ancidey, B. (2008). *Evaluación del desempeño institucional de la universidad central de Venezuela en materia de discapacidad* (Tesis de maestría inédita). Universidad Nacional Experimental de la Fuerzas Armadas, Caracas.
- Bisquerra, R. (2005). *Marco conceptual de la orientación psicopedagógica*. Revista Mexicana de Orientación Educativa, 6. Disponible en Internet: <http://www.remo.ws>
- Bisquerra, R. (2006). *Orientación psicopedagógica y educación emocional* ESE11.
- Calonge, C., (1998). *Fundamentos contextuales de la orientación educativa*. Investigación y Postgrado Online abr 2004 vol 19 N°1 citado 4 de mayo 2008 p.145-170. Disponible http://www.scielo.org.ve./scielo.php?script=Sei_arttexpid=S1316.
- Calonge, S. y Casado, E. (1998) *Lecturas de orientación*. UCV. Caracas – Venezuela.
- Confederación Nacional de Organizaciones de Psicopedagogía y Orientación (COPOE) (2007). *III Encuentro Nacional de Orientadores y I Encuentro Internacional Virtual de Orientación*. Promovido por la y organizado por la

Asociación Aragonesa de Psicopedagogía y la Asociación de Psicopedagogía de la Universitat Oberta de Catalunya. Zaragoza.

Curcho S, A. (1972). *Naturaleza y extensión de programa de orientación educación superior*. I seminario de orientación para el personal del IPEMAR. Caracas.

Gairín, J. y Muñoz, J.L. (2008). *El agente de cambio en el desarrollo de las organizaciones*. Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica.

Grañeras, M. y Parras, A. (Coords.). (2009). *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. Madrid: Edita Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).

Martínez, M^a C., Quintanal, J., y Téllez, J. A. (2002). *La Orientación Escolar. Fundamentos y Desarrollo*. Madrid: Dykinson.

Martínez, O. (2002). *Orientación Educativa en la escuela Básica. Una Propuesta de Cambio*. Caracas. UNA.

Medrano , C. (1998). *Orientación e intervención psicopedagógica : concepto, modelos, programas y evaluación* . Málaga: Aljibe.

Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior, (2008). *MPPES avanza en propuesta de Sistema Nacional de Orientación*. (Octubre de 2008).

Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria. (2009). *Proyecto: Sistema Nacional de Orientación. Mesa Técnica para el diseño de Sistema Nacional de Orientación*. Caracas- Venezuela.

Molina, D. (2001). *Material de Apoyo Instruccional*. Curso Orientación Educativa. Barinas: Unellez.

Molina, D. (2009). *Hacia una educación integral*. Ediciones Erasmus, Barcelona. España Navarra.

República Bolivariana de Venezuela Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria. (2012). *Plan Nacional de Orientación para la Educación Universitaria*. Viceministerio de Políticas Estudiantiles Dirección General de Ingreso a la Educación Universitaria y Desempeño Estudiantil.

República Bolivariana de Venezuela. Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria. (2011). *Sistema de Orientación para la Educación Universitaria*. Viceministerio de Políticas Estudiantiles. Dirección General de Ingreso a la Educación Universitaria y Desempeño Estudiantil. Caracas- Venezuela.

- Sánchez, M. (2009). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. España.
- Villa, Gabriel (2000). *Trasdisciplinariedad y dibujo proyectivo en orientación*. LUZ. Zulia-Venezuela.

Naturaleza y extensión del Programa de Orientación en Educación Superior

QUÉ ES ORIENTACIÓN

En todos los niveles del sistema educativo la Orientación constituye un programa de servicio cuya finalidad es facilitar el cumplimiento de los propósitos de la educación a través de la atención de las diferencias individuales del alumnado; por su carácter de asistencia psicológica y social, a esos servicios también se le denominan “Servicios personales” o “Servicios Estudiantiles”.

El propósito de la Orientación es ayudar a los estudiantes a conocer sus potencialidades y limitaciones, a conocer sus necesidades y a desarrollar en forma gradual y armónica, fines de vida satisfactorios y deseables para la sociedad en que viven; a formular planes de acción – en relación con las demandas y posibilidades del medio social y estudiantil- y proceder a su realización y evaluación.

En concordancia con este enfoque encontramos que la Orientación puede ser definida como “... la parte personalizada de la educación”, o sea como parte integral de todo programa educativo ⁽³⁾, la cual no puede ser ni separada ni desarticulada dentro del programa.

³ Hollis and Hollis, cit por Aida Curcho. Manual de organización y funcionamiento de los servicios de orientación, 1969.

La Orientación es una función del proceso educativo en el cual el profesor desempeña un importante papel. Por su función de educador y por su estrecho contacto con los alumnos, él está en condiciones de coadyudar en la tarea de Orientación: 1.- Proporcionando a los alumnos ayuda individual que necesitan para su adaptación al complejo mundo que les rodea; 2.- Observando y previendo el desarrollo de las necesidades estudiantiles; 3.- Detectando aquellos alumnos con necesidades de ayuda individual o en grupo; 4.- Ayudando a los estudiantes a adquirir aquellos hábitos de estudio y trabajo que les permitan obtener un máximo rendimiento en sus estudios; 5.- Proporcionando – a través de sus cátedras- información relativa a diversas profesiones y otros tópicos de interés para el estudiantado.

La Orientación es un continuo que principia por la simple exploración educacional individualizada y se extiende hasta la atención de casos tan complejos que a veces limitan con el campo de la psicoterapia; por eso no puede esperarse que una sola persona abarque todo ese continuo, sino que cada participante en el proceso educativo, incluyendo las especialistas del Servicio de orientación, deben considerarse como miembro de un equipo, con deberes específicos de acuerdo a su función en el desarrollo del programa escolar ⁽⁴⁾.

Existen importantes aspectos del programa educativo tales como la estructuración y evaluación del currículo y los planes de estudio; la organización y administración de actividades co-curriculares; el establecimiento y administración de planes de enseñanza especial; disciplina y otros, los cuales

son vitales para toda la institución educativa y están estrechamente relacionados con los objetivos de la Orientación. Si bien es necesario que el Programa de Orientación se coordine con estos aspectos, uno y otro deben conservar su propia identidad y fuero dentro del planeamiento y organización de la institución.

⁴ Aida Curcho S. op. cit

Por lo antes dicho, los Servicios de Orientación están destinados a reforzar y facilitar los demás servicios de la institución educativa, sin embargo, aunque dichos servicios “deben atender a todos los alumnos, en todos los aspectos de su personalidad a través de todos los niveles educativos” ⁽⁵⁾, su objetivo central es el individuo normal –fisiológica y psicológicamente hablando- dentro de un ambiente normal. Estos servicios son fundamentalmente educativos y preventivos, más bien que curativos, rehabilitadores o terapéuticos.

QUÉ NO ES LA ORIENTACIÓN

A fin de aclarar malentendidos que existen sobre la Orientación, usaremos el enfoque negativo para aclarar que la ORIENTACIÓN no es:

a.- Una actividad cuyo propósito es hacer cómodo y suavizar los estudios de los estudiantes. POR EL CONTRARIO, cuando estamos seguros que el individuo está funcionando en un nivel apropiado a sus capacidades, entonces, no sólo tenemos derechos sino también la obligación de insistir en que rinda lo máximo de su capacidad.

b.- Un servicio separado y aislado del programa educativo, efectuado solamente por los especialistas del Servicio de orientación. POR EL CONTRARIO, la Orientación es un trabajo de equipo, una actividad colectiva en la cual es imprescindible la cooperación recíproca de los especialistas del Servicio de Orientación y todo el personal del instituto.

c.- Un evento, selección o reclutamiento de alumnos. POR EL CONTRARIO, es un proceso de crecimiento y desarrollo que se extiende a través de toda la vida escolar.

d.- Un servicio totalmente psicológico. POR EL CONTRARIO, varias disciplinas contribuyen con este servicio que es esencialmente educativo.

⁵ Jane Warters, cit por Maragarita Dobles.

e.- Autocrática e impositivo. POR EL CONTRARIO, la Orientación reconoce el derecho y el deber del individuo de tomar sus propias decisiones y de asumir la responsabilidad de las mismas.

FILOSOFÍA DE LA ORIENTACIÓN

La filosofía programa de orientación debe estar basada en la filosofía del sistema educativo y en la filosofía de la institución de la cual parte. Se supone que cada plantel tiene características y necesidades diferentes, las cuales harán que el orientador tenga que adaptar los principios, técnicas y los materiales, a las circunstancias que le rodean a las exigencias y demandas que le están dadas. En líneas generales, Los siguientes son algunos de los principios en los cuales se fundamenta la Orientación:

- La filosofía del programa de orientación se inspira en el respeto y consideración que cada estudiante merece y de su valor como persona dentro de su comunidad.
- La filosofía del programa de orientación considera la promoción del bienestar de la sociedad a través del ajuste individual.
- Las actividades de orientación forma parte del proceso educativo, ellos conlleva al logro del desarrollo integral del alumno.
- La orientación persigue el desarrollo de la personalidad del estudiante hacia el estado adulto, con todo lo que ello implica, incluyendo el ajuste educacional, ocupacional y personal- social.
- En educación superior la orientación está dirigida ayudar al estudiante a conocer y Buscar medios para compensar las deficiencias que traen su formación integral y así facilitar su adaptación al medio académico y social.

SERVICIOS QUE COMPRENDE EL PROGRAMA DE ORIENTACIÓN

Según Henry B. Mac Daniel ⁽⁶⁾, Los fines generales de la orientación son:

- 1.- La distribución de la población estudiantil de acuerdo con sus intereses, aptitudes y necesidades.
- 2.- La adaptación del alumnado al proceso educativo y
- 3.- El ajuste de los planes, programas, métodos de enseñanza, evaluación, etc., a las necesidades de los estudiantes.

Para el cumplimiento de estos fines, en la Educación Superior se realizan las siguientes actividades o servicios básicos:

- 1.- Estudio del individuo.
- 2.- Información educativa vocacional y personal- social.
- 3.- Orientación individual y en grupo:
 - a) Académica
 - b) Vocacional- Profesional
 - c) Personal- social
- 4.- Colocación y seguimiento
- 5.- Investigaciones.

1.- *Estudio del individuo*: el conocimiento del individuo es el primer paso en toda actividad de orientación. La conducta del estudiante es el medio de comunicar lo que él siente sobre sí mismo y su mundo. en el propio estudiante está la información más importante que el orientador y el profesor asesor necesitan; ciertas características de su conducta serán una clave sobre sus reacciones hacia sí mismo, Sobre la forma cómo se enfrenta el nuevo ambiente estudiantil y respecto a lo que él espera de las demás personas.

Es sobradamente conocido el hecho de que la mayoría de los estudiantes que ingresan a la educación superior han tenido limitadas posibilidades de conocer sus aptitudes generales y habilidades diferenciales, sus intereses y

⁶ Cit por M. Dobles, p.23

sus rasgos de personalidad, etc., por ello, al inicio y a todo lo largo del período vestibular a los estudios generales ciclo propedéutico, el personal de Servicio de Orientación Deberá realizar exploración sistemática de las características generales y específicas del alumnado e iniciar el registro acumulativo de cada estudiante. Para este registro se ha de recopilar y suplir información como las siguientes ⁽⁷⁾:

a.- 1.- El interés del estudiante, Incluyendo los tipos de intereses predominantes; 2.- la fuerza de esos intereses; 3.- relación con las habilidades y aptitudes y 4.- el grado hasta el cual esos intereses se mantienen en su programa de estudios.

b.- La capacidad y aptitudes del estudiante, sus habilidades para ciertas asignaturas y actividades y su eficiencia en el estudio en relación con su capacidad de aprendizaje demostrado a través de: 1.- las calificaciones, 2.- participación en otras actividades, 3.- trabajos de investigación y creación..

c.- El estado de salud física y mental del alumno.

d.- Sus características de tipo personal- social.

e.- Sus características socio-económicas.

f.- Otras características complementarias.

Estos aspectos deben integrarse en un solo instrumento, habida cuenta que el alumno es un todo indivisible y que los aspectos ostensibles De su personalidad son sólo facetas o aristas de su gente.

2.- *Servicio de información educativa vocacional y personal- social.* Durante el período vestibular es de primordial importancia al programa de formación a fin de brindar información completa sobre la institución, a través de charlas, mesas redondas y otras sobre: 1.- el sistema académico, 2.- la organización y

⁷ Aída Curcho S. Gaceta de Pedagogía. N° 18-19, 1971

funcionamiento del instituto, 3.- normas que rigen el sistema de evaluación y exámenes, 4.- áreas profesionales del ciclo profesional.

Para el desarrollo del programa de formación se debe hacer uso de los recursos que nos proporcionan los medios de comunicación de masas, las técnicas audiovisuales y la dinámica de grupo. de esta manera se podrá brindar a los estudiantes un conocimiento real de las áreas de especialización que serán ofrecidas en el ciclo profesional, de la comunidad científica- profesional y de las investigaciones institucionales o locales que se realicen. En etapas posteriores - cuando el Instituto haya afianzado sus programas- deberá promover campañas de información sobre el Instituto, destinadas a los planteles de Educación Media de la zona. Sobre este particular se ha insistido en que la orientación de tipo profesional y ocupacional es: *“...un medio para crear en los estudiantes una actitud de reflexión y análisis*

respecto a su carrera profesional” ⁽⁸⁾

3.- *Orientación individual y en grupos.* La actividad básica del programa de orientación son la orientación individual y en grupo Mediante los cuales se proporcionan al alumno la oportunidad de buscar ayuda en la exploración de sus asuntos personales a fin de que pueda realizar mejores ajustes en relación con: 1.- su aprendizaje; 2.- relaciones interpersonales dentro y fuera del instituto; 3.- en la elección de áreas de especialización o cursos; 4.- el traslado a otra institución; 5.- y en la solución de otros problemas personales.

Referente a este aspecto el Miguel Angel Escotet A ⁽⁹⁾ afirma que repetidas veces se ha sostenido que la parte más importante del programa de orientación es lo referente a la orientación vocacional y profesional, pero a su juicio ellas son sólo un estrato del programa el cual comprende tres aspectos fundamentales:

a.- La orientación académica.

⁸ Miguel Angel Escotet A. 1961

⁹ Ibidem

b.- La orientación vocacional- profesional.

c.- La orientación personal- social.

Con fines prácticos, utilizaremos esta misma clasificación:

a.- *La orientación académica:* Mediante el cual se ayuda a los alumnos en su adaptación al instituto, en sus métodos de estudio y trabajo, en su rendimiento académico, en el mejoramiento de su atención, concentración y memoria, en el aprovechamiento de sus aptitudes e intereses y en la formación de su personalidad.

b.- *La orientación vocacional y profesional:* Por medio de la cual se ayuda a los jóvenes a conocerse mejor a sí mismo y a conocer las características de la especialización que desean seguir, todo ello previo a una decisión profesional definitiva. En este sentido resulta, sumamente favorable la existencia de un período vestibular en el cual el alumno tendrá tiempo para decidir sobre su profesión. El hecho de que el estudiante disponga de todo este tiempo, en el cual recibirá la asistencia sistemáticas del profesor asesor y del orientador, antes de realizar su elección profesional permitirá también ayudar a solucionar el problema de la deserción estudiantil que se produce, (alcanzando porcentajes alarmantes) durante el primer año de educación superior; también contribuirá a que el estudiante se sienta más seguro y satisfecho de la carrera elegida.

c.- *La orientación personal- social:* Mediante la cual Se asiste a los jóvenes en su problemática social, familiar y sexual, siempre y cuando no revista caracteres de trastornos graves, en cuyo caso será competencia de un Servicio de Psicología Clínica y Psiquiatría

En la planificación de servicios de orientación educación superior, se recomienda incluir un Servicio de Higiene Mental (ad hoc) constituida por un psicólogo clínico, un psiquiatra, un trabajador social y el jefe del servicio médico dental. Además de este personal cuando se realice el “estudio de casos” debe

participar también el orientador y el profesor asesor bajo cuya responsabilidad esté el alumno.

Mediante la reunión en equipo se decidirá Cómo solucionar el caso y si es necesario su traslado a un medio hospitalario. en estos casos el servicio de higiene mental es una forma de integrar los diferentes servicios que se dedican al estudio de la problemática psicosocial de los alumnos (¹⁰)

La orientación académica, la vocacional y profesional están íntimamente relacionadas y en la práctica resultan inseparables. Eso es lógico que así sea porque las áreas del desarrollo individual tampoco son separables, A menos que sean con fines didácticos, cuando en orientación aplicamos algunas de estos calificativos, académico, social, profesional, etc., lo hacemos sólo con la finalidad de tener una idea más clara acerca del área o aspecto del desarrollo de un individuo que se está atendiendo preferentemente y a la vez de limitar la función del profesional correspondiente.

En la mayoría de las ocasiones, los estudiantes que solicitan ayuda académica, en realidad vienen buscando que se le solucione su problemática personal o profesional o viceversa; esto es debido a que las necesidades de la vida práctica son más fuertes que el prudente poder del conocimiento, No pudiendo sustraerse este último a constituir los principales puntos de apoyo de los conocimientos parciales que muchas veces están en oposición con la vida práctica. El estudio de la personalidad de un estudiante no solamente tenemos que hacerlo por motivaciones y fines clínicos, sino fundamentalmente, por su rendimiento académico. el rendimiento académico de un individuo representa su inteligencia y personalidad; puede suceder muy bien que un alumno posee dotes intelectuales para salir adelante en determinada materia, pero si su carácter tiene riesgos que no le permiten ajustar en algún método de enseñanza en esa materia, probablemente fracasará o disminuir su rendimiento.

¹⁰ Miguel Angel Escotet A. 1961

Con estas consideraciones, queremos recalcar la importancia que tiene el estudio de la personalidad en el proceso de orientación y en el enfoque que debemos darle, principalmente como coadyuvante del rendimiento académico. Como puede apreciarse, en el proceso de orientación está implicada toda la institución, ya que con el propósito primordial del programa de orientación y facilitar la función básica de la institución educativa en el cual es, la educación integral. Sin la colaboración de los diferentes sectores de la comunidad educativa, será imposible que el servicio de orientación alcance sus objetivos, por ello, no tiene lógica excluir del programa de orientación al profesor; La realidad nos muestra que él es uno de los Pilares en el destino de sus alumnos. Los profesores asesores deben ser coordinados por el servicio de orientación y por el jefe del departamento al cual pertenece el profesor.

El profesor asesor tiene la responsabilidad de modificar en forma sustancial el ambiente de su cátedra, cuando sea aconsejable el cambio; de orientar a un determinado grupo de alumnos con sus problemas académicos, de participar en la evaluación de la actividad en su departamento; y de contribuir al ajuste psicosocial de los estudiantes a su cargo. En las instituciones que se rigen por el sistema de crédito dentro de un régimen de semestre, la labor del profesor asesor es insustituible; este debe asesorar y proveer información a los estudiantes sobre cursos, elección de áreas y asignaturas, números aconsejables de crédito a tomar y sobre demás servicios académicos relacionados con este sistema. a este respecto se ha dicho: "... debemos organizar nuestros procedimientos de enseñanza para convertir la cátedra en un lugar auténtico donde pueda ejercitarse iniciativa, la independencia y autocontrol." ⁽¹¹⁾

4.- *El servicio de colocación y seguimiento:* En el segundo semestre, Al finalizar el período prevocacional del instituto podrá abocarse a la distribución de su población escolar, a través del programa de colocación y seguimiento de los alumnos, cuya finalidad es asesorar al personal del departamento de control de

¹¹ Miguel Angel Escotet A. 1961

estudio y a los profesores asesores fin de hacer la mejor ubicación de los estudiantes de acuerdo con sus potencialidades y limitaciones.

Para la Selección del área de especialización el profesor y el orientador debe tener conocimiento acerca de los siguientes: ⁽¹²⁾

- a.- Saber la reglamentación del instituto, especialmente en lo referente al régimen docente, reglamento de cátedra, reglamento de evaluación del rendimiento escolar, normas para los profesores asesores, así como toda la documentación relativa los planes de estudio.
- b.- Sobre Las especialidades que ofrecen los diferentes institutos de profesionalización.
- c.- Saber el contenido y requisitos de los cursos de cada especialidad.
- d.- Respecto al nivel de preparación básica (pruebas de exploración), que trae el alumno en relación con los conocimientos exigidos en las diferentes asignaturas.
- e.- Sobre características de la personalidad del alumno; intereses, aptitudes, habilidades, aspiraciones y limitaciones y otras de tipo socio-económicas.
- f.- Sobre las oportunidades y procedimientos establecidos para los cambios de especialidad en el ciclo profesional.
- g.- Respecto a oferta y demanda de empleo en la especialidad elegida, condiciones de trabajo, sueldos y otros.
- h.- Sobre oportunidades de cursos de especialización, de posgrado y de becas para graduados.

Una vez que el alumno haya tomado una decisión tentativa cerca del área de especialización que seguirá en el ciclo profesional, deberá considerar la selección de cada asignatura; el profesor asesor y el estudiante tendrán que examinar una secuencia de materias que sean apropiadas al área escogida. A fin de que los

¹² Aída Curcho. Op. cit

jóvenes puedan planificar inteligentemente sus cursos, ellos deben tener información de lo siguiente:

- a.- Naturaleza y objetivo de todos los cursos de la especialidad.
- b.- Secuencia que esos cursos tienen dentro de plan de estudios.
- c.- Requisitos para cada uno de los cursos.
- d.- Adaptación de los cursos al área principal o al área secundaria seleccionada por el alumno.
- e.- Valor de créditos de cada curso.
- f.- Significado de los siguientes términos:
 - Área principal y área secundaria, posibles combinaciones de Áreas.
 - Requisitos académicos para obtener el título profesional.
 - Significado y función de las asignaturas de formación básica y especialización.
 - Crédito.
 - Criterio de la institución en relación con los sistemas de créditos.
 - número de créditos por semestre.
 - Semestres.
 - Semestres ordinarios.
 - Semestres extraordinarios.
 - seminarios. estudios tutoriales o independientes.
 - cursos a distintos niveles.

Además de todo esto, mediante el programa de colocación los institutos pueden, colaborar en la obtención de empleo para los estudiantes próximos a graduarse, riéndose para ellos del contacto que se debe promover con las empresas públicas y privadas, a fin de que ésta se interese en los egresados y contribuyan a su empleo inmediato. También se asesorará a los estudiantes que desean seguir curso de posgrado en instituciones nacionales o extranjeras y se les informará de los programas de becas que estas u otras instituciones ofrecen.

Finalmente, el seguimiento de los egresados permitirá evaluar no sólo la efectividad de la orientación, sino que también servirá para evaluar la institución, al conocimiento profesional de quienes fueron sus estudiantes y su actuación académica profesional; esto promueve elementos de juicio para las reformas y ajustes académicos, a la vez que contribuyen a elevar el nivel educativo de la institución.

5.- *El servicio de investigación:* A nivel de educación superior, además de los servicios básicos antes mencionados, se incluye la investigación como parte del programa, ya que la orientación debe contribuir al diagnóstico de las potencialidades educativas de los institutos, para lo cual deben efectuar diversos tipos de investigación en base a los datos del estudio del alumno. Algunos ejemplos de posibles investigaciones por parte del servicio de orientación podrían ser la deserción estudiantil en los primeros años de estudio en educación superior, La problemática estudiantil en la región, las potencialidades intelectuales de la población estudiantil, nivel de razonamiento abstracto de los estudiantes, diagnóstico de sus actitudes y hábitos de estudio, y su relación con el rendimiento académico, otros.

Conviene aclarar que este esquema general de actividades que hemos presentado aquí constituye un “Modelo ideal” al cual deberá atenderse desde la iniciativa del servicio de orientación, pero que debido a todas las dificultades y obstáculos que inevitablemente se confronta al iniciar una empresa de tal magnitud como es la de organizar Y echar andar una institución de educación superior, ellos se irá logrando a medida que se vayan evaluando las etapas iniciales.

Para finalizar, queremos presentar las siguientes conclusiones:

1.- Entre las funciones de la orientación ocupa lugar primordial el enseñar rumbos que permiten inferir los medios para lograr el desarrollo pleno de los

recursos potenciales existentes, tanto en el individuo como en los grupos a que pertenece.

2.- Uno de los objetivos fundamentales de la orientación educación superior consiste en ayudar a los estudiantes a adaptarse a las exigencias de este nivel.

3.- La orientación debe ofrecer experiencias que permitan a los estudiantes lograr un mejor ajuste académico, personal y profesional.

4.- El personal de orientación debe ser llamado a participar en las tareas que implican en planeamiento, la evaluación y posibles innovaciones técnicas-administrativas que se plantean al organizarse el Instituto.

5.- La orientación no es una labor aislada del departamento o servicio, sino que necesita el concurso de toda la institución en forma tal que ningún elemento de disonancia o incongruencia, pueda presentarse en la formación de las actitudes que los orientadores propicien en el estudiante.

6.- El director del departamento de orientación deberá formar parte del Consejo académico del instituto.

7.- La orientación debe incluir actividades de investigación como parte de un programa sistemático.

REFERENCIAS

- Anderson, W. (1963). Sources of influence on choice of a college major. *Personnel and guidance Journal*, march.
- Arbuckle, D. (1063). *Student personnel services in higher education*. New York: Mc Graw Hill.
- Curcho S, A. (1969). *Manual de organización y funcionamiento de los servicios de orientación*. Caracas: DOME.
- Curcho S, A. (1971). Funciones de los servicios de orientación en los institutos educativos. *Aletheia 1*. Caracas: Instituto Pedagógico de Caracas.

- Curcho S, A. (1971). El profesor asesor y la orientación académica. *Gaceta de pedagogía. N° 18-19*. Caracas: Instituto Pedagógico de Caracas.
- Curcho S, A. (1972). *Naturaleza y extensión de programa de orientación educación superior*. I seminario de orientación para el personal del IPEMAR. Caracas.
- Dobles, M. (1963) . *La educación educativa y profesional*. Mérida. Universidad Central de Venezuela.
- Dole, A. (1963). Educacional Choice is not vocational Choice. *Vocacional guidance Quarterly*. Autumn.
- Doleleys, E. y Guy, R. (1968). Accuracy of student prediction of College grade. *Personnel guidance Quarterly*. February.
- Durfee, R. y Brophy, A. (1971). The role of home study in educacional planning. *Vocacional guidance Quarterly*. Summer.
- Feder, D. (1969). Today is student of tomorrow is needs. *Journal of College students personnel*. December.
- Hardee, M (1969). *The faculty counseling*. New York: Mac Graw Hill.
- Hopkins, R; Standinh, R; y Stephenson, R. (1968). Let's look at the future is College admission. *The School couselo*. October.
- Johstone, R. y Evariff, W. (1968). *The role of the teacher in the Dance*. Englewood, Cliffs, N. J. Prentice- Hall.
- Kelly, J. (1965). *Guidance and Curriculum*. Englewood, Cliffs, N. J. Prentice- Hall.
- Pressey, S. (1968). Educacional acceleration: Accasional procedure or major issue. *Personnel and guidance Journal*. September.
- Scotet, M. (1967). *La responsabilidad de la orientación en el sistema universitario*. I Seminario Nacional de orientación. Cumaná.
- Segel, D. (1968). *Individual análisis*. Washington, DC. U.S. Government print office, Departament of Health Education and Welfare.
- Syracuase University (1969). The academic adviser sistem. *College of liberal Arts*. January

Creación y trayectoria del Departamento de Pedagogía¹

Segunda Parte

Alberto Yegres Mago

albertoyegres@yahoo.es

Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
Instituto Pedagógico de Caracas. Venezuela

Departamento de Pedagogía

La Junta Revolucionaria de Gobierno nombra nueva autoridades para el Pedagógico en 1946. Creación de los departamentos. El Departamento de pedagogía. La ley de Educación del 18 de octubre de 1948. El Estatuto Provisional. Protestas estudiantiles. La Biblioteca del Departamento de Pedagogía. La ley de Educación de 1955.

Los nuevos gobiernos generales se inician con un afán de renovación y la transformación de las estructuras sociales; especialmente la educativa, se hace acreedora de las manifestaciones más apremiantes del proceso de modernización; pero las incidencias de dichos cambios en el sistema educativo son, por lo general, poco convincentes.

La Junta Revolucionaria de Gobierno que surgió después del derrocamiento del Presidente Isaías Medina Angarita conmocionó el país tras la imagen de grandes innovaciones sociales, propugnó correctivos a las deficiencias administrativas y, sobre todo, planteó el mejoramiento de la educación nacional.

Desde ese punto de vista, la acción renovadora de la educación representaba un papel importante dentro del conjunto de cambios sociales requeridos por la teoría y el programa político del gobierno. En el marco de esta

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

realidad, la educación venezolana recibió un incremento cuantitativo de cierta consideración, así como evidentes mejoras cualitativas en el conjunto del sistema, después de 1945.

La educación y el maestro se vieron de pronto en el centro de la atención nacional. Se elaboró una nueva Ley de Educación que fue sancionada el 18 de octubre de 1948, donde se esbozó un proyecto de alcance popular de la enseñanza, de expansión de los servicios y de consagración de una serie de principios doctrinarios y administrativos progresistas.

En la relación con el Pedagógico, la Resolución del 21 de octubre de 1946 de la Junta Revolucionaria de Gobierno contiene la asignación de nuevas autoridades. En esta ocasión la responsabilidad recayó en los profesores: Humberto Parodi Alister, Director; Olga Larralde de García Arocha, Suddirectora y José Rafael Cortesía, Secretario.

A solicitud de la Junta, el nuevo equipo directivo presentó ante el Despacho Educación un proyecto de organización el Instituto que, entre otras innovaciones, incluía la creación de los departamentos. La nueva estructura organizativa fue acogida por las autoridades ministeriales como adecuada con las ideas que propugnaba el gobierno revolucionario de entonces. El 29 de Octubre el año siguiente se dicta el nuevo Reglamento del Instituto Pedagógico Nacional y aparecen oficialmente dentro del cuadro organizativo la departamentalización del Instituto.

La reforma introducida le otorga gran importancia al Departamento de Pedagogía, el cual quedó estructurado, para una mayor proyección de sus funciones específicas, en cinco secciones: Materias Obligatorias, Metodología de la Enseñanza, Filosofía y Psicología Especiales, Perfeccionamiento y Profesionalización del Magisterio y del Profesorado, y Psicopedagogía. El objetivo básico que el Departamento es el de proporcionar a los egresados del Instituto una formación amplia dentro del campo de la Psicología, la Pedagogía y la

Metodología de la Enseñanza, para asegurar de esta manera el mejoramiento educativo a través de los recursos humanos que se iban formando. Además se crea, como una dependencia adjunta al Departamento, la Jefatura de Prácticas Docentes. Queda así establecido que toda la formación técnica y pedagógica del futuro docente es responsabilidad de dicha dependencia.

El Departamento de Pedagogía inicia sus actividades encaminadas a prestarles la mejor ayuda docente a los alumnos, y se encarga de su jefatura el profesor Carlos Navea, que se mantendrá frente del mismo hasta junio de 1949. Adscritos a esta dependencia se encuentran inminente educadores como el Doctor Juan David García Bacca; los profesores Domingo Casanova, Francisco Olmos, Eugenio Medida, José Ortega, Rafael Pinzón, Santiago Quevedo Moya, Lilia G. de Ramírez, J.F. Reyes Baena, Eugenio Imaz y J.M. Escuraima Duque, quien sustituirá en 1949 a Navea en la Jefatura de Departamento y desempeñará dicho cargo hasta el 15 de septiembre de 1951.

El nuevo reglamento introduce otras mejoras en la vida del Instituto. El personal docente es calificado en las siguientes categorías: Ordinario, Extraordinario, Contratados e Internos. Se ofrece por primera vez al profesorado, la oportunidad de lograr estabilidad en su cargo por medio de concursos que los llevan, a quienes aún no lo son, a la categoría de profesores ordinarios por nombramiento ejecutivo, por plazas renovables cada cinco años y con explícitas exposiciones reglamentarias que permitan las renovaciones.

La ley Orgánica de Educación del 18 de octubre redactada por maestros que conocía ampliamente la problemática educacional del país, representa, sin duda, un avance en la educación. Se imponía la idea del Estado Docente, sin coartar la libertad de enseñanza, la unificación del proyecto educativo y otros principios que aún no han perdido vigencia dentro del sistema. Sin embargo, en ciertas materias, la ley no tocó algunos rasgos internos que caracterizaban formas educativas tradicionales.

La ley de Educación del 48, no incluye al Instituto Pedagógico como un centro de Educación Superior, antes bien establece que los títulos de profesor expedido hasta esa fecha, sean equivalentes a un Maestro de Segundo Ciclo.

La Junta Militar de Gobierno que derroca al Maestro Gallegos en 1948, promulgó el Estatuto Provisional de Educación, por Decreto del 25 de mayo de 1949. Tiene el propósito de enmendar algunos de los “exceso” de la Ley del 48. Sectores conservadores y religiosos se había opuesto a los principios doctrinarios e ideológicos de la mencionada Ley y, por lo tanto, el primer paso de la Junta fue la de ganarse a esos sectores de opinión del país mediante fórmulas que contravinieran las disposiciones del gobierno anterior. La actitud del gobierno militar involucra una nueva fundamentación y orientación de la enseñanza con la finalidad de adaptarlos a los propósitos políticos del régimen que acababa de instaurarse.

En su estatuto provisional de educación que vuelve al Pedagógico su condición del plantel de enseñanza superior, establece el título de Profesor a sus egresados y amplía cuatro años de duración los estudios. Queda tipificado en el cuerpo normativo que el estatuto que el I.P.N será un verdadero centro científico y de orientación pedagógica, de acuerdo con la finalidad que se le señalaban, se restablecer la autoridad del Consejo General del Profesores como la máxima instancia deliberante del Instituto, para evitar el gobierno personal y fragmentario por la carencia de un Consejo Directivo. El Consejo Central está integrado por el Director, el Subdirector, los Jefes de Departamentos y un Representante de los Alumnos y operaba como un organismo asesor. No contempla el Estatuto la representación estudiantil como miembros de los organismos deliberantes, sino como asesores. La Asamblea de Profesores queda integrada. Los miembros del personal docente.

La máxima la autoridad ejecutiva estaba representada en la persona del Director, y para ejercer dicho cargo se requería la condición de ser venezolano por

nacimiento, a fin de destacar la importancia nacional es su misión. Por último, es necesario destacar que las especialidades estaban a cargo de los departamentos.

En cuanto al Departamento de Pedagogía, la nueva organización del Instituto fijo entre sus propósitos, el de encargarse de las materias estrictamente pedagógicas, las técnicas docentes y el dominio de la asignatura psicológicas, filosóficas y metodológicas como instrumentos esenciales en la formación del futuro docente.

En el año escolar 1946-1947, la matrícula del Pedagógico estuvo en el orden de los 700 alumnos que se inscribieron en los cursos regulares; también asistían, con permiso de las autoridades, personas como oyentes, que aspiraban en un futuro dedicarse a la carrera doce. En este año, apenas ocho alumnos, se matricularon en el Departamento de Pedagogía, un número bastante bajo en comparación con las otras dependencias.

Concluida la gestión del profesor Parodi Alister, asumió, el 14 de diciembre de 1948, la Dirección del Instituto el Dr. Ramón Eduardo Sasón. El año siguiente se aprueba la nueva organización del plantel, Carlos F. Cros, el profesor J.M Escuraima Duque –como lo hemos señalado- fue nombrado jefe del Departamento de Pedagogía. En este año el Departamento fue organizado en dos secciones: practicas docentes y filosofía y ciencias de la educación. La función de práctica docente puede coordinada por la Profesora Lilian de Ramírez y la de filosofía y ciencias de la educación por el Doctor León Trujillo.

En marzo de 1951, se propone la modificación de la organización del Departamento. Quedó dividido en tres de secciones: Sección de Pedagogía, bajo la responsabilidad directa del Jefe de departamento y tenía adscritas las asignaturas generales; la sección de práctica docente, a cargo de jefe de la sección, y se ocupaba de todo lo relacionado con la práctica docente de los estudiantes, así como las prácticas administrativas, extraprogramáticas, y todo lo relativo con los seminarios; por último, la sección de filosofía y ciencias de la

educación, coordinado por un Profesor a tiempo completo, quien se encargaba de todo lo relacionado con las asignaturas de la especialidad.

En el año escolar 1949-1950, se propuso en práctica el régimen de estudios de cuatro años de duración. En ese período se graduaron 164 profesores, de ellos, quince egresados de la especialidad de filosofía y ciencias de la educación. Este período escolar se caracterizó por protestas estudiantiles, expulsiones y persecuciones de profesores y alumnos. El gobierno de facto asentó sus bases exclusivistas de poder. El temor y la desconfianza volvieron a las aulas estudiantiles y se creó un clima no propicio para el desarrollo democrático de la educación y la cultura en el país. Se produce una sensible disminución del número de alumnos en los centros de estudios superiores.

En los primeros años de la década de los 50, el departamento de Pedagogía organiza “paciente y laboriosamente” una biblioteca especializada, la cual se designó con el nombre de “Felipe Guevara Rojas” nombre que aún conserva la Biblioteca Central del I.P.C. El padre Manuel Montaner fue designado en el año 1951 jefe del Departamento de Pedagogía, y se dan importantes pasos en el desarrollo de programas culturales. La Biblioteca fue inaugurada en 1954, e inicia de inmediato sus labores y se convierten en un centro de realizaciones positivas en el campo científico y humanístico. Edita propio órgano de divulgación: Revista “Didascalía” y se designan varias comisiones de trabajo que desarrollaran diversas actividades culturales dentro del Instituto.

El profesor Fermín Rodríguez, afirma que “el nuevo Director del Pedagógico, profesor Antonio María Rojas, dispuso que la Especialidad de Filosofía y Ciencias de la Educación que se había incorporado a los estudios del Pedagógico a fines del periodo anterior, funcionará en las últimas horas de la tarde y primera de la noche, a fin de dar a los maestros la oportunidad de hacer uso de ella con toda comodidad. Se estableció como requisito previo para la admisión en esta

especialidad, aprobar un examen elaborado por un equipo integrado por profesionales altamente calificados” (Fermín: 1979, 224).

En el año escolar 1951-1952, se inicia algunas modificaciones del régimen académico y docente del Instituto. Las revisiones estaban dirigidas hacia ciertos contenidos de la enseñanza y a la adecuación o modernización de algunos niveles administrativos en atención a las nuevas exigencias del profesorado.

Las medidas adoptadas no debieron satisfacer los intereses del alumnado, porque el Centro de Estudiantes de Pedagogía, expuso en un documento dirigido al Consejo de Profesores, sus puntos de vista y su inconformidad ante los cambios adoptados.

En primer término, protestan porque el estudiantado, actor principal del proceso, desconoció totalmente los puntos esenciales de la reforma, y los cambios de algunos cursos fueron arbitrarios y en vez de mejorar la situación, coartaron, por el contrario, las oportunidades estudio, lo que se reflejaba en una evidente limitación del número de egresados.

El Centro de Estudiantes, hacer un análisis de la reforma a la que considera de carácter antidemocrático, lesionador de los intereses estudiantiles y del sistema escolar en general.

Sin embargo, en el documento se hace una serie de solicitudes como medida de previsorias destinada a mejorar el nivel académico, docente y administrativo del Instituto. Propone los estudiantes, entre otras medidas, los siguientes:

1. Organiza y mejorar los servicios existentes, tales como: atender con mayor eficiencia del servicio de bienestar estudiantil, especialmente lo concerniente a la atención médica; creación de una residencia estudiantil; un plan de becas para estudiantes de escasos recursos; creación de una biblioteca circulan, etc.

2. Crear un cuerpo de orientación y guía que le permitiera al estudiante un conocimiento verdadero de la realidad educacional el Instituto y del país.
3. Organización de cursos por unidades de crédito, aspiración que logró que cristalizarse 20 años después cuando se inicia la Reforma del Instituto Pedagógico.
4. Mejoras de las condiciones económicas del profesorado. Consideraba los estudiantes de Pedagogía que los docentes que prestaba sus servicios en el Instituto, percibía una remuneración económica muy por debajo de las exigencias profesionales de un centro superior de enseñanza.

En el período 1952-1953, ingresaron al Departamento de Pedagogía 59 alumnos, de un total de 342 que había solicitado inscripción en el Instituto. “El Departamento de Pedagogía, además de las materias generales, tenían a su cargo –como se dijo antes- la Sección de Filosofía y Ciencias de la Educación, cuyos estudios se programaron para ser realizados en cuatro años. Revistió gran importancia el plan de esta especialidad, ya que en él se contemplaban numerosas disciplinas de las que forman la Ciencia de la Educación” (Fermín: 1979; 227).

En el siguiente lapso (1952-1953), se inscribieron en el Instituto un total de 234 alumnos, de ellos 55 lo hicieron en la Sección de Filosofía y Ciencias de la Educación. En este período se modificó el Pensum de Estudios de la especialidad con el propósito de adaptarlo a las nuevas corrientes del pensamiento y la creciente exigencia del Departamento que reclamaba una nueva reorientación. Se dictaron dos importantes seminarios: “El primero se efectuó con el objeto de conocer prácticamente la estructura y el funcionamiento de la Educación secundaria. Durante el desarrollo del segundo se practicaron varias investigaciones pedagógicas tendientes a examinar el estado de la ortografía de los alumnos de educación media y primaria, así como los hábitos de estudio de los mismos. Al efecto, uno de los pasos dados en la investigación mencionada, lo constituyó la aplicación de una prueba de adaptada, la cual fue tomada de un

cuestionario usado en universidades y colegios norteamericanos. La referida prueba se aplicó en centros del área metropolitana a un grupo de 12000 alumnos” (Fermín: 1979; 237).

En el año 1954-1955, egresaron del I.P.N 66 profesores, la mayoría de ellos, un total de 26 eran de la especialidad de Filosofía y Ciencias de la Educación. En el período siguiente, de un total de 3420 alumnos inscritos, 17 lo hicieron en Filosofía. Durante este lapso (1955-56), la Biblioteca del Departamento, “elaboró 5000 fichas para el uso didáctico de profesores y alumnos, e inició un trabajo sobre la investigación de métodos y hábitos de estudio, a través de la especialidad Filosofía y Ciencias de la Educación” (Fermín: 1979; 244).

En julio de 1955 se había promulgado una nueva Ley de Educación y con ello derogado el Estatuto Provisional de Educación de mayo de 1949. En el texto de dicha Ley no se especifican las funciones inherentes al Pedagógico. En su Sección Tercera, referente a la formación docente para la Educación Secundaria, Técnica y Normal, tan sólo se precisa, en sus artículos 60 y 63, que la aprobación de los cursos a que se refiere dicha Sección, da derecho al título de profesor de la rama y especialidad correspondiente.

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. Decretos y Resoluciones. Publicaciones diversas.

Parodi A, H. (1986). *El Instituto Pedagógico: Fundación y Trayectoria*. Caracas-Venezuela: Fondo Editorial IPASME.

Torrealba Lossi, M. (1986). *Entre los muros de la casa vieja*. Caracas-Venezuela: Ediciones del Congreso de la República.

EVENTO

III Encuentro de Competencias Investigativas. 01 y 02 de diciembre 2016 Caracas, Venezuela

Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
Instituto Pedagógico de Caracas, Venezuela

Reseñado por:
Belkis E Osorio (Coordinadora de la línea)

Este evento fue organizado por la Línea de Investigación de *Desarrollo de Competencias para la Investigación, la Praxis Docente y el Desarrollo Humano Sustentable*, adscrita al Centro de Investigación Educativa (CIE) del IPC-UPEL

Propósito

El III Encuentro de Desarrollo de Competencias Investigativas tuvo como propósito estimular el diálogo institucional con la finalidad de descubrir los puntos de convergencia y divergencia de los diferentes ejes temáticos de las cátedras que se dictan en las Universidades del país. Se trató de unir esfuerzos y criterios para lograr con eficiencia el desarrollo de las competencias requeridas para la investigación y así optimizar las funciones del docente universitario.

Objetivos

- ❖ Ofrecer un escenario para la presentación y discusión de temáticas relacionadas con las competencias para la formación de investigadores, como: Aprender a Aprender en el área de investigación con calidad; Aprender a convivir y a servir.

- ❖ Compartir un espacio donde se diserte sobre: el Conocimiento de calidad, los Haceres investigativos y el manejo de la Ética y los Valores.
- ❖ Socializar sobre la evaluación de las competencias investigativas: Qué evaluar y Cómo evaluar.
- ❖ Fomentar el intercambio y discusión entre los investigadores, profesores y estudiantes en las diferentes áreas del saber para conocer estrategias didácticas para el desarrollo de las competencias investigativas.
- ❖ Abrir espacios para la comunicación y la reflexión pedagógica-investigativa.
- ❖ Estimular la organización y consolidación de equipos de trabajos en la realización de investigaciones.

La programación del III Encuentro de Competencias Investigativas estuvo constituida por una Conferencia Centrales, un Foro y Ponencias orales. La conferencia central y el foro se destacaron por las tendencias actuales en el ámbito de la investigación como fueron: Los Mitos en la Investigación (Dra. María Eugenia Bautista) y La Ética en la investigación (Dr. Esteban Añez, Dra. Magaly Salazar Sanabria y Dr. Carlos Rada). Las ponencias orales versaron sobre temas relacionados a los siguientes ejes temáticos:

- ❖ *Competencia Axiológico-Ético*: El desarrollo de una visión y un sentido ético, que pueda guiar la práctica investigativa desde el sistema de valores, es, asimismo, la reflexión sobre el hombre mismo, su relación con el otro y con el mundo.
- ❖ *Competencia Emocional-Volitivo*: El crecimiento de la capacidad de regular los sentimientos de uno mismo y de los demás y utilizarlos como guía del pensamiento y de la acción, por medio de la tenacidad, la voluntad, el sentido crítico...
- ❖ *Competencia Comunicacional*: El crecimiento de habilidades para la redacción de textos, la interpretación y el análisis de la información, así como, la difusión con calidad.

- ❖ *Competencia Cognitiva:* El saber hacer, que implica el dominio del conocimiento, del método, constituyen las construcciones y reconstrucciones que realiza cada individuo sobre la comprensión de un conocimiento.
- ❖ *Competencia Observacional:* El desenvolvimiento del acto de observar, como mecanismo que proporciona la exploración del contexto, descripción de lo observado. Este acto permite la formulación de interrogantes, registro de información...

Experiencia significativa generada en el evento

En este evento estuvieron presentes investigadores de diferentes universidades nacionales como fueron la Universidad Central de Venezuela, Universidad Bolivariana de Venezuela, Instituto de Mejoramiento Profesional (UPEL) y el Instituto Pedagógico de Caracas, en el cual mostraron sus productos de investigación relacionadas a los ejes temáticos.

Las ponencias de más de veinte (20) presentaciones orales permitieron compartir investigaciones, tanto relatos educativos como comunitarios. Fue un encuentro académico muy proactivo debido a que los ponentes y los asistentes generaron preguntas y respuestas que enriquecieron las disertaciones. Una socialización que permitió enriquecer las experiencias.

Para mayor información dirigirse a:

<https://iiiencuentrodedesarrollodecomp.jimdo.com/>



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 Revistas Científicas (IPC, CUR). Miembro de los Consejos Editoriales de la Revista Trópicos Culturales y Cuadernos de Rehabilitación. Editora de Gaceta de Pedagogía. Autora de artículos de revistas nacionales e internacionales.

Carlos Rada. Licenciado en Filosofía, Universidad Central de Venezuela, Facultad de Humanidades y Educación, Escuela de Filosofía. Es Magister en Artes, mención Estética (UPEL-IPC). Ha realizado cursos en el Postgrado de Maestría de Filosofía en la Universidad Simón Bolívar. Doctor en Cultura y Arte para América Latina y El Caribe. Actualmente se desempeña como Coordinador de la Línea de Investigación de Estética y Filosofía del Arte del Núcleo de Investigaciones Filosóficas “Ignacio Burk” y profesor en la Maestría de Artes, mención Estética, y del Doctorado de Cultura y Arte para Latino América y el Caribe en el UPEL-IPC. Ha participado en diferentes programas de Radio y seminarios sobre Filosofía del Arte ofrecidos por la Unidad de Artes del Instituto de Estudios Avanzados (IDEAS) y ponente en las Jornadas Anuales de Estéticas realizadas en la UPEL-IPC, así como de varios

cursos, talleres, seminarios de capacitación pedagógica. Es facilitador del Curso Diplomado Pedagógico para Profesionales No Docentes (Ética y Valores).

Esteban E Añez B: Profesor de Biología y Química (IUPC). Magister en Educación Mención Currículo (IUPC). Magister en Biología Mención Ecología (Universidad de Puerto Rico). Doctor en Educación (UPEL-IPC). Profesor Jubilado (Categoría Titular) en la UPEL-IPC. Coordinador de la Línea de Investigación: Enseñanza de la Ciencias en el Centro de Investigación Educativa (CIE, UPEL-IPC). Tutor de Tesis Doctorales. Autor de artículos de revistas. Catedrático de cursos con Enfoques Cualitativos en el Doctorado de Educación (UPEL-IPC).

Gerardo R Lara Morel. Prof. en Matemática. UPEL. IPC. Post- Grado de Ampliación en Estadística UCV. Magíster en Educación. Mención Enseñanza de la Física. UPEL-IPC. Profesor en Estadística en la Universidad Católica Andrés Bello. Escuela de Comunicación Social. Asesor en Trabajos de Grado en el área de estadística. Diplomado en Competencias universitarias (UCAB). Publicaciones en revistas en el ámbito nacional.

Magaly Salazar Sanabria Licenciada en Letras UCV, Magister en Literatura Hispanoamericana y Venezolana, UPEL-IPC. Doctora en Cultura y Arte para América Latina y el Caribe, UPEL-IPC. Profesora de la UCV, USB y UPEL. En el Vicerrectorado de la UPEL, dirigió la Revista **Opinión Pedagógica**. En el IPC se desempeñó como Profesora en el Dpto de Castellano y Literatura y fue Co-Directora de la Revista **Topoi**. Miembro Correspondiente de la Academia de la Lengua de Venezuela por el Estado Nueva Esparta. Publicaciones: *No apto para los ritos de la sacralización, Ardentía, La Casa del Vigía, Bajío de sal, Llevar fuegos y siete, Cuerpos de resistencia, Caudalía I, Caudalía II, Andar con la sed, Palabreos con Sor Juana Inés de la Cruz.*

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. Doctorando en Educación, UPEL- IPC. Profesora Ordinaria en categoría de Agregado, Dedicación Exclusiva. 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 Teresa Mendoza Ferrer. Ejecutiva con amplia experiencia docente adquirida durante 21 años 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 Doctorando 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.

Mariela Alejo. Doctora en Educación y Magíster en Educación. Mención Orientación. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Caracas. Especialista en Asesoramiento y Consulta Educativa. Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. Profesora en Educación Especial y Maestra Especialista en Dificultades de Aprendizaje Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Caracas. Organizadora, Asistente, Forista y Ponente en Eventos de Investigación de carácter Nacional e Internacional. Asesora, Tutora y Jurado en Trabajos de Especializaciones, Maestrías y Doctorado. Categoría de Asociado, adscrita al Departamento de Pedagogía, en la Cátedra Orientación Educativa. Profesora en Postgrado en el Subprograma de Maestría en Educación, Mención Orientación.

Marjorie Suárez. Magister en Evaluación Educacional. UPEL-José Manuel Siso Martínez Licenciado en Educación, Mención Ciencias Sociales, Universidad Católica Andrés Bello. Articulista en la Revista de Investigación RIEAC (Red de Investigadores en Educación de América y el Caribe). Docente ordinario en el UPEL-IPC. Docente por Horas en el Colegio La Concepción de Montalbán. Tallerista en Evaluación por Competencias, Evaluación Educacional, Construcción de Técnicas e Instrumentos de Evaluación, Estrategias Evaluativas y de Aprendizaje, Evaluación Institucional. Profesor de la Maestría en Currículo UPEL-IPC.

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.

Xiomara Rojas Profesora de Educación Especial Mención Dificultades del Aprendizaje, Maestría de Educación Especial Mención Dificultades del Aprendizaje (UPEL-IPC). Categoría de Asistente, adscrita al Departamento de Pedagogía, en la Cátedra Orientación Educativa. Profesora en Postgrado en el Subprograma de Maestría en Educación, Mención Orientación. Facilitadora en el Programa de Profesionalización y en el Diplomado en Docencia Universitaria, así como el de y Musicoterapia Módulo de Desarrollo Personal (UPEL-IPC). Investigadora, asesora, coordinadora de proyectos, facilitadora en procesos grupales, de voluntariado, eventos y otros en ámbitos laborales, educativo y comunitario. Miembro Activo de los Comités Editoriales de: Revista e-Códex UPEL, Revista Electrónica del Vicerrectora de docencia de la UPEL. Pertenecer a la Línea de Investigación Desarrollo del Talento Organizacional (LIDTOR). Miembro activo y Certificada en el Programa de Estímulo al Investigador e Innovador (PEII). Organizadora, Asistente, Forista y Ponente en Eventos de Investigación de carácter Nacional e Internacional. Asesora, Tutora y Jurado en Trabajos de Especializaciones, Maestrías y Doctorado.

CONTENIDO

Presentación.....	16
Artículos	
Carlos Antonio Rada Alayón. Tica e Investigación. <i>Ethics and Reserarch</i>	19
Esteban Añez Briceño. Algunos comentarios sobre la ética en la investigación educativa. <i>Some comments on ethics in educational research</i>	35
Magaly Salazar Sanabria. La ética y los discursos compartidos en la investigación. La palabra como concepto de creación, transmisión espiritual y emotiva. <i>Ethics and shared discourses in research. The word as a concept of creation, spiritual and emotional transmission</i>	59
Mariela Alejo y Belkis Osorio A. El informante como persona clave en la investigación cualitativa. <i>The informant as a key person in qualitative</i>	74
María Eugenia Bautista. Una Visión General de la Teoría Fundamentada. <i>An Overview of the Grounded Theory</i>	86
Gerardo R. Lara Morel. La Estadística. Una herramienta en la investigación científica aplicada a la educación. <i>The Statistics. A toolin scientific research applied to education</i>	101
María Teresa Mendoza. El Coaching Pedagógico como visión transformadora de la Universidad del Siglo XXI. <i>Educational Coaching as a transformative vision of the University of the 21st century</i>	118
Marjorie Suárez. La acción evaluativa desde una perspectiva crítica-reflexiva. <i>Evaluative action from a critica-reflexiva perspective</i>	126
Sol M Martínez La evaluación en la gestión pedagógica con la incorporación de las TIC-TAC-TEP. <i>The evaluation in pedagogical management with the Incorporation of ICT-LKT- EPT</i>	145
Reseña Histórica de la Gaceta de Pedagogía	
Naturaleza y extensión del Programa de Orientación en Educación Superior. Aida Curcho. Presentado por: Xiomara Rojas	170
Reseña Histórica del Departamento de Pedagogía	
Alberto Yegres Mago. Creación y trayectoria del Departamento de Pedagogía. Segunda Parte.....	201
Evento	
III Encuentro de Competencias Investigativas. 01 y 02 de diciembre 2016. Lugar: Instituto Pedagógico de Caracas.....	211
Currículo de los autores	214

Depósito Legal pp197602651252

ISSN: 0435 - 026X

Depósito legal digital DC2018001050

Nº 35- AÑO 2016