

ISSN 1315-4079 ~ Depósito legal pp 199402ZU41

Encuentro Educativo

Revista especializada en Educación

Vol. 22(1) enero - abril 2015

CENTRO DE DOCUMENTACIÓN E INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN ~ UNIVERSIDAD DEL ZULIA
MARACAIBO, VENEZUELA

Publicación patrocinada
por el Consejo de Desarrollo Científico
y Humanístico de la Universidad del Zulia



Esta revista fue impresa en papel alcalino ~ *This publication was printed on acid-free paper that meets the minimum requirements of American National Standard for Information Sciences-Permanence for Paper for Printed Library Materials, ANSI Z39.48-1984.*

Encuentro Educativo aparece en los siguientes índices y bases de datos:

- Sistema REVENCYT
- Latindex
- Clase-Periódica
- IRESIE Registro de revistas de la Universidad Autónoma de México
- Base de Datos de las revistas científicas de la Universidad del Zulia y otras instituciones de la región.
- Índice de títulos de revistas OEI-CREDI
- Incluida en el Registro de Publicaciones Científicas y Tecnológicas Venezolanas del FONACIT bajo el N° 2003000010

1994 © Universidad del Zulia
Facultad de Humanidades y Educación
ISSN 1315-4079
Depósito legal pp 199402ZU41

Diseño de portada:

Guillermo Roa y Rubén Muñoz

Impreso en Ediciones Astro Data, S.A.
E-mail: edicionesastrodata@cantv.net
Telf.: 0261-7511905. Fax: 0261-7831345
Maracaibo-Venezuela.

Encuentro Educativo

Revista especializada en Educación

ISSN 1315-4079 ~ Depósito legal pp 199402ZU41

La revista Encuentro Educativo constituye un medio para difundir y proyectar resultados de investigaciones, informes técnicos y experiencias relevantes en el área educativa, producidos por los investigadores que se desenvuelven en el ámbito regional, nacional e internacional. En este sentido, abre caminos para el contraste y la convergencia de distintos enfoques, métodos y hallazgos entre individualidades, grupos y escuelas que se dedican al estudio de la educación. Se trata de propiciar un auténtico "Encuentro" de perspectivas en la búsqueda de explicaciones a los múltiples problemas que confronta la educación en nuestro país, al interior de sus propios procesos y en las relaciones de la economía, la calidad de vida, la cultura, la ecología y con la sociedad en general.

Es una revista arbitrada por especialistas en el área de Ciencias de la Educación. Fue fundada en 1994 y se publica cuatrimestralmente.

Comité Editorial

Dra. Alicia Apitz de Parra	Dra. María Escalona
Dra. Beatriz Arrieta de Meza	Dra. Petra Luquez de Camacho
Dr. Godsuno Chela Flores	Dra. Noraida Marcano
Dra. Virginia Pirela Salas (Editora-Jefa)	
Dra. Mónica Peñaloza Acosta (Asistente Administrativo)	
Msc. Ana Ávila (Asistente del Canje Cedip)	

Comité Asesor

Alirio Valbuena	Universidad de Gallaudet (Washington D.C.)
Bertilio Nery Ríos	Universidad del Zulia-Venezuela
Rafael Meza Cepeda	Universidad del Zulia-Venezuela
Reina Valbuena	Universidad del Zulia-Venezuela
Darío Durán C.	Universidad del Zulia-Venezuela
Alexis Romero S.	Universidad del Zulia-Venezuela
Luis Rodolfo Rojas	Universidad del Zulia-Venezuela
Ronald Mackay	Universidad de Concordia (Canadá)
Elena Dorrego R.	Universidad Central de Venezuela
Arnaldo Esté Salas	Universidad Central de Venezuela
Enrique Mardones V.	Universidad del Zulia-Venezuela
Belín Vásquez de F.	Universidad del Zulia-Venezuela
Manuel Suzzarini	Universidad del Zulia-Venezuela
Arlene Urdaneta de C.	Universidad del Zulia-Venezuela
Jaime Sánchez Ilabaca	Universidad de Chile
Raymundo Medina	Universidad del Zulia-Venezuela
María Elena Febres Cordero R.	UIPEL (Inst. Ped. de Caracas) CENAMEC
Nina Esté	CENDES-Universidad Central de Venezuela
Esther Gamus	CENDES-Universidad Central de Venezuela
Isolda Pérez de V.	Universidad del Zulia-Venezuela
Noraida Marcano	Universidad del Zulia-Venezuela
María Escalona	Universidad del Zulia-Venezuela



Universidad del Zulia

Jorge Palencia
Rector

Judith Aular de Durán
Vice-Rectora Académica

María Guadalupe Nuñez
Vice-Rectora Administrativa

Marlene Primera Galué
Secretaria

Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico (CONDES)

Gilberto Vizcaíno
Coordinador-Secretario

Facultad de Humanidades y Educación

Doris Salas de Molina
Decana

Jenny Ocando
*Centro de Documentación
e Investigación Pedagógica*

Encuentro Educativo

Revista especializada en Educación

ISSN 1315-4079 ~ Depósito legal pp 199402ZU41

Contenido

Vol. 22(1) enero - abril 2015

Editorial

Virginia Pirela Salas 7

Educación básica y las tecnologías de información y comunicación

Basic Education and Information and Communication Technologies

Josefina Rodríguez, Marielka Mendoza y Cynthia Martínez 9

El Areópago, una Legislación Bolivariana

The Areopagus: Bolivarian Legislation

Rafael Daniel Meza Cepeda, Beatriz Arrieta de Meza y Daniel Meza Corona. 19

Modelos mentales y procesos administrativos en el núcleo LUZ-COL

Mental Models and Administrative Processes at the LUZ East Lake Coast Campus

Yajaira Romero Fuenmayor, Glendis Nava Hernández y Marian Curtois Romero. 29

Comparación de los diseños instruccionales de inglés en países de América Latina aplicando la herramienta "Benchmarking"

Comparison of English Instructional Designs in Latin American Countries

Applying the "Benchmarking" Tool

Miyolis Gutiérrez Colina, Mónica Peñaloza Acosta y Virginia Pirela Salas . . . 44

Errores en divisiones con números naturales. Caso estudiantes en situaciones especiales de aula

Errors in Division With Natural Numbers. Case of Students in Special Classroom Situations

Damaris Vanegas Macías, María Escalona Fuenmayor y María de Los Ángeles Garzón

Tecnología y Educación. Algunas consideraciones teóricas

Technology and Education. Some Theoretical Considerations

Víctor Riveros 74

Fundamentación Legal y Supuestos Teóricos del Servicio Comunitario Estudiantil en el Subsistema de Educación Universitaria

Legal Foundations and Theoretical Assumptions about Student Community Service in the Higher Education Subsystem

Carmen Bustos, Petra Lúquez y Otilia Fernández 88

Lineamientos para un modelo integrador de formación de profesores
Guidelines for an Integrative Teacher Training Model
Reinaldo Guerrero 103

La historia indígena en textos escolares de historia de Venezuela
Indigenous History in Venezuelan History Textbooks
Leonardo Favio Osorio y Maxula Atencio 120

Proceso instruccional de enseñanza del lenguaje sobre el talento creativo del estudiante universitario
Effect of the Instructional Process of Language Teaching on the Creative Talent of University Students
Gustavo Basanta Zamudio. 132

Instrucciones a los Autores 143

Editorial

La educación en valores es necesaria y preteroria para formar a los individuos en personas honestas, constructivas, solidarias que canalicen sus talentos al desarrollo socioeconómico y humano de nuestro país.

De hecho, lo anterior constituye una necesidad urgente dada la situación existente en nuestra sociedad donde parecen predominar los anti-valores, a juzgar por la corrupción generalizada, el contrabando, el "bacheo", el acaparamiento, la delincuencia desatada en sus diferentes manifestaciones, aparte de los graves problemas económicos como la improductividad nacional, la escasez de productos incluso de alimentos, la inflación, la dependencia de los precios del petróleo. Todos estos problemas configuran una situación muy crítica que requiere de armar ideas, capacidades y valoraciones para diseñar y poner en práctica estrategias efectivas que nos conduzcan a superar esta situación.

En ese proceso la educación juega papel fundamental desde la educación que se recibe en la familia, y naturalmente, en todos los niveles de la educación formal integrando la comunidad, en el marco de una teoría sistémica con miras a equilibrar la formación individual y la social.

La educación en valores se hace compleja porque implica tomar en cuenta el dominio afectivo, para asumir las valoraciones e incorporarlas a la personalidad y estilo de vida del sujeto. Es un proceso que, es mediado por los ejemplos que selecciona el educando de su entorno y por los principios, creencias y normas que rigen sus interacciones sociales. En otros términos, para asumir experiencias que les permitan ponerlos en práctica, percibirlos como importantes e integrarlas a sus patrones de conducta. El hecho de que sea compleja constituye un reto para la familia, la escuela y la sociedad en general, las cuales deben idear, y accionar de manera sistemática estrategias conducentes a la formación en los altos valores humanos y éticos.

Algunas instituciones educativas han demostrado que el trabajo sistemático con los docentes y los estudiantes logra avances importantes en la formación en valores de los involucrados.

Otras dimensiones de la educación en nuestro país también requieren atención para mejorar sus resultados, tal es el caso de las áreas académicas que deben ser fortalecidas con docentes idóneos y dedicados a su quehacer. A pesar de que se cuenta con poca información de avances y resultados de los proyectos educativos, algunos de éstos se han paralizado, principalmente los de carácter socioeconómico.

Además, la situación social de los docentes es insatisfactoria, los sueldos y beneficios son insuficientes para llevar un nivel de vida cónsono con la importante función que cumplen en la sociedad. También se precisa destacar los problemas

de la infraestructura de las escuelas públicas, la inseguridad que les afecta y los altos precios de los libros, uniformes y útiles escolares que dificultan el acceso y el desempeño en el sistema educativo.

Por último es lamentable reiterar que se reconoce a la educación como necesaria para avanzar en el desarrollo socioeconómico y humano del país, pero la inversión del gobierno en su intervención para mantener o mejorar su calidad es de menor importancia a la de otros sectores productivos.

Dra. Virginia Pirela Salas

Educación básica y las tecnologías de información y comunicación

Josefina Rodríguez¹, Marielka Mendoza²
y Cynthia Martínez³

¹Lic. en Trabajo social. Mgsc. Sociología del Desarrollo, Abogada, Dra. En Derecho. Profesora Titular de LUZ.

josrodriguez2006@hotmail.com

²Lic. en Educación. Especialista en Planificación y Evaluación de la Educación. Profesora de la Universidad Simón Rodríguez.

marielkamendoza@hotmail.com

³Economista, Abogada, Mgsc en Gerencia de Empresas, Dra. en Ciencias Gerenciales. Post-doctora en gerencia de la educación superior. Profesora titular de LUZ

Resumen

Este estudio tiene por objetivo: Analizar la importancia de las tecnologías de la información y comunicación (TIC), en la educación básica del estudiante. Metodológicamente, se trata de una investigación de carácter descriptivo bibliográfica. Entre los resultados a obtener se tienen: Las tecnologías de información y comunicación incorporadas en la educación básica, sirven de apoyo y herramientas aliadas a la continuidad de los procesos enseñanzas-aprendizaje. Inclusión de la TICs, en forma contundente en el ámbito escolar, considerando un medio didáctico, eficaz en la formación de personas libres y solidarias. Como conclusiones se mencionan: Las TIC como estrategia metodológica utilizada en el proceso educativo, motiva al estudiante, asimila los conceptos y procedimientos informativos fundamentales, desarrolla habilidades e la aplicación de los programas educativos, investiga y resuelve problemas de su interés. La educación básica, requiere de docentes creativos, productores de conocimiento e investigadores con prácticas pedagógicas, interdisciplinarias, integrales, pertinentes y coherentes.

Palabras clave: TIC, Educación Básica proceso enseñanza-aprendizaje.

Basic Education and Information and Communication Technologies

Abstract

This study aims to analyze the importance of information and communication technology (ICT) in basic education. Methodologically, it is descriptive, literary research. Among the results obtained, information and communication technologies incorporated in basic education support and serve as tools allied to the continuity of teaching-learning processes. The inclusion of ICTs in an emphatic fashion in the school environment is considered to be a method that is didactic and effective in training free, supportive people. Conclusions are that ICTs used as a methodological strategy in the educational process motivate the students, help them assimilate fundamental informative concepts and procedures, develop skills in implementing educational programs and researching and resolving problems of interest. Basic education requires creative teachers, knowledge producers and researchers with pedagogical, interdisciplinary, comprehensive, relevant and consistent practices.

Keywords: ICT, basic education teaching-learning process.

Introducción

Las técnicas de la información y la comunicación (TIC) generaron una revolución educativa en las dos últimas décadas del siglo XX. Nuevas tecnologías aparecen constantemente, constituyéndose en recursos que generan nuevas estrategias para poner la informática al servicio de la educación, provocando nuevos fenómenos educativos y teorías sobre la manera en que los individuos aprenden.

Para que estos recursos sean aprovechados al máximo, en función de inducir aprendizaje más significativo, se requiere un nuevo tipo de docente, adaptado a la dinámica evolución de la tecnología, con capacidades y destrezas en ámbitos distintos al didáctico.

La utilización de las nuevas tecnologías en educación, despierta el conocimiento y a desarrollar el pensamiento que a su vez profundiza la relación entre universidad y demás ciclos for-

mativos de grados, acercando así al estudiantado a las nuevas tecnologías educativas a quienes más alejados están de ellas, dando además un uso permanente a los programas de formación virtuales emanados por el gobierno nacional.

Es así como la incorporación de la tecnología informativa de la comunicación es utilizada en países latinoamericanos dando uso continuo y primordial a las mismas, como es el caso de México, siendo el primero y líder en este uso, seguidamente Colombia, Venezuela, Argentina, Ecuador y Chile.

Confirmando entonces que las tecnologías de información y comunicación sirven a los educadores como apoyo y herramienta aliados para la comunidad de los procesos enseñanza-aprendizaje; ayudando así al mejoramiento de todas las áreas del desarrollo integral del ser humano, contribuyendo además a la planificación de un país en vía de desarrollo.

I. Sociedad de la información y la educación

En las últimas décadas del siglo xx, se asiste a un conjunto de transformaciones económicas-sociales y culturales cuya vertiginosidad y complejidad no admite precedente y Venezuela no se encuentra ajena a ello. Caen rápidamente todo tipo de muros y barreras entre las naciones al mismo tiempo que se amplía la brecha en el nivel de desarrollo humano al que acceden los distintos pueblos.

Según Morea (2006), señala que: El mundo de hoy, está inmerso en una nueva revolución tecnológica basada en la informática, que encuentra su principal impulso en el acceso y en la calidad de procesamiento de informática sobre todos los temas y sectores de la actividad humana. Ha contribuido a que culturas y sociedades se transformen aceleradamente tanto económica, como social y políticamente, con el objetivo fundamental de alcanzar con plenitud sus potencialidades.

El progreso de las tecnologías de información y comunicación (TIC) y su repercusión en el comportamiento de las sociedades, ha obligado a estas últimas a buscar los medios más adecuados para llevar obtener el mejor provecho de las mismas.

Ante este escenario, las necesidades de personal capacitado para cumplir con los requerimientos técnicos de esta nueva generación son muy diferentes a las que existieron hace algunas décadas. Personas con habilidades de autoaprendizaje y adaptabilidad al nuevo rumbo tecnológico

Según Dianne Rothenberg, citada en González (2006) "la aplicación de

las tecnologías de información en la sociedad en general tiene grandes ventajas como la oportunidad de ponerse en contacto con expertos, la creación de nuevas comunicaciones sin restricción geográfica pero con intereses similares, la habilidad de ponerse en contacto a un bajo costo con seres queridos que se encuentran lejos, la comodidad de hacerse de productos sin tener que salir de casa, etc. Pero según varios autores, esto también acarrea algunos inconvenientes como son el aislamiento, la pérdida de privacidad y la pérdida de la conciencia acerca del que se gana y se pierde con la adaptabilidad de la tecnología, enfocándose más en cómo aplicarla o usarla en la vida diaria.

El conjunto de tecnología que se encuentran alrededor de las computadoras personales, de las tecnologías de la información y de la comunicación, es sin duda la innovación que más ha influido en el desarrollo de la vida social de fines del siglo xx y comienzo del XXI. Esta última centuria ha sido extraordinariamente rica en avances técnicos y científicos, ha visto el crecimiento pleno de otras tecnologías decisivas, como la electricidad y la electrónica, los medios audiovisuales- en particular la televisión- y ha culminado con la implantación de estas nuevas tecnologías (que ya no son tan nuevas), que han revolucionado el uso y la manipulación de la información y se han constituido, a la vez, en vehículos de comunicación (Morea, 2006).

El desarrollo de las tecnologías está teniendo una gran influencia en el ámbito educativo, ya que como nuevas herramientas de trabajo dan acceso a una gran cantidad de información y

acerca y agiliza la labor de personas e instituciones distantes entre sí.

Para Penagos (2003), una computadora u ordenador es un sistema digital con tecnología microelectrónica capaz de procesar información a partir de un grupo de instrucciones denominado programa. La estructura básica de una computadora incluye microprocesador (CPU), memoria y dispositivos de entrada/salida (E/S), justo a los buses que permiten la comunicación entre ellos.

A mediados de la década del 1970 las computadoras eran usadas por pocas personas, pero ya en la actualidad han tenido un mayor impacto en la sociedad que cualquier otro invento. Esta acogida se debe a sus características.

En la educación la computadora es un medio que fortalece el proceso enseñanza-aprendizaje. Se están utilizando los programas de aplicaciones como, por ejemplo: procesadores de palabras (para crear documentos, periódicos), hojas electrónicas (riesgo de notas, estadísticas) y base de datos (record de estudiantes).

También, se ha hecho popular el uso de internet. El uso de multimedia, simulaciones, correo electrónico, redes sociales.

Los primeros esfuerzos por automatizar en parte el proceso enseñanza-aprendizaje se pueden encontrar en el uso de las máquinas de enseñanza de Sydney Pressey, proceso de un curso introductorio masivo de psicología educativa de la universidad de Ohio quien, en la década de los 20, aplicaba a sus alumnos pruebas semanales que estimó le tomaban, para calificarlas, cinco meses de tiempo completo cada

semestre. Motivado por el posible ahorro diseñó una máquina que se parecía al carro de una máquina de escribir, con cuatro teclas y una ventaja larga por la cual se podría ver un marco con una pregunta y cuatro posibles respuesta. Después de leer las preguntas los estudiantes seleccionaban las respuestas adecuada por medio de una de las teclas. Una prueba típica que tenía treinta (30) preguntas.

Pressey se dio cuenta que con ciertas modificaciones la maquina no solo examinaba a los alumnos sino que también tenía algunas propiedades para su instalación puesto que, como las preguntas socráticas, los marcos podían enseñar. Pressey presento una de sus máquinas en una reunión anual de la asociación Psicológica Americana en 1934 y posteriormente publico artículos sobre ellas.

Según Morea (2006), "...en 1932 Pressey confiaba tanto en sus máquinas que predijo una revolución industrial en la educación, la cual no se llevó a cabo entre otras cosas, por la gran depresión económica por la que atravesaba Estados Unidos"

El interés no volvió a surgir sino hasta la Segunda Guerra Mundial, al presentarse la necesidad de entrenar rápidamente a muchos operarios civiles y militares para labores, como operación de máquinas, armamento y electrónica; interés que continuó después de terminado el conflicto.

En 1957, Simón Ramo, un ingeniero eléctrico y exitoso industrial, publico un plan visionario que describía el papel de la computadora en la educación. Por medio de esta máquina se automatizaría la enseñanza y también la administración de la misma.

Para la mitad de la década de los 60, ya se había establecido firmemente en el mundo empresarial el control administrativo que muchos de los procesos de negocios utilizando computadoras como en el caso de las universidades importantes.

No obstante quedaba pendiente la administración detallada de la instrucción, así como la instrucción misma que hacen los maestros en clases. Los dos procesos dieron lugar a dos ramas del cómputo educativo: la instrucción administrativa por computadora (CMI del inglés *computer managed instruction*) y la instrucción auxiliada por computadora (CAI por sus siglas en inglés, *computer aided instruction*).

Posteriormente entre el Institute Formathematical Studies, la universidad de Stanford e IBM se llevó a cada uno de los primeros grandes proyectos de CAI que desarrollo un currículum completo para la escuela primaria implantado en 1963, y cuyos materiales fueron mercadeados desde 1967 por la Computer Curriculum Corporation (CCC). El proyecto fue dirigido por el Prof. Patrick Suppes de la Universidad de Stanford.

Hoy en día, el papel que tiene la tecnología en la educación es sumamente importante. Los niveles de información con los que cuenta la gente hoy en día, son por muchos, superiores a lo que tuvieron en su momento los antecesores. La "tercera revolución industrial" que se ha suscitado desde los años noventa, ha provocado el uso de computadoras, sistemas de información, bases de datos, robots, software y telecomunicaciones entre tantas. Llevando a la necesidad de una actualización constante del conocimiento.

Ya es un número considerable el de los países que han introducido la computación en la enseñanza en varios niveles educativos. Venezuela no es la excepción y desde 1985, inició un proyecto al respecto para introducir las computadoras en el nivel de básica, sin embargo, aún muchas escuelas en especial, las públicas, no están incorporadas de lleno al uso de las computadoras a razón por la cual se hace necesarios estudios y esfuerzos para implementar esta herramienta tan importante en todas las escuelas del país.

El Currículo Básico Nacional para el nivel de Educación Básica sostiene que el estudiante sea formado en función de la sociedad y sus demandas, con un alcance pleno e integral de sus personalidad, por esta razón, el docente debe estar capacitado para buscar estrategias que lo formen para la vida.

El Pujol y González (2003), se define las estrategias de enseñanza como "...pueden entenderse como forma de encarar las practicas del aula enfrentando sus problemas y buscando los mejores caminos para resolverlos"

Por otra parte, Buxamais (1997), las define como "un conjunto de métodos de trabajo que ayudan a que el alumno realice un proceso de reflexión y se haga consciente y responsable de aquello que valora, acepte o piense"

De ambos conceptos se puede concluir que las estrategias permiten la praxis en el aula con el fin de facilitar al docente el logro de sus metas y al alumno, la adquisición de un aprendizaje significativo y aplicable a su realidad y a las exigencias de la sociedad, es por ello que estas deben ir más allá de las planificadas tradicionalmente, ra-

zón por la cual el uso de una herramienta actualizada como la computadora es pertinente. Esto está refrendado por Rodríguez, citado en Buxamain (1997), quien considera que al momento de tomar en cuenta las estrategias, debe considerarse entre otras cosas, que deben partir de la experiencia de los alumnos, debe permitir la globalización e interrelación de las áreas y contenidos, llevar al estudiante hacia la resolución de problemas y deben estar orientadas para mejorar el aprendizaje y asegurar el éxito del estudiante.

A través del estudio de las características que poseen las estrategias en la planificación, se llega a la conclusión que son el camino que conduce a una serie de acciones para lograr un fin deseado, como lo es el obtener un aprendizaje provechoso donde se tome en cuenta las potencialidades del estudiantado y su contexto social, además, conducen a la organización de los contenidos de las asignaturas y a partir de los intereses y necesidades de los alumnos.

En relación a esto, interpretando a Mórea (2006), algunas de las características que deben poseer las estrategias didácticas son: deben estar disponibles en el momento en que se los necesita, ser adecuadas a las características de los alumnos, implicar la mínima pérdida de tiempo, puedan ser utilizadas en distintas oportunidades, ofrecer al alumno posibilidades de que el aprendizaje sea estimulante, ofrecer la entrada de nueva información, prestar atención hacia el aprendizaje individual, respetando al máximo el ritmo de cada alumno y permitir la crítica constante del contenido trabajado. Di-

chas consideraciones facilitan que el autor citado asevere que "la informática es un recurso didáctico-pedagógico que cada día va adquiriendo un papel relevante en la terea educativa" Morca (2006) y con ella, la computadora, vista como la herramienta para su ejecución.

Con respecto al uso de la computadora y de las TIC como estrategia pedagógica en educación, González (2005), considera que sin duda alguna, "las nuevas tecnologías están y van a seguir cambiando la manera de vivir de esta sociedad". Entonces, por qué no entrar de lleno a indagar las virtudes de esa herramienta llamada computadora, para criterios de ese autor "potencia nuestra capacidad de aprender y nos facilita el conocimiento".

La computadora, vista como una estrategia pedagógica en educación básica, puede ser generadora de aprendizaje significativos ya que a través de ella el aprendizaje es recíproco, ya que el proceso de la computadora ayuda al proceso cognitivo y este último a la operación de la misma, se obtiene así, "un doble y complejo aprendizaje" (González, 2005).

Por otra parte, Serna (2004), considera que la computadora se convierte en una poderosa y versátil herramienta que transforma a los alumnos, de receptores pasivos de la información en participantes activos, en un enriquecedor proceso de aprendizaje en el que desempeña un papel primordial la facilidad de relacionar sucesivamente distintos tipos de información, personalizando la educación, al permitir a cada alumno avanzar según su propia capacidad.

Finalmente, González (2005), afirma que la computadora es enton-

ces, una herramienta, un medio didáctico eficaz que sirve como instrumento para formar personas libres y solidarias, amantes de la verdad y la justicia, aspecto claves que están sustentados en el currículo Básico Nacional de Educación Básica, que refuerza la pertinencia de su empleo como estrategia pedagógica para generar aprendizajes significativos en este nivel de educación.

II. Educación básica

Es oportuno mencionar que, el sistema educativo Venezolano se encuentra dividido en niveles y modalidades, siendo los niveles: Educación preescolar, Educación básica, Educación Media, Diversificada y Profesional y Educación Superior. En tal sentido, el Ministerio de Educación (ME 1998) en el currículo Básico Nacional establece que la educación básica presenta las siguientes características:

- General: promueve aprendizajes y conocimientos de variados elementos humanísticos, artísticos, científicos y tecnológicos de la cultura nacional.
- Universal: facilita al individuo las herramientas e instrumentos necesarios para la continuación de sus estudios en el nivel de educación media, diversificada y profesional. Además, fortalece el desarrollo de los valores y la preparación del individuo para integrarse a una vida social activa, participativa y responsable.
- Básica: en virtud de que proporciona la base esencial para la construcción de futuros aprendizajes y

constituye la educación formal mínima obligatoria que deseen cumplir los venezolanos.

Es importante destacar como desde los estamentos legales de educación básica se da un papel importante al estudio y praxis de la tecnología, de allí la importancia de este estudio donde se exalta el uso de la computadora como estrategia metodológica cumpliendo así con las expectativas de este nivel de educación.

Los lineamientos del currículo Básico Nacional plantean como finalidades del nivel de Educación Básica lo siguiente:

- La formación integral y holística del educador.
- La formación para la vida.
- El logro de un individuo sano, culto, crítico, apto para el ejercicio de la democracia y para convivir en una sociedad democrática, justa, libre y basada en la familia.
- El fomento de un ciudadano capaz de participar activa, consciente y solidariamente en los procesos de transformación social.
- El desarrollo de una conciencia ciudadana para la conservación, el uso racional de los recursos naturales, la defensa y el mejoramiento del ambiente y de la calidad de vida.
- El desarrollo de destrezas y de la capacidad científica, técnica, humanística y artística.
- La consolidación en el individuo de las destrezas para el manejo del lenguaje, de los procesos del pensamiento y la valoración hacia el trabajo.
- El fomento de los valores tales como: el amor, la identidad nacio-

nal, el respeto por la vida, la libertad, la perseverancia, la honestidad, la convivencia, la comprensión, la tolerancia y demás vínculos de integración y salida latinoamericana.

- El desarrollo, la consolidación y la aplicación de aptitudes, valores y conocimientos de disciplinas y técnicas que permiten al educando el ejercicio de una función socialmente útil.

Es evidente que, el nivel de educación básica se consolida a lo largo de las tres etapas establecidas y en conjunto plantea como fin último la dignidad del ser, base esencial de la actual reforma curricular y Este (1998) afirma:

Toda construcción, toda creación, toda comprensión se hace desde un sujeto, que lo es en la medida de su dignidad. Dignidad es el efecto de la validación del acervo en el cuerpo para su ejercicio. El sujeto se constituye como dignidad. Así constituido, construirá, creará, comprenderá, comunicará y más concretamente aun, por lo anterior, aprenderá y desarrollará sus destrezas y habilidades... por eso, el problema inicial de la educación se refiere a la dignidad, a la dignificación de la persona, al fortalecimiento del sujeto.

Esta concepción es asumida con el nivel de educación básica, se plantea la reivindicación de ser de los educandos a lo largo de su proceso formativo. Es decir, propiciar en el educando la confianza en si mismos, en sus propias capacidades, en la posibilidad de enfrentar con decisión y manera cooperativa los múltiples problemas que afectan la sociedad venezolana, por esta razón se prepara con todas las herramientas e

innovaciones que esta exige, por lo tanto se hace necesario que tanto docentes estudiantes e este nivel, entren en contacto con la computadora y las nuevas tecnologías.

Vale decir que, el currículo Básico Nacional es flexible y abierto, permite enriquecerlo en función a las necesidades del estudiante y su entorno, de la misma forma, le proporciona un espacio al docente, alumnos, alumnas, padres, representantes y comunidad, en general para crear un currículo acorde a cada escuela; lo que facilita entender que la contextualización de los componentes de la planificación y evaluación cualitativa son ajustados por el educador con amplitud, de allí la posibilidad de incorporar estrategias y herramientas acordes para que el estudiante entre en contacto en las nuevas tecnologías, entre ella la computadora.

III. Rol el docente en la incorporación de las nuevas tecnologías de comunicación e información

El introducir las nuevas tecnologías de Información y Comunicación en las escuelas, obliga a los docentes a darle un vuelco a la forma tradicional de enseñar, puesto que debe asumir el rol mediador, los alumnos son responsables de su propio aprendizaje. De esta manera, el docente, debe asumir una forma de trabajar metódica, que enseñe a pensar y que se dé el aprendizaje por descubrimiento, el desarrollo inteligente y la adquisición sólida de los patrones del conocimiento.

Para favorecer el proceso de aprendizaje a través del uso de las TIC, Mó-

rea (2006), considera que el docente deberá ser, ante todo

...una persona flexible, humana, capaz de acompañar a sus alumnos en este camino de crecimiento y aprendizaje que ellos realizan. Deberá ser capaz de plantear conflictos cognitivos a los alumnos, apoyándolos en la construcción de sus estructuras de conocimientos. También deberá colaborar con ellos para que integren el error como parte del proceso de aprendizaje que está llevando a cabo impulsándolos a reflexionar sobre la lógica de sus equivocaciones.

Por otra parte, debe tomarse en cuenta que los educadores de hoy se encuentran ante un volumen creciente de materias curriculares y elementos auxiliares de enseñanza: de esta gran multiplicación de libros, objetos concretos, mapas, películas, libros de texto, computadora, software educativo, programas canaimas medios audiovisuales y tantas otras cosas, por lo que es necesario que ellos estén en capacidad de seleccionar los materiales a emplear para enseñar en sus respectivas clases.

Ante estas perspectivas que se tiene del docente, se requiere que éste se encuentre capacitado en el manejo e importancia de las nuevas tecnologías, el desconocimiento y poco contacto de los docentes con estas herramientas es uno de los aspectos que puede causar mayor dificultad para implementar la computadora como estrategia pedagógica.

Consideraciones finales

El uso de las TIC como estrategia metodológica en el proceso educativo

motiva al estudiante, asimila los conceptos y procedimientos informáticos fundamentales, desarrolla habilidades para la aplicación de los programas educativos e investiga, resuelve problemas de su interés, así como también adquiere aprendizajes significativos, el estudiante participa de su propio aprendizaje a través de la inserción de las nuevas tecnologías.

El software o programas educativos, simulan procesos o fenómenos, repasan, evalúan, entrenan, al estudiante y pueden ser utilizados como apoyo a contenido desarrollado en el aula.

Las Tecnologías de Información y Comunicación constituyen una herramienta, un medio didáctico eficaz que sirve como instrumento para formar personas libres y solidarias, amantes de la verdad y la justicia. Por eso, incluir su uso en el ámbito escolar constituye una acción necesaria y urgente.

Las TIC no pueden ni deben sustituir al maestro en el desempeño de la función docente. En el uso de las nuevas tecnologías, el maestro asume la responsabilidad de poner a disposición del estudiante las ventajas que éstas pueden proporcionarle dentro del programa de estudios. Por otra parte, en cambio en el papel del profesor determina un papel más activo para el alumno, que interviene ahora directamente en los procesos de aprendizaje.

La educación básica, requiere de docentes educativos, productores de conocimientos e investigadores, con prácticas pedagógicas interdisciplinarias, integrales, pertinentes y coherentes.

Referencias bibliográficas

- AJA Y OTROS (2002). **Enciclopedia General de la Educación**. Barcelona: Océano Grupo Editorial, S.A.
- BUSARAI, I. (1997). **La Formación del profesor en educación en valores: Propuesta y Materiales** (colección aprender a ser). España. Edit. Desclée de Bronwer.
- CASTRO, J. (2002). **Estrategias Didácticas en el Fomento de Aprendizaje Significativo a Nivel de Educación Básica**. Trabajo de Grado no Publicado. Universidad Pedagógica Experimental.
- CONSTITUCIÓN DE LA REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA (1999).
- DÍAZ, F. y HERNÁNDEZ, G. (2004). **Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo**. Colombia: mc graw-hill interamericana, s.a
- ESTÉ, A. (1998). **Educación para la dignidad. El cambio educativo en Venezuela**. Caracas: tropykos tebas.
- GONZALES A. (2005). **Las tecnologías de la información y la educación**. Disponible en: <http://www.monografias.com.html>.
- MARDONES, W. (1996) **“una alternativa para mejorar la calidad de la educación: proyecto thales”**. Disponible en: <http://www.monografias.com.html>. Consulta: mayo 6,2005.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (1998). **currículo básico nacional. Programa de estudio de educación básica** (1998).edicion especial para ME. Caracas, Venezuela. Nuevas ideas, C.A.
- MOREA L. (2006). **La Computadora**. Disponible en: <http://www.monografias.com.html>.
- MORÍN K. (2004). **Análisis del currículo básico nacional**. Disponible en: <http://www.monografias.com.html>.
- PUJOL, E. y GONZÁLEZ, Y. (2003). **Valores para la convivencia**. España: Parramón.
- REGLAMENTO GENERAL DE LA LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN (LOE, 2003).
- RODRÍGUEZ (2004) **“el aprendizaje mediante las nuevas tecnologías de información y la comunicación en la 2° etapa de educación básica”**. Trabajo especial de grado no publicado. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Núcleo El Mácara. Turmero Estado Aragua.
- SERNA, G. (2004) **El Profesor como Formador de usuarios**. Disponible en: <http://www.monografias.com.html>.
- RODRÍGUEZ, J. (2011) **Educación a distancia y Tecnologías de Información y Comunicación**. Revista Encuentro Educativo. Vol. N° 2 (Mayo-Agosto), LUZ.
- RIVERO B. (2008) **Las tecnologías de Información y la Investigación Cualitativa**. Revista Encuentro Educativo LUZ Vol. N° 1 (Enero-Abril).

El Areópago, una Legislación Bolivariana*

Rafael Daniel Meza Cepeda, Beatriz Arrieta de Meza
y Daniel Meza Corona

*Facultad de Humanidades y Educación, Universidad del Zulia,
Maracaibo-Venezuela*

rafaeldanielmeza@gmail.com. barrieta53gmail.com

Resumen

En este trabajo investigativo titulado "Análisis de escritos de Simón Bolívar sobre educación, para determinar las bases de una Teoría Bolivariana de la Educación", cuyo objetivo es determinar los elementos de legislación educativa bolivariana, que pueden ser incorporados a nuestras leyes de educación, en algunos o en todos sus niveles, para señalar las bases correspondientes a una Teoría Bolivariana de la Educación, se considera un sistema tribunalicio que existió en la antigua Grecia, conocido como el Areópago, cuyo dominio autonómico le permitió al régimen imperante ejercer una energía controladora sobre la sociedad de su época. Se evidencia, según escritos existentes, que Simón Bolívar leyó la constitución de este alto organismo de los helenos, siendo fácil para su memoria traerlo a colación, cuando creyó que era el momento de utilizarlo en la república que estaba fundando. El Areópago, tribunal sobre el cual establece su propia concepción, se referirá sólo a la moral y a la educación. El Libertador argumenta al presentarlo que él había sentido la audacia de inventar un Poder Moral. Se sentía orgulloso de que no desdeñarían enteramente un pensamiento que, mejorado por la experiencia y las luces, pudiera llegar a ser muy eficaz. Se describen algunas relaciones e interacciones entre los elementos educativos de tipo informativo que conduzcan a la posibilidad de redactar una Teoría Bolivariana de la Educación.

Palabras clave: areópago, Simón Bolívar, Teoría Educativa.

* Investigación subvencionada por el Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico (CONDES). No. VAC-CONDES. CH-0607-12.

The Areopagus: Bolivarian Legislation

Abstract

This research paper, entitled "Analysis of the Writings of Simon Bolívar on Education to Determine the Basis for a Bolivarian Educational Theory," aims to identify elements of Bolivarian education legislation that could be incorporated into Venezuela's education laws on some or all levels to indicate bases for a Bolivarian Educational Theory. A court system that existed in ancient Greece, known as the Areopagus, is considered, whose autonomous domain allowed the ruling regime to exercise a controlling power over the society of its time. According to extant writings, it is evident that Simon Bolívar read the constitution of this high Hellenic body; it was easy for him to bring it to mind when he thought it was the moment to use it in the republic he was founding. The Areopagus, a court on which he established his own concept, would refer only to morality and education. The Liberator argues when presenting it that he had felt the audacity to invent a Moral Power. He felt proud that these thoughts would not be totally scorned, since they were enhanced by experience and illumination and could become very effective. Some relationships and interactions among informative educational elements that lead to the possibility of drafting a Bolivarian Theory of Education are described.

Keywords: areopagus, Simón Bolívar, educational theory.

Introducción

Simón Bolívar diseña y entrega como parte de su constitución el célebre, poco difundido y olvidado Areópago. Consideramos conveniente estudiar el documento en forma integral puesto que sus partes se complementan y suplementan para entregarnos un todo didáctico.

Como lo expresa Prieto Figueroa (1981), para Bolívar, la construcción de una gran sociedad debería reposar en el Poder Moral, que permita deslazararse de las malas costumbres y dependencias hispanoamericanas. Para el logro de este objetivo se inspira en el Areópago de la sociedad griega ateniense, y de los guardianes de las costumbres romanas rescataría sus censores y tribunales domésticos, y de Esparta, sus instituciones, con lo que se con-

formaría una fuente de virtud para la moral republicana.

En su artículo primero la oferta que presenta Bolívar en Angostura (1819, en: Salcedo Bastardo, 1973:251) dice:

"Artículo 1°.- El Poder Moral de la República reside en un cuerpo compuesto de un Presidente y cuarenta miembros que bajo la denominación de Areópago ejerce una autoridad plena e independiente sobre las costumbres públicas y sobre la primera educación".

Es el binomio que seguirá vigente a lo largo de toda la exposición legislativa, las buenas costumbres públicas como el elemento moral y la primera educación como el elemento que va a ser representado por las luces. Lo anterior será ratificado de inmediato.

"Artículo. 2°.- El Areópago se compone de dos cámaras:

*Primera: De Moral
 Segunda: De Educación"*

"Artículo 3°. El Congreso nombra a pluralidad de votos por esta primera vez, los miembros que deben componer el Areópago, escogiéndolos entre los padres de familia que más se hayan distinguido en la educación de sus hijos, y muy particularmente en el ejercicio de las virtudes públicas. Constituido una vez el Areópago, provee él mismo las plazas que vaquen"

La Cámara de Moral

Coincidimos con Barboza (1981) cuando expresa que Bolívar siempre colocó la moral al lado de la educación. Ambos conceptos no han perdido vigencia y sería, en lo sucesivo, una constante propuesta en sus proyectos educativos.

Reseña Salcedo Bastardo (1973) que el Poder Moral, presentado por Simón Bolívar en la instalación del Congreso, en su proyecto de Constitución, fue considerado por algunos legisladores como la de las instituciones sociales; mientras que para otros era una especie de inquisición moral, casi tan funesta como la religiosa. Luego de una serie de discusiones, fue decretado el poder Moral publicado como un apéndice de la Constitución. Veamos algunos de sus artículos:

"Art. 1°. - La Cámara de Moral dirige la opinión de toda la República, castiga los vicios con el oprobio y la infamia y premia las virtudes públicas con los honores y la gloria. La imprenta es el órgano de sus decisiones..." (En Salcedo Bastardo, 1973:254)

De mayor interés para nuestra interpretación resulta el artículo segundo:

"Art. 2°. - Los actos singulares no son de su inspección a menos que sean tan extraordinarios que puedan influir en bien o en mal

sobre la moral pública. Los actos repetidos, que constituyen hábito o costumbre, son los inmediatamente le competen".

La Cámara de Moral, para premiar o castigar sólo tendrá que determinar si están en presencia de una buena o mala costumbre. En general, se considera una arbitrariedad que se nos imponga una legislación que determina las buenas costumbres que sigan todos los elementos naturales y jurídicos de la nación. ¿No está legislado en todos los países el idioma que deben hablar los habitantes?, ¿no es obligatorio un sistema ortográfico en la escritura de cada lengua?, ¿no hay una legislación que nos obliga a un sistema de mediciones?, ¿no tenemos una legislación que nos dice lo que es criminal o no?, ¿no se indican cuáles son los días de trabajo y cuáles los de descanso?, ¿no se legisla sobre cuándo se es mayor de edad o no? Resumiendo, podríamos decir que estamos rodeados por el estado de derecho, pero éste se detiene ante una pared, aparentemente infranqueable, ésta se llama inmoralidad.

Bolívar sitúa la moral en plan de dinamismo continuo, y abre toda una organización que va a velar por las buenas costumbres. Un examen somero de todo lo que cae bajo la legislación de este castigo que se le da a las malas costumbres, nos lleva a la triste realidad de que si en la época del gran genio mundial, se encontraba Venezuela necesitada de fuertes sanciones a un buen número de sus ciudadanos, ahora, más de ciento ochenta años después, es muy poco lo que hemos mejorado, siendo quizás más fácil de señalar lo que hemos retrocedido en cuestión de moral y buenas costumbres.

"Artículo 3°.- Su autoridad es independiente y absoluta. No hay apelación de sus juicios sino a la opinión y a la posteridad: no admite en sus juicios otro acusador que el escándalo ni otro abogado que el buen crédito"

En la historia de la crítica a los escritos bolivarianos, muchas son las vestiduras que se han rasgado en protesta por el artículo cuarto del poder Moral y en papista defensa de la democracia:

"Artículo 4°.- Su jurisdicción se extiende no solamente a los individuos sino a las familias, a los departamentos, a las provincias, a las corporaciones, a los tribunales, a todas las autoridades y aun a la República en Cuerpo. Si llegan a desmoralizarse debe delatarla al mundo entero. El Gobierno mismo le está sujeto, y ella pondrá sobre él una marca de infamia, y lo declarará indigno de la República, si quebranta los tratados o los tergiversa, si viola alguna capitulación o falta a algún empeño o promesa".

El orden jerárquico de la moral que sostiene Bolívar en estas atribuciones de la Cámara respectiva, se mantienen y se aclara. Mucho sería lo que habría que castigar, si tuviéramos forma y manera en nuestra historia legislativa republicana, de castigar a los gobiernos que han faltado "a algún empeño o promesa". En muchos casos ¿no hubiera sido preferible una Cámara que declara al gobierno "indigno de la República", en vez de tanta sangre, violencia y muerte, que en varias oportunidades nos han sacudido, después de 1819? Es insistente Simón Bolívar en repicar campanas contra la indolencia y la dejadez. En el mensaje a la convención de Ocaña, el 29 de Febrero de

1828, se levanta vibrante su verbo tribuno para fustigar diciendo: "...considerad, legisladores, que la energía en la fuerza pública es la salvaguardia de la flaqueza individual, la amenaza que aterra el injusto y la esperanza de la sociedad. Considerad, que la corrupción de los pueblos nace de la indulgencia de los tribunales y de la impunidad de los delitos. Mirad, que sin fuerza no hay virtud; y sin virtud perece la República. Mirad, en fin, que la anarquía destruye la libertad, y que la unidad conserva el orden..." (Bolívar, S. 1975: 796.). Igual mensaje se le puede dar a los futuros flamantes legisladores bolivarianos de principios del siglo XXI, y a los de futuras y pasadas épocas.

El conocimiento de la fuerza de la imprenta, siempre estuvo presente en las campañas de El Libertador por ello establece una censura, que hoy en día la practican todas las naciones avanzadas e incluso muchas de las que se jactan de democráticas:

"Artículo 5°.- Las obras morales y políticas, los papeles periódicos y cualquiera otros escritos están sujetos a su censura, que no será sino posterior a su publicación. Lo político no le concierne sino en sus relaciones con la moral. Su juicio recaerá sobre el aprecio o desprecio que merecen las obras, y se extenderá a declarar si el autor es buen Ciudadano, benemérito de la moral, o enemigo de ella, y como tal, digno o indigno de pertenecer a una República virtuosa" (En: Salcedo Bastardo, 1973:255).

Aquí vemos a Bolívar muy preciso en dos aspectos claves: la censura es posterior o la publicación, es decir se respeta una de las formas que ha tomado la libertad de prensa, el individuo tiene derecho a publicar, el estado tie-

ne derecho a censurar. Aparece nuevamente esa identidad pedagógica que Bolívar nos presenta con insistencia, la figura del **buen ciudadano**. La jurisdicción de la famosa Cámara llega más tarde más lejos aún:

"Artículo 6°. - Su jurisdicción abraza no solamente lo que se escribe sobre moral o concerniente a ella, sino también, lo que se habla, se declara o se canta en público, siempre para censurarla y castigarla con penas morales, jamás para impedirlo" (Op.cit.:255).

El comentario público pero irresponsable, la declamación ocurrente pero inmoral, la canción pegajosa pero soez, reconocidos tácitamente como elementos proclives al relajamiento de las costumbres y la introducción de la inmoralidad por el camino de la tolerancia. Aquí es bien cierto, que trata Bolívar de prevenir con esta reglamentación, el que se produzca de hecho el acto que va a convertir a nuestro buen ciudadano, en un mal ciudadano.

La creencia de este poder moral es tan fuerte en El Libertador, que él diseña un articulado que aislaría al que viola las Leyes y se expone al oprobio. En principio el ofensor no será castigado directamente por el Poder Moral, el castigo mayor sería ese aislamiento que se produce (teóricamente cuando se declara la infamia de alguno o algunos en caso de corporaciones), puesto que:

"Artículo 7°. - En sus censuras y amonestaciones se dirige siempre al público y sólo se entiende con él. No habla ni contesta jamás a los individuos ni corporaciones" (Op.cit.:255).

Hoy tenemos una oficina de protección al consumidor. Para Bolívar esto era materia directa de la Cámara

de Moral, es decir, le da una importancia capital al derecho de los consumidores, y por ello:

"Artículo 8°. - La gratitud pública, la deuda nacional, los tratados, las capitulaciones, la fe del comercio, no sólo en sus relaciones, sino en cuanto a la calidad y legitimidad de las mercancías son objetos especiales sobre los que la Cámara debe ejercer la más activa y escrupulosa vigilancia. En estos ramos cualquiera falta u omisión debe castigarse con un rigor inexorable" (Op.cit.:255).

En este artículo del Poder Moral, es claro y tajante "...en estos ramos cualquiera falta u omisión deben castigarse con un rigor inexorable..." Por eso nos hemos permitido citarla en forma casi continua.

La defensa de las buenas costumbres, es un permanente reto que se presenta en las atribuciones de la Cámara de Moral, por ello:

Artículo 9°. - La ingratitude, el desacato a los padres, a los maridos, a los ancianos, a los institutos, a los magistrados, y a los ciudadanos reconocidos y declarados virtuosos, la falta de palabra en cualquier materia, la insensibilidad en las desgracias públicas, o de los amigos y parientes inmediatos, se recomiendan especialmente a la vigilancia de la Cámara que podrá castigarlos hasta por un solo acto (Op.cit.:255).

La Moral, para Bolívar, no se queda estática en una frase. Ella se sitúa en plan de dinamismo continuo, y abre toda una organización que va a velar por las buenas costumbres. Un examen somero de todo lo que cae bajo la legislación de este castigo que se le da a las malas costumbres, nos lleva a la triste realidad de que sí en la época del

gran genio mundial, se encontraba Venezuela necesitada de fuertes sanciones a un buen número de sus ciudadanos, ahora, más de ciento ochenta años después, es muy poco lo que hemos mejorado, siendo quizás más fácil de señalar lo que hemos retrocedido en cuestión de moral y buenas costumbres.

El análisis a fondo de la Cámara de Moral, nos lleva a dos trascendentes conclusiones:

1. Bolívar se adelanta a muchos filósofos de la educación y expertos curriculares y entiende para todos los efectos prácticos a la moral como una necesidad social.
2. La misma Cámara de Moral, y la subsiguiente Cámara de Educación específicamente en el artículo 7° de esta última, nos señalan a un legislador que cuenta más con la moral meditada, que con la moral consuetudinaria.

El filósofo norteamericano William Heard Kilpatrick (1957:107) destaca que es fácil afirmar por qué la moral tiene y debe tener autoridad. Vivimos mejor con moral que sin ella, ésta es también la razón para tenerlas, la razón para concederle autoridad para controlar tanto la conducta del individuo, como la del grupo. Tan pronto como ubicamos la moral entre las instituciones de una civilización (como en verdad debemos hacerlo) las consideraciones sobre el derecho de las instituciones de existir y controlar se aplican en seguida a la moral. A lo largo de la vida se desarrolla mejor para todos bajo un régimen de instituciones apropiadas, especialmente bajo un régimen de moral apropiado.

“Artículo 10°.- La Cámara organizará la Policía Moral, nombrando al efecto cuantos censores juzgue convenientes. Como una recompensa de su celo y trabajo recibirá el honroso título de Catón, el censor que por sus servicios y virtudes se hiciera digno de él” (Op.cit:255).

“Artículo 11°.- Cada año publicará la Cámara tablas estadísticas de las virtudes y de los vicios, para lo cual todos los tribunales superiores e inferiores le presentarán cuentas exactas y prolijas de todos los pleitos y causas criminales. También publicará cada año listas comparativas de los hombres que se distinguen en el ejercicio de las virtudes públicas o en la práctica de los vicios públicos” (Op.cit:255).

“Artículo 12°.- El pueblo, los colegios electorales, las municipalidades, los gobiernos de provincia, el Presidente de la República y el Congreso, consultarán estas listas para hacer sus elecciones y nombramientos, y para decretar los honores y recompensas. El ciudadano cuyo nombre se halla inscrito en la lista de los viciosos, no podrá ser empleado en ningún ramo del servicio público, ni de ningún modo; y no podrá obtener ninguna recompensa nacional, ningún honor especial, y ni aun una decoración, aquel cuyo nombre no se halle inserto en las listas de los virtuosos, aunque sí podrá ser empleado por el gobierno” (Op.cit:256).

El Libertador hizo todo lo posible por llamar la atención sobre las lacras de la sociedad, más aún, el pidió el castigo que ameritaban y sobre todo, acabar con ellas. Nos dejó instrumentos precisos, entre ellos el Poder Moral, pero aparentemente, no hay muchos maestros dispuestos a salir a una palestra, que posiblemente, solo les traerían sinsabores y críticas

La Idea de Las Luces

Para los hombres de siglos posteriores, el siglo XVIII fue el siglo de las luces. Con esto se representaba una idea integradora de ilustración, educación e instrucción. La palabra viene a resultar en término clave, que arropa todo lo bueno que pueda ofrecer y dar el intelecto humano. Por ello, es que el binomio que estamos analizando **moral y luces**, tiene su equivalente actual a **buenas costumbres y educación**.

La Cámara de Educación

La más importante obra de legislación escolar, jamás presentada para una época específica, para un pueblo específico y para una labor específica, es la Cámara de Educación que Bolívar llevó a Angostura con el mejor de los deseos y la más fuerte de sus esperanzas. Velásquez (1981) resalta la vigencia de la preocupación de Bolívar por la educación, para lo cual destaca que la educación popular debe ser el cuidado primogénito del amor paternal del Congreso.

Nunca se habían condensado en forma tan clara los senderos para lograr un sistema educativo que funcionara adecuado a las necesidades de una nación en formación y que en su legislación previniera errores y reconociera fallas. Un análisis de la legislación, cuestionado durante y después del Congreso Angostura (1819), nos lleva al descubrimiento de los siguientes principios como partes integrales de la legislación sugerida:

- Obligatoriedad de la enseñanza.
- Principios básicos de psicología.

- Formación pre y post natal de la madre, en la educación de los niños.
- Efecto educativo multiplicador de la comunidad.
- Campaña nacional de educación.
- Estímulo a la creatividad educativa.
- Establecimiento de una biblioteca especializada en educación infantil.
- Sólido inicio de la educación comparada.
- Creación del estado docente.
- Derechos del hombre como tema de enseñanza básica.
- Enseñanza social y cívica.
- Especificación de construcciones escolares.
- Estadística escolar.
- Zonificación escolar.
- Reconocimientos y exaltación de la profesión docente.
- Bases para el diseño curricular.

La sucesión anterior se fundamenta en un articulado que debería ser portado y conocido a fondo por todos y cada uno de los maestros venezolanos, por no decir bolivarianos. Estudiado, interpretado y comprendido por cada uno de los docentes de nuestro país, e investigado por los legisladores educacionales, nos llevaría a ser mejores en el ejercicio de nuestra labor docente.

"Artículo 1°. La Cámara de Educación está encargada de la educación física y moral de los niños desde su nacimiento hasta la edad de doce años cumplidos" (Op.cit:256).

Al no especificar cierta clase de niños, sino de **los niños**, encontramos una atribución general que enmarca a todos los niños. Es interesante ver toda la psicopedagogía moderna, reflejada

en el atributo educativo **desde su nacimiento hasta la edad de doce años cumplidos**, y la preocupación por la Educación Física, incluso antecediendo en la redacción a la educación moral. Bolívar entiende trabajo educativo formal, como efectivo desde el mismo momento del nacimiento del niño.

"Artículo 2°. Siendo absolutamente indispensable la cooperación de las madres para la educación de los niños en sus primeros años, y siendo éstos más preciosos para infundirles las primeras ideas y los más opuestos por la delicadeza de sus órganos, la Cámara cuidará muy particularmente de publicar y hacer comunes y vulgares en toda la República, algunas instrucciones breves y sencillas acomodadas a la inteligencia de todas las madres de familia sobre uno y otro objeto" (Op.cit.:256).

Nos encontramos ante el conocimiento prioritario y claro de la labor esencial de las madres en la educación de los primeros años. Notemos que la educación desde el nacimiento, no era un mero formulismo, aquí está instrumentada.

Esta parte del artículo 2°, implica que la Cámara está a cargo de la educación del niño con la madre como colaboradora. No se queda allí el instructivo legal, sino que entra definitivamente en reglamentación.

¡Asombrémonos, bolivarianos del siglo XXI! Todavía no hemos llegado a una legislación que obligue a la madre a prepararse para serlo, e incluso que tenga que presentar examen de sus conocimientos. Bolívar lo tenía previsto y reglamentado. Él tiene plena conciencia de con quién está tratando, y cuál es la formación promedio de las

madres venezolanas de la época; por ello habrá que publicar y hacer comunes y vulgares en toda la República algunas instrucciones breves y sencillas acomodadas a todas las madres de familia sobre uno y otro objeto.

De haberse implementado solamente este segundo artículo, de la Cámara de Educación, surgía de inmediato una necesidad incommensurablemente bella; alfabetizar a todas las futuras madres bolivarianas!

En lo que trata a la educación de los niños, no hay para el padre de la patria límites regionalistas, y la especificación **obras extranjeras** es introducida sin rubores en el texto. Sin embargo, no se queda la idea en solo recibir, sino que se incluye el análisis juicioso y las observaciones o correcciones que convengan.

Esta legislación prevé la necesidad de trabajar contra el tiempo en la labor de recopilación. Es interesante notar que esta reglamentación nos llevaría al diseño de un modelo bolivariano propio y adecuado a nuestras necesidades, tradiciones y costumbres. Aquí Bolívar convierte la cámara en un ente eminentemente dinámico que debe predicar con el ejemplo.

Es injusto que hasta la fecha no tengamos a Bolívar en el sitio que le corresponde como comparatista. Lo que posteriores escuelas de educación comparada van a tener como la actividad principal de esta ciencia, ya que está explícito en la venezolanísima Cámara de Educación Bolivariana. Si hay alguna forma de hablar de prioridad, ésta es la apropiada. No perdonará medio, no ahorrará gastos ni sacrificios que puedan proporcionarle estos co-

nocimientos. Quien escribió esto era un hombre de acción. No se queda en la exposición de la necesidad, considera la problemática que se va a presentar y específica con precisión una verdadera primera prioridad.

Aparece con todas sus connotaciones y responsabilidades el Estado Docente. La hoy llamada programación curricular sigue con detallada precisión comenzando, con una enseñanza que buena falta hace a muchos pequeños y grandes: saber pronunciar. Por una parte vemos la instrucción bien definida como moldeadora de la inteligencia, por la otra parte es claro el principio de educación que relaciona el carácter y la cultura de los niños.

Tres factores denotan nuevamente la preocupación de Simón Bolívar, por la niñez. Para dirigir un colegio hay que ser virtuoso y sabio. Aparece nuevamente la educación de las niñas, lo que para la época es algo definitivamente revolucionario, aunque nos resulte anacrónico hoy en día que sea la esposa del maestro la institutriz de las niñas y la obediencia pedida a su marido. Es innegable la importancia que se da al magisterio al resaltar a los maestros, y no hay mezquindad alguna cuando se determina a los maestros, como los **primeros y más preciosos ciudadanos de la República**. En ninguna otra época o lugar se había realizado tanto la labor del docente.

Cada generación tiene la sagrada y patriótica obligación de interpretar de nuevo las cartas, proclamas, decretos y documentos del gran maestro de genios. Sólo una permanente contabilidad de nuestros logros y de lo que El Libertador nos pidió hiciéramos, le

dirá a un grupo del futuro, cuando estará Simón Bolívar descansando tranquilo en el sepulcro.

Consideraciones finales

Si damos un poco de vida a este proyecto de Bolívar, si por un momento pensamos que se hizo su instrumentalización en 1819, es monumental el número de problemas que se hubieran presentado, pero también grande la cantidad de fallas que hubiera cubierto. Sería infinito el número de problemas que hubiera resuelto, y grande el número de los que nunca hubiéramos tenido.

El areópago, con algunas modificaciones para situarlo en nuestra época, debería ser el elemento legislador de nuestras necesidades en cuestión de buenas costumbres, por lo que habla de moral, y de educación, por lo que habla de luces. Debería ser obligatorio que en todas nuestras escuelas y centros e institutos oficiales ondeara terminante y recordatoria, la primera parte de una de las más impactantes frases de Simón Bolívar: ¡Moral y luces son los polos de una república!

Referencias bibliográficas

- KILPATRICK, WILLIAM H. (1957). *Filosofía de la educación*. Nueva York: Mac Millan.
- BARBOZA de la TORRE, P. (1981). La originalidad de Bolívar como legislador. En: Bolívar filósofo y legislador. Ciclo de conferencias Universidad del Zulia. Pp. 183-207.
- BOLÍVAR, SIMÓN (1819). *Discurso de Angostura*. Compilado en: Simón Bolívar, escritos políticos (1982). Caracas: Alianza Editorial. Pp. 93-123.

PRIETO FIGUEROA, L.B. (1981). El Areópago en el Proyecto de Constitución de Angostura. En: Bolívar filósofo y legislador. Ciclo de conferencias Universidad del Zulia. Pp. 331-351.

SALCEDO BASTARDO, J.L. (1973). El Primer Deber. Con el Acervo documental de Bo-

lívar sobre Educación y Cultura. Caracas: Equinoccio. Ediciones de la Universidad Simón Bolívar. Pp.643.

VELÁSQUEZ, R.J. (1981). Bolívar Filósofo, Político y Legislador. En: Bolívar filósofo y legislador. Ciclo de conferencias Universidad del Zulia. Pp. 301-316.

Modelos mentales y procesos administrativos en el núcleo LUZ-COL

Yajaira Romero Fuenmayor¹, Glendis Nava Hernández²
y Marian Curtois Romero³

¹Universidad del Zulia, Núcleo COL, Centro de Orientación (COPI)

²Universidad del Zulia, Núcleo COL, Coordinación de Investigación

³Universidad Rafael Urdaneta. Maestría en Psicología Educativa
yrayluz@gmail.com

Resumen

El objeto de estudio fue determinar la relación existente entre los modelos mentales del personal directivo de las Coordinaciones del Núcleo LUZ-COL y los procesos administrativos que desempeñan en el cumplimiento de su labor gerencial, con una tipología descriptivo-correlacional, con un diseño no experimental-transaccional de campo. La población estuvo conformada por 49 directivos, que laboran como coordinadores del Núcleo LUZ-COL. Para recolectar la información se emplearon dos instrumentos tipo cuestionario. Se concluyó, que los modelos mentales influyen directamente en la forma como se ve los acontecimientos, entonces se tiene que admitir que las imágenes internas profundamente arraigadas que tenga el personal directivo acerca de las funciones que conforman los procesos administrativos favorecen o limitan el manejo oportuno y satisfactorio de los mismos, en la organización donde se desempeñen.

Palabras clave: modelos mentales, procesos administrativos, planeación estratégica, valores.

Mental Models and Administrative Processes at the LUZ East Lake Coast Campus

Abstract

The object of this study was to determine the existing relationship among the mental models of directive personnel in coordination offices at the LUZ East Lake Coast campus and the administrative processes they carry out in executing their managerial work. A descriptive-

correlational typology was used with a non-experimental, cross-sectional, field design. The population consisted of 49 directors who work as coordinators at the LUZ East Lake Coast campus. To gather information, two instruments of the interview type were used. Conclusions were that the mental models directly influence the way that events are viewed. Therefore, one has to admit that the deeply ingrained internal images the directive personnel has regarding the functions that make up the administrative processes favour or limit the opportune and satisfactory handling of the same, in the organization in which they function.

Keywords: mental models, administrative processes, strategic planning, values.

Introducción

En esta época de cambios acelerados y posmodernidad se hace necesario que las instituciones sean concebidas como un instrumento para sinergizar el cambio. Estos cambios inducen a abandonar la primacía de las partes por la primacía del sistema; las verdades absolutas por las explicaciones coherentes, reflexivas y sencillas; el individualismo por la comunidad y el solucionador de problemas por la actitud creativa. Al asumir este reto las organizaciones se convierten en promotoras del aprendizaje, mediante el desarrollo de nuevas actitudes, que permitan la apertura hacia la implementación de innovaciones en los procesos organizacionales y administrativos.

Esta nueva visión sistémica incentiva la toma de consciencia de los modelos mentales o formas de pensar, debido a que los mismos no sólo influyen en el modo cómo se interpreta el mundo, sino también en el modo de actuar de las personas. En ese orden de ideas, Senge (2005) señala que los modelos mentales son activos, ya que inciden en la toma de decisiones gerenciales que han mantenido en las organizaciones los procesos administrativos anticuados con producciones inertes.

En general, las organizaciones disponen de gerentes condicionados por el mito o modelo mental del gerente experto, es decir, el que piensa en una respuesta para todo, debido a que conoce qué se debe hacer con rapidez, y por ello, es capaz de influir sobre los demás para conseguir el respaldo necesario, en pro del cumplimiento de sus órdenes. De esta manera, cuando un directivo explica su razonamiento (modelo mental) pareciera que sólo expone aquello que le favorece, evitando zonas donde encuentre puntos débiles.

Esta forma de pensar y accionar tradicional por parte de la gerencia presumiblemente cambia, a medida que el personal directivo es ascendido o enfrenta problemas más complejos y variados de los que abarca su experiencia personal. Se cree que cuando se dan cuenta de esta situación sienten la necesidad de recurrir a la opinión de otros, en otras palabras, "necesitan aprender de otros" (Senge 2005).

Tanto la filosofía como la estructura organizacional son afectadas por los modelos mentales que manifiesta el personal directivo durante su ejercicio profesional, de allí la necesidad de parte de éstos de abordar el compromiso, examinar y evaluar sus propios modelos mentales. Este compromiso asumi-

do por los directivos redundará, a su vez, en la transformación de la organización, en una comunidad donde el aprendizaje es generativo y no adaptativo.

El verdadero aprendizaje generativo, requiere que el gerente sea una persona holística, integrada en sí mismo y su entorno, interesada en encontrar los defectos de su perspectiva o modelo mental, buscando genuinamente sus fallas, esforzándose primordialmente por comprender el razonamiento de las otras personas. La demostración de esta nueva forma de actuar, generará el estímulo suficiente para que todo el personal que labora en la organización, se pueda arriesgar a manifestar sus modelos mentales y a desafiarlos antes de que las circunstancias externas impongan nuevos razonamientos.

En el proceso histórico de las coordinaciones del Núcleo LUZ-COL, el personal administrativo y obrero de algunos departamentos, revelaron en una capacitación que se les ofreció sobre comunicación, quejas por no ser evaluados en el desempeño de sus labores, situación que está íntimamente relacionada con el proceso administrativo de control, con la baja motivación hacia el trabajo que realizan y el manejo inapropiado de la comunicación formal e informal, tanto a nivel horizontal como vertical; estos procesos, obviamente están involucrados con la ejecución y planificación, lo cual puede deberse a modelos mentales gerenciales paternalistas, permisivos y empiristas.

Se hace necesario entonces, contar con un personal directivo universitario que consulte con el resto del personal las ideas que tienen, pues esto influirá

en la percepción del personal acerca de un clima organizacional constructivo, democrático y pluralista; todo unido a los procesos administrativos de la planificación, organización, ejecución y control, los cuales pueden incidir en la construcción de una organización, cuyos modelos mentales favorezcan el trabajo en equipo, la comunicación precedida de una escucha atenta, acompañada de respuestas asertivas, la creatividad, la innovación, entre otros aspectos.

Esta argumentación invita a investigar los modelos mentales que rigen en los procesos administrativos de instituciones educativas, ameritándose estudiarlos específicamente en la Universidad del Zulia, Núcleo Costa Oriental del Lago del Estado Zulia.

Modelos mentales

El origen del término modelos mentales proviene de la palabra paradigma, la cual según el diccionario se deriva del griego paradigma, que quiere decir: "modelo, patrón, ejemplo". Este supuesto ha sido definido por algunos autores en diversos textos, los cuales se mencionan a continuación:

Al respecto, Pérez (2006) llevó el concepto del paradigma al mundo científico y al respecto dijo que los paradigmas científicos son ejemplos aceptados de la práctica científica actual, ejemplos que combinan ley, teoría, aplicación e instrumentación y proporcionan modelos a partir de los cuales se manifiestan las tradiciones coherentes particulares de la investigación científica. Asimismo, Robles (2007), escribe que un paradigma es la

forma básica de percibir, pensar, valorar y actuar con base en una visión particular de la realidad. Un paradigma predominante rara vez, si acaso, se denuncia explícitamente; existe como una comprensión tacita e incuestionable que se trasmite a generaciones sucesivas mas por experiencia directa que por medio de la enseñanza.

Dentro de las anteriores definiciones podemos deducir que las nuevas ideas o conceptos no se llevan a la práctica, porque chocan con profundas imágenes internas acerca del funcionamiento del mundo, imágenes que nos limitan a modos familiares de pensar y actuar. Por eso la disciplina de manejar modelos mentales –el afloramiento, verificación y perfeccionamiento de nuestras imágenes internas acerca del funcionamiento del mundo- promete ser una decisiva innovación en la construcción de organizaciones inteligentes (Senge, 2005).

¿Por qué los modelos mentales son tan poderosos para afectar lo que hacemos? En parte porque afectan lo que vemos, dos personas con diferentes modelos pueden observar el mismo acontecimiento y describirlo de manera distinta porque han observado selectivamente. La inercia de los modelos mentales profundamente arraigados puede sofocar aun los mejores conceptos sistémicos. Esto ha sido una amarga lección para muchos autores de nuevas herramientas de administración, no solo para los apologistas del pensamiento sistémico. Pero, si los modelos mentales pueden impedir el aprendizaje estancado de compañías e industrias en prácticas anticuadas ¿Por qué no pueden también acelerar el

aprendizaje? varias organizaciones en general independientes, han prestado mucha atención a esta pregunta en años recientes.

Habilidades para aplicar modelos mentales

En las organizaciones autoritarias tradicional, el dogma era administrar, organizar y controlar, en las organizaciones inteligentes el nuevo dogma consistirá en visión, valores y modelos mentales. A partir de 1969, Hanover se impuso la misión de rediseñar los valores jerárquicos tradicionales que la habían dominado durante tanto tiempo. Se propusieron descubrir aquello que daría la organización y la disciplina necesarias para que el trabajo fuera más congruente con la naturaleza humana.

Dos de estos valores: apertura y mérito, indujeron a Hanover a desarrollar su enfoque de los modelos mentales. La apertura, la capacidad que tiene un gerente de comentar o expresar un problema de igual manera en el transcurso del tiempo, en cualquier contexto. El mérito, tomar decisiones solamente por los mejores intereses de la organización. Estos dos valores eran el antídoto de Hanover, contra decisiones basadas en una política burocrática, cuya regla de juego es crear una impresión favorable para progresar o si está en la cima quedarse allí. A medida que la apertura y el mérito cobraban arraigo generaron una creencia profunda: los procesos de decisión se podrán transformar si la gente era capaz de exponer productivamente sus diferentes modos de mirar el mundo. Pero si esto era útil ¿Por qué parecía tan difícil?

Petris (2008) expone que la persona gradualmente desarrolla su propio modelo mental, empezando con la construcción de actitudes. La disciplina se concentra en algo que la gente normal da por sentado: como nos conducimos en una conversación común, especialmente cuando se afrontan problemas complejos y conflictivos. La mayoría creemos que solo debemos actuar naturalmente, pero la disciplina de los modelos mentales remodela nuestras inclinaciones naturales para que las conversaciones generen un aprendizaje genuino en vez de reforzar puntos de vista previos.

Las actitudes incluyen el reconocimiento de brincos de abstracción (reparar en nuestros saltos de la observación a la generalización); expresar la columna izquierda (manifestar lo que normalmente callamos); equilibrar la indagación con la persuasión (aptitudes para una investigación honesta); enfrentar los distinguos entre las teorías expuestas (lo que decimos) y las teorías en uso (la teoría implícita de lo que hacemos).

Proceso administrativo

Una gran cantidad de autores en el contexto mundial han tratado el tema sobre los procesos administrativos. Se puede decir que es la escuela administrativa más divulgada, a pesar de ello, los autores, aunque coinciden en dividirlo en etapas (iniciando por la previsión o planeación y concluyendo en el control), cada uno lo asume de forma distinta, con el propósito de darle un toque personal original, de allí que tanto las etapas como las subetapas va-

rían en forma, no en fondo, lo que permite que esta escuela sea un enfoque enriquecido por muchos autores.

Por lo anteriormente explicado, se considera pertinente describir en esta investigación la comparación que Hernández y otros (2002), realiza sobre algunos autores del proceso administrativo y son mencionados brevemente a continuación:

Hurtado (2008) divide a la administración en cuatro aspectos, en donde el primero es la planeación, descrita como el proceso para establecer metas en un curso de acción adecuado para alcanzarlas; establece de segundo a la organización y la explica como el proceso para comprender a dos o más personas para que trabajen de manera estructurada, con el propósito de alcanzar una meta o una serie de metas específicas; el tercero es la dirección definida como el proceso direccionar e influir en las actividades de los grupos o de una organización entera con respecto a una tarea; por último ubica el control concebido como el proceso para asegurar que las actividades reales se ajusten a las actividades planificadas.

Dichas fases son ampliadas a continuación:

Planeación

Para Wilburg (2003) la planeación es seleccionar información y hacer suposiciones respecto al futuro, formulando las actividades necesarias para realizar los objetivos organizacionales. Es así como todo segmento, rincón y ángulo de casi todo tipo de empresa y factor ambiental han estado sujetos a la planeación en algún grado. Al

considerar el factor tiempo, es importante distinguir entre planeación táctica (abarcando planes a plazos corto e intermedio: de uno a cinco años) y planeación estratégica (a largo plazo: de más de cinco años).

Organización

Para Terry (2009) organizar es establecer relaciones efectivas de comportamiento entre las personas de manera que puedan trabajar juntas con eficiencia y obtengan satisfacción personal al hacer tareas seleccionadas bajo condiciones ambientales dadas para el propósito de realizar alguna meta u objetivo. La organización está representada por las pequeñas áreas derivadas del plan. De acuerdo a lo anterior, puede considerarse como el marco que mantiene unidas a las otras funciones del proceso.

Son tres los componentes de la organización, en primer lugar está el trabajo, por el cual se hace la organización; partiendo de lo anterior, se derivan las actividades que son los cimientos de la fase y por último los empleados que ejecutarán el trabajo con su experiencia y competencia. Mediante esta fase de organización se produce el sinergismo, es decir, la acción simultánea de unidades individuales y separadas que juntas producen un efecto total mayor que la suma de los componentes individuales.

Ejecución

En concordancia con Terry (2009), la ejecución es hacer que todos los componentes del grupo quieran

realizar los objetivos de la empresa y que sus miembros se esfuercen por alcanzarlos. La planeación y la organización colocan los cimientos para la función de la ejecución, debido a que moviliza los planes, las personas y la estructura hacia la realización de los objetivos mutuos.

Control

Según Terry (2009), controlar es determinar qué se está realizando, es decir, evaluar el desempeño y si es necesario, aplicar medidas correctivas, de manera que el desempeño tenga lugar de acuerdo con los planes. El control consiste para estos autores en un proceso compuesto de tres pasos definidos que son universales: medición de desempeño, reportes verbales, comparación del desempeño con el estándar y corrección de las desviaciones.

Las cuatro funciones fundamentales de la administración están íntimamente interrelacionadas; el desempeño de una función no cesa por completo antes de que se inicie la siguiente, por lo cual no se ejecutan en una secuencia en particular, sino como parece exigirlo la situación. Típicamente la gerencia debe involucrarse en muchos objetivos y estará en diferentes etapas en cada uno, para el gerente tradicional esta situación puede darle la impresión de deficiencia o falta de orden, en tanto que para el gerente dispuesto al aprendizaje, ese hecho le hace pensar que se está actuando con todo propósito y fuerza. Por lo general, se coloca mayor énfasis en ciertas funciones más que en otras, dependiendo de la situación individual; así mismo,

algunas funciones necesitan ejecutarse antes que otras, dependiendo de la situación.

Metodología

Dadas las características y objetivos de la investigación, se puede clasificar el presente trabajo dentro de un estudio correlacional, donde la presencia y el grado de covariación se determinaron estadísticamente a través del coeficiente de correlación de Rho de Spearman, utilizado según las apreciaciones de Escotet (1998), dentro de la estadística aplicada, específicamente cuando las variables son de razón o intervalo y son medidas por las mismas fuentes de información. El tipo de diseño es de campo, porque se hizo posible la recolección de datos a través del contacto directo con los sujetos relacionados con la investigación.

De la misma manera, la investigación posee un carácter no experimental, ya que se realiza sin manipular deliberadamente las variables. Este tipo de estudio se corresponde con el diseño-transaccional-correlacional causal, puesto que los datos se recolectaron en un solo momento, en un tiempo único y su propósito es describir variables.

Siguiendo la clasificación propuesta por Hernández y otros, (2006), se afirma que es transeccional-correlacional, en virtud de que estos estudios describen relaciones entre dos o más categorías, conceptos o variables en un momento determinado, ya sea en términos correlacionales o en función de la relación causa-efecto.

La población de esta investigación, estuvo conformada por cuarenta y nueve directivos, que laboran como coordinadores de las diferentes dependencias del Núcleo LUZ-COL, distribuidos según se presenta en el Cuadro 1.

Dentro de este contexto y en consideración al tamaño de la población utilizada, se realizó un censo poblacional, que según Hernández y otros (2006), es cuando debemos incluir en el estudio, a todos los sujetos o casos (personas, animales, plantas, objetos) del universo o la población.

Al recolectar los datos requeridos para la investigación se emplearon dos instrumentos fundamentados en la técnica del cuestionario. El primero está conformado con alternativas tipo Likert, los ítems del instrumento son estandarizados. El mismo, se diseñó con la finalidad de medir la relación existente entre los modelos mentales

Cuadro 1. Población de estudio

Dependencias	Personal directivo
Edificio de canal	35
Programa Ingeniería	02
Programa Ciencias Económicas y Sociales	02
Programa de Humanidades y Educación	02
Programa de Postgrado y Educación	08
Total	49

Fuente: Unidad sectorial de Recursos Humanos LUZ-COL (2014).

del personal directivo y los procesos administrativos de las Coordinaciones del Núcleo LUZ-COL. El segundo instrumento se denomina cuestionario PROAMI, cuya versión estandarizada corresponde a Hernández y otros (2006) y Chávez (2006), el mismo ha sido descrito bajo el formato Likert, cuyo propósito es medir el proceso administrativo conducido por el personal directivo de las coordinaciones del Núcleo LUZ-COL.

Resultados y discusión

La presentación de estos resultados se realizó según el orden establecido para la formulación de los objetivos que guiaron el estudio, luego de la recolección de información, así su correspondiente procesamiento estadístico, el cual arrojó valores, promedio y desviación para cada uno de los ítems, indicadores, dimensiones y variables.

Dicha estadística se presenta en tablas para cada uno de las variables, dimensiones, subdimensiones y sus indicadores, con la finalidad de dar respuesta al objetivo general de la investigación, dirigido a determinar la relación de los modelos mentales utilizados por personal directivo de las coordinaciones del Núcleo LUZ-COL en los procesos administrativos que desempeñan.

En la Tabla 1, se pueden observar los datos arrojados por el procesamiento para el primer objetivo específico, orientado a identificar los modelos mentales propios del personal directivo de la organización estudiada durante la gestión de los procesos administrativos. El procesamiento de los datos arrojó los siguientes resultados:

Como se observa en la Tabla 2, la variable modelos mentales, arrojó un valor de 3.88 de promedio, significando una categoría alta. De igual forma, la tabla revela, una desviación de 1.19,

Tabla 1
Variable: Modelos mentales

Dimensiones	Promedio	Desviación
Esencias (valores)	3.97	1.20
Principios operativos	4.04	1.17
Prácticas	3.64	1.20
Promedio general de la variable	3.88	1.19

Fuente: Los autores (2014).

Tabla 2
Dimensión: Esencias (valores)

Dimensiones	Promedio	Desviación
Amor por la verdad	4.06	1.30
Apertura	3.89	1.10
Promedio general de la dimensión	3.97	1.20

Fuente: Los autores (2014).

ubicándose en una categoría de baja dispersión, lo cual indica que existe homogeneidad en las respuestas, demostrando un alto nivel de confiabilidad en las mismas, siendo por tanto, pertinente su análisis.

En referencia a la dimensión: Esencias (valores), el personal directivo encuestado, obtuvo un valor promedio general de 3.97, indicando una categoría alta con una baja dispersión 1.20 de las respuestas. Con relación al primer indicador se puede apreciar que el promedio más alto 4.06, lo obtuvo el amor por la verdad, lo cual indica que el personal directivo con una alta frecuencia admite sus errores y omisiones, es receptivo a nuevas ideas e información, escucha atentamente lo que el subdirector le plantea y se certiora de que los miembros del grupo entiendan su papel en la organización.

En la Tabla 3, se señala que los coordinadores del Núcleo LUZ-COL, alcanzaron un valor promedio de 4.04, **revelando una categoría alta** con una baja dispersión 1.17 de las respuestas.

Así mismo, el indicador relacionado con el principio operativo promotor de la diversidad, obtuvo el promedio más alto 4.08, con respecto al resto de los indicadores, lo cual implica, de acuerdo a las respuestas de los encues-

tados, que con alta frecuencia el personal directivo ayuda a identificar elementos de afinidad en situaciones donde existen diferencias notorias, de igual forma, lo que expresan en las conversaciones se ajusta a su conducta.

Por otra parte, el indicador equilibrio entre la indagación y persuasión, alcanzó un promedio alto 4.06, indicando que el personal directivo posee un alto nivel de habilidad para explicar a su personal, los datos en que se basan para emitir su opinión, de igual manera, animan a los subdirectores a explorar lagunas en su razonamiento, incentivándolos a presentar otros puntos de vista, datos y otras conclusiones, usando la indagación cuando las opiniones de estos difieren de la suya, haciendo uso de las interrogantes siguientes: ¿Qué opinas? ¿Cómo llegaste a tu punto de vista? ¿Tienes en cuenta datos que yo desconozco?

Tal como se observa en la Tabla 4, la dimensión práctica arrojó un promedio 3.64, mostrando una categoría alta, con una baja dispersión 1.20 de las respuestas. Como se ilustra en la tabla, el primer indicador, relacionado con la habilidad para distinguir datos de abstracciones basadas en datos, logró un promedio moderado 3.35, lo cual indica que con cierta frecuencia el

Tabla 3
Dimensión: Principios operativos

Dimensiones	Promedio	Desviación
Prioridad sobre la indagación	3.98	1.42
Promotor de la diversidad	4.08	0.86
Equilibrio entre indagación y persuasión	4.06	1.22
Promedio general de la dimensión	4.04	1.17

Fuente: Los autores (2014).

Tabla 4
Dimensión: Prácticas

Dimensiones	Promedio	Desviación
Distinguir “datos” de abstracciones basadas en datos	3.35	1.00
Verificación de supuestos	3.92	1.40
Promedio general de la dimensión	3.64	1.20

Fuente: Los autores (2014).

personal directivo verifica mediante la aptitud del parafraseo, si ha comprendido lo que le han dicho y mostrarse cortés cuando le hacen preguntas, aunque no tenga genuino interés en la respuesta.

El último indicador alcanzó un promedio alto de 3.92, al señalar las repuestas de los coordinadores del Núcleo LUZ-COL, se evidencia que cuando se dirigen a sus subdirectores tienen un nivel alto de desarrollo para verificar los supuestos mentales, al exponer con claridad sus supuestos ante los puntos de vistas ajenos, admitiendo que son supuestos, por lo cual, describe los datos sobre los cuales se basan esos supuestos.

En relación con el segundo objetivo específico, orientado a describir los procesos administrativos desempeñados

por el personal directivo de las coordinaciones del Núcleo LUZ-COL, en la Tabla 5 se describe el análisis estadístico de esta variable por dimensiones.

Los datos estadísticos suministrados por la tabla, acentúan el promedio de la variable procesos administrativos, los resultados arrojan un intervalo de 3.65, con una desviación de 0.95, lo cual se interpreta como un alto desarrollo de la dimensiones que componen las fases de los procesos administrativos, y una baja dispersión de las respuestas, evidenciándose una alta confiabilidad de las mismas.

Adicionalmente, se aprecian los resultados para las tres primeras dimensiones: Planificación 4.09, Organización 3.61, Ejecución 3.58, situándose en una categoría alta, lo que permite afirmar que los procesos adminis-

Tabla 5
Variable: Procesos administrativos

Dimensiones	Promedio	Desviación
Planificación	4.09	0.70
Organización	3.61	0.78
Ejecución	3.58	0.97
Control	3.29	1.36
Planificación	3.65	0.95
Promedio general de la variable	4.09	0.70

Fuente: Los autores (2014).

trativos aplicados por los coordinadores en esas funciones tienen un alto desarrollo, al momento de ejercerlas.

Evidenciándose una situación contraria con la dimensión control, cuyo intervalo obtenido fue 3.29, ubicándose en una categoría moderada, constituyendo el valor más bajo de todas las dimensiones. Profundizando en los resultados para esta segunda variable, con respecto a la dimensión planeación está dividida en dos subdimensiones, la primera está referida a la planeación estratégica, los indicadores de la misma se pueden observar en la Tabla 6, el promedio general de la subdimensión es de 4.02, indicando una categoría alta con una baja dispersión 0.50 de las respuestas.

El primer indicador: determinar los objetivos, alcanzó un promedio de 4.42, lo que implica, una categoría de alto desarrollo en el personal directivo al momento de planificar, debido a que diagnostican primero las diferentes situaciones del pasado antes de planificar las actividades.

La segunda subdimensión se refiere a la planeación táctica, el promedio general de la misma es de 4.17, indicando una categoría alta con una baja dispersión 0.91 de las respuestas. Este tipo de planeación tiene un sólo indicador, el cual está relacionado con las actividades y su valor estadístico alcanzó el mismo valor que la subdimensión, notando un desarrollo alto en los coordinadores al planificar las actividades de cada lapso (Tabla 7).

Tabla 6
Dimensión: Planificación. Subdimensión: Planificación estratégica

Dimensiones	Promedio	Desviación
Determinar los objetivos	4.42	0.25
Reunir y analizar la información	4.63	0.70
Evaluar las dimensiones estratégicas del entorno	3.38	0.69
Conducir una auditoria de los recursos de la organización	4.17	0.38
Establecer las alternativas estratégicas de cursos de acción	3.42	0.48
Elegir una alternativa estratégica que perseguir y poner en práctica	3.67	0.48
Promedio general de la dimensión	4.02	0.50

Fuente: Los autores (2014).

Tabla 7
Dimensión: Planificación. Subdimensión: Planificación táctica

Dimensiones	Promedio	Desviación
Actividades	4.17	0.91
Promedio general de la dimensión:	4.17	0.91

Fuente: Los autores (2014).

Se puede observar en la Tabla 8 la dimensión organización, cuyo promedio general obtenido fue 3.61, indicando una categoría alta con una baja dispersión 0.78 de las respuestas. El promedio alcanzado para cada uno de los indicadores se visualiza en la tabla, el valor obtenido los ubica en una categoría alta, dicha estimación permite explicar los resultados por separado.

En relación con el primer indicador organización de actividades, se puede apreciar su valor 3.83, dicho promedio repercute con un alto desarrollo cuando el personal directivo organiza las actividades en función del tiempo, y establece las normas operativas que su personal debe cumplir.

Por otra parte, la información observada en la Tabla 9, indica que la di-

mensión ejecución, logró un promedio de 3.58, indicando una categoría alta con una baja dispersión 0.97 de las respuestas. Los tres primeros indicadores reflejan la misma categoría alta, lo cual permite afirmar que el personal directivo de la institución objeto de estudio en el desempeño de sus funciones tienen un desarrollo alto al momento de aplicar los indicadores referidos a la comunicación, cuyo valor de intervalo es 3.67, este promedio enfatiza que el personal directivo muchas veces efectúa discusiones sobre el procedimiento que seguirán para el cumplimiento de las actividades.

Prosiguiendo con la información anterior, el indicador motivación administrativa, logró un promedio de 3.75, lo que implica que los coordina-

Tabla 8
Dimensión: Organización

Dimensiones	Promedio	Desviación
Organización de actividades	3.83	0.56
Delegación de responsabilidades	3.50	0.75
Selección y colocación en el puesto	3.50	1.04
Promedio general de la dimensión:	3.61	0.78

Fuente: Los autores (2014).

Tabla 9
Dimensión: Ejecución

Dimensiones	Promedio	Desviación
Comunicación	3.67	0.95
Motivación administrativa	3.75	0.95
Dirección	3.92	0.90
Evaluación, desarrollo y compensación	3.00	1.08
Promedio general de la dimensión:	3.58	0.97

Fuente: Los autores (2014).

dores de las diferentes dependencias de la institución muchas veces en el desempeño de sus funciones se ocupan de conocer cómo se encuentra la motivación de sus jefes y empleados, para luego considerar con su equipo de trabajo las políticas para incrementar la motivación de los mismos (Tabla 10).

Para la dimensión control, los resultados por indicador revelan que el intervalo promedio de la medición de desempeño fue de 3.38, lo que incide en un desarrollo moderado por parte de los directivos de la organización estudiada cuando efectúan labores relacionadas con la supervisión del desempeño, labor que con cierta frecuencia es incluida como un proceso dentro de las actividades de la planificación, por lo cual en algunas ocasiones se fijan los parámetros

de medición para cada evaluación de las tareas y con cierta periodicidad son difundidos, debido a que en algunos momentos el personal adscrito debe tener libertad para realizar su trabajo sin necesidad de ser supervisado.

Para culminar el análisis, se expone el resultado de la correlación entre las variables, planteada, dirigido a relacionarlos modelos mentales del personal directivo que ejercen funciones de coordinación en el Núcleo LUZ-COL y los procesos administrativos que desarrollan en el cumplimiento de dicha labor. La aplicación del método de correlación Rho de Spearman, a los datos generales obtenidos por el procesamiento de los cuestionarios, se visualizan en la Tabla 11, y suministra la siguiente información.

Tabla 10
Dimensión: Control

Dimensiones	Promedio	Desviación
Medición del desempeño	3.38	1.11
Comparación del desempeño con estándar	3.33	1.37
Corrección de las desviaciones	3.17	1.59
Promedio general de la dimensión:	3.29	1.36

Fuente: Los autores (2014).

Tabla 11
Resultados de la correlación entre las variables (Rho)

			MMentales	PAdm.
Rho de Spearman	MMentales	Coefficiente de correlación	1,000	,546
		Sig. (bilateral)	.	,316
		N	49	49
	PAdm.	Coefficiente de correlación	,546	1,000
		Sig. (bilateral)	,316	.
		N	49	49

r=0.54

En concordancia con lo ejecutado en el procesamiento de los datos, referente a la categoría de análisis para la interpretación del coeficiente de correlación, y según la Tabla 11, antes expuesta, se evidencia un resultado de 0.54, lo cual demuestra una correlación positiva fuerte. Este hallazgo permite establecer una correlación positiva fuerte, entre el uso de los modelos mentales y los procesos administrativos demostrado por el personal que labora en el Núcleo LUZ-COL.

Conclusiones

En la organización tradicional, el dogma era administrar, organizar y controlar mientras que en la organización inteligente el nuevo dogma según Senge (2005), consiste en visión y valores de los propios modelos mentales. En consecuencia, el triunfo de toda organización, en tiempos de globalización, está enmarcado por la innovación y la capacidad de examinar los modelos mentales, a través del aprendizaje de nuevas aptitudes, lo cual implica asumir una franca disposición, capacidad y esfuerzo personal, por parte de los gerentes. Con la finalidad de propiciar espacios de reflexión e indagación que permitan la comprensión compartida de las interrelaciones y las respuestas creativas de cómo propiciar patrones de cambio.

Todo proceso de revisión organizacional constituye la mejor herramienta que tiene la gerencia para determinar si el comportamiento de sus trabajadores, va acorde con las metas de su organización, en virtud de que existen factores internos o externos,

que influyen en el desempeño y les permitirán además implementar nuevos aprendizajes generativos, para fortalecer el compromiso laboral del personal. Es por ello que es de vital importancia, determinar la relación existente entre los modelos mentales del personal directivo de las coordinaciones del Núcleo LUZ-COL y los procesos administrativos que desempeñan en el cumplimiento de su labor gerencial.

Atendiendo al planteamiento anterior, se considera necesario identificar los modelos mentales propios del personal directivo de la organización estudiada durante la gestión de los procesos administrativos, respuesta dirigida a las dimensiones referidas a las esencias, principios y prácticas pertenecientes a la variable modelos mentales, las cuales obtuvieron una categoría alta, dicho valor se encuentra relacionado con las etapas de aprendizaje suministradas por Senge (2005). Estas tres etapas están diseñadas como un continuo taxonómico para desarrollar nuevas aptitudes. La primera etapa se refiere al conocimiento de las nuevas aptitudes cognitivas, la segunda desarrolla las nuevas reglas de acción, y la última consolida los valores y supuestos operativos.

La información suministrada con anterioridad, ubica al personal directivo del Núcleo LUZ-COL, en la segunda etapa, la cual revela que en la medida que los gerentes se relajan con respecto a los viejos supuestos, comienzan a experimentar con reglas de acción basadas en nuevos supuestos, apreciando el fruto de la vivencia. Con alta frecuencia, recurrirá al nuevo lenguaje para producir nuevas acciones y le re-

sultará difícil comprender y aplicar nuevas reglas ante situaciones conflictivas.

Por otra parte, para dar respuesta a la descripción los procesos administrativos desempeñados por el personal directivo de las coordinaciones del Núcleo LUZ-COL, se consideró la etapa de aprendizaje, donde se encuentran ubicados los coordinadores encuestados. Esta etapa de aprendizaje se relaciona de manera fuerte con los procesos administrativos, debido a que los resultados que arrojaron la valoración estadística aplicada en las tres primeras funciones denominadas: planeación, organización y ejecución les correspondió una categoría alta y a la función control el intervalo moderado.

De igual forma el control en el significado administrativo formalizado del término, no existe sin la previa planeación y organización, está relacionado y forma parte de los resultados de las tres funciones principales de la administración. Mientras más estrecha sea la unión, más efectivo es el control. Por toda la información suministrada con anterioridad, se determina que la correlación positiva fuerte, entre los modelos mentales y los procesos administrativos, se fundamenta principalmente, porque en las organizaciones las funciones de la administración se efectúan a través de las personas. Ahora bien, los modelos mentales influyen directamente en la forma como se ve los acontecimientos, entonces se tiene que admitir que las imágenes internas profundamente arraigadas que tenga el personal directivo acerca de las funciones que conforman los procesos administrativos favorecen o li-

mitan el manejo oportuno y satisfactorio de los mismos, en la organización donde se desempeñen.

Referencias bibliográficas

- CHAVEZ, N. (2006). Introducción a la investigación Educativa. Taller Arts Gráfica, S.A. Maracaibo Venezuela.
- HERNÁNDEZ y RODRÍGUEZ (2002). Administración Pensamiento, Proceso, estrategia y vanguardia. Editorial McGraw-Hill/Interamericana. México.
- HERNÁNDEZ, R. FERNÁNDEZ, C. y BAPTISTA, P. (2006). Metodología de la Investigación. Editorial McGraw-Hill. México.
- HURTADO, D. (2008). Principios de Administración. Instituto tecnológico metropolitano, Medellín-Colombia. Editorial ITM.
- KOONTZ, H. (2002). Administración, una participación global. México: Mc Graw-Hill Editores, traducción Julio Coro, Paidós
- PÉREZ TORIBIO, J. (2006). Retórica, argumentación y elección de teorías en T.S. Kuhn. Caracas: Equinoccio
- ROBLES-de-la-TORRE G. &SEKULER R. (2004). "Numerically Estimating Internal Models of Dynamic Virtual Objects" in: ACM Transactions on Applied Perception.
- SENGE, P. (2005). La Quinta Disciplina. Editorial Granica. España.
- TERRY y FRANKLIN (2009). Principios de Administración. Editorial Continental. México, D.F.
- VALECILLOS C. (2012). Las organizaciones inteligentes. Universidad del Zulia.
- WILBURG, J. (2003). Evolución del pensamiento administrativo. Editorial Universidad en la educación a distancia, San José de Costa Rica.

Comparación de los diseños instruccionales de inglés en países de América Latina aplicando la herramienta "Benchmarking"

Miyolis Gutiérrez Colina,¹ Mónica Peñaloza Acosta² y Virginia Pirela Salas³

¹Profesora de inglés. Magíster en Educación Mención Planificación Educativa. Profesora de Inglés del Liceo Bolivariano

"Prof. Jesús R. Contreras G." E-mail: bellebrune15@hotmail.com.

²Profesora Ordinaria de la UPEL- Instituto Pedagógico Rural "El Mácaro". Investigadora PEII. MSc. en Gerencia de RRHH (UNERMB), Doctora en Ciencias Gerenciales (URBE).

E-mail: penalozamonica@gmail.com

³Profesora Jubilada de la Universidad del Zulia.

E-mail: vipirsa@gmail.com

Resumen

La presente investigación tuvo como objetivos comparar los diseños instruccionales de inglés en países de América Latina con el de Venezuela aplicando la herramienta "Benchmarking" y proponer lineamientos metodológicos que orienten la elaboración de diseños instruccionales de la lengua extranjera inglés dentro de las instituciones públicas de Educación Media General en Venezuela. El estudio fue sustentado en los principios de: Kilby (2000) en fases de los diseños instruccionales, Inciarte y Canquiz (2006) en los componentes y Richards (2001) en la estructura; y en lo que respecta al "Benchmarking" se argumenta con los postulados de Spendolini (2005). El tipo de investigación fue comparativa, bajo un diseño documental y como instrumentos fichas de identificación y matrices de registro para las fases, componentes y estructura de los diseños instruccionales; las cuales se utilizaron en un proceso "Benchmarking". Dichos instrumentos, se validan a través de una triangulación con los postulados teóricos y el Currículo Nacional Bolivariano. Los resultados evidenciaron, que los diseños instruccionales de los países seleccionados cumplen con las fases; asimismo se asemejan en gran medida en cuanto a su estructura y componentes afirmaciones que no se observaron totalmente en el documento de Venezuela. Todas estas evidencias permiten concluir, que los docentes pertenecientes a las Instituciones Públicas

de Educación Media General de Venezuela, carecen de un diseño instruccional del idioma inglés en donde se categorice el nivel a alcanzar por los estudiante según el año que cursa y que aporte elementos para coadyuvar a la enseñanza-aprendizaje del inglés.

Palabras clave: Diseños instruccionales de inglés, fases, componentes, estructura, "Benchmarking"

Comparison of English Instructional Designs in Latin American Countries Applying the "Benchmarking" Tool

Abstract

This research aimed to compare the instructional designs for English in Latin American countries with those of Venezuela, applying the "Benchmarking" tool and proposing methodological guidelines for developing instructional designs in the foreign language, English, in public institutions of general middle education in Venezuela. The study was based on the principles of Kilby (2000), in phases of instructional designs, Inciarte and Canquiz (2006), regarding their components, and Richards (2001), for structure; in terms of benchmarking, the postulates of Spendolini (2005) were used. Research was comparative, using a documentary design; index cards and registration matrixes for the phases, components and structure of the instructional designs utilized in a benchmarking process were employed as instruments. These instruments are validated through a triangulation with the theoretical postulates and the Bolivarian National Curriculum. Results showed that the instructional designs of the selected countries comply with the phases; likewise, they were similar in their structure and components, to a great extent. These assertions were not fully observed in the Venezuelan document. All this evidence makes it possible to conclude that teachers in Venezuelan public education institutions lack an instructional design for English language courses in which the level to be reached by the student according to his or her year of study is categorized, and that provides elements to assist in the process of teaching and learning English.

Keywords: instructional designs for English, phases, components, structure, *Benchmarking*.

Introducción

El contexto del mundo actual se circunscribe dentro de la comunicación intercultural, por los vertiginosos avances científicos y tecnológicos seguidos por los procesos de globalización. Ante las circunstancias planteadas es imperioso la necesidad de un te-

ner conocimientos de un idioma común que le permita a los habitantes de diversos países de habla hispana acceder bajo ciertos parámetros lingüísticos al mundo internacional.

Cabe señalar, que cuando se maneja una lengua extranjera coadyuva a obtener una gama de oportunidades, es evidente, que el idioma inglés se ha

convertido en una herramienta de suma importancia en la educación cuya relevancia se enmarca en que le permite a los estudiantes comprender y obtener una visión general de la cultura de otras sociedades e intercambiar ideas con personas de diversas latitudes, indagar acerca de nuevos conocimientos que ayuden al desarrollo humano y por ende lograr niveles competitivos tanto en el estudio como a nivel laboral.

Es por ello que los organismos encargados de generar las políticas públicas relacionadas con la Educación Media General en Venezuela a nivel Público, están llamados a atender de manera oportuna la demanda de los estudiantes a su cargo quienes merecen contar con una educación en lengua extranjera coherente con las exigencias generadas por la globalización.

En algunos países de América Latina como México, Ecuador, Chile, Colombia, Argentina, entre otros, se han desarrollado diseños instruccionales, especialmente para la enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa, en los cuales, no solamente se evidencian los contenidos sino que también se exponen las competencias a lograr por los estudiantes por año cursado, el nivel de conocimientos con su equivalente o con los estándares internacionales (los contenidos en el Marco Común Europeo para la enseñanza y aprendizaje de lenguas) así como sugerencias para la enseñanza y evaluación.

Ahora bien, debido a que la educación se constituye como un proceso sistemático y que puede evolucionar de acuerdo con las necesidades de los individuos, ella puede nutrirse de otras

disciplinas como la gerencia la cual ha desarrollado herramientas como el "Benchmarking" que sirve para realizar comparaciones y aprender de las experiencias llevadas a cabo por diversas organizaciones, a fin de promover cambios significativos dentro de las instituciones que buscan ser competitivas dentro de una o varias áreas para así desplegar planes de acción, proyectos o mejoras significativas dentro de sus procesos.

Las consideraciones anteriores, proporcionaron un apoyo importante para desarrollar la presente investigación, la cual tiene como objetivo primordial Comparar el diseño instruccional del idioma inglés de Educación Media General en Venezuela con los existentes en países de América Latina aplicando la herramienta "Benchmarking".

Objetivos de la investigación

Objetivo General:

- Comparar los diseños instruccionales de inglés en países de América Latina con el de Venezuela aplicando la herramienta "Benchmarking".

Objetivos específicos

- Determinar las fases de diseño correspondientes a los diseños instruccionales del idioma inglés.
- Identificar los componentes presentes en la estructura de un diseño instruccional del idioma inglés.
- Describir la metodología pertinente para desarrollar un proceso de "Benchmarking".

- Analizar los diseños instruccionales del idioma inglés de Educación Media General de Argentina, Colombia, Chile, Ecuador, México y Venezuela.
- Contrastar el diseño instruccional del idioma inglés de Educación Media General de Venezuela con Argentina, Colombia, Chile, Ecuador y México aplicando la herramienta "Benchmarking".

Fundamentación Teórica

Un elemento importante dentro de todo proceso educativo son los diseños instruccionales, los cuales se han difundido a través de los movimientos curriculares durante el decenio de 1920, y hoy en día sus acciones están vinculadas con las teorías psicológicas, cognitivas, conductivas enfocadas en el procesamiento de información entre otros (Popkewitz, 2009).

Para Morrison y col. (2012:8) un diseño instruccional "Es un proceso sistemático para crear la instrucción basándose en investigaciones científicas que produzcan una efectiva, eficiente y confiable instrucción." Entonces, su misión tiene que ver con brindar a los usuarios los instrumentos necesarios para el despliegue de conocimientos referidos estos no sólo a los objetivos a desarrollar sino también a toda una gama de información relevante para ponerla en práctica con el propósito de llegar al avance, mejora y desarrollo de competencias cognitivas en los educandos. Mientras que un diseño instruccional del idioma inglés, "es un proceso sistemático en donde a través de unas estructuras es-

pecíficas se establecen las situaciones de aprendizaje del idioma inglés cuyo propósito es lograr el desarrollo de competencias lingüísticas en concordancia con las necesidades y el nivel de instrucción de los destinatarios" (Gutiérrez, 2013).

El "Benchmarking" es definido por Spendolini (2005) como "un proceso analítico continuo para comparar los procesos de trabajo de las instituciones que son identificadas como mejores prácticas con el propósito de realizar mejoras organizacionales". Esta herramienta implementó en la investigación de acuerdo con los pasos sugeridos por Spendolini (2005), los cuales sugieren la ejecución de cinco etapas a saber:

1. Determinar a qué se le va a hacer "benchmarking",
2. Formar un equipo de "benchmarking",
3. Identificar los socios del "benchmarking",
4. Recopilar y analizar la información de "benchmarking" y Actuar.

Por otro lado, los aspectos tomados en consideración para la comparación de los diseños instruccionales del idioma inglés fueron los siguientes: Fases de diseño sustentadas por Kilby (2000), en donde las establece como: Análisis, Diseño, Implementación y Evaluación y Actualización. Mientras que los Componentes de los diseños instruccionales, se focalizaron según los elementos propuestos por Canquiz, L. e Inciarte, A., (2006), los cuales son: Identificación, Justificación, Objetivos, Transversalidad, Competencias, Contenidos, Estrategias y Referencias Bibliográficas. Por último, se tomó de igual manera la Estructura de

los diseños instruccionales del idioma inglés desarrolladas por Richards, (2001) quien la categoriza de la siguiente manera: Determinar necesidades, Fines y objetivos, Estructura de curso, Evaluación y revisión del programa.

Método

Tipo de Estudio

Mediante este trabajo investigativo se persigue comparar la estructura, fases y componentes de los diseños instruccionales del idioma inglés, lo que conlleva a afirmar que la presente investigación es de tipo comparativa, que según Hurtado (2012:114) “está orientada a destacar la forma diferencial en la cual un fenómeno se manifiesta en contextos o grupos diferentes sin establecer relaciones de causalidad”. Además, Hurtado (2007) destaca que ese tipo de investigación, busca precisar diferencias y similitudes que se observan entre dos o más grupos o unidades de estudio, cuyo objetivo es comparar el desenvolvimiento de uno o más eventos observados; asimismo, destaca la forma en la cual un fenómeno se manifiesta en relación a otro en un contexto o grupo determinado sin establecer vínculos de causalidad.

En este sentido, el presente estudio se concibe bajo un diseño documental, el cual según Hurtado (2007) se refiere al manejo de fuentes que no son vivas o en donde los datos a analizar provienen de materiales impresos tales como publicaciones, revistas, libros entre otros. En esta investigación,

se sigue este diseño debido al análisis de los diseños instruccionales del idioma inglés de algunos países de América Latina para luego aportar nuevos conocimientos y elaborar conclusiones.

Unidades de Análisis

En la investigación, se tomaron como objeto de estudio unidades de análisis las cuales, para Hurtado (2012:148) “son las entidades (personas, objetos, regiones, instituciones, documentos, plantas, animales, productos...) que poseen el evento de estudio”, por lo tanto la unidades de análisis la conforman los objetos o entidades que reúnen las características, cualidades o variables demandadas por la investigación a realizar. Ahora bien, es importante establecer los criterios para la selección de las unidades de análisis porque esto le aportará a la investigación la certeza de que los documentos seleccionados en este caso, corresponden con los objetivos planteados en el presente estudio de tal manera no se cometerán errores en la escogencia de los mismos.

Con referencia a lo antes expuesto, las unidades de análisis de acuerdo a los objetivos que persigue esta investigación lo conforman el conjunto de diseños instruccionales del idioma inglés correspondiente a los países América Latina. En este sentido, se seleccionaron los documentos elaborados en los siguientes países Argentina, Chile, Colombia, Ecuador, México y Venezuela cuyos criterios de selección se presentan a continuación:

Cuadro 1

Criterios de Selección de las Unidades de Análisis

{XE "Cuadro 8. Criterios de selección de las unidades de análisis"}

Unidades de Análisis	Criterios de Selección
Diseños Instruccionales del idioma inglés	<ul style="list-style-type: none">• Se aplican en países de América Latina.• La lengua materna de los países seleccionados es el español.• Tienen dentro de su pensum de estudios como• ngua extranjera el idioma inglés.• Los países cuya matrícula en educación secundaria sea inferior y más alta que la de Venezuela según las cifras divulgadas por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).• Países donde la matrícula de educación secundaria haya aumentado o mantenido en los últimos cuatro años.• Los países pertenecen a la Comunidad de Estados latinoamericanos y caribeños.

Procedimiento de la investigación

Con el propósito de llevar a cabo el estudio, en primer lugar se desarrolló los cinco pasos del proceso de "Benchmarking" descritos por Spendolini (2005), Asimismo, para recolectar la información se diseñaron fichas y matrices de registro; en el primer caso se utilizaron las fichas para describir el contenido de cada uno de los diseños instruccionales de cada país seleccionado; mientras que las matrices de registro se diseñaron para cada uno de los elementos a comparar en la investigación a saber: Fases del diseño, Componentes y Estructura de los diseños instruccionales del idioma inglés.

El baremo utilizado en las matrices destinadas a buscar evidencias sobre las fases de diseño y estructura de los documentos, está representado de la siguiente manera: Se evidencia (SE) cuando se utiliza esta categoría signifi-

ca que existen elementos dentro del documento para afirmar que cumple con la fase señalada, pero si se utiliza No totalmente (NT), indica que presenta ciertas características sobre la fase sin detectar profundidad, mientras que Ausente (A) se refiere a la carencia absoluta de elementos que permitan confirmar el desarrollo de alguna de las fases señaladas.

En la matriz de registro referida a los componentes de los diseños instruccionales, en donde el baremo de medición se estableció de la siguiente manera Observable (O), lo cual indica que ese elemento se encuentra presente en los diseños instruccionales, mientras que Incompleto (I) expresa que en cierta medida ese componente no se muestra como lo expresa los postulados teóricos, mientras que Ausente (A) significa que no se percibe la presencia de ese elemento en el documento

De igual forma, se procedió a realizar la triangulación entre cada una las

matrices de registro sobre estructura, los componentes y las fases en relación a los datos suministrados por la teoría y los datos presentes en el documento denominado Subsistema de Educación Secundaria Liceos Bolivariano: Currículo.

Análisis y Discusión de los resultados

Después de concluir con la recolección de lo datos sobre los diseños instruccionales del idioma inglés a través de un *"Benchmarking"* donde se desarrollarán las cinco etapas que constituye el proceso antes mencionado; a saber: Determinar a qué se le va a hacer *"benchmarking"*, Formar un equipo *"benchmarking"*, Identificar los socios del *"benchmarking"*, Recopilar y analizar la información de *"benchmarking"* y Actuar.

1. Determinar a qué se le va a hacer "Benchmarking"

Al realizar una revisión relacionada con el estudio de una lengua extranjera como el inglés en otros países de América Latina, se observa que existe un diseño instruccional para la enseñanza y aprendizaje de ese idioma; sin embargo en Venezuela, los lineamientos sobre la materia se encuentran inmersos dentro del Currículo Nacional Bolivariano, específicamente en el documento que lleva por nombre Subsistema de Educación Secundaria: Liceos Bolivarianos: Currículo.

Con el propósito de conocer cómo son los diseños instruccionales en América Latina en relación con Vene-

zuela, se toma como elementos a los cuales se les aplicará el proceso de *"Benchmarking"* a los mismos, mientras que el cliente para este estudio lo constituye el equipo encargado de realizar el análisis de *"benchmarking"*. Las necesidades del cliente se enfocan en la obtención de un diseño instruccional que contenga los aspectos teóricos necesarios y al mismo tiempo esté concordancia con las mejores prácticas llevadas a cabo en materia de diseños instruccionales del idioma inglés de algunos países de América Latina, a saber: Argentina, Chile, Colombia, Ecuador y México. A continuación, se presenta un cuadro descriptivo, el cual contiene los elementos tomados en cuenta para desarrollar la primera etapa del *"Benchmarking"* (Ver Cuadro 2).

2. Formar un equipo de "Benchmarking"

En este estudio de *"benchmarking"*, el tipo de equipo es el denominado "grupo funcional de trabajo", el cual está conformado por los clientes donde el producto final se utilizará para los procesos propios de investigación. Asimismo, se diseñó el Calendario del *"benchmarking"* compuesto en primer lugar por una columna denominada "tareas", en la cual se destacan las actividades a desarrollar, la columna de "asignación" de la actividad en donde se señala al responsable de ejecutar la tarea, una columna para "notas" para especificar el producto a obtener en cada tarea y finalmente muestra una columna para el tiempo el cual se estableció en un periodo de seis meses.

Cuadro 2
Elementos del "Benchmarking" para la primera etapa
{XE "Cuadro 9. Elementos del /"Benchmarking/" para la primera etapa"}

Clientes	Primario: Investigadora
	Secundarios: Profesores de inglés u otros usuarios
Objetivo	Conocer cómo son los diseños instruccionales del idioma inglés en América Latina con el propósito de establecer similitudes y diferencias con el contenido presente dentro del Currículo Nacional Bolivariano.
Necesidades	<ul style="list-style-type: none"> - Carencia de un documento sistemático para la enseñanza-aprendizaje del idioma inglés. - Ausencia de una descripción de los niveles a alcanzar por los estudiantes en cada año escolar, al igual que las competencias lingüísticas a desarrollar por los mismos. - Establecer comparaciones entre los diseños instruccionales de países de América Latina conjuntamente con el Currículo Nacional Bolivariano.
Tipo de Benchmarking	Competitivo
Tipo de información	Está centrada en el producto, es decir en los documentos que se someterán al proceso de "Benchmarking".
Uso de la información	La información deriva del estudio se utilizará para hacer comparaciones.
Cantidad de información	Se encuentra constituida por 5 diseños instruccionales del idioma inglés a nivel de Educación media general pertenecientes a los países de Argentina, Chile, Colombia, Ecuador y México.
Calidad de la información	La confiabilidad y validez de la información se observa debido a que los documentos han sido extraídos de las páginas web pertenecientes a los organismos oficiales encargados de dirigir el sistema escolar en cada uno de los países antes mencionados.
Expectativas del informe	El informe final proporcionará en forma estructurada de los datos, resúmenes de los hallazgos y las recomendaciones.
Factores críticos de Éxito (FCE)	<p>Los factores que producirán mayor impacto en el desarrollo de los diseños instruccionales del idioma inglés en Venezuela, como: la identificación de las mejores prácticas para solucionar problemas y llenar vacíos en el proceso de elaboración de un diseño instruccional de lengua extranjera.</p> <p>En este sentido, se identifican tres niveles, el primero se relaciona con la elaboración de un diseño instruccional, lo cual sugiere en forma amplia el tema de estudio; se recurre al nivel dos, en donde se le otorga una característica adicional a la actividad funcional descrita en el nivel precedente, esto conlleva a los diseños instruccionales del idioma inglés.</p> <p>El nivel 3 de los FCE es el manejado dentro de este proceso de "Benchmarking" debido a que se tomará en cuenta "actividades o procesos específicos" los cuales se describieron en las bases teóricas, en cuanto a las fases, componentes y estructura de los diseños instruccionales del idioma inglés de países de América Latina al ser contrastados con la teoría y el documento Subsistema de Educación Secundaria Bolivariana. Currículo.</p>

3. Identificar los socios del "Benchmarking"

Luego de conformar el equipo de "benchmarking", se identifican los socios potenciales del proceso, los cuales están constituidos por los diseños instruccionales desarrollados en países de América Latina. En este sentido, se trabajará con los diseños instruccionales del idioma inglés pertenecientes a diversos países de América Latina, a saber: Argentina, Chile, Colombia, Ecuador y México.

La selección de estos países tiene como propósito estudiar acerca de los procesos significativos que coadyuven a actuar con mayor eficiencia y eficacia en la elaboración y aplicación de los diseños instruccionales del idioma inglés, es decir se toma en consideración la pirámide de la búsqueda de las mejores prácticas la cual ocupa el peldaño número dos en donde se sitúa este estudio en la mejora de las practicas actuales, se tomó esta decisión debido a que la búsqueda se torna limitada por la cantidad de recursos a utilizar.

Asimismo, los documentos que corresponden a ésta investigación fueron extraídos de fuentes gubernamentales pertenecientes a los organismos encargados de la educación de cada país seleccionado.

4. Recopilar y analizar la información de "Benchmarking"

En esta etapa, se utilizarán fichas en las cuales se plasmarán los datos primordiales de los diseños instruccionales de los países seleccionados con su respectiva descripción, seguidamente se presentarán tres tipos de matrices de registro, cuyas categorías están direccionadas a las fases, las cuales se dividen en cuatro etapas. El análisis, corresponde a los estu-

dios previos tales como el estudio de las necesidades del cliente, de las tareas, los usuarios y el análisis técnico. El diseño, se refiere al diseño de la interfaz, estándares y plantillas y también del diseño instruccional como tal. La implementación, es el desarrollo de los medios, codificación, la programación, el procesamiento de los documentos así como de su mantenimiento y administración. Por último, evaluación y actualización en donde se busca establecer los parámetros para medir la efectividad de la instrucción y conducir a su actualización.

En cuanto a la estructura de los diseños instruccionales del idioma inglés, se tiene en primer lugar, determinar las necesidades de los usuarios, fines y objetivos de la instrucción, estructura del curso (métodos de enseñanza y materiales apropiados), y finalmente la evaluación y la revisión. Los componentes de los diseños instruccionales lo constituyen todos aquellos elementos que identifican, describen y aportan información específica sobre los documentos tales como: identificación, justificación, objetivos, transversalidad, competencias, contenidos, estrategias, evaluación y referencias bibliográficas. Después de cada matriz, se hará el análisis de cada una de acuerdo a la siguiente triangulación Documentos de América Latina, Documento de Venezuela y la Teoría de las fases, estructura y componentes expuesta por los autores seleccionados para la investigación.

A continuación, se presentan los documentos en las fichas de trabajo diseñadas para la investigación sin la descripción, con el propósito de orientar a los lectores en relación con la estructura de cada uno de ellos y los datos correspondientes de cada país.

Ficha de trabajo N° 1

Título: Diseño Curricular para la Educación Secundaria. Inglés 4to. Año.

Año: 2010

País: Argentina

Número de Páginas: 32

Fuente: Dirección General de Cultura y Educación

Contenido: Presentación, mapa curricular, Carga horaria, Objetivos de aprendizaje y enseñanza, Orientaciones didácticas, Actividades, Tareas, Proyectos, Motivación, Orientaciones de evaluación, Bibliografía.

Ficha de trabajo N° 2

Título: Programa de Estudio. Idioma Extranjero: Inglés II Medio.

Año: 2011

País: Chile

Número de Páginas: 92

Fuente: Ministerio de Educación. Unidad de Currículum y Evaluación.

Contenido: Presentación, Nociones Básicas, Orientaciones para planificar, Orientaciones para la evaluación, Idioma Extranjero: Inglés (propósitos, habilidades, Orientaciones didácticas y de evaluación), Visión Global del Año, Material de Apoyo sugerido, Anexos.

Ficha de trabajo N° 3

Título: Plan de Estudio lengua extranjera: Inglés. Básica Secundaria y Media Técnica 6-11.

Año: 2012

País: Colombia

Número de Páginas: 42

Fuente: Instituto Técnico Superior de Pereira.

Contenido: Presentación de la asignatura, Diagnostico, Marco General de la Asignatura, Justificación, Objetivos generales, Objetivos específicos, Competencias, Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: Inglés, Competencias laborales generales, Ejes temáticas de inglés, Logros mínimos de la asignatura inglés, Estándares para Inglés, Desempeño y descripciones en niveles altos, Metodología, Recursos, Actividades, Criterios de evaluación, Bibliografía. Plan de estudio por año.

Ficha de trabajo N° 4

Título: Programa Nacional de Inglés. Diseño Curricular por Competencias.

Año: 2008 País: Ecuador Número de Páginas: 22

Fuente: Ministerio de Educación. Dirección Nacional de Currículo. División Nacional de Idiomas Extranjeros.

Contenido: Filosofía y fundamentación, Enfoque funcional-comunicativo por competencias lingüísticas, Plan de estudio y materiales didácticos para la implementación del nuevo currículo, Objetivo general (específicos, de desempeño del estudiante), Metodología, Bibliografía, Contenidos teóricos por competencias.

Ficha de trabajo N° 5

Título: Lengua Extranjera. Inglés. Programa de Estudio.

Año: 2006 País: México Número de Páginas: 135

Fuente: Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública.

Contenido: Presentación, Introducción, Fundamentos teóricos, Propósitos, Metodología, Organización del contenido, Bibliografía sugerida, Competencias por cada unidad de estudio con su contenido.

Ficha de trabajo N° 6

Título: Subsistema de Educación Secundaria Bolivariano, Liceos Bolivarianos. Currículo.

Año: 2007 País: Venezuela Número de Páginas: 122

Fuente: Ministerio del poder popular para la Educación.

Contenido: Prologo, Presentación, Subsistema de Educación Secundaria Bolivariana, Perfil del egresado y la egresada del subsistema, Ejes integradores, Áreas de aprendizaje, Áreas de aprendizaje por año, Malla curricular, Referencias bibliográficas.

Como se mencionó anteriormente, se diseñaron unas matrices de registro para indagar acerca de cada uno de los elementos a medir en la investigación, a saber: las fases de diseño, estructura de los diseños instruccionales del idioma inglés y los componentes, para ello se utilizaron los siguientes instrumentos (Cuadro 3).

Al observar la matriz, se afirma que en los documentos de Colombia y México, se observaron todas las fases de elaboración de un diseño instruccional. Sin embargo, en el documento de México, se señala de forma adicional, la medición del logro de los objetivos y el desempeño del docente. También, cuentan con los Consejos de evaluación para la rendición de cuentas y la evaluación de la instrucción.

En los documentos de Argentina, Chile y Ecuador, se tomó en cuenta las consideraciones para el desarrollo de

los DI, sin embargo en cuanto a la evaluación se presenta sólo la relacionada con los estudiantes, con excepción del documento de Ecuador donde la última etapa está ausente.

En relación con las fases de diseño para el Subsistema de Educación Secundaria. Currículo, el documento de Venezuela, en el mismo Se evidenció que cumple con algunas fases de los diseños instruccionales. Sin embargo no aborda la evaluación ni de los aprendizajes ni de la instrucción (evaluación y actualización), hecho que sólo ocurre en el documento de Ecuador, mientras que en los documentos de Argentina y Chile valoran sólo los aprendizajes más no la instrucción.

Por otro lado, en lo que concierne a los postulados teóricos relacionado con las Fases de Diseño, se muestran primeramente las premisas del autor Kilby (2000) citado por Fernández y

Cuadro 3

Matriz fases del diseño instruccional

{XE "Cuadro 11. Matriz fases del diseño instruccional"}

	Fases del diseño instruccional			
	Análisis Estudio de las necesidades del cliente, de las tareas, los usuarios y el análisis técnico	Diseño Diseño de la interfaz, estándares y plantillas del diseño instruccional	Implementación Desarrollo de los medios, codificación, la programación, el procesamiento de los documentos su mantenimiento y administración	Evaluación y actualización Parámetros para medir la efectividad de la instrucción y mejorarla
Venezuela	SE	SE	NT	A
Argentina	SE	SE	SE	NT
Colombia	SE	SE	SE	SE
Chile	SE	SE	SE	NT
Ecuador	SE	SE	SE	A
México	SE	SE	SE	SE

Se evidencia: SE

No totalmente: NT

Ausente: A

Delavaut (2009) las fases de un diseño instruccional son:

- Análisis
- Diseño
- Implementación
- Evaluación y actualización.

La debilidad se encuentra en la evaluación y actualización de la instrucción debido a que no se menciona en el documento de Venezuela ni Ecuador, mientras que en los documentos de Argentina y Chile sólo se menciona la información relacionada con la evaluación de los aprendizajes, a diferencia de los documentos pertenecientes a Colombia y México en donde se observan todas las fases de diseño; además, cabe destacar que en el diseño instruccional

de inglés de México profundizan en la evaluación de la instrucción y de los aprendizajes (Cuadro 4).

En primer lugar, se esgrime que en los documentos de América Latina, se cumple con la primera etapa porque el diseño se llevó a cabo por los entes gubernamentales y personas inmersas en el contexto educativo hecho que permite afirmar el análisis de las necesidades de comunicación, de los aprendizajes, resultados esperados, materiales y recursos humanos. Asimismo, en los documentos de Argentina, Ecuador, Chile, Colombia y México destacan el nivel de la lengua extranjera que deben lograr los estudiantes al finalizar cada objetivo.

Cuadro 4
Matriz Estructura de los diseños instruccionales del inglés
{XE “Cuadro 12. Matriz estructura de los diseños instruccionales del inglés”}

Estructura de los diseño instruccionales del inglés				
	Determinar necesidades de los usuarios de la instrucción (Análisis de las necesidades de comunicación, aprendizaje, entorno, resultados esperados, organización del curso, materiales de enseñanzas, recursos humanos)	Fines y objetivos de la instrucción (Estos deben recoger las necesidades identificadas)	Estructura de curso referida a los métodos de enseñanza y materiales apropiados para la instrucción (Objetivos, secuenciación de los contenidos, metodología, actividades, materiales)	Evaluación y revisión Diseño de instrumentos para medir los aprendizajes y la instrucción. (Criterios, procedimientos, para valorar los logros y evaluar el desarrollo de la instrucción)
Venezuela	NT	SE	NT	A
Argentina	SE	SE	SE	NT
Colombia	SE	SE	SE	SE
Chile	SE	SE	SE	NT
Ecuador	SE	SE	SE	NT
México	SE	SE	SE	SE

Se evidencia: SE No totalmente: NT Ausente: A

Igualmente, se observó la presencia de los objetivos de la asignatura en los documentos de los países seleccionados, como también presentan la estructura del curso y los métodos de enseñanza utilizados en los países seleccionados son en su mayoría concebidos bajo el método comunicativo. En los materiales y actividades, se realizan sugerencias y presentan el contenido detallado para cada año escolar. En el caso de Ecuador y Argentina diseñaron un libro.

En relación a Evaluación, se afirma que toman en consideración los objetivos y competencias a lograr por el estudiante. Sin embargo, en el documento de Ecuador, no se observó la evaluación; mientras que la revisión de la instrucción sólo se observó en los documentos de Colombia y México.

De acuerdo con la información suministrada por la matriz, en el documento de Venezuela (Subsistema de Educación Secundaria. Currículo), se revela que las premisas dispuestas en el mismo, presentan disimilitud de acuerdo con la estructura propuesta por el autor y con los diseños instruccionales de los países estudiados porque no se ha desarrollado un diseño instruccional para la enseñanza de una lengua extranjera.

Por lo tanto, las especificaciones sobre la estructura de los diseños instruccionales del idioma inglés se observan incompletas y no cumplen con todas las características necesarias para impartir el idioma inglés en las instituciones públicas de educación media general de Venezuela. Sin embargo, se presentan semejanzas con el resto de los diseños estudiados, en lo siguiente: se tomó en cuenta a un equipo multi-

disciplinario para la elaboración del documento, hecho que se determina porque se observa la finalidad de la enseñanza del inglés y el contenido por año; sin embargo, éste no se presenta con las estructuras, con el vocabulario, la gramática entre otros.

Además, las autoridades de responsables de la Educación venezolana han diseñado un libro de texto en el cual se observa el método de traducción en primer año. Por otro lado, no se observaron aspectos importantes como la metodología a utilizar, sugerencias para los materiales y actividades, ni la evaluación de los aprendizajes o de la instrucción.

En relación con los postulados teóricos propuestos por Richards, (2001) quien propone una serie de procesos para la estructura de los diseños instruccionales del idioma inglés, se tiene:

- Determinar necesidades de los usuarios.
- Fines y objetivos de la instrucción.
- Estructura del curso.
- Evaluación y revisión.

De acuerdo con las consideraciones anteriores, se afirma que los Diseños Instruccionales de Argentina, Chile, Colombia y México cumplen con la estructura de los diseños instruccionales del idioma inglés, pero la debilidad se detectó en la revisión de la instrucción en los documentos de Argentina, Chile. Mientras que el documento de Ecuador no se evidenció la última etapa.

Por otro lado, en el documento de Venezuela no se observaron los siguientes elementos: la metodología, los contenidos en forma detallada, actividades, objetivos de la asignatura, la evaluación.

Cuadro 5

Matriz componentes de los diseños instruccionales

{XE "Cuadro 13. Matriz componentes de los diseños instruccionales"}

	Componentes de los diseño de los instruccionales					
	Venezuela	Argentina	Colombia	Chile	Ecuador	México
Identificación	I	O	O	O	O	O
Justificación	I	A	O	A	A	A
Objetivos	O	O	O	O	O	O
Transversalidad	O	A	A	O	A	A
Competencias	A	A	O	A	O	A
Contenidos	O	O	O	O	O	O
Estrategias	A	O	O	O	A	O
Evaluación	A	O	O	O	A	O
Referencias bibliográficas	O	O	O	O	O	O

Observable: O

Incompleto: I

Ausente: A

A partir de los datos que aporta la matriz anterior, en los documentos de América Latina se observa que cumplen la Identificación de los diseños instruccionales. En su mayoría, incorporan la justificación pero no se observó en el diseño de Ecuador ni México. Pero la señalan como fundamentación en Ecuador; y dentro de los propósitos, nociones básicas y presentación del documento de México presentan argumentos que sustentan la asignatura. Asimismo, los objetivos se expresan con claridad en todos los diseños instruccionales seleccionados y la transversalidad se evidenció únicamente en el diseño instruccional de Chile.

En relación con el contenido, los mismos se describe en cada uno de los documentos para todos los años de estudio y las competencias se evidencian en el documento de Ecuador y Colombia, pero bajo otra modalidad en el documento de Chile como mapas de pro-

greso. Las estrategias son mencionadas en los documentos de Argentina, Colombia, Chile y México, pero en el documento de Ecuador no se observaron.

La evaluación se observó dirigida básicamente a medir el logro de los objetivos por parte del estudiante, con excepción del diseño de Ecuador en el cual no se percibió; y por último, las referencias bibliográficas, se evidenciaron en los documentos de América Latina y adicionalmente refieren una bibliografía para el docente.

Dentro del mismo orden de ideas, se señalan los componentes de los diseños instruccionales encontrados en el documento de Venezuela, en donde se evidencia una desigualdad tanto con la teoría como en relación con los diseños instruccionales de América Latina, esto se afirma debido a que la identificación y la justificación no se evidenciaron totalmente, sin embargo se observaron limitados argumentos

que justifican de alguna manera la enseñanza de la lengua extranjera en su presentación, introducción y prólogo.

Asimismo, en del Currículo, se observó la Transversalidad pero de forma general no para la enseñanza de una lengua extranjera; mientras que los objetivos, las competencias, las estrategias y la evaluación no están presentes, componentes que se observaron en el resto de los diseños instruccionales. Sin embargo, las referencias bibliográficas presentes en este documento se relacionan con los autores citados para el desarrollo del Currículo.

Seguidamente, se destacan los postulados teóricos de Canquiz, L. e Inciarte, A., (2006), quienes señalan cuales son los componentes que deben visualizarse en los diseños instruccionales, a saber: Identificación, Justificación, Objetivos, Transversalidad, Competencias, Contenidos, Estrategias y Referencias bibliográficas.

Tomando en consideración lo expuesto por las autoras, las debilidades en cuanto a la ausencia de los componentes en los documentos estudiados se detectaron de la siguiente por país (Cuadro 6).

5. Actuar

En esta etapa del proceso, se producen dos conclusiones del mismo, el primer evento es el desarrollo de un informe y por último una descripción de las posibles mejoras que se pueden llevar a cabo en el desarrollo de un diseño instruccional del idioma inglés en Venezuela para la Educación Media General.

Cabe destacar, que el informe de "Benchmarking" se inicia con una introducción para luego esbozar una descripción de los elementos resaltantes de cada etapa y específica las fuentes de información de manera detallada para que el lector posea una visión completa sobre los documentos estudiados en esta investigación. Igualmente, aporta la metodología utilizada para recopilar la información con el propósito de mostrar seguidamente de forma resumida un análisis de los datos relacionados con el documento de Venezuela y los documentos seleccionados por América Latina.

Es importante señalar que, al finalizar el informe se destacan los hallaz-

Cuadro 6
Componentes de los Diseños Instruccionales. Resultados

Componente	País
Identificación	Venezuela
Justificación	Venezuela, México
Objetivos	Venezuela
Competencias	Venezuela
Transversalidad	Argentina, Colombia, Ecuador, México y Venezuela. Solo se evidencia en Chile
Contenidos	Venezuela
Estrategias	Venezuela, Ecuador

gos encontrados con el propósito de utilizar la información aportada por los diseños instruccionales de América Latina a fin de establecer las posibles mejoras referidas a la metodología en la enseñanza del inglés, logro de competencias por año, nivel de inglés que debe alcanzar el estudiante al finalizar

el bachillerato, establecer los parámetros que cimientan la enseñanza de una lengua extranjera como el inglés en Venezuela.

Para visualizar las mejores prácticas encontradas en cada país seleccionado, se presentan en el Cuadro 7.

Cuadro 7
Mejores prácticas encontradas por país

Nombre del país	Mejores prácticas halladas en los diseños instruccionales del idioma inglés
Argentina	<ul style="list-style-type: none"> • Destaca el nivel de lengua extranjera a alcanzar por el estudiante. • Diseñaron una metodología propia para la enseñanza del inglés denominada aprendizaje integrado. • Diseño de un libro de texto. • Cumple con una gran parte de las fases, estructura y componentes de los diseños instruccionales.
Chile	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de mapas de progresos para medir el desempeño del estudiante. • Propone la transversalidad como una herramienta para el desarrollo integral del estudiante del idioma inglés. • Destaca el nivel de lengua extranjera a alcanzar por el estudiante. • Cumple con la mayoría de los elementos presentes en las fases, estructura y componentes de los diseños instruccionales. • Es elección de los docentes utilizar este documento o diseñar uno propio según los lineamientos presentes en este documento.
Colombia	<ul style="list-style-type: none"> • Los docentes desarrollan los diseños instruccionales de cada institución tomando en cuenta los siguientes referentes suministrados por el Ministerio de Educación de ese país: Ley Orgánica de Educación, Formar en lengua y el Programa de bilingüismo 2004-2019. • Este documento cumple con todas las fases, estructura y componentes de los diseños instruccionales. • Destaca el nivel de lengua extranjera y las competencias a lograr por el estudiante en cada año de estudio. • Enfoque o método comunicativo de enseñanza de la lengua extranjera inglés.
Ecuador	<ul style="list-style-type: none"> • Destaca las competencias a lograr por el estudiante. • Diseño de un libro de texto. • Uso del método comunicativo para la enseñanza del idioma extranjero.
México	<ul style="list-style-type: none"> • Miden el desempeño del docente y cuentan con los consejos de evaluación. • Cumple con todas las fases y estructura de los diseños instruccionales, y algunos de los elementos pertenecientes a los componentes de los diseños instruccionales. • Utilizan como método de enseñanza el aprendizaje por experiencia.

De acuerdo con los planteamientos señalados anteriormente, se afirma que las mejores prácticas referidas a la elaboración de los diseños instruccionales de los países seleccionados en este proceso de "Benchmarking" corresponden a Colombia, debido que es el documento que ha cumplido con las fases, estructura y componentes de los diseños instruccionales del idioma inglés, además ese país se encuentra en pleno desarrollo de un Programa Nacional de Bilingüismo, a través del cual los estudiantes de la Educación pública de ese país tienen la oportunidad de lograr un alto nivel de competencias en el idioma, herramienta que le servirá para su vida académica y profesional.

Conclusiones

- Los diseños instruccionales de Argentina, Colombia, Chile, Ecuador y México, ponderan la enseñanza de un idioma extranjero como vehículo para comunicarse con jóvenes de países nativos del habla inglesa, para aplicarlo en el trabajo conocer sobre la cultura de otros países.
- La importancia de la herramienta "Benchmarking" para llevar a cabo investigaciones dentro del campo educativo para "la mejora de las prácticas actuales".
- Se logró constatar que dentro del diseño instruccional se describe el nivel a alcanzar por los estudiantes; lo cual es un aspecto relevante para el logro de los objetivos y también para seleccionar los métodos de enseñanza que aseguren

el proceso de enseñanza-aprendizaje.

- En cuanto a la evaluación, destacan la misma a través de un sistema de evaluación coherente con las informaciones y decisiones previas donde se compruebe que se han alcanzado los objetivos; sin embargo, solo se observó la evaluación para revisar la instrucción en los documentos de México y Colombia.
- En Chile, los docentes pueden utilizar el documento desarrollado por el Ministerio de Educación o realizar uno propio siguiendo las especificaciones propuestas, mientras que en Colombia los docentes del área son los llamados a diseñar su instrumento de trabajo tomando en consideración las disposiciones que emana el organismo encargado en Educación.

Recomendaciones

- Fundamentar la enseñanza del idioma inglés en las instituciones públicas de Educación Media.
- Evaluar el nivel de competencias comunicativas con las cuales egresan los estudiantes de las instituciones públicas.
- Crear instalaciones para coadyuvar en el desarrollo de destrezas comunicativas en los estudiantes.
- Diseñar una escala valorativa para situar el nivel de competencias lingüísticas adquiridas por los estudiantes.
- Considerar la utilización del "Benchmarking" para profundizar

investigaciones y buscar las mejores prácticas.

- Generar lineamientos para la elaboración de diseños instruccionales de inglés según las necesidades propias de los estudiantes.

Referencias bibliográficas

- CÁNQUIZ, Liliana e INCIARTE, Alicia (2006). Diseño de las unidades curriculares dentro del enfoque de currículo por competencias. Comisión central de currículo de la Universidad del Zulia. Venezuela.
- DIRECCIÓN GENERAL DE DESARROLLO CURRICULAR (2006). Programa de Estudio Lengua Extranjera Inglés. México.
- DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN (2010). Diseño Curricular para la Educación Secundaria 4 año. Inglés. Buenos Aires.
- FERNÁNDEZ, Raúl y DELAVAUT, Martín (2008). Educación y Tecnología Un binomio excepcional. Grupo Editor K. Buenos Aires.
- HURTADO, Jackeline. (2012). El proyecto de investigación. 7ma. Edición. Ediciones Quirón. Caracas.
- INCIARTE, Alicia. Y CANQUIZ, Liliana (2008). Formación integral desde el enfoque por competencias. Colección textos universitarios. Venezuela.
- INSTITUTO TÉCNICO SUPERIOR DE PEIREIRA (2012). Plan de Estudios Lengua Extranjera Inglés. Básica Secundaria y Media Técnica 6-11. Colombia.
- MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS. Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación (2002) Versión en Español Madrid.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Formar en Lenguas extranjeras: Inglés ¡el reto!. (2006) Colombia.
- MINISTERIO DEL PODER POPULAR PARA LA EDUCACIÓN. Subsistema de Educación Secundaria Bolivariana. Liceos Bolivarianos: Currículo (2007) Venezuela.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. División Nacional de Curriculum. División de Idiomas Extranjeros. Programa Nacional De Inglés. Diseño Curricular por Competencias (2008) Ecuador.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Unidad de Curriculum y Evaluación. Programa de Estudios Idioma Extranjero: Inglés II Medio (2011) Chile.
- MORRISON, Gary; ROSS, Steven; KEMP, Howard y KALMAN, Howard (2012). Designing effective instruction. 7ma. Edición. Wiley. Estados Unidos.
- RICHARDS, Jack (2001). Curriculum development in language teaching. University Press. Cambridge.
- SPENDOLINI, Michael (2005). Benchmarking. Grupo Editorial Norma. Bogotá.

Errores en divisiones con números naturales. Caso estudiantes en situaciones especiales de aula

Damaris Vanegas Macías¹, María Escalona Fuenmayor²
y María de Los Ángeles Garzón³

¹Dra. en Ciencias Humanas. Profa Titular Departamento de Matemática, Facultad de Ingeniería, Universidad del Zulia. Investigadora Programa Representación del pensamiento racional, Facultad de Humanidades y Educación, Universidad del Zulia

²Dra. en Ciencias Humanas. Profa Titular Emeritus. Departamento de Matemáticas y Física, Centro de Estudios Matemáticos y Físicos, División de Estudios para Graduados Facultad de Humanidades y Educación. Universidad del Zulia. Investigadora Programa Representación del pensamiento racional, Facultad de Humanidades y Educación, Universidad del Zulia

³Dra. en Educación. Profa Titular Departamento de Matemáticas Facultad de Arquitectura. Universidad del Zulia.. Investigadora Programa Representación del pensamiento racional, Facultad de Humanidades y Educación, Universidad del Zulia

Resumen

El objetivo del trabajo fue identificar y caracterizar errores, en operaciones de división con números naturales, en estudiantes de la Fundación Niños del Sol. El estudio fue de tipo descriptivo, con una muestra conformada por una sección de sexto grado, constituida por 9 estudiantes. El instrumento utilizado para recoger la información se basó en una ficha de observación, soportada en teorías cognitivas sobre errores, específicamente en Modelo de Análisis Didáctico de Los Errores (MADE). Los resultados de esta investigación mostraron que los errores más frecuentes fueron los de organización de la información y de ejecución; aunque, también, los errores de entrada estuvieron presente, pero con menos incidencia.

Palabras clave: errores, procesos de aprendizajes, división con números naturales.

Errors in Division With Natural Numbers. Case of Students in Special Classroom Situations

Abstract

The objective of this research was to identify and characterize errors in operations for the division of natural numbers among students at the Children of the Sun Foundation (*La Fundación Niños del Sol*). The study was descriptive, with a sample consisting of a sixth-grade section with 9 students. The instrument used to collect the information was an observation sheet, supported by cognitive theories about errors, specifically the Model for Didactic Analysis of Errors (MADE, in Spanish). Results of this research showed that the most frequent errors were those of organizing the information and execution; input errors were also present, but had less impact.

Keywords: errors, learning processes, division with natural numbers.

Introducción

El Programa Comedor-escuela de la Fundación Niños del Sol, está adscrito a la Alcaldía de Maracaibo. Este programa brinda atención y ayuda a niños y adolescentes en situación de calle; generalmente con problemas de tipo psicosocial (consumo de estupefacientes, abandono del hogar, alcoholismo, desplazamientos forzosos, entre otros); es ofertado a niños trabajadores con edades comprendidas entre 6 y 17 años, para acceder a través de esta modalidad de Educación Básica a otros niveles o grados del sistema educativo formal regular. El programa ofrece servicio de comedor y un turno de clases todos los días del calendario escolar anual previsto para ellos.

La investigación se orientó a conocer los procesos de aprendizaje de las matemáticas institucionales en esa particularidad de escolares, así como, las representaciones de los conocimientos matemáticos. Y particularmente identificar los errores, en la divi-

sión con números enteros, presentes en esta modalidad de escolares; con la finalidad de diseñar y aplicar estrategias de enseñanza aprendizaje en este tipo de institución.

La matemática constituye una ciencia fundamental en la época actual, mediante su aprendizaje el individuo es capaz de desarrollar el pensamiento lógico matemático que a su vez estimula la creatividad, las estrategias para la resolución de problemas y el nivel crítico - reflexivo, indispensables para asimilar y aplicar de forma efectiva los conocimientos que ayudarán al desempeño académico del estudiantado en la vida futura.

En el caso específico de los alumnos de la Fundación Niños del Sol la matemática se hace no sólo necesaria, sino imprescindible; tanto para mejorar su desempeño académico como para sobrevivir en su entorno socio cultural; porque la mayoría de ellos trabajan como empacadores de compras en algunos supermercados, vendedores informales de pequeños montos o sim-

plemente como limpiadores de parabrisas de carros en algunas avenidas de la ciudad.

Después de realizadas visitas de observaciones, grabaciones y recolección de evidencias escritas en las aulas de clase y analizar todas esas informaciones, se descubrieron equivocaciones en los conocimientos matemáticos de algunos docentes, los cuales pudieran generar obstáculos de tipo didáctico y por ende dar origen a errores en los aprendizajes de los estudiantes, así como, limitaciones en sus representaciones. En este informe sólo se hará referencia a las insuficiencias vinculadas a conocimientos de contenidos sobre división con números naturales, presentes en los estudiantes.

Con la finalidad de orientar la investigación para descubrir cuáles son los errores más comunes en los estudiantes de la institución Fundación Niños del Sol, referente a división con números naturales, se planteó el siguiente objetivo general: Analizar los errores con operaciones de división con números naturales en estudiantes de la Fundación Niños del Sol. Para ello se programó: Identificar errores sobre división con números naturales en estudiantes de la Fundación Niños del Sol y; Caracterizar errores sobre división con números naturales en estudiantes del programa comedor escuela de la Fundación Niños del Sol.

Didáctica del error

Según el enfoque constructivista, la consideración didáctica del error beneficia, tanto el docente como al alumno y, permite obtener información útil

sobre el proceso, (Bocco y Canter, 2010). Los errores nos pueden alertar entre otras cosas: sobre estrategias inadecuadas, lagunas en el conocimiento, fallos en la comprensión, fallos en el proceso lógico seguido; indicadores que de alguna manera informan al docente a cerca del proceso de enseñanza-aprendizaje y de la adecuación o no del método utilizado.

Errores en los alumnos. –Los trabajos de Bachelard (1988) y Lakatos (1978) admiten el error en la adquisición del conocimiento y la construcción del saber. Consideran la necesidad de procurar la búsqueda de los errores para superar los conocimientos deficientes. Entonces los errores pueden contribuir a los procesos de aprendizaje.

El estudio de errores en el aprendizaje ha sido un tema de permanente interés. Las investigaciones didácticas orientadas al estudio de los errores se iniciaron con Weiner (1922), en Alemania; quien en sus investigaciones trató de establecer patrones de errores que explicasen las equivocaciones individuales en todas las asignaturas y para todos los grupos de edades escolares. Estudios posteriores, realizados en Alemania, la Unión Soviética, Estados Unidos y España, antes de 1960, consistieron fundamentalmente en recuentos del número de soluciones incorrectas y en el análisis de los tipos de errores detectados, para poder clasificarlos y de esta manera intentar examinar cómo surgen, y; hacer inferencias sobre qué factores podrían haberlos provocado, (Del Puerto, Silvia; Minnaard, Claudia y Seminara, Silvia; 2006).

En la actualidad el error es considerado parte inseparable del proceso de aprendizaje. Los investigadores en educación matemática sugieren diagnosticar y tratar seriamente los errores de los alumnos, discutir con ellos sus concepciones erróneas, y presentarles luego situaciones matemáticas que les permitan reajustar sus ideas, pg 2.

De acuerdo con las teorías conductistas un buen método de enseñanza debería garantizar un buen aprendizaje. El alumno es sólo un receptor de "conceptos y contenidos", cuya única pretensión es aprender lo que se enseña. La evaluación tiene como objetivo primordial medir un proceso sumativo y racional, centrado en el producto que debería ser evaluable, medible y cuantificable. En consecuencia los errores de los alumnos se consideraban como "fallas" de un sistema que no había funcionado bien y que por lo tanto era necesario sancionar; porque se le consideraba como un indicador del fracaso. En el momento en que se detectaba el error, el docente subrayaba, resaltaba en rojo o tachaba la "falla" en el cuaderno del alumno; además lo reflejaba en el cuaderno de control de evaluación. Según el punto de vista de la enseñanza programada de Skinner, la misma debería ser dosificada en pequeños pasos, a fin que el alumno no cometiera errores.

A partir del surgimiento de las teorías constructivistas, los errores se dejan de considerar faltas condenables, o fallas, y pasan a ser vistos como síntomas de los obstáculos con los que se enfrenta el pensamiento de los alumnos (Astolfi, J; 1999). Según Brousseau (1993) "El error no es solamente efecto de la ignorancia, de la incertidum-

bre, del azar, sino el efecto de un conocimiento anterior, que tuvo su interés, su éxito y que ahora se revela falso o simplemente inadaptado" (Bocco y Canter, 2010).

Lo anteriormente expuesto sugiere que los errores se comportan como manifestación de las características de los conocimientos o de las concepciones más arraigadas en los estudiantes. Atendiendo a estas consideraciones se hace necesario que los docentes elaboren una interpretación adecuada de los errores de sus alumnos; a fin de determinar una tipología de errores que permita una descripción de los rasgos característicos de los mismos.

El análisis a los errores cometidos por los alumnos en su proceso de aprendizaje provee una rica información relativa a cómo se construye el conocimiento matemático. Por otro lado, constituye una herramienta para liberar el estado de conocimiento de los alumnos, imprescindible a la hora de realimentar el proceso de enseñanza-aprendizaje con el fin de modificar los resultados.

No obstante, los procesos mentales no son visibles, y sólo es posible conjeturar su ocurrencia mediante manifestaciones indirectas. Los errores cometidos por los alumnos, la regularidad con que éstos aparecen, los patrones comunes a que obedecen, son algunos de los elementos que permiten elaborar inferencias de los procesos mentales, y de las estructuras como se van organizando los conocimientos.

El error puede ser abordado constructivamente como estrategia creativa dentro de los procesos de enseñanza aprendizaje. Se debería insistir más en estrategias cognitivas para desarrollar

procesos, para indagar, para descubrir semejanzas y diferencias entre fenómenos, que para memorizar algoritmos incomprensibles.

Muchas veces los grandes descubrimientos de la humanidad no han sido fruto de inteligencias excepcionales, sino de la conjunción de factores como: capacidad creadora, esfuerzos y conocimientos, y en algunas ocasiones también una dosis del azar. El progreso de la ciencia algunas veces se debe al ensayo y al error, lo cual hace pensar que el error hace parte del desarrollo humano. No hay aprendizaje exento de errores, solamente se necesita tomar conciencia de su valor positivo como instrumento innovador.

Los errores en el aprendizaje nos pueden informar de fallos en la comprensión, de estrategias inadecuadas, deficiencias en el conocimiento, imprecisiones en la ejecución, lo cual nos hace reflexionar que no se debe generalizar el juicio sobre los errores de los alumnos. Según De La Torre (2004), el error es hijo del cambio, el "error" no es una meta que haya que perseguirse, pero tampoco un resultado que haya que condenarse sin antes examinar su proceso, ha de entenderse a la luz de los procesos cognitivos y el desarrollo del pensamiento humano.

Modelo de análisis didáctico de los errores (MADE)

Existen distintas tipologías de errores o modelos, De La Torre (2004) propone un análisis didáctico de los errores (MADE) basándose en tres parámetros o momentos del proceso: **entrada, organización y ejecución.**

Errores de entrada

Según el autor de MADE, un alto porcentaje de los errores cometido por los estudiantes, obedece a ciertos desajustes entre la información disponible y el problema que se ha de resolver; es decir, existe una insuficiencia o inadecuación de la información en algunos de estos tres casos: **intención, percepción o comprensión**

a) Errores en el plano de la intención

La **indefinición de metas o falta de claridad** es un motivo de equívocos, muchas veces el alumno no sabe qué es lo que realmente se le pide en el problema o en la tarea a realizar. Este tipo de errores generalmente son ocasionados por los docentes. Algunas veces existe confusión o ambigüedad de metas cuando el profesor no especifica los objetivos o metas por alcanzar, lo cual ocasiona que el alumno se sienta perdido sin muchas pautas. Este tipo de errores suele ocurrir en tareas semi-abiertas.

La **incomprensión o confusión del objetivo o intención**, suele ser también otra de las causas de errores en los estudiantes. Muchos de los problemas mal resueltos no se deben a la incapacidad de los estudiantes, sino a la falta de comprensión, por el estudiante, de lo que se pide en los problemas. Muchas veces los estudiantes no saben qué se pide en el problema, cuál es la pregunta a la que han de responder, en qué consiste el problema. Esto se manifiesta algunas veces cuando los alumnos se dirigen al profesor en términos como "es que yo creía que",

lo cual evidencian alguna confusión del objetivo a alcanzar.

El conflicto de objetivo o desvío de la meta fijada es una tercera causa de errores de intención, ocurre cuando la tarea o ejercicios, despiertan en los estudiantes "objetivos" o metas más deseables que los propuestos por el profesor, lo cual es muy probable que genere errores debido a la desviación de la meta prevista.

b) Errores en el plano de la percepción

Existen algunos errores que se originan por la inadecuada forma de percibir la información. La ambigüedad en la presentación de la tarea puede originar una imprecisa percepción de la misma. Los errores de percepción resultan de una mala interacción entre las características de la información y los procesos cognitivos del sujeto. Generalmente este tipo de errores se deben a la metodología utilizada por los docentes y la capacidad de los estudiantes para percibir la información. Entre estos están **los errores de omisión, de redundancia y de distorsión.**

Los errores debido a la omisión de la información este tipo de errores son frecuentes. Algunas veces los profesores dan por supuestos en sus alumnos, conocimientos o habilidades que no poseen para resolver determinadas situaciones.

La sobre carga de información algunas veces impide captar los puntos relevantes y significativos, cuando no existe la suficiente capacidad para integrar y recodificar una abundante información, es como si no se dispusiera de ella; es decir, la cantidad de informa-

ción suministrada debe estar en relación con la capacidad del estudiante. Para De La Torre (2004) este principio recobra vital importancia sobre todo en aulas con alumnos en situaciones especiales. En el caso de los participantes de la Fundación Niños del Sol, éstos no presentan limitaciones en sus estructuras cognitivas, pero su contexto psicosocial pudiera ocasionar algunas limitaciones de tipo cultural.

La **distracción** es una de las causas más mencionadas, por los profesores, como generador de errores. Obviamente los alumnos que no estén atentos a la información suministrada por los docentes o el libro; no logran resolver la situación planteada.

La **insuficiente percepción o análisis** de la tarea ocasionan también errores de omisión, esto se debe al estilo cognitivo de los alumnos. Los de estilo globalizador generalmente atienden a los rasgos generales, pasando por alto ciertos detalles, mientras que los alumnos de estilo analítico tienen la tendencia de observar más los detalles. Otros estudiantes tienden a detectar las diferencias en la información presentada, mientras que otros buscan las semejanzas o elementos parecidos. Algunas veces los estudiantes poseen el conocimiento suficiente, sin embargo cometen errores debido a la insuficiente percepción de la información suministrada.

Errores de organización de la información

Los errores de organización tienen lugar cuando el sujeto trata de combinar la información de la cual dispone para dar respuesta a lo que se le pide.

Entre los principales procedimientos que tiene el alumno para emitir sus respuestas están: aislar los elementos (identificar), combinar las diferentes maneras (síntesis), asociarlos con los conocimientos previos (relacionar), ordenarlos correctamente (secuencia). Los errores más frecuentes al ejecutar tales procedimientos son: **errores de análisis y síntesis, errores de ordenación, errores de organización o secuenciación y errores de conexión.**

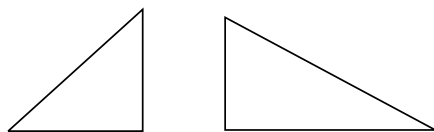
Los errores de análisis y síntesis generalmente se cometen por la dificultad que se puede presentar al analizar y diferenciar lo esencial de lo complementario. En ocasiones la síntesis resulta compleja; porque implica un juicio evaluativo de diferenciación y elección. Para la transferencia en el aprendizaje se hace necesario tener en cuenta los elementos claves dentro del contexto, además los pasos a seguir.

Los Errores de ordenación provienen de la inadecuada relación o secuencia de la información. En este caso, el alumno no logra conectar adecuadamente la información que posee con la situación planteada, lo cual puede ocasionar el desvío de la meta establecida.

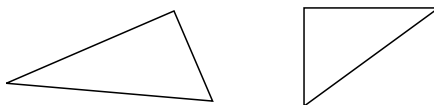
Organizar la información disponible es una tarea fundamental para la toma de decisiones y la resolución de problemas. Al aprender ciertas informaciones complejas, existe la tendencia de organizarla y agruparla en categorías con fin de facilitar el logro del objetivo establecido. Un ejemplo de organización, el profesor pregunta a sus alumnos *¿Quiénes de ustedes sabe escribir más rápido el resultado de: $1+2+3+4+5+6+7+8$?* Algunos, segura-

mente, van suma tras suma; mientras que otros tienen predisposición a utilizar el pensamiento divergente busca rápidamente otras alternativas como unir consecuentemente las cifras externas ($1+8$; $2+7$; $3+6$; $4+5$) - 9×4 - 36. Los errores de ordenación tienen lugar cuando el alumno altera el orden pertinente, generalmente, detrás de un error de ordenación suele existir un error conceptual. Un ejemplo de error de secuenciación es el cometido al ordenar las siguientes fracciones de mayor a menor: $9/3 > 8/8 > 5/5 > 4/3$. En este caso este alumno ordenó las fracciones guiándose por el numerador.

Los errores de conexión o interferencias, a menudo los estudiantes al resolver un problema, siguen criterios empíricos, antes que lógicos. Esto último puede ocasionar errores de transferencias. Cualquier escolar de 5° o 6° es capaz de identificar los siguientes triángulos rectángulos.



Sin embargo no todos los alumnos identificarán como rectángulos los siguientes en posición invertida. La causa principal de este error se debe al aferrarse al patrón.



perceptivo presentado por el profesor o libros de textos, donde generalmente colocan el triángulo rectángulo en la base. En este caso existiría una interferencia entre el concepto teórico y el modelo empírico.

Errores de ejecución

Este tipo de errores tienen que ver con la actitud de cada estudiante, cuando el alumno aventura caminos nuevos, nuevas estrategias o procedimientos no familiares. Entre los errores de ejecución están: **los errores mecánicos o lapsus del lenguaje, los errores operativos y los errores estratégicos.**

Los **errores mecánicos** tienen lugar en la comunicación oral o escrita, es decir en el proceso de codificación. Suele tratarse de pequeños detalles

como omisión de letras, alteración o sustitución de un signo por otro.

Los **errores operativos** tienen lugar al utilizar o ejecutar un procedimiento, que algunas veces se debe a omisiones u olvido; son ejemplos de errores mecánicos al confundir los signos al operar, las operaciones como son sumar cuando debía multiplicar o viceversa. Los errores operativos son más frecuentes cuando no se domina el procedimiento.

Los **errores estratégicos** tienen lugar cuando hay una equivocación en la utilización de la estrategia adecuada al realizar un problema, entendiendo como estrategia el procedimiento por el que se organiza secuencialmente la acción para alcanzar determinados propósitos, pueden ocurrir al olvidar determinados pasos del proceso.

Ficha de observación de errores

Categorías de análisis	Sub categorías	Indicadores	1	2	3	4
Errores de Entrada	Errores de Intención	El alumno identifica en el ejercicio lo que realmente le pide el profesor				
	Errores de percepción	La información suministrada por el docente fue clara y precisa, de modo que el alumno pudo percibirla sin confusión				
Errores de Organización de la información	Errores de análisis y síntesis	El alumno analiza y diferencia las palabras claves y propiedades que ayuden a resolver la situación problema				
	Errores de ordenación	El alumno logra conectar adecuadamente la información que posee con la situación planteada,				
	Errores de organización o secuencia	El alumno ordena de manera pertinente los datos e información suministrada,				
Errores de ejecución	Errores de conexión o interferencia	Los alumnos hacen una conexión lógica entre sus conocimientos previos y la transferencia de aprendizajes				
	Errores mecánicos	El alumno usa correctamente los símbolos y signos matemáticos				
	Errores operativos	Los alumnos dominan el procedimiento y operaciones ejecutadas				
	Errores estratégicos	La estrategia utilizada por los alumnos es coherente durante los pasos del proceso respectivo				

1: Nunca 2: Casi nunca 3: Casi Siempre 4: Siempre.

Figura 1. Ficha de observación

Metodología

Esta investigación es descriptiva explicativa, sustentada en teorías cognitivas. La muestra fue intencional no probabilística. La misma estuvo constituida por los estudiantes de una sección, compuesta por 9 alumnos de sexto grado. La técnica utilizada para recoger la información fue la Observación Sistemática, no participante. El instrumento utilizado fue una Ficha de Observación, ver Figura 1. Esta última basada en teorías de errores, y; aplicada a evidencias físicas como son tareas sobre problemas de división con números naturales.

Casos de errores en operaciones

Descripción de errores de entrada.- Referente a los errores de entrada, los resultados muestran que siempre o casi siempre, los alumnos identificaron en el problema lo requerido, lo cual indica que **errores de intención** se evidencian escasamente en los estudiantes. Sin embargo en cuanto a **errores de percepción** para el 100% de los estudiantes, casi siempre la información suministrada por el docente fue clara y precisa, de modo que el alumno pudo percibirla sin confusión, excepto cuando la docente enunció el primer problema: *"José se ganó 736.348 Bs y le quiere dar a sus hermanos María y Carlos ¿Cuánto dinero le quedará a cada uno?"*, es evidente que una de las premisas de la división es que el todo sea distribuido en partes iguales, a lo cual no hace referencia el enunciado del problema, no obstante la imprecisión al formular el problema por parte de la docente,

no afectó la decisión en la mayoría de los alumnos de plantear la división para intentar resolverlo.

Errores de organización de la información.- En relación con los errores de organización de la información, el 33.3% de los alumnos casi siempre lograron analizar y diferenciar las palabras claves y propiedades que ayuden a resolver la situación problema, el 33.3% siempre lo logró, mientras que el otro 33.3% nunca o casi nunca tuvo la capacidad de analizar o sintetizar la información suministrada que coadyuvaran en la búsqueda de la solución del problema. De lo anterior se infiere que errores de **análisis y síntesis** fueron poco frecuentes. Con respecto a los **errores de ordenación**, el 55% de los estudiantes no lograron ordenar adecuadamente la información para poder conectar la información con conocimientos previos, mientras que el 45% casi siempre o siempre logró hacerlo.

En cuanto a errores de **organización** la mayoría de los estudiantes (66.6%) no lograron ordenar de manera pertinente los datos e información suministrada, para emitir respuesta a la información solicitada, vale destacar que sólo 2 estudiantes formalizaron respuestas a la preguntas claves formulada por la docente en cada situación problema.

Referente a errores de **conexión o interferencia** la mayoría de los alumnos (55%), mostraron errores de este tipo al no hacer una conexión lógica entre conocimientos y transferencias de aprendizajes.

Errores de ejecución.- Con respecto a los errores de ejecución, la mayoría de los estudiantes casi nunca usa-

ron correctamente los signos y símbolos matemáticos, lo cual refleja la presencia de **errores mecánicos** en el 55% de los estudiantes, de igual manera los **errores operativos** se manifestaron en este mismo porcentaje, corroborando que los alumnos casi nunca dominan el procedimiento y operaciones ejecutadas en la resolución de problemas. En cuanto a **errores estratégicos** casi siempre el 55% de los estudiantes utilizaron estrategias coherentes.

Es importante destacar que los errores más frecuentes en los estudiantes fueron de ordenación, organización, mecánicos y operativos; lo cual indica la presencia de errores de organización y ejecución, mientras que errores de entrada como son los de intención y percepción fueron menos frecuentes.

Al observar las evidencias físicas de las tareas realizadas por los estudiantes, se detecta que la mayoría, no tuvo dudas al escoger las operaciones matemáticas respectivas en cada problema formulado, tampoco al analizar palabras claves, que le ayudasen a hacer dicha selección. Sin embargo hubo errores al ordenar, secuenciar, ejecutar y expresar formalmente las respuestas a las preguntas claves, planteadas en cada problema. La manifestación de este tipo de errores pudiera ser consecuencia de la presencia de obstáculos de tipo cultural. Rojas, R. y Vanegas, D. (2007), concluyeron para estudiantes de esta institución:

“Referente a los indicadores de los obstáculos de tipo cultural, siempre se observó el hecho de que se presentan eventos contradictorios con la cultura escolar, como interrupciones constantes de los alumnos, saliendo y entran-

do al salón de clases (9 interrupciones en 35 minutos de clases). Pg.188

Este comportamiento se puede deber, a que estos estudiantes trabajadores y con problemas de tipo psicosocial generalmente, traen una cultura donde ellos tienen plena libertad para moverse, sin limitaciones; mientras que la Fundación Niños del Sol pretende integrarlos a un sistema formal.

La situación antes descrita, puede causar distracciones que pudieran ocasionar errores al momento de ordenar, organizar, secuenciar y ejecutar sus tareas matemáticas.

Conclusiones y sugerencias

El docente como facilitador de aprendizajes significativos, debe tomar en consideración fases importantes del proceso de enseñanza-aprendizaje, como son: localización, identificación y corrección didáctica de errores en sus estudiantes. Es obvio que para ello necesita una acción educativa planificada, con el fin de desarrollar al máximo las potencialidades cognitivas y afectivas del ser humano, sobre todo en estudiantes en situaciones especiales como son los de la Fundación Niños del Sol.

La identificación y localización de los errores, no sólo informa al docente sobre los procesos de aprendizajes, sino que también le orienta referente a la adecuación o no, del método utilizado. Los errores de organización y ejecución generalmente son atribuibles a las actitudes personales de los estudiantes, mientras errores de entrada están condicionados a actitudes propias del docente y sus métodos.

Aunque los errores más frecuentes fueron de organización y ejecución; errores de entrada también tuvieron presencia como se manifiesta en el primer ejercicio sobre división. En este caso, este tipo de errores puede ocasionar errores conceptuales en los estudiantes, sobre la división con números naturales. Este tipo de error reviste mayor trascendencia que los de ejecución y organización.

Los errores de carácter lógico e incompreensión de conceptos son los que más deberían enfocar la atención de docentes; debido a su repercusión en el desarrollo de los procesos cognitivos. Posteriormente esta incompreensión de conceptos puede generar otros tipos de errores. De ahí que la acción docente debe ir encaminada a facilitar el aprendizaje y comprensión lógica de los conceptos.

Para facilitar una mayor comprensión de conceptos, el docente debe pensar en diseñar, ejecutar, proponer, aplicar y evaluar, estrategias que conlleven a motivar a esta modalidad de estudiantes. Estas estrategias deben ir encaminadas a estimular la atención, con la finalidad de evitar distracciones que no tengan como finalidad la acción educativa.

El uso de actividades lúdicas interactivas, tanto concretas como a través de las Tics, favorecen el aprendizaje significativo de los alumnos, sobre todo cuando los mismos tienen condiciones especiales como son los alumnos de la muestra.

Referencias bibliográficas

- ASTOLFI, J. P. (1999). El error un medio para enseñar. Sevilla. Ed. Diada.
- BACHELARD, GASTON (1988). La formación del espíritu científico. Editorial siglo XXI.
- BOCCO, M. y CANTER, C. (2010). Errores en geometría clasificación e incidencia en un curso preuniversitario. *Revista Iberoamericana*.
- DE LA TORRE, S. (2004). Aprender de los errores. Buenos Aires. Editorial Magisterio del Río de la Plata.
- DEL PUERTO, S.; MINNAARD, C. y SEMINARA, S. (2006). Análisis de los errores: una valiosa fuente de información acerca del aprendizaje de las Matemáticas. *Revista Iberoamericana de Educación*. 1-13 pp.
- ROJAS, R. y VANEGAS, D. (2007). Lecturas y notas. Métodos de investigación. Universidad del Zulia.

Tecnología y Educación. Algunas consideraciones teóricas

Víctor Riveros

vriveros75@gmail.com

Resumen

La presente investigación de carácter cualitativo tiene como propósito establecer algunas consideraciones teóricas sobre el binomio tecnología y educación. Para tal efecto, se usó el tipo de indagación documental y la revisión bibliográfica de distintos autores, con base en los métodos deductivo e inductivo para la construcción teórica requerida. Los hallazgos considerados, permitirán conceptualizar algunos elementos a ser considerado entre tecnología y educación. En esta orientación teórica se incluirá las Tecnologías de Información y Comunicación y los retos de sus usos en la Educación.

Palabras clave: Tecnologías de Información y Comunicación, Educación.

Technology and Education. Some Theoretical Considerations

Abstract

This qualitative research aims to establish some theoretical considerations about the technology/education pair. A type of documentary research and a literature review of different scholars based on deductive and inductive methods were used for the required theoretical construction. The findings considered to date make it possible to conceptualize some elements to be considered between technology and education. In this theoretical orientation, Information and communication technologies and the challenges of their use will be included.

Keywords: information and communication technologies, education.

Introducción

Las tecnologías no son un fin en sí mismas, sino un instrumento cuya forma de funcionar es menester aprender, para poder ser utilizadas apropiadamente como recursos para enseñar, estudiar, motivar, facilitar la comprensión, incorporar nuevos saberes y habilidades, de una manera mucho más satisfactoria, estimulando las múltiples inteligencias de los alumnos.

Hoy los avances científico-tecnológicos demandan un cambio en los procesos de enseñanza y aprendizaje, hacia la búsqueda de nuevos métodos y estrategias didácticas, aprovechando todas las potencialidades brindadas por las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC).

Si bien la tiza y el pizarrón son importantes, las TIC son sorprendentes, fáciles de usar, forman parte del entorno familiar de los alumnos, y están esperando para que se abandone el analfabetismo tecnológico, en una época donde el concepto de educación y saber se invierten, pues los alumnos suelen conocer y dominar estas tecnologías, con absoluta suficiencia mientras que muchos docentes miran para otro lado, con miedo al cambio. En plena revolución de Internet, y con el conocimiento autodidacta que están adquiriendo los alumnos en sus casas frente a sus computadores personales.

Es importante aclarar que cuando se habla de nuevas tecnologías, se está empleando incorrectamente un adjetivo, ya que lo nuevo se confunde con lo último. En primer lugar, no hay que confundir máquinas o artefactos con aplicación de tecnologías, que tienen que ver con la

organización de medios y recursos que con los mismos medios. El recurso no tiene por qué pasar de moda, o ser utilizado mientras este dure como es costumbre hacer. Un recurso puede ser duradero si quien lo utiliza posee la creatividad de planificar de forma adecuada para hacerlo útil. Aún algunos métodos se siguen utilizando, con distintos contenidos, al igual que se usa la pizarra, o el libro. Una enciclopedia en CD-ROM o en Internet no pierde su carácter de enciclopedia; lo que cambia es su forma de utilización, la facilidad y velocidad en el manejo, la calidad, movilidad y sonorización de sus ilustraciones. Para todo tipo de aplicaciones educativas, las TIC son medios y no fines. Es decir, son herramientas y materiales de construcción que facilitan el aprendizaje, el desarrollo de habilidades y distintas formas de aprender, estilos y ritmos de los aprendices. Del mismo modo, la tecnología es utilizada tanto para acercar al aprendiz al mundo, como el mundo al aprendiz.

Las TIC tienen varios aspectos que deben tomarse en cuenta sobre todo si se está hablando de ellas enfocadas a la educación. Deben utilizarse dentro de la metodología instrumental de un currículo basado por competencias en la que el uso de ellas debe ser como una herramienta en el proceso de enseñanza y aprendizaje para la conceptualización de los contenidos. También, es importante señalar las diferentes tipos de TIC como las plataformas de enseñanza y aprendizaje y el software que se utilizan en las aulas inteligentes. Todo esto, con la multimedia, da como resultado un cambio en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje.

Fundamentación teórica

Tecnologías de Información y Comunicación

Las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) son aquellas herramientas computacionales e informáticas que procesan, almacenan, sintetizan, recuperan y presentan información representada de la más variada forma. Es un conjunto de herramientas, soportes y canales para el tratamiento y acceso a la información. Constituyen nuevos soportes y canales para dar forma, registrar, almacenar y difundir contenidos informacionales.

La introducción generalizada de las TIC en todos los ámbitos de la vida está produciendo un cambio significativo en la manera de trabajar, de relacionarnos y de aprender. Como señala Castells (1986):

“un nuevo espectro recorre el mundo: las Nuevas Tecnologías. A su conjuro ambivalente se concitan los temores y se alumbran las esperanzas de nuestras sociedades en crisis. Se debate su contenido específico y se desconocen en buena medida sus efectos precisos, pero nadie pone en duda su importancia histórica y el cambio cualitativo que introducen en nuestro modo de producir, de gestionar y de morir” (pág.13).

Las Tecnologías de Información y Comunicación se plantean así, como un hecho trascendente e inevitable. En primer lugar, porque derivan de una aceleración en los cambios y avances científico-técnicos y en segundo lugar, porque, provocan cambios de todo tipo en las estructuras sociales, económicas, laborales e individuales. Esta si-

tuación trae la creación de nuevos entornos de comunicación, tanto humanos como artificiales no conocidos hasta la actualidad. Se establecen nuevas formas de integración de los usuarios con las máquinas, se modifican los clásicos roles de receptor y transmisor de información y el conocimiento contextualizado se construye en la interacción que el sujeto y la máquina establecen. Así, el acceso y tratamiento de la información sin barreras espacio-temporales y sin condicionamientos, trae aparejado el surgimiento de un nuevo concepto de mediación educativa que afecta al modelo de relación entre el individuo, la cultura y la enseñanza (Martínez, 1996).

El rol de las TIC en los procesos de cambio social y cultural cobra particular relevancia en el ámbito educativo. En este sentido, Litwin (1995) sostiene que ciertas concepciones sobre las reformas de los sistemas educativos en distintos países, atribuyen a la incorporación de estos recursos un efecto determinante en la mejora de la calidad del proceso enseñanza y aprendizaje. Ellas se aplican al campo pedagógico con el objeto de racionalizar los procesos educativos, mejorar los resultados del sistema escolar y asegurar el acceso al mismo de grupos convencionalmente excluidos.

Sin embargo, para que las TIC se apliquen como Nuevas Tecnologías de la Educación es preciso como señala Vázquez Gómez (1987), que se cumplan ciertos requisitos básicos, tales como contar con una adecuada fundamentación en modelos antropológicos, culturales y educativos que favorezcan una intervención didáctica

apropiada, además de una adecuada formación de los profesores y otros especialistas de la educación.

Elstein (2015) señala que las TIC y su incorporación al ámbito educativo promueven la creación de nuevos entornos didácticos que afectan de manera directa tanto a los actores del proceso de enseñanza y aprendizaje como al escenario donde se lleva a cabo el mismo. Este nuevo entorno, creado a partir de las TIC requiere, según Cabelo (1996), un nuevo tipo de alumno; más preocupado por el proceso que por el producto, preparado para la toma de decisiones y elección de su ruta de aprendizaje. En definitiva, preparado para el autoaprendizaje, lo cual abre un desafío al sistema educativo, preocupado por la adquisición y memorización de información y la reproducción de la misma en función de patrones previamente establecidos.

De este modo, las TIC son herramientas y materiales de construcción que facilitan el aprendizaje, el desarrollo de las habilidades y diferentes formas de aprender, estilos y ritmos. La tecnología es utilizada tanto para acercar al aprendiz al mundo, como el mundo al aprendiz. Y es que se debe tener en cuenta que la finalidad de las TIC es que grupos de un interés común para aprender, mejoren las experiencias de interacción entre ellos para consolidar el aprendizaje y que lo haga con las TIC como medio de coordinación. Se deben utilizar, como herramientas en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y para la conceptualización de los contenidos para el aprendizaje.

Por otra parte, una de las preocupaciones de los docentes es la toma de decisiones en torno a la forma de ejecutar el proceso didáctico desde de su planificación hasta otras actividades del quehacer educativo. En este sentido, muchas han sido las propuestas sobre la forma de planificar la acción educativa, las estrategias que se pueden aplicar y los modelos que se pueden adoptar. Esto significa como requerimiento contar con el conocimiento y la experiencia de diseñadores instruccionales expertos que hayan adquirido a lo largo del ejercicio de la profesión una experticia tal que les permita encontrar soluciones efectivas bajo ciertas condiciones del ambiente de aprendizaje a diseñar.

Es por ello que las TIC aportan un nuevo reto al sistema educativo que consiste en pasar de un modelo unidireccional de formación, donde por lo general los saberes recaen en el docente o en su sustituto el libro de texto, a modelos más abiertos y flexibles, donde la información situada en grandes bases de datos, tiende a ser compartida entre diversos alumnos. Frente a los modelos tradicionales de comunicación que se dan en nuestra cultura escolar, algunas de las tecnologías generan una nueva alternativa tendiente a modificar el aula como conjunto arquitectónico y cultural estable donde el alumno puede interactuar con otros compañeros y profesores que no tienen por qué estar situados en un mismo contexto espacial.

La perspectiva espacio-temporal exige nuevos modelos de estructuras organizativas de las escuelas que deter-

minen no sólo el tipo de información transmitida, valores y filosofía del hecho educativo, sino también cómo los materiales se integran en el proceso de enseñanza y aprendizaje, las funciones que se le atribuyen y los espacios que se le concede.

Escudero (1995) propone para una integración aceptable de las TIC, "la preexistencia de un programa o proyecto pedagógico, como marco de sentido y significación para decidir sobre el cuándo, cómo y porqué del uso o no de un determinado medio o tecnología" (pág. 406). Esta integración escolar de las TIC exige una línea de argumentación propiamente educativa, centrada en reflexionar y debatir sobre qué cuestiones ideológicas entran en juego al utilizar en la educación ciertos medios dentro de sus posibilidades educativas, administrativas, y culturales.

Para que los medios queden integrados en el trabajo cotidiano de las aulas, se requiere la participación activa del docente. Es él quien, en cada situación de aprendizaje, con sus decisiones y su actuación, conseguirá que el medio quede integrado. Desde esta perspectiva es evidente que el papel que debe desempeñar el profesor ha de sufrir un cambio profundo con respecto al que ha ejercido de forma tradicional. El docente pasará de ser el elemento predominante y exclusivo en la transmisión de conocimientos a convertirse en una pieza clave del proceso enseñanza y aprendizaje, como elemento mediador generador y organizador de situaciones las situaciones de aprendizaje.

El docente constituye una pieza esencial de todo proceso de mejora

cuantitativa de la enseñanza, para lo cual su formación inicial en TIC resulta fundamental. De ahí que haya que plantearse seriamente el tema de la formación de docentes en el uso de las Tecnologías basados en planteamientos pedagógicos que garanticen la verdadera integración de estas herramientas en la realidad escolar.

Para Riveros (2004) un discurso pedagógico que considere globalmente el uso de las TIC en la educación no puede reducirse a explorar el potencial de las mismas en relación a los procesos individuales de aprendizaje, sino que debe contemplar otros aspectos entre los cuales cabe mencionar:

- El abordaje de las TIC en la sociedad del conocimiento conocida en la literatura de diversas formas, sociedad de la información, sociedad global, sociedad digital, sociedad medial y wired society (Sánchez, 2001). Sociedad del conocimiento caracterizada por la competencia global, la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación, la generación de descubrimientos científicos, el surgimiento de cambios en las técnicas de producción y la reingeniería del trabajo.
- El proceso de comunicación, en función de las transformaciones tecnológicas ocurridas en el campo de la informática, las telecomunicaciones y los medios masivos, en los últimos años han hecho posible disponer de tecnologías de la información y la comunicación (redes de computadores, satélites, televisión por cable, multimedia, hipertexto, Internet, telefonía

móvil, videoconferencia, entre otros) que facilitan otros modos de comunicación abriendo el panorama y modificando, en algunos casos, el proceso de comunicación interpersonal, ayudada ahora por los nuevos aparatos tecnológicos; y por otra parte, se mantienen procesos de comunicación masiva ampliados y mejorados técnicamente. Pero, la modificación se produce porque los nuevos medios también hacen posible un nuevo tipo de proceso de comunicación personalizado, menos masificante, más descentralizado y hasta a veces individualizado.

- La educación debe basarse en una clara percepción del impacto tecnológico en el aprendizaje y en la comprensión de sus consecuencias para el individuo y la sociedad. De ahí que sea necesario establecer algunas consideraciones sobre las TIC en cuanto a los criterios para su uso en la educación, sus características y beneficios como herramientas instruccionales, el papel que juegan como innovación educativa y algunos planteamientos desde la perspectiva de la globalización del aprendizaje considerando el "currículo global" (Sánchez, 2001); y al mismo tiempo se debe tener presente la relación del sistema didáctico y las TIC, así como el abordaje de ellas en el proceso de enseñanza y aprendizaje, específicamente en el marco de la teoría del aprendizaje constructivista.
- En las actuales condiciones de continuos cambios sociales, resul-

taría negativo y hasta inexplicable, que un sistema educativo pretendiera ignorar tales cambios y continuar operando sin mayores ajustes de sus estructuras y organización tradicional; tal posición significaría correr el riesgo de perder legitimidad como institución y credibilidad como servicio. La producción, el uso y la actualización tecnológica, influyen en las condiciones de desarrollo de las sociedades. En términos de independencia tecnológica éstas deben contar con los recursos naturales y materiales, con abundantes recursos humanos. Por otra parte, el logro de tal independencia está estrechamente ligado al desarrollo del sistema educativo.

- La incorporación de la informática educativa, tiene que ver con el uso efectivo de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje, donde su uso se traduce en estudiar la utilización y efectos de su aplicación a corto, mediano y largo plazo. Disciplina ésta, de carácter interdisciplinario, cuyo desarrollo se ha basado en la ciencia cognitiva, la psicología, la didáctica, la pedagogía, la ingeniería de software, la sociología, las ciencias jurídicas y aquellas disciplinas cuyos objetivos sirvan para dilucidar los secretos del cómo, para qué, con qué, con quién y dónde el hombre aprende.

Las TIC pueden contribuir al acceso universal a la educación, la igualdad en la instrucción, el ejercicio de la enseñanza y el aprendizaje de calidad y el desarrollo profesional de los docentes,

así como a la gestión dirección y administración más eficientes del sistema educativo.

Por otra parte, la UNESCO aplica una estrategia amplia e integradora en cuanto a la promoción de las TIC en la educación. El acceso, la integración y la calidad figuran entre los principales problemas que las TIC pueden abordar. El dispositivo intersectorial de la UNESCO para el aprendizaje potenciado por las TIC aborda estos temas mediante la labor conjunta de sus tres sectores: Comunicación e Información, Educación y Ciencias.

Para Geneviève (1998) las tecnologías, desarrolladas y diversificadas, introducen en el aula no sólo la televisión, la video y el computador, sino también el disco de video, el CDI o el CD-ROM, así como el hipertexto y el multimedia, en una suerte de huida hacia adelante tecnológica, sin que haya habido tiempo para analizar los resultados. Las prácticas llamadas innovadoras se han multiplicado, pero las herramientas tecnológicas siempre sirven para mejorar el desempeño de los docentes, más que para favorecer los aprendizajes del alumno. Se distingue cada vez más claramente, la utilización de los medios como "soportes" de la enseñanza o de la formación y la utilización de los medios como "objetos" de estudio -prensa o televisión-, lo que actualmente se denomina "educación en los medios.

Con la aparición de las TIC, no se puede dejar de mencionar lo que se sabe acerca de la contribución de las imágenes y sonidos a la difusión de las informaciones, de los saberes o del saber-hacer, y a la construcción de cono-

cimientos. Por una parte, porque es necesario precisar el grado y el nivel de novedad de esa tecnología. Y por otra, porque todo nuevo medio, o multimedia, de comunicación no trae consigo el conjunto de saberes teóricos o prácticos acumulados a lo largo de años de experiencia, de creación y de lectura de textos, imágenes y sonidos es necesario inscribirlos en una perspectiva histórica.

Dentro y fuera de la escuela y de la universidad, junto a los conocidos libros y manuales, han aparecido nuevas "herramientas" o "pantallas" del conocimiento, como se les suele llamar: didacticiels, multimedia, videodiscos interactivos, hipertextos, hipermedia, CD ROM, CID (disco compacto interactivo), autopistas informáticas, entre otras. Todos son términos con los que hay que familiarizarse y, si fuera posible, conocerlos a fondo, ya que se les confiera una función educativa. Estas TIC no tratan la materia ni la energía, como las máquinas de la era industrial, sino las informaciones, los saberes, los conocimientos y los procesos de apropiación de ellos. Denominadas "tecnologías de la mente" o "de la inteligencia", vienen directamente, a competir con la educación y los docentes en su terreno tradicional. Es decir, la transmisión de los conocimientos y la formación de los espíritus. Ésa es la razón por la cual ni el sistema educativo y sus responsables, ni tampoco los docentes pueden ignorar los problemas que estas tecnologías les plantean (Universidad de Palermo, 2012).

Por otra parte, una de las áreas que se ha fortalecido de las TIC es el *Computer Supported Cooperative Learning* (CSCL), Aprendizaje Cooperativo So-

portado por Computadora, que basado en teorías de la psicología cognitiva ha creado un área de desarrollo de software y de innovación en Pedagogía. La finalidad es que grupos con el interés común de aprender mejoren las experiencias de interacción entre ellos para consolidar el aprendizaje, utilizando a las TIC como medio de coordinación.

Algunos retos de la educación ante las Tecnologías de Información y Comunicación

La educación en general necesita de un cambio, un reciclaje, una renovación, un repensamiento, un rejuvenecimiento o bien, una transformación. La educación que hoy se observa en varios de los niveles educativos, está obsoleta, fuera de contexto social y cultural. Está hecha para una mentalidad de fábrica y no para la sociedad del conocimiento. Es una educación en crisis epistemológica, resultante de la confusión entre educar, aprender y conocer, y su papel en un contexto de abundancia, diversidad y cambio continuo de información y conocimiento. Tal como lo enuncia Sánchez (2001).

“Es en este contexto donde se comprende que no se puede seguir educando a los aprendices como se hacía hace veinte años o más, la educación requiere de una reflexión y cambio por parte de los agentes educativos, así como de una puesta al día de sus conceptos. Hay la necesidad de generar y construir acciones al interior del aula, que medien en los aprendices el desarrollo de habilidades y capacidades de abstracción, pensamiento, trabajo colaborativo y cooperativo, resolución de problemas, manejo de incertidum-

bre, adaptación al cambio y a la obsolescencia, así como transferir aprendizajes formales a diferentes situaciones de la vida cotidiana. Todo ello con la finalidad de responder apropiadamente a las demandas sociales y culturales por facilitar la construcción de aprendizajes pertinentes, situados y contextualizados en los aprendices” (p. 40).

Hoy, se necesita una educación que se adapte a los requerimientos que el ritmo de la sociedad y la cultura imponen. Una educación basada en el conocimiento y el aprendizaje, donde estimule el pensamiento, el razonamiento y la creatividad, por sobre habilidades de mecanización que aún se estimulan desde muy temprano hasta la educación superior, como son la memorización, la repetición a través del sobreuso de la clase expositiva.

La educación requiere, con una mesurada urgencia, de una mayor pertinencia científica y tecnológica. Se piensa que una educación en contexto y sintonía con esta sociedad del conocimiento, es aquella que pone énfasis en capacidades tales que permitan que los aprendices coexistan flexiblemente con los avances de la ciencia y la tecnología. “Una educación que permita desarrollar la adaptación al cambio, así como un aprender que resalte la flexibilidad mental para operar con información abundante y diversa, pues no se puede olvidar que los niños viven inmersos en este mundo” (Sánchez, 2001: 42).

En un escenario como el descrito surge la necesidad de interactuar con contextos ricos en herramientas y materiales para construir el entender y el aprender. Micromundos o entornos

interactivos de construcción. Contexto que ya experimentan los aprendices al interactuar con tecnologías de complejo tratamiento de imágenes como la televisión por cable y multimedios, y de alta interacción y requerimiento cognitivo como videojuegos, computadores e Internet.

Las tecnologías permiten y facilitan una mayor comunicación entre las personas independientemente de su situación geográfica o temporal. Ellas rompen barreras espacio-temporales facilitando la interacción entre personas mediante formas orales (la telefonía), escrita (el correo electrónico) o audiovisual (la videoconferencia). Asimismo, esta comunicación puede ser sincrónica es decir, simultánea en el tiempo o asincrónica el mensaje se emite y recibe en un período de tiempo posterior al emitido. En segundo lugar, se puede señalar que las tecnologías permiten el acceso de forma permanente a gran cantidad de información. Vivimos en un entorno saturado de información.

Los medios de comunicación escritos, la radio, la televisión, el teletexto, Internet, el móvil, entre otros, se han convertido en objetos cotidianos y casi imprescindibles de nuestra vida que nos mantienen permanente informados. Los ciudadanos, a través del conjunto de estos medios y tecnologías, saben lo que sucede más allá de su ámbito o nicho vital (sea el barrio, la ciudad o país al que pertenecen). Por otra parte, desde el hogar y a través de las redes telemáticas se pueden acceder a bibliotecas, centros, instituciones y asociaciones de cualquier tipo.

Las tecnologías mejoran la eficacia y calidad de los servicios. La creación de bases de datos accesibles desde cualquier punto geográfico y en cualquier momento junto con la gestión informatizada de enormes volúmenes de información permite incrementar notablemente la rapidez y eficacia de aquellas tareas y servicios que tradicionalmente eran realizadas de una forma rutinaria y mecánica por personas. En estos momentos es posible realizar consultas o transferencias comerciales en una institución bancaria, de la administración pública, o de un organismo privado, a través de un computador con acceso a Internet.

Por otra parte, el uso de las TIC, conlleva inevitablemente la pérdida de la privacidad y el incremento del control sobre los individuos y grupos sociales. La utilización de ellas, implica el registro de las referencias personales y las actividades de los usuarios. El problema consiste en el mal uso que ciertos individuos u organizaciones, sean de carácter comercial o gubernamental, puedan realizar con esos datos de nuestra vida privada. Entre los retos que tiene la educación ante las tecnologías de información y comunicación se muestra en forma esquemática el siguiente Cuadro 1.

Riveros (2006) expresa que el éxito de cualquier innovación en el ámbito educativo depende en gran medida de la actuación docente, que viene determinada, sobre todo por su formación. Por ello, la integración y la utilización de las TIC en la educación, requieren fundamentalmente, una adecuada formación del docente.

Cuadro 1 Algunos retos de la educación ante las TIC

Integrar las TIC en el sistema y cultura escolar

Integrar las tecnologías digitales en las aulas y centros educativos así como replantear y redefinir los contenidos culturales del currículum parecen medidas urgentes.

Llevarlo a cabo, entre otras medidas, implicará necesariamente realizar importantes inversiones económicas en dotación de recursos tecnológicos suficientes para los centros educativos y en la creación de redes telemáticas educativas; desarrollar estrategias de formación del profesorado y de asesoramiento a los centros escolares en relación a la utilización de las tecnologías de información y comunicación con fines educativos; concebir los centros educativos como instancias culturales integradas en la zona o comunidad a la que pertenecen poniendo a disposición de dicha comunidad los recursos tecnológicos disponibles en los centros; planificar y desarrollar proyectos y experiencias de educación virtual apoyadas en el uso de las redes telemáticas así como propiciar la creación de "comunidades virtuales de aprendizaje"; creación de webs y materiales on line de modo que puedan ser utilizados y compartidos por diferentes centros y aulas.

Extender la formación a través de redes de computadores: la teleformación.

El incremento cuantitativo de las necesidades formativas está reclamando la creación de nuevas redes y formas de acceso a la enseñanza. En este sentido, las tecnologías digitales se están convirtiendo en una de las estrategias empleadas para ello.

La Educación a Distancia (EaD) apoyándose en las redes de computadores permite que muchos ciudadanos, trabajadores, profesionales que por motivos de tiempo o de lejanía no puedan cursar estudios en las formas tradicionales de asistencia a un centro, se impliquen en actividades formativas desde su hogar o lugar de trabajo. La formación en la empresa, la educación de personas adultas, las universidades, entre otras, son instancias desde las que en estos últimos años se han empezado a desarrollar-

Desarrollar acciones de educación no formal: la alfabetización tecnológica para el desarrollo social y comunitario

La meta de la educación no formal sería potenciar el acceso y participación democráticos en las nuevas redes de comunicación de aquellos grupos y comunidades, que de una forma u otra, están al margen de la evolución tecnológica. En este sentido, algunas medidas que se podrían sugerir, son las siguientes:

- Potenciar y apoyar proyectos y experiencias de asociaciones culturales, juveniles, ONGs, sindicatos, religiosas, entre otros, en el uso pedagógico y cultural de las TIC, mediante subvenciones económicas para la creación de centros de TIC en barrios y pueblos
- Formación inicial a los usuarios
- Apoyo a la creación y difusión de información a través de los recursos tecnológicos (emisoras locales, páginas Web, redes sociales)
- Transformar las bibliotecas y centros culturales no sólo en depósito de la cultura impresa, sino también en espacios de acceso a la cultura audiovisual e informática.

Reestructurar los fines y métodos de enseñanza. Nuevos roles para docentes y alumnos

Lo relevante será el desarrollo de procesos formativos dirigidos a que cualquier sujeto **aprenda a aprender** (es decir, adquiera las habilidades para el autoaprendizaje de modo permanente a lo largo de su vida); **sepa enfrentarse a la información** (buscar, seleccionar, elaborar y difundir aquella información necesaria y útil); se **califique laboralmente** para el uso de las tecnologías de información y comunicación; y **tome conciencia** de las implicaciones económicas, ideológicas, políticas y culturales de la tecnología en nuestra sociedad. Por esta razón, una meta educativa importante para las escuelas debería ser la formación de los niños y niñas como usuarios conscientes y críticos de las TIC y de la cultura que en torno a ellas se produce y difunde.

Cuadro 1 (Continuación)

Revisar y replantear la formación ocupacional a la luz de las nuevas exigencias sociolaborales impulsadas por las TIC

La formación ocupacional debe incorporar e integrar esta realidad tecnológica en sus planes y procesos formativos a través de medidas como:

- Introducir y preparar a los trabajadores en el conocimiento y uso laboral de las nuevas tecnologías de la comunicación como un aprendizaje básico y común a todos los ámbitos ocupacionales.
- Mejorar la calidad de los procesos formativos y de aprendizaje del alumnado apoyando la actividad docente en el uso de estas tecnologías (mediante videoconferencias, CDROM, vídeos didácticos, foros de discusión mediante correo electrónico, redes telemáticas locales para la formación...).
- Establecer y desarrollar cursos específicos de formación para puestos laborales de nueva creación previsibles con el "teletrabajo"
- Crear redes telemáticas dirigidas a la formación de distintos ámbitos ocupacionales abiertas al acceso a los distintos sectores sociales del mundo del trabajo

Fuente: Riveros (2015) compilado de Area Moreira (2009.)

Algunos estudios han demostrado que lograr cambios de actitud de los docentes con respecto a las TIC es difícil. Lo que complica esta situación es, en primer lugar, la comprobación del escaso impacto de los cursos de formación en TIC para la modificación de las creencias que poseen los docentes acerca de la enseñanza. En segundo lugar, las TIC a veces son concebidas como la panacea educativa y no como herramienta que puede potenciar la mejora de la enseñanza y el aprendizaje. Adell (1997) expone que la misión del docente en entornos ricos en información es la de facilitador, de guía y consejero sobre fuentes apropiadas de información, la de creador de hábitos y destrezas en la búsqueda, selección y tratamiento de la información.

El cambio de orientación del rol del docente puede observarse en diversos sentidos, pero siempre apoyados en dos dimensiones básicas en las que deben proyectarse los programas de formación: las actitudes, las cuales influyen en la introducción misma de las TIC en el campo educativo, pues se

considera que las positivas la promueven mientras que las negativas la inhiben y, en segundo lugar, las competencias, que pueden presentar diferentes tendencias. Si el cambio es en el ámbito del aula (enseñanza sobre computadores, sala de computadores) se requiere una atención muy centrada en el alumno y la actuación del docente como facilitador, orientador, propiciador de ambientes colaborativos que enriquezcan en su dinámica a los estudiantes. El cambio puede orientarse a que los docentes sean más que usuarios de tecnologías realizadas por otras, requiriéndose un mayor compromiso del docente en torno a su acercamiento a la tecnología.

Para Riveros (2004) desde la perspectiva del pensamiento y construcción de teorías de enseñanza, las TIC han de contribuir a resolver las siguientes necesidades de formación:

- Valorar la actitud que se tiene ante la incorporación de las TIC, estimando sus implicaciones en todo el proceso de enseñanza y aprendizaje.

- Estimar el nivel de familiarización con las TIC, de sus posibilidades y limitaciones educativas, desde las cuales desarrollar la concepción y práctica educativa de cada docente.
 - Descubrir el valor intrínseco de la Internet, como espacio de comunicación, base de datos, lugar de encuentro de innovaciones, facilitación de las relaciones, etc.
 - Adaptar la Internet a las necesidades actuales y futuras que vive cada docente en el centro y aulas.
 - Seleccionar la información más pertinente con la concepción de enseñanza, los problemas vividos en las aulas y centros.
 - Ampliar las opciones personales y valorar los esquemas mentales que se mantienen en relación con el uso, adaptación y aprovechamiento de la Internet en la vida profesional.
 - Aprovechar la Internet para el contraste de nuestras concepciones e innovaciones educativas con otras aportaciones de equipos y colegas.
- Un proceso de formación de los docentes en TIC debería reunir las siguientes características:
- Impartirse con rigor científico, evitando simplificaciones y las tendencias al facilismo.
 - Debe ser sistemática para lo cual se debe realizar en el marco de un plan integral que contemple diversas temáticas, incluyendo los aspectos informáticos, pedagógicos y sistémicos.
 - La actualización de los conocimientos de los docentes debe ser integral y abarcar por lo menos los siguientes aspectos:
- Aprender la profunda influencia que las TIC ejercen en la sociedad actual.
 - Estudiar los procesos psicogenéticos de construcción del conocimiento.
 - Analizar el fenómeno de la incorporación de las TIC en las actividades educativas.
 - Estudiar las distintas técnicas específicas para el uso educativo de la tecnología informatizada.
 - Asimilar los conocimientos necesarios para respaldar al docente y permitirle abarcar todos los usos y posibilidades que la informática brinda en las distintas áreas del saber.
 - La enseñanza debe ser modular a fin de que permita alcanzar objetivos y metas parciales que se vayan integrando y retroalimentando en el tiempo.
 - Debe ser permanente, por cuanto la vertiginosa velocidad con que se avanza en el desarrollo y aplicación de las tecnologías obliga a una constante capacitación y actualización de conocimientos.
 - Debe buscar un efecto multiplicador, es decir la "formación de formadores" con vistas a la preparación y motivación de futuros ciudadanos con capacidades laborales.
- Una escuela que carece de docentes capacitados en TIC, podrá ser una escuela con computadores pero no podrá vencer ese trecho ancho y profundo que separa a los especialistas en informática (que saben mucho de lo suyo) de los docentes de cualquier asignatura (que también saben mucho de lo suyo). Lo verdaderamente importante es lograr que exista un len-

guaje en común que le permita a los docentes emplear las TIC para sus clases, organizarlas, comunicarse con los demás colegas y sobre todo, interesar a los alumnos en una actividad que ellos mismos puedan crear, que les va a ayudar a estudiar y que además pueda ser muy divertida.

Conclusiones

Las TIC representan uno de los recursos más completos en la acción formativa contemplando funciones como *instrumento facilitador de los procesos de aprendizaje* (fuente de información, canal de comunicación entre docentes y alumnos, recurso didáctico).

El uso de las tecnologías facilita prácticas que pueden ser variadas y adaptadas a las diferencias individuales de los alumnos de acuerdo a la comprensión que evidencien durante el procesamiento de la nueva información.

Las TIC seguirán modificando la forma de elaborar, adquirir y transmitir los conocimientos y permitirán aprovechar las posibilidades que brindan para la enseñanza y el aprendizaje al mejorar la manera de producir, organizar, difundir y controlar el saber y de acceder al mismo, por lo que estas tecnologías constituyen un instrumento, una herramienta importante para ser aplicadas con éxito en los procesos educativos.

Las TIC constituyen un medio excelente para cuestionar ciertas prácticas pedagógicas que suceden en el aula, empleadas únicamente como herramientas que se agregan a una práctica de enseñanza tradicional centrada en la transmisión de conocimientos y

donde el papel protagónico es del docente; pueden incrementar notablemente la participación y la interacción de los alumnos, logrando su integración en situaciones de aprendizaje.

Referencias bibliográficas

- ADELL, JORDI (1997). "Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información". **Edu-tec. Revista electrónica de tecnología educativa**. N° 7, Noviembre <http://www.uib.es/depart/gte/revelec7.html>. (Acceso 20-05-02).
- AREA MOREIRA, MANUEL (2009). **Introducción a la Tecnología Educativa**. Manual electrónico.
- CABERO ALMENARA, JULIO (1996). **Nuevas Tecnologías, comunicación y educación**. Versión electrónica EDUTEC Revista electrónica de Tecnología Educativa N° 1, febrero 1996.
- CASTELLS, MANUEL (1986). **El desafío tecnológico**. Alianza. Madrid.
- ESCUADERO MUÑOZ, JUAN MANUEL (1995). **La integración de las Nuevas Tecnologías en el currículum y en el sistema escolar**. En Rodríguez Diéguez, J. L. y C. Sáenz Barrio (coords.), **Tecnología Educativa y Nuevas Tecnologías aplicadas a la educación**. Marfil Alcoy. Madrid.
- GENEVIÉVE, JACQUINOT (1998). "O que é um educador? O papel da Comunicação na formação dos professores" en I Congress on Communication and education.
- LITWIN, EDITH (1995). **Tecnología Educativa**. Políticas, historias, propuestas. Paidós. Buenos Aires.
- MARTÍNEZ SÁNCHEZ, FRANCISCO (1996). **La enseñanza ante los nuevos canales de comunicación**. En

- Tejedor, F. y A. García Valcárcel, **Perspectivas de las Nuevas Tecnologías en la Educación**. Narcea. Madrid.
- ELSTEIN, SILVIA (2015). **Nuevas tecnologías y educación**. Hacia una nueva perspectiva en la formación de profesores. Nuevas tecnologías, nuevos entornos sociales y culturales www.unrc.edu.ar/publicar/cde/Elstein.htm. (Consulta 08-02-2015)
- RIVEROS, VÍCTOR (2004). **Implicaciones de la tecnología informatizada en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la matemática**. Tesis Doctoral para optar al Título de Doctor en Ciencias Humanas. Universidad del Zulia. Facultad de Humanidades y Educación. División de Estudios para Graduados. República Bolivariana de Venezuela.
- RIVEROS, VÍCTOR (2006). **La tecnología informatizada en la enseñanza y aprendizaje de la matemática**. Colección textos universitarios. Universidad del Zulia. Ediciones Astro Data S. A.
- SÁNCHEZ, JAIME (2001). **Aprendizaje visible, Tecnología invisible**. Santiago de Chile-Chile. Ediciones Dolmen.
- VÁZQUEZ GÓMEZ, GONZALO (1987). **Educación para el siglo XXI**. Fundesco. Madrid.
- UNIVERSIDAD DE PALERMO (2012). **Reflexión Académica en Diseño y Comunicación N°II**. XX Jornadas de Reflexión Académica en Diseño y Comunicación. Del 6 al 17 de febrero 2012.

Fundamentación Legal y Supuestos Teóricos del Servicio Comunitario Estudiantil en el Subsistema de Educación Universitaria

Carmen Bustos, Petra Lúquez y Otilia Fernández

Facultad de Humanidades y Educación. Escuela de Educación

Universidad del Zulia. Maracaibo-Venezuela

E-mail: carmenbustos.hds@gmail.com; petralu@hotmail.com;

otiliadelca@hotmail.com

Resumen

El Servicio Comunitario Estudiantil es un compromiso institucional, que conlleva a la transformación de la realidad socioeducativa; a través de las tres funciones básicas de las instituciones de educación superior (IES), con observancia de la legislación educativa. Ello, llevó al análisis del marco legal y los supuestos teóricos del Servicio Comunitario, como derivación de la docencia, investigación y la extensión en la Universidad del Zulia (LUZ). Mediante la utilización de la técnica de investigación documental en diversas fuentes de información y la aplicación del método exegético en los instrumentos legales pertinentes, se obtuvo como resultados que: existe una abundante producción legislativa, nacional e institucional que regula el Servicio Comunitario en las IES; este servicio se constituye en un medio para lograr el cumplimiento de los principios, valores y fines educativos previstos en el marco legal vigente; la vinculación de la docencia con la investigación y la extensión es una fuente generadora de proyectos de Servicio Comunitario. También el Servicio Comunitario fundamentado en los supuestos teóricos analizados y cumpliendo con el espíritu, propósito y razón previstos en la ley y no como un simple requisito de grado, y que mediante la implementación de la Metodología del Aprendizaje Servicio, coadyuva al cumplimiento de la Responsabilidad Social Universitaria (RSU).

Palabras clave: servicio comunitario estudiantil, fundamentación legal y supuestos teóricos, responsabilidad social universitaria, metodología del aprendizaje servicio.

Legal Foundations and Theoretical Assumptions about Student Community Service in the Higher Education Subsystem

Abstract

Student Community Service is an institutional commitment that leads to a transformation of the socio-educational reality through the three basic functions of higher education institutions, observing educational legislation. This leads to an analysis of the legal framework and the theoretical assumptions about community service as a derivative of teaching, research and extension at the University of Zulia (LUZ). Using the documentary research technique on different information sources and applying the exegetical method to the relevant legal instruments, results indicate that there is an abundant production of national and institutional legislation governing community service in higher education institutions. This service constitutes a means for achieving compliance with the principles, values and educational ends foreseen in the existing legal framework. Linking teaching with research and extension generates community service projects. Also, community service that is based on the theoretical assumptions analyzed and complies with the spirit, purpose and reason provided in the law (not seen merely as a simple requirement for graduation), and that implements service learning methodology, contributes to fulfilling University Social Responsibility (USR).

Keywords: student community service, legal basis and theoretical assumptions, university social responsibility, learning methodology service.

Introducción

El Servicio Comunitario que actualmente se viene cumpliendo en el Subsistema de Educación Universitaria, tiene su fundamento teórico conceptual en la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) que se expresa y desarrolla mediante la observancia de las tres funciones básicas de las instituciones de educación superior, con el apoyo de la gestión institucional y el marco legal vigente. Aspectos que, por su naturaleza, alcance e impacto social, han sido regulados en diversos instrumentos legales nacionales e institucionales de obligatorio cumplimiento.

Al respecto, el contenido de este trabajo investigativo, parte del objetivo: analizar el marco legal y los supuestos teóricos del Servicio Comunitario, como derivación de la docencia, investigación y extensión en la Universidad del Zulia (LUZ) en el ejercicio de la Responsabilidad Social Universitaria. Ello implica un estudio documental de criterios doctrinales y el análisis exegético de las normas que regulan el Servicio Comunitario, en el marco de la praxis educativa articulada a la docencia, la investigación y la extensión en LUZ, como actividades esenciales para el diseño y ejecución de proyectos de Servicio Comunitario, con impacto

social favorable para el estudiante, las comunidades y la institución, en el contexto de la Metodología del Aprendizaje Servicio y la Responsabilidad Social Universitaria (RSU).

La Responsabilidad Social y las Funciones de la Universidad

Al analizar la Responsabilidad Social Universitaria, el Marco Legal, el Servicio Comunitario y la Metodología del Aprendizaje Servicio, es ineludible partir de las tres funciones básicas de la universidad: docencia, investigación y la extensión en la praxis educativa, debido a que usualmente se considera el Servicio Comunitario como una actividad desvinculada de estas funciones. La praxis educativa, la denomina el legislador venezolano en el artículo 145 de la Ley de Universidades, aprobada en Gaceta Oficial No. 1429, Extraordinaria, el 8 de Septiembre de 1970, como la enseñanza dirigida a la formación integral del alumno y a su capacitación para una función útil a la sociedad. En el mismo orden, se continúa expresando en el artículo 146 del mismo instrumento legal, las normas pedagógicas internas que permitan armonizar la enseñanza universitaria con los ciclos educacionales anteriores, y en cuanto a las universidades, éstas señalarán orientaciones fundamentales tendentes a mejorar la calidad general de la educación en el país.

De lo expuesto, se interpreta que indistintamente del término empleado para identificar el quehacer escolar universitario, lo importante son los fines educativos y la forma de lograrlos;

con adecuación a los procesos académicos pertinentes. Por lo tanto, es conveniente disertar sobre las nuevas tendencias de concebir la práctica educativa con RSU, que alude al cumplimiento de las tres funciones de las universidades; lo cual para Vallaey (2007) tiene que ver con la gestión ética de los impactos universitarios: de Funcionamiento Organizacional; Educativos; Cognitivos y Epistemológicos e Impactos Sociales. También se requiere de Ejes de Gestión Socialmente Responsable que implican: un Campus Responsable; la Formación Ciudadana y Profesional Responsable; la Gestión Social del Conocimiento y el de las Comunidades de Desarrollo Mutuo para el Aprendizaje.

Además de los requerimientos señalados, el mismo autor considera, como necesaria, la definición de los cinco componentes centrales de la RSU, en términos de políticas de: Gestión Ética y Calidad Institucional; Gestión Medioambiental Responsable; Participación Social Responsable; Formación Académica Socialmente Responsable; Investigación Socialmente Útil y Gestión Social del Conocimiento.

De lo expuesto, claramente se evidencia, que tanto el impacto de la RSU como sus Ejes y Políticas de Gestión, están explícitos e implícitos en las funciones universitarias, éstas, a su vez, conforman la esencia de la praxis educativa y coadyuvan al desarrollo conceptual, procedimental y legal del Servicio Comunitario. Se aprecia también, la entrañable necesidad de vincular el hecho educativo con la realidad social, local, nacional y hasta interna-

cional; pues resulta imposible concebir el proceso de enseñanza - aprendizaje únicamente en el ámbito escolar.

Esta concepción es asumida por la política nacional de las universidades en Venezuela, según se describe en el Documento de la Comisión Nacional de Currículo (2004), donde se plantea a las instituciones de educación superior (IES) la exigencia de:

Transformar sus tradicionales prácticas de transmisión del conocimiento, centradas en lo unidisciplinario, en habilidades y destrezas invariables que, una vez aprendidas como verdades, perduran en el desempeño profesional del egresado. Por esa razón, las IES deben formar ciudadanos profesionales con conciencia social, creativos e innovadores, con competencias para trabajar en equipo, transferir y comunicar saberes, emprendedores con capacidad para solucionar problemas (p.19).

También el Estado venezolano a través del ejecutivo nacional puntualiza las seis políticas educativas que rigen la educación superior en el país, y se establecen un conjunto de acciones para lograrlas. En el caso particular de este estudio, se destaca lo dispuesto en la Política No 5, por contener los aspectos pertinentes y relacionados con la vinculación de la investigación y la extensión con la praxis educativa universitaria, que conlleva al diseño y ejecución de proyectos de Servicio Comunitario.

Dicha política, tiene como finalidad lograr una mayor interrelación de las instituciones con las comunidades del entorno. Al respecto, en el contenido del texto del informe final del documento sobre el Relevamiento de Experiencias de Reformas Universitarias en Venezuela, se recomienda para la arti-

culación de acciones institucionales, en el marco de una visión integral de la proyección social de las instituciones hacia el desarrollo comunitario, involucrar la participación estudiantil en su sentido de experiencia formativa (Fergusson, 2003).

En consideración con lo anterior, en la praxis educativa el alumno debe desarrollar las habilidades y competencias necesarias para intervenir en los espacios comunitarios; a través de la investigación y la extensión universitaria, bajo la modalidad de proyectos de Servicio Comunitario. Entre las estrategias que para estos logros propone el documento, destacan las siguientes:

- Impulsar y apoyar el desarrollo de programas integrales e Interinstitucionales de extensión.
- Promover la ampliación del servicio social que se cumple en las carreras de ciencias de la salud y agropecuarias, a otras carreras que ofrecen las instituciones de educación superior.
- Incentivar el apoyo de las IES a la generación y desarrollo de proyectos comunitarios, para la solución de problemas que afecten a los sectores sociales más vulnerables.
- Incentivar la generación y desarrollo de proyectos comunitarios con participación directa de los estudiantes.
- Difundir las experiencias significativas de participación e integración social. (Fergusson, 2003:32).

En tal sentido, mantener la vigencia de las prácticas pedagógicas tradicionales se constituye en un atraso educativo de graves magnitudes y consecuencias en el espacio y en el tiempo,

pues éstas funcionarán a espaldas de los otros agentes que conforman el sistema educativo venezolano, que por intereses particulares no privilegian la formación de la ciudadanía, uno de los principios y valores establecidos en la educación venezolana tanto para el Subsistema de Educación Básica como para el Subsistema de Educación Universitaria, de acuerdo a lo previstos en al artículo 3 de la Ley Orgánica de Educación aprobada en Gaceta Oficial Extraordinaria No 5.929, de fecha 15 de agosto de 2009; en la cual se expresa como principios de la educación: la democracia participativa y protagónica, la responsabilidad social. Igualmente se consideran como valores fundamentales: la solidaridad, la corresponsabilidad y la cooperación; entre otros.

En estos escenarios, la docencia universitaria está obligada a enfrentar retos que impidan o menoscaben la misión que le ha atribuido la Ley, y para lograrlo el camino indicado consiste en incluir actividades de investigación y de extensión en la planificación instruccional, incluyendo el diseño y ejecución de proyectos de Servicio Comunitario con contenido social, ético y científico. A tal fin, la docencia universitaria debe estar dirigida a la:

Construcción del conocimiento, a partir de los estímulos externos e internos, se planteará de manera imperativa el diseño de actividades en donde el alumno realmente actúe sobre el conocimiento (objeto o situación de estudio). Si queremos formar individuos activos, autónomos, reflexivos y responsables de su propio aprendizaje, las actividades de aprendizaje que se plantean a los estudiantes tienen que fomentar, por medio de tareas au-

ténticas de desempeño, aspectos que impliquen poner en juego el razonamiento, la creatividad, la solución de problemas, el hacer conexiones y transferencias,...(Capetillo y Flores, 1999: 81)

Como se aprecia, la transformación de las prácticas educativas es un reto, una necesidad y una demanda social en los escenarios actuales, y las instituciones universitarias están obligadas a facilitar a los docentes mecanismos que le permitan obtener nuevos conocimientos y propuestas con sentido práctico, que le faciliten el desarrollo de su desempeño profesional con la idoneidad requerida.

El Servicio Comunitario Estudiantil

El Servicio Comunitario del Estudiante como requisito de grado, tiene su sustento teórico en el aprendizaje experiencial, como aquél, en el cual los estudiantes aprenden haciendo y viviendo experiencias en una situación contextual determinada, mediante la vinculación teoría y práctica; y a partir de allí, van construyendo su propio conocimiento. Se entiende entonces por Servicio Comunitario toda actividad realizada por los estudiantes universitarios, orientada a la solución de problemas o satisfacción de necesidades en una determinada comunidad.

Se tiene como antecedente teórico de este servicio, el constructivismo social, que se origina de teorías pedagógicas y psicológicas. Asimismo el Servicio Comunitario considera los contextos sociales y culturales como puntos de partida para el conocimiento y apoya un modelo de descubrimiento del aprendizaje,

donde el alumno puede aprender de manera natural a través de rutas de descubrimiento que van a propiciar en él, la construcción del conocimiento a partir de su propia experiencia.

Es necesario distinguir en el Servicio Comunitario institucional, lo referente a las actividades que, aun sin estar relacionadas con los objetivos, contenidos, planes de estudio, orientaciones y estrategias pedagógicas escolarizadas, pueden ser ejecutadas por algunos otros miembros de la comunidad universitaria; pues simplemente son acciones que se ejecutan por motivos eventuales, estratégicos o circunstanciales, tales como: los servicios institucionales de asesorías y asistencia técnica, las campañas solidarias, el voluntariado reconocido en algunos casos como fundaciones; entre otras, de índole cultural y deportivas que generalmente la dirigen las instancias universitarias de cultura y auto desarrollo.

También hay que deslindar las prácticas profesionales o pasantías del Servicio Comunitario estudiantil como requisito de grado, teniendo en cuenta que existen diferencias básicas, pues en las prácticas profesionales el objeto del aprendizaje está dirigido al desarrollo de las competencias formativas que adquiere el estudiante en un ámbito natural vinculado con su carrera en la búsqueda de experticia profesional, debiendo ser observado y evaluado, ya que, son prácticas que requieren estrategias pedagógicas para aprender o fortalecer el conocimiento haciendo actividades operativas, instrumentales o intelectuales, pero su objetivo es exclusivamente académico.

Así se constata en el Acuerdo 535 referido a las Normas sobre el Currículo Universitario, aprobado por el Consejo Universitario bajo el No CU.06407-2006 de fecha 06 de diciembre de 2006, según lo dispuesto en su artículo 10.

En razón de lo expuesto, en el Servicio Comunitario como requisito de grado generalmente se asume la Metodología del Aprendizaje Servicio, como un todo coherente que requiere planificación, coordinación, integración, cooperación, evaluación y el cumplimiento de cuatro condiciones fundamentales: (a) el protagonista de los procesos de acción comunitaria es el estudiante, con una visión compartida; (b) el objeto y sujeto del servicio que se ofrece, es la comunidad; (c) lograr un impacto cuantitativo y cualitativo en la situación contextual donde se desarrolle el proyecto comunitario; (d) cumplir con las 120 horas reglamentarias en la comunidad, que garanticen el cumplimiento y fortalecimiento de los principios de este servicio previstos en la ley especial.

Metodología del Aprendizaje Servicio

En el marco legal y doctrinal venezolano se menciona la Metodología del Aprendizaje Servicio como la estrategia pedagógica expedita para desarrollar el Servicio Comunitario en el ámbito universitario, siendo aplicable esta metodología en el desarrollo de una cátedra o en el cumplimiento de una práctica profesional. En tal sentido, su intencionalidad consiste en me-

jorar los aprendizajes escolares mediante el desarrollo de actividades fuera del ámbito escolar, prestando un servicio en la comunidad.

Cabe resaltar, que actualmente la metodología se viene implementado con éxito en diversos países desarrollados, algunos de ellos se han apoyado en los cuadrantes del aprendizaje servicio formulados por la Universidad de Stanford (Tapia, 2000); siendo estos: trabajo de campo, iniciativas solidarias sistemáticas, servicio comunitario institucional y aprendizaje servicio, los cuales representan la distinción entre las diversas acciones educativas desarrolladas en un contexto comunitario.

Particularizando en torno al aprendizaje servicio; a éste llegan muchas instituciones desde el lugar de la práctica, y avanzan desde esa misma experiencia para lograr acciones sólidas, aprendizajes más significativos, proyectos eficaces de alto impacto en la institución y en la comunidad (Tapia, 2000). Por otra parte, garantiza a las instituciones educativas una actuación en el entorno social planificado, sistemático y científico, fuertemente vinculado a su misión educativa, fortaleciendo con ello, las competencias y actitudes que requiere el estudiante universitario para su futuro desenvolvimiento laboral.

Sustentación Jurídica

El Servicio Comunitario tiene su fundamentación legal, en una abundante producción legislativa, donde destacan: el texto constitucional venezolano, la Ley Orgánica de Educación, la Ley de Universidades, la Ley del Ser-

vicio Comunitario del Estudiante de Educación Superior y, en el caso de la Universidad del Zulia, el Reglamento de Extensión Universitaria, y demás decretos, reglamentos, resoluciones y circulares de carácter nacional, regional o institucional que apliquen sobre el particular.

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela

El texto constitucional publicado en Gaceta Oficial No 36.860 del 30 de diciembre de 1999, es claro cuando establece en el artículo 102, como una de las finalidades de la educación, el “desarrollar el potencial creativo de todo ser humano y el pleno ejercicio de su personalidad en una sociedad democrática basada en la valoración ética del trabajo y en la participación activa, consciente y solidaria en los procesos de transformación social...”. Asimismo, este artículo define la educación como un derecho humano, por ello, el Estado venezolano debe garantizar los principios de la educación democrática; tales como: la gratuidad de la educación, la igualdad, la obligatoriedad y la libertad de la educación, entre otros.

En la misma dirección, sigue expresando el constituyente venezolano, en el artículo 109 que “se consagra la autonomía universitaria para planificar, organizar, elaborar y actualizar programas de investigación, docencia y extensión”. Además se explicita a la educación como un deber social, que va mas allá del derecho y la obligación que tienen los pobladores del territorio nacional de ser escolarizados, pues en atención al Principio de Correspon-

sabilidad Social, toda persona está obligada a participar y hacer los aportes pertinentes para el desarrollo del país. Así se constata también en los artículos 2, 132 y 135 respectivamente. En la parte orgánica del texto constitucional en su artículo 2, establece que:

Venezuela se constituye en un Estado democrático y social de Derecho y de Justicia, que propugna como valores superiores de su ordenamiento jurídico y de su actuación, la vida, la libertad, la justicia, la igualdad, la solidaridad, la democracia, la responsabilidad social y, en general, la preeminencia de los derechos humanos, la ética y el pluralismo político.”

Seguidamente regula en el artículo 132 la participación activa y protagónica de los ciudadanos (as) y sus deberes en los términos siguientes:

Toda persona tiene el deber de cumplir sus responsabilidades sociales y participar solidariamente en la vida política, civil y comunitaria del país, promoviendo y defendiendo los derechos humanos como fundamento de la convivencia democrática y de la paz social.

En ese orden, la carta magna en su artículo 135 norma lo pertinente al Principio de Corresponsabilidad indicando que:

Las obligaciones que correspondan al Estado, conforme a esta Constitución y a la ley, en cumplimiento de los fines del bienestar social general, no excluyen las que, en virtud de la solidaridad y responsabilidad social y asistencia humanitaria, correspondan a los o a las particulares, según su capacidad. La ley proveerá lo conducente para imponer el cumplimiento de estas obligaciones en los casos en que fuere necesario. Quienes aspiren al ejercicio de cualquier profesión, tienen el deber de prestar servicio a la comunidad duran-

te el tiempo, lugar y condiciones que determine la ley.

Se puede constatar en el contenido de los artículos citados, el rango constitucional que fundamenta los principios de corresponsabilidad y responsabilidad social que se ejercitan mediante las tres funciones básicas universitarias, cuyos operadores fundamentales son los docentes y los estudiantes, y en consecuencia, las universidades y el profesorado deben acatar estas disposiciones, acorde con la autonomía académica, las realidades y demandas del entorno donde estas instituciones se encuentren ubicadas; razón por la cual, el legislador también introduce este mandato en la Ley Orgánica de Educación y en la Ley de Universidades.

Ley Orgánica de Educación

Los principios y valores rectores de la educación se encuentran regulados en el artículo 3 de la Ley Orgánica de Educación vigente, en cuyo artículo establece como principios de la educación:

La democracia participativa y protagónica, la responsabilidad social, la igualdad entre todos los ciudadanos y ciudadanas sin discriminaciones de ninguna índole, la formación para la independencia, la libertad y la emancipación, la valoración y defensa de la soberanía, la formación en una cultura para la paz, la justicia social, el respeto a los derechos humanos, la práctica de la equidad y la inclusión”, entre otros.

Con respecto a los valores, el mismo artículo enfatiza respecto a: “el respeto a la vida, el amor, la fraternidad, la convivencia armónica en el marco de la solidaridad, la corresponsabili-

dad, la cooperación, la tolerancia y la valoración del bien común, la valoración social y ética del trabajo”.

Si bien, en el artículo precitado, se aprecian evidentes debilidades, tales como: inobservancia de técnica legislativa, confusión entre los conceptos de principios y valores, inconsistencia conceptual, procedimental y real en algunos de ellos y además con un componente ideológico parcializado, no puede obviarse que es un instrumento legal, que por su carácter orgánico, se constituye en la ley marco que regula el Sistema Educativo venezolano.

No obstante, en parte de su contenido, están presentes principios y valores educativos que pautan de forma directa e indirecta la RSU y el rol de las instituciones educativas como componentes del Subsistema de Educación Universitaria. En el mismo orden, en el artículo 15 de esta ley se formulan los fines educativos que se aspiran lograr a través del Sistema Escolar venezolano, donde se norman aspectos relacionados con la Responsabilidad Social de las Universidades a través del desarrollo de sus funciones fundamentales y el Servicio Comunitario, los cuales se describen a continuación:

1. “Desarrollar el potencial creativo de cada ser humano para el pleno ejercicio de su personalidad y ciudadanía, en una sociedad democrática basada en la valoración ética y social del trabajo liberador y en la participación activa, consciente, protagónica, responsable y solidaria, comprometida con los procesos de transformación social”.
2. “Desarrollar una nueva cultura política fundamentada en la participa-

ción protagónica y el fortalecimiento del Poder Popular, en la democratización del saber y en la promoción de la escuela como espacio de formación de ciudadanía y de participación comunitaria, para la reconstrucción del espíritu público en los nuevos republicanos y en las nuevas republicanas con profunda conciencia del deber social”.

3. “Formar ciudadanos y ciudadanas a partir del enfoque geohistórico con conciencia de nacionalidad y soberanía, aprecio por los valores patrios, valorización de los espacios geográficos y de las tradiciones”.
4. “Fomentar el respeto a la dignidad de las personas y la formación transversalizada por valores éticos de tolerancia, justicia, solidaridad, paz, respeto a los derechos humanos y la no discriminación”.
5. “Impulsar la formación de una conciencia ecológica para preservar la biodiversidad y la sociodiversidad, las condiciones ambientales y el aprovechamiento racional de los recursos naturales”.
6. “Formar en, por y para el trabajo liberador, dentro de una perspectiva integral, mediante políticas de desarrollo humanístico, científico y tecnológico, vinculadas al desarrollo endógeno productivo y sustentable”.
7. “Impulsar la integración latinoamericana y caribeña bajo la perspectiva multipolar orientada por el impulso de la democracia participativa”.
8. “Desarrollar la capacidad de abstracción y el pensamiento crítico mediante la formación en filosofía, lógica y matemáticas, con métodos

innovadores que privilegien el aprendizaje desde la cotidianidad y la experiencia”.

9. “Desarrollar un proceso educativo que eleve la conciencia para alcanzar la suprema felicidad social; a través de una estructura socioeconómica incluyente y un nuevo modelo productivo social, humanista y endógeno”

Como puede observarse, en los nueve numerales referidos a los fines educativos, en cada uno de ellos está implícito o explícito el desiderátum del legislador patrio, sobre la sagrada misión que corresponde a las universidades y su contribución con el desarrollo del país, deberes igualmente plasmados en la Ley de Universidades.

Ley de Universidades

Esta ley en sintonía con los preceptos constitucionales anteriormente expuestos, pauta en el artículo 2, que “las Universidades son instituciones al servicio de la Nación y a ellas corresponde colaborar en la orientación de la vida del país mediante su contribución doctrinaria en el esclarecimiento de los problemas nacionales. También el artículo 3 expresa que:

Las Universidades deben realizar una función rectora en la educación, la cultura y la ciencia. Para cumplir esta misión, sus actividades se dirigirán a crear, asimilar y difundir el saber mediante la investigación y la enseñanza; a completar la formación integral iniciada en los ciclos anteriores; y a formar los equipos profesionales y técnicos que necesita la Nación para su desarrollo y progreso.

De los artículos referidos, se desprende el carácter vital de la misión que el Estado venezolano le asigna a las universidades para el desarrollo de las personas como individuos, como colectivo y como nación, por lo tanto, resultaría contradictorio o paradójico, que desde los planes de formación del estudiante universitario, a través de procesos de enseñanza aprendizaje inadecuados, no se lograrán los cambios y posturas socioeducativas deseadas, necesarios y suficientes para el desarrollo del país, mediante el ejercicio pleno de la RSU, que se expresa desde el proceso de formación del estudiante y en su ejercicio profesional como egresado.

Ley de Servicio Comunitario del Estudiante de Educación Superior

Esta ley fue promulgada en Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, bajo el No 38.272, el 14 de septiembre de 2005, la cual en su artículo 2 establece como principios del Servicio Comunitario: “solidaridad, responsabilidad social, igualdad, cooperación, corresponsabilidad, participación ciudadana, asistencia humanitaria y alteridad”; los mismos fundamentan los fines de este servicio normados en el artículo 7, en los términos siguientes:

1. Fomentar en el estudiante la solidaridad y el compromiso con la comunidad como norma ética ciudadana.
2. Hacer un acto de reciprocidad con la sociedad.

3. Enriquecer la actividad de educación superior, a través del aprendizaje servicio, con la aplicación de los conocimientos adquiridos durante la formación académica, artística, cultural y deportiva.
4. Integrar las instituciones de educación superior con la comunidad, para contribuir al desarrollo de la sociedad venezolana.
5. Formar, a través del aprendizaje servicio, el capital social del país.

En correspondencia con el contenido de ambos artículos, podría caracterizarse el Servicio Comunitario como:

- Un proceso de sensibilización del estudiante universitario hacia los diferentes problemas y circunstancias adversas que ocurren en una determinada comunidad.
- La actividad que propende al fortalecimiento de la formación integral e integra de los estudiantes.
- Un deber que se constituye en una oportunidad personal e institucional para la generación, socialización y aplicación del conocimiento, que es uno de los objetivos esenciales de las instituciones de educación superior (IES).
- Una estrategia que propicia la participación, cooperación e integración comunitaria para dar respuestas compartidas a los problemas que les afecta.
- La realización del Servicio Comunitario como actividad académica que estimula y exige la vinculación de las tres funciones básicas universitarias.
- El Servicio Comunitario es una vía expedita, directa y continua para el cumplimiento de la Responsabilidad Social Universitaria.

Reglamento de Extensión de la Universidad del Zulia (LUZ)

Continuando con el análisis normativo, el Reglamento de Extensión de LUZ promulgado en Gaceta Universitaria, con fecha diecisiete de julio de 1996, en el artículo 1 define esta función de la manera siguiente:

La Extensión, como actividad básica universitaria, debe entenderse como un proceso multidireccional de interacción entre la Universidad y la Comunidad sobre la cual se funda su razón de existencia, a través del cual, la Universidad asume y cumple su compromiso de participación en el proceso de creación social de la cultura y de la transformación de la comunidad nacional.

En el artículo 2 pauta su conformación operativa, señalando que:

La extensión comprende los programas de: defensa de la riqueza cultural; preservación y rescate del ambiente; difusión del conocimiento y del saber; desarrollo social comunitario; servicios y asistencia técnica; recreación y buen uso del tiempo libre y actividades docentes de extensión que se realicen en las diferentes dependencias de la Universidad.

Seguidamente en el artículo 3 define la Política que orienta las actividades de extensión de la Universidad del Zulia a partir de:

1. Los planes de desarrollo de la Universidad del Zulia.
2. Las prioridades establecidas por la institución a nivel nacional y regional.
3. Las posibilidades de convenir programas conjuntos con organismos municipales, regionales, nacionales e internacionales.

4. Los recursos: humanos, financieros, de espacio físico y de equipamiento que se provean para tales fines.

Para lograr lo expuesto en el artículo anterior, se precisa la formulación de los objetivos generales de la Extensión, contenidos en el artículo 4 de este reglamento; a tenor siguiente:

1. Desarrollar el nivel científico y académico de la Universidad del Zulia y su medio.
2. Ejecutar actividades básicas y esenciales para el cumplimiento de las funciones universitarias.

Ambos objetivos están concebidos con un carácter institucional y colectivo; el primero pauta el desarrollo del nivel científico y académico de LUZ, y el segundo establece como obligación de carácter general, para todos los profesores de la universidad, el cumplimiento de las funciones universitarias. Sin embargo, la realidad señala que los logros obtenidos en función de estos dos objetivos, se deben a esfuerzos personales y particulares de profesores bien informados sobre el marco jurídico que regula su acción docente y a un elevado sentido de compromiso pedagógico profesional y social.

Siguiendo con el desarrollo del artículo en cuestión, para lograr los objetivos mencionados es imprescindible cumplir con las siguientes funciones de la extensión:

-Función Académica: concebida como el permanente proceso de búsqueda y dominio del conocimiento filosófico y científico, asimismo el desarrollo de políticas y estrategias que promuevan la reflexión teórica y la actividad práctica conducentes al bienestar de la colectividad.

En esta función académica, el legislador es claro en sus indicaciones al profesorado, por un lado le expresa inequívocamente, la necesidad de cumplir con la función docencia mediante la búsqueda del conocimiento; a través de la función investigación. Cuando dice: búsqueda y dominio del conocimiento filosófico y científico, deja ver la prevalencia de la idoneidad docente precedida del dominio de los saberes. Explícitamente toca la función docencia pasando por el desarrollo de políticas y estrategias que propicien la reflexión teórica y la actividad práctica; considera la extensión, estrechamente enlazada a las otras funciones, aplicando el conocimiento obtenido durante el proceso de formación hacia el bienestar de la comunidad.

-La Función Social: Comprendida como el constante compromiso de proyectar los cambios necesarios para resolver en forma autogestionada los diferentes problemas comunitarios y estimular la vocación de servicio a la sociedad.

En esta función, es imperativo el compromiso social de docentes y alumnos universitarios, de implementar procesos autogestionarios para lograr la solución de problemas comunitarios y potenciar las competencias del ser, el conocer, el hacer y el convivir, que forman parte de los fines educativos universitarios a lograrse en los estudiantes, los cuales expresamente están contenidos en los diferentes currículos como norma general institucional.

-La Función Crítica: Entendida como la permanente necesidad de evaluar la realidad, analizar profundamente la situación, propiciar la libre

confrontación de teorías y creencias y promover el máximo respeto a la dignidad humana.

Aplica este tipo de extensión, más a la presentación y al debate científico de la producción intelectual del profesorado de LUZ, que regularmente se hace de forma individual o por equipos de investigadores, sean de alumnos, de profesores, o de profesores y alumnos, en eventos académicos ante una sociedad científica con sus pares. Sin embargo, aún siendo tan claro el legislador universitario a este respecto, en la práctica institucional, siempre se considera esta función crítica de la extensión como actividad de investigación, que obviamente el producto instrumental, interactivo y crítico se deriva de procesos investigativos, pero su difusión, promoción contrastación o divulgación, es sencillamente una actividad de extensión.

Continuando con los objetivos de la extensión universitaria en LUZ el docente debe:

- Promover una conciencia crítica en los diferentes sectores comunitarios que favorezcan el cambio social progresivo.
- Propender a la formación de una concepción integral del hombre y del mundo contemporáneo, especialmente de la realidad latinoamericana.
- Promover la revisión crítica de los fundamentos de la Universidad en función de adecuarla al desarrollo del proceso permanente de creación cultural y transformación social.
- Contribuir a la creación y difusión de una ciencia y tecnología inde-

pendientes, que responda a las exigencias de las necesidades sociales.

La letra, el espíritu, propósito y razón del legislador universitario, expresados en los artículos 3 y 4 se explican por sí solos, y a pesar de existir grandes distancias en las fechas de promulgación de los diferentes instrumentos legales en estudio, es evidente la correspondencia absoluta entre ellos.

Para concluir, en lo inherente a la extensión universitaria, se debe puntualizar para la reflexión que:

El conocimiento crece dentro y fuera de las universidades a una velocidad impresionante. Las instituciones que se aíslan de su entorno son percibidas como rezagadas, obsoletas, poco competitivas y sin credibilidad. De allí la necesidad de integrar y desarrollar en forma armónica la docencia, investigación y extensión (Martínez, 2004: 323).

Metodología

Este proceso investigativo partió de un análisis del objeto de estudio, utilizando la técnica de investigación documental en diversas fuentes secundarias de información, sobre el contenido de los postulados y tendencias doctrinales que sustentan el Servicio Comunitario del Estudiante de Educación Superior, la Metodología del Aprendizaje Servicio y el cumplimiento a través de ambos, de la Responsabilidad Social Universitaria.

En la interpretación y análisis del contenido normativo establecido en los instrumentos legales, se aplicó el método exegético. En ese orden de ideas, este método por su carácter sistemático permite el estudio de las nor-

mas jurídicas civiles que tengan un mismo fin, sólo busca el sentido y alcance de dichas normas, preocupándose por encontrar el significado que les dio el legislador (Soto, 2013). Al efecto, se analizó el articulado pertinente, establecido en la: Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, Ley Orgánica de Educación, Ley de Universidades, Ley de Servicio Comunitario y el Reglamento de Extensión de la Universidad del Zulia (LUZ).

Resultados

La información obtenida en el proceso investigativo, develó que existe una abundante producción legislativa, nacional e institucional que regula el Servicio Comunitario. En tal sentido, este servicio se constituye en un medio para lograr el cumplimiento de los principios, valores y fines educativos previstos en el marco legal vigente y obviamente cumplir con la Responsabilidad Social Universitaria.

Partiendo del análisis documental y normativo, el Servicio Comunitario se concibe, como una actividad académica que deriva de la vinculación de las funciones universitarias en la praxis educativa, siendo una de las fuentes generadora de proyectos de Servicio Comunitario; que cuando se realiza acatando el espíritu, propósito y razón previstos en la ley, y no como un simple requisito de grado, coadyuva mediante la utilización de la Metodología del Aprendizaje Servicio, al cumplimiento de la RSU, que implica el logro de Impactos de funcionamiento organizacional; Impactos educativos; Im-

pactos cognitivos y epistemológicos e Impactos sociales, y sus Ejes de Gestión Socialmente Responsable, mediante el cumplimiento de un Campus Responsable; de la Formación Ciudadana y Profesional Responsable; de la Gestión Social del Conocimiento y de las Comunidades de Desarrollo Mutuo para el Aprendizaje.

Referencias Bibliográficas

- ASAMBLEA NACIONAL CONSTITUYENTE (1999). Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. Gaceta Oficial Extraordinaria No 36.860. De fecha 30 de diciembre de 1999. Caracas. Venezuela.
- ASAMBLEA NACIONAL (2005). Ley de Servicio Comunitario del Estudiante de Educación Superior. Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, No 38.272, del 14 de septiembre de 2005. Caracas. Venezuela.
- ASAMBLEA NACIONAL (2009). Ley Orgánica de Educación. Gaceta Oficial Extraordinaria de la República Bolivariana de Venezuela, No 5929, del 15 de agosto de 2009. Caracas. Venezuela.
- CAPETILLO O, FLORES M. (1999). El Trabajo Docente. Enfoque Innovador para el Diseño de un Curso. México: Editorial Trillas.
- COMISIÓN NACIONAL DE CURRÍCULO (2004). Hacia la Integración Curricular de la Educación Superior. VI Reunión Nacional de Currículo. Barquisimeto: Universidad Centrocidental "Lisandro Alvarado".
- CONGRESO NACIONAL (1970). Ley de Universidades. Gaceta Oficial Extraordinaria No 1429, de fecha 8 de septiembre de 1970. Caracas. Venezuela.

- CONSEJO UNIVERSITARIO DE LA UNIVERSIDAD DEL ZULIA (1996). Reglamento de Extensión de LUZ. Maracaibo: Gaceta Universitaria en fecha diecisiete de julio de 1996.
- CONSEJO UNIVERSITARIO DE LA UNIVERSIDAD DEL ZULIA (2006). Acuerdo 535. Normas sobre el Currículo Universitario. Maracaibo: Gaceta Universitaria No CUI.06407-2006 de fecha 06 de diciembre de 2006.
- FERGUSON A. (2003). Relevamiento de Experiencias de Reformas Universitarias en Venezuela. Informe Final, IESAL/UNESCO.
- MARTÍNEZ, M. (2004). El Aprendizaje de la Ciudadanía en Tiempos de Globalización Social. Española de Pedagogía. Universidad de Valencia. España: Resumen de Conferencias. Mesas Redonda y Talleres.
- SOTO, MAGALI (2013). El método en la investigación jurídica. Disponible en: http://www.derechoycambiosocial.com/revista032/investigacion_juridica.pdf. Consultado 10 de junio de 2014.
- Tapia, María (2000). La Solidaridad como Pedagogía. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- VALLAEYS, F. (2007). Responsabilidad Social Universitaria. Propuesta para una definición Madura y Eficiente. Disponible en: http://www.itesm.mx/va/FEV/dic07/directores_carretera/Responsabilidad_Social_Universitaria.pdf. Consultado 10 de junio de 2009.

Lineamientos para un modelo integrador de formación de profesores

Reinaldo Guerrero

Departamento de Matemática, Facultad de Ingeniería,

Universidad del Zulia

guerreroireinaldo@yahoo.es

Resumen

¿Cómo enseñar a futuros profesores? ¿Existen modelos concretos que aporten elementos teóricos-prácticos para la enseñanza-aprendizaje de estudiantes para profesor? El objetivo de este artículo es establecer algunos lineamientos para un modelo integrador de formación de profesores. La metodología es de tipo descriptivo documental. Se hace una comparación de la concepción y fundamento de Formación y su relación con modelos didácticos Pedagógicos existentes de enseñanza y las teorías sobre el conocimiento profesional. Se presentan lineamientos para un modelo integrador de Formación de Profesores donde se establece cierta distancia con los impulsores aislados de los modelos de formación de profesores actuales.

Palabras clave: Modelo integrador, formación, docente.

Guidelines for an Integrative Teacher Training Model

Abstract

How to teach future teachers? Are there specific models that provide theoretical and practical elements for the teaching and learning of student teachers? The aim of this paper is to establish some guidelines for an integrative model for teacher training. The methodology is descriptive and documentary. A comparison is made of the concept and foundation for training and its relationship to existing pedagogical models for teaching and theories about professional knowledge. Guidelines are presented for an integrative teacher training model in which a certain distance is established from the drivers isolated from current teacher training models.

Keywords: integrative model, training, teacher.

Introducción

Es indudable que en todo proceso de cambio o renovación en el paradigma de la enseñanza de estudiantes para profesor, los docentes son el componente decisorio, pues ellos deben estar convencidos de la necesidad de actualización, innovación, creación y actitud hacia su cambio curricular, para responder no sólo a los planteamientos y propósitos que se fijan en los planes curriculares, sino también, para satisfacer las exigencias de los contextos que envuelven a los futuros profesores de educación como sujetos sociales, históricos y culturales.

Se debe asumir que el docente, no es un técnico que se limita a la aplicación de mandatos o instrucciones estructuradas por "expertos" o una persona dedicada a la transmisión de unos conocimientos; pues requieren de unos conocimientos pedagógicos, didácticos y disciplinares que le permitan afectar la realidad educativa, y por tanto son humanos con modelos mentales que orientan sus pensamientos y acciones y en consecuencia sujetos con unas concepciones o ideas de su ejercicio profesional que direccionan su quehacer docente, y que además, facilitan u obstaculizan el desarrollo de los procesos de enseñanza aprendizaje de la educación en general.

El documento se inicia con la discusión alrededor de la relación que se debe reconocer a la hora de la formación de un docente y tiene que ver con el concepto de educación y la posición

del futuro docente como estudiante. De esta manera se pretende en este trabajo dar elementos de manera coherente (lineamientos para un modelo integrador de formación de profesores), que permitan a los docentes asumir posturas epistemológicas para reconocer y articular en su desempeño, la enseñanza de una ciencia que reconozca el cómo, para qué y el qué de la misma; es decir, llevar al aula de clase discusiones relacionadas con la naturaleza del área de conocimiento en la cual se esté formando un individuo que será educador, y cuyo campo ayudara a comprender de mejor manera, la construcción y dinámica de la sociedad actual.

El tipo de investigación que se utiliza es documental descriptiva, pues se realiza apoyándose en fuentes de carácter documental, esto es, en documentos de cualquier especie tales como, las obtenidas a través de fuentes bibliográficas, hemerográficas o archivísticas, y descriptiva, ya que se logra caracterizar un objeto de estudio o una situación concreta, señalar sus particularidades y propiedades y se ordena, agrupa y sistematiza estos objetos involucrados en el trabajo indagatorio.

Posteriormente se definen los fundamentos teóricos y los principios prácticos de la tendencia con la que se identifica este trabajo, esto es con la propuesta de algunos lineamientos para un modelo integrador de formación para profesores, donde se es consciente de que se va a presentar una visión parcial.

Algunas propuestas de modelización de la formación del profesor

Esta parte se centrará en analizar los rasgos característicos de aquellos modelos de formación que se consideren más representativos, como punto de partida para, posteriormente, definir los fundamentos teóricos y los principios prácticos de la tendencia con la que se identifica este trabajo.

Saber académico, saber técnico y saber fenomenológico

En relación con la manera de describir, explicar e intervenir en los procesos de enseñanza-aprendizaje se ha caracterizado cuatro tipos generales de modelos didácticos y de perfiles profesionales: tradicional, tecnológico, espontaneísta-activista e investigativo (Porlán y Rivero, 1998, pág. 29). Se han descrito también las creencias, problemas y dilemas que tienen los profesores cuando trabajan en el campo de influencias de cada uno de ellos (Porlán y Rivero. 1993, pág. 29).

Modelos basados en la superioridad del saber académico

También llamados tradicionales, formales, transmisivos, enciclopédicos, etc. Son modelos que presentan un reduccionismo epistemológico academicista, según el cual el único saber relevante para la enseñanza es el saber disciplinar.

El pretender establecer un modelo de manera solo desde el punto de vista

académico formal, es un grave error debido a que no es posible enseñar a un estudiante solo en las aulas de clase los procesos educativos, sino que también estos pueden aprender en cualquier lugar de la sociedad donde no se tiene un pizarrón y un marcador para enseñar. Recordemos que uno de los principios claves para la formación de cualquier individuo es que la Educación es integral, esto es, el estudiante aprende en todos los pasajes de su vida.

Modelos basados en la primacía del saber tecnológico

Los enfoques basados en el saber tecnológico, se diferencian de los académicos en que se reconoce la dimensión práctica de la actividad docente, y se parecen a ellos en la supremacía que otorgan al saber disciplinar. Son modelos que adolecen de un reduccionismo epistemológico racionalista e instrumental, ya que no identifican el conocimiento profesional con los saberes disciplinares de manera directa, sino a través de un conjunto de competencias técnicas que se derivan de ellos, de tal manera que los profesores no son usuarios directos de las disciplinas sino de sus derivados técnicos.

Indudablemente que los estudiantes para profesor son seres humanos y no máquinas que se subordinan a mandatos u órdenes de entes externos y que son personas pensantes y que razonan dinámicamente en el tiempo, en consecuencia el modelo basado en la primacía del saber tecnológico a duras penas ayudaría al futuro profesor a establecer conocimientos de carácter técnico, lo cual serviría muy poco en la formación del futuro docente.

Modelos basados en la primacía del saber fenomenológico

También se les llama espontaneistas, porque consideran el aprendizaje profesional como un proceso en el que, si se dan las condiciones adecuadas, ocurre espontáneamente (se aprende a enseñar enseñando). Dentro de la perspectiva fenomenológica conviene diferenciar dos subtipos extremos que, si bien comparten algunas cuestiones básicas, mantienen entre sí importantes diferencias. Nos referimos a los siguientes enfoques:

- a. **Enfoque artesanal:** como su propio nombre indica, se refiere a aquellos modelos que reproducen estrategias parecidas a las del artesano con el aprendiz (observación, imitación, ensayo y error, dominio de destrezas, desarrollo de competencias, etc.)
- b. **Enfoque ideológico.** Se incluye en este apartado todas aquellas alternativas de formación del profesorado que integran los cuatro aspectos siguientes:
 - Ausencia de un marco de referencia psicopedagógico de carácter disciplinar.
 - Rechazo de las técnicas didácticas universales.
 - Valoración de la experiencia, del saber-hacer profesional.
 - Presencia de un marco de referencia ético e ideológico radical.
 - Entre las conclusiones realizadas por Porlán y Rivero (1998, pág. 47) se encuentran:
 - a. El conocimiento profesional, en la medida en que se plantean problemas de intervención, no es un cono-

cimiento académico, ni siquiera la síntesis de varios de ellos.

- b. El conocimiento profesional, al referirse a procesos humanos, no puede ser solo un conjunto de competencias técnicas.
- c. El conocimiento profesional, al buscar la coherencia y el rigor, no puede ser la mera interiorización acrítica de la experiencia.

Del enfoque sobre el conocimiento profesional que presenta Porlán y Rivero (1998, pág. 51) se puede recolectar parte de nuestros argumentos para proponer un modelo integrador de formación de profesores que más adelante se complementara cuando se haga un análisis de los modelos pedagógicos de formación de profesores propuesto por Loya (2008, pág. 45)

A continuación las perspectivas propuestas por Porlán y Rivero (1998, pág. 51).

- a. La perspectiva evolutiva y constructiva del conocimiento.
- b. La perspectiva sistémica y compleja del mundo
- c. La perspectiva crítica
- d. El modelo de profesor investigador

La idea de investigación del profesor, tal como aquí se concibe, implica las siguientes capacidades profesionales:

 - Tomar conciencia del sistema de ideas propio acerca de los procesos de enseñanza-aprendizaje
 - Observar críticamente la práctica y reconocer los problemas, dilemas y obstáculos que son significativos en ella; problemas y dilemas.
 - Contrastar, a través del estudio y la reflexión, las concepciones.
 - Poner en práctica dichas hipótesis y establecer procedimientos

- Contrastar los resultados de la experiencia con las hipótesis

La idea del profesor-investigador actúa como una síntesis que resume y encierra los fundamentos del modelo de formación y los fines estratégicos que se pretenden y, al mismo tiempo, como un principio práctico que orienta la formulación y experimentación de propuestas de intervención concretas en la formación del profesorado.

Los modelos pedagógicos en la formación de profesores

Desde que se instituyeron los programas formales para la formación de los profesores de educación básica, ha existido escaso acuerdo sobre la naturaleza precisa de los modelos pedagógicos que puedan constituir las formas más adecuadas de preparación para su ejercicio educativo.

La sociología, los modelos pedagógicos oscilan entre tres tendencias definidas, la primera, identificada como racionalista, que corresponde a los enfoques signados por la centralización y la normalización, bajo el argumento de que solo el control centralizado de los currículos, textos y enseñanzas, así como el de la didáctica, puede elevar la calidad de la educación; La segunda, centrada en los estudios psicológicos del desarrollo del niño que permiten la adecuación de la enseñanza y la tercera, que constituye la tendencia crítica, asentada en el fundamento de que todo plan de formación de profesores adopta una postura de acción reflexiva respecto a las formas institucionales y al contexto político y económico en el que se desarro-

lla la sociedad. En este sentido, los programas de formación y su desarrollo se fundamentan en un modelo pedagógico que refleja su afiliación a éste, de manera implícita y explícita, a través de las prácticas formativas.

¿Qué es el modelo pedagógico?

Según Loya (2008, pág. 48), un modelo pedagógico es una propuesta teórica que incluye conceptos de formación, de enseñanza, de prácticas educativas, entre otros. Se caracteriza por la articulación entre teoría y práctica, es decir, en la manera en que se abre o disminuye la relación entre una y otra y en cómo se desarrolla según las finalidades educativas. De esta manera, a partir de un modelo pedagógico, pueden estudiarse varias dimensiones de la formación de los profesores, por ejemplo, el proceso de socialización que se genera en los individuos con los modos de trabajo, la relación de conocimiento entre sujeto-objeto o la relación conocimiento-actitud, por citar algunos. Al respecto, Ferry (1990, pág. 56) dice que todo modelo pedagógico, cuando se pone en práctica, deriva en un proceso cuyo desarrollo evidencia el funcionamiento operativo, la dinámica y el modo de eficiencia. De ello emana la variabilidad y la alternativa que representan de acuerdo con las finalidades educativas.

Por otra parte, Davini (1995, pág. 53) expone que los modelos de formación constituyen tradiciones, que son configuraciones de pensamiento y de acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, se institucionalizan, se incorporan a la

práctica y a la conciencia de los sujetos y como tales llegan a sobrevivir en la organización, en el currículo, la práctica y en las generaciones de formadores, orientando toda una gama de acciones.

Por su parte, Zeichner (1990, pág. 63) dice que las perspectivas en la formación de los profesores han estado en conflicto entre ellas a lo largo de la historia de los programas formalizados, precisamente por la orientación y finalidades que le otorgan los Estados a la educación nacional. Para unos es asunto de racionalidad técnica, para otros de democracia y condiciones sociales.

Con la finalidad de delimitar los enfoques de formación de profesores de educación básica en el siglo XX y que tienen vigencia en México (Loya 2008, pág. 50), presenta una tipología de siete modelos que, sin ser absolutos, muestran este panorama y permiten suponer cómo la práctica del formador oscila entre las tendencias modélicas, es decir, el formador desplaza prácticas entre uno y otro modelo aunque sus justificaciones se anclan en uno de los modelos teóricos.

1. Modelo de las Adquisiciones Académicas

El modelo establece que la formación consiste en convertir al profesor en un intelectual que domina las disciplinas científicas con la finalidad de impartirlas, entonces el profesor genera prácticas en las que se aplique la teoría disciplinar y su propia didáctica para trasmitirla. En este sentido, la formación consiste en adquirir el saber, la técnica, las actitudes, el comportamiento con la finalidad de saber

trasmitirlos (Ferry, 1990, pág. 65) **Modelo de la Eficacia Social o Técnico.**

El modelo sienta sus bases en el estudio científico de la enseñanza, que permita el inventario de rasgos a conseguir en los docentes y que constituyan la base de la elaboración de programas con los contenidos pertinentes que se deben enseñar a los futuros profesores. El enfoque de la educación basada en el desarrollo de competencias docentes es una de las manifestaciones de este modelo, el cual busca la adquisición de destrezas docentes específicas y observables, que se relacionan con los resultados del aprendizaje de los alumnos.

Desde esta perspectiva el objetivo de la formación del profesor es la enseñanza, para el logro de la eficacia de la intervención tecnológica derivada del conocimiento científico. El profesor es el ser pensante que adecua la intervención tecnológica a las diferentes situaciones problema de la enseñanza y del aprendizaje exclusivamente. Shon (1987, pág. 76) llama a este proceder racionalidad técnica y Habermas (1981, pág. 67) razón instrumental de la práctica social; el propósito formativo obedece a la elección y operación de medios para lograr objetivos que se predeterminan por los especialistas del diseño curricular. La formación, por lo tanto, es instrumental, técnica, para la aplicación de los recursos o medios para la consecución de los objetivos.

2. El Modelo Naturalista

El enfoque emana de la concepción naturalista del desarrollo de los niños, cuyos principios son fuente y finalidad de la formación de los profe-

sores, es decir, la comprensión de los principios evolutivos constituye la preparación para la docencia. Lo representan las escuelas denominadas de la Nueva Pedagogía surgidas a fines del siglo XIX y a lo largo del siglo XX, periodo caracterizado por la investigación y producción teórica sobre la infancia desde diferentes disciplinas, como la psicología. Stanley Hall en E.U., Montessori en Italia, Decroly en Bélgica, Piaget, en Suiza.

Los dispositivos o programas de formación de los profesores obedecen al desarrollo de tres áreas: la investigación de la naturaleza del niño, la creación de un ambiente que facilite su desarrollo y la investigación para promover la actitud experimental del profesor en la práctica, Liston y Zeichner, (1990, pág. 34). La formación se centra en conocer al niño y, a partir de ello, crear una pedagogía que responda a las necesidades e intereses de los niños. El orden natural de la evolución del aprendiz constituye la base para determinar lo que ha de enseñarse tanto al alumno como al formante.

3. El modelo centrado en el Proceso

El fundamento de este modelo es que la formación concierne más a la naturaleza de los procesos que a las adquisiciones, a la vivencia correspondiente que da lugar a aprendizajes inesperados, (Ferry, 1990, pág. 44). De manera que las normas, las reglas, los rituales, el folclore, el rito a las figuras legendarias, la inducción de reacciones de sumisión o de insurrección, la participación en grupo, forman profunda-

mente más la personalidad profesional que las propias actividades programadas.

Los dispositivos de formación se valoran por la experiencia que proporcionan a los futuros profesores de manera deliberada. En este sentido, concierne al programa de formación y a los formadores que acompañen el proceso de desarrollo personal alimentándolo con las experiencias sociales e intelectuales, vividas individual o colectivamente, dentro del campo profesional o fuera de él.

4. Modelo Crítico

Este modelo comprende aquellas posiciones que conciben a la formación como actividad crítica, en la que los valores que presiden su intencionalidad deben traducirse en principios de procedimiento que rijan la formación. El modelo orienta a los formantes en el cuestionamiento de teorías y prácticas consideradas alienantes y represivas para la sociedad dominada, con el fin de promover respuestas liberadoras que transformen las situaciones de vida.

El profesor se considera un profesional autónomo que reflexiona sobre su práctica cotidiana para comprender las características de los procesos de enseñanza-aprendizaje en un contexto político escolar y actuar críticamente. Para ello, la formación, Sacristán y Pérez Gómez, (1992, pág. 58) se basa en tres elementos: uno, interiorización del bagaje cultural de orientación política y social; dos, el desarrollo de capacidades de reflexión crítica sobre la práctica; y tres, el desarrollo de actitudes que requiere el compromiso políti-

co como intelectual de la educación. Sus exponentes: Gramsci en Italia, 1930, (con la categoría del individuo como intelectual orgánico), Freire en Brasil, (con la propuesta del educador liberador); Apple en E.U. (con la aportación del currículo democrático); McLaren en E.U. (la tesis de escuelas democráticas como reconstruccionistas sociales); H. Giroux en Francia (con la propuesta de los profesores como intelectuales transformativos).

5. Modelo Reconstruccionista Social

Esta perspectiva define la formación del profesorado, en Estados Unidos, como un elemento inherente al papel de la escuela que, unida a otras fuerzas progresistas, en la época de la Gran Depresión económica (1929), pretendían la planificación del desarrollo de la sociedad estadounidense.

Los teóricos reconstruccionistas atribuían a la educación la función de contribuir en la formación de una sociedad más justa, en la que el bien común preponderase sobre el individual. Por lo tanto, la formación de profesores se afina en la creación de una filosofía social y educativa adecuada. Se busca que los profesores cuenten con una visión acerca de las relaciones entre la escuela y las desigualdades sociales y un compromiso moral en torno a ello.

6. Modelo Situacional

El modelo postula que quien se forma emprende y prosigue, a lo largo de su carrera, un trabajo sobre sí mismo, que consiste en la desestructuración y re-

estructuración del conocimiento de su realidad, con lo cual concibe proyectos de acción adaptados a su contexto y a sus propias posibilidades. Implica, por tanto, invertir su práctica y formarse, Ferry (1990, pág. 47).

El objetivo de la formación es "saber analizar", entendido como aprendizaje privilegiado que organiza la acción y promueve otros aprendizajes. Laurence Stenhouse (1987, pág. 49) enfatiza que la formación es un proceso de investigación en el cual los profesores reflexionan sobre su práctica y utilizan el resultado de su reflexión para mejorar la calidad de sus intervenciones.

Este modelo propone que el análisis permite determinar los aprendizajes a lograr y a decidir qué conviene enseñar o aprender. Es un proceso al cual se expone el formante al enfrentar la singularidad de las situaciones en las que se ve implicado como educador, de tal manera que los efectos formadores son parciales e inesperados porque surgen de la relación que establece el sujeto con la realidad y no de alguna programación preestablecida y controlable. La formación se fundamenta en lo imprevisible y lo no dominable. (Tabla 1).

Lineamientos de un modelo integrador para la formación de profesores

Frente a la asunción de que la formación de profesores se debe caracterizar por ser de calidad, académica, técnica, empírica, centrada en procesos, crítica, etc., desde cada uno de estos enfoques de formación se asume que

Tabla 1
Modelos de Formación Docente

Modelos	Fundamento	Fortalezas	Debilidades
Académico	Presenta un reduccionismo epistemológico academicista, según el cual el único saber relevante para la enseñanza es el saber disciplinar.	Utiliza el discurso explicativo significativo como un recurso para presentar los conocimientos científicos, jerarquizando los contenidos disciplinares de lo simple a lo complejo en las tareas del aprendizaje	No se ajusta a las actuales necesidades de aprendizaje de nuestra sociedad que requiere personas con aprendizajes flexibles y multidireccionales que sepan utilizar sus conocimientos previos para resolver los problemas cotidianos de manera activa.
Tecnológico	-Adolece de un reduccionismo epistemológico racionalista e instrumental. -los profesores no son usuarios directos de las disciplinas sino de sus derivados técnicos.	Enseña al individuo a aplicar de manera rápida y segura los conocimientos de su área, debido a que no tiene que realizar especulaciones sobre algún fenómeno educativo.	No analiza los fenómenos educativos que se presentan propiamente, ya que se limita a la formación instrumental del individuo.
Fenomenológico	-Considera el aprendizaje profesional espontáneamente (se aprende a enseñar enseñando)	Los estudiantes socializan y por tanto adquieren habilidades y destrezas en el quehacer educativo referente a su área específica de enseñanza.	Hay un gran descuido por parte de los estudiantes en la teoría de los conocimientos para enseñar, lo que puede traer como consecuencia la ausencia de las didácticas específicas de su área.
Adquisiciones Académicas	-Establece que la formación consiste en convertir al profesor en un intelectual que domina las disciplinas científicas con la finalidad de impartirlas.	Establece rigurosidad en la formación lógica mental de los estudiantes para profesores.	Encajona a los estudiantes solo a que reflexionen sobre pensamiento teórico generado por el conocimiento científico que generalmente data de mucho tiempo atrás, dejando a un lado los conocimientos recientes
Eficacia Social o Técnico	Sienta sus bases en el estudio científico de la enseñanza, que permita el inventario de rasgos a conseguir en los docentes y que constituyan la base de la elaboración de programas con los contenidos pertinentes que se deben enseñar a los futuros profesores.	Le inculca a los estudiantes la necesidad de la Pertinencia social y la rapidez con la que deben resolverse los problemas socio-educativos	Se limita a la formación instrumental de los estudiantes, lo que puede llevar a la no profundización en la aplicación del conocimiento científico.
Naturalista	El enfoque emana de la concepción naturalista del desarrollo de los niños, cuyos principios son fuente y finalidad de la formación de los profesores, es decir, la comprensión de los principios evolutivos constituye la preparación para la docencia.	El estudiante aprende por orden natural de su evolución y es la base para determinar lo que ha de enseñársele tanto al estudiante como al formante.	La inmadurez que presenta el estudiante para internalizar el conocimiento científico es clave para no adquirir una base sólida en su área específica.

Tabla 1(Continuación)

Modelos	Fundamento	Fortalezas	Debilidades
Centrado en el Proceso	La formación concierne más a la naturaleza de los procesos que a las adquisiciones, a la vivencia correspondiente que da lugar a aprendizajes inesperados. De manera que las normas, las reglas, los rituales, el folclore, el rito a las figuras legendarias, la inducción de reacciones de sumisión o de insurrección, la participación en grupo, forman profundamente más la personalidad profesional que las propias actividades programadas.	El desarrollo personal del estudiante se alimenta con las experiencias sociales e intelectuales, vividas individual o colectivamente, dentro del campo profesional o fuera de él.	Las vivencias de los estudiantes da lugar a aprendizajes inesperados
Crítico	Este modelo comprende aquellas posiciones que conciben a la formación como actividad crítica, en la que los valores que presiden su intencionalidad deben traducirse en principios de procedimiento que rijan la formación. El modelo orienta a los formantes en el cuestionamiento de teorías y prácticas consideradas alienantes y represivas para la sociedad dominada, con el fin de promover respuestas liberadoras que transformen las situaciones de vida.	El profesor se considera un profesional autónomo que reflexiona sobre su práctica cotidiana para comprender las características de los procesos de enseñanza-aprendizaje en un contexto político escolar y actuar críticamente. El modelo orienta a los estudiantes en el cuestionamiento de teorías y prácticas consideradas alienantes y represivas para la sociedad dominada	Se deja abierto el proceso crítico por parte de los estudiantes sin que en ocasiones no se tenga una sustentación teórica para la crítica de algún fenómeno educativo
Reconstruccionista Social	Se fundamenta en que contribuye en la formación de una sociedad más justa, en la que el bien común prepondera sobre el individual. Por lo tanto, la formación de profesores se afina en la creación de una filosofía social y educativa adecuada. Se busca que los profesores cuenten con una visión acerca de las relaciones entre la escuela y las desigualdades sociales y un compromiso moral en torno a ello.	Construcción de una sociedad más justa, donde lo común domina lo individual	La idea de la Formación de profesores con pensamientos comunes puede traer como consecuencia que el desarrollo individual de los estudiantes sea casi nulo.
Situacional	El objetivo de este modelo de formación es "saber analizar", entendido como aprendizaje privilegiado que organiza la acción y promueve otros aprendizajes. Laurence Stenhouse (1987) enfatiza que la formación es un proceso de investigación en el cual los profesores reflexionan sobre su práctica y utilizan el resultado de su reflexión para mejorar la calidad de sus intervenciones.	El individuo que forma emprende y prosigue, a lo largo de su carrera, un trabajo sobre sí mismo, que consiste en la desestructuración y reestructuración del conocimiento de su realidad, con lo cual concibe proyectos de acción adaptados a su contexto y a sus propias posibilidades. Implica, por tanto, investir su práctica y formarse.	La formación se centra en lo imprevisible y lo no dominante, lo que pudiera llevar al poco dominio de lo planificado

Tabla 1(Continuación)

Modelos	Fundamento	Fortalezas	Debilidades
Lineamientos para integrar los modelos	Plantea que la Formación de profesores más que una sustitución o adopción de un determinado modelo, implica una continua contrastación entre modelos ya sea en el contexto de interdependencia o integrándolos jerárquicamente. Este enfoque asume que la meta de la formación Docente debe ser que tanto el Profesor del Nivel universitario y el futuro Profesor conozca la existencia de diversos modelos alternativos en la interpretación y comprensión de la naturaleza y que la exposición y contrastación de esos modelos le ayudará no sólo a comprender mejor los fenómenos estudiados sino sobre todo la naturaleza del conocimiento científico elaborado para interpretarlos. La Formación científica bajo este modelo debe ayudar al futuro Profesor a construir sus propios modelos, pero también a interrogarlos y redescubrirlos a partir de los elaborados por otros, ya sean sus propios compañeros del proceso de Formación incluyendo a su propio profesor.	Mediante este enfoque metodológico, el aprendizaje de los estudiantes se logra a través de la exposición teórica y práctica de diversos modelos que van desde el entrenamiento directo hasta la aplicación en diferentes contenidos, la elaboración de modelos por parte de los estudiantes sus compañeros de clase, las explicaciones del profesor y las evaluaciones. Esta heterogeneidad implica integrar los diferentes modelos para formar profesárselo más pertinente y útil que cada uno haya podido aportar en lo conceptual y metodológico. El docente cumple múltiples funciones de acuerdo a los requerimientos de los estudiantes va más allá de ser un moderador, es un guía con objetivos y metas claras. Si el docente tiene la necesidad de explicar, esta función en vez de un monólogo es un diálogo interactivo y bidireccional con los estudiantes, guía sus actividades, estimula la producción de modelos, propone alternativas y contrasta sus propios argumentos con la de los estudiantes.	Una de las debilidades es que este modelo podría llevar a los estudiantes a un cierto relativismo o escepticismo frente a toda forma de conocimiento que afectaría a la propia educación científica. Otro problema que suscita este enfoque es la posible generalidad o transferencia relativa de los modelos aprendidos a nuevos dominios o conceptos. Esta posible generalización de estructuras conceptuales a nuevos dominios es limitada e insuficiente si no se acompaña de conocimiento conceptual en ese dominio. La instrucción a través de modelos probablemente requerirá que esos modelos estructurales conceptuales más generales se adquieran en los dominios específicos, con un contenido conceptual específico, de forma que luego puedan ser transferidas o generalizadas a nuevos dominios.

el educando para docente debe ser encajonado y prácticamente sellado en su proceso de aprendizaje, debido que muy pocos modelos de los señalados no presenta interrelación uno con otro, lo cual trae como consecuencia un aprendizaje poco o nada adaptado a los procesos complejos y dinámicos que social y cotidianamente se generan.

El estudiante como profesional no tendrá la capacidad entonces de resolver problemas de ninguna índole, ya que los abordará en un contexto diferente, en el que entre otras cosas, dispondrá como elemento de reflexión y de redescubrimiento representacional de los modelos y teorías elaborados por ellos mismos.

Desde este enfoque se asume una posición claramente constructivista con respecto a la formación de profesores, donde no se acepta el isomorfismo entre la construcción del conocimiento científico del profesor y su aprendizaje La construcción del conocimiento científico y escolar implica escenarios sociales claramente diferenciados por sus metas y la organización de sus actividades.

Por otra parte, la idea de que la formación de profesores implica una continua integración entre modelos, más que su superación empírica por otro, se acerca más a la hipótesis de la independencia entre diversos enfoques o a su unificación jerárquica que al supuesto

de la sustitución de unos por otros. Mientras que algunos defensores de este enfoque adoptan los supuestos de la cognición situada y con ellos la hipótesis de la independencia contextual entre diversos tipos de formación, otros asumen la posibilidad de realizar una integración jerárquica de todos.

En cualquiera de los casos, desde este enfoque se asume que la meta de la formación de profesores debe ser que el estudiante conozca la existencia de diversos modelos alternativos en la interpretación y comprensión de la naturaleza y que la exposición e integración de éstos, le ayudará no sólo a comprender mejor los fenómenos estudiados sino sobre todo la naturaleza del conocimiento científico elaborado para interpretarlos. Todo enfoque de formación debe ayudar al estudiante a construir sus propios modelos, pero también a interrogarlos y reescribirlos a partir de los elaborados por otros, ya sean sus propios compañeros o su mismo profesor.

El núcleo organizador de este enfoque integrador son los ya existentes, es decir la forma en que se representa el conocimiento de formación existente en un dominio dado. En esta iniciativa hay un interés implícito por los contenidos conceptuales, pero éstos se organizarían no tanto a partir de los contenidos conceptuales específicos como de las estructuras conceptuales o modelos que dan sentido a esos conceptos. Se trata de profundizar y enriquecer los modelos elaborados por los estudiantes, que deben ir integrando no sólo cada vez más información sino también otras perspectivas. Se debe tratar de que el estudiante pueda interpretar

las diferencias y similitudes entre diferentes enfoques.

Es importante no confundir la meta del currículo con su método. La manera de acceder a esas estructuras subyacentes, o implícitas, al entramado conceptual de los estudiantes es a través de los conceptos específicos de la formación en educación, que no deberán concebirse como un fin en sí mismos sino como un medio para acceder a construir esas estructuras conceptuales que son las que han dado sentido a esos conceptos, que constituirían los objetivos a corto plazo, las metas intermedias, para acceder a otras metas más profundas y generales.

La propuesta basada en la enseñanza mediante modelos es heterogénea y va desde el entrenamiento y enriquecimiento directo de éstos y estructuras conceptuales, elaborados por los propios estudiantes a partir de las discusiones con sus compañeros, las explicaciones del profesor y las evaluaciones recibidas, la presentación y contrastación de los modelos en el contexto de la solución de problemas, o la explicación por parte del profesor y su discusión con los alumnos.

Huyendo de ambos extremos (el de la formación de profesores por un único modelo omnipotente que guía todas las actividades de enseñanza; y el del relativismo vacío según el cual todos los enfoques sirven como estructura cognitiva central), se trata de asumir la complejidad y diversidad de las situaciones didácticas que no permiten establecer secuencias de aprendizaje únicas. Es preciso partir de que los estudiantes se enfrenten a problemas

que despierten en ellos la necesidad de encontrar respuestas, que deben ser explicadas, pero también enriquecidas mediante la multiplicación de otros enfoques alternativos. El profesor debe ejercer en diferentes momentos de la actividad didáctica, papeles diversos, algunos de los cuales han ido apareciendo al analizar los enfoques anteriores: debe guiar las indagaciones del estudiante, pero también debe exponer alternativas, inducir a generar contraargumentos, promover la explicitación de los conocimientos, su redescritión en lenguajes o códigos más elaborados, etc.

Entre estos papeles que debe ejercer el profesor se recupera, como una de sus tareas más relevantes y complejas, la necesidad de explicar a sus estudiantes esos diversos modelos alternativos, pero desde estas posiciones la explicación no sería ya un monólogo, un discurso unívoco por parte del profesor, sino un diálogo, una conversación más o menos encubierta, en la que el profesor crea diversos escenarios explicativos para hacer dialogar a los diversos modelos e interpretaciones posibles de los fenómenos estudiados, contrastándolos entre sí y redescubriendo unos en otros, es decir haciendo que se expliquen mutuamente con el fin de integrar unas explicaciones en otras.

Metodología para ejecutar la propuesta

En esta parte se muestran las opciones a seguir para poner en ejecución la propuesta, de tal manera que el nivel metodológico se compone por tres elementos que se describen a continuación:

1. Necesidades y expectativas de los alumnos: La propuesta plantea como punto de inicio para el desarrollo del curso, las necesidades y expectativas de los estudiantes en cuanto a las temáticas y las problemáticas que estos prefieren. Este aspecto ha sido considerado como trascendental, Novo (1993, pág. 83) y García (2004, pág. 45), ya que es importante propiciar el mayor clima de interés por parte de ellos dentro de su formación, de manera tal que sus preferencias se vean reflejados en el desarrollo del mismo. En tal sentido, la propuesta consiste en iniciar el curso determinando los centros de atención de los educandos, de forma tal de conocer la preferencia de estos en base a una lista de temas y problemas inherentes a los modelos que conozcan de manera empírica o profesional. Una vez recabada esta información, el profesor establece la frecuencia de respuesta y determina aquellos modelos preferidos, de manera de conocer cuáles son en mayor medida las expectativas del grupo. De esta forma se organizan los contenidos que serán objeto de estudio durante todo el curso.

2. Estrategias para el desarrollo didáctico del modelo integrador

Se proponen los lineamientos para el modelo integrador de la formación de profesores, con una serie de estrategias didácticas a fin de fomentar en los estudiantes la visión integral de su formación como futuros docentes; al respecto, se consideraron los conceptos de modelo de varios autores. Dentro de las definiciones estudiadas,

las más representativas son las siguientes: "Modelo es una representación generalmente simplificada de un fenómeno real" (Henry, 1995, pág. 8), "Modelo es una representación abstracta y simplificada de un cierto fenómeno real, ciertas operaciones que traducen situaciones reales; se define como elementos del modelo" (Kaufman, A. 1996, p. 17). "Por modelo se entiende un sistema concebido mentalmente o realizado de forma material, que, reflejando o reproduciendo el objeto de la investigación, es capaz de sustituirlo de modo que su estudio nos dé nueva información sobre dicho objeto" (Miller, J. 1998, p. 13).

Considerando los diferentes conceptos de modelo, se buscó desarrollar un material de apoyo instruccional denominado: *modelo integrador de la formación de profesores*, que engloba en una forma ordenada las diversas actividades a ser ejecutadas por los estudiantes, en contextos reales a fin de contrastar los conocimientos científicos-teóricos, con los conocimientos del contexto real, y posteriormente resolver cada una de las actividades que exige el modelo, el cual contribuye a desarrollar su pensamiento crítico y entretener cada conocimiento en su complejidad.

El modelo integrador diseñado, está estructurado en cuatro (4) partes: Pensamiento mutuo- Narración de Cuentos- Dilo con tus palabras- Interpretación de otros puntos de vista.

Pensamiento Mutuo: el profesor redescubre las ideas generadas por los propios estudiantes, intentando explicarlas y conectarlas con los modelos de formación conocidos.

Narración de Cuentos: el profesor convierte la explicación en una narración, un relato, en el que integra los diferentes argumentos explicativos.

Dilo con tus palabras: los estudiantes deben redescubrir sus propias ideas e interpretaciones, reinterpretarlas, en términos de otro modelo, idealmente suministrado por el profesor, utilizando con precisión el lenguaje y los códigos explicativos de dicho enfoque.

Interpretación de otros puntos de vista: los estudiantes deben partir de una teoría o modelo determinado para interpretar los problemas o fenómenos estudiados, deben intentar ponerse en el punto de vista de otro, pero también la concepción alternativa de un compañero, para comprender las diferencias entre distintas perspectivas.

3. Lineamientos Curriculares: el modelo que se propone está dirigido al sistema universitario venezolano. Tal sentido debe considerarse los lineamientos curriculares específicos de cada curso en las diferentes escuelas de educación existentes en el país y su respectivo nivel de enseñanza y contenidos establecidos, sin llegar a tomarlos de manera rígida y sin aplicar modificaciones (Figura 1).

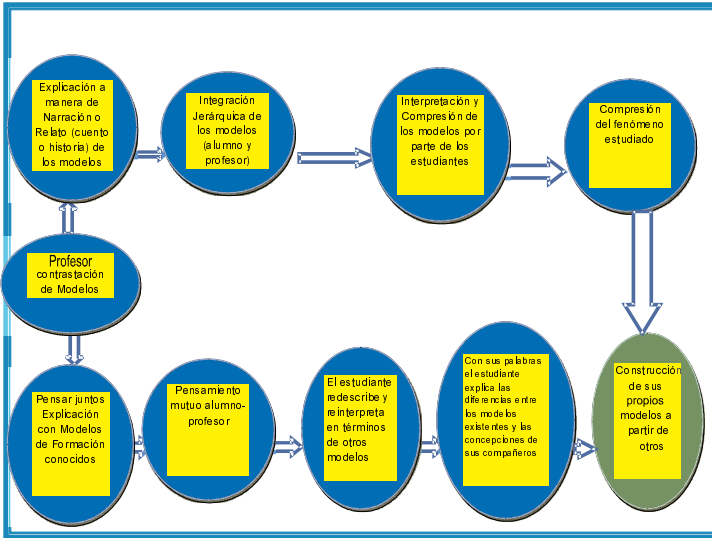


Figura 1. Lineamientos para un modelo integrador de formación de profesores

Conclusiones

La enseñanza de las ciencias naturales y de la matemática en el nivel superior en el contexto de los actuales cambios que se producen en nuestra sociedad, requiere de una reflexión epistemológica como punto de partida que sustente las bases para la elaboración de los contenidos de cualquier currículo y los recursos didácticos que este requiere. Actualmente se acepta que tanto la enseñanza y el aprendizaje de la ciencia, así como cualquier forma de producción de conocimientos es el resultado de un proceso de construcción social que sin desconocer la importancia de las contribuciones individuales se crea y recrea fundamentalmente a través de múltiples interacciones en contextos sociales.

Bajo este enfoque, se establece distancia con los impulsores aislados de los modelos de formación de profesore

res, quienes plantean que la formación de profesores constituye eventos simétricamente comparables. La construcción del conocimiento por los expertos y el aprendizaje de los novatos, no sólo se dan en contextos sociales diferentes que ya es suficiente para una clara separación, sino que sobre todo, realizan diferentes actividades y cumplen diferentes funciones y objetivos.

El aprendizaje de las ciencias naturales y la matemática cuyo propósito es que los estudiantes adquieran las capacidades básicas de la alfabetización científica, además de los procesos, conceptos teóricos y valores, no se logra necesariamente aplicando rigurosamente algún modelo de formación específico, tratando de modificar los conocimientos tradicionales que los estudiantes tienen.

El aprendizaje de las ciencias naturales y la matemática por parte de los aspirantes a profesores no es un proce-

so de adquisición, construcción o reestructuración del conocimiento científico que busca reemplazar al conocimiento tradicional. Se trata de complejizar y rediseñar los conocimientos tradicionales. Estas se producen por la interacción y la exposición de los alumnos a una gama o variedad de estrategias, modelos y contenidos que requieren ser conocidos y explicitados por el docente de la educación superior.

Siendo el aprendizaje de las ciencias parte de este proceso de construcción social, su implementación debe plantearse dentro de una dinámica de cambios, ajustes y construcciones permanentes de estrategias que requieren ser confrontadas y validadas con la práctica. Esto se refiere a plantear la formación de los futuros profesores dentro de un relativismo vacío, sino a reconocer la función principal que tiene el docente en la planificación y ejecución de esas actividades en la cual están claramente definidas las metas hacia donde quiere conducir a sus estudiantes.

Más que conocimientos acabados o por descubrir, el aprendizaje de la ciencia incluye un paquete de contenidos, procedimientos, actitudes y objetivos cuidadosa y claramente diseñados por el docente y que para los alumnos, las actividades y los procesos en los que se involucran podrían tener claros intencionalmente diseñados como parte de una estrategia didáctica donde podrían o no estar conscientes.

El docente no debe cumplir un único rol, el de facilitador del aprendizaje al que generalmente se le atribuye, sino que además de eso, es el que debe explicar los conceptos y los procesos si el caso lo requiere, de tal manera que

tenga la función de mediador, de guía, de comunicador bidireccional e incluso de modelo para que los estudiantes utilizando sus conocimientos previos, dentro de unos contextos socioculturales puedan construir sus conocimientos de manera participativa, crítica y metacognitiva.

Referencias bibliográficas

- ACEVEDO, José Antonio y otros. (2005). Naturaleza de la ciencia y educación científica para la participación ciudadana. Una revisión crítica. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, Vol. 2, N° 2, pp. 121-140.
- ADÚRIZ BRAVO, Agustín. Una introducción a la naturaleza de la ciencia. Fondo de cultura económica, Buenos Aires (2005).
- DOS SANTOS, E. Conocimiento profesional de los profesores-formadores sobre la didáctica del cálculo. Recife, Brasil (2011).
- GIL PÉREZ, Daniel y GUZMÁN DE O., Miguel. **Enseñanza de las ciencias y las matemáticas**. Editorial Popular S.A. Madrid. (1993).
- KAUFMAN, M. y FUMAGALLI, L. Enseñar Ciencia Naturales. Reflexiones y propuestas didácticas, Ed. Paidós Educador B. A., Barcelona, México. (2000).
- PINTO SOSA, J., E., GONZÁLEZ ASTUDILLO, M., T. 2008. El Conocimiento Didáctico del Contenido en el profesor de Matemática: ¿Una cuestión ignorada? *Educación Matemática*. Vol. 20, Núm. 3, diciembre, pp. 83-100.
- PORLÁN, R., RIVERO, A. El Conocimiento de los Profesores. Una propuesta Formativa en el área de las

- Ciencias. Editorial Diada. España. (1998).
- PORLÁN, R. Hacia un Modelo de Enseñanza-Aprendizaje de las Ciencias por Investigación, en M. Kaufman y L. Fumagalli (comp) **Enseñar Ciencias Naturales: Reflexiones y Propuestas Didácticas**. Editorial Paidós Educador. Buenos Aires (1999).
- LOYA, H. (2008). Los modelos pedagógicos en la formación de profesores. **Revista Iberoamericana de Educación**. Editada por la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Núm. 47, pp. 45-57.
- POZO, J. y M. GÓMEZ. **Aprender y Enseñar Ciencia: Del Conocimiento Cotidiano al Conocimiento Científico**. Ediciones Morata, S.L. Madrid. (1998)
- REVILLA, F. D. (2001) 'Objetivos del Aprendizaje de las Ciencias Naturales'. **Didáctica de las Ciencias Naturales. Guía Didáctica. Plan de Complementación Pedagógica**. pp. 60-65. Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

La historia indígena en textos escolares de historia de Venezuela

Leonardo Favio Osorio y Maxula Atencio

Universidad del Zulia. Centro de Estudios Históricos

Leonardofavio87@gmail.com

Resumen

El objetivo de esta investigación es realizar un análisis crítico a nivel historiográfico, de tres textos escolares de historia de Venezuela de séptimo grado referidos al tema de los indígenas venezolanos. Se busca detectar las limitaciones, fallas y deficiencias en el ámbito conceptual reflejadas en los textos venezolanos. Para el análisis historiográfico se empleó el método histórico con sus operaciones básicas de análisis, síntesis, y la crítica histórica para señalar las fallas a nivel historiográfico. Se evidenció el uso de conceptos desfasados, periodizaciones tradicionales además de la discriminación hacia lo indígena por lo cual se hace notorio las grandes fallas presentes en los textos escolares.

Palabras clave: Textos escolares, historia de Venezuela, indígenas,

Indigenous History in Venezuelan History Textbooks

Abstract

The objective of this research is to make a historiographical, critical analysis of three seventh-grade Venezuelan history textbooks regarding the issue of Venezuelan natives. The study seeks to detect the constraints, faults and deficiencies in the conceptual environment reflected in these Venezuelan textbooks. For the historiographical analysis, the historical method was used with its basic operations of analysis, synthesis and historical criticism to point out the historiographical faults. The use of outdated concepts, traditional periodizations, as well as discrimination against the indigenous, was evident. Therefore, sizeable faults were noticed in the school textbooks.

Keywords: textbooks, Venezuelan history, natives.

Introducción

El presente trabajo tiene como objetivo general realizar un análisis crítico sobre los aspectos teórico-historiográfico contenidos en tres textos escolares de historia de Venezuela de séptimo grado, específicamente se estudia el tema concerniente a las culturas indígenas venezolanas, con el fin de detectar sus limitaciones para poder generar propuestas que superen esas deficiencias. Se seleccionaron los libros de Morella Jiménez Grazzina, (2006), Alberto Arias amaro (2007), y la obra conjunta de Guillermo Morón, Reyes Juan Carlos, Romero Vinicio, y Hernández Luís.(2002). Bibliografía actualizada que permite evidenciar la continuidad de los planteamientos referidos a los indígenas venezolanos.

Se sabe que los manuales educativos tienen muchas debilidades desde todo punto de vista, a nivel teórico no se actualizan y continúan repitiendo los mismo errores a través incluso de sus nuevas ediciones, y hacen alusión a conceptos que ya han sido superados en el ámbito historiográfico. Aunque los libros escolares tienen una finalidad eminentemente didáctica, no se le puede restar importancia al contenido que ofrecen esos textos, en el cual es frecuente el uso de categorizaciones desfasadas.

En torno a la producción de esos manuales escolares se ha creado una industria cultural, y se reproduce en los diferentes textos de diversas editoriales los mismos errores, omisiones y falsas construcciones sobre las realidades abordadas. En el caso específico de los temas referidos al mundo indígena, se usan con frecuencia conceptos des-

pectivos como primitivo, y una periodización tradicional que divide la historia indígena en paleo-indio, meso-indio y neo-indio, basado en principios eurocéntricos. Además, los indígenas son vistos como sociedades salvajes y tratadas de forma desdeñosa a lo largo del texto escolar.

De esa forma lo indígena ocupa un lugar secundario, y el elemento blanco representado por los españoles es el que prevalece dentro del discurso historiográfico, y los grupos indígenas son catalogados como sociedades salvajes sin ningún tipo de desarrollo. Con esas deficiencias se deben generar aportes que permitan superar esas carencias presentes en los libros escolares.

En ese sentido, este trabajo genera un aporte historiográfico y educativo, al detectar las fallas presentes en el análisis histórico de los textos escolares, y proponer el uso de otras bibliografías con la cual los docentes pueden complementar y superar esas deficiencias. Para el análisis de esos manuales educativos, se empleó el método histórico, con sus operaciones básicas de análisis y síntesis. Se utilizó también la crítica histórica, para señalar las fallas presentes a nivel historiográfico.

De igual forma, se recurre a la utilización de la hermenéutica que permitirá la interpretación de los textos, y al método analógico-comparativo para determinar las similitudes y diferencias presentes en los manuales escolares. También se utilizó la metodología cualitativa que se caracteriza por concebir al investigador como conocedor del campo a estudiar, asimismo, todos los escenarios y personas son objetos de estudio (Finol y Camacho, 2006: 105).

En base a esas metodologías, y para hacer inteligible el análisis de los textos escolares, el trabajo se divide de la siguiente manera: primeramente se explican las fallas presentes en la mayoría de los manuales escolares de historia de Venezuela, luego se reseñan los estudios que hacen referencia al carácter discriminatorio del que han sido objeto los indígenas en los textos escolares. Posteriormente se realiza un análisis crítico en el cual se muestran las deficiencias historiográficas presentes en los textos, y se proponen el uso de libros alternativos para tener una visión más precisa de la historia de los pueblos indígenas.

Las deficiencias de los textos escolares de historia de Venezuela:

Las fallas de la educación en Venezuela son diversas, desde la falta de preparación de los docentes, un currículo escolar desfasado, condiciones de infraestructura inadecuadas para efectuar los procesos de aprendizaje, y las deficiencias presentes en casi todos los libros escolares de las diferentes materias que se imparten a nivel básico, medio y diversificado.

El libro escolar tiene una función esencial dentro de los procesos de aprendizaje, y puede definirse como:

Una obra escrita cuyo contenido se ajusta a los dictámenes oficiales explicitados sobre el currículo escolar por las autoridades educativas de una nación, tanto en objetivos como en temáticas tratadas, y que es diseñado para funcionar como herramienta de trabajo diario del docente para la ad-

quisición y reforzamiento de conocimientos por parte del alumno (Arteaga y Alemán, 2007: 344).

El texto se convierte en un instrumento de trabajo cotidiano por parte de los docentes y de los mismos estudiantes, por lo cual es una herramienta fundamental para la enseñanza-aprendizaje. En él se señalan los contenidos programáticos, objetivos, y estrategias evaluativas. Por su importante función los textos se deben reeditar cada cierto tiempo para adaptarlo a los nuevos enfoques teóricos, epistemológicos y educativos, o para acoplarse a nuevos programas oficiales expresados en formas educativas.

En el campo de los textos escolares referidos a la historia de Venezuela, aunque se realizan constantes reediciones de los libros y se ha creado toda una industria cultural al respecto, se reproducen una serie de fallas que no permiten la adecuada comprensión de los procesos históricos por parte de los estudiantes. Con una exposición de un sin número de fechas, hechos y personajes, que son totalmente carentes de sentido para explicar y contextualizar una realidad socio-histórica de forma adecuada.

La historia que se enseña es meramente narrativa, y se recalcan hechos de carácter políticos y militares, por lo cual se destacan personajes y batallas, pero se minorizan los aportes de la mayor parte de las colectividades cuya actuación se reseña de manera esporádica y muchas veces peyorativa. Tampoco aparecen las historias regionales y prevalece una historia centralista.

Las historias regionales son omitidas por los textos escolares, lo que dificulta que el estudiante pueda ver refle-

jada la participación de su región en la construcción de la nación venezolana. Por eso la educación se encuentra deshistorizada de los estudiantes y las localidades como lo afirma Pilar Quintero: "La educación escolar está descontextualizada, y además también lo están las comunidades" (Quintero, 2003: 13). Una historia "distante" y alejada de los intereses y realidades de los educandos, no permite despertar la motivación y el entusiasmo por las materias referentes al estudio de la disciplina histórica.

De esta manera surge la necesidad de contextualizar los contenidos, es decir, tratar de relacionar los procesos históricos pasados con la realidad inmediata de los estudiantes, basados en los principios del aprendizaje significativo: "Establecer una acertada bisagra entre presente y pasado, como estrategia didáctica, favorece la aproximación de los intereses de los alumnos hacia los contenidos de la historia y la geografía al mediar procesos de aprendizaje en el área de las ciencias sociales" (Gameró y Urdaneta, 2010: 63).

Por eso es necesario hacerle ver a los estudiantes la importancia de los contenidos históricos para la comprensión de la sociedad a través del tiempo, e incentivarlos en el fomento del sentido de pertenencia e identidad nacional, una labor esencial que debe cumplir el docente para facilitar la aprehensión de los contenidos presentes en los libros.

Sin embargo el docente tampoco ha sido un adecuado mediador de los procesos de aprendizaje. El texto debe ser sólo una guía y no una receta para repetir textualmente toda la informa-

ción que están contenidas en él. La crítica y la reflexión deben privar en las clases de historia, y el docente mismo se ha convertido en un memorizador y reproductor de los contenidos, sin ser capaz de analizar y contextualizar los procesos históricos y hacerlos comprender al estudiante.

Se puede perfectamente cumplir con el programa oficial, pero se debe ser capaz de ligar los contenidos con los intereses y necesidades de los educandos, puesto que la particularidad de los libros escolares está en ser un organizador de la información que se debe impartir según los programas oficiales, pero se puede ser crítico en el estudio de sus contenidos. Muchos docentes aun cuando conocen sus debilidades, asumen una posición pasiva y acrítica, por lo cual no hacen una discusión en torno a temas de la historia de Venezuela que no estén contenidos en el texto.

Uno de los roles fundamentales del docente es su función como investigador de la materia que imparte, sin una adecuada preparación por medio de una constante actualización, el educador no está en posibilidad de ofrecer una visión de la realidad histórica distinta a la ofrecida por los textos escolares. El estudiante no estará en capacidad de visualizar las diferentes perspectivas de análisis que pueden construirse sobre un hecho histórico.

De esa forma el texto incluso tiene un papel más preponderante en el proceso de enseñanza que el mismo educador, porque ofrece toda la información necesaria que no es complementada ni discutida con mayor profundidad por la mayoría de los docentes de historia. Superar esas deficiencias es

fundamental, precisamente la historia es una materia obligatoria porque a través de ella se establecen los principios, valores, y la identidad cultural e histórica de los venezolanos.

La falta de interés por la historia nacional, es lo que produce la poca valoración de los venezolanos hacia su propia cultura, por tanto se debe partir de una revisión de los textos escolares y de los métodos de enseñanza que utiliza el docente en el aula de clase para poder revertir esta situación. Cada uno de los contenidos programáticos de los libros de historia de Venezuela contiene deficiencias particulares, como el tema referido a las sociedades originarias.

La discriminación de los indígenas en los textos escolares de historia de Venezuela

El periodo indígena es el que abarca mayor cantidad de tiempo en la historia de Venezuela, pero a pesar de eso se le dedica poco espacio en los libros escolares de séptimo grado. Las sociedades originarias fueron las primeras en poblar el territorio, crear una organización social y cultural diversa, y aprovechar de distinta forma los recursos naturales.

El tema de los indígenas es tratado por libros escolares de educación primaria, y en séptimo grado se supone debe abordarse con mayor profundidad la historia de estas poblaciones aborígenes. El estudio sobre las culturas indígenas y su tratamiento en los textos escolares ya ha sido abordado por otros autores, quienes han expuesto en reiteradas oportunidades el carácter discriminatorio con el cual son

presentadas las sociedades originarias en esos libros escolares.

Se ha mantenido un relato invariable sobre esos pueblos autóctonos a lo largo de los años, como lo afirma Bisbe Luisana en su investigación al analizar una muestra compuesta de veinte lecciones de textos publicados antes del año 1999 y veinte lecciones de textos publicados posteriormente:

Tanto el análisis cuantitativo como el cualitativo de ambos grupos nos lleva a considerar que no hubo cambios significativos entre los textos publicados antes y después del año 1999 y que la representación estática y la cosificación del indígena venezolano son las estrategias centrales de discriminación contra los pueblos autóctonos. Si bien ha habido pequeñas variaciones que apuntan a un conocimiento más extenso del mundo indígena y a cierta aceptación como parte de nuestra realidad cultural, éstas no son suficientes para contrarrestar la desigualdad del amerindio frente a los españoles/criollos dentro de las lecciones analizadas (Bisbe, 2007: 42).

Es bastante negativo que no se modifiquen los parámetros ni las visiones sobre los cuales se expone la historia de los grupos indígenas venezolanos. La discriminación está presente en los textos escolares sobre los aborígenes, y por tanto ayudan a construir un imaginario social en el cual el indígena representa un componente cultural inferior al europeo.

A pesar de las múltiples reediciones de libros escolares, éstos no se orientan a corregir errores epistémicos, actualizar los contenidos, ni mejorar la estructura organizativa ni las estrategias que se ofrecen para el aprendizaje en el aula. Se ha desarrollado una in-

dustria cultural en la cual lo que cuenta es vender los textos, pero no ofrecer calidad ni mejoras en los libros.

Ante esa estancamiento presente en los contenidos de los textos escolares, los primeros temas concernientes a describir las características culturales de los indígenas que habitaron lo que hoy es Venezuela, no han podido avanzar hacia la construcción de una nueva historia de las sociedades originarias. Desde la primaria inclusive hasta bien avanzado el bachillerato, no se producen cambios sustanciales en la manera como es abordado el estudio de los orígenes históricos de Venezuela en los libros.

Los indígenas siempre son expuestos como sociedades que poseen una cultura "primitiva", carentes de un progreso y desarrollo sociopolítico significativo. A pesar de reseñarse los distintos pueblos que habitaron el territorio, se expone con cierta homogeneidad las características de esas sociedades, por lo cual no es posible distinguir las complejas y variadas formas de organización social de las sociedades originarias.

De esa manera se deforma la realidad histórica al presentar las culturas aborígenes de forma unilineal, con lo cual se minoriza su participación en la construcción de la cultura nacional. Por eso se han presentado muchas distorsiones a la hora de estudiar las sociedades indígenas:

Los pueblos indígenas de Venezuela se presentan, a través de los textos escolares, con distorsiones de su realidad. Aparecen como una extensión de las representaciones de discriminación, estereotipo y exclusión, pero bajo formas disimuladas, presentes en el ima-

ginario colectivo de la sociedad dominante. Esta afirmación se extrae del análisis de las ilustraciones, las cuales reflejan realidades parciales sobre la figura y cultura del indígena, pues los presentan en sus comunidades en las formas más tradicionales, sin presentar imágenes que sugieran los distintos grados de aculturación y transculturación en los que se encuentran (Ramírez y otros, 2005: 49).

Por medio del estudio de las imágenes que realizaron los autores, se determinó igualmente como son presentados de forma incluso caricaturesca a los pueblos indígenas. Los elementos visuales son fundamentales dentro de los textos, porque son una representación de la visión que se tiene sobre los temas y los grupos culturales que son estudiados.

Tal vez el hecho más evidente de la minorización de la cual son objetos los indígenas, es que esos pueblos son estudiados de forma relativamente sistemática en los primeros capítulos de los libros de texto, y luego aparecen esporádicamente, por lo cual se invisibilizan los aportes que pudieron hacer después de haber llegado los europeos.

Cuando se reseñan sus aportes en los libros de textos, se condensan en pocas líneas y de forma generalizada, el legado cultural de los indígenas a la sociedad venezolana como lo hace Jiménez Grazzina en el libro de texto escolar: "Los aportes culturales indígenas se refleja en nuestra alimentación, en el cultivo de plantas locales; y en nuestra lengua, con vocablos indígenas. El legado indígena también está presente en numerosas tradiciones populares, bailes, fiestas, y en la producción artesanal" (Jiménez, 2006: 34).

Se omite por ejemplo el hecho de que los incipientes caminos, y primeros lugares de asentamiento de los europeos se hicieron sobre la base de la organización y uso del espacio realizado por las sociedades originarias. Una vez llegado los europeos a las tierras de lo que hoy es Venezuela, los indígenas dejan de realizar “aportes” a la sociedad.

Posiblemente los estudiantes valorarían y entendería mejor el papel que juegan los grupos indígenas en la actualidad, si en los textos escolares se viera reseñado de forma más apropiada como fue su participación a lo largo de toda la historia colonial y republicana. El docente debe hacerle ver al estudiante que los aborígenes persisten actualmente con distintos grados de organización sociocultural, y forman parte de la nación venezolana.

En muchos salones de clase se puede observar el mestizaje y la presencia indígena, de esa forma sería más fácil al educando reconocer su herencia cultural, partiendo de la realidad inmediata. Esa es la función que el docente debe hacer como complemento de lo que aparece en los textos escolares, en el cual el indígena siempre es puesto de forma inferior con respecto a la omnipresente herencia cultural de los europeos.

Por eso cuando se presenta el tema concerniente a la llegada de los europeos a las tierras de lo que hoy es Venezuela en los textos escolares, se expone de una forma en la cual los indígenas son simples pueblos que terminan siendo asimilados a la cultura europea superior:

Los españoles (y otros europeos) se convierten en los principales agentes de la construcción sintáctica, mientras que los indígenas son los pacientes,

beneficiarios o receptores de las acciones (positivas o negativas), o simplemente son invisibilizados porque no aparecen mencionados. En contraste, estos últimos sí son agentes de las acciones que los perjudican y no los conquistadores u otros actores no indígenas... (Bisbe, 2003: 32-33).

Por supuesto que no se puede entender el papel asignado a los indígenas en los textos escolares, sino se contrasta con la visión que se hace del proceso de contacto con las culturas europeas y la posterior colonización. Con la llegada del europeo se inicia una nueva etapa histórica en la cual prevalece la actuación de los blancos y de las élites de poder en la historia de Venezuela.

Aunque ciertamente existe una minorización del indígena en los textos de historia de Venezuela, tampoco se trata de menospreciar el aporte europeo en la construcción de la cultura venezolana, que ciertamente ha sido la dominante porque fue la que se impuso, pero se debe valorar en su justa dimensión cada una de los componente socioculturales de la identidad venezolana. Por ser una nación mestiza, se debe estudiar apropiadamente esa pluralidad cultural presente en la sociedad actual.

Por eso aunque se busca mejorar la visión sobre los indígenas venezolanos, tampoco se trata de invertir los roles, y valorar solamente el aporte de las sociedades originarias y menospreciar la herencia europea, porque podría generarse un racismo a la inversa. Venezuela es el resultado de un sincretismo cultural, y aunque ciertamente el legado socio-cultural, político y económico proveniente de occidente es el preponderante en el país porque fue que

el que se impuso por medio de la colonización, eso no implica desmeritar los aportes de los otros pueblos, se debe apreciar y estudiar cada uno de los elementos que componen la cultura nacional.

Esos estudios que se han hecho sobre los textos escolares de historia de Venezuela referido al tema de las culturas indígenas, buscan resaltar el racismo, la discriminación y el mal manejo que se ha hecho de la historia aborigen. Se debe superar también el uso de conceptos desfasados que en el ámbito historiográfico han dejado de utilizarse. Por eso se debe generar propuestas en el ámbito de contenido empleado en los libros.

Deficiencias en el contenido histórico de los libros escolares de séptimo grado de historia de Venezuela referente a los indígenas venezolanos

Ya se ha reseñada todas las fallas presentes en lo referente a la discriminación y poca valoración de la que son objetos los grupos indígenas en la historiografía escolar, pero se deben exponer también el uso de conceptos, categorización y periodizaciones que ya no tiene validez en el ámbito científico. Aunque los manuales educativos no van dirigidos a un público especializado en el área de la ciencia histórica, esos libros deben considerar los avances presentes en el campo de la historia, para poder ofrecer información actualizada y los más aproximada posible a la realidad.

Es por eso que en la elaboración de los textos escolares se debe consti-

tuir un grupo interdisciplinario, compuesto de docentes, historiadores, antropólogos y otros especialistas para poder realizar de forma apropiada estos manuales escolares. El estilo de la redacción y de los contenidos debe ser sencillo y atractivo para la apropiada lectura de estudiantes de séptimo grado, pero no por eso se debe dejar a un lado cierta rigurosidad en la exposición lógica de los procesos históricos.

La simplificación en exceso, puede llevar también a la distorsión de los procesos, al tratar de forma unilineal y homogénea la historia para evitarles dificultades a los estudiantes en la comprensión del proceso histórico venezolano. El docente debe ser un buen mediador en caso de que algunos temas representen problemas para el entendimiento de los estudiantes.

Uno de los problemas centrales en los libros de séptimo grado de historia de Venezuela se presenta en el ámbito teórico. Con el uso de conceptos ya superados, como primitivos, pueblos salvajes, indios, y otra serie de denominaciones despectivas inconsecuentes según las últimas revisiones y avances realizados por historiadores y antropólogos.

Una de las fallas más significativas que presentan los textos escolares, es la tradicional cronología expuesta en ellos, que no reflejan en realidad el tiempo histórico de una época, sino una mera exposición de gran número de fechas sin sentido y por tanto son fácilmente olvidadas por la mayoría de los estudiantes. Específicamente en el campo de la periodización de los indígenas venezolanos en los libros de séptimo, se continúan exponiendo la cla-

sificación propuesta por Cruxent e Irving Rouse en cuatro estadios principales los cuales son: paleo-indio, meso-indio, neo-indio e indo-hispano. Estas etapas son un vano intento de querer adaptar las fases del desarrollo de las sociedades europeas a la realidad venezolana.

Se busca asemejar la etapa paleolítica, mesolítica y neolítica europea con la historia de los indígenas venezolanos, por lo cual prevalece implícitamente la visión eurocéntrica de los autores al no reconocer las particularidades de los procesos históricos indígenas. La etapa indo-hispana busca reflejar la síntesis producto del mestizaje entre europeos y aborígenes.

Esas periodizaciones prevalecen en la mayoría de libros de historia de Venezuela aún en los más actuales. Jiménez Grazzina refleja esas etapas, y hace estas aseveraciones cuando define el periodo paleo-indio: "Los cazadores del paleo-indio fueron comunidades nómadas organizadas en bandas" (Jiménez, 2006: 23). Similares caracterizaciones se observan en el texto de Arias Amaro: "comprende hombres del paleolítico recolectores y cazadores de vida nómada" (Arias, 2007: 14).

Arias Amaro es más explícito en denominar a los grupos indígenas como "hombres del paleolítico", etapa histórica que en Europa estuvo marcada por el modo de vida nómada, el uso de la piedra, habitar en cuevas y obtener los alimentos por medio de la pesca y la recolección de frutos. Se observa claramente la intención de querer simplemente asumir que la historia de las sociedades originarias ha sido idéntica a la de las comunidades europeas.

Cada pueblo construye su propia historia, y aunque ciertamente puede haber similitudes en algunos aspectos sobre la organización y el progreso de las sociedades, siempre existen particularidades que deben ser reseñadas para comprender la historia de las colectividades. Pretender analizar las sociedades originarias en base a conceptos extrapolados de otras realidades, solo va a generar una distorsión y se vuelve un obstáculo para conocer la historia indígena.

Sin embargo, aunque se plantea esa semejanza entre la historia indígena y los inicios de las sociedades europeas, se afirma que las sociedades originarias se quedaron en un estado de progreso arcaico que fue superado hace siglos por los europeos. Esas categorizaciones de paleo-indio también están presentes en el libro de Guillermo Morón: "se calcula que esta etapa se inició el poblamiento de nuestro territorio. Estos pueblos eran nómadas y vivían en cuevas" (Morón y otros, 2002: 20).

Persiste el mismo tratamiento de la información en los tres textos escolares, no varían las interpretaciones ni las visiones que se tienen sobre los indígenas venezolanos a pesar de ser libros cuyas ediciones son relativamente recientes. Igual mantienen similares explicaciones con respecto al periodo meso-indio, neo-indio e indo-hispano.

Asimismo, se da a entender que hubo un progreso lineal de los grupos indígenas venezolanos, al plantear fechas específicas para cada una de las etapas: paleo-indio (14000-5000 A.C), meso-lítica (5000 a 1000 D.C) neo-indio (1000 al 1500 D. C.) e indo-hispana (1500 hasta nuestros días), sin

mencionar distinciones de los diferentes grados de organización social y cultural que confluyeron cuando llegaron los españoles al territorio de lo que hoy es Venezuela.

Ante esas deficiencias, se recomienda las lecturas clásicas de Mario Sanoja e Iraida Vargas quienes proponen nuevas visiones para abordar desde la perspectiva del materialismo histórico el estudio de las culturas indígenas venezolanas, partiendo de una visión no eurocéntrica sino basada en las particularidades de la organización de esas comunidades.

Mario Sanoja e Iraida Vargas proponen una nueva periodización del mundo indígena al hablar de modos de producción vegetal, mixtos, semicultor y jerárquico cacical. Se intenta explicar los procesos históricos de las sociedades originarias con el diseño de categorías pensadas especialmente para explicar las particularidades de esas comunidades. Por eso se proponen nuevas fases por parte de los autores señalados, para explicar el mundo indígena:

1) Formación de cazadores y recolectores. 14000 a 1000 a. C.

a) Modo de producción de los cazadores. 14 14000 a.C. -400 a.C.

B) Modo de producción de los recolectores marinos. 4000 a.C -1.000 a. C.

2) Formación agricultura. 1000 a.C -1500 d.C.

a) Modo de producción tropical. 1000 a.C. -1500 d.c.

b) Modo de producción teocrático. 200-900 d.C. -1500 d.C.

3) Formación indo Hispánica. 1500 d.C 1700 d.C.

a) Modo de producción indo hispánico 1500 d.C. -1700 d.C. (Sanoja y Vargas, 1992: 28).

De ninguna forma se pueden tomar esas periodizaciones como propuestas definitivas para abordar el modo de vida aborigen, solo que permiten nuevas formas para acercarse al estudio de esos pueblos. Los autores hicieron estudios arqueológicos, antropológicos e históricos para realizar sus análisis, por lo cual sus estudios son bastante completos y han tenido gran aceptación por parte de la comunidad académica.

Aunque la concepción de los autores es marxista, no cometen el error de querer aplicar de forma forzada los conceptos provenientes de esas teorías a la realidad venezolana, por estar conscientes de las particularidades presentes en el territorio. Por eso aunque se utiliza las categorías provenientes del materialismo histórico como modo de producción y formaciones económico-sociales, intentan adaptar esos conceptos y crear categorías nuevas para describir a los pueblos indígenas.

Por eso se considera que sus propuestas de análisis deben ser adoptadas por los libros escolares, sobre todo porque no plantean una visión unilineal de los procesos:

Al establecer esta ordenación de formaciones y modos de producción, no estamos planteando para las mismas límites cronológicos absolutos,, sino relaciones de predominio de unas sobre otras en un cierto momento. El modo de producción de los recolectores marinos, por ejemplo, sobrevivió como tal hasta los primeros siglos de la era cristiana, pero como un fenómeno adaptativo, marginal, al modo de producción tropical de formación agricultora (Sanoja y Vargas, 1992: 28).

De esta forma los autores reflejan la complejidad de las variadas formas

de organización social, económica y cultural que existieron, y no hacen clasificaciones rígidas para no homogenizar las variadas características de las sociedades originarias. Esa propuesta de periodización es más acertada que la de paleo-indio, meso-indio, neo-indio e indo hispano utilizados por Arias Amaro, Jiménez Grazzina, y Guillermo Morón, Reyes Juan Carlos, Romero Vinicio, Hernández Luís en sus texto de historia de Venezuela de séptimo grado.

Sin embargo, las propuestas de Mario Sanoja e Irida Vargas tampoco se pueden adoptar acriticamente, ya que muchas veces se limitan mucho a explicar los modos de producción y dejan de lado el estudio de otros aspectos culturales significativos, por tanto se debe mantener la discusión y reflexión constante en todas las visiones que ofrezcan los contenidos de historia. Se pueden recurrir también a otros textos fundamerntales que sirvan de complemento, como los clásicos de Acosta Saignes (Véase, Acosta, 1983), y el más reciente texto de las sociedades originarias en los orígenes de Maracaibo (Véase, Urdaneta y Parra, 2008).

Esos textos permitirán complementar e incluso señalar las fallas en los manuales educativos que no solo tienen fallas conceptuales sino que invisibilizan a las sociedades orginarias. Eso se evidencia una vez que llegan los europeos a América, y los indígenas prácticamente desaparecen de la historia nacional, y solo son mencionados de manera esporádica producto de su resistencia a la conquista y su incorporación como mano de obra. De esa forma el elemento blanco pasa a dominar el discurso histórico.

Por eso es necesario corregir las discrimanaciones y otras fallas teóricas que han señalado autores ya antes citados, para poder avanzar hacia una forma más apropiada de explicar por parte de los textos escolares el mundo indígena. El educador debe mantenerse actualizado y leer otros textos por su cuenta, que le permitan poder contrastar visiones, y explicarle a los estudiantes los diferentes estudios y perspectivas de análisis que se han hecho sobre las sociedades originarias.

Conclusión

Las deficiencias de los textos escolares son significativas en lo que se refiere al tema de los indígenas venezolanos. Hay errores en los contenidos producto del uso de teorías que ya han sido superadas, un tratamiento discriminatorio hacia los aborígenes que privilegia el estudio de las sociedades europeas que dominaron nuestro territorio por medio de la fuerza.

En los textos analizados de Morello Jiménez grazzina, Alberto Arias Amaro y Guillermo Morón, Reyes Juan Carlos, Romero Vinicio, Hernández Luís, usan periodizaciones y conceptos desfasados dentro del ámbito académico, como las tradicionales periodizaciones de paleoindio., Meso-indio, neo-indio e indo-hispano, y categorizaciones despectivas como salvajes, primitivos, hordas entre otros.

Por lo tanto es necesario utilizar otros textos que sirvan de complemento a esos manuales, como los textos de Mario Sanoja e Irida Vargas además de otros libros. Los docentes deben estar actualizados con las últimas ten-

dencias y análisis historiográficos, para poder ofrecer a los estudiantes una visión distinta a la expuesta por los manuales escolares.

Sólo por medio de la innovación y la preparación constante de los docentes, se podrán superar paulatinamente las deficiencias presentes no solo en el tratamiento de los temas concernientes a los indígenas venezolanos, sino de otras temáticas que también son tratadas de forma inapropiada, y el docente debe estar en capacidad de discutir con sus estudiantes de forma amena e inteligible para mejorar la enseñanza de la historia de Venezuela.

Referencias bibliográficas

- ACOSTA, S. Miguel. Estudios de etnología antigua de Venezuela. Casa de las Américas. La Habana-Cuba. 1983.
- QUINTERO, U. Arlene y PARRA, G. Ileana (compiladoras). *Maracaibo: de las sociedades originarias a la ciudad hispana. Lecturas interdisciplinarias*. Universidad del Zulia, Colección Zuliana, Maracaibo-Venezuela. 2008
- ARIAS, A. Alberto. Historia de la República Bolivariana de Venezuela 7mo grado. Editorial: Romor, tercera edición. Caracas-Venezuela. 2007.
- ARTEAGA, Carmen y ALEMÁN, Pedro (2007). **Representación del Caribe en libros de texto de primaria venezolanos**. *Rev. Pedagogía*, vol.28, no.83, Pp.335-360.
- BISBE, Luisana. (2007). El amerindio venezolano en los textos escolares: una representación discursiva desde la Gramática Sistémica Funcional. *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso*. Volumen, 7, N^a 2. Pp: 21-48.
- BISBE, Luisana. (2009). Huellas del racismo antiindígena en textos escolares venezolanos de finales de los años ochenta. *Revista Núcleo*. Volumen 21, N^o 26, Pp. 11-35.
- GAMERO, María y URDANETA, Arlene. (2010). El proceso de aprendizaje en ciencias sociales al historiar comunidades. *Revista Académica*. Vol. 2. No 4. Pp 56-70.
- FINOL, Mineira y CAMACHO, Ermelinda. *El Proceso de Investigación Científica*. Ediluz. Maracaibo-Venezuela. 2006
- MORÓN, Guillermo; REYES, Juan Carlos; ROMERO, Vinicio y HERNÁNDEZ Luís. *Historia de Venezuela 7mo grado*. Editorial: Santillana. Guanare estado Miranda- Venezuela. 2002.
- JÍMENEZ, G. Morella. *Historia de Venezuela 7mo grado*. Terra Editores., tercera edición. Estado Miranda Venezuela. 2006.
- QUINTERO, María (2003) *Racismo, Etnocentrismo Occidental y Educación. El Caso Venezuela** *Revista Acción Pedagógica*. Vol.12, No.1. Pp 4-15.
- RAMÍREZ, Tulio; GASPAS, Mike; FIGUEROA, Víctor y PERALES, María. (2005). La cultura indígena en las ilustraciones de los textos escolares de Ciencias Sociales de la segunda etapa de Educación Básica en Venezuela. *Revista de Pedagogía*. vol.26, no.75, Pp. 31-62.
- SANOJA, Mario y VARGAS, Iraida. *Antiguas formaciones y modos de producción venezolanos*. Monte Ávila EDITOTES, Caracas Venezuela. 1992.

Proceso instruccional de enseñanza del lenguaje sobre el talento creativo del estudiante universitario

Gustavo Basanta Zamudio

Licenciado en Comunicación Social. Premio Summa Cum Laude, LUZ. Magister en Ciencias de la Educación. Doctor en Ciencias de la Educación, URBE. Profesor adscrito al Programa Ingeniería y Tecnología de la Universidad Nacional Experimental "Rafael María Baralt". Docente acreditado en el Programa de Estímulo a la Investigación e Innovación (PEII) -Nivel B. basantazamudio.gustavo@gmail.com

Resumen

El propósito del presente artículo está sustentado en explorar las fronteras de los planteamientos del aprendizaje y la enseñanza del lenguaje con el desarrollo de una actitud creativa. Para tal fin, se ha revisado la noción de aprendizaje, estilos y sistemas de representación inherentes al talento creativo del estudiante universitario. Aplicando este conocimiento al proceso instruccional de la enseñanza del lenguaje se propone una interpretación sobre la concepción de la educación que fundamenta este discurso acerca de la creatividad y el desarrollo de las potencialidades individuales en el estudiante universitario de hoy día.

Palabras clave: Proceso instruccional, enseñanza del lenguaje, talento, creatividad, estudiante universitario.

Effect of the Instructional Process of Language Teaching on the Creative Talent of University Students

Abstract

The purpose of this article is to explore the frontiers of approaches for learning and teaching language with the development of a creative attitude. To this end, the notion of learning styles and systems of representation inherent in undergraduate creative talent have been reviewed. Applying this knowledge to the instructional process in teaching language, an interpretation of the concept of education is proposed that underlies this discourse about creativity and the development of individual potential in today's college student.

Keywords: instructional process, language teaching, talent, creativity, college student.

Introducción

Explorar las fronteras de los planteamientos del Aprendizaje con el desarrollo de una actitud creativa, propósito con el cual se inicia este ensayo revisando la noción de aprendizaje, estilos y sistemas de representación versados tanto en el pensamiento que se pretende tutelar con el conocimiento, luego, se propone una interpretación sobre la concepción de la educación que fundamenta este discurso acerca de la creatividad, y el desarrollo de las potencialidades individuales.

El Aprendizaje Natural

Se busca una definición formal para "pensamiento", así como para el acto de pensar, encontrando solo referencias a un complejo proceso mental en el cual, a partir de un conocimiento dado, se elaboran las ideas, haciendo comparaciones y evaluaciones que permitan elaborar conclusiones, por tanto vemos que pensamiento y acto de pensar es visto como una representación

abstracta y genérica de cosas o seres que vienen a construir ideas o conceptos, sin embargo es preciso definir y diferenciar al pensamiento como una evaluación que hacemos de las ideas.

Se ha demostrado que cuando se están generando pensamientos, todo lo que se perciba es de segunda mano; entendiendo entonces la creatividad según: De Prado (2005), como un conjunto de formas y capacidades de pensamiento total (inteligencia lógica, analítica, problematizadora, simbólico-matemática, sinóptica e integradora...), así también como un conjunto de formas y estilo de expresión creativa total (literaria, corporal, sonora musical, plástica, cinemática y simbólica) cuya práctica continuada alumbra el genio y talento y un yo único, un estilo de ser, un pensar y hacer equilibrado y con un sentido personal y singular del ser. Finalmente se discuten los intereses que impulsan estos planteamientos.

De acuerdo a John Dewey, el aprendizaje es la actividad más trascendente en la vida de todo humano, es la razón de toda nuestra filogénesis y on-

togénesis. Aprendemos a andar, aprendemos a hablar, aprendemos a conocer nuestro entorno, aprendemos a sentir. Si la primera vez que nos pusimos de pies y dimos los primeros pasos y nos caímos, no nos hubiéramos levantado para intentarlo de nuevo, no hubiéramos aprendido nunca a caminar.

Ahora bien el término estilo de aprendizaje, se refiere al hecho de que cuando queremos aprender algo cada uno de nosotros utiliza su propio método o conjunto de estrategias, cada uno de nosotros tiende a desarrollar unas preferencias globales, preferencias o tendencias a utilizar más unas determinadas maneras de aprender que otras, constituyen nuestro estilo de aprendizaje.

Resulta claro que no todos aprendemos igual, ni a la misma velocidad, nos encontraremos con grandes diferencias en los conocimientos, estas diferencias en el aprendizaje son el resultado de muchos factores, entre los que destacan entre otros la motivación, la cultura y la edad, factores que no explican porque con frecuencia nos encontramos con individuos con igual motivación, de la misma edad y bagaje cultural que, sin embargo, aprenden de distinta manera, de tal forma que, mientras a uno se le da muy bien redactar, al otro le resulta fácil los ejercicios de gramática. Esas diferencias pueden deberse, a sus distintas maneras de aprender.

El concepto de los estilos de aprendizaje resulta especialmente atractivo porque nos ofrece grandes posibilidades de actuación para conseguir un aprendizaje más efectivo, ya que

está directamente relacionado con la concepción del aprendizaje como un proceso activo.

Considerando que el aprendizaje equivale a recibir información de manera pasiva lo que el alumno haga o piense no es muy importante, pero si entendemos el aprendizaje como la elaboración por parte del receptor de la información recibida parece bastante evidente que cada uno de nosotros elaborará y relacionará los datos recibidos en función de sus propias características. Existen diversos estilos de aprendizajes entre ellos tenemos:

a) P. Moneyy A. Mumford (1986) uno de los modelos más detallado, los autores consideran el aprendizaje como un proceso circular de cuatro etapas que corresponden a su vez con los cuatro estilos de aprendizaje.

i) Estilo activo: Son personas abiertas, entusiastas, sin prejuicios ante las nuevas experiencias, incluso aumenta su motivación antes los retos. Se involucran totalmente y sin prejuicios en las experiencias nuevas. Disfrutan el momento presente y se dejan llevar por los acontecimientos. Suelen ser entusiastas ante lo nuevo y tienden actuar primero y pensar después en las consecuencias. La pregunta que quieren responder con el aprendizaje es ¿Cómo? Las principales características son: animador, improvisador, descubridor, arriesgado, espontáneo.

ii) Estilo reflexivo: Son individuos que observan y analizan detenidamente. Consideran todas las opciones antes de tomar una decisión. Les gusta observar y escuchar, se muestran cautos, discretos e incluso a veces quizás distantes. Tienden adoptar la pos-

tura de un observador que analiza sus experiencias desde muchas perspectivas distintas. Recogen datos y los analizan detalladamente antes de llegar a una conclusión. La pregunta que quieren responder con el aprendizaje es ¿Por qué? Principales características: Ponderado, concienzudo, receptivo, analítico, exhaustivo.

iii) Estilo teórico: Presentan un pensamiento lógico e integran sus observaciones dentro de las teorías lógicas y complejas. Buscan la racionalidad, objetividad, precisión y exactitud. Los teóricos adaptan e integran las observaciones que realizan en teorías complejas y bien fundamentadas lógicamente. Piensan de forma secuencial y paso a paso, integrando hechos dispares en teorías coherentes. Les gusta analizar y sintetizar la información, su sistema de valores premia la lógica y la racionalidad. Se sienten incómodos con los juicios subjetivos, las técnicas de pensamiento lateral y las actividades faltas lógica clara. La pregunta que quieren responder con el aprendizaje es ¿Qué? Principales características: Metódico, lógico, objetivo, crítico, estructurado.

iv) Estilo pragmático: Son personas que intentan poner en práctica las ideas. Buscan la rapidez y eficacia en sus acciones y decisiones. Se muestran seguros cuando se enfrentan a los proyectos que les ilusionan. Les gusta probar ideas, teorías y técnicas nuevas, y comprobar si funcionan en la práctica. La pregunta que quieren responder con el aprendizaje es ¿Qué pasaría si...? Principales características: experimentador, práctico, directo, eficaz, realista.

b). Modelo basado en la programación neurolingüística. (PNL) Na-

ció por iniciativa de John Grinder (psicolingüista) y Richard Bandier (matemático, psicoterapeuta, gestalista) a principios de la década de los años setenta. Este modelo, también llamado visual-auditivo - kinestésico (VAK), toma en cuenta el criterio neurolingüístico, la vía de ingreso de la información (ojo, oído, cuerpo) o, si se quiere, el sistema de representación (visual, auditivo, kinestésico). Se utiliza el sistema de representación visual siempre que se recuerdan imágenes abstractas (como letras y números) y concretas.

El sistema de representación auditivo es el que permite oír en la mente voces, sonidos, música. Cuando se recuerda una melodía o una conversación, o cuando se reconoce la voz de la persona por teléfono, el que se activa es el sistema de representación auditivo. Por último, cuando se recuerda el sabor de una comida favorita, o lo que se siente al escuchar una canción se está utilizando el sistema de representación kinestésico.

c) Selección de la información

Los sistemas de representación se desarrollan cuando lo utilizamos, la persona acostumbrada a seleccionar un tipo de información absorberá con mayor facilidad la información de este tipo o, planteándolo al revés, la persona acostumbrada a ignorar la información que recibe por un canal determinado no aprenderá la información que reciba por ese canal, no porque no le interese, sino porque está acostumbrada a prestarle atención a esa fuente de información. Aplicado al aula, eso quiere decir que después de recibir la misma explicación no todos los alum-

nos recordarán lo mismo. A algunos alumnos les será más fácil recordar las explicaciones que se escribieron en la pizarra, mientras que a otros podrían recordar mejor las palabras del profesor y, en un tercer grupo, tendríamos alumnos que recordarían mejor la impresión que esa clase les causó.

Cuando un grupo de alumnos acostumbrados a fijarse en lo que ven les damos las instrucciones oralmente, lo más probable es que tengamos que repetirles la información varias veces, porque no la oirán. Si con ese mismo grupo de alumnos escribimos las instrucciones en la pizarra nos evitaremos gran cantidad de repeticiones. Los sistemas de representación son neutros. No es lo mismo recordar imágenes que sonidos. Cada sistema de representación tiene sus propias características y reglas de funcionamiento. Los sistemas de representación no son buenos o malos, pero sí más o menos eficaces para realizar determinados procesos mentales.

Cada sistema tiene sus propias características y es más eficaz en unos terrenos que en otros. Por lo tanto, el comportamiento de los alumnos en el aula cambiará según favorezcan unos sistemas de representación u otros, es decir, según sean más visuales, auditivos o kinestésicos. Para potenciar el aprendizaje nos interesa organizar el trabajo del aula teniendo en cuenta la manera de aprender de todos.

La eficiencia del estudio y la voluntad

Es un grave error el pensar que estudiar es lo mismo que leer; Leer es simplemente entender un texto escrito

para satisfacer la curiosidad del momento, mientras que estudiar es analizar un objeto, hacerlo propio y poder reproducir en el futuro lo aprendido, por otro lado se ha demostrado que en todo acto volitivo se debe distinguir una parte intelectual durante la cual el sujeto debate lo que quiere, las ventajas e inconvenientes que le reportará su acción y la decisión final de pasar a la acción o no y una segunda parte que sería la puesta en marcha de la acción determinada.

Cotidianamente se desarrolla perfectamente la primera parte intelectual, todos saben lo que quieren, conocen sus consecuencias e incluso están decididos a pasar a la acción, a estudiar seriamente; pero, no lo hacen, algo se lo impide: la falta de hábito, no saben cómo hacerlo; la falta de confianza en sí mismo, no se consideran capaces; la pereza, creyendo que cualquier otro momento posterior será mejor para empezar que el presente; la falta de motivación, porque no encuentran una satisfacción a su esfuerzo; la falta de medios, disculpándose con que nunca encuentran el material necesario; y en el peor de los casos, el exceso de confianza, creyéndose capaces de poder resolver sus problemas cuando llegue el momento sin necesidad de planteamientos previos.

El estudiar requiere mucha concentración, por lo tanto el lugar de estudio debería estar alejado de ruidos y otros motivos de distracción, como ventanas que dan a parques o calles ruidosas, el salón donde se reúnen las visitas que llegan a casa, el cuarto de los hermanos más pequeños, la puerta de entrada a la casa, el teléfono, la ra-

dio o la televisión, para evitar distracciones innecesarias.

De igual manera, el cuarto del estudiante debería estar decorado con motivos que inviten al estudio y no con otros elementos que desvíen la atención del estudiante. Es muy conveniente que el cuarto del estudiante pueda ventilarse fácilmente y que no esté muy cargado de plantas, para evitar pérdida de tiempo, la mesa de estudio debería encontrarse cerca del mueble donde el alumno haya guardado los textos del curso anterior, diccionarios, atlas, folios y demás instrumentos de trabajo.

Independiente de los libros, cuadernos y demás instrumentos escolares, todo estudiante debe disponer de una agenda donde anotar cuanto trabajos le manden, los temas en que cada clase se hayan tratado y el material que pida cada profesor, un archivo donde guardar apuntes, resúmenes y esquemas, y un fichero donde almacenar cuantas fichas vaya realizando, además de muchos folios de papel. La mesa de estudio debe tener una superficie lista y sin brillo con cajones laterales y apoya pies y ser lo suficientemente grande como para poder tener desplegado encima de ella un libro, un atlas, un folio, un diccionario y un porta lápices.

La silla debe estar proporcionada con la mesa y la altura del estudiante. No debe ser muy cómoda, pero sí debería estar ligeramente almohadillada, tener apoyados los codos y que el respaldo alcance la altura de los hombros del usuario.

La luz debe entrar por el lado contrario de la mano con la que se escribe. Es preferible estudiar con luz natural o

con luz artificial blanca y, si es posible, con filtro azul o blanco, mejor que con luz fluorescente. El estudiante no debería ver el foco de luz cuando está leyendo. Tampoco es bueno que los rayos de luz se dirijan directamente hacia el folio o libro sobre el que se está trabajando. Si se estudia con flexos, hay que evitar la aproximación de la cara a las pantallas. Es muy conveniente que el resto de la habitación también se encuentre algo iluminada.

Antes de estudiar todo individuo debe formularse tres preguntas:

¿Qué tengo que hacer?, ¿Cuándo lo tengo que hacer?, y ¿Cómo lo tengo que hacer?.

A la primera pregunta debe responder su agenda, a la segunda su horario de trabajo personal en casa y a la tercera las técnicas de estudio.

Cuando a un alumno se le pregunta como estudia, nos suele contestar que leyendo la lección tantas veces como sea necesario hasta aprendérsela de memoria. Nuestros alumnos leen mucho, pero no estudian nada, aprenden de memoria, pero no saben, no entienden lo que han aprendido. Este es el aprendizaje del papagayo, para hacer consciente a un alumno sobre su ignorancia en estrategias de aprendizaje basta con hacerle las siguientes preguntas:

¿Tienes una agenda en la que anotas a diario los trabajos y materiales que piden los profesores, así como las explicaciones de cada clase, y al llegar a casa haces los trabajos pedidos y estudias lo explicado?

¿Estudias siempre en el mismo lugar?

¿Tienes un horario fijo de trabajo personal en casa para cada día de la semana?

¿Aclaras tus dudas preguntándolas o consultándolas en algún diccionario o enciclopedia?

¿Subrayas las palabras más importantes del texto que estas estudiando? ¿Haces esquemas con esas palabras subrayadas?

¿Utilizas alguna técnica, que no sea la lectura repetitiva del texto, para memorizar?

¿Cuándo crees que ya lo sabes, lo compruebas de alguna manera?

¿Haces chuletas? , ¿Repasas de vez en cuando tus chuletas?

La mayoría de ellos contestarán afirmativamente a menos seis de las preguntas, denotando con ello una forma de estudiar notablemente deficiente.

4. Talento en las instituciones educativas

Se exalta la importancia del papel que desempeña el docente, la escuela, el entorno familiar y social; en la estimulación temprana para desarrollar durante la infancia condiciones que resalten lo mejor que cada niño tiene, identificar sus talentos, despertar sus intereses, reconociendo sus potencialidades y cultivar los rasgos positivos de personalidad son de importancia primordial para el crecimiento psicológico, debido a que los niños llegan a la escuela cada vez más temprano, prevalece la expectativa que desde el inicio, allí encontrará tanto las condiciones adecuadas para su pleno desarrollo como el espacio para el reconocimiento y expresión de sus potencialidades, destrezas y talentos.

Existe consenso entre los expertos que se han referido al talento, en reconocer que la creatividad representa un recurso precioso del que dispone el hombre y el cual requiere ser cultivado y desarrollado.

El desperdicio del potencial creativo humano como consecuencia de varios factores, destacando en esencia el contexto de la enseñanza predominante en la gran mayoría de las escuelas de muchos países, el cual ha desarrollado ciertas tendencias para reducir la creatividad del alumno por debajo del nivel de sus reales posibilidades. Ha sido práctica común que por diversas y complejas razones, la educación ha adoptado características tales como: castradora, opresora, excesivamente volcada hacia el pasado, con un énfasis exagerado en la reproducción y memorización del conocimiento, que poco haya aportado al hecho de preparar al alumno para solucionar creativamente problemas y por ende poder enfrentar los desafíos que acompañan una era marcada por rápidas transformaciones, incertidumbres e influencias.

Es una educación que tiende a resaltar, antes que nada, la ignorancia, la incompetencia, la incapacidad del alumno, dejando de lado lo mejor que cada niño, cada adolescente, cada adulto tienen en sí, ya que refuerza el miedo al ridículo y a la crítica, que ve en la fantasía una pérdida de tiempo, que cultiva una actitud negativa en relación con el comportamiento de arriesgar y de crear, que estimula el miedo de equivocarse y de fracasar, y que deja de lado el extraordinario recurso de nuestra imaginación, que posee una visión pesimista de los recur-

sos casi ilimitados de la mente y de las capacidades de crear, de proponer nuevas ideas y de vislumbrar nuevas posibilidades y opciones delante de los problemas y desafíos.

Entre los numerosos autores que se han referido a las limitaciones de la escuela en el proceso del desarrollo del potencial, sobresale Holt (1968), que apuntó: "la mayor parte de los niños fracasan en la escuela porque no desarrollan más que una parcela ínfima de su tremenda capacidad para aprender, comprender y crear, con la que nacieron y de la que hicieron pleno uso en sus dos o tres primeros años de vida"

Asimismo, Isaac Asomov (1989) presenta una analogía interesante entre la creatividad y el dominio de la lectura y escritura, para expresar esta concepción errónea y limitada que predomina aun, sobre la capacidad del hombre para ser uso de su potencial creador y que en la actualidad pocos hacen pleno uso de su potencial creativo, preponderando la creencia de que la creatividad es una prerrogativa de algunos pocos privilegiados, que nacieron con ese don. Todo aprendizaje requiere voluntad, interés por parte del aprendiz, una mínima motivación que justifique la finalidad de dicho aprendizaje, de allí que el reto es enseñar a aprender:

Aprender a aprender ¿para qué? Bastará con que se descubra la facilidad con la que se pueden adquirir los aprendizajes, para valorar la importancia de estas estrategias. Todo aprendizaje requiere además el dominio de una técnica. Las técnicas se pueden enseñar, pero es imprescindible su prácti-

ca hasta conseguir dominarla; de lo contrario, se conocerá la técnica, pero no se sabrá utilizarla. Podemos enseñar a aprender, pero no se aprenderá hasta que no se ponga en práctica la teoría aprendida. El aprendizaje de cualquier técnica exige constancia. Todo en la vida es aprendizaje.

5. Creatividad como estrategia metodológica educativa

Existe la posibilidad de cambiar el panorama descrito en los párrafos precedentes, ya que hay varios caminos posibles para obtenerlo, llaman la atención ciertos cambios factibles de realizarse, por ejemplo, en la actitud de los maestros en clase luego de haber participado en un programa de creatividad cuyos objetivos fundamentales se centran en el "despertar" al participante sobre su potencial creador, sea el maestro, el alumno o el profesional de un área cualquiera, concientizándolo de sus habilidades creadoras, habilidades estas que muchos de ellos ignoran y que hasta niegan.

El desarrollo de una actitud creativa y la presentación de recursos para el aprovechamiento de las potencialidades creadoras, incluyendo el dominio de técnicas de resolución creativa de problemas y de toma de conciencia de los propios bloqueos emocionales, que actúan como factores inhibidores, con lo cual se concibe una creatividad metodológica que implica una superación definitiva del exceso teórico..., a una praxi creativa puntual... pasando de cada idea a una acción-producto.

Julián Betancourt afirma que educar en la creatividad es educar para el

cambio y formar personas ricas en originalidades, flexibilidad, visión futura, iniciativa, confianza, amante de los riesgos y listas para afrontar los obstáculos y problemas que se le van presentando en su vida escolar y cotidiana, además de ofrecerles herramientas para la innovación, la creatividad puede ser desarrollada a través del proceso educativo, favoreciendo potencialidades y consiguiendo una mejor utilización de los recursos individuales y grupales dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Le corresponde al profesor despertar ese potencial de acuerdo a como manifiesta, comparte sus conocimientos e invita al alumno a que su creatividad se dé, orientándoles, despertando su creatividad, se le daría paso a una educación cada vez mejor.

No lograríamos hablar de una educación creativa sin mencionar la importancia de una atmósfera creativa que propicie el pensar reflexivo y creativo en el aula de clases especialmente en la que nos corresponde "la universitaria", una responsabilidad más firme en la formación de nuestros profesionales, permitiéndoles que hagan uso de su poder creativo en todo aquello que favorezca el aprendizaje y en donde todos nos beneficiemos de los logros que ellos nos pueden generar.

Debemos los profesores entonces, saber motivar a los alumnos, incitándolos a conocer sus ideas, sus innovaciones, que las desarrollen a fin de no quedar anclado en lo tradicional y/o rutinario de la enseñanza que cada día gracias a la globalización, a la dinámica cambiante de los actuales escenarios

demandan nuevas ideas, nuevos estilos de enseñanza y aprendizaje.

Todo docente, plenamente identificado con su responsabilidad, con su ética, se obliga ser un generador de cambio, propiciar los cambios que permitan a todos los involucrados a identificarse con el alcance, beneficio, que el cambio genera, adaptar la enseñanza a las demandas que los escenarios exigen a fin de mantenerlos activo, propiciar todo aquello que beneficie a todos los que en él están involucrados. No se puede ser pasivo, como ha sido la costumbre en nuestras aulas, pocos proactivos, más bien figurativos, debemos darle paso a los cambios y a lo que ellos nos puede generar.

Betancourt (1997), manifiesta que podemos afirmar, sin miedo a equivocarnos, que una educación creativa es una educación desarrolladora y auto realizadora, en la cual no solamente resulta valioso el aprendizaje de nuestras habilidades y estrategias de trabajo, sino también el desaprendizaje de una serie de actitudes que en determinados momentos nos llenan de candados psicológicos para ser creativos o para permitir que otros lo sean.

Conclusiones

Pensamiento y acto de pensar es visto como una representación abstracta y genérica de cosas o seres que vienen a construir ideas o conceptos.

Pensamiento es una evaluación que hacemos de las ideas.

El aprendizaje es la actividad más trascendente en la vida de todo humano.

Estilo de aprendizaje, se refiere al hecho de que cuando queremos aprender algo cada uno de nosotros utiliza su propio método o conjunto de estrategias.

Leer es simplemente entender un texto escrito para satisfacer la curiosidad del momento.

Estudiar es analizar un objeto, hacerlo propio y poder reproducir en el futuro lo aprendido.

En todo acto volitivo se distingue una parte intelectual durante la cual el sujeto debate lo que quiere, las ventajas e inconvenientes que le reportará su acción y la decisión final.

Una actitud creativa y la presentación de recursos para el dominio de técnicas de resolución creativa de problemas y de toma de conciencia de los propios bloqueos emocionales.

La creatividad metodológica implica una superación definitiva del exceso teórico.

Referencias bibliográficas

- Betancourt, J. La creatividad y sus implicaciones. Editorial Academia, 1997.
- Chibás F. Crear individualmente y en grupos. Reto del siglo XXI. Pensar y crear. Editorial Academia, 1997.
- Churba, Carlos A. "La Creatividad" Un enfoque dinamizador de las personas y las organizaciones. Editorial Dunken. 6ta. Edición. Buenos. Aires. 2004.
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. Estrategias docentes para el aprendizaje significativo, una interpretación constructivista. Editorial Mc-Graw Hill. México (2001).
- Pérez Cabaní, M. L. El aprendizaje escolar desde el punto de vista del alumno: los enfoques del aprendizaje. Psicología de la educación escolar. Editorial Alianza. Madrid (2000).
- Pozo J. I. Maestros y aprendices, Editorial. Alianza. Madrid (1996).
- Rogers C.R. Libertad y creatividad en la educación, Editorial Paidós, Barcelona (1982).

Instrucciones a los Autores

1. Generales

- 1.1. La Revista **Encuentro Educacional** considerará para su publicación trabajos inéditos relacionados con el área educativa que sean producto de investigaciones o experiencias de innovación (máximo tres autores). La aceptación de los mismos corresponde al Comité Editorial y serán remitidos a nombre de la Revista o al Editor-Jefe.
- 1.2. Tipos de trabajos:
 - a. Artículos originales inéditos con un máximo de dieciocho (18) páginas (incluyendo texto, gráficos, figuras, tablas y referencias bibliográficas).
 - b. Informes Técnicos con un máximo de doce (12) páginas.
 - c. Presentación de experiencias y artículos de actualización con un máximo de dieciocho (18) páginas.
- 1.3. Los trabajos pueden ser escritos en castellano o en inglés. Se incluirá una primera página en la que se indique: título del trabajo, nombre y apellido del autor o autores, otros datos de identificación: institución de procedencia, país, teléfono, correo electrónico y dirección completa.
- 1.4. Los trabajos deben ser remitidos por triplicado (uno con identificación y dos sin identificación), en CD acompañados de tres ejemplares impresos, con etiqueta de identificación y archivo en Word for Windows.

2. Presentación

- 2.1. Encabezamiento: título en español e inglés, preferiblemente no mayor de 17 palabras, escribir nombre y apellidos completos del autor o autores, la información institucional del organismo al cual está (n) adscrito (s). Debe señalarse la dirección a la cual se dirigirá cualquier correspondencia.
- 2.2. Los trabajos deberán presentar un resumen en castellano y su traducción inglesa, que no exceda de 100 palabras, así como de tres a cinco palabras clave en ambos idiomas.
- 2.3. Los trabajos deberán incluir la bibliografía. Los artículos de investigación constarán de introducción, Metodología, Resultados y Discusión, Conclusiones y/o Recomendaciones, Referencias Bibliográficas.
- 2.4. Las partes del trabajo deben ser escritas en letras minúsculas, a dos espacios en tamaño carta por una sola cara. Los apartados serán escritos en mayúsculas y negritas.

- 2.5. El lugar de ubicación de las tablas, figuras, diagramas o fotos deben ser remitidas por separado. Deben estar identificados con números arábigos (sin usar símbolos como No.), en orden consecutivo.
- 2.6. Las tablas se titularán en la parte superior y las figuras en la parte inferior.
- 2.7. Las reproducciones de fotografías se harán en blanco y negro. La calidad de las fotografías debe ser muy buena, copiadas en papel brillante.
- 2.8. En las abreviaturas de nombres o de otras unidades se recomienda no utilizar puntos: UNESCO, OEA, y no U.N.E.S.C.O. u O.E.A.

3. Referencias bibliográficas

- 3.1. Las citas bibliográficas en el texto indicarán entre paréntesis el apellido del autor, año de publicación y página.
- 3.2. Las referencias bibliográficas deben figurar al final del trabajo en orden alfabético de apellidos, incluyendo autor(es), título, editorial, lugar de edición y año. En el caso de artículos de revista se incluirá: autor(es), año, título, nombre y número de la revista y número de páginas.
- 3.3. Se recomienda utilizar las abreviaturas convencionales internacionalmente aceptadas para los nombres de las revistas y publicaciones periódicas.

4. Finales

- 4.1. El artículo debe venir acompañado de la autorización de publicación firmada por todos los autores, ubicando por orden el principal, seguido de los demás autores.
- 4.2. El trabajo recibido por el Comité Editorial será enviado a los árbitros para su revisión y visto bueno. En caso de recibir observaciones por parte del árbitro éstas serán enviadas al(los) autor(es) para su corrección.
- 4.3. Cuando el trabajo sea aceptado, el(los) autor(es) será(n) informado(s) del tiempo aproximado de publicación.
- 4.4. El(los) autor(es) recibirá(n) diez separatas sin costo alguno, y un ejemplar por cada autor.

Suscripción

Las solicitudes de suscripción y de canje deben dirigirse a:

- Centro de Documentación e Investigación Pedagógica
Revista Encuentro Educativo
Ciudad Universitaria "Antonio Borjas Romero"
Avenida Guajira. Núcleo Humanístico.
Edificio de Postgrado e Investigación.
Correo electrónico: reecedip_luz@yahoo.com.
Apartado Postal 526. Maracaibo - Venezuela

Tarifas

- Suscripciones tres (3) números:
Venezuela Bs. 120,00 ~ América Latina: U.S.\$ 40
EEUU y Canadá U.S.\$ 25 ~ Resto del Mundo U.S.\$ 45
- Número suelto: Bs. 50,00



Encuentro Educativo

Ficha de Suscripción

Favor tomar nota de una suscripción a **Encuentro Educativo**, a partir del No. _____ al No. _____, cuyo importe remito.

Nombre y Apellido: _____

Dirección: _____

Organización: _____

Ciudad: _____ País: _____

Telf.: _____ Fax: _____

E-mail: _____

ENCUENTRO EDUCACIONAL Vol. 22, N° 1 (2015)
se terminó de imprimir en abril de 2015
con tiraje de 500 ejemplares
en los talleres gráficos de Ediciones Astro Data, S.A.
Telf.: 0261-7511905 - Fax: 7831345
E-mail: edicionesastrodata@cantv.net
Maracaibo, Venezuela