

PARAMILLO

5/2019 Edición Digital
34/2019 Edic. Ordinaria

ISSN: 0798-278X

ISSN en Línea: (en Trámite)

II ETAPA

Depósito Legal: N°: p.p.198202TA4199

Depósito Legal en Línea: N°: ppi201602TA4731



2019



Universidad Católica del Táchira

Vicerrectorado Académico
Decanato de Investigación y Postgrado

RIF: J-09011253-7

Edición impresa hasta el N°29, Edición Digital N° 5 2019

Universidad Católica del Táchira
Edición 2019
San Cristóbal - Venezuela

PARAMILLO/II ETAPA N° 5 Edic. Digital - 34 Edic. Ordinaria

Paramillo –silencio sin orillas- es una publicación interdisciplinaria que nace en 1983 como lugar de encuentro para "...reafirmar la identidad creadora, investigativa y regional,..." (Del Rey Fajardo, S.J. 1983:7).

DIRECTOR

Felipe Guerrero

CONSEJO CONSULTIVO

Victoria Pérez de Guzmán Puya (Universidad Nacional Pablo de Olavide Sevilla-España)
Nelson Gustavo Specchia (Universidad Católica de Córdoba-Argentina)
Nicanor Ursua (Universidad País Vasco)
Ricardo Carbone Bruna (Universidad Alberto Hurtado-Chile)
Ocarina Castillo (Universidad Central de Venezuela)
Rafael García Casanova (Universidad Metropolitana-Caracas)

CONSEJO DE REDACCIÓN

Samir Sánchez (Universidad Católica del Táchira)
Adrian Filiberto Contreras (Universidad de Los Andes)
Kenny Molina (Universidad Pedagógica Experimental Libertador)
Neida Albornoz Arias (Universidad Católica del Táchira)
José Vivente Sánchez Frank (Universidad Nacional Experimental del Táchira)
Marisela Vivas García (Universidad Católica del Táchira)
Jenny Moreno Flórez (Universidad Pedagógica Experimental Libertador)
José Armando Santiago Rivera (Universidad de Los Andes)
Carmen Rincón (Universidad Pedagógica Experimental Libertador)
María Antonia Cuberos (Universidad Católica del Táchira)

DIRECCIÓN:

Paramillo/II Etapa
Universidad Católica del Táchira
Calle 14 con carrera 14. Apartado 366
San Cristóbal, Estado Táchira, Venezuela
Fax: (0276) 3446183
Teléfonos: (0276) 3432202 – 3446844
Correo Electrónico: paramillo@ucat.edu.ve - fguerro@ucat.edu.ve

Revista Arbitrada

Depósito Legal: N°: p.p.198202TA4199
ISSN: ISSN 0798-278X
Deposito Legal en Línea: ppi 201602TA4731
ISSN en Línea: En trámite
Periodicidad: Anual

Publicación Registrada

Directorio de Latindex (www.latindex.org)

Revista indizada en REVENCYT: Índice y Biblioteca Electrónica de
Revistas Venezolanas de Ciencia y Tecnología. Código RVP012

La edición impresa de la Revista Paramillo II Etapa llega hasta la N° 29 año 2014, por falta de papel. La edición correspondiente al 2019 es en digital y por disposiciones de la Biblioteca Nacional y su departamento de Depósito Legal la numeración en la versión digital es la N° 5, para efectos de la continuidad de la edición ordinaria es la N° 34.

INDICE

EDITORIAL	7-9
Adrián Filiberto CONTRERAS COLMENARES, Doris Coromoto PERNÍA BARRAGÁN / La formación inicial docente en el contexto universitario	11-35
Marcos MEDINA FLORES / Educación Superior Regional y su protagonismo en el desarrollo sostenible	37-54
Roso Emiro VANEGAS USECHE / Las formación docente en la enseñanza de la Matemática desde la perspectiva de la función semiótica	55-98
Antonio José QUINTERO / Gestión docente para la promoción de valores humanos mediante juegos tradicionales en la educación inicial	99-118
Obeysser PRADA TORRES / La gestión editorial del tratamiento informativo del discursodiplomático: conflicto colombo- venezolano	119-154
Tania SAVERI / Teoría del desarrollo de la inteligencia espiritual desde la visión ontológica de los actores académicos	155-189
José Armando SANTIAGO / El debate pedagógico y didáctico en la enseñanza de la Geografía en el siglo XX en Venezuela	191-209
Índice Acumulado	211-231

EDITORIAL

Con el propósito de divulgar la producción e investigación académica en el ámbito de los estudios humanísticos, científicos y artísticos; así mismo, promover la reflexión sobre los estudios generales que tienen como eje transversal o cobertura temática, los seres humanos en su quehacer y pensar, la Universidad Católica del Táchira entrega una nueva edición de la “REVISTA PARAMILLO”, para de esta manera, convertirse en un espacio que alienta el interés sobre la construcción que hace de sí misma la humanidad.

En la ya larga existencia de la “REVISTA PARAMILLO”, la publicación ha sido y es un lugar para el encuentro y para reafirmar la identidad creadora de sus articulistas y lectores. Con la presente edición correspondiente al año 2019, colocamos en manos de la sociedad en general y al mundo académico en particular, el Número 34 de la Revista y su Quinta Edición en formato digital.

Por decisión del Consejo Universitario de la Universidad Católica del Táchira, asumimos la conducción de esta publicación en el año 2010 y desde entonces se adelantaron gestiones para cumplir los procesos de registro y actualización de la revista. En el año 2011 se consolidó ese importante esfuerzo. En efecto, El 09 de Febrero del año 2011 FONACIT informa que la Revista “Paramillo” fue registrada en el Catálogo Latindex 2011, con el Número 18538 ya que luego de una exigente evaluación nuestra publicación había cumplido todos los parámetros de calidad exigidos y el 07 de Julio de ese mismo año, el Índice y Biblioteca Electrónica de Revistas Venezolanas de Ciencia y Tecnología, emitió la certificación correspondiente en donde se hace constar que la Revista “Paramillo” se encuentra indizada bajo el Código RVP012 y se publica el Número 26 de la Segunda Etapa hasta el año 2014 cuando se imprime y se difunde en formato impreso el número 29 de este segundo ciclo. A partir del año 2015, aparece la revista aparece en esta nueva modalidad ya que iniciamos el recorrido de la publicación cuyo *formato*, almacenamiento y distribución está basado en medios electrónicos, en consecuencia entregamos el Número 34 de la Revista y su Quinta Edición en formato digital.

Sólo aspiramos mantener un escenario para compartir visiones con las personas que en su condición de humanistas, son conocedoras de la realidad

completa, para así asumir ética y cognitivamente su papel, reafirmando que la Universidad debe contribuir a humanizar a la sociedad, convirtiéndola en una realidad antropocéntrica, en la cual el producto del progreso esté al servicio de todos los seres humanos, y no en contra de estos. En este momento histórico, la educación tiene el mayor peso en materia de humanizar al ser humano, durante la época en que pululan los tecnócratas y los especialistas deshumanizados y cuando se corre más el riesgo de atentar contra la persona, su esencia y su contingencia.

Es en esta cuando desde la “Revista Paramillo” se multiplican los esfuerzos y nos encaminamos hacia el aumento de su periodicidad y visibilización en el dinámico mundo académico; porque este mundo académico está ineludiblemente inserto en condiciones que lo impactan globalmente. Este mundo es el que insiste en profundizar algunas peculiaridades que merecen la pena analizarse pues atañen a toda la humanidad.

En esta edición, la “Revista Paramillo” tiene el honor de contar para este número con los trabajos, investigaciones y propuestas de distinguidos colaboradores que nos muestran su universo a través del universo de sus acuciosas lecturas y reflexiones y que, a su vez, nos dejan asomarnos a esa humanidad de la que todos somos parte: un cuerpo único cuya tarea es la de recrear, perfeccionar y animar con la luz de la inteligencia y el saber lo que somos.

En 1900 se celebró el II Congreso Internacional de Matemáticos en París. Fue entonces cuando David Hilbert, propuso la famosa lista de los problemas sin resolver la matemática, que fue clave en este profundo cambio cognitivo que sufrieron las Ciencias Exactas. “¿Quién de nosotros no quisiera levantar el velo tras el cual yace escondido el futuro, y asomarse, aunque fuera por un instante, a los próximos avances de nuestra ciencia y a los secretos de su desarrollo ulterior en los siglos futuros? ¿Cuales serían las metas particulares que tratarán de alcanzar los líderes del pensamiento matemático de las generaciones futuras? ¿Qué nuevos métodos y hechos nos depararán los siglos por venir en el ancho y rico campo del pensamiento matemático?”.

Así es como comenzó el matemático alemán su intervención en el Congreso de París, remarcando que algunos problemas de gran dificultad, todavía sin resolver, habían hecho aflorar chorros de creatividad que dieron lugar a importantes descubrimientos; por ello, pensaba que al introducir una lista con problemas clave se lograría un gran avance.

Hay dos modelos vitales en el ejercicio intelectual igual de válidos y respetables. Uno consiste en la búsqueda de la verdad científica, abstrayéndose de intereses distintos. Otro es la mezcla de la pasión científica con las inquietudes

sociales. Ninguno es superior. Hay ejemplos excelsos en la historia de hombres y mujeres que optaron por uno o por otro.

Lo importante es apasionarse y comprometerse y vivir la vida intensamente. El gran pensador Henri De Saint Simon, dijo a uno de sus discípulos, poco antes de morir: “Recuerde que para hacer algo grande en la vida hay que ser apasionado”. San Simon era conde y abandonó las comodidades de su vida aristocrática adoptando una actitud existencial muy vitalista. De adolescente ya soñaba con hacer avanzar grandemente a la humanidad.

Unos que hagan avanzar la ciencia tanto como puedan. Otros, o los mismos, que se preocupen por educar lo mejor que sepan a las nuevas generaciones. Todos que se sientan comprometidos con la sociedad que les rodea, y que nada de lo que le ocurre a los demás lo consideren ajeno. Lo importante es mirar siempre hacia el futuro, estar convencido de que un mundo mejor es posible y luchar por él. La creación del conocimiento y la educación de los jóvenes son dos profesiones maravillosas para, ejerciéndolas, conseguir que esa lucha triunfe.

La fe en el futuro lleva de la mano al optimismo. Con fe y optimismo entregamos a la comunidad la “Revista Paramillo” en su edición Número 34 y su Quinta Edición en formato digital.

Dr. Felipe Guerrero
Director

LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO*

Dr. Adrián Filiberto Contreras Colmenares**

Dra. Doris Coromoto Pernía Barragán***

SUMARIO: 1. Introducción. 2. Fundamentación teórica. 3. Formación docente inicial. 4. Formación del formador de formadores. 5. La universidad: transformadora de mentes y cuerpos. 6. Reflexión a modo de epílogo. Referencias.

Resumen

La formación inicial del futuro docente se valora como esencial y específica. Ella ha de ser fortalecida, desde el espacio formador de formadores: el universitario. La formación inicial, en cuanto acción transformativa, contribuye, desde la universidad, con los futuros docentes, a través de la reflexión y la construcción del conocimiento. El objetivo se planteó en función de elaborar una elicitación acerca de la formación

Recibido: 18/1/2019 • Aceptado: 25/5/2019

* Este artículo corresponde al **segundo avance** de la investigación desarrollada centrada en **la formación docente y el desarrollo profesional en el contexto de la educación venezolana actual**.

** Adrián Filiberto Contreras Colmenares, Doctor en Educación, Abogado. Profesor Jubilado, categoría Titular de la Universidad de Los Andes-Táchira. Investigador PEI. ULA. Correo: adrianfilidi@gmail.com

*** Doris Coromoto Pernía Barragán. Dra. en Innovaciones Educativas. Profesora de la Universidad de Los Andes, categoría Asociado. Investigador PEI. ULA. Correo: pernia.doris667@gmail.com

inicial de los docentes dentro del contexto universitario, como espacio de aprendizaje y transformador de mentes, cuerpos y corazones de los futuros profesionales de la docencia, responsables de la construcción de aprendizajes significativos en las generaciones futuras, desde su práctica pedagógica. La investigación ha sido de carácter documental y reflexiva. A partir de este acto intelectual se puede concluir que urge, en la formación docente inicial del futuro docente, realizar transformaciones que se adecuen a las necesidades y exigencias de ese proceso formativo; se requiere elevar la exigencia académica, así como promover una mayor articulación entre la formación inicial y los requerimientos profesionales en el ejercicio de la docencia; por ello, el docente universitario tiene, a su vez, que formarse, capacitarse, actualizarse y adaptarse a los nuevos requerimientos sociolaborales, de modo que pueda apoyar, significativamente, la formación inicial de los futuros docentes.

Palabras clave: formación docente, formación inicial, transformación, construcción de conocimiento, aprendizaje, universidad.

Abstract

The initial training of the future teacher is considered essential and specific. It needs to be strengthened from the training of trainers space: the university. Initial formation, as a transformative action, contributes, from the university, with future teachers, through reflection and the construction of knowledge. The objective was raised with the aim of developing a light on the initial training of teachers in the university context, as a space for learning and transforming the minds, bodies and hearts of future teachers, responsible for building meaningful learning, in future generations, from their teaching practice. The research was documentary and reflexive. From this intellectual act, it can be concluded that it is urgent, during the initial training of the future teacher, to carry out transformations adapted to the needs and requirements of this training process; it is necessary to raise the academic requirements, as well as to promote a greater articulation between the initial training and the professional requirements in the exercise of the teaching; therefore, the university professor must, in turn, train, train, update and adapt to new social and professional requirements in order to significantly support the initial training of future teachers.

Key Words: teacher training, initial training, transformation, knowledge construction, learning, university.

1. Introducción

Uno de los factores humanos que es trascendente y crucial, para el desarrollo de los pueblos y de sus habitantes, es la educación. Este elemento humano requiere de quienes la apoyan un proceso de formación. Éste es una responsabilidad atribuida por el Estado a las Universidades o a los Institutos Pedagógicos, o institutos universitarios, según sea el nivel de titulación que se otorgue. En este ejercicio discursivo se trata de establecer la responsabilidad de la formación inicial del docente, desde las universidades. Contribuir con la educación de los ciudadanos de un país, requiere de la formación de seres humanos, que han de dedicarse a la educación de sus semejantes.

De ahí que sea necesario que, desde las universidades, como espacios de aprendizaje y construcción de conocimiento plural, diverso y, a veces, disonante de los convencionalismos, se afronte y se impulse una formación inicial del futuro docente, con criterios amplios. Sujeta, por supuesto, a las políticas, lineamientos y tendencias globales de la educación y su transformación. De ese modo, podrá, el futuro docente, ser garante, desde su práctica pedagógica, una vez titulado, la construcción de conocimientos, y, además, tener la capacidad para generar mayores oportunidades de aprendizaje a las futuras generaciones de neocognoscentes.

Así las cosas, la formación inicial de los docentes, según la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe/Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura¹ (2017), debe atender y responder a tres tendencias prioritarias que han de ser incluidas en los espacios universitarios, como parte del proceso de formación inicial de los docentes. Estas tendencias están expresadas del siguiente modo:

Una primera definir los marcos institucionales en los cuales se desarrolla la formación de los futuros profesores. (...)

Una segunda corresponde a las medidas orientadas a asegurar la calidad de los procesos formativos de los docentes a nivel nacional, sea mediante la creación de instituciones rectoras, u orientadoras, o el establecimiento de estándares y marcos para la buena enseñanza, que determinen el perfil del docente que se quiere formar, así como sistemas de evaluación y acreditación de la calidad de los procesos de formación inicial.

¹ Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe/Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2017). *La Formación Inicial Docentes en Educación para la Ciudadanía en América Latina*. Análisis comparado de seis casos nacionales. Estrategia Regional sobre Docentes. [Documento en línea] Recuperado el 25 de noviembre de 2018. Disponible: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Formacion-Inicial-Docente-en-Educacion-para-la-Ciudadani.pdf>

La tercera referida a los esfuerzos por definir, independiente del carácter centralizado o descentralizado de los procesos formativos, lineamientos curriculares que orienten la formación inicial para asegurar la disponibilidad de docentes que cuenten con el perfil necesario para cumplir con las metas educativas. (p. 21)

De lo expuesto, se deduce la importancia que tiene la formación inicial del docente, como un recurso humano importante y pudiera señalarse esencial en el desarrollo de las naciones, a través de la educación de los seres humanos que hacen vida activa en una nación, un país, un estado. De ahí que es imponderable que se dé una preparación intelectual bien consistente, que le permita al docente en su ejercicio profesional, afrontar los retos que le serán impuestos por sus futuros estudiantes. También ha de atenderse la preparación moral, a través de la promoción de valores que le permitan erigirse como ser humano idóneo, modelo e imagen para los otros seres humanos en formación. Y ha de ser preparado profesionalmente con todas las competencias y actitudes que le harán promoverse como un docente hábil, recursivo para promover la construcción de conocimientos y aprendizajes significativos.

Finalmente, la formación de todo docente debe ser una acción continua, permanente. La formación inicial es solamente el modo en que se construyen los conocimientos, se desarrollan las competencias y se fomentan los valores pudiera decirse básicos y esenciales, pero que sobre todo ha de ser un constante perfeccionamiento. Nunca un estancamiento. El docente habrá de estar siempre en la búsqueda de encontrar y desarrollar estrategias para ofrecer mejores oportunidades a sus alumnos en el encuentro con los saberes.

De todo ello se ha reflexionado en este acto intelectual, con el cual se ha pretendido elaborar una elicitación de cómo la formación inicial de los docentes es un compromiso importante de las universidades; de modo que, a partir de ser entendidas ellas, como un espacio de aprendizaje, y también un espacio de transformación de mentes, cuerpos y corazones, desde ellas se podrán formar los docentes comprometidos con la ilustración de otros ciudadanos. Con lo cual se puede llegar a interpretar el verdadero sentido de la formación inicial del docente.

2. Fundamentación teórica

En la cultura académica actual y en las circunstancias sobrevenidas en el contexto venezolano, en relación con la formación inicial del futuro docente, urge realizar transformaciones que se adecuen a las necesidades y exigencias de ese proceso formativo. Necesariamente, se ha de propender a la

incorporación de estrategias distintas, significativas y variadas; se ha de aprovechar la tecnología, como recurso didáctico, lo cual concita una nueva visión del docente universitario en los procesos formativos. Es así como se va a discurrir sobre la formación docente inicial, la formación del docente universitario, la tecnología, como recurso didáctico de gran significación y la universidad como institución transformadora de mentes y cuerpos.

3. Formación docente inicial

Se ha de partir de comprender, en primer lugar, la significancia del vocablo formación. Un término polisémico que requiere precisión en el contexto en que se emplea en este acto reflexivo. En segundo lugar, la visión que, en lo diacrónico, han tenido diferentes autores respecto de la formación inicial del futuro docente.

Así entonces, en el primer cometido, debe decirse que la locución formación, según el Diccionario de Etimologías² de Chile (2018), deriva del latín *fomatio* con el significado de “acción y efecto de formar”. De modo que, dicho vocablo tiene los componentes léxicos siguientes: forma (enunciado como figura o imagen) y el sufijo acción, con la concreción de acción y efecto. Ahora bien, se precisa que formación es la acción y efecto de formar. Con ello, hay que exponer la concepción que se otorga al verbo formar (comprendido bajo las dos cualidades: transitiva e intransitiva). Y formar es entendido como proceso mediante el cual se crea un elemento, una cosa, en fin, algo, que no tenía existencia. Una acepción muy particular pero que no está en sintonía con el discurso que orienta este acto intelectual.

Por tanto, se acude a una de las acepciones que tienen vinculación con la idea expositiva y, para ello, se selecciona como apoyo, el Diccionario de la Lengua Española³ (2018) en el que se lee: “Formar es: (...) 5. Preparar intelectual, moral o profesionalmente a una persona o a un grupo de personas” (p. 1). En este sentido, se asume, como la acción mediante la cual se contribuye, desde un espacio académico, -una universidad, por ejemplo- con la reflexión y la construcción de conocimientos que propician la educación, la enseñanza o ilustración tanto intelectual, como moral, o profesionalmente a un ser humano o grupo de seres humanos, que desean cultivarse, en este caso, como futuros docentes.

En este acto de formación del ser humano, como futuro docente, es importante que haya coherencia en las acciones de cada uno de quienes tenemos

² Diccionario de Etimologías (2018). *Formación*. [Definición en Línea] Recuperada el 23 de agosto de 2018. Disponible: <http://etimologias.dechile.net/?formacio.n>

³ Diccionario de la Lengua Española (2018). *Formar*. [Definición en Línea] Recuperado el 23 de agosto de 2018. Disponible: <http://dle.rae.es/srv/search?m=30&w=formar>

la responsabilidad de guiar esa formación intelectual, moral y espiritual. Oportuna es la expresión de Imbernón⁴ (2010):

Deberíamos ser más conscientes del compromiso social y de la necesidad de revisar los procesos formativos y de romper el modelo de aula cerrada, ya que éste no sólo genera una labor individual, sino que ocasiona ciertos problemas de comunicación entre el profesorado, e incluso impedir que tenga lugar un fenómeno imprescindible en toda labor profesional como es el intercambio colaborativo de la propia teoría práctica docente y la innovación. (p. 1)

En toda actividad formativa, el docente que forma a los futuros formadores, no ha de estar ajeno al compromiso social, por una parte; y, por la otra, es imperativo que siempre someta su actuar académico a escrutinio, a examen, a análisis constante. Asimismo, ha de revisar sus estrategias y recursos didácticos. Ha de transformar el espacio áulico en un ambiente de aprendizaje significativo. Es hora de apropiarse la tendencia actual denominada: clase inversa o clase invertida, pedagogía inversa o invertida, conocida en términos anglosajones como *flipped classroom* (F.C.) y, aparte de ello, ni que decir en la necesidad de reafirmar un aula disruptiva; ergo, una clase disruptiva, que procura un aula abierta.

¿Por qué una clase inversa o invertida? Sustancialmente, porque se realizarán los procesos de enseñanza y aprendizaje de modo diferente, plural y diverso a los cánones convencionales de relación docente-alumno. En la clase invertida, el aprendizaje se complementa de modo autónomo y a su propio ritmo, mediante el uso de recursos que él mismo busca, selecciona para observar y hacer búsqueda de información que le enriquezcan sobre el contenido o temática que se va a desarrollar. De modo que, con esta información previa, digamos, con los dominios conceptuales del conocimiento, ya estructurados, en el aula de clase se dedicará a desarrollar los dominios del conocimiento procedimental, mediante las actividades prácticas que se proponen en el aula de clase; será un aprendizaje mediado por una persona que tiene mayores dominios, pero que posibilita la construcción de esos conocimientos, mediante orientación y ayuda, bien individual, bien en grupo, pero con el respeto a la construcción propia de los saberes de cada alumno.

4 IMBERNÓN, F. (2010). Formación e innovación en la docencia universitaria en la universidad del siglo XXI. En *Boletín Iesalc de educación superior*. N° 207. [Documento en Línea] Recuperado el 20 de agosto de 2018. Disponible: http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=2041%3Aformacion-e-innovacion-en-la-docencia-universitaria-en-la-universidad-del-siglo-xxi&catid=126%3Anoticias-pagina-nueva&Itemid=712&lang=es

En lo que se refiere a la pedagogía inversa o *flipped classroom*, como refiere el portal aulaPlaneta⁵ (2018): “[Ésta] concede a los alumnos la responsabilidad de revisar los contenidos teóricos en casa, para que luego puedan resolver sus dudas y trabajar los conceptos en clase de forma individual o colaborativa. Esta metodología tiene muchas ventajas” (p. 1). O como señala Rojas Morales⁶ (2017):

The Flipped classroom es un modelo pedagógico que propone cambiar el orden del proceso de enseñanza-aprendizaje y darle la vuelta a un aula tradicional. Transfiere el trabajo de determinados procesos de aprendizaje fuera del aula y emplea el tiempo de clase para facilitar y potenciar otros procesos de adquisición y prácticas de conocimientos dentro del aula. (p. 584)

Conviene, inconcusamente, en este momento realizar un análisis del enunciado anterior. Al respecto, la transformación de los procesos que integran la educación, requiere, a su vez, de un giro en la actitud del docente. Entender que el alumno es el verdadero y activo artífice y actor del aprendizaje, que él, como docente, es el mediador de ese acto intelectual. Por otra parte, generar un ambiente diferente del contexto en el que se desarrollan dichos procesos, es imperativo. Hay que trascender de lo convencional que se convierte el aula, para tenerla como un espacio de construcción de conocimientos útiles y significativos. En estas líneas se hace referencia a la expresión convencional en contra de tradicional. Ello, en razón de querer preponderar la significación del vocablo tradicional, el cual, utilizado en el texto citado, tiene un matiz peyorativo, y siempre en la cultura educativa, al menos, se le ha anatematizado.

Tal apreciación se deba quizá, porque se le asume como costumbre y que las costumbres, en líneas generales, parecieran negativas, por cuanto se le considera como una manera habitual de comportamiento. Sin embargo, por contrario, existe el convencimiento de que la palabra tradición tiene un significado, una semántica, muy especial, puesto que cuando se hace referencia a: “Debemos rescatar las tradiciones”, se tiene como doctrina conservada en un pueblo que ha de ser difundida por su alto valor en la sociedad.

⁵ AulaPlaneta (2015). *Cómo aplicar la pedagogía inversa o flipped classroom en diez pasos* [Infografía]. Pedagogía inversa o *flipped classroom* con aulaPlaneta. [Experiencia educativa en línea] Recuperada el 23 de agosto de 2018. Disponible: <http://www.aulaplaneta.com/2015/05/13/educacion-y-tic/como-aplicar-la-pedagogia-inversa-o-flipped-classroom-en-diez-pasos/>

⁶ ROJAS MORALES, J. (2017). Aprender al revés: *The Flipped Classroom*. En *Publicaciones Didacticas.com*, N° 79, febrero 2017 (pp. 583- 602). [Artículo en Línea] Recuperado el 23 de agosto de 2018. Disponible: <http://publicacionesdidacticas.com/hemeroteca/articulo/079088/articulo-pdf>

De otra parte, en la cita también se lee lo siguiente: se han de generar conocimientos fuera del espacio áulico y eso, de suyo, concita una verdadera transformación del proceso de aprendizaje. De modo que lo que se realice en el aula, emerge como posibilidades aplicativas de esos conocimientos que el mismo alumno ha producido, de manera autónoma, para apoyar su formación inicial.

Es así como la formación inicial del futuro docente se valora como esencial y específica, porque desde esta actividad distinta, diversa e inversa, comienza ese futuro docente a tener una visión transformadora de su práctica pedagógica. Entonces, la formación de los futuros educadores, tal como lo señalan Contreras Colmenares y Mojica⁷ (2012):

...la formación de los educadores viene a ser el pilar fundamental en el cual se asienta el proceso pedagógico que posteriormente se llevará a cabo en las aulas. La formación de los docentes en el país ha estado signada por los currículos tradicionales (sic), que se diseñan con las características propias para la carrera que se persigue acreditar; así, desde las esferas del hoy Ministerio del Poder Popular para la Educación, se imparten los lineamientos que han de regir la formación docente en Venezuela. (pp. 144-145)

Como se puede inferir de lo expuesto, todo el proceso formativo tiene como apoyatura basilar el desarrollo de carácter pedagógico que se realiza en el aula, y como se ha dicho, fuera de ella, para asumirlo como impronta para realizar el traslado de los aprendizajes a los ambientes escolares en los cuales ejecutará su práctica pedagógica. Pero, es imponderable entender que, una vez, en su desempeño el docente ya titulado deberá de establecer mecanismos para responder a las exigencias de sus propios educandos y de la misma comunidad en donde se encuentra inserta la escuela, liceo o institución educativa, en la que ha sido incorporado.

Necesario, también destacar que la formación del maestro, del docente, del profesor o cualquier otro sustantivo con el que se designe al profesional, debe ser un proceso continuo, que como, ya se anunció, debe darse desde antes de entrar a la universidad. Y así lo revela Vaillant (en Mercado⁸, 2010): "...el proceso formativo comienza aún antes de la formación inicial, prosigue en ésta y posteriormente, al ejercer la práctica profesional" (p. 150). Desde esta visión

⁷ CONTRERAS COLMENARES, A. y MOJICA, G. (2012). "Competencias profesionales del formador de formadores en la universidad venezolana". *Revista Paramillo* / II Etapa N° 27 2012 143-172 145

⁸ MERCADO, Ruth (2010). "Un debate actual sobre la formación inicial de docentes en México". *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, SP. Volume 14, Número 1, Janeiro/Junho de 2010: 149-157. [Artículo en Línea] Recuperado el 29 de agosto de 2018. Disponible: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v14n1/v14n1a16.pdf>

se erige el atributo de continuidad. Por tanto, nunca, una titulación académica ha de ser considerada como conclusiva, sólo es el inicio de un nuevo reto, para cada docente.

Desde esta perspectiva, se requiere, entonces, cambios en lo atinente en la formación docente y día elevar la exigencia académica, así como las categorías en la que se ha de ubicar ese proceso formativo. Esas categorías, corresponden a los distintos subsistemas, niveles, etapas que constituyen el sistema educativo. Es así como Martín (citado en Sánchez Pérez⁹, 2004) indica: “La formación inicial del docente ha sido permanentemente elevada hacia niveles cada vez más altos del sistema educativo” (p. 76). De modo que no sólo se ha de tener en cuenta las instituciones formadoras, que, en el caso venezolano, está atribuido a las universidades, indistintamente el subsistema en el que haya de desempeñar su labor el docente: bien sea en primaria, secundaria o en la educación universitaria.

Además, hay que valorar, como lo manifiesta Sáenz del Castillo¹⁰ (2009) que: ...”los contenidos de la nueva formación inicial deben perder el carácter dogmático e intelectualista y acercarse a la realidad inmediata, al sentido que la figura del profesor tiene en el alumnado. Las nuevas teorías son condiciones necesarias, pero no suficientes” (p. 9). Una de las acciones importantes para impulsar la transformación de la formación inicial del docente, es buscar una comprensión mucho más humana de la profesión docente; entenderla como ese magisterio y proyecto de vida por el que opta un ser humano para ayudar a sus semejantes en la aproximación al conocimiento. Inconcusamente, también la sociedad tiene que volcar la visión que tiene de la docencia y de los docentes.

Y es que la educación, en sí misma, hogaño es muy diferente al ayer. Los alumnos tienen otra visión, otras lecturas, otros intereses. Los padres están preocupados en otras actividades y dejan en manos del docente la responsabilidad de educar y de formar a sus hijos. La sociedad impone otros retos y otras obligaciones a la tarea del docente. Los gobiernos o regímenes establecidos en los distintos países establecen otra carga distinta a los formadores de las nuevas generaciones y los futuros docentes han de tener claro ese escenario al que se estarán sometiendo.

9 SÁNCHEZ PÉREZ, H. (2004). *La formación inicial de los maestros de educación primaria: un análisis comparativo de las propuestas de formación docente en Argentina, Costa Rica, Chile y México*. [Tesis de grado de Maestría en Línea] Recuperada el 29 de agosto de 2018. Disponible: <http://www.bib.uia.mx/tesis/pdf/014443/014443.pdf>

10 SÁENZ DEL CASTILLO, A. (2009). Formación inicial del profesorado: propuestas. En la Revista *Agora para la Educación Física y el Deporte*, n.º 11, 2009, (pp. 7-24). Recuperado el 28 de agosto de 2018. Disponible: https://www5.uva.es/agora/revista/11/agora11_saenz.pdf

De ahí que sea oportuno el planteamiento de Aguerrondo¹¹ (s.f.) en los siguientes términos:

Una característica del nuevo escenario de la educación es que es extremadamente demandante. Como consecuencia de décadas de intentos de cambios que no han tenido los resultados que se preveía, persisten los viejos problemas, ahora agudizados y más complejos, y han aparecido a su lado nuevas dimensiones y complicaciones que se transforman en nuevos desafíos. (p. 29)

Como se puede leer, pareciera que la disparidad, a pesar de muchos intentos, de todos los que están vinculados a los problemas educativos, aún sigue vigente y con mayor impacto en la actualidad. Mucho se quisiera que, desde la formación inicial de los docentes, los escenarios adversos y complejizantes fuesen distintos. Infortunadamente, no ha sido correspondido el propósito que mueve la transformación educativa y las nuevas tensiones, nuevos conflictos, situaciones insospechadas, -hace unos lustros-, hoy, han trastocado el modo de pensar y de ejercer la docencia.

Por ello, como señalase Fullan (en Aguerrondo¹², s.f.): ...”la formación (y, de manera concordante, el desempeño y la identidad) docente tiene el honor de ser, simultáneamente, el peor problema y la mejor solución en educación” (p. 29). Y más aún, en esa construcción de la formación del docente, es imponderable señalar, como apostilla Sánchez Pérez¹³ (2004) que: ...”otros de los problemas que enfrenta la formación docente es que el proceso de transferencia de la formación inicial, del nivel medio al nivel superior de educación provocó una pérdida de especificidad en la formación pedagógica de los profesores” (p. 43).

Innegablemente, esta referencialidad, en principio, se refiere al proceso de formación de los docentes que tenían la responsabilidad de atender y formar a los niños en primaria. Empero, cobra vigencia, porque el desfase entre la formación inicial y el desempeño, en cualesquiera de los niveles de los subsistemas en que está conformado el sistema educativo venezolano, aún sigue vigente y hoy más que nunca, se denota la disparidad de formación y la realización de la práctica pedagógica.

Toda esta crisis ha de conducir a que quienes se orientan a cumplir la misión como docentes, tenga como apunta Sánchez del Castillo¹⁴ (2009):

¹¹ AGUERRONDO, I. (s.f.). *Argentina: Formación de docentes para la innovación pedagógica*. [Documento en Línea] Recuperado el 29 de agosto de 2018. Disponible: <http://www.ibe.unesco.org/curriculum/LatinAmericanNetworkPdf/maldorepar2.pdf>

¹² AGUERRONDO, I. (s.f.). *Ibidem*

¹³ SÁNCHEZ PÉREZ, H. (2004). *Op. Citato*.

¹⁴ SÁENZ DEL CASTILLO, A. (2009). *Op. Citato*.

El alumnado de magisterio debe ser consciente de que es necesario no solamente apoyar los cambios, sino que es preciso hacer un esfuerzo orientado a reformar su pensamiento para acercarse a la realidad de manera diferente, cosa muy difícil en el actual plan de estudios. (p. 11)

En esa perspectiva, es básico, y, mejor decir, es cardinal, un cambio de actitud y cambio de pensamiento en los futuros docentes, para que tengan presente que el acercamiento al contexto y el ejercicio de su práctica pedagógica, será, posiblemente, en estos tiempos de turbulencia y de tensiones de toda naturaleza, muy distinto a lo que el diseño curricular construyó en su hacer docente. De allí que cobra vigencia lo expuesto por Sánchez Pérez (2004):

...es esencial promover una mayor articulación entre la formación inicial y los requerimientos profesionales en el ejercicio de la docencia, pero que el desafío consiste en superar esa disociación en el marco de un proceso de transformación destinado a introducir mayor dinamismo y mejores resultados de aprendizaje. (p. 43)

En ese vínculo o ligamen entre lo que se está dándose como dominios del conocimiento: conceptuales, procedimentales y actitudinales, que se concretan en un diseño curricular, que no encuentra una relación directa con la realidad que encontrará el futuro docente en el escenario donde desarrollará su labor pedagógica. De ahí que la formación del docente sea mucho más que una sencilla y singular actividad académica intraula universitaria y, por contrario, de ser un proceso integral. Al respecto, Pérez Gómez¹⁵ (1997) sostiene: “La formación del docente, de su pensamiento, actitudes y conducta, supone el desarrollo eficaz de los complejos e inciertos procesos de interacción teoría-práctica” (p. 127).

Además, como se puede leer son variados los elementos que integran ese proceso formativo integral, para alcanzar un conocimiento razonado¹⁶ como suma de la conjunción de dos entidades: (a) la atención a la parte intelectual, mediante la cual se profundiza en los aspectos vinculados a los conocimientos distribuidos en las unidades curriculares y (b) el fortalecimiento de su esencia como ser humano, cuyo énfasis se puntualiza en la autoestima, en la identidad profesional, en los procesos de maduración, y el valoramiento de la ética docente en el ejercicio profesional.

¹⁵ PÉREZ GÓMEZ, A. (1997). Socialización profesional del futuro docente en la cultura de la institución escolar: El mito de las prácticas. En Revista *Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29 (1997) (pp. 125-140) [Artículo en Línea] Recuperado el 29 de agosto de 2018. Disponible: https://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1507076805.pdf

¹⁶ Platón en la República. (p. 266)

La profundización en el fortalecimiento de estas dos entidades conducirá a que se pueda alcanzar una formación integral del docente. Y de ese modo se tendrá, como expresa Sánchez Pérez¹⁷ (2004) exprese: “Una formación humana integral, que atienda a la vez a las destrezas intelectuales formales y al desarrollo de valores humanos, sentimientos positivos, manejo de adecuado de las emociones y de las relaciones interpersonales” (p. 80). De modo que, logrado todo de una manera integral, el docente desarrollará un conjunto de conocimientos, habilidades, valores y actitudes que le serán requeridos al momento de desarrollar las buenas prácticas; ergo, una significativa práctica pedagógica.

La formación integral, además, tiene como función que hombres y mujeres sepan desarrollar sus respectivas actividades profesionales dentro de parámetros de auténtica excelencia humana, personal, académica y profesional, así lo plantea Pozo, Schever, Pérez, Mateos, Martín y otros (2006) ...”aprender a educarse a sí mismos en determinado momento de sus vidas; lograr la independencia de pensamiento que les conduzca a desarrollar el metaconocimiento” (p.406). De modo que la formación integral tiene como norte despertar y desarrollar las capacidades y riquezas más profundas de las personas, lo mejor que llevan dentro de sí.

Respecto de las capacidades que el ser humano puede desarrollar, según De Viana¹⁸ (1999) se concretan en:

La capacidad de pensar por sí mismos y sin sujetarse a modas o corrientes impuestas (...)

La capacidad de reconocer los valores humanos que están en juego en cada una de nuestras decisiones y acciones (...)

La de hacernos solidarios, cercanos y colaboradores con otros seres humanos y especialmente con quienes necesitan de nosotros (...)

La de admirar y respetar el mundo, la vida y todo lo que es humano (...)

La capacidad de preguntarnos y encontrar respuestas a la pregunta acerca de qué sentido tiene y cuál es el valor último de lo que vivimos, de la humanidad a la que pertenecemos y del mundo en que habitamos; la capacidad de discernir rectamente lo que hemos de hacer con nuestra existencia. (p. 142)

¹⁷ SÁNCHEZ PÉREZ, H. (2004). *Op. Citato*.

¹⁸ DE VIANA, M. (1999). La ficción de modernidad. En Revista en línea: Untitled. La Escuela en Venezuela: Una Aproximación Sociológica. Universidad Católica Andrés Bello. Caracas: Centro de Estudios Religiosos.pp.81-97. Recuperado el 25 de octubre de 2018. Disponible: <http://rus.ucf.edu.cu/>

De tal manera que toda la actividad educativa, tiene un solo fin: la formación integral de los ciudadanos de la sociedad del futuro. El desarrollo de plurales capacidades y sobre todo lograr la autonomía docente, desde la formación inicial, que se vincula con el independentismo de pensamiento, la reflexión constante sobre su hacer y, sobre todo, poder generar su verdadera impronta como docente, en el escenario académico en el que construya y ejecute su profesión docente.

4. Formación del formador de formadores

Una de las acciones fundamentales en quienes tiene, desde la universidad, la responsabilidad de formar las nuevas generaciones de docentes, en el presente, es la de asumir su como de perfeccionamiento constante, a través de la investigación, de la lectura crítica y de la dialógica constante con sus pares académicos. Estos procesos redundarán en una formación de excelencia y en la mejora de la calidad educativa. Sobre todo, en el momento y las circunstancias actuales, que van desdibujando la verdadera función del docente formador de formadores. Por tanto, el docente universitario tiene que formarse, capacitarse, actualizarse; esto es, en suma, formarse como docente.

Se parte de la definición que se tiene sobre la formación del docente, fundamentada en lo expuesto por Padilla Gómez, López Rodríguez y Rodríguez Morales¹⁹ (2015) quienes la planteado definicionalmente de la siguiente manera:

La formación de todo docente se concibe como una actividad permanente de perfeccionamiento y búsqueda de estrategias para avanzar en la conceptualización y en la definición de los lineamientos concretos para el desarrollo, comprensión y transformación del proceso docente, pues la formación hace referencia a un proceso más amplio que debe insertarse en la reflexión de los conocimientos que configuran el campo del saber educativo: la filosofía, psicología, pedagogía. (p. 87)

Se denota el carácter permanente, continuo sistemático que ha de tener la actividad formativa del docente universitario, cuyo soporte fundante es la reflexión sobre áreas muy específicas vinculadas a la educación, tales como la filosofía, y particularmente, se puede precisar la filosofía de la educación, así como la psicología y la pedagogía; y pudiera adicionarse, otras, en razón de la

¹⁹ PADILLA GÓMEZ, A., LÓPEZ RODRÍGUEZ DEL REY, M. M., & RODRÍGUEZ MORALES, A. (2015). La formación del docente universitario. Concepciones teóricas y metodológicas. *Revista Universidad y Sociedad* [seriada en línea], 7 (2). pp. 86-90. Recuperado el 03 de septiembre de 2018. Disponible: <http://rus.ucf.edu.cu/>

transformación del conocimiento educativo, que ha de apoyarse también en la sociología de la educación y la planificación educativa.

Dentro de este transitar eidético, referido a la formación docente, Montes y Suárez (2016²⁰) expresan:

La formación docente es uno de los ámbitos fundamentales de desarrollo profesional de los docentes universitarios, y es básica para lograr universidades de calidad y excelencia. Los continuos cambios sociales y tecnológicos que caracterizan al siglo XXI demandan a los profesionales una constante actualización formativa que permita adaptarse a los nuevos requerimientos sociolaborales. (p. 51)

Una condición del profesional que se desempeña como docente universitario es la estar en permanente formación. De esa manera, puede asumirse que la transferencia y construcción de conocimientos que realiza en el espacio universitario, pueda ser de calidad y, como consecuencia positiva directa, la excelencia, por un lado, de la educación, así como de los futuros docentes, y, por el otro lado, de la misma universidad.

Desde esta perspectiva la formación del docente universitario es una preocupación constante de los diferentes organismos internacionales que analizan, estudian y proponen transformaciones relacionadas con la educación. Es así como Padilla Gómez, López Rodríguez y Rodríguez Morales²¹ (2015) sostienen:

La formación docente de los profesores universitarios constituye una prioridad para los estados y organizaciones internacionales como la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Organización Regional de Educación Superior en América Latina (CRESAL), las que dedican esfuerzos al estudio de sus particularidades. (p. 87)

Por tanto, hay la imperiosa requisitoria de que los docentes proporcionen mayores oportunidades para fomentar la autonomía, a partir de la reflexión de

20 MONTES, D., SUÁREZ, C. (2016). La formación docente universitaria: claves formativas de universidades españolas. En *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Vol. 18. Num. 3 (septiembre 2016). [Artículo en Línea] Recuperado el 18 de agosto de 2018. Disponible: <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/996/1461>

21 PADILLA GÓMEZ, A., LÓPEZ RODRÍGUEZ DEL REY, M. M., & RODRÍGUEZ MORALES, A. (2015). *Op. Citato*.

sus propios progresos académicos. Al respecto, Pozo, Scheuer, Pérez Echeverría, Mateos, Martín y de la Cruz²² (2006) señalan:

No se trataría de que cada uno de los profesores impartiera cursos sobre cómo aprender, sino más bien de dar oportunidades a los alumnos para que reflexionen sobre los procesos que siguen para apropiarse de los diferentes contenidos en tareas y escenarios de aprendizaje también diversos (...) [Se debe, entonces] Promover en los alumnos la reflexión sobre los propios procesos de aprendizaje y no centrar el aprendizaje en el logro de ciertos resultados exige de los profesores nuevas prácticas de enseñanza y de evaluación. (p. 406)

Por tanto, según Pozo, Scheuer, Pérez, Mateos, Martín y De la Cruz (2006): En estas épocas somos muy competentes, y perspicaces para plantear áreas específicas del saber, pero olvidando que la naturaleza del conocimiento se rige por el deseo de conocer de todo. En este sentido, como formador de formadores, es una deuda que ha de ser parte de la educación contemporánea en la sociedad venezolana.

Nos preocupamos en exuberancia en formar profesionales, pero no ciudadanos; se obvia la circunstancia de que en los tiempos actuales muchos de los estudiantes que quieren formarse como docentes, son estudiantes, sin ejercicio alguno; de ahí que más bien desean convertirse en profesionales cuanto antes, para poder solventar la situación económica personal y familiar y ese, en principio, pareciera ser, su único y pragmático objetivo. Aunque, también en estos momentos, se tiene conocimiento que su intención es obtener el título, para migrar a otros países, en búsqueda de una calidad de vida digna y de un mejor futuro profesional, pues en la Venezuela de hoy, materialmente, imposible, lograr la consolidación de su proyecto de vida personal y profesional.

En la conquista de esa meta hay resistencia por la aprehensión del conocimiento y el amor a la sabiduría; por contrario reina la angustia en ellos, aunado a que los docentes universitarios, quienes son sus formadores, en muchos casos, se convierten en simples obstáculos para construir los conocimientos y obtener la titulación como los docentes que formarán a las nuevas generaciones de ciudadanos, que se acercan a los respectivos planteles educativos a salir de la nocturnidad intelectual. Entonces, se ha de transformar la idea de los docentes que son escollos, para preponderar una formación basada en la reflexión y en nuevos modos de desarrollar su didáctica universitaria.

²² POZO, J., SCHEUER, N., PÉREZ, M., MATEOS, M., MARTÍN, E. y DE LA CRUZ, M. (2006) *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó

En esta dirección es hacia la que se debe apuntar. Una labor docente en la que se practique la reflexión, el análisis crítico, la actividad indagatoria permanente, de tal suerte que se pueda contribuir a la construcción de la sociedad venezolana posible, sujetos a valores que permitan sentirnos parte de un gran esfuerzo de construcción de la nación venezolana. Con la aplicación de estos planteamientos se podrá dar apertura de los espacios, que permitan construir los saberes necesarios, significativos y útiles, así como propender a una formación compartida desde un currículo en permanente socioconstrucción, lo que significa desarrollar la investigación como proceso de construcción de subjetividades. Y es que, en ese proceso de formación de los formadores, el proceso de enseñanza tiene alto valor, pero que, además, es muy demandante y exigente.

Y, en ese criterio de exigencia, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos²³ (OCDE, 2005) ha indicado:

*The concerns in career-based systems tend to be more qualitative in nature, namely that teacher education is not well connected to school needs, the entry selection criteria do not always emphasise the competencies needed for effective teaching, teachers lack strong incentives to continue developing once tenure is obtained, and the strong emphasis on regulations limits the capacity and incentives for schools to respond to meet diverse local needs*²⁴. (p. 8)

De lo expuesto, implica que la formación del profesional de la docencia no ha venido siendo lo más cercana a la realidad a la que se enfrentará en el contexto escolar. Aunado a ello, los criterios, las exigencias para ingresar a la carrera docente, distan mucho de valorar la idoneidad y las capacidades especiales que ha de tener el docente. Aunado a ello, y eso es notorio, en la actualidad no existen incentivos fehacientes para que el docente, una vez que haya asumido su cargo, pueda afrontar los procesos de capacitación.

En función de ello, la misma OCDE (2005) indica: “*Teaching is a demanding job, and it is not possible for anybody to be an effective teacher*”. (p. 9).

²³ Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2005). TEACHERS MATTER: ATTRACTING, DEVELOPING and RETAINING EFFECTIVE TEACHERS. Education and Training Policy. [Overview on line] Recuperado el 21 de noviembre de 2018. Disponible: <https://www.oecd.org/education/school/34990905.pdf>

²⁴ Traducción: Los intereses, en los sistemas de formación profesional, tienden a ser de naturaleza más cualitativa; es decir, que la formación del profesor no está bien conectada con las necesidades escolares, los criterios de selección de ingreso no siempre enfatizan en las competencias necesarias para la enseñanza efectiva; los maestros carecen de incentivos sólidos para continuar su formación, una vez se obtiene el cargo, y, además, el gran énfasis en las regulaciones limita la capacidad y los incentivos para que las escuelas respondan para satisfacer las diversas necesidades locales.

Expresión que es traducida por Marcelo García²⁵ (2011) del siguiente modo: “La enseñanza es un trabajo exigente, y no es posible para cualquiera ser un profesor eficaz”. (p. 53). Con esta premisa se ratifica la importancia de que el aspirante a ser docente ha de tener unas competencias académicas y profesionales distintas, por el compromiso que implica el ejercicio docente. Tales condiciones requieren, además, que sean atendidas mediante una formación pedagógica especial y diferenciada.

Por ello, en lo que respecta a la formación del profesorado, indudablemente, se requiere y existe la necesidad de cambiar la idea planteada por Darling-Hammond (citado por Marcelo García y Vaillant²⁶, 2010) centrada en que: “El aprendizaje de los estudiantes depende principalmente de lo que los profesores conocen y de lo que pueden hacer”. (p. 24). Afortunadamente, este criterio ha ido transformándose en el devenir tempóreo, en función de las tendencias modernas acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Ahora, ya no es exclusividad del docente universitario la sapiencia y la enseñanza. Los retos para el docente universitario están, precisamente, en interpretar que su actividad es la de ser guía, orientador, ser un agente propositivo de la reflexión y de la construcción del conocimiento razonado y propiciar la autonomía de los futuros docentes. En función de ello, apostillarán Grossman, Wilson y Shulman²⁷ (2005): “Hay muchas razones por las que los formadores de profesores deben de compartir la responsabilidad de la transmisión del conocimiento de la materia a los futuros profesores” (p. 3).

En definitiva, los docentes, de una forma u otra, están llamados a desempeñar un papel clave en la configuración social; es así como, las situaciones que, actualmente, se vivencian en las sociedades y en las escuelas amerita un cambio de actitud de los formadores de formadores. Por ello, el cambio social es el elemento central para entender la responsabilidad que le atañe a los docentes y de interpretar los desafíos que han de enfrentar.

Actualmente, para el docente, uno de los retos que ha de afrontar es la tecnología; ha de tener competencias que le permitan apoyar el aprendizaje de

25 MARCELÓ GARCÍA, C. (2011). La profesión docente en momentos de cambios. ¿Qué nos dicen los estudios internacionales? Consejo Educativo Escolar *Participación Educativa*, N° 16, marzo 2011, (pp. 49-68). , [Revista electrónica] Recuperado el 21 de noviembre de 2018. Disponible: https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/31398/La_profesion_docente_en_momentos_de_cambios.pdf?sequence=1

26 MARCELÓ GARCÍA, C. y VAILLANT, D. (2010). *Desarrollo profesional docente*. ¿Cómo se aprende a enseñar? Madrid: Narcea

27 GROSSMAN, P.; WILSON, S. y SHULMAN, L. (2005). Profesores de sustancia: el conocimiento de la materia para la enseñanza. En *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9, 2 (2005). [Artículo en Línea] Recuperado el 3 de septiembre de 2018. Disponible: <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/download/42833/24723>

sus estudiantes con estos recursos de la tecnología. Así lo manifiestan Contreras-Colmenares y Roa Contreras²⁸ (2018):

Las competencias tecnológicas de los docentes universitarios, a su vez, correlativamente deberán estar orientadas a preparar a los estudiantes, futuros docentes, para participar en el proceso de mejora de las prácticas universitarias, en principio, y ulteriormente en su desempeño pedagógico. Por ello, el docente universitario debe formar al estudiante -futuro docente- para la comprensión del ejercicio del trabajo, a través del acceso al conocimiento científico, tecnológico, artístico, humanístico, mediante el uso y acceso a la cultura tecnológica. (p. 1)

Como se puede leer, es esencial que el docente universitario valore su rol y el compromiso que tiene consigo mismo, en su propia formación para contribuir con la formación de los futuros docentes; por tanto, debe capacitarse, concienciadamente, en variadas áreas del saber, y, particularmente, entender que, en la era digital en que se transita, en lo tecnológico, los estudiantes son nativos digitales y el docente es migrante digital. De modo que se puede apoyarse en ellos, para la construcción del conocimiento de manera colaborativa.

5. La universidad: transformadora de mentes y cuerpos

La concepción del rol que desempeñan las universidades ha tenido variaciones según la época y circunstancias históricas. Empero, siempre sigue teniendo vigencia que la universidad es un espacio de transformación del pensamiento humano y de la realidad societal. Por tanto, desde ese espacio transformativo se asume la formación como un proceso que posibilita cambios ingentes e importantes en la vida del ser humano. En ese tenor, Osorio Torres y Rivas²⁹ expresan:

²⁸ CONTRERAS-COLMENARES, A. y ROA CONTRERAS, M. (2018). Competencias tecnológicas para el desarrollo de contenidos de bioquímica por parte de los docentes. En *Revista digital La pasión del saber*. Año 8, número 14, publicación semestral, julio 2018. Universidad José Antonio Páez [Artículo en Línea] Recuperado el 03 de septiembre de 2018. Disponible: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://w3.ujap.edu.ve/pasion/index.php/95-edicion-14/232-competencias-tecnologicas-para-el-desarrollo-de-contenidos-de-bioquimica-por-parte-de-los-docentes>

²⁹ OSORIO TORRES, M. y RIVAS, F. (s.f.). *La universidad venezolana y la formación transformadora*. [Documento en línea] Recuperado el 22 de noviembre de 2018. Disponible: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/16586/ponencia15.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Formación significa transformación en cuanto se asumen los problemas y necesidades de la vida, tanto en el pensar, como en el sentir, el hacer y compartir. Formación contiene tanto el pensar que corresponde con la teoría como el hacer propio de la praxis que contribuye a un mejorar las condiciones de vida. (p. 3)

En función de lo expuesto, las transformaciones en las universidades han de responder a las demandas de la sociedad contemporánea -hoy sociedad del conocimiento del siglo XXI o también denominada sociedad del aprendizaje-. Ese proceso transformativo, de las mentes y los cuerpos de los seres humanos, un elemento de trascendencia es la formación y ésta tiene que estar en sintonía con los retos que le son impuestos para establecer una cultura singular matizada por la innovación, la creatividad, pero, sobre todo, con responsabilidad individual e institucional.

En este acto intelectual, se valora la importancia que tiene la circunstancia transformativa, de modo integral, en la formación de los seres humanos que se acercan a sus espacios para la construcción de conocimientos. No obstante, hay que indicar que el subsistema de educación universitaria sufre un rezago respecto a las crecientes necesidades de una sociedad que exige, cada vez más, respuestas oportunas y satisfactorias frente a los hechos que se le plantean relacionados con la calidad, cobertura y equidad de la educación impartida por las universidades.

Sin duda alguna, la característica más relevante estriba en la misión del proceso de reforma universitaria como vía de concreción de la transformación universitaria, para cumplir con su objetivo como un todo integral e indivisible vinculado con la complejidad del contexto de la sociedad contemporánea, que trata de superar la fragmentación metodológica del análisis disciplinar tradicional del proceso de reforma.

La Universidad forma parte de un ecosistema laboral y profesional muy particular. Y dentro de esta visión ecológica hay que presentar el planteamiento de Brofenbrenner (citado por Gómez Gómez³⁰, 2016):

La ecología del desarrollo humano comprende el estudio científico de la progresiva acomodación mutua entre un ser humano activo, en desarrollo, y las propiedades cambiantes de los entornos inmediatos en los que vive la persona en desarrollo, en cuanto este proceso se ve afectado por las relaciones que se

³⁰ GÓMEZ GÓMEZ, F. (2016). *Redes comunitarias y avances de supervisión en trabajo social*. [Libro en línea]. Madrid: UNED. Recuperado el 22 de noviembre de 2018. Disponible: <https://books.google.co.ve/books?id=Dp67CwAAQBAJ&pg=PT40&lpg=PT40&dq=La+ecolog%C3%ADa+del+desarrollo+humano+comprende+el+estudio+cient%C3%ADfico+de+la+progresiva+acomodaci%C3%B3n+mutua+entre+un+ser+humano+activo,+en+desarrollo+...>

establecen entre estos entornos, y por los contextos más grandes en lo que están incluidos los entornos. (p. 39)

Es, por tanto, una orientación diferente que ha de ser asumida por la universidad y sus profesores, pues el entorno impacta bien sea positiva o negativa en la formación de los alumnos y futuros profesionales. Estas particularidades, desde lo ecológico, permite transformar la mente, los cuerpos y los corazones de quienes se alimentan intelectualmente en sus aulas. Por ello, la Universidad del siglo XXI ha de ser pensada y ha de actuar, desde perspectivas muy diferentes y mucho más abiertas a las nuevas dinámicas de la globalización y de la formación continua.

En este sentido, varios aspectos resultan especialmente mencionables en este proceso de transformación de la formación académica, tales como: el establecimiento de una nueva cultura universitaria, el estar en contacto con las necesidades de la sociedad con el fin de crear un desarrollo humano sustentable y una cultura de paz. Todo ello constituye el cimiento de la pertinencia de las actividades educativas, de investigación, asesoramiento y servicio a la comunidad.

Por otra parte, se considera que las universidades -como corresponsables y formadoras de docentes- deben fomentar y construir espacios de discusión para discernir sobre las nuevas tendencias educativas y así puedan mantenerse actualizadas respecto de las innovaciones, para la formación de docentes autónomos, críticos y reflexivos. Ante estas nuevas demandas, la universidad contemporánea debe comenzar a desplegar acciones para adecuarse a esta realidad. Se han de asumir los cambios necesarios para desarrollar la docencia, con pertinencia y sentido social, con énfasis en la innovación, la flexibilidad y la articulación de procesos y productos que potencien lo cognitivo, lo afectivo, lo social, tanto de forma individual y colectiva.

Las tendencias de la docencia universitaria en el mundo actual se refieren a los siguientes aspectos: El desarrollo de las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTIC) y el entorno donde conviven los actores de la docencia (profesor y estudiantes). Los contenidos son cada vez más complejos, dinámicos y desestructurados que se vinculan con la innovación y repercuten en la investigación; en consecuencia, la relación alumno-profesor cambia de perspectiva y del modo de interactuar. De una relación vertical de transmisión de conocimientos tiene que pasarse a una relación horizontal, en la que la dialógica sea el punto de apoyo para la construcción de conocimientos que permite alcanzar aprendizajes significativos.

En esta orientación hay que señalar que los procesos que se desarrollan a través de la docencia están siendo liberados del tiempo y el espacio; vale decir, se aprovecha la asincronía de la tecnología, pues, así el acceso al conocimiento

y alcanzar el proceso interactivo entre ambos se hace desde cualquier lugar y en cualquier tiempo; ello promueve la autonomía y la autogestión de los aprendizajes; además, permite que se reconozcan y se desarrollen los intereses y demandas individuales de conocimientos, y se cumplan los requisitos dentro de un ambiente educativo que trascienda a lo largo de su vida.

Sobre la base de las consideraciones anteriores, también se plantea la necesidad de repensar el papel y la misión de la educación universitaria, así como identificar nuevos enfoques y establecer nuevas prioridades para su desarrollo futuro. Ello debido a que los complejos desafíos, a los que se enfrenta la educación a nivel universitario, en la actualidad, reclaman la participación y compromiso de numerosos actores, así como establecer la inclusión de una mayor diversidad de perspectivas y enfoques pedagógicos, que contribuyan a una formación integral, coherente y acorde con las exigencias societales. Se considera, en consecuencia, que el desarrollo de la educación universitaria constituye un importante instrumento para poder alcanzar niveles aceptables de desarrollo sustentable. Y de transformación, no solo cognitiva, sino humana de cada uno de los aprendices y constructores de conocimiento.

En este sentido, Delgado (2004), plantea que: "...el punto de arranque para repensar la educación superior en el mundo actual es definir como su misión fundamental el estar en contacto con las necesidades de la sociedad con el fin de contribuir a crear un desarrollo humano sustentable y una cultura de paz" (p.83). Ello constituye el cimiento de la pertinencia de las actividades educativas, de investigación, asesoramiento y servicio a la comunidad. Por tanto, se requiere una administración de calidad, así como orientación hacia una política de cooperación.

6. Reflexión a modo de epílogo

Los retos a los que se enfrenta toda universidad, muchas veces, superan su capacidad de respuesta. Las transformaciones son muy lentas. La generación del conocimiento, en sus diferentes dimensiones, ha devenido en un proceso de estancamiento. Por tanto, esos retos han de ser asumidos, por los integrantes de la comunidad universitaria con gran compromiso, a los efectos de encontrar, respuestas oportunas y congruentes con la dinámica educativa, con la evolución del conocimiento y los imperativos sociales.

Esas dinámicas y eventos categóricos concitan, perentoriamente, el establecimiento de cambios institucionales y curriculares, que sean propiciados por los mismos integrantes de la comunidad universitaria, para que tenga impacto y receptividad, al interno de la universidad y, correlativamente, repercuta, de manera favorable, en la sociedad. Uno de los cambios importantes está

relacionado con la formación del ser humano y con las carreras universitarias que han de ofertarse, con el objetivo de tener un aprendizaje significativo para la vida de cada ser humano; que transforme la mentalidad, la forma de pensar y atienda el desarrollo integral de todas las capacidades del ser humano.

La formación docente, como parte de esa transformación de las universidades, tiene que convertirse en el centro de los debates, no para generar proposiciones estériles, banales y repetitivas, sin resultados favorables y positivos, sino que, por el contrario, puedan, efectiva y realmente, apuntar a un verdadero cambio en el modo de impulsar la acción docente. Además, se han de realizar cambios en lo que respecta al establecimiento de los criterios de ingreso a tan encomiable vocación, sin que sea asumido este planteamiento como un proceso discriminatorio, sino que, por el contrario, finalmente, sea entendido que la docencia ha de tener el estatuto elevado que le corresponde dentro de todas las profesiones.

Así, entonces, la formación inicial relacionada con la docencia dentro del contexto universitario, tiene que ser un proceso, en principio, netamente humano, centrado en la promoción de valores acorde con las tendencias educativas existentes en la aldea global. Una formación caracterizada por la diversidad y el libre pensar. Así se podrá apuntar al desarrollo de un futuro docente autónomo, que pueda actuar en la construcción de su conocimiento y del desarrollo de sus habilidades y actitudes para apoyar, a su vez, la formación de las nuevas generaciones, en el contexto en el cual habrá de realizar su práctica pedagógica.

Referencias bibliográficas

- AGUERRONDO, I. (s.f.). Argentina: Formación de docentes para la innovación pedagógica. [Documento en Línea] Recuperado el 29 de agosto de 2018. Disponible: <http://www.ibe.unesco.org/curriculum/LatinAmericanNetworkPdf/maldorepar2.pdf>
- AulaPlaneta (2015). Cómo aplicar la pedagogía inversa o flipped classroom en diez pasos [Infografía]. Pedagogía inversa o *flipped classroom* con aulaPlaneta. [Experiencia educativa en línea] Recuperada el 23 de agosto de 2018. Disponible: <http://www.aulaplaneta.com/2015/05/13/educacion-y-tic/como-aplicar-la-pedagogia-inversa-o-flipped-classroom-en-diez-pasos/>
- CONTRERAS COLMENARES, A. y MOJICA, G. (2012). “Competencias profesionales del formador de formadores en la universidad venezolana”. *Revista Paramillo* / II Etapa N° 27 2012 143-172 145
- CONTRERAS-COLMENARES, A. y ROA CONTRERAS, M. (2018). “Competencias tecnológicas para el desarrollo de contenidos de bioquímica por parte de los docentes”. En *Revista digital La pasión del saber*. Año 8, número 14, publicación semestral, julio 2018. Universidad José Antonio Páez [Artículo en Línea] Recuperado el 03 de septiembre de 2018. Disponible: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://w3.ujap.edu.ve/pasion/index.php/95-edicion-14/232-competencias-tecnologicas-para-el-desarrollo-de-contenidos-de-bioquimica-por-parte-de-los-docentes>
- DELGADO, J. (2004). *La Transformación universitaria*. Como respuesta a los cambios de la contemporaneidad. Universidad de Los Andes. Consejo de Publicaciones. Mérida: Editorial Venezolana
- DE VIANA, M. (1999). “La ficción de modernidad”. En *Revista en línea: Untitled*. La Escuela en Venezuela: Una Aproximación Sociológica. Universidad Católica Andrés Bello. Caracas: Centro de Estudios Religiosos.
- Diccionario de Etimologías (2018). *Formación*. [Definición en Línea] Recuperada el 23 de agosto de 2018. Disponible: <http://etimologias.dechile.net/?formacio.n>
- Diccionario de la Lengua Española (2018). *Formar*. [Definición en Línea] Recuperado el 23 de agosto de 2018. Disponible: <http://dle.rae.es/srv/search?m=30&w=formar>
- GÓMEZ GÓMEZ, F. (2016). *Redes comunitarias y avances de supervisión en trabajo social*. [Libro en línea]. Madrid: UNED. Recuperado el 22 de noviembre de 2018. Disponible: <https://books.google.co.ve/books?id=Dp67CwAAQBAJ&pg=PT40&lpg=PT40&dq=La+ecolog%C3%ADa+del+desarrollo+humano+comprende+el+estudio+cient%C3%ADfico+de+la+progresiva+acomodaci%C3%B3n+mutua+entre+un+ser+humano+activo,+en+desarrollo> .

- GROSSMAN, P.; WILSON, S. y SHULMAN, L. (2005). Profesores de sustancia: el conocimiento de la materia para la enseñanza. En *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9, 2 (2005). [Artículo en Línea] Recuperado el 3 de septiembre de 2018. Disponible: <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/download/42833/24723>
- IMBERNÓN, F. (2010). Formación e innovación en la docencia universitaria en la universidad del siglo XXI. En *Boletín Iesalc de educación superior*. N° 207. [Documento en Línea] Recuperado el 20 de agosto de 2018. Disponible: http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=2041%3Aformacion-e-innovacion-en-la-docencia-universitaria-en-la-universidad-del-siglo-xxi&catid=126%3Anoticias-pagina-nueva&Itemid=712&lang=es
- MARCELO GARCÍA, C. y VAILLANT, D. (2010). *Desarrollo profesional docente*. ¿Cómo se aprende a enseñar? Madrid: Narcea
- MERCADO, Ruth (2010). Un debate actual sobre la formación inicial de docentes en México. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, SP. Volume 14, Número 1, Janeiro/Junho de 2010: 149-157. [Artículo en Línea] Recuperado el 29 de agosto de 2018. Disponible: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v14n1/v14n1a16.pdf>
- MONTES, D. SUÁREZ, C. (2016). La formación docente universitaria: claves formativas de universidades españolas. En *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Vol. 18. Num. 3 (septiembre 2016). [Artículo en Línea] Recuperado el 18 de agosto de 2018. Disponible: <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/996/1461>
- Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe7 Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2017). *La Formación Inicial Docentes en Educación para la Ciudadanía en América Latina*. Análisis comparado de seis casos nacionales. Estrategia Regional sobre Docentes. [Documento en línea] Recuperado el 25 de noviembre de 2018. Disponible: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Formacion-Inicial-Docente-en-Educacion-para-la-Ciudadani.pdf>
- OSORIO TORRES, M. y RIVAS, F. (s.f.). *La universidad venezolana y la formación transformadora*. [Documento en línea] Recuperado el 22 de noviembre de 2018. Disponible: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/16586/ponencia15.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- PADILLA GÓMEZ, A., LÓPEZ RODRÍGUEZ DEL REY, M. M., & Rodríguez Morales, A. (2015). La formación del docente universitario. Concepciones teóricas y metodológicas. *Revista Universidad y Sociedad* [seriada en línea], 7 (2). pp. 86-90. Recuperado el 03 de septiembre de 2018. Disponible: <http://rus.ucf.edu.cu/>

- PÉREZ GÓMEZ, A. (1997). Socialización profesional del futuro docente en la cultura de la institución escolar: El mito de las prácticas. En Revista *Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29 (1997) (pp. 125-140) [Artículo en Línea] Recuperado el 29 de agosto de 2018. Disponible: https://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1507076805.pdf
- POZO, J., SCHEUER, N., PÉREZ ECHEVERRÍA, M., Mateos, M., Martín, E. y de la Cruz, M. (2006) *Las concepciones de profesores y alumnos sobre el aprendizaje y la enseñanza*. Barcelona: Graó
- ROJAS MORALES, J. (2017). Aprender al revés: *The Flipped Classroom*. En *PublicacionesDidacticas.com*, Nº 79, febrero 2017 (pp. 583- 602). [Artículo en Línea] Recuperado el 23 de agosto de 2018. Disponible: <http://publicacionesdidacticas.com/hemeroteca/articulo/079088/articulo-pdf>
- RUÉ, J. (2007). Enseñar en la Universidad. El EEES como reto para la Educación Superior. Madrid: Ediciones NARCEA, S.A.
- SÁENZ DEL CASTILLO, A. (2009). “Formación inicial del profesorado: propuestas”. En la Revista *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, n.º 11, 2009, (pp. 7-24). Recuperado el 28 de agosto de 2018. Disponible: https://www5.uva.es/agora/revista/11/agora11_saenz.pdf
- SÁNCHEZ PÉREZ, H. (2004). *La formación inicial de los maestros de educación primaria: un análisis comparativo de las propuestas de formación docente en Argentina, Costa Rica, Chile y México*. [Tesis de grado de Maestría en Línea] Recuperada el 29 de agosto de 2018. Disponible: <http://www.bib.uia.mx/tesis/pdf/014443/014443.pdf>
- ZABALZA, M. (2004). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Ediciones NARCEA, S. A.

EDUCACIÓN SUPERIOR REGIONAL Y SU PROTAGONISMO EN EL DESARROLLO SOSTENIBLE

Marcos Medina Flores*

SUMARIO: 1. Introducción. 2. Educación Superior Regional y su Protagonismo en el Desarrollo Sostenible. 3. Reflexiones. Referencias bibliográfica

Resumen

El presente trabajo persigue como propósito establecer que la educación superior regional es una organización social fundamental para incorporar la conceptualización del desarrollo sostenible y donde los escenarios científicos, tecnológicos, empresariales, industriales, financieros y la complejidad ambiental hacen cada día la presentación de situaciones complejas y contradictorias, lógico es pensar que en el seno de la misma sociedad es donde se producen movilizaciones generalizadas cuya acción conlleva a concienciar a las personas de la urgente necesidad de hacer frente a la avasallante arremetida de un sistema de alto niveles de consumo, la urgencia de buscar consenso a objeto de aminorar el impacto producido por la vorágine del desarrollismo. Se admite, la necesidad de la evaluación institucional de educación superior en la región a objeto de hacer las transformaciones necesarias, para darle respuestas acertadas a cantidades de problemas del entorno específicamente a lo relacionado al ambiente y a aquellos presentes en el funcionamiento de las instituciones

Recibido: 28/6/2018 • Aceptado: 10/9/2019

* Marcos Medina Flores. Técnico Superior Universitario en Ciencias Agropecuarias. Docente del I.U.T. Agro-Industrial Región Los Andes. Ingeniero. Magister y Doctor. Tutor-Asesor de Trabajos de Investigación. E-mail: marcosmedina46@yahoo.es

de educación superior. Se intenta abrir el debate y las discusiones a efecto de enriquecernos con él dialogo y el consenso, a fin de comprometer desde la educación superior, a intervenir en experiencias directamente ligadas a lo social y al desarrollo de acciones solidarias que permita a la universidad responder a través de la elaboración de programas, proyectos y alternativas, a las necesidades de desarrollo sostenible y de bienestar que exigen nuestra sociedad. La metodología a utilizar es la documental descriptiva.

Palabras Claves: Educación superior regional, desarrollo sostenible

Abstract

The present work aims to establish that regional higher education is a fundamental social organization to incorporate the conceptualization of sustainable development and where scientific, technological, business, industrial, financial and environmental complexity scenarios make the presentation of situations every day surprises and contradictory, it is logical to think that within society itself is where there are widespread mobilizations whose action leads to raise awareness of the urgent need to face the overwhelming onslaught of a system of high levels of consumption, the urgency to seek consensus in order to lessen the impact produced by the maelstrom of developmentalism. The need for the institutional evaluation of higher education in the region is admitted in order to make the necessary transformations, in order to give correct answers to many environmental problems specifically related to the environment and to those present in the operation of educational institutions higher. We try to open the debate and discussions in order to enrich ourselves with the dialogue and the consensus, in order to commit from higher education, to intervene in experiences directly linked to the social and development of solidarity actions that allow the university to respond through the development of programs, projects and alternatives, to the needs of sustainable development and of well-being that our society demands. The methodology to be used is the descriptive documentary.

Key Words: Regional higher education, sustainable development

1. Introducción

El desarrollo sostenible como concepto es ambiguo, de difícil concreción, introduce un cambio en la forma de relacionarse el hombre con la naturaleza, que requiere nuevos planteamientos técnicos, políticos, económicos y sociales.

La declaración de la Agenda 21, firmada por las comunidades del mundo en el encuentro mundial de Río de Janeiro en 1992 sobre medio ambiente y desarrollo recogió 27 principios con los que se intentan establecer un acuerdo político de desarrollo racional de los recursos naturales para su conservación y en casi todos ellos se insiste en el desarrollo sostenible. Ello conlleva a la determinación de una dimensión entre ambiente y desarrollo, así como el establecimiento de líneas de cooperación entre países desarrollados y no desarrollados. García, J y Nando, J. (2000).

Cabe destacar, por el tema que se va a tratar, la referencia a los aspectos educativos, en la educación universitaria; donde se consideran indispensable para la modificación de actitudes, también la capacitación para adquirir conocimientos y abordar la conceptualización del desarrollo sostenible. La educación es igualmente fundamental para adquirir conciencia, valores y actitudes, técnicas y comportamientos ecológicos y éticos en consonancia con el desarrollo sostenible y que favorezca la participación pública efectiva en el proceso de adopción de decisiones.

Los objetivos planeados en el sistema educativo deben estar identificados con valores, necesidades y aspiraciones de la sociedad. Ésta realiza sus fines a través de un instrumento llamado Educación. Por esto los sistemas educativos deben considerarse realidades económicas, sociales, tecnológicas y culturales del contexto en la cual estás realizan sus actividades. Sin embargo y a pesar de los grandes esfuerzos que hacen las universidades para redefinir su misión y visión, no pareciera estar satisfaciendo cabalmente tan elevadas exigencias, establecidas en sus postulados, principios y estrategias. De este modo, sus compromisos con la sociedad, desarrollo sostenible y su proyección en sus entornos sociales han sido débiles, causales, y poco positivos en ocasiones.

En este orden de ideas, se hace necesario hablar de la Educación en desarrollo sostenible para diferenciarla de la Educación en su contexto más amplio, la intencionalidad permite predecir lo deseable de un cuidado ambiental que estuviese implícito en todo el proceso formativo universitario, de tal manera que cada profesor y cada asignatura lleve internalizado de conceptos de educación en desarrollo sostenible en un sentido general y específico a la vez.

Es importante, partir del hecho de que es la Educación en cuestiones ambientales el pilar fundamental en el cambio hacia el desarrollo sostenible, así como lograr generar constructos que sean vinculantes e incorporarlos al proceso pedagógico a través de la investigación científica, extensión y el desarrollo tecnológico para hacer la acción más relevantes y que constituyan el eje principal a objeto de incrementar en cantidad y calidad la participación de la comunidad y la sociedad en su conjunto.

Otro elemento a considerar es la formación integral del educando y futuro profesional, donde se requiere de planes de estudio bajo una óptica prospectiva y un enfoque holístico, transdisciplinarias y sistemático al construir una teoría, tomando en consideración una red de creencias teóricas y metodológicas que promuevan la formación de un nuevo profesional capaz de generar cambios en el desarrollo sostenible regional y nacional. Es preciso involucrar al docente, quien tiene la responsabilidad histórica de asumir su propio cambio en la forma de enseñar, a fin de favorecer la participación crítica y activa, el trabajo en equipo y a su vez provocar una reflexión en el educando para que su participación sea de corresponsabilidad y su aprendizaje sea para la vida.

En consecuencia, vincular programas de estudios a nivel universitario que por lo tanto, se aboquen a la incorporación de los aspectos ambientales, mediante una acción académica integral específica, produciría un efecto muy conveniente y tendría muchos beneficios a corto plazo. Es así, como eventualmente se dará una transición que permitiría pasar de las asignaturas específicas de los aspectos ambientales, a que los preceptos ambientales se incorporen, en todas las asignaturas de un currículo académico como parte de la misma.

Dentro de esta perspectiva, el sistema de Educación Superior operante en el Estado Táchira presenta diversos factores que han generado el surgimiento de tales situaciones y que se constituyen en problemas que demandan consenso interinstitucional, existiendo un conjunto de áreas que requieren consideraciones especiales y un riguroso análisis, entre ellos el modelo de desarrollo sostenible que consiste en satisfacer las necesidades presentes de todo un colectivo humano sin poner en peligro las perspectivas de generaciones futuras, por lo que al mismo tiempo se conservan los recursos y la diversidad de la naturaleza.

Es a partir de la anterior consideración, donde se entra en la fase de reflexión del sistema educativo superior al permitir inferir la trascendental importancia, del equilibrio y la preservación del ambiente, es así como, a través de la educación donde se debe incorporar la noción general de desarrollo sostenible a fin de lograr insertar un nuevo profesional con conocimientos en esta área de un extraordinario potencial para la sobrevivencia de las especies, esto permite, la consolidación de nuestra herencia cultural y al mismo tiempo, la inclusión de esa dimensión humana de profesionales de la educación sostenible ambiental, de la investigación científica y a las innovaciones tecnológicas.

Por otra parte, la crisis política, económica y social presente en nuestros días, se hace evidente los grandes desafíos y que frente a ellos, es la educación superior la que permite una de las alternativas de solución, por no decir la única, que nos lleve a un desarrollo sostenible regional. De tal manera, que para alcanzar un desarrollo sostenible para nuestra región, es importante que el sistema de educación superior comprenda el significado de la visión holística a objeto de

generar conocimientos y experiencias que faciliten una comprensión más crítica de la realidad, comprender como se elabora, produce y transforma el conocimiento, así como sus dimensiones éticas.

En todo caso, es vital consolidar la academia y el mejoramiento de la calidad en los planes educativos, es importante mejorar el nivel académico del docente a fin de incorporar mecanismos que permitan favorecer el diseño y evaluación de los planes de estudios, incrementar los métodos de enseñanza, hacerlos más activos, más participativos con la finalidad de generar solución a los problemas presentes en el desarrollo sostenible regional. En efecto es importante formular las bases de una teoría que oriente y emerja como un paradigma, en la formación de un nuevo profesional que sea capaz de generar o impulsar los cambios que se requieran en la región.

2. Educación Superior Regional y su protagonismo en el desarrollo sostenible

Las instituciones de educación superior ubicadas en la región tachirense deberán dar pasos concretos y permanentes en el tiempo, hacia la consecución de una situación cónsona con los cambios y las transformaciones que vienen ocurriendo en un mundo globalizado ofertando a la comunidad programas de alta calidad, tanto en la docencia como en la investigación, con pertinencia y presencia en la sociedad a través de la extensión universitaria. Se ha dicho con mucha insistencia, que la estructura actual de las universidades, su organización y la rigidez del conocimiento científico, afecta la alternativa del desarrollo sostenible en el proceso pedagógico de la educación.

Es indicativo citar a Álvarez, V. (2012: 171) “De cara a la transformación productiva, el desarrollo de una educación universitaria con calidad y pertinencia pasa por la formación de un egresado con capacidad para diseñar nuevas formas de producción, distribución y comercialización en función del interés colectivo”.

Lo anterior implica, que una nueva alternativa en la formación académica requiere de orientaciones y acciones en la formación de equipos interdisciplinario que proponga alternativas al modelo educativo actual, analizando desde el punto de vista de la sostenibilidad de las relaciones entre la producción del conocimiento y el sector productivo.

Según Mercedes, I y Villalobos, F. (2004: 243) “... la educación y el conocimiento se colocan en el debate acerca de las estrategias de desarrollo económico y social”. Precisamente, el conocimiento se considera el elemento central del nuevo sistema productivo y transformadores de los países, pasando a hacer un factor fundamental para el desarrollo de las capacidades de

innovación, creatividad, integración y solidaridad, aspectos esenciales para alcanzar una dinámica de crecimiento de desarrollo sostenible.

Al enfrentar un fenómeno de múltiple facetas tal como lo expresa Mas, H. (2008: 201), "... la educación se modificara en la medida que la imagen objetivo del desarrollo se alcance y se proponga un nuevo estadio del desarrollo, con una imagen objetivo que sustituya la anterior, lo cual implicara, dados los cambios y las transformaciones generales, indagar acerca de los inéditos tipos de conocimiento, valores, instrumentos y técnicas requeridas para alcanzar estados superiores de evolución comunitaria"

Por lo anterior, es vital para las universidades revisar un elemento esencial como es sus viejos esquemas, para evaluar, transformar y producir una definición integral e integradora que permita construir un modelo alternativo para los grandes escenarios y sus multivariados espacios que están presentes en la región tachirense. Por ello, las Instituciones Universitarias están obligadas en redefinir el concepto de desarrollo sostenible. Igualmente las comunidades universitarias están obligadas a revisar y modificar los indicadores tradicionales utilizados hasta el momento, es necesario que en esta hora, las instituciones universitarias deben integrar los criterios ecológicos – ambiental y, desde luego, de solidaridad y alcances más humanos y humanizantes.

Dentro de la perspectiva anterior, se deberá establecer la importancia del diseño de, un nuevo modelo de desarrollo sostenible previo análisis crítico, que puedan constituirse en elementos de apoyo, viabilizando la realidad en estudios, para que a través de esta acción poder avanzar a consolidar la sociedad de la región que permitan a las instituciones de educación superior una producción académica cada vez más fecunda en función de las demandas, potencialidades y necesidades del contexto sobre el cual les corresponde actuar.

Con el propósito de avanzar en la dirección correcta es necesario introducir el concepto de desarrollo sostenible como criterio para elaborar proyectos y programas, así como la selección de alternativas, lo importante de esta acción es mantener una constante y permanente revisión la teorización de desarrollo sostenible ya que resulta deseable que esta conceptualización se transforme en un concepto filosófico – moral que nutre y mejore esfuerzos de planificación y desarrollo; esta visión representaría un salto significativo en la evolución de la humanidad, admitiendo que las instituciones universitarias deben desarrollar investigación aplicada en planificación territorial, ambiental y de infraestructura, conjuntamente con instituciones nacionales e internacionales.

Un elemento esencial a considerar es la Ley Orgánica de Educación en su Artículo 6, numeral 3, literal c: "De territorialidad de la educación universitaria, que facilite la municipalización, con calidad y pertinencia social en atención a los valores culturales, capacidades y potencialidades locales dentro de la estrategia

de inclusión social educativa y del proyecto de desarrollo nacional endógeno, sustentable y sostenible”. (Pág. 8).

En esta tendencia se ha valorizado la comunidad y el municipio al decir de Márquez, A. y Cardozo, L (2003:47). “...como el espacio donde las transformaciones sociales se manifiestan y concretizan en cada una de las comunidades territoriales a través de la vida cotidiana, ya que es en ese espacio donde los individuos construyen el tiempo vital y cultural que les identifica y le es propio”.

Así vemos a la localidad, como un espacio en disputa con el estado que, al hablar de lo local, lo ha entendido más como descentralización administrativa, municipalización, privatización, donde se busca incorporar a los grupos sociales en la organización y conducción de sus planes urbanos, casi siempre decididos en espacios externos al ámbito de la localidad. Es por esto razón que las comunidades buscarán en su espacio correspondiente el fortalecimiento de los actores locales que puedan contribuir al desarrollo de su propio proyecto político, socio-cultural. (Márquez, A y Cardozo, L (Ob. cit).

De allí del urbanismo, y en base a las nuevas corrientes del ecologismo, donde plantean que la saturación del ecosistema ha producido crímenes contra la naturaleza, que son crímenes contra la humanidad; se abordan las cuestiones prácticas y éticas relativas a la recuperación de las armonías naturales perdidas.

Por otra parte, la corriente del ambientalismo no se centra en la recuperación de la naturaleza, sino en la preocupación ciudadana de controlar el daño ambiental, de modo que el ambiente está representado por los recursos que hay que preservar. Su propuesta consiste en trabajar con modelos alternativos de convivencia armónica con el ambiente. Aquí se sitúan las consideraciones de seguridad existencial que valoran la importancia subjetiva del bienestar y la preocupación por la calidad de vida. (Márquez y Cardozo, 2003: 59).

De lo anterior surge, la búsqueda de complementariedad con las acciones de extensión de las instituciones Universitarias donde debe expresarse en la integración de las comunidades con los gobiernos locales, las comunidades y sus organizaciones para mejorar la calidad de los asentamientos humanos. Resulta claro, para las instituciones Universitarias promover el desarrollo sostenible en sus tres dimensiones: eficiencia económica, equidad social y sostenibilidad ambiental, también es importante para las universidades ubicadas en la región tachireNSE y tarea de primer orden es la de fortalecer la docencia en todos sus niveles en desarrollo sostenible; facilitando el entrenamiento avanzado y apoyando el desarrollo de tesis y trabajos de investigación.

Las instituciones de educación en la región, realizan múltiples interacción de extensión. Estas relaciones con la realidad regional, demuestran su pertinencia social universitaria que se manifiestan con las asistencias a las comunidades e

instituciones, en todas aquellas áreas donde las distintas especialidades estén en condiciones de aportar ayuda y soluciones a los problemas del país y de la región. Pero ante la realidad que se observa, da la impresión que la extensión no llega al ámbito social, no produce el efecto esperado, es considerada por muchos beneficiarios como una extensión de asistencia.

Sin embargo, se infiere que frente a los requerimientos actuales del país y de la región, con un alto porcentaje de pobreza, la eficacia de la extensión universitaria tendrá un impacto de carácter marginal y solo sustentable a la luz de las prácticas académicas. Pero si lo que se trata es de promover una transformación universitaria orientada a involucrarse en el proceso de pobreza existente en la sociedad que vive el país y nuestra región, la extensión habría que establecerla bajo un esquema distinto al meramente asistencial. La extensión deberá enmarcarse en el contexto de una Institución que dé respuesta al actual proceso que vive el país, y que sea capaz de colocar, el conocimiento no solo al alcance de todos, sino además, bajo condiciones generadoras de un crecimiento inductor de transformación social, de la nivelación social y el rescate al desamparado.

Pero además, deberá asumir la función orientadora de la universidad para la sociedad, dando respuesta permanente y adecuada a sus demandas de apoyo. Para ello deberá institucionalizar las campañas de Educación Comunitaria hacia y desde la comunidad universitaria, esto conlleva actuar junto con los organismos competentes y organizaciones diversas de la sociedad en programas de educación y trabajo con los consumidores y los usuarios de diferentes servicios.

Lo anterior, con lleva a propiciar la formulación y ejecución de proyectos regionales y locales con la participación real y comprometida de las instituciones de educación superior situados en la región, al permitir orientar las políticas de concienciación en el desarrollo sostenible al fomentar y organizar talleres-seminarios-conferencias, simposios y encuentros regionales con una participación compartida, donde se debe involucrar, promover la formación y consolidación de agrupaciones estudiantiles con fines ambientales que complementen la labor de conjunto de la Institución Universitaria. De esta manera, el abordaje de la anterior temática y en concordancia con las problemáticas específicas en áreas de salud, alimentación, vivienda, educación, energía, producción, trabajo y la justicia deberían modelar la transformación de la académica y la proyección de la extensión universitaria.

En este sentido, la universidad debe estar en contacto estrecho con la realidad de la región debe estar imbuida de praxis social, con el fin de conducir procesos que puedan impulsar una verdadera transformación social. Implica esto, que la educación superior regional debe orientarse a lograr una mejor pertinencia para responder a las expectativas de la sociedad en que ópera. No es posible que

por costumbre o por fuerzas que se oponen al cambio, se mantengan vigentes programas que pertenecen al pasado y que cumplieron su finalidad parcial o total, esto conlleva necesariamente a la reconducción, transformación o eliminación total de aquellas programaciones que no se ajusten a la dinámica social.

De acuerdo a lo propuesto por Calles, A. (2011:21) «Es necesario cambiar el pensamiento universitario, para superar la concepción individualista y promover una ética de lo colectivo en una sociedad donde concurren: globalización, tecnologías modernas de información y comunicación, prácticas económicas liberales, y un nuevo modelo socio-económico». Si queremos realmente transformar a las universidades en la región se debe manejar la idea de un equilibrio prudente pero objetivo en todo el sentido de la realidad, con racionalidad socializada y apegada a las circunstancias de la región. Este equilibrio sirve de base para evaluar ciertas estructuras académicas y que de acuerdo a sus prioridades, estas deberán necesariamente transformarse para cumplir con las funciones que le atribuye la educación superior.

La crisis universitaria es de grandes magnitudes en todos los confines, los gobiernos, la sociedad exigen a las universidades una transformación la cual rige una redefinición que tenga por finalidad una identificación con la sociedad, requerida por los avances que nos propone la tecnología lo cual también trastoca las estructuras de las organizaciones. Por esto, sin duda, pese a los desaciertos por las universidades en su gerencia autónoma, todavía sigue vigente y valedero su derecho a autodeterminarse por un modelo de desarrollo, cabe dentro de sus autoridades, la necesidad de revisarse y establecer los programas de educación adecuados a las necesidades de desarrollo que requiere la región.

Lo anterior implica, que el sistema de educación superior, conformado por organizaciones complejas, compuesta de múltiples estructuras, funciones y actores que requieren de la incorporación y análisis de las ciencias administrativas, a pesar de ello, enfrenta actualmente un conjunto de desafíos que proviene del entorno, en términos de la sociedad y el Estado, como de su interior, presentando tensiones y conflictos entre distintos actores, intereses y factores que en él confluyen. Esto amerita, tomar en consideración la postura de Gonzales, N (1997); cuando propone un modelo de gestión universitaria, que vaya más allá del estricto sentido de lo administrativo, vinculándolo estrechamente con la gestión académica para lograr así una concepción de gerencia universitaria, como algo natural de las instituciones de educación universitaria.

Habitualmente, según el criterio de Borjas, B. (2003), se piensa que la gestión de una institución es un asunto que solo le incumbe a sus directivos y que solamente se lleva a cabo en la dimensión amplia del centro educativo, pero no es así; según la mirada de Borjas, la gestión también se lleva cabo o forma

parte del aula, espacio donde los educadores y educando, al enseñar, planifican un conjunto de actividades que, luego de llevarlas a cabo son evaluadas. Pero además, se dan otras relaciones entre los actores al convivir, dialogar, analizar la problemática del espacio interno laboral, en esta misma dirección, existen otros elementos a considerar y es la relación con el entorno, la comunidad donde la convivencia de personas de diferentes intereses y orientaciones exigen que se establezcan acciones que favorezcan el propósito del centro de enseñanza. La gestión debe tomar en cuenta permanentemente que la dirección del cambio debe tener un carácter prospectivo, de acuerdo a las transformaciones que se están dando en la sociedad y en las instituciones del conocimiento.

En líneas generales es una realidad dramática que preside el devenir de la humanidad, la existencia de gran cantidad de problemas que surgen simultáneamente y que es vital la toma de conciencia sobre la necesidad que tiene el hombre y las sociedades de vivir y trascender con los recursos previstos por la naturaleza. Méndez (2002).

Conviene destacar la afirmación de Guedez, V (2001:31) «El desarrollo no es ya algo exclusivamente limitado al crecimiento económico ni es una expresión de variables cuantitativas. No existe desarrollo donde no se conjuguen y complementen las aspiraciones de crecimiento económico, preservación ambiental y justicia social».

En este sentido, se visualiza a una educación para una sociedad sostenible, según el criterio de Brown, L (1981), donde la sociedad para ser sostenible requiere de un requisito vital como lo es aquella capaz de satisfacer sus necesidades sin disminuir las oportunidades de generaciones futuras; esta sociedad sostenible debería ser relevante y funcional, para las personas, que implique también con responsabilidad a los futuros investigadores de problemas ambientales y de desarrollo, así como generar una educación orientada hacia la acción, con un carácter crítico, pues para lograr la sostenibilidad se requiere de individuos politizados, con habilidades para participar individualmente y colectivamente en la solución de los problemas y del ambiente.

Tanto la propia definición de Desarrollo Sostenible como sus implicaciones conceptuales, han tenido intensos efectos sobre la opinión mundial. Desde su origen, el desarrollo sostenible, ha generado variadas reacciones a nivel planetario. Por una parte se asume con relativo consenso por la multivariedad ideológica y disciplinaria de esta visión. Mucha gente en todas partes del mundo ha asumido como propio el concepto de desarrollo sostenible. Por otra parte, en muchos escenarios aún académicos e intelectuales prevalece mucha confusión y hasta escaso entendimiento sobre lo que realmente significa el desarrollo sostenible. Si bien es cierto que el término no es inédito, no es menos cierto que presenta un concepto radical que requiere ser comprendido y utilizado en su justa medida.

El desarrollo sostenible no pretende ignorar la economía sino que la enfoca desde una perspectiva diferente. En la hora que vive la humanidad, hay quienes afirman el desarrollo sostenible constituye una alternativa económica y no una alternativa a la economía. Fundamentalmente, por desarrollo sostenible se entiende, entonces, los límites impuestos al desarrollo en su aceptación convencional. El desarrollo sostenible aunque parezca una paradoja, pretende desarrollar estrategias y políticas que respondan a la integración de la conservación y el desarrollo, en donde haya satisfacción de las necesidades básicas del hombre, la investigación a una sociedad ávida de iguales, el desarrollo sostenible aspira moderar el agotamiento o la degradación de los recursos naturales, ya que esos recursos renovables o no renovables deberán estar disponibles para las futuras generaciones.

El criterio de la propuesta que hubo en Brasil la conferencia del Río, sin embargo, consideran que el término sostenible significa una permanencia en el tiempo, de una serie de actividades que tiene que ver con el aprovechamiento de los recursos naturales renovables. Así, un desarrollo sostenible (Conferencia del Río 1992), se entiende como un proceso holístico, integrado e integrador de todos los elementos que conforman el ambiente y en el que cada una de las partes sólo se puede evaluar de forma significativa en relación con el todo. Se debe hacer énfasis que fomentar un desarrollo ambientalmente sostenible implica una preocupación por la justicia social, la salud del planeta y por la supervivencia colectiva, acentuando el derecho de las futuras generaciones.

Se puede aseverar, que la educación vinculada a un desarrollo sostenible debe partir de los desarrollos precedentes del ambiente, pero haciendo hincapié en la acción, la educación en valores, la crítica social, e intentando integrar aspectos como la ecología, la calidad ambiental y la calidad de vida y las relaciones socioeconómicas y políticas, la visión más holística de los problemas ambientales, se pretende entonces, que los estudiantes trabajen las consecuencias futuras, los cambios a más largo plazo, que hagan extrapolaciones de las situaciones actuales viendo las posibles opciones futuras, como lo local y globalmente intervenir para favorecer un futuro sostenible. Se trata, en definitiva, de que piensen en modelos futuros de las sociedades deseables.

Es así, como se hace importante comprender que la sociedad no puede avanzar en la búsqueda de su progreso, si primero no asume la responsabilidad de fijar con sentido de pertenencia el escenario donde indispensablemente tiene que subsistir y actuar. He allí el papel protagónico de la universidad. Esta tendrá que demostrar que en esta nueva era, el país podrá orientarse hacia un desarrollo sostenible que potencie el logro y la realización individual a partir del conocimiento, la espiritualidad y la responsabilidad colectiva. Es bajo este paradigma donde sería posible la promoción de un venezolano diferente en lo

sustantivo y el alcance de un equilibrio hombre-sociedad- naturaleza-región donde tener más sea menos importante que saber más.

Del análisis anterior, se desprende una búsqueda de opciones de integración y de cómo armonizar el desarrollo económico, y social con las bases de sustentación ecológica, ambientalismo y desarrollo sostenible y cuyas interrogantes conllevan a la solidaridad humana, donde se conciba la tierra como un espacio vital de todos los seres que se desenvuelven en el paradigma de la complejidad, y que han de compartir, dentro de la acción comunicativa y una racionalidad socializada.

Ahora bien, para poder interpretar la complejidad y dar cavidad a la concepción del desarrollo sostenible es importante que la universidad entre en una etapa de reflexión de sus actores a objeto de reconocer sus fortalezas como instituciones universitarias ubicadas en la región y cada uno de sus componentes, así como sus potencialidades en función de sus demandas y problemas de los diferentes contextos, favoreciendo a través de la evaluación académica la superación de sus debilidades y propuestas de integración con definición de competencia con calidad académica en función de los compromisos compartidos; creando las condiciones para que las instituciones de educación superior de la región puedan conectarse entre sí. La implantación del desarrollo sostenible se dará en la medida en que éste vaya permeando la totalidad de las estructuras de gobierno y sociedad, independientemente de las inclinaciones y matices políticos, y no solo será el reflejo de las entidades encargadas de los recursos naturales de un país o de sus grupos de activistas.

Ante la emergencia que refieren los momentos actuales de Venezuela y de la región tachirenses, sobre todo, por las condiciones socioeconómicas, así como su indeterminación de los contenidos de desarrollo global, se presentan espacios donde se redefine y ante la necesidad de crear acciones alternativas y a partir de la conjugación de la educación orientada en aspectos vinculantes a lo ambiental como pilar fundamental que transforma el desarrollo sostenible en aspectos sociales y el respeto hacia la vida. Es necesario tomar en cuenta las necesidades esenciales del hombre, ubicarse en la conciencia de identidad y su rol protagónico en la participación. Si el concepto de desarrollo sostenible es asumido por las universidades, ellas serían protagónicas en su accionar, asumirían su responsabilidad social de preparar el recurso humano y potenciar sus capacidades ambientales.

Esas y otras serían las razones fundamentales para mencionar el contenido del Artículo 34, numeral 2, de la ley Orgánica de Educación: «Planificar, crear, organizar y realizar los programas de formación, creación intelectual e interacción con las comunidades, en atención con las áreas estratégicas de acuerdo con el Plan de Desarrollo Económico y Social de la Nación, las potencialidades

existentes en el país, las necesidades prioritarias, el logro de la soberanía científica y tecnológicas y el pleno desarrollo de los seres humanos» (Pág.25)

El criterio para elaborar programas, proyectos y alternativas, estarían en función de participar coordinadamente en la propuesta de elaboración de los planes de desarrollo nacional, regional y local, es preciso y prioritario, tomar en cuenta el paradigma de la complejidad a fin de que emerja como forma de organización de las practica sociales, de la organización social, el saber hacer. En este sentido, la educación universitaria se inserta dentro de un modelo de desarrollo sostenible, caracterizado por una mejor calidad de vida de las personas, también por su condición de salud mental y física, una mayor sensibilidad hacia los problemas de la pobreza, pero es importante destacar, los escenarios relacionados con los procesos de industrialización, urbanización y las acciones que se presentan en el ámbito regional y local, otra fase a considerar es lo pertinente al desarrollo agrícola, educativo, salud, planificación familiar, programas sociales.

Se podría establecer, que un desarrollo sostenible supone reconocer que el desarrollo no es un concepto estrictamente economicista y que engloba múltiples dimensiones, lo social, la política, lo natural y lo cultural, junto a lo económico pierde relevancia. Lo que irremediamente significa asumir una nueva serie de valores humanos y de la naturaleza, que ayuden a armonizar el desarrollo sostenible con un sentido de justicia, equidad, responsabilidad y respeto por las identidades culturas y los derechos de las futuras generaciones.

Del análisis anterior, intenta abrir el debate y las discusiones a efecto de enriquecernos con él dialogo y el consenso, a fin de comprometer desde la educación superior, a intervenir en experiencias directamente ligadas a lo social y al desarrollo de acciones solidarias que permita a la universidad responder a través de la elaboración de programas, proyectos y alternativas, a las necesidades de desarrollo sostenible y de bienestar que exigen nuestra sociedad.

El principio de interacción, se hace referencia a que todo lo que hace tiene en su mayor parte efectos presentes y futuros el hombre es parte de la naturaleza y todas las especies son interdependientes; la naturaleza es un sistema interrelacionado integral y global cada hombre es un ciudadano de la naturaleza, el papel del hombre y la sociedad es comprender, trabajar en armonía con el resto de la naturaleza, algo es correcto cuando tiende a mantener la continuidad del potencial natural, el daño debe ser reducido al mínimo y reparado, los recursos deben ser limitados y no deben ser desperdiciados, en este sentido se debe dar mayor prioridad al entorno en primer lugar; a fin de mejorarse la tierra tan bien o mejor que como lo encontramos, de esta manera la conservación, protección y defensa de la naturaleza hay que ir más alto de lo que la ley requiere.

Toda universidad, toda institución superior debe tener una filosofía, una doctrina eso hay que inventárselo o hay que programárselo sin doctrina ni filosofía no hay institución. En consecuencia, mantener una constante y permanente revisión la teorización del desarrollo sostenible ya que resulta deseable que esta conceptualización se transforme en un concepto filosófico – moral que nutre y genere mejores esfuerzos de planificación y desarrollo; esta visión representaría un salto significativo en la evolución de la humanidad. Guerrero, F (2003).

Las instituciones universitarias regionales al decir de Guerrero (ob.cit) deben desarrollar investigación en planificación territorial, ambiental y de infraestructura, conjuntamente con las instituciones nacionales e internacionales. Las condiciones en que se desarrollan los sistemas y procesos productivos a nivel nacional, regional y local presentan unas características de primer orden: En calidad de suelos, agua, clima, radiación solar, diferentes pisos altitudinales, zonas rurales estratégicas, biodiversidad; favorecen abordar el ambiente como potencial de desarrollo sostenible en el sentido más concreto de mejorar la calidad de vida de la población.

Además continua Guerrero, F (ob.cit), analizar el cúmulo de condiciones de los procesos productivos de la región e investigar las condiciones del ambiente para la generación de recursos que alimentan a este sistema productivo, las condiciones tecnológicas para su aprovechamiento racional, la cultura y formación de valores de uso socialmente necesarios, las condiciones políticas que hacen posible el acceso de la población a esos recursos, los niveles de participación en la toma de decisiones para su conservación uso y aprovechamiento, la repartición social de los beneficios de esos procesos productivos, los problemas estructurales que impiden a la sociedad rural potenciar su desarrollo y alcanzar su proceso dinámico de desarrollo social.

Lo anterior conlleva a la necesidad de revisarse y establecer los programas de educación adecuados a las necesidades de desarrollo sostenible que requieren la región. Es así como, las instituciones de Educación Superior, insertas en un medio fronterizo de alta complejidad deberán definir líneas de investigación a objeto de participar consensualmente en el diseño y discusiones del plan operativo de nuestro Estado. La universidad deberá vincularse a procesos reales de desarrollo que justifiquen ante la sociedad su existencia. Se entiende la participación universitaria en estos procesos de investigación de una manera integral, multidisciplinaria y estratégica.

Para nuestra región, el desarrollo sostenible permite buscar elementos de aproximaciones a investigar en direcciones de lo rural y lo urbano, ambas direcciones abrirán en el ambiente universitario una perspectiva más amplia para la construcción del saber y la inserción de la universidad en la sociedad regional y local como un espacio de construcción colectiva o interdisciplinaria

de opciones de desarrollo socialmente compartido y sostenible a corto, mediano y largo plazo.

Lo anterior requiere tomar en consideración, la dimensión rural y urbana de desarrollo sostenible, hace imprescindible que debería trabajar la universidad, en la búsqueda de un consenso entre las diferentes organizaciones no gubernamentales, organismos del estado y empresas a objeto de definir las líneas estratégicas de investigación, que permitan entre las condiciones ecológicas y las fuerzas tecnológicas, la transformación social, en este sentido, al desarrollar el potencial productivo de la comunidad universitaria académica y responder a las necesidades de conocimiento sobre la realidad que corresponde transformar.

Por lo tanto, se deberá establecer líneas de investigación de materia del ambiente, así de este modo se pueda desarrollar un sistema de información rápido y fiable para que tenga acceso a datos y saberes sobre el ambiente. Conviene destacar la importancia de estudiar, diagnosticar y resolver los problemas ambientales externos de las instituciones de educación superior, con el fin de involucrar al colectivo universitario en la búsqueda de solución con la participación activa y comprometida, y mejorar la calidad de vida de sus miembros. La situación anterior, conlleva a aprovechar la investigación para fortalecer la actividad en el aula de clase y generar posteriormente la investigación del profesor en el ambiente de aula.

También puede señalarse como vital el promover investigaciones con la comunidad regional y local donde este inserta las instituciones de educación superior, con el propósito de desarrollar, en el nivel de postgrado, investigaciones que fortalezcan el área de docencia entre este mismo nivel que tenga como ejes la concepción sistémica del ambiente y el desarrollo sostenible donde conviene señalar la sostenibilidad de generar la visión compartida entre diferentes instituciones de Educación Superior y comenzar el intercambio de experiencia a través del diálogo con los sectores comunitarios: Aldeas, comunidades, asociaciones y municipios a fin de que estas actividades posean carácter interdisciplinario. En consecuencia, se plantea la necesidad de repensar el papel de la universidad. El rescate de la excelencia en la búsqueda del conocimiento a través del fortalecimiento de las estructuras académicas (docencia, investigación, extensión), resulta hoy imperativo.

El aspecto ambiental emerge en el contexto de la globalización como una dimensión reorientadora del desarrollo, que califica el crecimiento económico al remitirse a los fundamentos mismos de la producción y el consumo. De tal manera, el desarrollo sostenible se apoya en el reconocimiento de la función que cumple el ambiente y los recursos naturales como base de la sustitución material, ecosistema, ambiental y energético de los procesos económicos. Heibroner y Milberg (1999).

La consideración anterior, requiere de un proceso de reflexión sobre las complejas estructuras universitarias y el entorno lo que amerita el análisis dialectico en situaciones de pertinencia y competitividad con manejo ambientalmente sostenible de los recursos, para lograr un desarrollo económico con equidad social. Es decir, el eje central del desarrollo debe ser el ambiente porque al final de cuentas es lo que determina cualquier proceso, por su capacidad de asimilar o no los cambios, por la irreversibilidad de los daños, por la finitud de los recursos y por la interdependencia entre los diversos elementos y procesos.

3. Reflexiones

La asunción de la solidaridad como condición fundamental para expresar la responsabilidad social, dentro del marco de cooperación del sub sistema de educación superior presente en la región tachirense, se hace evidente una reforma a fin de constituir la base de la extensión, para apuntar a los propósitos de bienestar social como columna medular de su actuación. La extensión universitaria deberá tener una relevancia que le corresponde, por ser un vehículo dinamizador y transformador de la sociedad y por ende rescatar su dimensión política y social.

Es evidente que, a los problemas tradicionales de pobreza y desigualdad, se agregan también los límites y requisitos ecológicos, así como la unidad de revertir los procesos de deterioro ambiental para lograr un desarrollo sostenible y equitativo en los próximos años y dentro el complejo contexto económico globalizador, es para las instituciones de educación superior presentes en la región, superar la degradación de la calidad del agua, del suelo, y del aire, y detener los procesos de desertificación y pérdida de biodiversidad y de suelo, para garantizar la sostenibilidad de la producción agropecuaria, mineral y forestal.

A la educación superior en la región, se le presentan los nuevos desafíos ambientales, como: la degradación ambiental de cuenca, así como la alta tasa de extinción de especies de fauna y flora, son una muestra de la insostenibilidad del estilo actual de desarrollo, que además pone en tela de juicio los propios patrones culturales y valóricos de relación entre seres humanos y naturaleza.

Ante lo complejo de la realidad, la educación superior en la región, debe asumir la gestión ambiental dentro de la dimensión del desarrollo sostenible, esto exige elaborar políticas públicas compartidas con el Estado, acompañadas de conocimiento e instrumentos interdisciplinarios, a fin de aminorar el impacto ambiental y de ir corrigiendo muchos de los errores que frecuentemente surgen por lagunas de contenido o por omisión de los hechos, lo que implica un reto socio político de gran trascendencia, dado el conflicto de interés de múltiples actores económicos.

Le corresponde a la educación superior, analizar la gestión ambiental dentro del marco de actividades que tienen por objeto el ordenamiento de los recursos naturales, un manejo apropiado del ambiente y promoción del desarrollo sostenible, cuyos componentes principales de la gestión ambiental son la política, la planificación, el derecho y la administración del ambiente. Supone un conjunto de actos normativos y materiales que buscan una ordenación del ambiente con una visión compartida y que van desde la formulación de políticas ambientales hasta la adopción de medidas, realización de obras y prestación de servicios con este propósito.

Es a partir de esta realidad, donde precisamente la educación superior en la región, se podría, introducir el concepto de seguridad ecológica e implica que la sociedad tachireNSE tenga acceso, en el largo plazo, un flujo eficiente de materiales no renovable, o sustitutos renovables de materiales y energía. Una seguridad ecológica significa el mantenimiento del capital natural: vivir de los intereses e ingresos de la naturaleza, no de su capital. Un mundo donde la contaminación del agua, del aire, la diversidad, la deforestación se haga cada vez menor. Así mismo, ofrece mejores condiciones para la salud humana y para la productividad: mayor estabilidad en las fuentes de recursos y en la localización y distribución del crecimiento económico y demográfico.

En lo referente a la seguridad social y económica, las instituciones de educación superior ubicadas en el contexto, son las llamadas a presentar alternativas de proveer a la mayor cantidad de personas los requisitos mínimos de una vida digna: comida, educación, vivienda, agua potable y salud. Esto conlleva a fuentes de trabajo seguro, servicios básicos, lo cual se generan con las políticas públicas, que vienen a estimular las creaciones de instituciones políticas y sociales, así como el desarrollo de infraestructuras y tecnologías de acorde con tal fin, es desde este punto donde el Estado ejerce su rol protagónico.

Finalmente, la educación superior en la región deberá incorporar en el debate del desarrollo sostenible, en forma creciente, nuevos actores con especial énfasis a la comunidad científica, el sector privado, la sociedad organizada y al Estado a objeto de establecer la visión compartida Universidad – Estado – Sociedad, para reinterpretar los fundamentos éticos – políticos que emanan del desarrollo sostenible; la convergencia entre crecimiento económico, equidad social y sostenibilidad social y la necesidad de una ciudadanía más solidaria, reflexiva y activa en materia ambiental, que sea capaz de construir un nuevo pacto social en torno al desarrollo sostenible, son, por lo tanto, cuestiones vitales que exigen respuestas de la educación superior regional.

Referencias bibliográficas

- ÁLVAREZ, V. (2012). *Claves para la Industrialización Socialista*. Centro Internacional Miranda. Caracas
- BORJAS, B. (2003). *La Gestión Educativa al Servicio de la Innovación*. Federación Internacional de Fe y Alegría. Caracas.
- BROWUN, L. (1981) *Una Sociedad Sostenible en Construcción*. Norton. Nueva York
- CALLES, E. (2011). *Autonomía y Transformación Universitaria*. Fondo Editorial Tropykos. Caracas. Venezuela.
- GARCÍA, J. E. (2002). *Nuevas Tendencias d ela Educación ambiental*. Diada Editores. España.
- GARCÍA, J. y Nando, J. (2000). *Estrategias Didácticas en Educación Ambiental*. Editorial Aljibe, España.
- Ley Orgánica de Educación. Gaceta Oficial N° 5929 Extraordinaria de Fecha 15 Agosto de 2009. Ediciones Dabosan, C.A. Caracas
- GONZÁLEZ, N. (1997). *Hacia la Universidad del Siglo XXI*. Nuevo Modelo de Gestión de la Educación Superior. Ediciones de la Biblioteca. Caracas. Universidad Central de Venezuela.
- GUERRERO, F. (2003). *Opinión. El Desarrollo Sostenible*. San Cristóbal
- IMCIARTE, M y Villalobos, F. (2004). *Consideraciones teórico metodológicas para el entendimiento de la educación comparada*. Encuentros Educativos vol. 11(2) mayo-agosto 2004. Maracaibo. Zulia. Venezuela.
- MÁRQUEZ, A y CARDOZO, L. (2003). *Crítica a la Razón productiva de la Modernidad y discurso filosófico ambientalista posmoderno*. Universidad Católica Cecilio Acosta. Maracaibo. Zulia.
- MAS, M. (2008). *Desarrollo Endógeno y Educación. Estrategias de Transformación Comunitaria*. Editorial Panapo de Venezuela. Caracas
- MEILBRONER, R. Y MILBERG, W. (1999). *La Evolución de la Sociedad Económica*. Precite Hall. México.
- MÉNDEZ, V. (2002). *Cuaderno de Planificación Global*. Serie Desarrollo Regional N° 1. UPEL. Rubio, Estado Táchira.
- GUÉDEZ, V. *La Ética Gerencial. Instrumentos estratégicos que facilitan decisiones correctas*. Fondo Editorial del centro internacional de educación. Fonciedad

LA FORMACIÓN DOCENTE EN LA ENSEÑANZA DE LA MATEMÁTICA DESDE LA PERSPECTIVA DE LA FUNCIÓN SEMIÓTICA

Roso Emiro Vanegas Useche*

SUMARIO: Introducción. 1. Planteamiento del problema. 2. Objetivos. 3. Justificación de la investigación. 4. Marco teórico referencial. 5. Estudios previos. 6. Antecedentes de la investigación. 7. Teoría que interpreta el objeto de estudio. 8. Concepción metodológica. 9. Concepción ontológica. 10. Concepción epistemológica. 11. Concepción axiológica. 12. Concepción teórica. 13. Teoría de las funciones semióticas y matemática asociada. 14. Método. 15. Tipo de investigación. 16. Diseño de la Investigación. 17. Sujetos en Estudio. 18. Técnicas e Instrumentos para la Recolección de Información. 19. Análisis e interpretación de los datos. 20. Análisis de los Datos. 21. Microanálisis de Enseñanza. 22. Microanálisis de la Matemática. 23. Microanálisis de la Formación Docente. 24. Microanálisis del Lenguaje Simbólico. 25. Microanálisis Función Semiótica. 26. Aproximación a la teoría de la Función Semiótica. 27. Conclusiones. Referencias bibliográficas

Resumen

La investigación tiene como objetivo generar una aproximación a la teoría de la función semiótica en la formación docente para la enseñanza de la matemática. Se centra en el desarrollo de una investigación que permita la formación docente a los

Recibido: 24/11/2018 • Aceptado: 15/7/2019

* Docente de la Universidad Católica del Táchira (UCAT) y de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). Doctor en Innovaciones Educativas en la Universidad Nacional Experimental de la Fuerza Armada. (UNEFA). E-mail: rosovanegas@hotmail.com

estudiantes universitarios en matemática. La naturaleza de la investigación es cualitativa, en el aspecto aplicativo de explorar las teorías ya válidas el estudio, está enmarcado en una investigación documental y etnográfica, o sea, trabaja sobre realidades de hechos y su característica fundamental es la de presentarnos una interpretación concreta de los hechos. Se utilizaron como técnicas de recolección de datos la entrevista y la observación de campo, así como los instrumentos de todo tipo (diarios, cartas, biografías, periódicos y otros materiales audiovisuales). Los sujetos de investigación fueron 5 sujetos seleccionados de manera intencional. La investigación es relevante porque el uso de la función semiótica representa una nueva racionalidad en la formación universitaria y el uso pedagógico a través de la semiótica contribuye con una formación de los estudiantes en el proceso de la enseñanza de la matemática. A partir de la teoría expuesta, el análisis e interpretación de los datos, se elaboró una aproximación teórica configurada por la consecuciones semióticas que tiene como centro el proceso de los estudiantes, visto como un ser humano con valores y esperanzas que demanda una mayor motivación y entrega del docente en su formación a nivel universitario.

Palabras Claves: Enseñanza, matemática, formación docente, lenguaje simbólico, función semiótica.

Abstract

The main objective in this research is the theoretical approximation of the semiotic function in the methodology of mathematical teaching. The core focus of the research is the development of a formulation that enables teachers and lecturers to acquire skills at the college level to teach Mathematics. The nature of this Project is qualitative with an application in the theoretical exploration of valid existent theories. The Project is framed as a documental and ethnographic type of investigation; hence, it is based on real qualitative data and fundamental characteristics of concrete interpretation of facts. The instruments for data collection were the interview method and the controlled observation. Other instruments were utilized (diaries, letters, biographies, periodical publications, and other audio-visual instruments). The research subjects were 5, intentionally selected subjects. The research is relevant because the usage of the semiotic function represents a new rationality in the college training and in the pedagogic functionality of training students in the process of teaching mathematics. Based on the hypothesis, the analysis and interpretation of data was performed with a theoretical approximation configurated for semiotic consecutions centered in the educational formation of students with values and expectations that demand a higher level of motivation and dedication as a future mathematical teacher or lecturer at the college level.

Key Words: Teaching, Mathematics, Educational Training, Symbolic Language, Semiotic Function.

Introducción

En matemática se ha tratado con frecuencia varias formas de conocimiento como “conocimiento instrumental, relacional, conceptual, procedimental, algorítmico, formal, visual, intuitivo, implícito, explícito, elemental, avanzado, conocer qué, conocer por qué, y conocer cómo”, Tirosh (2009). Se describe y distinguen algunas de estas formas de conocimiento matemático, y se discute sus posibles implicaciones para la enseñanza de la matemática. El modelo de la Función Semiótica en la matemática que se desarrolla en este trabajo, proporciona un marco unificado en el que se estudian las diversas formas de conocimiento matemático y su enseñanza.

No cabe duda que los avances y transformaciones que están ocurriendo vertiginosamente en el mundo de la matemática, ha generado un caudal de información que caracteriza a la época actual como la sociedad matemática o del conocimiento. Estos avances, han influido en la manera de buscar la información, de presentarla, de procesarla y de organizarla. Asimismo, han marcado un punto y aparte en la manera cómo se desarrollan los procesos educativos, en los roles que a sus actores le corresponden desempeñar y en la forma cómo se enfrentan a la investigación, al conocimiento y a los nuevos ambientes de enseñanza.

Los estudiantes que comienzan a cursar asignaturas de matemática en carreras universitarias se enfrentan a la necesidad de leer y escribir utilizando signos y símbolos matemáticos. En el desarrollo de la actividad docente se observan numerosas dificultades que los estudiantes con relación manipulación de dichos signos y símbolos. La complejidad semiótica que presentan las actividades relacionadas con los signos y símbolos, tales como leer o escribir, puede ser una de las razones de las dificultades que manifiestan los estudiantes.

Como parte de una investigación destinada a estudiar al proceso de construcción de significado de signos y símbolos matemáticos, se analiza dicha complejidad utilizando herramientas provistas por la teoría de la función semiótica de Godino. Bajo la concepción pragmática del significado adoptado por esta teoría, donde se considerarán las prácticas matemáticas vinculadas al significado de los signos y símbolos matemáticos.

En tal sentido, en la presente tesis doctoral se plantea como propósito fundamental generar una aproximación a la teoría de la función semiótica en la formación docente para la enseñanza universitaria de la matemática, donde se esboza la discusión sobre el uso y la importancia de incluir en los programas curriculares de la universidad la teoría de la función semiótica para mejorar y/o fortalecer el proceso de enseñanza en el proceso formativo.

1. Planteamiento del problema

El capítulo a continuación da una visión amplia de los elementos que describen el contexto de la investigación, presentando las interrogantes que conducen al desarrollo del trabajo doctoral, influye en los objetivos tanto general como en los específicos porque brinda las características particulares que se consideran más apropiadas para la obtención del marco teórico. El planteamiento del problema estará constituido por: Definición del Problema, Objetivos de la Investigación y Justificación del Estudio. Asimismo, la relevancia de este estudio reside, esencialmente, en la percepción que poseo como investigador, acerca del conocimiento incipiente e inacabado que representa este tema y su aplicación en la gestión académica.

Visión de la realidad

El término ecuánime semiótica fue reintroducido en 1960 en el discurso filosófico inglés por John Locke, como lema para “doctrina de los signos”, una ciencia que posteriormente ha hecho considerables avances por obra de Charles Sanders Peirce, que la llamó la ciencia de los signos, a partir de finales de la década de 1860. Hacia 1897, Peirce usó el término semiótica (semiotic), en el sentido de Locke, para hablar de la “cuasi-formal, o formal, doctrina de los signos”.

El término de De Saussure, sémiologie, etimológicamente afin y por el que entendía “una ciencia que estudia la vida de los signos...”, se encuentra por vez primera en una nota suya fechada en noviembre de 1894; este término también ha pasado a ser usado en inglés: valga como ejemplo concreto, el hecho de que los *Éléments de sémiologie* (1964) de Roland Barthes se tradujeron al inglés como *Elements of Semiology*. Aunque en algunos casos semiótica y semiología se consideran sinónimos intercambiables, ciertos autores (y sobre todo, tal vez, Louis Hjelmslev), los diferencian clara y coherentemente; por otro lado, semiología, especialmente en sus equivalentes francés e italiano, es también el nombre de una bien establecida rama de la medicina, que en inglés es más frecuente denominar *sintomatología*.

La semiótica tiene un doble vínculo con las ciencias: es una ciencia más y a la vez un instrumento de las ciencias. La significación de la semiótica como ciencia consiste en el hecho de suponer un nuevo paso en la unificación de la ciencia, puesto que aporta los fundamentos para cualquier ciencia especial de los signos, como la lingüística, la lógica, la matemática, la retórica y (al menos parcialmente) la estética.

El concepto de signo puede ser importante en la unificación de las ciencias sociales, psicológicas y humanísticas en la medida en que éstas difieren de las ciencias biológicas y físicas. Puesto que se muestra que los objetos de estudio de las ciencias biológicas y físicas con relación a ciertos procesos funcionales complejos son simplemente signos, una unificación de las ciencias formales, por un lado, y de las ciencias sociales, psicológicas y humanísticas, por otro, proporcionaría material relevante para la unificación de esos dos grupos de disciplinas con las ciencias biológicas y físicas. Por consiguiente, la semiótica puede ser pertinente en un programa para la unificación de la ciencia, aunque la naturaleza exacta como el alcance de su pertinencia todavía ha de determinarse.

En el desarrollo de la semiótica, las disciplinas que ahora son habituales bajo los nombres de lógica, matemática y lingüística pueden ser reinterpretadas en términos semióticos. Las paradojas lógicas, la teoría de los tipos, las leyes de la lógica, la teoría de la probabilidad, la distinción de deducción, inducción e hipótesis, la lógica modal, todos estos temas pueden ser considerados dentro de la teoría de los signos. En la medida en que la matemática es conocimiento de las estructuras lingüísticas, y no se identifica simplemente con algunas (o todas) de tales estructuras, también puede considerarse parte de la semiótica.

Actualmente se trata el tema de semiótica en todos los planos de la vida y un estudioso de este tema Godino (1998), habla de semiótica pero la relaciona con la matemática, llamándola función semiótica, entendiéndola, una función semiótica es una correspondencia entre conjuntos que pone en juego tres componentes: un plano de expresión (objeto inicial); un plano de contenido (objeto final); un criterio o regla de correspondencia.

La idea del simbolismo apropiado se relaciona con el significado institucional, que Godino lo define, el significado de un objeto institucional o matemático, que puede clasificarse en: (a) ostensivas: términos, expresiones, notaciones, símbolos, gráficos, tablas; (b) extensivas: problemas, fenómenos, aplicaciones; (c) intensivas: conceptos, proposiciones, procedimientos, teorías, y (d) actuativas: describir, operar, argumentar; diferencian cuatro tipos de funciones semióticas. Es decir, la fusión del tipo (a) tiene que ver con el uso de los signos. La función del tipo (b) se relaciona, por ejemplo, con la descripción de una situación de problema. La del tipo (c) tiene como contenido un objetivo intensivo, por ejemplo, en las definiciones. Y la del tipo (d) tiene como contenido a una acción del sujeto.

A partir de este enfoque que sustenta lo que es una función semiótica se examinará cuidadosamente, diversos aspectos sobre los signos y símbolos matemáticos, llegando a formular un acercamiento a lo que es una función semiótica en la formación de docentes de matemática. En consecuencia de esta teoría, se debe profundizar acerca de cómo se concibe la matemática en

las universidades, puesto que llenan un curriculum que en la práctica no es el apropiado, para aspirar a someter a sus estudiantes en el desarrollo cognitivo lo abstracto de esta ciencia como lo es la matemática.

En la actualidad, según, Idris (2012), se considera a la matemática como una de las disciplinas más importantes para el desarrollo cognitivo e intelectual de los estudiantes, particularmente de sus capacidades de exploración, justificación, representación, discusión, descripción, investigación y predicción, además el análisis que la misma posibilita, por cuanto potencian poder organizar y estructurar la información que se percibe o recibe en una situación cotidiana o creada intelectualmente, así como identificar los aspectos más relevantes, descubrir regularidades, relaciones y estructuras, permitiendo hacer conjeturas e inferencias a través de proposiciones elementales, potenciando la capacidad para generalizar resultados a partir de comportamientos constantes, así como lograr demostraciones.

Para llegar a comprender, de la mejor manera, el papel que la matemática juega en la formación de docentes, es importante considerar tanto algunos de los aspectos cognitivos de su enseñanza y relación con el perfil del quehacer del docente. En el caso de la enseñanza de la matemática, según Zúñiga (2011), algunos de los aspectos cognitivos más importantes incluyen las operaciones mentales de comparar, sintetizar y analizar aspectos que posibilitan la codificación e incorporación de nuevos conocimientos a las estructuras mentales del individuo en calidad de representaciones mentales.

De esta manera, la enseñanza de la matemática y su lenguaje implica un paradójico uso de símbolos que no poseen referentes físicos, demandando un manejo totalmente conceptual, con el que, supuestamente, el individuo debe ser capaz de modelarla a su realidad, esto a pesar del carácter polisémico que muchas veces encierran, situación que puede llevar al aprendiz a una gran confusión, debido a que los símbolos matemáticos y los conceptos que encierran no son siempre precisos y exactos como popularmente se asume. Por su parte Artigue (2013), el desconocimiento de lo anterior, o bien, un manejo superficial por parte de muchos docentes, contribuye a explicar por qué en innumerables ocasiones son ellos mismos quienes asumen que el proceso de enseñanza de la matemática se basa en la correcta aplicación de algoritmos en un marco de descontextualización creciente.

De lo anterior, se concluye que el diseño de experiencias en matemática, por parte de los docentes, debería posibilitarles lograr una relación con los conocimientos de sus estudiantes, con su estructura cognitiva, con sus estrategias para almacenar y recuperar la información cuando la requiera, para que tengan los conocimientos matemáticos y no en técnicas memorísticas que tan solo le permiten sobrevivir en el sistema educativo.

Tradicionalmente, en la formación de futuros docentes se ha desligado el aspecto pedagógico de la formación disciplinaria correspondiente. En el caso de la matemática no es una excepción. Es así como vemos que aunque tengamos docentes preparados desde el punto de vista conceptual, no están suficiente dotados para lograr que los estudiantes se apropien de los contenidos disciplinarios correspondientes a su nivel educativo.

Las instituciones de educación universitaria buscan mejorar los procesos de enseñanza, atender una mayor matrícula, ampliar su cobertura geográfica, lo cual implica formar a los docentes para el dominio de esta nueva opción educativa. Arboleda (2005, p.137), plantea que las tecnologías “ofrecen un rico potencial de soluciones a problemas en materia de procesos de comunicación educativa”, sin embargo esto de nada sirve si los docentes no están en capacidad de hacer un óptimo aprovechamiento de los recursos, respaldados con una formación pedagógica. Es decir, el problema no es tecnológico sino pedagógico, la tecnología no resolverá el proceso de formación de los estudiantes si el docente no tiene una amplia formación teórica, pedagógica y disciplinar.

De tal manera, que se pueda obtener un conjunto de información y datos significativos que permitan dar respuestas a las interrogantes de la investigación y cumplir con los objetivos planteados en la misma. En función de la problemática planteada, se presentan las interrogantes de la investigación:

- A. ¿Qué concepciones de la función semiótica poseen los docentes en su formación docente en la enseñanza de la matemática?
- B. ¿Cuáles son las prácticas de los docentes en su formación docente en la enseñanza de la matemática?
- C. ¿Cómo fue y es el proceso de formación de un docente universitario en la enseñanza de la matemática?

2. Objetivos

Objetivo General

Generar una aproximación a la teoría de la función semiótica en la formación docente para la enseñanza universitaria de la matemática

Objetivos Específicos

- A. Describir la práctica del docente de matemática en el contexto universitario

B. Demostrar la aplicación de las concepciones de la función semiótica en los docentes de las universidades

C. Analizar los criterios ontológicos, epistemológicos y metodológicos de la función semiótica del docente de matemática

D. Establecer las concepciones ontológicas, epistemológicas y metodológicas de la función semiótica para los docentes de matemática

3. Justificación de la investigación

Una de las acciones planteadas por la Universidad radica en la introducción de estrategias que estén dirigidas a optimizar los procedimientos holísticos de la matemática que conjugue elementos histórico-constructivos y formales, desarrolle su potencial matemático a través de la comprensión de las interrelaciones con otros sistemas, las estructuras Lógico-Matemática, el ingenio, la imaginación y la creatividad, su sentido crítico, investigativo y la argumentación de sus planteamientos a objeto de conformar una postura constructiva de la enseñanza de la matemática.

Se procura así, el logro de los atributos aptitudinales, actitudinales y competencias establecidos en el perfil del egresado y, del nivel de eficacia y eficiencia del docente requerido por la nación con una visión actual y prospectiva. Partiendo de allí, esta investigación se aportaría la aplicación de los enfoques teóricos que se manejan actualmente en cuanto al desarrollo de la función semiótica relacionada con la enseñanza de la matemática.

Cabe señalar que en la concepción moderna en cuanto a la enseñanza de la matemática, el manejo del lenguaje matemático debido a signos y símbolos, es considerado el eje central para garantizar el éxito en la formación de los estudiantes universitarios que estudian matemática, puesto que a través de los procedimientos para el desarrollo cognitivo e intelectual de los estudiantes, particularmente de sus capacidades de exploración, justificación, representación, discusión, descripción, investigación y predicción, que este manejo aporta, se le facilita a los niveles cognitivos llevar a la práctica la planificación del desarrollo de ejercicios matemáticos.

En este sentido la ejecución de la investigación va permitir expresar en la práctica los elementos teóricos propios de la enseñanza de la matemática a través de la teoría de la función semiótica y la aplicación en su planificación diaria de clase, mediante el modelo que se tiene propuesto en este trabajo y que pretende generar soluciones puntuales a este elemento puntual que es la desinformación de la teoría de la función semiótica.

Desde el punto de vista metodológico, se estarán estableciendo un conjunto de directrices que permitirán orientar el desarrollo de cualquier proceso de

enseñanza dirigido a formular sistemas de control y registro, considerando el tipo y diseño de investigación, instrumento de recolección de datos y los procesos de análisis y resultados.

A nivel práctico esta investigación vendrá a presentar una oportunidad importante para todas las instituciones universitarias objeto de estudio, de abordar con precisión, cuáles son los problemas de formación que actualmente se presentan en la aplicación de un desarrollo matemático que el estudiante no entiende debido a que el profesor está acéfalo en condición de desarrollarlo porque tuvo una precaria instrucción en su formación como docente. Lo que espero con este trabajo es tener futuros docentes preparados para reformar, ese cambio beneficia la enseñanza y reduce la “matefobia”.

Otro de los aportes de este trabajo, se encuentra en el hecho de que a través de su ejecución, se abren las posibilidades de mejoramiento cognitivos en los estudiantes de los procedimientos a seguir para el mejor desenvolvimiento en el desarrollo de un análisis matemático y, por lo tanto, una mayor rapidez en ampliar su lenguaje matemático. El punto crucial en los procesos de instrucción matemática no es, sin embargo, el dominio de la sintaxis del lenguaje simbólico matemático, aunque ésta sea también importante, sino la comprensión de su semántica y pragmática, es decir, la naturaleza de los propios conceptos y proposiciones matemáticas y su dependencia de los contextos y situaciones-problemas de cuya resolución provienen.

Finalmente, el trabajo es importante y tendrá relevancia, puesto que servirá para poner en práctica los conocimientos adquiridos en su andar como docente en relación al manejo adecuado de los signos y símbolos matemáticos, así como también organizar la información sobre la función semiótica, para que se haga un análisis y se incluya en los curriculum de la universidades en la rama de la matemática.

4. Marco teórico referencial

Éste aspecto permite examinar investigaciones relacionadas con el objeto de estudio, analizar conceptualizaciones y teorías que ampliarán la perspectiva de quien investiga en un contexto de múltiples referencias, ubicando también el problema en un conjunto de fundamentos legales que permiten la justificación en la vida de la organización que servirá de escenario para la indagatoria. En esta sección plasmo, diacrónicamente, el estado actual del conocimiento acerca del tema de investigación, mediante contenidos de otros trabajos semejantes o relacionados con el desarrollo de un Constructo Epistémico, resaltando su importancia a través del acopio de información, utilizando como técnica la indagación documental, atendiendo a criterios de índole internacional, nacional

y/o regional; igualmente, exhibo el cimiento teórico-referencial sobre los elementos que configuran los Estudios Previos; Bases Teóricas; Referentes Legales y Perspectivas de la investigación.

5. Estudios previos

En la actualidad, según, Idris (2012), se considera a la matemática como una de las disciplinas más importantes para el desarrollo cognitivo e intelectual de los estudiantes, particularmente de sus capacidades de exploración, justificación, representación, discusión, descripción, investigación y predicción, además el análisis que la misma posibilita, por cuanto potencian poder organizar y estructurar la información que se percibe o recibe en una situación cotidiana o creada intelectualmente, así como identificar los aspectos más relevantes, descubrir regularidades, relaciones y estructuras, permitiendo hacer conjeturas e inferencias a través de proposiciones elementales, potenciando la capacidad para generalizar resultados a partir de comportamientos constantes, así como lograr demostraciones.

Para llegar a comprender, de la mejor manera, el papel que la matemática juega en la formación de docentes, es importante considerar tanto algunos de los aspectos cognitivos de su enseñanza y relación con el perfil del quehacer del docente. En el caso de la enseñanza de la matemática, según Zúñiga (2011), algunos de los aspectos cognitivos más importantes incluyen las operaciones mentales de comparar, sintetizar y analizar aspectos que posibilitan la codificación e incorporación de nuevos conocimientos a las estructuras mentales del individuo en calidad de representaciones mentales.

Por tal motivo, Duval (2012) propone que la enseñanza de la matemática, frente a otros dominios del conocimiento, se caracteriza desde una perspectiva cognitiva, porque la semiótica juega un papel relevante, lo que la matemática se pueda percibir como un lenguaje; no obstante los signos del lenguaje matemático no representan los objetos matemáticos y el contexto en que se usan determina qué cosas son. De esta manera, un símbolo aparentemente tan simple como “0” puede significar, entre otras cosas, “la ausencia de”, o “grandes cantidades” si se agrega a la derecha de cualquier otro número; o bien el signo “-” que puede implicar una resta, un número negativo, una dirección opuesta, un acercamiento por la izquierda, etc., lo que refuerza que los signos matemáticos pueden ser polisémicos y, por tanto, interpretados y aprendidos, desde distintos enfoques y estilos de aprendizaje.

De esta manera, la enseñanza de la matemática y su lenguaje implica un paradójico uso de símbolos que no poseen referentes físicos, demandando un manejo totalmente conceptual, con el que, supuestamente, el individuo debe ser

capaz de modelarla a su realidad, esto a pesar del carácter polisémico que muchas veces encierran, situación que puede llevar al aprendiz a una gran confusión, debido a que los símbolos matemáticos y los conceptos que encierran no son siempre precisos y exactos como popularmente se asume.

De lo anterior, se concluye que el diseño de experiencias en matemática, por parte de los docentes, debería posibilitarles lograr una relación con los conocimientos de sus estudiantes, con su estructura cognitiva, con sus estrategias para almacenar y recuperar la información cuando la requiera, para que tengan los conocimientos matemáticos y no en técnicas memorísticas que tan solo le permiten sobrevivir en el sistema educativo.

Con respecto a la enseñanza de la matemática, Zuñiga (2011), señala que por lo general, la enseñanza de esta disciplina a nivel universitario se desarrolla con métodos tradicionales que se han caracterizado por darse desde una perspectiva axiomática, que demanda del educando, un dominio algorítmico, repetitivo y algebraico sin tomar en cuenta el lenguaje simbólico. Esto no es casual, sino que probablemente está relacionado con la herencia de la cultura griega, la cual privilegió aquellas formas de pensar, donde la lógica aristotélica se ha definido como razonamiento correcto y el racionalismo cartesiano ha jugado un papel preponderante, aspectos que realizan las características de los estilos de aprendizaje teórico y, en alguna medida, reflexivo.

De hecho, en el desarrollo de la matemática, antes de crearse su estructura deductiva, se había trabajado con conceptos, temas y aplicaciones de manera intuitiva, con argumentos físicos, dibujos y generalizaciones, con el objetivo de resolver problemas de la naturaleza y de la vida cotidiana, lo que quiere decir que la historia de la humanidad demuestra que la lógica ha aparecido siempre después de la creación y la experimentación.

Por ejemplo un profesor que dicta esta cátedra decide dar a sus estudiantes la oportunidad de aprender lenguaje simbólico y autoasignarse a estudiarlos. Seguro que la primera duda que tendrán será el delimitar lo que realmente es lenguaje simbólico, qué apartados matemáticos merecen ser llamados lenguaje simbólico y cuáles no.

Para las personas no implicadas en el mundo de la matemática la denominación de lenguaje simbólico no ofrece ningún problema. Buscarían una definición en el diccionario y hallarían una minidescripción del estilo “parte de la matemática basada en los símbolos de los problemas” o algo similar. Seguramente empezarían a recordar alguna simbología matemática como $+$, $-$, $\times$, $\div$, $=$, $<$, $>$, $\neq$, $\leq$, $\geq$, $\#$, Π , $\backslash$, $\wedge$, $()$, $\{$, $\}$, $\neg$, Ξ , α , β , γ , δ , ε , ψ , σ , ϕ , μ , π , $\square$, $\square$, $\leftarrow$, $\uparrow$, $\rightarrow$, $\downarrow$, $\leftrightarrow$, Σ , $\sqrt{}$, ∞ , $\cap$, $\int$, $\approx$, entre otros, y posiblemente una serie de palabras que siempre consideran propias del argot del lenguaje simbólico; teoría de conjuntos, aritmética, álgebra, análisis, geometría, lógica... Para la mayoría de las personas

que han recibido una educación primaria, el lenguaje simbólico se relaciona con formas, figuras, formulas, unas pocas transformaciones y otras cosas más.

Tradicionalmente, en la formación de futuros docentes se ha desligado el aspecto pedagógico de la formación disciplinaria correspondiente. En el caso de la matemática no es una excepción. Es así como vemos que aunque tengamos docentes preparados desde el punto de vista conceptual, no están suficiente dotados para lograr que los estudiantes se apropien de los contenidos disciplinarios correspondientes a su nivel educativo.

La acción del docente en la enseñanza de la matemática, constituye uno de los aspectos que en la mayoría de los casos, se señala como responsable de las fallas y deficiencias de esta ciencia. Las razones que aluden ante esta situación son muy variadas; van desde las deficiencias de su formación, hasta una acción pedagógica que se aleja de los principios didácticos de la matemática.

En lo que se refiere a su formación, debe existir un equilibrio razonable entre su formación pedagógica y su formación disciplinaria; sin embargo en la práctica se observa que en muchos casos la formación se inclina a una de estas variantes lo que se traducen a una acción didáctica sesgada en este mismo sentido. Es decir, se debe buscar el desarrollo de una estrategia para la formación de docentes que permita abordar de manera conjunta tanto los aspectos pedagógicos como disciplinarios; en otras palabras, ahondar en los contenidos programáticos comprometiéndolo en una práctica docente contextualizada al nivel cognitivo de los estudiantes y a la naturaleza de la matemática.

Otro aspecto que debe ser considerado en la formación del docente, es lo referido a cómo concibe el proceso de planificación de la enseñanza de la matemática. La importancia de la planificación radica en que constituye el hecho más cercano a la práctica educativa. En este sentido brinda la oportunidad de proyectar el papel y la connotación que tendrá como uno de los elementos que intervienen en el proceso: objetivos, contenidos, recursos didácticos, estrategias, evaluación, etc.

Se debe analizar los aspectos más relevantes sobre las dificultades y errores que presentan los estudiantes en la construcción de un lenguaje matemático desde el marco teórico que ofrece el enfoque de la función semiótica, describiendo los esquemas teóricos que se utilizan, así como las técnicas de análisis para interpretar los resultados. Se estructura hacia la elaboración de un modelo de competencias, que serían formal y cognitivo, para entender y actuar en los fenómenos y situaciones problemáticas que se dan en el sistema educativo en relación con la construcción del conocimiento de la función semiótica, en el caso de dificultades y errores en la enseñanza del lenguaje simbólico.

Esta línea de trabajo en el estudio de los errores simbólicos ha generado otras que están fuertemente relacionadas con la primera y que tienen que ver

con el uso de las dificultades y errores en el desarrollo curricular o en la formación del profesorado de matemática. En el primer caso, se puede citar la enseñanza diagnóstica (Bell, 2011), en lo que se utilizan lecciones con unos cuantos problemas críticos para descubrir concepciones erróneas y así provocar discusiones conducentes a una resolución; a continuación se proponen problemas similares que sirven de retroalimentación para la corrección de los errores simbólicos por el alumnado; o los trabajos de Borassi (2013) y otros autores, que parten de la idea de la interpretación exclusiva del error de los signos como instrumento de diagnóstico y corrección, explota sólo parcialmente el potencial educativo del error cometido.

En la formación de los profesores se sostiene, por una parte, que los profesores deben tener un conocimiento general de los fundamentos teóricos y prácticas sobre las tipologías de los errores de los signos matemáticos, el conocimiento de sus posibles causas, su repercusión en el desarrollo curricular, de forma que les permita hacer un diagnóstico y aportar un tratamiento para la superación de los errores; y por otra, se trata de poner en evidencia las concepciones previas de los profesores sobre los errores simbólicos, para que estos clarifiquen sus concepciones sobre los errores de los signos y de paso sobre la matemática (Tiros y Graeber, 2012).

Hay que centrar la atención, no sólo en las respuestas correctas de los estudiantes, sino también en los errores simbólicos que cometen. Las investigaciones acerca de los errores de los signos que cometen los estudiantes han permitido, por ejemplo, realizar clasificaciones en relación con los errores de los estudiantes cuando trabajan con símbolos matemáticos. Entre los errores según Socas (2012) se tiene:

- A. Errores de símbolos que están en matemática: errores relativos al mal uso de la propiedad distributiva, errores al uso de recíproco y errores de cancelación.
- B. Errores de símbolos matemáticos debido a las características propias del lenguaje matemático: son de naturaleza estrictamente matemático y no tienen referencia explícita en las operaciones, estructuras y procesos.

Debemos conocer: sus componentes, sus tres elementos y sus relaciones esenciales. Esto puede llevar a planificar y gestionar la investigación para la matemática fundamental. En el cabe destacar el conocimiento matemático y las tres relaciones esenciales que caracterizan, respectivamente a los modelos de competencia: formal, cognitivo y de enseñanza. Para establecer el modelo de competencia formal es necesario explicitar el lenguaje simbólico y su relación

con el objeto matemático. Este modelo se caracteriza por los aspectos funcionales, fenómeno lógico y conceptual de los contenidos matemáticos implicados. Se explica, en consecuencia, que explicar la organización lógico formal del lenguaje matemático, es decir, los conceptos, relaciones y procedimientos que caracterizan el lenguaje matemático, así como el conjunto de situaciones y fenómenos que pueden ser analizados mediante la organización lógico formal de los objetos del lenguaje matemático.

Competencia formal tiene entonces como punto de partida la organización funcional, fenomenológica y conceptual de los objetos matemáticos y estos se organizan desde la perspectiva de la función semiótica que se considera (Peirce, 1987), y pasa necesariamente por la organización de los signos del lenguaje matemático y sus procesos de significación. Para desarrollar los aspectos funcionales es necesario abordar el papel de los símbolos en el lenguaje matemático. En Kieran y Filloy (2011), se sugiere sustituir la noción de sistema de signos matemáticos por la de sistema matemático de signos, con su código correspondiente. La noción de sistema matemático de signos es lo suficientemente amplia que permite analizar no solo los textos matemáticos históricos sino también las producciones de los estudiantes en la clase de matemática.

En este punto de vista supone situarse en una semiótica de la matemática centrada en los sistemas de significación y en los procesos de producción de sentido antes que en el estudio de los signos. Se puede decir que las diferentes funciones del lenguaje matemático se concretan en: expresiva (estado del objeto matemático que facilita la representación semiótica y que permite la materialización o encarnación del objeto), señalizadora (que evoca, desencadena, estimula,... una reacción en el receptor), descriptiva y argumentadoras.

La organización anterior del lenguaje matemático ofrece una perspectiva útil para hacer una distribución de los objetos simbólicos. Si consideramos las situaciones problemáticas o fenómenos de naturaleza matemático, podemos caracterizar a los fenómenos que tienen lugar con los objetos simbólicos en la actividad matemática mediante tres entidades primarias o básicas que se toman como referencia: expresiones semióticas, descripciones matemáticas y argumentaciones matemáticas.

Las expresiones de función semiótica, se refieren a los observables y ostensibles utilizados en la actividad matemática, tales como términos, símbolos, tablas, gráficos, palabras,...en general, todas las representaciones externas del objeto matemático. Las expresiones semióticas asumen las funciones expresivas y señalizadora del lenguaje matemático y constituyen las manifestaciones externas del sistema matemático de signos de los diferentes agentes que intervienen en el modo educativo.

Las descripciones matemáticas, se refieren, a las definiciones, propiedades, características de los objetos matemáticos, y a las relaciones de los objetos entre sí, es decir, conceptos, proposiciones, procedimientos, algoritmos, operaciones, etc. Las argumentaciones matemáticas, son tanto las demostraciones para probar propiedades en matemática, como las pruebas que empleamos para mostrar a otra persona la solución de la situación problemática o fenómeno matemático.

Ahora bien desde el punto de vista de la teoría de la función semiótica se supone que una expresión de signos matemáticos, no designa un objeto matemático del mundo real sino que transmite un contenido de la cultura matemática. Las situaciones fenomenológicas que organiza el lenguaje matemático los podemos relacionar con las capacidades del pensamiento matemático y se pueden describir de forma reducida como; desarrollar capacidades para dar significado a los signos en matemática, usarlos para mostrar cantidades y poner en relación cantidades y cantidades de cantidades, manejar lo desconocido hacer y deshacer operaciones, ver lo general en lo particular y lo particular en lo general, es decir, ser conscientes de los procesos de situación formal, generalizaciones y modelación y controlarlos.

Conocimiento procedimental se construye en dos partes. Una se compone del lenguaje formal, o sistema de representación simbólico de la matemática. La otra consiste en algoritmos o reglas para completar tareas matemáticas. En resumen, el conocimiento matemático procedimental engloba dos clases de información. Una clase de conocimiento procedimental consiste en la familiaridad con los símbolos aislados del sistema y con las convenciones sintácticas para la configuración aceptable de los símbolos. La segunda clase de conocimiento procedimental consiste en reglas o procedimientos para resolver problemas matemáticos.

La noción de representación en el enfoque de la función semiótica es, pues, una adaptación que deriva el concepto de semiótica de Peirce y está descrita por el modelo de competencia caracterizado por el contexto, los tres referentes y las tres relaciones esenciales. De manera más concreta, en un contexto determinado, la representación es un signo que:

- A. Tiene ciertos caracteres que le son propios
- B. Establece una relación con el significado
- C. Establece una relación triádica con el significado a través del objeto; esta relación triádica es tal que determina al signo a una relación diádica con el objeto y al objeto a una relación diádica con el significado.

Según Vygotsky (1962), los signos causan transformaciones básicas en las funciones psicológicas que intervienen en el funcionamiento mental que permite al individuo la comprensión del objeto matemático, y distingue en los signos dos funciones básicas en la comunicación de los objetos matemáticos, la función indicativa (en la que el signo depende del contexto en el que aparece) y la función simbólica (en la que el signo se usa en situaciones descontextualizadas y abstractas, e implica la organización de los objetos en categorías y la formación de relaciones entre categorías).

En este sentido Vygotsky, para quien los procesos mentales pueden entenderse solamente mediante la comprensión de los instrumentos y signos que actúan de mediadores, coincide con Peirce (1987), al manifestar que el lenguaje matemático es el que marca y distingue al sujeto. Los objetos matemáticos se comunican mediante los sistemas de representación de función semiótica. Existen diferentes tipos de representaciones que favorecen una comprensión más amplia de los conceptos, no obstante se constata la preocupación entre los matemáticos y los profesores de matemática, para que los estudiantes no confundan los objetos matemáticos con sus representaciones.

En el lenguaje simbólico, la formación de conceptos y la construcción de sistemas conceptuales tienen su fundamento en la observación de objetos y situaciones reales y no puede completarse sin el uso de los símbolos para designarlos y transmitirlos. Como los conceptos de números Reales, estructuras algebraicas fundamentales, entre otros, que en definitiva tienen una categoría mental, precisan para su asimilación y transformación el uso de sonidos, imágenes, etiquetas lingüísticas, es decir símbolos con los cuales referencian o expresan la idea fundamental.

La mayoría de los símbolos que se utilizan en matemática se habían utilizado antes en aritmética. Por eso para los estudiantes ya tienen un significado que, con frecuencia, puede entrar en conflicto con el que se les atribuye ahora. Cualquier estrategia de enseñanza para incorporar el nuevo significado de los símbolos debe distinguir y ampliar el que ya tenían. Los símbolos utilizados son de muy distinta naturaleza y conviene hacer un tratamiento de cada uno de ellos por separado.

Las letras: Una de las mayores dificultades con que se encuentra un estudiante al iniciar los estudios formales está en el uso y significado de las letras. Esto lleva a pensar que las dificultades en matemática de deben a la naturaleza abstracta de sus elementos.

Según Collis (2011), esta dificultad no sólo se da con las letras a un determinado nivel, sino que está muy relacionada con el tamaño de los números

en otros niveles. Cree que el pensamiento concreto permanece mientras está restringido a la experiencia concreta, y que se llega al pensamiento formal en el momento en el que se pueden manejar elementos abstractos y operaciones.

El nivel de comprensión de matemática está muy relacionado con la progresión que se sigue en la utilización de las letras. Se han hecho muchas clasificaciones sobre el uso de las letras, pero según Kuchermann (1981) que es uno de los más conocidos:

- A. Letra evaluada. Cuando se da la letra de un valor numérico arbitrario, por ejemplo, el que le corresponde por el lugar que ocupa dentro del alfabeto; a la letra b se le asignaría así el valor 2, a la letra c se le asignaría el valor 3, etc.
- B. Letra no utilizada. Aunque se den cuenta de que es una letra, los estudiantes en ningún caso le atribuyen un significado.
- C. Letra con objeto. se considera que la letra es, o bien la inicial de una palabra, o bien un objeto en sí misma. Por ejemplo, en 7m, se puede interpretar que m es la inicial de la palabra mesa, o que son 7 mesas.
- D. Letra con incógnita. El valor de la letra será un número desconocido, aunque concreto, y se puede operar con él, directamente.
- E. Letra con número generalizado. Puede tomar distintos valores en vez de uno sólo.
- F. Letra con variable. Representa un rango de valores no especificado y se ve como una relación sistemática entre dos conjuntos de valores.

Variables. Para la enseñanza de la matemática es fundamental el concepto de variable (schoenfeld, 1988) y, sin embargo, la mayoría de las veces las variables se utilizan como si pudieran entenderse sin ningún problema, simplemente, después de una cierta práctica; el uso de las variables se confunde con el uso de las x , las y , ..., o de otras letras, manejándolas habitualmente con naturalidad, sin llegar a valorar ni la complejidad que tiene el concepto, ni los múltiples significados y usos que pueden tener las letras para los estudiantes.

Adquirir el concepto de variable supone la conjunción de dos procesos:

- A. Generalización: que permite pasar de un conjunto de situaciones concretas a algún aspecto común a todas ellas.
- B. Simbolización: que permite expresar de forma abreviada lo que tienen en común todas las situaciones.

Para que se pongan en práctica de forma simultánea estos dos procesos, hace falta utilizar en cada caso capacidades muy distintas y a la hora de planificar

cualquier estrategia de enseñanza se deben abordar cada uno de ellos en forma diferente. Cuando se habla del concepto de variable se incluyen múltiples significados, y cada uno de ellos se corresponde con las distintas formas de enfrentarnos a las generalizaciones.

Los símbolos de operaciones. En matemática los símbolos de operaciones indican una acción que se va a realizar con números, y que da como resultado otro número, por tanto, dar un significado a estos signos es dar un procedimiento que permita llegar a la respuesta. En matemática tienen un carácter de representación, ya que indican operaciones que no siempre tienen porque realizarse, y puedan quedar indicados como operaciones en potencia.

El signo igual. Hay muchas situaciones en las que las notaciones algebraicas y aritméticas tienen apariencia similar pero significado muy diferentes. Esto hace que sea muy difícil distinguir una de otras. En el caso del signo igual las repercusiones didácticas tienen mucha importancia. En matemática se utiliza casi siempre con carácter unidireccional, a la izquierda se indica la operación y a la derecha se escribe el resultado. En este caso el signo igual sirve para conectar el problema con el resultado numérico.

En matemática esto no ocurre siempre, pues a veces el signo igual indica restricciones, como en el caso de las ecuaciones donde las igualdades sólo son ciertas para algunos valores. Además, el signo igual tiene en matemática un carácter bidireccional, es decir, hay que verlo actuar tanto de izquierda a derecha como de derecha a izquierda. Para simbolizar es necesario haber realizado un verdadero cambio conceptual en el uso del signo igual, manteniendo al mismo tiempo el que tenía en matemática, debido a que la notación utilizada en ambos casos es la misma.

Convenios de notación. Los convenios de notación, en matemática son ambiguos y esto hace que su enseñanza lleve mucho tiempo. Además hay expresiones similares que tienen significado muy diferente en matemática. Por ejemplo, 27 y $2x$. El 2 de 27 , en matemática indica el lugar de las decenas y, por tanto, representa 20. Cuando se conocen las reglas del valor de posición la relación entre las dos cifras es: $27 = 2 \times 10 + 7$; sin embargo, $2x$ significa que el 2 multiplica a la x (¡por cierto, y el signo de multiplicar se escriben igual!).

Procesos de simbolización. El proceso de simbolización es el camino que se sigue para incorporar el uso de los símbolos matemáticos a las situaciones en que resultan necesarios: expresión de reglas, escrituras de fórmulas, resolución de problemas, interpretación de expresiones, comprobaciones, entre otros.

La utilización de símbolos matemáticos, implica dos tipos de actuaciones que a menudo se realizan simultáneamente y se refuerzan una a otra:

- A. Atribuir un significado adecuado a los símbolos interpretándolos de forma apropiada y sin ambigüedad.
- B. Hacer uso de las posibilidades de calculo que permite el lenguaje simbólico, aceptando que la escritura simbólica facilita los cálculos y la reflexión sobre las relaciones cuantitativas. Por otra parte, la escritura simbólica permite obtener nuevas relaciones mediante reglas de transformación adecuadas.

Significado de los símbolos. El proceso para simbolizar una situación de ideas numéricas requiere seguir un camino en el que el primer paso es entender la situación y el ultimo, expresarla por escrito con los símbolos apropiados: entender, expresar, expresar por escrito, expresar por escrito con símbolos, expresar por escrito con los símbolos adecuados.

La cuestión es, entonces, cómo lograr que los estudiantes sepan transformar las expresiones matemáticas en otras equivalentes, mediante procesos válidos. Es decir, conseguir que sepan percibir, exactamente, la situación del calculo que tienen ante sí, identificar las transformaciones o transformaciones correctas que pueden hacer y, finalmente, ejecutarlas sin error. La primera idea que a cualquier profesor se le viene a la mente y que, no por casualidad, domina en el mundo de la enseñanza, es la de repartir distintos tipos de expresiones muchas veces, con abundancia de ejercicios, en la confianza de que es así como los estudiantes tomaran conciencia, por abstracción, de cuáles son los pasos que hay que dar y de cómo llevarlos a cabo correctamente.

Las destrezas matemáticas. Una de las principales funciones de la matemática es la expresión y manipulación de lo general. Por tanto, son objetivos fundamentales de su enseñanza:

- A. Conseguir que los estudiantes sean capaces de expresar simbólicamente determinadas relaciones y procesos de carácter general.
- B. Lograr que los estudiantes alcancen una destreza suficiente en la manipulación de dichas expresiones simbólica para obtener otras nuevas equivalentes a las anteriores, pero más útiles para la resolución de nuevos problemas.

En este objetivo, la manipulación ágil y correcta de las expresiones matemáticas, lo que, normalmente, preocupa al profesorado encargado de la

iniciación en tareas matemáticas. Y es que, para moverse con soltura en cualquier rama de la matemática, es necesario poseer un cierto dominio del cálculo matemático.

La ausencia de significados. La mayoría de los libros de textos actuales hace una presentación de matemática escolar centrada en la manipulación de expresiones simbólicas, a partir de reglas generales que se refieren a objetos abstractos. Los propios polinomios se introducen como tales, esto es, como expresiones con una indeterminada. Se trata, entonces, de que los estudiantes actúen con la máxima rapidez en la realización de transformaciones de expresiones matemáticas, las cuales no tienen un significado que pueda aportar sentido a su trabajo.

Sólo unos pocos estudiantes, muy pocos, pueden, de este modo llevar a cabo un aprendizaje significativo (en el sentido que a este término le da Ausubel), es decir, pocos estudiantes son capaces de conectar las expresiones matemáticas que se les trata de enseñar con los conocimientos previos que ellos ya poseen y, por lo mismo, sólo esos pocos son capaces de trasladar los conocimientos aprendidos a otros textos diferentes a los de partida.

Así por ejemplo, la fórmula sobre la energía, creada por Albert Einstein muestra un conjunto muy importante de teorías físicas y matemáticas, solo con tres letras y un número, que incluye una controversia histórica sobre el tiempo, el espacio, el movimiento y el concepto de relatividad. Ahora bien, sólo la existencia de esta fórmula, con su gran cantidad de mensajes, información, información y significados o la conciencia teórica de quien la ha creado o de quien la usa, dentro de su especialidad, no es suficiente para que exista una verdadera comunicación con los lectores de la misma. Es necesario, además, que éstos también tengan un dominio básico; y a veces profundo del área respectiva, dependiendo de sus niveles de abstracción; sobre el significado de la combinación de estos símbolos.

En el caso concreto de la matemática, la interacción entre los participantes de los procesos de enseñanza y aprendizaje tendrá éxito, en cuanto a la comprensión conceptual, si ambos sujetos o grupos de sujetos, tienen el dominio del significado de la simbología con la cual están trabajando.

La semiótica como teoría de los signos y de los sistemas de signos, se encarga precisamente de estudiar su significado más allá de la simple representación simbólica, ella pretende profundizar en el campo de la relación que existe entre el símbolo propiamente dicho y el contexto matemático. La semiótica se refiere al estudio de todos los sistemas de signos y símbolos y de cómo son empleados para comunicar y expresar significados. En la semiótica se dan corrientes muy diversas y a veces muy dispares por lo que más que una ciencia puede

considerarse un conjunto de aportaciones por la ausencia del signo y el análisis del funcionamiento de códigos completos. De semiótica se ha ocupado entre otros, Prieto, Barthes, Umberto Eco (1977 y 1990), a quien se debe la aplicación del concepto de signos a todos los hechos significativos de la sociedad humana.

Actualmente se trata el tema de semiótica en todos los planos de la vida y un estudioso de este tema Godino (1998), habla de semiótica pero la relaciona con la matemática, llamándola función semiótica, entendiéndola, una función semiótica es una correspondencia entre conjuntos que pone en juego tres componentes: un plano de expresión (objeto inicial); un plano de contenido (objeto final); un criterio o regla de correspondencia.

La idea del simbolismo apropiado se relaciona con el significado institucional, que Godino lo define, el significado de un objeto institucional o matemático, que puede clasificarse en (a) ostensivas: términos, expresiones, notaciones, símbolos, gráficos, tablas, etc.; (b) extensivas: problemas, fenómenos, aplicaciones, etc.; (c) intensivas: conceptos, proposiciones, procedimientos, teorías, y (d) actuativas: describir, operar, argumentar, etc.; diferencian cuatro tipos de funciones semióticas. Es decir, la fusión del tipo (a) tiene que ver con el uso de los signos. La función del tipo (b) se relaciona, por ejemplo, con la descripción de una situación de problema. La del tipo (c) tiene como contenido un objetivo intensivo, por ejemplo, en las definiciones. Y la del tipo (d) tiene como contenido a una acción del sujeto.

A partir de este enfoque que sustenta lo que es una función semiótica se examinara cuidadosamente, diversos aspectos sobre los signos y símbolos matemáticos, llegando a formular un acercamiento a lo que es una función semiótica en la formación de docentes de matemática.

Ferrater (2001), a veces se usa símbolo como sinónimo de signo, en tal caso pueden aplicarse a ambos las mismas clasificaciones. En muchos casos los signos son considerados como símbolos, y estos son estimados como los elementos conceptuales que corresponden a los elementos reales.

Las ideas de los profesores sobre la enseñanza de la matemática están concedidas por aspectos muy desiguales como los siguientes (Thompson, 2004): lo que considera un profesor como objetivos deseables del programa de matemática, su propio rol de enseñanza, el rol de los estudiantes, las actividades apropiadas del salón de clases, la aproximación a la práctica instruccional deseable, la legitimación de los procedimientos matemáticos y los resultados aceptables de la instrucción de la instrucción. Diferencias en las concepciones de los profesores sobre la matemática parecen estar relacionadas a diferencias en sus puntos de vista sobre la enseñanza de la matemática.

Muchos estudiosos han encontrado que las diferencias en los puntos de vista establecidos de los profesores sobre la matemática estaban afectadas con

las diferencias en sus opiniones acerca de qué constituyen evidencias de la comprensión de la matemática de sus estudiantes, y a diferencias en sus percepciones del propósito de la planificación de las lecciones.

Así, Thompson (2004), apoyándose en los resultados de diversas investigaciones señala que:

Las concepciones sobre la enseñanza de la matemática, son también probablemente reflejo de los puntos de vista, aunque tácitos, del conocimiento matemático de los estudiantes, de cómo ellos aprenden matemática, de los roles y objetivos de la escuela en general. Una fuerte relación ha sido observada entre las concepciones sobre el conocimiento matemático de los estudiantes. P.135

Es dificultoso imaginar los modelos de enseñanza, sin subrayar alguna teoría de cómo los estudiantes aprenden matemática; incluso si la teoría es incompleta e implícita.

6. Antecedentes de la investigación

Los antecedentes constituyen estudios previos que permiten aproximarse al objeto de estudio desde otros enfoques y contextos que contribuyeron a la comprensión del tema que se indaga. Hernández, Fernández y Baptista (2007), señalan que para profundizar en el tema es importante conocer otros estudios, investigaciones y trabajos anteriores. Desde esta orientación se presentan las siguientes investigaciones.

Antecedentes internacionales

Santi (2011), desarrollo un trabajo denominado “La dificultad para articular los sentidos asignados a representaciones semióticas de un mismo objeto matemático”, el propósito fundamental fue estudiar las dificultades que encuentran los estudiantes cuando tienen que atribuir un mismo signo a diferentes representaciones de un mismo problema matemático.

La estrategia utilizada fue la profundización en los fundamentos teóricos, filosóficos, axiológicos, ontológicos y epistemológicos, inmersos en el currículo de formación de pregrado, colocando en manifiesto la teoría explícita inmersa en el currículo así como la teoría en uso del docente y no del estudiante.

Los resultados reflejaron parte de reconocer que la matemática, en tanto ha recurrido a la transformación de signos dentro de sistemas semióticos, se ha convertido en la forma refinada de racionalidad que hoy conocemos y que, por tal razón, “la actividad matemática y su enseñanza son, intrínsecamente, una actividad semiótica”. Plantea que para comprender cómo se utilizan los signos,

debemos tener en cuenta, dentro de un enfoque cultural y social, la actividad reflexiva mediada que subyace a la coordinación de registros semióticos. La cuestión del significado y cambios de significado se desplaza desde el objeto que los signos representan a la práctica que ellos logran y median.

Desde éste punto de vista ésta tesis es relevante para la presente tesis doctoral investigación, ya que establece la necesidad de un manejo didáctico matemático basado en competencias y estrategias, que conlleven a una formación docente en el uso de signos y símbolos matemáticos, reflejando la importancia que ésta tiene en la práctica pedagógica y las concepciones de los docentes sobre la función semiótica como apoyo en el acto educativo.

Antecedentes nacionales

Arrieche (2009), en la investigación “El análisis para caracterizar los significados elementales y semióticos puestos en juego en un libro de texto” se planteó determinar que la técnica del análisis semiótico que hemos aplicado y desarrollado en este trabajo, constituye un recurso útil para la investigación en didáctica de la matemática.

Por lo cual, ésta investigación reforzará el objeto de estudio de la presente tesis doctoral, en tanto que señala que es necesario dar a la formación un carácter único, conectando la teoría con la práctica, fomentando un modelo de profesor reflexivo, que analiza y se cuestiona su práctica siendo capaz de tomar decisiones sobre sus acciones. Recalcando que la acción a seguir es la formación de los futuros docentes en competencias necesarias que permitan un desempeño acorde a la realidad.

7. Teoría que interpreta el objetivo de estudio

Teoría de la función semiótica

La noción de función semiótica pretende tener en cuenta la naturaleza esencialmente relacional de la actividad matemática y de los procesos de difusión del conocimiento matemático. Se dice que se establece una función semiótica entre dos entidades (ostensivas o no ostensivas) cuando entre ambas se establece una dependencia representacional o instrumental, esto es, una de ellas se “pone en lugar de la otra”, o una de ellas “es usada por la otra”. Esta noción permite formular en términos semióticos, y de una manera general y flexible el conocimiento matemático (Godino, 1999).

La noción de función semiótica y la noción de conocimiento derivada de dicha noción, propuesta por Godino y Batanero (1998), puede ser un instrumento

útil para explicar los conflictos cognitivos de los estudiantes en la apropiación de la praxeologías matemáticas. Esta afirmación requiere, no obstante, confirmación mediante investigaciones empíricas específicas.

La dimensión cognitiva de una problemática matemática se refiere a la caracterización de los significados personales de los sujetos sobre los distintos elementos de una praxeología matemática (Godino y Batanero, 1994). Esto supone determinar los tipos de problemas conjuntistas que son capaces de resolver, el grado de dominio que han logrado en el uso de las notaciones, símbolos, definiciones, operaciones, propiedades y modos de argumentación. Se trata, asimismo, de identificar los aspectos críticos de las praxeologías matemáticas que plantean conflictos cognitivos a los estudiantes y que, por tanto, requieren una atención especial en el proceso de estudio.

Estas cuestiones son centrales en otras disciplinas (como la semiótica, la epistemología y la psicología), aunque constata que no se puede hablar de una solución clara para las mismas. Las respuestas dadas son diversas, incompatibles o difíciles de compaginar, como se puede ver, por ejemplo, en los dilemas planteados por las aproximaciones propuestas por Peirce (1965), Saussure (1915) y Wittgenstein (1953). Se trata de dar una respuesta particular desde el punto de vista de la didáctica de la matemática, ampliando las investigaciones realizadas hasta la fecha sobre los significados institucionales y personales y completando también la idea de función semiótica con respecto a la matemática asociada que introdujo en Godino y Recio (1998).

Godino y Batanero, (1994), desde una perspectiva pragmático-realista de la matemática se atribuye un papel central a la actividad matemática realizada por las personas ante ciertos tipos de problemas. La noción de práctica matemática es clave en esta aproximación epistemológica a la matemática. Se considera práctica matemática a toda actuación o expresión (verbal, gráfica, entre otros) realizada por alguien para resolver problemas matemáticos, comunicar a otros la solución obtenida, validarla o generalizarla a otros contextos y problemas.

Esta noción permite tener en cuenta el principio Piagetiano de la construcción del conocimiento a través de la acción. En las prácticas matemáticas intervienen objetos materiales (símbolos, gráficos, entre otros.) y abstractos (que evocamos al hacer matemáticas) y que son representados en forma textual, oral, gráfica o incluso gestual. Las prácticas de una persona al resolver un problema pueden ser observables (por ejemplo, cuando un estudiante escribe su solución a un problema o relata al profesor sus acciones para resolverlo). En otros casos, algunas de estas prácticas son acciones interiorizadas no observables directamente. En el estudio de la matemática, más que una práctica particular ante un problema concreto, interesa considerar los sistemas de prácticas puestas

de manifiesto por las personas en su actuación ante tipos de situaciones problemáticas.

Una de las nociones introducidas es la de función semiótica, adoptada de la teoría del lenguaje de Hjelmslev y complementada con una tipología de objetos matemáticos que incluye a los propios objetos lingüísticos, las situaciones-problemas, acciones, conceptos, propiedades y argumentos. Godino, (2003), desarrolla la idea que los distintos objetos matemáticos pueden ser considerados según cinco facetas o dualidades cognitivas: además de la dualidad personal-institucional, se describen las correspondientes a ostensivo-no ostensivo, elemental-sistémico, ejemplar-tipo (o concreto-abstracto) y expresión-contenido.

Hjelmslev (1943) llama función de signo a la dependencia entre el texto y sus componentes y entre estos componentes entre sí. Se trata, por tanto, de las correspondencias (relaciones de dependencia o función) entre un antecedente (expresión, signifiante) y un consecuente (contenido o significado), establecidas por un sujeto (persona o institución) de acuerdo con un cierto criterio o código de correspondencia. Estos códigos pueden ser reglas (hábitos, convenios) que informan a los sujetos implicados sobre los términos que se deben poner en correspondencia en las circunstancias fijadas.

Las relaciones de dependencia entre expresión y contenido pueden ser de tipo representacional (un objeto se pone en lugar de otro), instrumental u operatoria (un objeto usa a otro u otros como instrumento), y componencial o cooperativa (dos o más objetos componen un sistema del que emergen nuevos objetos). De esta manera, la función semiótica, tienen en cuenta la naturaleza esencialmente relacional de la matemática y generaliza de manera radical la noción de representación, tan usada en las investigaciones cognitivas realizadas en matemática. El papel de representación no queda asumido en exclusividad por el lenguaje: en consonancia con la semiótica de Peirce, los distintos tipos de objetos (situaciones-problemas, acciones, conceptos, propiedades y argumentos), pueden ser también signos de otras entidades.

Esta teoría expuesta es importante en la presente investigación porque permitirá contrastar lo que el docente dice hacer con lo que realmente hace en el proceso pedagógico y, ésta es una opción útil en el proceso de reconstrucción por parte del docente para mejorar su actuación como mediador en los problemas matemáticos que conlleven signos y símbolos.

Dentro de los elementos que componen la riqueza axiológica del presente trabajo de investigación se encuentran: la comunicación, confianza, respeto, trabajo en equipo, sensibilidad, apoyo y tolerancia, cada una de estas características se harán presentes mientras recorra el camino para poder develar esta investigación. En este sentido, la visión metodológica es el instrumento que

permitirá hacer la vinculación o enlace con el tema de estudio además corresponde con todas las acciones a seguir en el enrutamiento hacia el campo del conocimiento, basándose para ello en las visiones ontológicas, epistemológicas, teóricas y axiológicas.

8. Concepción metodológica

El problema principal, para la concepción metodológica con orientación matemática o fundamental, es la investigación de las condiciones en las cuales se constituye el saber con el fin de su optimización, de su control y reproducción en situación escolar esencialmente. Como describe Artigue (1989), esto va a conducir a conceder una importancia particular al objeto de la interrelación entre los dos subsistemas (saber-alumno) que es la situación-problema y la gestión de esta interacción por el profesor.

Los supuestos subyacentes a este enfoque metodológico son:

- A. La complejidad del fenómeno educativo, que hace necesario un estudio holístico y de casos, así como disponer de técnicas múltiples de recogida de datos.
- B. La especificidad respecto al saber matemático, que hace posible la generación de hipótesis previas, a partir del estudio de dicho saber y de su génesis epistemológica;

Estos supuestos le llevan a incorporar en su programa de investigación rasgos de los distintos paradigmas considerados:

- a. Estudio de casos; enfoque holístico; técnicas múltiples de recogida de datos; interés en las variables de proceso y en las interrelaciones entre los componentes del sistema;
- b. Existencia de tratamiento; se preparan con cuidado las lecciones, los profesores, las situaciones, la forma de trabajar, con la finalidad de provocar efectos específicos;
- c. Se formulan hipótesis previas generadas a partir de una teoría general y del estudio “a priori” de la situación, la cual, a su vez, se construye basada en la teoría;
- d. Se apoyan fuertemente en los métodos estadísticos, especialmente las técnicas del análisis multivariante de datos, aunque dichos datos sean esencialmente de tipo cualitativo.

9. Concepción ontológica

El presente trabajo de investigación se basa en una aproximación a la teoría de la función semiótica. ¿Cómo es la realidad de la ciencia de los signos en los docentes? ¿Estática? ¿Dinámica? ¿Cómo se revela? Existen múltiples realidades que son construidas por los actores de forma individual sobre sus propias experiencias y el contexto. La indagatoria permitirá conocer de los informantes la realidad social que es múltiple, estará centrado en el estudio de los significados de los quehaceres pedagógicos y de la vida social. La construcción será el producto de las relaciones de una generalidad social.

Los informantes son estudiantes de matemática, tienen su realidad que es construida por ellos mismos en su quehacer educativo, esto indica que al existir varios docentes informantes la realidad no es única, surgirán diferentes significados que cada individuo le da a su propia realidad. Entendiendo que la generalidad social estará constituida sobre los marcos de referencia de cada uno de los actores, de manera que será necesario ahondar, describir, clarificar la experiencia vivida y constituida en la conciencia de cada uno. Para determinar el quehacer educativo de los estudiantes de matemática, es necesario que todos los conceptos relacionados con ellos sean comunes y compartidos con todos los miembros de ésta comunidad interactiva.

10. Concepción epistemológica

¿Cómo se elabora el conocimiento sobre la función semiótica? La presente investigación tiene una orientación subjetivista, en donde el investigador y los informantes se fusionarán dentro de una sola entidad para construir el conocimiento. Es por ello que, los hallazgos son realidades que existen solamente en la mente de los informantes, por lo cual las interacciones subjetivas entre el investigador y los informantes podría ser la única forma de acceso, entonces las creaciones dependerán del proceso interactivo entre estos. La subjetividad, se convierte en fuente de conocimientos

Es importante destacar, que si la fuente de conocimiento está constituida por la subjetividad, el enfoque epistemológico será el introspectivo vivencial, porque según Padrón (1998, p.33), “El conocimiento es interpretación de una realidad tal como ella aparece en el interior de los espacios de la conciencia subjetiva”. En consecuencia, el nuevo conocimiento surgirá de la interpretación de la realidad que se revele en los datos del objeto de estudio; en este caso una aproximación a un modelo de la función semiótica en la formación docente para la enseñanza de la matemática.

11. Concepción axiológica

Axiológicamente se entiende que los valores son cualidades irreales, carecen de corporeidad, es una cualidad de los objetos, estos tienen un valor adquirido trascendente dado por el hombre. En este sentido, se asume que sus valores forman parte del proceso de construcción de conocimiento de la matemática de los estudiantes de matemática, por lo cual reflexiona sobre ello.

Las universidades son espacios de socialización educativos en donde se pueden vivenciar sensaciones y emociones, en los que se siente y aprende más allá de lo presencial. Si bien es cierto, que en las universidades es posible aprender al igual que en las presenciales, entonces estos también fomentan espacios de valoración en los que el intercambio es posible, por tanto no está exenta de carga valorativa. En este sentido, las universidades por sus propias características y más concretamente por ser espacios de interacción basados en la pedagogía, influyen directamente en sentimientos valorativos de las personas que forman la comunidad de enseñanza.

Por otra parte, la presente investigación también estará ligada a los valores, estos estarán expresados en la elección del problema, la justificación, en el método investigativo que la guía, por los referentes teóricos, los instrumentos que se utilizarán para la recolección, el análisis e interpretación de los resultados y por último en los valores que se dan en el contexto.

12. Concepción teórica

¿Se creará una nueva perspectiva sobre la teoría de la función semiótica en los estudiantes universitarios de matemática? La respuesta a ésta interrogante se obtendrá al Investigar sobre este fenómeno educativo, que es un hecho en todas las universidades que forman docentes de matemática. De modo que, se investigará para crear teoría sobre la relación planteada en el objetivo general y así definirla y explicarla, determinando las diferentes manifestaciones del fenómeno a investigar. Al realizar la presente investigación conllevará a obtener información sobre el fenómeno obteniendo con nuevos conocimientos.

Por lo anterior, se planteará conocer como es la realidad de la formación docente de los estudiantes universitarios. De modo que, es importante el análisis de las concepciones y prácticas de los docentes desde las cuales se da el acto educativo es decir, entender el marco interno de referencia de como interpretan sus acciones basados en la enseñanza en los estudiantes de matemática universitarios. Construir una aproximación a una teoría fundamentada permitirá el desarrollo de un proceso educativo acorde a estos tiempos, estructurado de manera tal que reoriente el proceso de enseñanza.

13. Teoría de las funciones semióticas y matemática asociada

A. Prácticas matemáticas, objetos y significados

Consideramos práctica matemática a toda actuación o expresión (verbal, gráfica, etc.) realizada por alguien para resolver problemas matemáticos, comunicar a otros la solución obtenida, validarla o generalizarla a otros contextos y problemas (Godino y Batanero, 1994). Esta noción permite tener en cuenta el principio Piagetiano de la construcción del conocimiento a través de la acción. En las prácticas matemáticas intervienen objetos materiales (símbolos, gráficos, etc.) y abstractos (que evocamos al hacer matemáticas) y que son representados en forma textual, oral, gráfica o incluso gestual.

B. Tipos de significados institucionales y personales

C. En el análisis de los significados institucionales de un objeto matemático interesa distinguir cuatro tipos, que designamos como significado de referencia, pretendido, implementado y evaluado. Cuando un profesor planifica un proceso de instrucción sobre un objeto matemático para un grupo de estudiantes, comienza por delimitar “lo que es dicho objeto para las instituciones matemáticas y didácticas”. Acudirá, por tanto, a los textos matemáticos correspondientes, a las orientaciones curriculares, y en general a lo que “los expertos” consideran que son las prácticas operativas y discursivas inherentes al objeto, que se fija como objetivo instruccional.

D. Asimismo, el profesor usará sus conocimientos personales previamente adquiridos. Con todo ello, construirá un sistema de prácticas que designamos como significado institucional de referencia del objeto (contenido o tema matemático). Por ejemplo, en Godino (2002) incluimos una descripción del significado de referencia de la mediana construido por nosotros a partir de los textos universitarios de estadística y nuestra propia experiencia en la aplicación y enseñanza de la estadística. A partir del significado de referencia, el profesor selecciona, ordena, y delimita la parte específica que va a proponer a sus estudiantes durante un proceso de estudio determinado. Tendrá para ello en cuenta el tiempo disponible, los conocimientos previos de los estudiantes y los medios instruccionales disponibles.

E. Función semiótica, entidades primarias y dualidades cognitivas

El análisis de los procesos de estudio matemático requiere transcribir en forma textual las manifestaciones lingüísticas de los sujetos participantes, y los acontecimientos que tienen lugar en la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas. El investigador dispone finalmente para realizar su trabajo de los textos con la planificación del proceso instruccional, transcripciones del desarrollo de las clases, entrevistas y respuestas escritas a pruebas de evaluación, etc. En definitiva, el análisis se aplicará a un texto que registra la actividad matemática y didáctica desarrollada por los sujetos participantes.

Godino (2003), desarrolla la idea que los distintos objetos matemáticos pueden ser considerados según cinco facetas o dualidades cognitivas: además de la dualidad personal - institucional, se describen las correspondientes a ostensivo - no ostensivo, elemental - sistémico, ejemplar- tipo (o concreto - abstracto) y expresión - contenido. Hjelmslev (1943) llama función de signo a la dependencia entre el texto y sus componentes y entre estos componentes entre sí.

F. Enfoque semiótico de los conocimientos matemáticos

La noción de función semiótica nos permite proponer una interpretación del conocimiento y la comprensión de un objeto O (sea ostensivo, no ostensivo; elemental o sistémico, etc.) por parte de un sujeto X, en términos de las funciones semióticas que X puede establecer, en unas circunstancias fijadas, en las cuales se pone en juego O como fectivo.

Cada función semiótica implica un acto de semiosis por un agente interpretante y constituye un conocimiento. Hablar de conocimiento equivale a hablar de significado, esto es, de función semiótica, resultando una variedad de tipos de conocimientos en correspondencia con la diversidad de funciones semióticas que se pueden establecer entre las diversas entidades introducidas en el modelo. Uno de los puntos diferenciadores de nuestro modelo teórico está en la descomposición analítica que proponemos para los conocimientos, tanto personales como institucionales. Junto a los conocimientos procedimentales y conceptuales (técnicas, conceptos y proposiciones) consideramos necesario distinguir los conocimientos situacionales o fenomenológicos (situaciones-problemas, tareas), conocimientos lingüístico-notacionales y conocimientos argumentativos-validativos (Godino, 2002).

14. Método

Este apartado, contiene el procedimiento investigativo el cual se basa en el registro, diagnóstico y reflexiones dentro de un marco referencial social que deja ver las influencias que llevan a modificar la conducta individual como grupal que permitan conocer y comprender sus actitudes así mismo comportamientos de testimonios que se asumen, el cual está constituido por las siguientes partes: Enfoque Epistemológico, Unidades de Información, Sujetos de Investigación, Técnicas e Instrumentos para la Recolección de Datos, Búsqueda de los Datos y Validación de la Información.

A. Enfoque Epistemológico

La epistemología la define Moulines (1988), como la rama de la filosofía que se ocupa del conocimiento científico; es decir, estudia los procesos y estructuras que se utilizan en la elaboración del conocimiento, ésta es una razón para asumir la investigación desde una perspectiva epistemológica porque de esta forma se logra una mayor pertinencia en el método que se asuma.

En relación con los enfoques epistemológicos Padrón (1998), se basa en dos criterios para clasificarlos: (a) Producto del conocimiento científico y, (b) Vía de acceso y de producción del mismo. Según el autor mencionado anteriormente, al enlazar estos dos criterios se obtienen los siguientes enfoques:

- a. Enfoque empirista-inductivo.** Se concibe como el producto del conocimiento científico basado en el hallazgo de repeticiones frecuentes de eventos, por medio de los sentidos o sus prolongaciones.
- b. Enfoque racionalista-deductivo.** El conocimiento se da por la razón y, el producto es través del diseño de sistemas abstractos que imitan una realidad determinada. El conocimiento se crea, no se descubre, se refiere a cómo es generada la realidad, pretendiendo explicar hechos reales sobre la referencia de los sujetos en cierto momento.
- c. Enfoque introspectivo-vivencial.** El conocimiento es un acto de comprensión, surge de las interpretaciones de los símbolos de los sujetos de un grupo social determinado, de cómo ellos ven la realidad. Es una relación íntima sujeto-objeto, entre el investigador y sujeto de investigación. Hace énfasis en la noción que tiene el sujeto y la realidad subjetiva.

En esta investigación se asume el enfoque Racionalista-Deductivo, de acuerdo al primer criterio, en este enfoque se concibe como un producto del conocimiento científico, el diseño de sistemas abstractos dotados de alto grado de universalidad que imiten los procesos de generación y de comportamiento de una cierta realidad. Según esto, el conocimiento es más un acto de invención que descubrimiento. Los sistemas teóricos son el producto por excelencia del conocimiento científico y ellos se inventan o se diseñan. A su vez, los sistemas teóricos se basan en grandes conjeturas o suposiciones arriesgadas acerca del modo en que una cierta realidad se genera y se comporta.

Este método como opción para auscultar e interrogar la realidad a partir de los hechos se asume por las siguientes razones; (a) la función semiótica es un hecho abstracto y los datos que se revelan de ella se obtienen desde la realidad en un contexto amplio y diverso; (b) Permite teorizar desde los datos obtenidos mediante la interpretación y reflexión logrando una teoría emergente que será un nuevo conocimiento y; (c) Visto que la teoría fundamentada se basa en los datos, permitirá aumentar la comprensión y una aplicación consciente de la función semiótica en la enseñanza de la matemática y por una guía reflexiva para la acción.

B. Unidades de Información

Por unidades de información se deberá entender el conjunto de ideas generales, definidas mediante un procedimiento indagatorio en el planteamiento del problema, caso de estudio estudiantes de matemática de las universidades UPEL-IMPM, Núcleo Táchira Y ULA, Núcleo Táchira organizadas alrededor de un tema determinado por la investigador.

- a. **Enseñanza;** En ésta unidad de información se asumió lo planteado por Izarra (2009), señalando que la enseñanza representa un aspecto específico de la práctica educativa. Mientras que la educación se refiere al hombre como a un todo y su práctica se diluye en la sociedad en su conjunto, la enseñanza como práctica social específica, supone por un lado, la institucionalización del quehacer educativo, y por el otro, su sistematización y organización alrededor de procesos intencionales de enseñanza.
- b. **Matemática:** Para esta unidad de información se tomará la definición de Bourbaki (2005, p.75), indicando que la Matemática es una ciencia formalizada en estructuras consistentes que se descubre en su aspecto epistemológico pero se construye en la cognición de quien la estudia. Filosóficamente, se identifica con la

corriente Formalista postulada por Hilbert (1862-1943) quien sostiene que la Matemática es un sistema formal axiomático consistente edificado por objetos ideales carente de significado, de estos se podrían discernir el sentido estructural de las proposiciones y teoremas que tuvieran significados a través de la teoría de la demostración o metamatemática.

Los mundos matemáticos ofrecen una clasificación útil para los diferentes espacios en que cada estudiante aborda su propio estilo de desarrollo cognitivo y la forma de cómo usar el lenguaje para su articulación. Juntos abarcan una amplia gama de actividad matemática, que reportan posiciones en el aprendizaje de la Matemática y la transición de la realización corporeizada al simbolismo de la prueba oficial (demostración consistente y no contradictoria).

- c. **Incorporación conceptual:** Se refiere a la situación de la actividad escolar donde los estudiantes se vinculan de forma directa con la clase y sus objetos matemáticos; es el mundo de la experiencia corporal y la percepción física cuyo dispositivo comunicativo entre profesor y estudiante es mediado con el lenguaje de la relación y facilitado por todas las expresiones auxiliares del proceso. Al respecto Tall (2004) sostiene que: El primer mundo nace de nuestras percepciones del mundo se arraiga en nuestro pensamiento acerca de las cosas que percibimos y sentimos, no sólo en el mundo físico, sino en nuestro propio mundo mental (p. 3).
- d. **Simbolismo:** Está referida a las acciones sobre los objetos en la experiencia escolar, básicamente, consiste en la manipulación de los símbolos matemáticos, es el acto de crear procedimientos en el juego de los ensayos de implicaciones lógicas. Tall (2004) afirma que: Este mundo comienza con las acciones que encapsulan los conceptos mediante el uso de los símbolos las cuales permiten, fácilmente, cambiar los procesos de hacer Matemática a los conceptos que pensar (p. 5). Manipular símbolos se traduce en realizar operaciones, aplicar propiedades, deducir implicaciones, ensayar encadenamientos, discernir consecuencias de las proposiciones y realizar rutinas de cálculos a la luz de los ejercicios que gradualmente y de forma progresiva van aumentando el grado de dificultad. Su desempeño son acciones que, en el mejor de los casos, permiten dar sentido y orden a los procesos cognitivos que construyen significación simbólica de la realidad escolar tratada.

- e. **Axiomática:** Es la conciencia o el darse cuenta del movimiento de las acciones y procesos que definen el objeto del concepto tratado en la manipulación del símbolo, con el fin de adaptarlo y acomodarlo en la Estructura Matemática de quien aprende. Son abstracciones reflexivas que implican transición significativa: que va desde la descripción hasta la definición, desde la convicción hasta la prueba formal, desde la muestra hasta la demostración. De allí que, el efecto elástico de la abstracción y generalización se complementa mutuamente, porque cuando tiene lugar una generalización se activa el abstraer, no sólo como proceso de deducción, sino también como proceso de reconstrucción para adecuar y acomodar la dimensión del objeto matemático. Cada vez que se generaliza se abstrae y viceversa, todo ello implica reorganización mental, innovando y renovando la formalización de la Estructura Matemática.
- f. **Formación Docente:** En lo referente a esta unidad de información, Díaz Quero (2006) plantea que, la formación del docente es esencialmente teórica además de la experiencia adquirida en contacto con la institución educativa, la cual es eminentemente subjetiva, situacional y contextual, de esta manera las personas organizan su conocimiento sobre el mundo en torno a teorías en uso, se puede inferir que existe una coincidencia generalizada en que el saber pedagógico del docente es sobre todo práctico.
- g. **Lenguaje Simbólico:** En lo concerniente a esta unidad de información, Godino (2002), utilizar el lenguaje simbólico, formal y técnico y las operaciones. Esta competencia incluye (a) decodificar e interpretar el lenguaje simbólico y formal y entender sus relaciones con el lenguaje natural; (b) traducir desde el lenguaje natural al simbólico y formal; (c) manejar enunciados y expresiones que contengan símbolos y fórmulas; y (d) utilizar variables, resolver ecuaciones y comprender los cálculos.
- h. **Función Semiótica:** En lo referente a esta unidad de información, actualmente se trata el tema de semiótica en todos los planos de la vida y un estudioso de este tema Godino (1998), habla de semiótica pero la relaciona con la matemática, llamándola función semiótica, entendiéndola, como al estudio de todos los sistemas de signos y símbolos y de cómo son empleados para comunicar y expresar significados.

15. Tipo de Investigación

Según los objetivos definidos y las actividades para efectuarlos, el estudio está enmarcado en una investigación documental y etnográfica, esta última "... se centra en la comprensión de lo que sucede en comunidades con rasgos particulares, para lo cual el investigador permanece tiempo prolongado en el lugar del estudio. Ello requiere de la observación participante y el análisis simultáneo". Valles (P. 2)

Asimismo, el estudio es de carácter descriptivo ya que se enmarca en los señalamientos que Márquez (1996), citando a Hayman (1974), atribuye a la investigación descriptiva, cuando asevera que la misma es aquella que consiste en: "... describir y evaluar ciertas características de una situación particular en uno o más puntos del tiempo". (P.68). Al respecto, Tamayo y Tamayo (2001), plantean que la investigación descriptiva "... es aquella que trabaja sobre realidades de hechos y su característica fundamental es la de presentarnos una interpretación concreta de los hechos". (P. 35).

16. Diseño de la Investigación

La presente investigación descansa sobre el soporte metodológico establecido por Sandoval (2002), quien indica que la fenomenología se focaliza en la experiencia vivida. (P.59). En este sentido, el autor plantea siete criterios para configurar la estrategia y responder al problema planteado.

Por tratarse además de un estudio hermenéutico, requiero establecer algunas definiciones sobre el mismo. En tal sentido, Echeverría (2004), expresa que:

La hermenéutica representa, por lo tanto, el estudio de la interpretación y el entendimiento de las obras humanas. El entendimiento se verá asociado a los actos de expresar, de explicar, de traducir y, por lo tanto, de hacer comprensible el sentido que algo tiene para un otro. (P.107).

17. Sujetos en Estudio

Esta investigación asumió un criterio de muestreo discriminado. Los sujetos son cinco (5) individuos que estudien matemática seleccionados de manera intencional de las Universidades ULA y UPEL, que de acuerdo con Rodríguez, Gil y García (1999, p.135), "se eligen porque cumplen ciertos requisitos que en el mismo contexto educativo o en la misma población, no cumplen otros miembros del grupo o comunidad". Para hacer la selección de los informantes es necesario realizar la definición de los atributos que deben cumplir quienes serán

seleccionados para suministrar los datos que satisfagan los objetivos de la investigación.

18. Técnicas e Instrumentos para la Recolección de Información

Valles (1999), señala tres tipos de entrevistas en profundidad: (a) Entrevista estandarizada programada, (b) Entrevista estandarizada no programada y, (c) Entrevista no estandarizada. En esta investigación se asumirá el tercer tipo porque permitirá un mejor proceso en la recolección de los datos primarios en relación con los objetivos de la investigación. En este tipo de entrevistas, agrega el autor que, no hay un listado prefijado de preguntas abiertas a utilizar con todos y cada uno de los entrevistados. De ésta forma se tiene la libertad de orientar la conversación conforme a la información que interesa de cada uno de los sujetos de investigación y además, se puede regresar sobre los tópicos más importantes (ayudado por una lista de temas) y mantener el clima de una conversación informal.

La actividad de campo donde como investigador, aplico un instrumento que consta de quince (15) preguntas (anexo I), para realizar una entrevista en profundidad a los informantes clave, para así, detectar el conocimiento que éstos poseen sobre Generar una aproximación a la teoría de la función semiótica en la formación docente para la enseñanza de la matemática dando respuesta a los objetivos específicos (dos) 2, (tres) 3 y (cuatro) 4.

En esta investigación, el sistema de observación que se asumió de acuerdo con los autores citados en el párrafo anterior, es el sistema descriptivo, que consiste en sistemas de observación abiertos donde la identificación del problema se realiza de un modo explícito aludiendo a procesos, acontecimientos o eventos, donde las unidades de observación abarcan múltiples aspectos, ya que lo que se pretende reflejar en toda su complejidad y extensión es un proceso o fenómeno donde se buscan descripciones detalladas para explicar el fenómeno en cuestión.

19. Análisis e interpretación de los datos

En este capítulo se realizó el análisis de los datos obtenidos en las entrevistas y las observaciones, luego se hizo la codificación abierta, axial y selectiva, propuesta por Strauss y Corbin (2002). A continuación se presenta una parte fundamental de la investigación que permitió sistematizar las diferentes formas de conocimientos de los sujetos de estudio, sobre el significado que ellos le atribuyen al desarrollo de Enseñanza, Matemática, Formación Docente, Lenguaje Simbólico y Función Semiótica los cuales permitieron al investigador reflexionar sobre el fenómeno estudiado.

20. Análisis de los Datos:

En esta etapa de la investigación se procedió a transcribir la información obtenida en las entrevistas, se examinó cada relato y descripción para determinar que puede significar. De acuerdo con Duero y Limón (2007), estos textos se tratan como relatos orales, se reconoce por tanto su carácter dinámico y de acuerdo con estas características se dio a los informantes la oportunidad de leerlos, corregirlos, incluir información que pudo haber sido omitida, corregir imprecisiones o eliminar errores producto de la transcripción. Después del proceso de descripción y revisión estos pasaron a considerarse textos escritos. Este mismo proceso se realizó con las observaciones efectuadas a los sujetos seleccionados, organizando los datos obtenidos en notas de campo de acuerdo a las sesiones de observación, con las unidades de información, organizándolos en protocolos de investigación.

21. Microanálisis de Enseñanza

Uno de los estudiantes narra, “Uno tiene que ser conductual. Lamentablemente uno no puede dejar lo conductual a un lado porque así fuimos formados” (1,3,A), por su parte otro menciona, “Yo soy la orientadora porque tengo aquí un plan, entonces tengo que orientarlos a que hagan esto” (1,7,B), según Echeverría (1993), la orientación es un proceso continuo, sistemático e intencional de la enseñanza que tiende a desarrollar capacidades de autodeterminación en las personas para que sean capaces de identificar, elegir y reconducir cuando sea el caso, las alternativas que se le presenten en su entorno para así asumir las más acordes a su potencial. Otro estudiante afirma que, “Es la manera que uno como facilitador puede ir llevando al estudiante al logro de los objetivos que tú quieras” (1, 10, D), otro relata, “Es el proceso que hace el docente entre el aprendizaje que desea adquirir el participante y la enseñanza de los conocimientos que quiere compartir el docente” (1,13,E).

Desde los anteriores datos suministrados por los sujetos de investigación se desprenden las siguientes subcategorías: (a) Proceso de enseñanza, (b) Orientación docente y, (c) Guía del estudiante. Estas subcategorías llevan a la categoría concepciones de la enseñanza, al relacionarlas surge el concepto integrador afirmando que existen semejanzas en la concepción de enseñanza. Esto da a entender que no existen docentes iguales en relación con las concepciones, cada uno tiene sus estrategias y motivaciones en sus mundos diferentes, lo cual los lleva a desarrollar diversos estilos mediadores en los docentes.

22. Microanálisis de la Matemática: Resumiendo, se observó que en algunos casos no existen actividades concurrentes, sin embargo todos realizan actividades asincrónicas. Con respecto a la interacción en el recurso foro, aun cuando existe en todos hay poca interacción, además es poca la variedad en las actividades. Por tanto, el concepto unificador sobre los datos observados, no hay factor determinante de la verdad matemática fuera de la actividad de pensar, una proposición sólo se hace realidad cuando el sujeto ha experimentado su verdad (por haber llevado a cabo una construcción mental apropiado), de manera similar, una proposición sólo es falsa cuando el sujeto ha experimentado su falsedad (por darse cuenta de que una construcción mental apropiado no es posible).

23. Microanálisis de la Formación Docente

Cuando reflexionamos sobre la práctica real que el estudiante dice que hace, éste cree que trabaja desde planteamientos constructivistas y proporciona un enfoque muy didáctico de la enseñanza, mientras que la realidad, desde mi análisis e interpretación de los datos y del tipo de materiales que emplea, actúa buscando un equilibrio entre el dogmatismo conservador y el instrumentalismo. Parte de esta confusión surge por el discurso eminentemente didáctico que no se corresponde con la práctica extremadamente guiada y conductista de su enseñanza. Este profesor está completamente convencido de que su práctica docente funciona muy bien y es la adecuada, si bien asume que podría hacer más si tuviera estudiantes con más conocimientos matemáticos e interesados por la materia.

En términos generales, se ha podido comprobar que, la teoría de formación de la enseñanza es un tema interesante pero difícil, las razones que más pesan para dejarlo de lado en el currículo son la comodidad de los estudiantes a la hora de enseñar y la despreocupación por la docencia, que ni siquiera está valorada con una necesidad de innovar desde la institución universitaria.

24. Microanálisis del Lenguaje Simbólico

Los sujetos de investigación realizan un ejercicio de autorreflexión sobre su práctica universitaria para su comprensión matemática y, en este punto, surgen diferencias entre lo que se hace, bien por convencimiento o por obligación, y lo que se cree que se debería hacer. En este sentido, los sujetos A, B y E creen que la comprensión del lenguaje matemático, debería aproximarse un poco más hacia el constructivismo, buscando la parte más significativa del simbolismo matemático; los sujetos C y D, cada uno en su respectiva creencia sobre la

práctica de enseñanza, se mantienen bastante fieles a lo que creen que se debería hacer; mientras que el sujeto E cree que debería ser más pragmático-constructivista, tendencia de enseñanza en la que ya se encontraría desde su punto de vista, y que ya pone en práctica con sus estudiantes. Sin embargo, desde nuestra interpretación de los datos, este sujeto no es consciente de que realmente actúa como dogmático-conservador buscando cierto equilibrio estable con el instrumentalismo al que se ve abocado, en parte, por el nivel de competencia de los estudiantes

Todos estos elementos nos permiten hablar de la consistencia de la comprensión, lenguaje y escritura de los símbolos matemáticos, de forma que, bajo determinadas condiciones, éstas fueran susceptibles de ser modificadas y, por lo tanto, permitirían que los estudiantes se situaran en otras prácticas del lenguaje matemático.

25. Microanálisis Función Semiótica

De modo que, al contrastar la teoría situaciones didáctica matemática en referencia a la categoría enseñanza de la matemática constituida por las subcategorías: carencia de lenguaje simbólico, desconocimiento matemático y contexto sociocultural que aportaron los sujetos de investigación y se halló el concepto integrador. Donde establece una relación que determina, explícitamente en una pequeña parte, pero sobre todo implícitamente, lo que cada participante, el profesor y el estudiante, tienen la responsabilidad de administrar y de la cual será de una u otra forma responsable ante el otro. Este sistema de obligaciones recíprocas se parece a un contrato. Lo que nos interesa aquí es el contrato didáctico, es decir, la parte de ese contrato que es específico del “contenido”: el conocimiento matemático pretendido.

26. Aproximación a la teoría de la Función Semiótica

La Teoría de Función Semiótica en esta tesis permite proponer una interpretación del conocimiento y la comprensión de un objeto por parte de un estudiante. Hablar de conocimiento equivale a hablar de significado, esto es, de función semiótica, resultando una variedad de tipos de conocimientos en correspondencia con la diversidad de funciones semióticas que se pueden establecer entre las diversas entidades introducidas en el modelo. Uno de los puntos diferenciadores del modelo teórico está en la descomposición analítica que propongo para los conocimientos, tanto personales como institucionales. Junto a los conocimientos procedimentales y conceptuales. Considero necesario distinguir los conocimientos situacionales o fenomenológicos (situaciones-

problemas, tareas), conocimientos lingüístico-notacionales y conocimientos argumentativos-validativos.

Por otra parte, pienso que la cognición matemática debe contemplar las facetas personal e institucional, entre las cuales se establecen relaciones dialécticas complejas y cuyo estudio es esencial para la matemática. La “cognición personal” es el resultado del pensamiento y la acción del sujeto individual ante una cierta clase de problemas, mientras la “cognición institucional” es el resultado del diálogo, el convenio y la regulación en el seno de un grupo de individuos. En el modelo cognitivo que propongo, la comprensión responde al componente discursivo-racional del significado sistémico de un objeto (dominio de conceptos, propiedades y argumentos), mientras que la competencia se relaciona con el componente práctico (dominio de las maneras de actuar ante las situaciones-problemas o tareas).

Pienso que la metodología de análisis de la Función Semiótica que he desarrollado y aplicado en esta tesis doctoral puede ser un recurso útil para la investigación en todas las investigaciones matemáticas. Permite identificar significados puestos en juego en una actividad matemática puntual como es el uso de signos y símbolos, así como, expresiones en la realización de una tarea o en un acto de comunicación matemática. A un nivel más general permite describir la estructura de una organización matemática compleja implementada en un proceso de estudio particular.

27. Conclusiones

Las conclusiones derivadas del análisis e interpretación de los datos en función de los objetivos propuestos, con relación a la Formación Docente en la Enseñanza de la Matemática desde la Perspectiva de la Función Semiótica son las siguientes:

En cuanto al primer objetivo específico de la tesis doctoral, concluyo que, las prácticas de los docentes de matemática en el contexto universitario, están conformadas por los modelos, estilos, creencias, acercan a la reflexión de que estas no pueden ser reducidas a las explicaciones de los modelos pedagógicos. Poseen más dimensiones que deben ser tomadas en cuenta en el momento de analizar el ejercicio docente. Existe una cierta unidad circular entre las creencias y la acción docente, es decir, los profesores generan teoría a partir de la reflexión acumulativa de su práctica, modificando o afirmando sus propias acciones educativas. Comprender que las concepciones epistemológicas sobre la forma de hacer ciencia subyacen a la práctica pedagógica, permite argumentar sobre el hecho de que las concepciones arraigadas al positivismo tradicional inciden significativamente en las concepciones de enseñanza.



Con relación al segundo objetivo específico, sobre la demostración de la aplicación de las concepciones de la Función Semiótica en los docentes de las universidades, permitieron las siguientes conclusiones: Al justificar el uso de los diferentes contextos, para orientar el proceso de enseñanza de los contenidos curriculares de la matemática, los estudiantes mostraron en sus enunciados que conciben las competencias matemáticas de una manera operacional, lo que constituye una representación externa de la competencia del estudiante, muy difundida hoy, que reproduce esencialmente el interés de la sociedad en el desempeño del estudiante fuera de los contextos de su propia disciplina.

Lo anterior indica que el docente de educación superior se preocupa por utilizar estrategias didácticas que le permitan desarrollar su concepción de una competencia operacional de la matemática, pues el enfoque técnico instrumental

lo que permite es impartir procedimientos y algoritmos que faciliten en los estudiantes el uso de conceptos que han sido ejemplificados previamente por el docente. La poca incidencia de los enfoques didácticos diferentes al técnico instrumental indica que el docente de Educación Superior no está interesado en desarrollar la didáctica de la matemática como una disciplina independiente que pueda ser investigada.

Por otra parte, con respecto al objetivo (tres) 3, Concebí la teoría de la Función Semiótica, como instrumentos que permite definir los problemas de esta investigación, así como, analizar y establecer las concepciones ontológicas, epistemológicas y metodológicas para los docentes de matemática como una estrategia metodológica para su abordaje. El sistema de nociones teóricas, como ontológicas, epistemológicas y metodológicas que necesitamos elaborar, para caracterizar los fenómenos matemáticos, deberá permitir diferentes niveles de análisis de las diversas dimensiones o facetas implicadas en los procesos de enseñanza de la matemática.

La matemática constituye un lenguaje simbólico, en el que se expresan las situaciones problemas estudiados y sus diversas soluciones construidas de manera colectiva en contextos sociohistóricos específicos. Los n-sistemas de símbolos elaborados y convenidos culturalmente, tienen una función comunicativa y un papel instrumental, una especie de mediador simbólico entre sujetos y objetos de conocimiento, que se modifican mutuamente y en particular a los propios sujetos que usan dichos símbolos como mediadores en la actividad matemática.

Acercas de los signos y símbolos, como, la ciencia están inextricablemente conectados, habida cuenta de que la ciencia, simultáneamente, ofrece a los hombres signos más fiables, para expresar sus resultados en sistemas de signos. La civilización humana depende de los signos y de los sistemas de signos, al propio tiempo la mente humana es inseparable del funcionamiento de los signos, si es que, en verdad, la mentalidad misma no debe identificarse con ese funcionamiento.

Esta investigación ha permitido obtener resultados ontológicos, epistemológicos y metodológicos. Una de sus principales aportaciones es teórica: el desarrollo de la Teoría de las Funciones Semióticas para poder analizar tanto los objetos matemáticos y práctica del docente de matemática en el contexto universitario, como las concepciones que tienen los estudiantes sobre los signos o símbolos matemáticos.

Referencias bibliográficas

- AZCÁRATE, C. (1998). "Acerca de los procesos del pensamiento matemático a avanzado". Gaceta de la Real Sociedad Matemática Española. Vol.1, Num. 2, 235240.
- BLUMER, H. (1982). *Interaccionismo simbólico: perspectiva y método*. Barcelona: Hora.
- CERVO, A y BERVIAN, L. (1983). *Metodología científica para uso de los estudiantes universitarios*. Brasil: McGraw Hill.
- DÍAZ, V. (2006). *Construcción del Saber Pedagógico*. Edición propia, Litoformas, ISBN: 980-12-1304-3, ULA Táchira, Venezuela 2006, 208 págs.
- ECO, U. (1972). Introducción a la Semiótica de los Signos. Ed. Lumen S.A.
- FERNÁNDEZ, R. ARIAS, R y MOYA, R. (2008). *Lenguaje matemático: su influencia en el rendimiento académico matemático*. 3ª edición ediciones Morata, 2002.
- GODINO, J. D. (2002). *Un enfoque ontológico y semiótico de la cognición matemática*. *Recherches en Didactiques des Mathematiques*, 22 (2/3): 237-284. Universidad de Granada. España. Proyecto Edumat- Maestros.
- HIEBERT, J y LEFEVRE, P. (2011). *Introducción al análisis matemático*.
- IZARRA, D. (2009). *Identidad en el Táchira*. Saber ULA, Mérida Venezuela. Aldea Mundo – Año 012. N° 023.
- JAKOBSON, R. (1984). *Ensayos de lingüística general*. Barcelona: Ariel.
- KAPUT, J. (2010). *Teoría de los símbolos en matemática*. Hillsdale: N.J Lawrence Erlbaum.
- LYONS, J. (1984) *El lenguaje y la lingüística*, Madrid: Teide.
- MARTÍNEZ, M. (2002). *El Paradigma Emergente*. México: Editorial Trillas.
- PADRÓN, J. (1998). *La estructura de los procesos de investigación. Educación y Ciencias Humanas*. [Revista en línea] 17. Disponible: <http://padron.entretemas.com> [Consulta: 2012, febrero 14].
- ROSALES, C. (2011). *El lenguaje matemático en los textos escolares*. Santafé de Bogotá: Interconed.
- SAUSSURE, F. (1983). *Curso de lingüística general*. Editorial Alianza Madrid.
- TAMAYO Y TAMAYO, M. (2001). *El Proceso de la Investigación Científica*. (Cuarta Edición). México: Editorial Limusa. P. 35.
- UNEFA (2006). *Filosofía, Ética y Valores de la UNEFA*. Selección de Lecturas. Caracas: Editorial Metrópolis C.A. P. 13.

- VALLES, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social: Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis S.A.
- WOOLFOL, R. (1989). "Psicología educativa". México DF. Editorial Interamericana.

GESTIÓN DOCENTE PARA LA PROMOCIÓN DE VALORES HUMANOS MEDIANTE JUEGOS TRADICIONALES EN EDUCACIÓN INICIAL

Antonio José Quintero*

SUMARIO: 1.Introducción 2. El Problema 3.Formulación del Problema 4.Objetivos del estudio 5. Justificación del Estudio 6. Antecedentes del Estudio 7.Conclusiones y Recomendaciones del estudio 8. La Propuesta: una Estrategia de Gestión Docente para la Promoción de los Valores Humanos mediante los Juegos Tradicionales en la Educación Inicial. 9. Justificación de la Propuesta. Referencias Bibliográficas

Resumen

El presente estudio se realizó con la finalidad de proponer estrategias de gestión docente para la promoción de valores humanos, mediante los juegos tradicionales, en los Centros de Educación Inicial (CEI) del Núcleo Escolar Rural NER 258 San José De Bolívar Municipio Francisco De Miranda Estado Táchira. En el orden metodológico, se orientó por el modelo de las ciencias fácticas, con un diseño de campo no experimental, transeccional y bajo la modalidad de proyecto factible. La población se corresponde con doce (12) docentes de la etapa de educación inicial y cuarenta (40) representantes, con una muestra es censal.

Para la recolección de datos se utilizaron la técnica de la encuesta y como instrumentos: dos cuestionarios, el primero dirigido a los docentes y el segundo a los

Recibido: 18/5/2018 • Aceptado: 15/6/2019

* Docente del Núcleo Escolar Rural NER 258 San José De Bolívar Municipio Francisco De Miranda Estado Táchira. Magister en Gerencia Educativa de la Universidad Nacional Experimental del Táchira. E-mail: antonioquintero_07@hotmail.com

padres y representantes. La validación se realizará a través del juicio de expertos y se aplicará el Coeficiente de Proporción de Rango CPR, para la confiabilidad se empleó una prueba piloto con el 10% de la muestra; pero en otra institución similar a la seleccionada como objeto de estudio, los resultados de la mismas se calcularon con el Alfa-Cronbach, mediante el SPSS for Windows versión 24.0. Se concluye que la gestión del docente, la formación en valores, mediante los juegos tradicionales se encuentra poco desarrollada por lo que se recomienda el diseño de estrategias de gestión docente que promuevan las actividades axiológicas a través de los juegos tradicionales.

Palabras claves: Gestión docente, promoción de valores humanos, juegos tradicionales.

Abstract

The present study was carried out with the purpose of proposing teaching management strategies for the promotion of human values, through traditional games, in the Centers of Initial Education (CEI) of the NER 258 Rural School Nucleus San José De Bolívar Municipality Francisco de Miranda State Tachira In the methodological order, it was guided by the factual sciences model, with a non-experimental, transectional field design and under the feasible project modality. The population corresponds to twelve (12) teachers from the initial education stage and forty (40) representatives, with a sample being census.

For the data collection, the survey technique was used and as instruments: two questionnaires, the first addressed to teachers and the second to parents and representatives. The validation will be carried out through the expert judgment and the CPR Range Proportion Coefficient will be applied, for the reliability a pilot test was used with 10% of the sample; but in another institution similar to the one selected as the object of study, the results of the same were calculated with the Alpha-Cronbach, through the SPSS for Windows version 24.0. It is concluded that teacher management, training in values, through games Traditional is underdeveloped, so the design of teaching management strategies that promote axiological activities through traditional games is recommended.

Key words: Teacher management, promotion of human values, traditional games

1. Introducción

La realidad del mundo actual se encuentra inmersa en profundos cambios sociales, tecnológicos, culturales y educativos. Se trata de una realidad cada vez más compleja que obliga a la sociedad a volver la mirada hacia los valores como medios fundamentales en la sustentación de las relaciones entre los seres humanos. Por ello, es obligación de los sistemas educativos, fomentar el comportamiento responsable en la sociedad, si se toma en cuenta que los valores son las pautas que orientan la conducta del individuo y sirven de base del auto concepto, la responsabilidad y honestidad, atendiendo los principios y reglas de conducta ética, que influyen en las condiciones intelectuales y afectivas, impresas en las creencias, actitudes, acciones, sentimientos e intereses.

De esta manera, los valores, cobran gran importancia en la gerencia educativa, porque la escuela se constituye en un espacio donde se regula el comportamiento humano de los niños y niñas, en cuanto aprenden a reconocerse y a convivir en armonía, de ahí que la gestión del docente deba concentrarse en provocar situaciones que vinculen a todos los actores de la comunidad educativa en la formación integral de los niños y niñas, siendo receptores y transmisores de estos acuerdos en todas sus dimensiones como seres humanos, tanto en lo físico, emocional, sentimental, intelectual y espiritual.

Los procesos de clarificación de valores van más allá de la simple teoría ubicada en las cuatro paredes del aula. Es un esfuerzo que va más allá, mediante el desarrollo de actividades que enamoren y enseñen a los más pequeños, y esto sólo es posible cuando se integra el juego, como modo interesante para atraer y aprender de manera animada cómo convivir con los demás. En el caso de estudio, lo importante es que la labor gerencial del docente gire en torno del poder axiológico que tienen los juegos tradicionales para que los niños valoren el carácter simbólico, cultural, humano, comunicativo y cooperativo que subyace en la dinámica de compartir y producir nuevas ideas, ya sea a través del cumplimiento de reglas o en la construcción de juguetes, esto se logra cuando hay un equilibrio entre emociones decisiones y acuerdos regulados entre docentes, padres y representantes, comunidad educativa y niños, es ahí donde radica la verdadera gestión del docente cuando fusiona el valor con el juego, más la integración del equipo de trabajo.

En virtud de lo expresado, definimos como objetivo de la investigación, proponer estrategias de gestión docente para la promoción de valores humanos, mediante los juegos tradicionales, en los Centros de Educación Inicial (CEI) del Núcleo Escolar Rural NER 258 San José De Bolívar Municipio Francisco De Miranda Estado Táchira, de ahí el propósito sea describir la gestión del docente en el aula de clase para la promoción de los valores humanos en la etapa de

educación inicial en la institución objeto de estudio, identificar los juegos tradicionales fomentados por el docente para la formación integral del niño y niña de la etapa de educación inicial y diseñar estrategias de gestión docente para la promoción de valores humanos, mediante los juegos tradicionales.

El proyecto de investigación se estructuró planteando de manera general la problemática existente, se formuló el problema junto a los objetivos del estudio. Se hizo una amplia revisión de antecedentes y bases teóricas. Se propuso un marco metodológico para el trabajo y se establecieron criterios para la recolección de los datos. Luego se interpretaron los resultados para extraer las conclusiones del estudio.

2. El problema

El nuevo orden mundial implica cambios en todos los ámbitos científicos, educativos y sociales, teniendo como centro la responsabilidad de la conducta humana en su convivencia en el planeta, de esta forma, los valores se convierten en el tema por excelencia de esa responsabilidad para interactuar con los otros. Por esta razón, tanto la sociedad como la educación deben replantear sus objetivos, fines y métodos, tal como señala Cardona (2013), “(...) los fines educativos del hombre deben dirigirse, de modo impostergradable, en primer término hacia la educación moral y en segundo hacia el desarrollo de valores y actitudes” (p.24), por ello, en estos tiempos es eminente se asuman compromisos y acciones educativas promotoras de conocimientos y estrategias para el fomento de una formación integral y sistemática desde la infancia, etapa donde se empieza a configurar el sistema de valores a partir de las creencias y actitudes que moldearán a futuro las ideas y condicionarán los sentimientos de los niños y niñas.

Bajo esta premisa Capote (2007), señala que la educación en valores desde la etapa de la educación inicial, debe ser continua y permanente, dirigida por la escuela con la intervención directa de la comunidad.

La Proclamación de la Asamblea General de las Naciones Unidas (2000) reseña como primordial el desarrollo de esfuerzos para profundizar el concepto de la paz y la educación en valores, específicamente de carácter humano, desde edades tempranas, siendo esta edad determinante en la asimilación de normas, costumbres y valores ético-humanos y morales, validados por la sociedad.

Por estas razones, la gestión del docente del nivel de Educación Inicial debe orientarse hacia la educación en valores a los fines de fomentar en los niños y niñas actitudes favorables hacia sus relaciones con los demás. En este aspecto, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO (2012), consideran relevante que el docente promueva:

(...)un entorno de aprendizaje flexible, creativo, comunicativo y de apoyo al niño pequeño, el impacto de un aprendizaje basado en valores y amigable hacia el niño, en el que cada niño pueda expresar sus habilidades creativas y comunicativas, la importancia de rodear al niño con valores humanos básicos desde una edad temprana, las maneras de poner en práctica métodos para la educación temprana basados en valores, para un mejor desarrollo social, emocional, académico y espiritual del niño pequeño. (p. 4)

En esta dirección, educar en valores permite el fomento de la comunicación y la creatividad, esenciales para las relaciones interpersonales, por ello, la gestión del docente en esta modalidad de educación inicial, debe partir de variadas acciones que animen el desarrollo emocional, social, académico y espiritual del niño, para esto la realización de un trabajo compartido vincula a los padres y representantes y la comunidad educativa en la planificación de actividades fundamentales en la formación y preparación del niño y niña, tanto en el conocimiento como en la práctica de valores humanos, lo cual los convertirá en personas íntegras para desenvolverse en su medio social.

Por lo antes expuesto, es elemental una gestión docente como manifiesta Cejas (2014), capaz de “Conducir las diversas acciones de la escuela para el logro de metas y objetivos, creando las condiciones necesarias para su cumplimiento, mediante la participación y comunicación responsable en la educación inicial” (p.217), de ahí, resulta trascendental una planeación, organización, dirección, control y ejecución consecuentes con el currículo institucional, la realidad social y las necesidades de aprendizaje de los niños y niñas, si se toma en cuenta que en la formación inicial se deben desplegar múltiples actividades mediadas no sólo por el docente, sino de otros miembros de la comunidad educativa y padres y representantes.

Uno de los medios dinamizadores de los valores, específicamente los humanos, en esta etapa de educación inicial, son los juegos, en cuanto ayudan al niño a asumir roles, imitar y valorar.

El juego es la principal estrategia pedagógica en la educación inicial, en cuanto permite al niño relacionarse con su entorno social, además aprenden a asumir normas, actitudes, trabajar en equipo y poner en práctica valores como el respeto, la tolerancia, la igualdad, responsabilidad, colaboración y cooperativismo, ya sea mediante juegos pedagógicos, recreativos o tradicionales, cada uno de estos induce a la interacción, sin embargo, destacan los tradicionales en cuanto posibilitan un contacto directo de los niños con las diferentes expresiones culturales, significados, símbolos, nociones, relaciones e interrelaciones de su comunidad, sobre todo, se desarrollan en el área de

educación física y permiten la participación de la triada educativa, quienes aportan el conocimiento, forma de ejecución y elaboración de los juegos y juguetes.

En el aspecto señalado, Ariza y Pertuz (2011), manifiestan que el juego tradicional representa un alto valor humano por cuanto “(...)transmiten a los niños características, valores, formas de vida, tradiciones de diferentes zonas, como otros aspectos, promueve el desarrollo de la capacidad cognoscitiva y del pensamiento creativo (...)” (p.17), por esto, son considerados trascendentales y al ser rescatados en proyectos de aprendizaje, de forma transversal e integrada, proporcionan una aprendizaje significativo, por cuanto los niños conoce y mantienen la memoria lúdica de su aldea, pueblo, comunidad o región, reflejada en el quehacer cotidiano.

En este sentido, la gran labor del docente es gestionar el trabajo compartido entre escuela y comunidad para el rescate de este tipo de juegos, para esto amerita el despliegue de habilidades gerenciales para acercarse a las tradiciones del juego, a través de una comunicación fluida y entusiasta, para esto el manejo de estrategias para motivar a los niños, además de habilidades conceptuales para innovar en conocimientos y saberes sobre experiencias lúdicas e intelectuales, son imprescindibles para ofrecer nuevas experiencias con un contenido rico en valores.

No obstante, en contraste con lo expresado y tomando como referencia la experiencia del investigador como docente de educación física en el nivel de educación inicial, ha podido determinar en los Centros de Educación Inicial (CEI) del Núcleo Escolar Rural 258, ubicada en San José de Bolívar Municipio Francisco de Miranda Estado Táchira, la existencia de dificultades relacionadas con la carente planificación y ejecución de acciones, relacionadas con los valores humanos en los proyectos de aprendizaje, estos valores sólo se publican en carteleras, se manejan de forma teórica por un tiempo, pero escasean las acciones prácticas permanentes para que perduren en la formación del niño y niña de educación inicial. Esta situación también se constató a través de la revisión de la planificación (ver anexo B1), donde se aprecia la ausencia de actividades y estrategias que incentiven la educación de valores.

Al mismo tiempo, la formación de valores en los niños y niñas es una tarea que se queda generalmente dentro del aula, muchas veces los niños no entienden los valores explicados por el docente, y menos los asimilan, esto a causa de la inclusión de actividades reiterativas, pintar, dibujar, exponer, manipular plastilina, dejando de lado estrategias lúdicas necesarias para la regulación de las emociones en los pequeños. De allí, se tenga la creencia que los niños obtienen los valores humanos sólo interiorizándolos, absorbiéndolos, desestimando la construcción que se puede lograr de la interacción por medio del juego.

Por otra parte, los niños provienen de un sector rural, lleno de tradiciones y costumbres relacionadas con juegos tradicionales, poco aprovechadas por el gerente de aula en su gestión en los proyectos de aprendizaje, en los cuales hay ausencia de transversalización con esa realidad rica de cultura en la comunidad y que por su relevancia podría ayudar al rescate de los valores de tolerancia, respeto, amistad, solidaridad, y responsabilidad.

No obstante, ante la ausencia de estrategias lúdico-recreativas, sobre todo cuando desarrollan las clases de educación física, se perciben escasas oportunidades donde los niños aprendan a trabajar en equipo, socializar, desarrollar su lenguaje, convivir con los demás, valorar su acervo cultural, respetando sus diferencias y aceptándose tal como son.

Por otro lado, se vive en una época envuelta por la tecnología de la información, este cambio sociocultural viene incidiendo en el menoscabo de la práctica de los juegos tradicionales en las instituciones educativas, de ahí cada vez menos se lleven al aula, ignorando los innumerables beneficios que poseen para fomentar las relaciones sociales y valores humanos, esto origina dificultades a los niños y niñas de la etapa de educación inicial para expresarse y relacionarse, tomando en cuenta que los niños forman parte de una generación digital.

Del mismo modo, se evidencian insuficientes habilidades gerenciales para la planificación y mediación en la formación de valores humanos, esto se aprecia cuando el docente demuestra baja calidad en la gestión que lleva a cabo, así como escasa creatividad para diseñar y aplicar estrategias didácticas y actividades recreativas tradicionales, patentizadas en ciertos docentes quienes manifiestan desinterés en los roles que como especialistas de educación inicial deberían asumir en los espacios educativos.

De esta manera, se puede conjeturar que la situación expuesta es generada probablemente, por la poca información que tiene el docente en relación con los valores humanos y juegos tradicionales. De allí, se presume obedezca a la insuficiente habilidad gerencial para gestionar los variados roles como mediador de valores y formación lúdica en el contexto educativo.

En consecuencia de continuar con la situación puntualizada, el docente podría desmitificar la mediación en la formación humana del niño y niña en el nivel de educación inicial, provista en el juego, perdiéndose su valioso aporte en este nivel educativo. Asimismo, podrían incrementarse los desvalores hacia el contenido significativo de los juegos tradicionales, afectando las relaciones de socialización e interacción entre los niños, en función a la ausente cooperación, respeto y solidaridad en su escuela y comunidad, volviéndose indiferentes ante el cumplimiento de normas.

También, se pudiese decir que si los juegos tradicionales no se ponen en práctica estos se olvidan y podrían desaparecer con el tiempo, perdiendo su

importante valor en las costumbres del contexto y de los pueblos. De igual manera, el poco conocimiento en habilidades gerenciales se constituye en una deficiencia que tal vez pueda conducir a un trabajo aislado, ausente de creatividad, lo cual afectaría la vinculación con la comunidad y padres y representantes como copartícipes en la formación de valores de los niños y niñas.

De esta manera, con el este estudio se busca proponer estrategias de gestión docente para la promoción de valores humanos, mediante los juegos tradicionales en los Centros de Educación Inicial (CEI) del Núcleo Escolar Rural NER 258 San José De Bolívar Municipio Francisco de Miranda Estado Táchira, mediante los juegos tradicionales en la etapa de educación inicial, con el propósito de que el docente en su gestión gerencial, logre crear situaciones que guíen los procesos gerenciales hacia el trabajo compartido en la comunidad educativa para fomentar los valores humanos en actividades recreativas orientadas por los juegos tradicionales, lo cual garantice avances importantes en la formación integral de los niños y niñas en su desarrollo biopsicosocial.

3. Formulación del problema

Tomando como referencia los argumentos anteriores, el objeto del presente estudio se orientó hacia la gestión gerencial para la promoción de los valores humanos, mediante los juegos tradicionales en el Centro de Educación Inicial (CEI). Sobre todo, en la obtención de habilidades gerenciales que contribuya al desarrollo de una labor que fomente el trabajo en equipo y compartido, por medio de la participación activa, tanto del docente como de los padres y representantes, a los fines de facilitar una atención integral que promueva los valores humanos, mediante el juego tradicional., buscando dar respuestas a la interrogante siguiente: ¿Qué estrategias de gestión docente son necesarias para la promoción de valores humanos, mediante los juegos tradicionales, en los Centros de Educación Inicial (CEI) del Núcleo Escolar Rural NER 258 San José De Bolívar Municipio Francisco De Miranda Estado Táchira?

De esta interrogante surgen otras más específicas que conducen a la formulación de los objetivos específicos y que se pormenorizan a continuación:

¿Cómo es la gestión docente empleada por el docente en el aula de clase para la promoción de los valores humanos en la etapa de educación inicial? ¿Cuáles juegos tradicionales fomenta el docente para la formación integral del niño y niña de la etapa de educación inicial? ¿Cómo diseñar estrategias de gestión docente para la promoción de valores humanos, mediante los juegos tradicionales, en los Centros de Educación Inicial (CEI) del Núcleo Escolar Rural NER 258 San José De Bolívar Municipio Francisco De Miranda Estado Táchira?

4. Objetivos:

A. Objetivo General

Proponer estrategias de gestión docente para la promoción de valores humanos, mediante los juegos tradicionales, en los Centros de Educación Inicial (CEI) del Núcleo Escolar Rural NER 258 San José De Bolívar Municipio Francisco De Miranda Estado Táchira.

B. Objetivos Específicos

- Describir la gestión del docente en el aula de clase para la promoción de los valores humanos en la etapa de educación inicial en la institución objeto de estudio.
- Identificar los juegos tradicionales fomentados por el docente para la formación integral del niño y niña de la etapa de educación inicial.
- Diseñar estrategias de gestión docente para la promoción de valores humanos, mediante los juegos tradicionales, en los Centros de Educación Inicial (CEI) del Núcleo Escolar Rural NER 258 San José De Bolívar Municipio Francisco De Miranda Estado Táchira.

5. Justificación del estudio

Esta investigación se orientó hacia la propuesta de estrategias de gestión docente para la promoción de valores humanos, mediante los juegos tradicionales, en los Centros de Educación Inicial (CEI). De igual modo, el estudio busca facilitar herramientas imprescindibles para el desarrollo de habilidades y procesos gerenciales que permitan al docente desarrollar una gestión abierta a la promoción de los valores humanos desde el juego tradicional, el cual representa la vida cultural e histórica de las comunidades y de acuerdo a su propósito contribuye a que los niños y niñas de la etapa de educación inicial asimilen valores de solidaridad, respeto, ayuda mutua y responsabilidad, a través de la socialización obtenida con el juego.

En este sentido, la investigación se justifica desde el punto de vista teórico, en cuanto contribuye al abordaje teórico proveniente de variadas fuentes documentales, electrónicas, repositorios, revistas, libros electrónicos, entrevistas y encuestas desarrolladas por valiosos investigadores y estudiosos de la gerencia educativa, valores humanos, y juegos tradicionales, de cuyos aportes se podrá argumentar cada fase de la investigación.

En el orden metodológico, la investigación se orientó bajo el paradigma cuantitativo en su modalidad de proyecto factible. En este sentido, se buscó conocerla gestión docente empleada en el aula de clase para la promoción de los valores humanos, además para diagnosticar las estrategias didácticas aplicadas e identificar los juegos tradicionales fomentados por el docente para la formación integral del niño y niña de la etapa de educación inicial. Además, se sugieren una serie de recomendaciones que fortalecerán la gestión gerencial de estos docentes en la formación de valores humanos de los niños y niñas.

Por otra parte, en el orden práctico se plantea la necesidad de proponer estrategias de gestión docente orientadas a la promoción de los valores humanos mediante los juegos tradicionales en los Centros de Educación Inicial (CEI) del Núcleo Escolar Rural NER 258 San José De Bolívar Municipio Francisco De Miranda Estado Táchira.

De igual manera, la implicación social de la investigación es de gran importancia y se constituye en un gran aporte en la formación humana de las futuras generaciones quienes podrán integrarse a la sociedad como sujetos productivos, reflexivos y abiertos al cambio, empoderados con sus costumbres, tradiciones y normas, lo que conlleva a gerenciar desde la creatividad los juegos tradicionales como medios invaluable en el crecimiento espiritual y social de los niños y niñas de la etapa de educación inicial.

6. Antecedentes del estudio

En la presente investigación se realizó una profunda revisión bibliográfica para consultar y obtener una visión amplia de los resultados alcanzados, los cuales consignarán aportes valiosos que servirán de sustento teórico a la investigación, en este aspecto Hernández, Fernández y Baptista (2014), señalan: "...el investigador más que fundamentarse en la revisión de la literatura para seleccionar y definir las variables o conceptos clave de estudio, confía en el proceso mismo de la investigación para identificarlos y descubrir cómo se relacionan" (p.13).

Al mismo tiempo, para darle mayor validez, cobran relevancia los antecedentes que según Palella y Martins (2017), son los "(...) diferentes trabajos realizados por otros estudiosos sobre el mismo problema. Estos antecedentes pueden ser tanto nacionales como internacionales" (p.68), es así, como la investigación es una actividad humana orientada a la obtención de nuevos conocimientos y su aplicación para la solución a problemas o interrogantes de carácter científico. En este sentido, la consulta a las diferentes fuentes de información y estudios realizados donde se presentan las variables de la

propuesta, para el desarrollo de la investigación se fundamentan en las siguientes investigaciones:

En el contexto internacional, en la Universidad de Granada de España, Durán (2014), desarrolló una investigación titulada: Los rostros y las huellas del juego: creencias sobre el juego en la práctica docente del profesorado en dos centros infantiles de la secretaría distrital de integración social (sdis), en Bogotá-Colombia. Tuvo como objetivo identificar, comprender y reflexionar sobre las creencias del profesorado respecto al juego y la acción misma de jugar con niños y niñas de 0 a 2 años en el contexto colombiano; este estudio se enmarca en las líneas de investigación: “Juego, cultura y crecimiento” y “Concepciones y creencias en el profesorado de Educación Infantil”. La metodología, se concentra en el enfoque hermenéutico interpretativo y a la metodología narrativa, orientaciones desde las cuales se describe, interpreta y analiza la información recogida con los diferentes instrumentos de recolección de la información (observación y grabación en video, entrevistas, talleres de devolución a las maestras y transcripciones de las sesiones realizadas). Lo anterior nos permitió comprender los sentidos y significados que las maestras otorgan a sus prácticas y visibilizar sus voces, pues a través de sus narraciones y testimonios se valida la información acopiada. Se realizó el trabajo de campo, haciendo referencia explícita al proceso de análisis de datos e interpretación, a partir de la técnica del análisis de contenido. Las investigaciones que sustentaron estas líneas se realizaron en el Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá, Colombia: En cada proyecto se propuso indagar sobre los juegos que facilitan a los niños y niñas, entre 4 y 6 años, la resolución de problemas con manipulación de objetos, en el cual participó un pequeño grupo de estudiantes del programa de Preescolar de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y niños y niñas de nivel preescolar del Instituto Pedagógico Nacional (IPN). El principal resultado de esta investigación, consistió en que los niños y niñas a quienes se les dio la oportunidad de manipular y jugar con los materiales correspondientes al problema propuesto, fueron mucho más creativos a la hora de resolverlo, que los niños y niñas que enfrentaron el problema sin haber manipulado o jugado con los objetos previamente. Después y con el juego como eje transversal, se realizó un proyecto que tenía como propósito diseñar y construir un exploratorium, para el Programa de Educación Infantil, con la elaboración y puesta en marcha de una estrategia de formación que movilizara la acción, la reflexión, la metacognición, el pensamiento conectado. Los resultados de esta investigación estuvieron centrados, por una parte, en el quehacer pedagógico que y, por otra parte, en el esquema arquitectónico que podría configurar dicho escenario. En cuanto a los elementos pedagógicos se pueden mencionar los siguientes: El exploratorium debería reconocer las múltiples formas de expresión,

otorgando a todos los lenguajes (juego, cuerpo, arte) las mismas posibilidades de desarrollo y de manifestación. En este espacio se comprendería la exploración como una conducta compleja que es necesario provocar a través de proyectos a mediano plazo y con diversas formas de acompañamiento, en donde el estudiante tuvo un papel protagónico al privilegiar diferentes formas de comunicación. Se concluyó que una contribución esencial de esta investigación es haber construido teoría fundamentada a partir de las prácticas y discursos de las maestras; el papel de la teoría no fue validarla, sino reconocerla para dialogar con los planteamientos de los autores y comprender desde distintos marcos los tres campos eje del estudio, creencias, juego e inclusión, estableciendo así diálogos entre las creencias de las maestras y las propias. La interpretación de la teorización argumentada es útil, por una parte, para la comprensión del pensamiento del profesor respecto al juego y, por otra, para que se constituya en patrimonio de otros la posibilidad que halló en esta investigación de descubrir los rostros del juego en las creencias de las maestras y las huellas del juego en las historias de su infancia, lo cual sin duda incide en las historias que se tejen hoy, dentro y fuera del aula. El aporte de esta investigación concentra su importancia en la utilización del juego y juguete, como medios instrumentales para la formación en el nivel de educación inicial, de allí se considere, como fuente elemental para que el niño se relacione con la vida diaria, mediante la representación, exploración, descubrimiento y expresión con los objetos y espacios donde interactúa.

De igual modo, en España, Camacho (2014), realizó una investigación titulada: Propuesta de trabajo sobre los juegos tradicionales en educación infantil. Para la Universidad de Valladolid. España. Cuyo objetivo fue llevar a cabo una propuesta de intervención educativa, acercando algunos juegos tradicionales al aula de educación infantil, conociendo, aceptando sus normas. Desde el aspecto metodológico fue una investigación cualitativa, la población estuvo conformada por veinticuatro (24) estudiantes del Centro Educativo Peñasal. Para la recolección de los datos utilizó los siguientes instrumentos: observación participante, cuaderno de campo y el cuestionario. Concluyó que los niños conocieron juegos tradicionales que eran desconocidos y recordaron otros que habían olvidado. Igualmente, los juegos tradicionales propuestos, fomentaron la implicación por parte de todos los niños dando lugar a que ellos mismos actuaran en función de sus posibilidades y limitaciones.

Este estudio se relaciona con la investigación, por cuanto centra su importancia en los juegos tradicionales como medio didáctico para la formación de los niños y niñas de educación infantil. Los mismos se desarrollan con la finalidad de que los niños aprendan a trabajar juntos de forma cooperativa, pero sobre todo asuman normas y reglas en sus actividades diarias.

A nivel nacional, en Maracaibo estado Zulia, en la Universidad Rafael Urdaneta, Espinoza (2016), desarrolló una investigación concentrada en un modelo de gestión directiva para el desarrollo de estrategias de educación en valores. El objetivo principal de la investigación se orientó hacia el diseño de un modelo de gestión directiva para el desarrollo de estrategias de educación en valores en la Escuela Básica Nacional “María Camargo de Álvarez”, Municipio Escolar Maracaibo 3, Municipio Autónomo Maracaibo. La investigación se fundamenta en la línea de investigación sobre gerencia educativa, específicamente en un proyecto factible sobre un modelo de gestión directiva para establecer las estrategias de educación en valores. El tipo de investigación es un proyecto factible, descriptiva y de campo. El diseño de investigación es no experimental, transeccional.

El aporte de esta investigación, deja información relevante para contrastar con el presente estudio, por cuanto aborda los valores en la gestión gerencial del docente, como aspectos fundamentales para comprender la educación en valores en un ambiente estimulante de respecto, responsabilidad, diálogo y reflexión. Lo cual compromete las capacidades de gestión del docente en la creación de espacios de armonía, donde desarrolle estrategias tendentes a estimular el compromiso y la responsabilidad.

En Carabobo, Torrealba (2015), realizó un estudio titulado: Los juegos tradicionales del trompo y el papagayo en el proceso educativo para el rescate de las costumbres y tradiciones folklóricas regionales en los niños y niñas de la educación primaria venezolana. Caso: Escuela Bolivariana Pedro Castillo. Para la Universidad De Carabobo. Venezuela. El objetivo fue proponer los juegos tradicionales del trompo y el papagayo en el proceso educativo como mecanismo para el rescate de costumbres y tradiciones folklóricas regionales en los niños y niñas de educación primaria venezolana.

A nivel regional, en San Antonio del Táchira, Flores (2015), presentó investigación titulada: Los juegos tradicionales para el fomento de la cultura popular. Para los estudios de maestría de la Universidad Valle del Momboy, Valera- Venezuela. Tuvo como objetivo implementar los juegos tradicionales como estrategia para el fomento de la cultura popular en la comunidad “Libertadores de América”, municipio Bolívar, San Antonio del Táchira, estado Táchira. La metodología aplicada fue una investigación acción participante bajo un enfoque cualitativo. Los sujetos del estudio fueron 04 habitantes a quienes se les aplicó un guion de entrevista de 11 preguntas. Desarrolló fases de: diagnóstico, planificación, ejecución, evaluación y sistematización. La validez y fiabilidad la realizó por la triangulación de fuentes: habitantes-investigadora y la teoría. Concluyó en desarrollar nueve (9) actividades como punto de partida y quedaron pendiente en realizar otros juegos, sin embargo, quedó la satisfacción

que cada mes en la comunidad se hace una actividad de cualquier juego tradicional u otra acción cultural, que sirve para integrar a la comunidad, fomentar valores, de participación de los colectivos, entre otros aspectos relevantes.

El aporte que deja al presente estudio, es la inclusión de juegos tradicionales como medio de rescatar la cultura popular de la comunidad. Al mismo tiempo, para incluir los miembros de la comunidad como mediadores en la enseñanza de los niños y niñas, a partir de las costumbres y tradiciones de la localidad, la cual es considerada importante en la formación y rescate de estos juegos.

7. Conclusiones y recomendaciones del estudio

A. Conclusiones

Luego de realizar el análisis de los resultados y tomando en cuenta las interrogantes y objetivos de la investigación, se obtuvieron las siguientes conclusiones:

- a. En relación con el objetivo 1, se estableció que la gestión del docente en el aula de clase para la promoción de los valores humanos en la etapa de educación inicial en la institución objeto de estudio, se encuentra poco desarrollada, de este modo, tiene una valoración regular, debido a que se se aprecia, poca integración en la planificación de proyectos relacionados con los valores y juegos tradicionales, de allí que no se observe liderazgo entre los docentes en la toma de iniciativa para promover estrategias y crear recursos para el desarrollo de actividades axiológicas.
- b. Asimismo, en la dimensión valores humanos individuales y colectivos se determinó que también que se encuentran poco desarrollados, aunque son incluidos en la enseñanza y aprendizaje diario de los niños, siguen manteniéndose sólo en actividades reiterativas en el aula de preescolar, que no llena las exigencias de los niños en esta edad, cuya actuación se decanta en la espontaneidad pero a quienes no les orientan mediante actividades que les permitan ser más comunicativos y abiertos. Por ello, requieren mayor atención en su formación en valores para evitar que se queden sólo en la teoría sin consolidarse en la práctica.
- c. En cuanto al segundo objetivo, se identificó que los juegos tradicionales fomentados por el docente para la formación integral del niño y niña de la etapa de educación inicial, son poco desarrollados y se valoran como regulares, por cuanto se carece de actividades

que promuevan la actividad psicomotriz, simbólica, de representación y de imitación mediante los juegos tradicionales.

- d. Al mismo tiempo, no se realizan jornadas deportivas en las que se vincule a los niños y a sus padres en juegos tradicionales. Generalmente los juegos que se realizan son pedagógicos y muchos de ellos no mantienen el interés de los niños y niñas desde el comienzo hasta su término. Es decir, los juegos elegidos en el preescolar cansan y aburren a los niños, no cumplen con el objetivo de entretener y recrear para reforzar la motivación y la actividad cognoscitiva.
- e. Igualmente, se advierte desinterés en la elaboración de juguetes tradicionales, por parte tanto de docentes como de padres y representantes, razón por la cual no se fomenta el trabajo en equipo para formar a los niños y niñas de la edad de educación inicial en las actividades relacionadas a la axiología cultural en la institución educativa.
- f. En conclusión, la gestión del docente en la formación de valores humanos, mediante los juegos tradicionales en los centros de educación inicial no se encuentra desarrollada, por cuanto el docente desconoce las habilidades gerenciales, técnicas, humanas y conceptuales, para llevar a cabo un trabajo compartido con los padres y representantes y comunidad para el fomento de los valores humanos individuales y colectivos mediante los juegos tradicionales.

B. Recomendaciones

Los resultados y conclusiones presentados permitieron plantear una serie de recomendaciones a los Centros de Educación Inicial del Núcleo Escolar Rural NER 258, San José de Bolívar, municipio Francisco de Miranda estado Táchira, los cuales reflejan los aspectos más significativos encontrados durante el desarrollo de la investigación, por esta razón se realizan las siguientes sugerencias:

- a. Es fundamental que los docentes, padres y representantes, conjuntamente con el investigador realicen mesas de trabajo, a los fines de conocer los resultados encontrados en la investigación y trabajar en conjunto en la solución de estas debilidades.
- b. Del mismo modo, es fundamental el diseño de estrategias de gestión de docente para la formación de valores humanos, mediante los juegos tradicionales, lo cual permitan consolidar los valores en los

- niños de educación inicial, tomando como referencia la participación activa de los padres y representantes en el proceso educativo.
- c. De igual manera, es importante promover jornadas de talleres, charlas y encuentros con los padres y representantes en los que se tomen en cuenta los valores humanos individuales y colectivos para el incremento de las buenas relaciones, la integración y participación en la formación de sus hijos desde el centro de educación inicial.
 - d. Es recomendable que los docentes en los colectivos de formación docente e investigación realicen investigaciones sobre los juegos tradicionales para el rescate de las costumbres y tradiciones de la comunidad.

8. La propuesta: una estrategia de gestión docente para la promoción de los valores humanos mediante los juegos tradicionales en la Educación Inicial

El estudio concluye con una propuesta dirigida a dar respuesta a la problemática expresada en la investigación, donde se devela la escasa gestión docente para la promoción de los valores humanos mediante los juegos tradicionales en la educación inicial; lo cual afecta el desarrollo integral del educando y su condición de ciudadano vinculado y sensible a su realidad local, regional, nacional e internacional.

Por lo expuesto, surge la necesidad de desarrollar estrategias de gestión docente para la promoción de los valores humanos mediante los juegos tradicionales en la educación inicial en el Núcleo Escolar Rural NER 258 San José De Bolívar Municipio Francisco De Miranda Estado Táchira. En este sentido, la educación se constituye en un proceso participativo, cooperativo, que enlaza al niño con la realidad social y cultural, por medio de la cual construye su identidad como persona que forma parte del contexto y con los valores.

La propuesta se centra en la clarificación de los valores humanos mediante los juegos tradicionales, con los que se busca que los niños de esta etapa, puedan estimar la importancia de los valores al compartir actividades propias de la herencia cultural incluso en el juego como base elemental para el crecimiento, y desarrollo de las habilidades mentales, sociales y físicas. Tomando en cuenta que mediante el mismo, pueden expresar sus sentimientos, miedos, cariños y fantasías de un modo espontáneo y placentero. Asimismo, el juego al ir de la mano con los valores sirve de sustento para el trabajo escolar y para obtener las capacidades elementales para su vida. Es decir, en ese gozo y disfrute se fomentan los valores humanos, en cuanto los niños se vuelven tolerantes, cooperan, y se comunican de forma abierta, entendiendo al otro.

Por medio de los juegos, específicamente los tradicionales se persigue que los niños y niñas adquieran reglas y normas a los fines de que puedan desplegar actitudes de respeto y colaboración hacia los compañeros, como también sientan deleite y placer mediante el disfrute de éstos. En este aspecto, Jiménez (2016) señala que “el juego es un modo de interactuar con la realidad propio de la infancia (...), siendo al mismo tiempo huella de la herencia biológica del hombre y producto de su capacidad creadora de cultura”. (p. 3).

Los juegos tradicionales, que se han seleccionado en esta propuesta basan su importancia en el desarrollo de las habilidades motrices del niño. Por ello, su aplicación será al aire libre, siendo el sitio habitual en el que los juegos tradicionales se han ido realizando a lo largo de los años. Además, permiten a los niños la exploración del entorno.

Este hecho, favorece el conocimiento del niño acerca de su entorno más próximo, a la vez que disfruta a través de la actividad lúdica. Estas actividades les permiten a los niños modelar valores y compartir experiencias potencialmente significativas con los otros. De ahí, que esta propuesta se convierte en una alternativa importante en la formación de los niños y niñas de educación inicial. Por ello, se propone un trabajo conjunto entre docentes y padres y representantes para la puesta en prácticas de cuatro jornadas que van desde la sensibilización hasta la ejecución de estrategias directamente con los niños y niña

9. Justificación de la propuesta

La propuesta que se formula tiene como finalidad el desarrollo de estrategias de gestión docente para la promoción de valores humanos mediante los juegos tradicionales en educación inicial. En el caso concreto, se busca incorporar los juegos tradicionales como clave para la formación en valores humanos, a través de la recreación de situaciones relacionadas con los elementos sociales y culturales propios de la localidad. Aunado a una gestión que estimule la participación, cooperación, responsabilidad compartida y sentido de respeto que induzca a la formación de valores humanos.

La propuesta se plasma sobre una metodología fundamentada desde el orden didáctico, pedagógico y psicológico en la globalización, la cual es vital en la evolución del niño. Así, se concentra en el trabajo en equipo, desde donde se pretende la puesta en práctica de actividades que fomenten la interacción social. Asimismo, que potencien diferentes maneras de expresión y comunicación de sentimientos y emociones, la comprensión, el amor, la confianza, el respeto a distintos puntos de vista e intereses y el aprendizaje en valores.

Sobre la base de lo expresado, la propuesta se divide en cuatro jornadas, las cuales se realizarán de una manera vivencial, tomando en cuenta la participación

expresiva de las actitudes del grupo. Esto se logrará con la cooperación en actividades creativas y recreativas en equipo o individual, según sea el caso. En cada jornada, se desarrollarán estrategias, cuyo centro será formar al niño y niña de preescolar en valores mediante juegos didácticos, simbólicos y recreativos. Para que se lleve a cabo, se requiere del conocimiento y la participación motivadora.

Referencias

- ARIZA, R y PERTUZ, C. (2011). *Los juegos tradicionales como estrategia pedagógica para mejorar la convivencia en quinto Grado de la institución educativa distrital fundación pies descalzos*. Corporación Universitaria de la Costa. Consultado el 19 de Agosto de 2017 en: <http://repositorio.cuc.edu.co/xmlui/handle/11323/88>.
- BARBA, B. (2013). *Escuela y socialización: evaluación del desarrollo moral*. (3ra ed). México: Universidad Autónoma de Aguas Calientes.
- BELLO, J. (2016). *Valores para construir una ética. Taller para edificación de un mundo posible*. Venezuela: PanapoLiven Editores, C.A.
- CAMACHO, N. (2014). *Propuesta de Trabajo sobre los Juegos Tradicionales en Educación Infantil*. España: Universidad de Valladolid.
- CARDONA, A. (2013). *Formación de Valores: teoría, Reflexiones y Respuestas*. México:Grijalbo.
- CARIAGA, (2014). *Tú y los valores humanos*. La Paz Bolivia: Bloomington, IN.
- CARRERAS, LI; EIJO, P; ESTANY, A; GÓMEZ, M; GUICH, R; MIR, V; OJEDA, F; PLANAS, T y SERRATS, M. (2013), *Cómo educar en valores: Materiales, textos, recursos y técnicas*. (17ª Ed). Madrid-España: NARCEA, S.A., EDICIONES.
- CEJAS, A. (2014). "Gestión Educativa". En: *Revista Integra Educativa* Vol. II / Nº 3. La Paz, Bolivia.
- COLL, C. y SOLÉ, I. (2007). *Enseñar y aprender en el contexto del aula*. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999). Gaceta Oficial N°. 36860. Fecha de 31 de diciembre Caracas-Venezuela.
- CORONADO, M. (2016). *Educación en valores en educación infantil*. [Tesis en línea]. Consultado el 13 de septiembre de 2017, en: <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/1083/1/TFG-B.24.pdf>
- DEWEY, J. (2010). *Libertad y cultura*. (12da ed) México: Uteha.
- DURÁN, S. (2014). *Los rostros y las huellas del juego: creencias sobre el juego en la práctica docente del profesorado en dos centros infantiles de la secretaría distrital de integración social (sdis), en Bogotá- Colombia*. Universidad de Granada [Tesis en línea]. Consultado el 13 de septiembre de 2017, en: [Españahttps://hera.ugr.es/tesisugr/21461417.pdf](https://hera.ugr.es/tesisugr/21461417.pdf)
- ESPINOZA, E. (2016). *Modelo de gestión directiva para el desarrollo de estrategias de educación en valores*. [Tesis en línea]. Consultado el 13 de septiembre de 2017, <http://200.35.84.131/porrtal/bases/marc/texto/9219-05-00115.pdf>.

- JIMÉNEZ, J. (2016). “Los juegos tradicionales como recursos didácticos en la escuela”. *Revista Innovaciones y Experiencias Educativas* [Revista en Línea], 23 (45-6°A) Consultado el 06 de mayo de 2018 en: https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_23/JOSEFA_JIMENEZ_FERNANDEZ02.pdf
- NAVARRO, V. (2011). *El afán de jugar: teoría y práctica de los juegos motores*. (2da Ed). España: INDE Publicaciones.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO (2012). Marco de acción para la educación en valores en la primera infancia Desarrollado en el Taller Internacional Integración de valores en los programas y servicios de la primera infancia, organizado conjuntamente por la UNESCO y Living Values: an Educational Program. París: UNESCO.
- ORTIZ, E. (2015). *Inteligencias Múltiples en la Educación de la Persona*. (8va ed). Argentina: BONUM, Magisterio.
- PELEGRIN, A. (2012). *Juegos y poesía popular en la literatura infantil-juvenil*. (12ava ed) España: Universidad Complutense de Madrid.
- RUIZ, C (2006). *Instrumento de investigación educativa. Procedimientos para su diseño y validación*. (3ª ed). Barquisimeto: C.I.D.E.G.
- VYGOTSKY, L.S. (2008). *Pensamiento y lenguaje*. En L. S Vygostky. Obras escogidas (Vol. II). Madrid: Visor.

LA GESTIÓN EDITORIAL DEL TRATAMIENTO INFORMATIVO DEL DISCURSO DIPLOMÁTICO: CONFLICTO COLOMBO-VENEZOLANO

Obeysser Prada Torres*

SUMARIO: 1. Introducción. 2. Contextualización del Problema. 2.1. Formulación del Problema. 2.2. Objetivos del Estudio. 3. Conflicto Colombo-venezolano. 4. La Gestión Editorial. 5. Metodología del Estudio. 6. Discusión de los Resultados del Estudio. 7. Conclusiones. Referencias Bibliográficas

Resumen

El acceso a la información está considerado como uno de los derechos humanos más importantes. En la actualidad, cada vez con mayor fuerza, los medios tienen más responsabilidad en las decisiones que afectan la vida social y política de las comunidades. Es por ello, que en la presente investigación interesó a voz del comunicador social; sobre el tratamiento que los medios de comunicación social impresos del Táchira en Venezuela y del Norte de Santander en Colombia, dan al discurso diplomático relacionado con el conflicto colombo-venezolano, debido a que son los periodistas los que día a día recopilan información sobre los hechos violentos que ocurren en esa zona, debidamente delimitada y quienes tienen que resolver el dilema entre las pautas expeditas o sobreentendidas de la línea editorial y su propia

Recibido: 18/10/2017 • Aceptado: 24/11/2018

* Obeysser Prada Torres Licenciado en Comunicación Social de Universidad Católica Cecilio Acosta. Magister en Ciencias de la Comunicación, Mención Gerencia. Participante en el Programa de Doctorado en Ciencias Gerenciales. E-mail: opradatorres@gmail.com.

interpretación de los hechos para publicar la información. El tipo de estudio fue cualitativo, se aplicaron entrevistas a los directivos y periodistas de los medios impresos fronterizos de ambas regiones. Las conclusiones demuestran que la gestión de la línea editorial afecta las matrices de opinión de los públicos pues existen presiones internas y externas que impiden una imparcialidad en el tratamiento de las noticias sobre el discurso diplomático. De igual manera, los periodistas opinan que existen unas directrices de la línea editorial que impide un trato equitativo de las fuentes diplomáticas a la hora de reseñar un conflicto.

Palabras claves: Discurso diplomático. Línea editorial. Tratamiento informativo. Conflicto fronterizo.

Abstract

Due to the importance of the border portion, between the North of Santander-Colombia-and Táchira State in Venezuela for the binational relationship and the Andes integration,, it was impossible not to establish the essential opinion of the journalists working at “La Nación”, “Los Andes”, “Opinión” and “Vanguardia about the editorial opinion they display in terms of informative treatment, diplomatic speech, and its influence in the Colombian-Venezuelan conflict. Specifically, distinguish the opinion of these journalists about managing impartiality in their editorials, also location and value of news. On the other hand, the way they treat their sources, how do they give each information the right value without putting them as commercial ads, treating each and one of them as it is: news was also discussed. To identify different opinion matrixes and the treatment and influence they provide to the conflict was also important. Trough an extend study and an exploratory qualitative design, and based on the interviews made to the journalists and general managers of the diaries, it was concluded that the editorial opinion is biased, with almost no responsibility in their final goal: to influence positively in the conflict and publish the opinion of this region citizens. The opinion matrixes of the Venezuelan journalists are based on being pleasant and expressing sympathy to their government as well as the coercion it does. The Colombians opinions reflected displeasure with Venezuelan government. Colombian diaries act with more responsibility focusing on giving this news a social interest and avoiding information merchandising, but both work with some pressure from their internal and external sources.

Keywords: Publishing management. News treatment. Diplomatic speech. Conflict interfonterizo.

I. Introducción

El acceso a la información está considerado como uno de los derechos humanos más importantes. En la actualidad, cada vez con mayor fuerza, los medios tienen más responsabilidad en las decisiones que afectan la vida social y política de las comunidades. En este orden de ideas resulta importante incorporar el comentario de De Gasparín (1999)¹, quien asegura que no se puede perder de vista que en el tratamiento de la agenda de los medios y los procesos electorales hay un entorno y una situación bajo la cual ambas situaciones interactúan: El autor cita a México, pero es válido también para Venezuela.

En el caso de la prensa escrita y audiovisual, su poder radica en la capacidad que tiene de influir sobre los lectores y las audiencias, ejerciendo presión sobre determinadas opciones ideológicas, económicas, entre otras. La objetividad es un aspecto muy discutido en el terreno de la información política; la editorialización, la adjetivación y la emisión de juicios se hace una práctica común en los medios; voceros, expertos, periodistas y el propio medio se convierten en fuente informativa.

Es fundamental advertir, que el discurso de los medios es una práctica social en la que intervienen pactos silentes; en este sentido, no sólo busca informar sino persuadir, manipular y seducir a los variados y heterogéneos actores que coexisten en desigualdad de condiciones. Su capacidad para crear significados afecta tanto la forma en que los perceptores se aprecian a sí mismos y su propio sentido de vida, como sus relaciones con los demás, según lo explica Noboa (2008)².

Aunque es muy importante el hecho de que los comunicadores sociales³ tomen conciencia, se autoevalúen en su rol como verdaderos agentes de cambio, trabajen en función de la sociedad y del desarrollo de los grupos sociales; no puede obviarse que la lógica de los medios es una pared invisible, difícil de escalar para estos profesionales en medio de un mundo cada vez más

1 DE GASPARÍN, A.: ¿Imparcialidad Mediática En Los Procesos Electorales? La Prensa Local En Las Elecciones Para Gobernador Del Estado De Veracruz En 1998: El Caso De «El Mundo De Córdoba», Revista electrónica Razón Y Palabra, Número 14, Año 4, Mayo - Julio 1999. www.sectorlenguaje.cl/.../tratamiento_inform_medios_noticiosos.ppt . [Consulta: 2008, Noviembre 16].

2 NOBOA, M. (2008). El Discurso Mediático sobre la Crisis: Una práctica discursiva compleja que legitima la construcción de lo otro, Quito, Centro de Competencia en Comunicación para América Latina. www.c3fes.net [Consulta: 2008, Noviembre 10].

3 Un comunicador Social es una persona como organización que se dedica a transmitir eficientemente un mensaje a un público objetivo a través de un medio de comunicación. Es el profesional en periodismo.

complicado, lo cual restringe un poco el papel del comunicador social en la sociedad. En todo caso, su decisión ética le lleva a seleccionar aquel medio con el cual comparte la línea editorial para formar equipo en la labor de generar patrones de conducta, matrices de opinión que impacten en la sociedad.

Es por ello, que en la presente investigación interesa la voz del comunicador social; sobre el tratamiento que los medios de comunicación social impresos del estado Táchira⁴ en Venezuela⁵, de los departamentos Norte de Santander⁶ y Santander⁷ en Colombia⁸, dan al discurso diplomático relacionado con el conflicto Colombo-venezolano⁹, debido a que son los periodistas los que día a día recopilan información sobre los hechos violentos que ocurren en esa zona, debidamente delimitada y quienes tienen que resolver el dilema entre las pautas expeditas o sobreentendidas de la línea editorial y su propia interpretación de los hechos para publicar la información.

La investigación se dividió en cuatro capítulos: en el primero, se describió la situación objeto de estudio partiendo de lo general a lo particular, sustentando los argumentos con la opinión de los estudiosos de esta problemática, se exponen las relaciones causales y los descriptores; su formulación; objetivos; justificación y delimitación. En el segundo, se reseñaron los estudios que le antecedieron, así como las bases teóricas que conforman el deber ser teórico; el sistema de

4 Táchira es uno de los veintitrés Estados que, junto con el Distrito Capital y las Dependencias Federales, forman la República Bolivariana de Venezuela. Su capital es San Cristóbal. Está ubicado al oeste del país, en la región de los Andes, límite con Colombia.

5 Venezuela, oficialmente denominada República Bolivariana de Venezuela, es un país de América situado en la parte septentrional de América del Sur, constituido por una parte continental y por un gran número de islas pequeñas e islotes en el mar Caribe, cuya capital y mayor aglomeración urbana es la ciudad de Caracas. Posee una extensión territorial de 916 445 km². El territorio continental limita al norte con el mar Caribe y el océano Atlántico, al oeste con Colombia, al sur con Brasil y por el este con Guyana. Con este último país, el Gobierno venezolano mantiene una reclamación por la Guayana Esequiba sobre un área de 159 542 km². Por sus espacios marítimos, ejerce soberanía sobre 71 295 km² de mar territorial, 22.224 km² en su zona contigua, 471.507 km² del mar Caribe y del océano Atlántico bajo el concepto de zona económica exclusiva, y 99.889 km² de plataforma continental. Esta zona marina limita con trece Estados.

6 Norte de Santander es uno de los treinta y dos departamentos que, junto con Bogotá, Distrito Capital, forman la República de Colombia. Su capital es Cúcuta y limita con Venezuela.

7 Santander es uno de los treinta y dos departamentos que, junto con Bogotá, Distrito Capital, forman la República de Colombia. Su capital es Bucaramanga.

8 Colombia, oficialmente República de Colombia, es un país soberano situado en la región noroccidental de América del Sur. Está constituido en un estado unitario, social y democrático de derecho cuya forma de gobierno es presidencialista. Esta república está organizada políticamente en 32 departamentos descentralizados y el Distrito capital de Bogotá, sede del gobierno nacional.

9 La frontera entre Colombia y Venezuela es un límite internacional continuo de 2.219 kilómetros que separa a los territorios de ambos países, con un total de 603 hitos que demarcan la línea divisoria.

variables y la definición de términos básicos, en el tercero, se detallan las técnicas, instrumentos y procedimientos metodológicos que se siguieron para obtener la información relevante para los objetivos pautados; por último en el cuarto capítulo se analizan e interpretan los resultados, se expresan las conclusiones de dicho análisis y se elaboran las recomendaciones que se consideran pertinentes para lograr los objetivos propuestos.

II. Contextualización del problema

Colombia y Venezuela comparten una extensa frontera con una línea limítrofe de 2.216 kilómetros de extensión. En ella se reconocen tres grandes sectores:

- Primero, el de la península de la Guajira, en el extremo norte, habitado por la etnia wayuu, gradualmente reemplazada por la Sierra de Perijá, hacia el occidente del departamento colombiano del Cesar y hacia oriente, el estado venezolano del Zulia.
- Segundo, el del Norte de Santander (Colombia) – Táchira (Venezuela), en el sector centro-occidental; territorio en el cual se comparte la cuenca del río Catatumbo, y numerosos afluentes, de los ríos Táchira, Pamplonita, La Grita, Zulia. Todo ello contribuye a crear condiciones naturales que favorecen una intensa relación entre los dos países, liderada históricamente por las ciudades de Cúcuta y Villa del Rosario, en Colombia; San Antonio y San Cristóbal, en Venezuela.
- Tercero, el sector de los llanos orientales, cuya ocupación humana y económica es de data más reciente, radicada en torno a varios ejes viales y de navegación fluvial, donde destaca el de Arauca en Colombia y Guasdalito en Venezuela, a ambas márgenes del río Apure, tributario del Orinoco.

Indiscutiblemente, el sector fronterizo de mayor interés e importancia para la relación bilateral -incluso para la integración andina de todo el subcontinente sudamericano-, es el que administrativamente comprende al departamento del Norte de Santander, en Colombia, y al estado Táchira, en Venezuela.

Este sector fronterizo que congrega alrededor de un millón y medio de habitantes, es promovido y estimulado desde las ciudades regionales Cúcuta en Colombia y San Cristóbal en Venezuela. Como lo comenta la Secretaría de la Comunidad Andina (2005)¹⁰, tales ciudades, son los centros de la economía de

¹⁰ Secretaría de la Comunidad Andina (2005). Informe a la Comisión mixta sobre los resultados del subcomité de comercio. Bruselas, Bélgica. Comisión Mixta UE-CAN. Disponible en www.sice.oas.org/TPD/AND_EU/negotiations/JointCommittee/report-210105_s.pdf [Consulta: 2008, Julio 10].

ambos países, tanto regional como fronteriza, por tal motivo esa zona se ha convertido en el eje comercial fronterizo más importante de esa subregión, teniendo repercusiones a nivel binacional e internacional.

Ahora bien, cabe destacar que el conflicto interno que sufre Colombia desde hace más de 50 años¹¹, afecta cada día más a los países que están ligados a esa nación por sus áreas de frontera, por esta razón los pobladores de las zonas limítrofes sufren las consecuencias de los desplazamientos de subversivos y en consecuencia, los desplazados o refugiados colombianos, hacia territorios extranjeros que les brindan un poco más de seguridad que su país.

Ya no sólo se trata de problemas físicos como contrabando, secuestro, pago de vacunas¹², entre otros, ahora se acentúa aún más el problema social.

En este complejo escenario, se espera de los medios de comunicación masivos de cada región en ambos países, que desempeñen un rol relevante como encargados de entregar de manera equiparada la descripción e interpretación de los hechos, así como las diversas corrientes de opinión de todas las fuentes sobre esos mismos hechos.

Los medios de comunicación constituyen uno de los cimientos fundamentales de las democracias actuales. Esa es la concepción utilizada por las naciones occidentales contemporáneas y cuyo origen radica en el nacimiento de los estados modernos, en los que la información y la prensa escrita especialmente, según explica Cañizales (2004)¹³.

En este contexto de interdependencia sistémica, refieren Arcila y col. (2007)¹⁴, en el que es posible ubicar la relación medios-ciudadanos, se está frente a la discusión teórica permanente de si los medios reflejan las necesidades

11 El conflicto armado interno en Colombia es una guerra asimétrica de baja intensidad que se desarrolla en Colombia desde la década de 1960 hasta la actualidad. Los principales actores involucrados han sido en un comienzo el Estado colombiano y las guerrillas de extrema izquierda, sumándose décadas después los grupos paramilitares de extrema derecha, los carteles del narcotráfico y las bandas criminales. Ha pasado por varias etapas de recrudescimiento, en especial desde los años ochenta cuando algunos de los actores se comenzaron a financiar con el narcotráfico.

12 Impuesto revolucionario, también conocido como vacuna extorsiva, es la denominación que suelen dar determinados grupos terroristas a la extorsión económica. Lo realizan determinadas organizaciones armadas y grupos terroristas que persiguen objetivos políticos. Algunas de estas organizaciones, que lo han ejercido o todavía lo ejercen, son el IRA en Irlanda, ETA en España, las FARC en Colombia, El Frente Bolivariano de Liberación y ELN en Venezuela y Colombia, y la Liga Comunista 23 de Septiembre en México.

13 CAÑIZÁLEZ, A.: *Medios y constitución de lo público en Comunicación*. N° 126. Centro Gumilla, Caracas. 2004.

14 ARCILA, C.; CAÑIZÁLEZ, A. y MORET, J.: *Los medios como proyección de las preocupaciones ciudadanas. Monitoreo de medios impresos y audiovisuales en Venezuela durante 2006-2007*. 2007.

de información de los individuos, o sí por el contrario, los medios construyen esas necesidades a partir de sus procesos de selección mediática.

En este orden de ideas, el monitoreo de medios o lo que es lo mismo, el análisis de los temas y tratamientos que los medios realizan, busca contribuir precisamente con el conocimiento que se debe tener acerca de la actividad mediática desarrollada a propósito de los intereses ciudadanos, siendo ésta una actividad fundamental del periodista en la actualidad.

Han pasado casi 40 años desde que McCombs y Shaw (1972)¹⁵, formularon la conocida hipótesis de la Agenda-Setting¹⁶ y las preocupaciones acerca del funcionamiento de los medios, parecen seguir centrándose justamente en la tematización y jerarquización que estos agentes sociales realizan de la realidad y en cómo esta mediación influye en la conciencia que tienen los individuos sobre los asuntos del acontecer público. La comprobación de si esos procesos de tematización y jerarquización responden a las necesidades informativas del ciudadano, Arcila y col. (2007)¹⁷.

Es por ello que se hace fundamental conocer las preocupaciones de los ciudadanos y si estas preocupaciones son compartidas por los encargados de seleccionar y jerarquizar la información pública Arcila y col. (2007)¹⁸. De allí la importancia del papel del periodista al realizar su labor manteniendo un tratamiento informativo lo más objetivo posible.

Según Duplatt (2000)¹⁹, no importa que el tipo de medio sea escrito o red audiovisual, de lo que se trata es de periodismo. Para ambos valen los mismos criterios y estándares para realizar un buen trabajo, más allá de las peculiaridades de sus soportes. Es decir: investigar, verificar -la doble verificación que predica Colombo (1997)²⁰, de hechos y de fuentes-, chequear, explicar, contextualizar, informar y comunicar. Seguir el paradigma de la información como bien público

15 McCOMBS y SHAW, STONE, G. y M. McCOMBS: *Tracing the time lag in agenda-setting. Journalism Quarterly*. 1:51-55. 1972.

16 La teoría del establecimiento de la agenda, también conocida como teoría del agenda-setting postula que los medios de comunicación de masas tienen una gran influencia sobre el público al determinar qué asuntos poseen interés informativo y cuánto espacio e importancia se les da.

17 ARCILA, C.; CAÑIZALEZ, A. y MORET, J.: *Los medios como proyección de las preocupaciones ciudadanas. Monitoreo de medios impresos y audiovisuales en Venezuela durante. Op. cit.*

18 ARCILA, C.; CAÑIZALEZ, A. y MORET, J.: *Los medios como proyección de las preocupaciones ciudadanas. Monitoreo de medios impresos y audiovisuales en Venezuela durante. Op. cit.*

19 DUPLATT, A.: «El periodismo herido. Muñecos, soldados y horas de cierre, en Narrativas». *Revista Patagónica de Periodismo y Comunicación*, No. 4, abril / junio de 2005. www.narrativas.com.ar [Consulta: 2009, Julio 10].

20 Colombo, F.: *Últimas noticias sobre el periodismo*. Barcelona, Ed. Anagrama. 1997.

y tener presente las necesidades de la gente de conocer y formarse una opinión sobre lo que pasa a su alrededor y más allá de las fronteras de su país.

Siguiendo a Duplatt (2000)²¹, por un lado, el hombre busca sentido, tiene una urgencia por él, necesita respuestas a sus inquietudes y una de sus fuentes son los medios de comunicación; por el otro, para el medio impreso o audiovisual el periodismo consiste en sobrepasar las particularidades de sus soportes, mediante la investigación y la doble verificación de hechos y fuentes.

En las zonas fronterizas, en circunstancias de fuerte inseguridad y violencia, el papel de los medios se hace crítico en cuanto a la formación de matrices de opinión. Los periodistas se ven muy presionados por la línea editorial del medio impreso o cualquier otro medio de comunicación; tal es el caso de la frontera colombo-venezolana, en la cual se presentó un recrudecimiento entre 1988, época cuando estaba en la presidencia Virgilio Barco²² y se rompieron los diálogos de paz con las guerrillas²³, hasta 2003, con el maniobrar del Estado, las guerrillas, grupos de narcotraficantes y paramilitares²⁴, durante el inicio de la presidencia de Álvaro Uribe²⁵.

Tal escenario lo vienen protagonizando los grupos irregulares, paramilitares y militares de Colombia, así como la fuerza militar de Venezuela y grupos delictivos de ambos países, lo cual amerita una acción diplomática en estas naciones; es allí donde la acción de los diarios cobra una importancia capital en lo que se refiere a la gestión editorial que éstos ejercen respecto al manejo de la parcialidad - imparcialidad en el tratamiento del discurso.

Es por ello que en la presente investigación se planteó estudiar la opinión de los comunicadores sociales sobre el tratamiento que los medios de comunicación social impresos del Táchira en Venezuela y del Norte de Santander en Colombia, dan a los materiales de sucesos que ocurren en la frontera y que están

²¹ Duplatt, A.: *El periodismo herido. Muñecos, soldados y horas de cierre*, en *Narrativas*. Op. cit.

²² Presidente de la República de Colombia en el período 1986-1990. Fue un político colombiano e ingeniero civil egresado de la Universidad Nacional de Colombia y del Massachusetts Institute of Technology. Fue miembro del Partido Liberal.

²³ Las Guerrillas en América Latina, son una serie de movimientos armados que se dieron en gran cantidad de países en esta región, inicialmente, contra las distintas dictaduras e injusticias sociales que por muchos años han gobernado en el continente.

²⁴ El Paramilitarismo en Colombia hace referencia principalmente al fenómeno histórico relacionado con la acción de grupos armados ilegales de extrema derecha, organizados a partir de la década de los setenta con el fin de combatir a los grupos armados de extrema izquierda (guerrillas colombianas) para ayudar al ejército nacional a combatir los grupos guerrilleros. Estos grupos paramilitares, también denominados Autodefensas, se extendieron por diversas regiones del territorio nacional con la participación de ricos hacendados, colonos, campesinos y pequeños industriales.

²⁵ Presidente de la República de Colombia en el periodo 2002-2010

relacionados con el conflicto colombo-venezolano, debido a que son los periodistas los que día a día recopilan información sobre los hechos violentos que ocurren en esta zona, debidamente delimitada y quienes tienen que resolver el dilema entre las pautas expeditas o sobreentendidas de la línea editorial y su propia interpretación de los hechos para publicar la información.

Objetivos del estudio

Para esta investigación se planteó como objetivo general: establecer la opinión de los periodistas de los diarios La Nación y Los Andes en el Estado Táchira; Opinión en el Norte de Santander y Vanguardia en Santander, sobre la gestión editorial que estos diarios ejercen en cuanto al tratamiento informativo del discurso diplomático y cómo este influye en el conflicto colombo-venezolano.

Al tiempo que se trazaron dos objetivos específicos para la consecución del objetivo general. El primero, se basó en distinguir la opinión de los periodistas de los diarios La Nación y Los Andes en el Estado Táchira; Opinión en el Norte de Santander y Vanguardia en Santander, sobre la gestión editorial que estos diarios ejercen respecto al manejo de la parcialidad - imparcialidad en el tratamiento del discurso diplomático colombo-venezolano: ubicación y valoración, jerarquización y participación de fuentes; y, el segundo, diferenciar el criterio de los periodistas de los diarios La Nación y Los Andes en el Estado Táchira; Opinión en el Norte de Santander y Vanguardia en Santander, sobre la gestión editorial respecto al cumplimiento de la responsabilidad que tienen éstos medios de tratar el discurso diplomático colombo-venezolano como hecho noticioso y no como mercancía para aumentar las ventas.

III. El conflicto colombo-venezolano

El conflicto colombo-venezolano ha recrudecido últimamente, después de varios intercambios de acusaciones entre los presidentes; el último de los cuales fue, la diferencia de posiciones por el acuerdo entre los gobiernos de Colombia y de los Estados Unidos de América, para la instalación de bases militares; mientras la posición del gobierno venezolano es radical, en razón de las amenazas que significa para su soberanía la instalación de dichas bases, el gobierno colombiano lo considera una ayuda importante en su lucha contra el narcotráfico y acusa al gobierno venezolano de entrometerse en su política interna.

La orientación ideológica del gobierno venezolano manifiesta en los discursos televisivos, en el acercamiento como mediadores a las fuerzas rebeldes para negociar la liberación de los secuestrados en Colombia, la participación en defensa de Ecuador contra Colombia en el reciente altercado por la destrucción

de presunta célula guerrillera y a favor del depuesto presidente de Honduras; ha reportado una presencia mayor de los grupos paracos²⁶, guerrilleros y hampa común en sus fronteras.

Características de los problemas fronterizos colombo-venezolanos

La tensión fronteriza colombo - venezolana, para Carrión (2009)²⁷, en los últimos años, se ha convertido en un foco de tensión bilateral y de violencia entre las fuerzas armadas interesadas en hacer retroceder los grupos rebeldes colombianos, y estos grupos, quienes han penetrado al territorio de Venezuela y desde allí cometen varios delitos (narcotráfico, secuestros), entre otros. Por su lado están las fuerzas armadas venezolanas, quienes deben cuidar sus puestos fronterizos y la zona a su cargo -aun cuando estos son los menos involucrados en eventos de choque-; además del tradicional contrabando y tráfico de drogas, se suma la delincuencia común.

Una apreciación muy grave que hace este autor, es que las agresiones armadas al Estado y territorio venezolano, contra civiles y militares, es cada día más comprometida y alarmante. Alega, que a ello se suma el número de venezolanos soldados y civiles muertos y heridos, víctimas de la acción armada de la narcoguerrilla²⁸ y todos los que padecen hostigamiento diario contra la vida productiva económica y social de la región, tales como trabajadores, productores comerciantes y empresarios, secuestrados y chantajeados con pago de vacunas y rescates, a cambio de sus vidas y la de sus familiares.

En lo que concierne a la presencia militar, la Fuerza Armada Nacional Venezolana asegura que los grupos guerrilleros Fuerza Armada Revolucionaria de Colombia (FARC)²⁹ y el Ejército de Liberación Nacional (ELN)³⁰, tienen campamentos en territorio venezolano, por tal motivo decidieron reforzar las unidades militares y el parque de armas y equipos destacados a lo largo de la frontera colombo – venezolana, allí están desplegados 5.000 militares para frenar

26 Paracos: Definición para quienes integran o forman parte de grupos paramilitares

27 CARRIÓN, F.: *La violencia fronteriza*. Diario Hoy Dic. 2009. www.flacsoandes.org/fronteras/images/documentos/limite_vida.pdf [Consulta: 2009, Enero 10].

28 Podríamos definir narcoguerrilla como la simbiosis entre grupos guerrilleros (especialmente los de índole marxista) y grupos de narcotráfico. Usualmente se les identifica como contra-parte del Narco-paramilitarismo, que es la simbiosis de grupos paramilitares (usualmente de extrema-derecha) con grupos del narcotráfico.

29 Las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia-Ejército del Pueblo o FARC-EP es un grupo guerrillero de extrema izquierda que se autoproclamó marxista-leninista. Es considerado un grupo terrorista tanto en Colombia como en otras naciones.

30 Ejército de Liberación Nacional, ELN, una organización subversiva de Colombia

la acción de grupos guerrilleros, narcotraficantes, contrabandistas y el hampa común. (Vargas y García, 2010)³¹.

Característica Socio – económica

Los niveles y expectativas económicas son desiguales a todo lo largo de la frontera colombo-venezolana. Mientras por un lado existen zonas como la Guajira venezolana y el Arauca colombiano, entre otros, que carecen de los más elementales servicios, en otras localidades como los municipios venezolanos de Jesús Enrique Losada, Rosario de Perijá, Catatumbo, eje Cúcuta - San Antonio - San Cristóbal, la actividad comercial y turística que desarrollan es de gran proyección económica.

Características Político – Cultural

La zona fronteriza colombo-venezolana es una zona de constantes tensiones políticas, por los problemas de delimitación pendientes entre ambas naciones y por la delicada situación que enfrenta el gobierno Colombiano con la guerrilla, desde hace más de cuarenta años, con repercusiones a ambos lados de dicha zona fronteriza.

A lo anterior se suman los desencuentros de los mandatarios de ambos países en los últimos cinco años, períodos en los cuales se han roto las relaciones diplomáticas; la más reciente ocurrió el veintidós de julio de este año 2010 y fue reseñada en la edición digital del diario El Universal de ese día, en el cual se lee el titular : “El presidente de la República, Hugo Chávez, anunció la ruptura de relaciones del país con Colombia, tras conocerse las pruebas que presentó hoy el embajador de Colombia ante la Organización de Estados Americanos (OEA), Luis Alfonso Hoyos, sobre la presunta presencia de 87 campamentos de las guerrillas en territorio venezolano”³².

Dieciocho días después, el diez de agosto, fue reanudada la relación, incidente que fue reseñado por Radio Panamá en versión digital en el cual se lee: “Chávez y Santos optimistas por encuentro en Colombia”. “Más que el restablecimiento comercial, lo que queremos buscar es una decisión sobre el pago a la deuda, que conocemos lo perjudicial que ha sido para los empresarios que trabajan con Venezuela”³³, sostuvo la canciller colombiana María Ángela Holguín.

³¹ VARGAS, J y GARCÍA, P.: *Problemas fronterizos*. 2010

³² Venezuela rompe relaciones con Colombia http://www.eluniversal.com/2010/07/22/int_ava_venezuela-rompe-rela_22A4230533.shtml [Consulta: 2010, Julio 22].

³³ Chávez y Santos optimistas por encuentro en Colombia <http://www.radiopanama.com.pa/noticias/internacional/chavez-y-santos-optimistas-por-encuentro-en-colombia/20100810/nota/1339430.aspx> [Consulta: 2010, Agosto 10].

Problemas derivados de la actuación guerrillera y el narcotráfico:

Otra característica señalada por Carrión (2009)³⁴, es la derivada del dúo narco-guerrilla; los carteles de la droga componen toda una industria del delito, apoyada en la organización que tiene la guerrilla, que protege sus cultivos y laboratorios clandestinos de procesamiento de la coca.

Desde hace más de cinco décadas Colombia mantiene una lucha armada con focos guerrilleros, quienes en principio defendían, según ellos, la injusta y discriminatoria interpretación sociopolítica de la distribución y tenencia de la tierra, pero a medida que su lucha se tornó cruel y despiadada, fueron acumulando una gran cantidad de muertes de civiles, políticos, gobernantes y soldados en territorio colombiano y a lo largo del eje fronterizo colombo-venezolano.

Vargas y García, (2010)³⁵, recordando las predicciones de Ardila en la década de los ochenta, expresan que, hoy por hoy la frontera Arauca-Apure, espacios territoriales venezolanos, vienen siendo utilizados como lugar de refugio por grupos guerrilleros e irregulares; las implicaciones tanto económicas como políticas de la acción y efecto de estos grupos afectan al vecino país. El temor de Ardila sobre que las condiciones internas venezolanas fuesen propicias para la regionalización e internacionalización del conflicto interno colombiano, hoy son una realidad, entre otras razones porque la precaria infraestructura, en el pasado, de la intendencia de Arauca dificultó la comunicación con el resto de Colombia, e hizo más accesible el paso hacia el interior de Venezuela.

El incremento del contrabando, asociado a la devaluación venezolana, se debe a que productos tradicionalmente costosos para los colombianos como la leche, el aceite y la harina de maíz, resultan más económicos cuando proceden de Venezuela.

Ahora, a la actuación del narcotráfico, se suma la de los paramilitares, los cuales, conjuntamente con las células guerrilleras colombianas han sido catalogados como terroristas por el gobierno estadounidense. Todos estos grupos actúan sin recato alguno, en ambos países; lo cual exige del gobierno venezolano tome cartas en el asunto y busque mecanismos de cooperación con Colombia, pero hasta ahora no se ven los frutos de esta responsabilidad.

Otra consecuencia, es la destrucción del ecosistema de algunos parques nacionales protegidos por el Estado venezolano, donde se han venido detectando sembradíos de amapola a lo largo de los años. Esta situación, implica que Venezuela es actor protagónico en el conflicto colombiano, dado que sus fronteras

³⁴ CARRIÓN, F.: *La violencia fronteriza*. Diario Hoy Dic. *Op. cit*

³⁵ VARGAS, J y GARCÍA, P.: *Problemas fronterizos*. *Op. cit*.

son amenazadas continuamente por los grupos de insurgentes que operan del lado colombiano, comenta Carrión (2009)³⁶.

IV. Gestión editorial

Partiendo de las explicaciones de Casals y Santamaría (2000)³⁷, la línea editorial de un periódico es el agregado de valores y criterios que guían una redacción en los arbitrajes que ésta hace en cuanto a los temas de actualidad, el ángulo a destacar, el punto de vista, el tono escogido y un conjunto de decisiones subjetivas. Como tendencia política visible pero escasamente declarada, se define diariamente en las respuestas que da a las interrogantes ¿Qué es importante? a ¿Qué fuente se entrevistará? ¿Cómo prestar la noticia? ¿Cuál será la rúbrica preponderante? ¿Que se colocará en primera plana?

En términos concretos y puntuales, comúnmente se entiende el editorial como un género periodístico-expositivo³⁸, que consiste en un texto no firmado que explica, valora y juzga un hecho noticioso de especial importancia. Se trata de una opinión colectiva, de un juicio institucional formulado en concordancia con la línea ideológica³⁹ del medio.

En opinión de Martínez (1989)⁴⁰, el editorial tiende a la persuasión, es decir, induce a las personas mediante la exposición de razones a creer o a hacer alguna cosa, siempre que sea sin coacción. En tal sentido, el editorial persuade más que convence, pues la convicción es sólo un primer paso hacia la verdadera persuasión, aunque el razonamiento debe estar fundamentado; cuando no ocurre así se hace un abuso del estilo editorialista, que es el lenguaje totalitario y que se caracteriza por introducir directamente una valoración política de lo sucedido, incluso dentro del texto de una noticia, con la pretensión de transmitir el hecho, de poseer la verdad absoluta.

³⁶ CARRIÓN, F.: *La violencia fronteriza*. Diario Hoy Dic. Op.cit

³⁷ CASALS, M. y SANTAMARÍA, L.: *La Opinión Periodística. Argumentos y géneros para la persuasión*. Madrid, editorial Fragua. 393 páginas. 2.000

³⁸ Textos expositivos en los medios de comunicación Una de las finalidades de los medios de comunicación es transmitir información. Estos textos se caracterizan por los rasgos de cualquier texto expositivo: claridad, objetividad, precisión y orden. Es un texto periodístico expositivo en el que se cuentan de una manera objetiva acontecimientos actuales y de interés.

³⁹ Ideología marcada por su empresa editora, sus intereses y que se manifiesta de diferentes modos, para hacerlos llegar así a la población que recibirá el mensaje (audiencia, lectores, radioyentes).

⁴⁰ MARTÍNEZ, J.: *El lenguaje periodístico*. Madrid, Paraninfo. 1.989

Los medios impresos en la zona fronteriza

Los medios de comunicación impresos son actores fundamentales en la visibilidad de las diferentes formas de violencia, ya sea por reseñar los crímenes y delitos que suceden en una determinada comunidad; hacer seguimiento de las políticas de seguridad de los Estados o de los gobiernos nacionales, regionales y/o locales.

Es importante tener claro que los medios masivos de difusión, además de empresas de servicio son actores sociales, convirtiéndose en un medio para la generación de matrices de opiniones favorables o desfavorables a los hechos. En este sentido el periodista es un profesional de la información.

Ahora bien, más allá de la mera función divulgativa e informativa la noticia a juicio de Dahdah (2003)⁴¹, es un asunto vital en la política contemporánea como para considerarla una preocupación exclusiva de los periodistas. Este autor cita a Graber y col. (1998)⁴², para referirse a la relación directa entre comunicación política y la política informativa de los noticieros de televisión, radio y prensa, cada día más creciente.

Maxwell McCombs y Donald Shaw (1972)⁴³, enfatizaron la importancia política de la noticia, lo que llamaron la Agenda-Setting según la cual, la política actual es influida por los medios de comunicación de masas al establecer el vínculo indirecto, vale decir, una relación mediática entre gobernantes y gobernados.

Las evidencias de McCombs y Shaw (1972)⁴⁴, reseñadas por Dahdah (2003)⁴⁵, apuntan, entonces, a que los ciudadanos aprenden ideas o conceptos de la información abundante que diariamente perciben a través de la prensa la radio o la televisión. Tales medios son las fuentes principales de información y por tanto de formación de la opinión de los públicos. Según estos autores, tal como lo formula la teoría de la agenda, los ciudadanos aprenden representaciones de la realidad sociopolítica a razón directa con el énfasis que ponen los canales de difusión masiva en torno a los asuntos públicos, en este caso de los hechos violentos, lo cual se operacionaliza en la frecuencia de aparición de una noticia y en la ubicación o en el espacio que se le asigna a la misma, así como su tratamiento semántico.

41 DAHDAH, Said: En medio de los medios: la noticia como política en Venezuela. *Politeia*, ene., vol.26, no.30, ISSN 0303-9757, pp. 143-169. 2003

42 DAHDAH, Said: En medio de los medios: la noticia como política en Venezuela. *Op. cit.*

43 McCOMBS y Shaw, STONE, G. y M. McCOMBS: Tracing the time lag in agenda-setting. *op. cit.*

44 McCOMBS y Shaw, STONE, G. y M. McCOMBS: Tracing the time lag in agenda-setting. *op. cit.*

45 DAHDAH, Said: En medio de los medios: la noticia como política en Venezuela. *Op. cit.*

Otro señalamiento importante que abona al papel de los medios en la interpretación ciudadana del hecho violento en frontera, es el de Dahdah (2003)⁴⁶, cuando se apoya en Iyengar y Kinder (1993)⁴⁷, para quienes los medios de difusión masiva profesan una influencia en los criterios que emplean los individuos para enjuiciar a sus gobernantes. Ya que del mismo modo ejercen esta ascendencia en los criterios que los ciudadanos de la zona fronteriza y el resto del país, aplican para enjuiciar y juzgar a los actores de los hechos de violencia.

Para Iyengar y Kinder (1993)⁴⁸, la impresión que se forman los individuos sobre su realidad, sus evaluaciones sobre la misma y, en consecuencia, las decisiones que toman, se construye con base en algunos temas centrales, de esta forma, los ciudadanos construyen un abanico de asuntos como parámetros para medir el comportamiento de los gobernantes y sus actuaciones.

Los medios de difusión no sólo fijan una agenda de temas, sino que contribuyen con ello a la creación de un repertorio de criterios que sirven para que el público juzgue la realidad y tome decisiones.

Los medios de comunicación y el necesario equilibrio informativo

En una frontera tan confusa y enrarecida por elementos violentos que conforman una realidad binacional entre Colombia y Venezuela, el compromiso de observar un tratamiento equilibrado a las informaciones que allí se generan cobra gran importancia.

Hasta los momentos, no se cuenta con una definición concluyente de cubrimiento informativo “equilibrado”; los textos se limitan a expresar que lo ideal es que se busque el pluralismo y la veracidad en el manejo de la información. A juicio de Marín (2007)⁴⁹, el Código de Ética (1988)⁵⁰ del periodista venezolano no habla de Equilibrio Informativo aun cuando señala en su artículo 6: “El periodista se debe fundamentalmente al pueblo, el cual tiene el derecho de

46 DAHDAH, Said: En medio de los medios: la noticia como política en Venezuela. *Op. cit.*

47 IYENGAR, S. y D. KINDER: Televisión y opinión pública: la información es poder. México. Gernika. 1.993

48 IYENGAR, S. y D. KINDER: Televisión y opinión pública: la información es poder. *op. cit.*

49 MARÍN K.: Equilibrio Informativo en los Medios de Comunicación Social: ¿Una Utopía? Observatorio Global de Medios, Capítulo V, Venezuela. 2007.

50 Código de Ética del Periodista Venezolano. Aprobado en la I Convención Nacional del CNP, celebrada en la ciudad de Caracas del 3 al 5 de septiembre de 1973, modificada en la VII Convención Nacional del CNP celebrada en la ciudad de Mérida, Estado Mérida, en junio de 1988; en el XXIX Secretariado del CNP efectuado en San Carlos, Estado Cojedes el 13 y 14 de junio de 1997; y en la XV Convención Nacional de Caracas, celebrada entre el 26 y 27 de enero de 2013.

recibir información veraz, oportuna e integral a través de los medios de comunicación social”⁵¹. De igual manera, en su Artículo 17, se lee que “El Periodista debe luchar por un ambiente comunicacional sano en el sentido de lograr equilibrio en los mensajes”⁵².

En opinión Marín (2007)⁵³, la entropía comunicacional es un factor de ruido en el espacio comunicacional que debe ser denunciado por el periodista.

Bernabé (2007)⁵⁴, advierte que contexto, rigor y contraste de fuentes son palabras fundamentales para el periodismo, pese a que éste se ha inundado de conceptos como: rapidez, espectáculo, falta, y en muchos casos, ausencia total de rigor.

Esta autora, considera que los medios de comunicación masiva, en lugar de ejercer su equilibrio informativo, explotan el lado especulativo de un hecho noticioso, independientemente de su impacto, cercanía o interés.

Mientras para el periodista los criterios de noticiabilidad pueden ser unos, para la línea editorial del medio pueden ser otros. Estos últimos tienden a ver la noticia como mercancía, los criterios que prevalecen, la mayoría de las veces pueden ser otros advierte Marín (2007)⁵⁵. Por otra parte, la teoría del Gatekeepers⁵⁶ (porteros), como los personajes que, bien dentro de los medios o en las audiencias, deciden la valoración de un hecho noticioso.

Es decir, la agenda de los medios de comunicación dependerá de la acción de los gatekeepers -los actores profesionales que individual u organizativamente determinan los ítems de actualidad valorados como relevantes en cada momento. (Armananzas, 2007)⁵⁷

51 Código de Ética del Periodista Venezolano. *op. cit.*

52 Código de Ética del Periodista Venezolano. *op. cit.*

53 MARÍN K.: Equilibrio Informativo en los Medios de Comunicación Social: ¿Una Utopía? Observatorio Global de Medios, Capítulo V, Venezuela. 2007.

54 BERNABÉ, J.: *Periodismo Preventivo. Otra manera de informar sobre la crisis y los conflictos internacionales*. Instituto Universitario de Desarrollo y Cooperación. Donoso Cortés 65, 28015, Madrid, España. 2007.

55 MARÍN K.: Equilibrio Informativo en los Medios de Comunicación Social: ¿Una Utopía? *op. cit.*

56 Persona que en un equipo de trabajo actúa como especialista de información, no solamente con capacidad reactiva, respondiendo eficazmente a las demandas de información que recibe de sus compañeros de trabajo sino también proactivamente, adelantándose a las necesidades de información antes de que sean percibidas. El trabajo de gatekeeper puede estar desarrollado tanto por bibliotecarios documentalistas como por profesionales de la materia de trabajo de que se trate que por sus cualidades de curiosidad e interés por conocer fuentes de información y bases de datos, meticulosidad en el tratamiento de los documentos manejados por el equipo, etc. se encaminan a realizar esta tarea, fundamental en cualquier proyecto de investigación.

57 ARMANANZAS, E.: La acción de los gatekeepers ante los referentes. *op. cit.*

Marín (2007)⁵⁸, expresa que si los empresarios de medios y los periodistas jefes de información y redacción, tienen el poder de decidir lo que se publica y bajo qué enfoque, también los usuarios tienen el poder de decidir la información que consumen para satisfacer sus necesidades informativas. Es lo que Ramonet (2003)⁵⁹ llama el Quinto Poder⁶⁰.

El reto que tiene el periodista es desafiar a los ciudadanos a participar en las soluciones y a debatir los temas que le interesan. La formación del periodista actual ya no depende de las técnicas sino de los horizontes que estén en capacidad de observar, ver e interpretar.

El periodista se debate entre seguir empaquetando noticias como una mercancía más, repitiendo el espejo de la realidad, o incorporar los valores éticos que le permitan respetar el equilibrio informativo desde la responsabilidad social que tiene como un servidor de la sociedad. Ciertamente, no se espera que *cada* periodista esté en posibilidades de hacer su elección, en tanto el mercado de trabajo los expone a una presión extrema que rebate no necesariamente a los más incompetentes o corruptos, sino a los más débiles, a aquellos que no pueden librarse o se dejan seducir por el día a día, y no desarrollan armas profesionales para especializarse y madurar. (Lara, 2005)⁶¹.

Por esta razón la experiencia, profesionalismo y seriedad que coloca el profesional a cada una de sus notas, marcará una diferencia entre lo real y lo fantástico, entre lo dramático y lo trágico, entre la tranquilidad y el agobio, entre la verdad y la mentira. La responsabilidad es parte del trabajo diario del periodista es por ello que se toma como una base que puede resultar interesante.

V. Metodología del Estudio

En este sentido, se aplicó un estudio exploratorio. Hernández Sampieri y col. (2003)⁶². Además, el diseño de la investigación que se utilizó es exploratorio

⁵⁸ MARÍN K.: Equilibrio Informativo en los Medios de Comunicación Social: ¿Una Utopía? *op. cit.*

⁵⁹ RAMONET, I.: *Un mundo sin rumbo*. Madrid, España. Debate S.A. 2003.

⁶⁰ Quinto poder es una denominación para la continuación de la serie de los tres poderes clásicos de Montesquieu (ejecutivo, legislativo y judicial); ocuparía el quinto lugar tras el cuarto poder que se atribuye a los medios de comunicación.

⁶¹ Lara: ¿imparcialidad mediática en los procesos electorales? La prensa local en las elecciones para gobernador del estado de Veracruz en 1998: El Caso De «El mundo de Córdoba». Disponible en: De Gasperín, Alvaro. 1999. Revista electrónica Razón Y Palabra, Número 14, Año 4, Mayo - Julio 1999, 2005. www.sectorlenguaje.cl/.../tratamiento_inform_medios_noticiosos.ppt [Consulta: 2008, Enero 15]

⁶² HERNÁNDEZ SAMPIERI, R. FERNÁNDEZ COLLADO, C y BAPTISTA Lucio P.: *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill. 2003.

cualitativo. Méndez (1997)⁶³. El énfasis de este tipo de estudio se coloca en la interpretación de los contenidos, “la importancia de la realidad como es vivida y percibida por el hombre: sus ideas, sus sentimientos y motivaciones”. (Martínez, 1997:8)⁶⁴.

Este estudio se ubicó como una indagación exploratoria, pues la perspectiva del periodista en el tema de la gestión del tratamiento del discurso diplomático está aún virgen. Para los efectos, los informantes clave de este estudio son los periodistas, quienes operacionalizan las directrices de los directivos que gerencian la línea editorial y estipulan el equilibrio informativo que se debe asumir en el medio.

Población (informantes clave)

Se aplicó un censo a los profesionales que laboran en el área, por el hecho de que el universo de estudio estuvo conformado por una población finita de fácil identificación y acceso, correlativo con Méndez (2002)⁶⁵.

Específicamente, la población estuvo conformada por los periodistas y directivos de los diarios La Nación y Los Andes en el Estado Táchira, Venezuela y Opinión y Vanguardia en los departamentos Norte de Santander y Santander, Colombia; por ser éstos, actores protagonistas de la situación abordada: Se precisó obtener información de los implicados en la situación problemática con el fin de conocer la realidad desde otro ángulo, para abonar a nuevos enfoques con lo cual se pueda instituir una pluralidad metodológica y una visión más global y holística del objeto estudiado. (Martínez, 1997)⁶⁶.

En virtud de la cantidad de informantes clave en las cuatro unidades de estudio, se aplicó un censo, para el que se realizaron N entrevistas; la información obtenida permitió dar respuesta a los objetivos.

63 MÉNDEZ, C.: *Metodología de la Investigación*. Colombia, Editorial McGraw Hill. 2002. Expresa que en este tipo de estudio se observan formas de conducta y actitudes; comportamientos concretos de una población y se descubre asociaciones entre las variables de investigación, aunque no se pretende cuantificar aspectos de la realidad humana, sino sopesarlos en el contexto, la función y el significado de los actos humanos.

64 MARTÍNEZ, M.: *La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico práctico*. México. Editorial Trillas. 1997.

65 MÉNDEZ, C.: *Metodología de la Investigación. op. cit.*

66 MARTÍNEZ, M.: *La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico práctico. op. cit.*

Tabla N° 1
Población: Informantes clave

Informante clave	Diario	N° de entrevista
Periodistas	La Nación	7
Directivos	La Nación	3
Periodistas	Los Andes	5
Directivos	Los Andes	2
Periodistas	Opinión	7
Directivos	Opinión	3
Periodistas	Vanguardia	6
Directivos	Vanguardia	2
Total		35

Propia

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

La técnica para la recolección de datos se centró en la entrevista de investigación semiestructurada, para la que se requirió realizarla de manera personal. Esta técnica tiene como propósito, recolectar formalmente, sobre el tema establecido, los datos de la investigación (Zorrilla, Torres, 1992)⁶⁷.

La entrevista fue diseñada y aplicada, siguiendo el modelo de estructura práctica que propone Zorrilla y Torres (1992:74)⁶⁸, “consideraciones previas a la entrevista, presentación del encuestador, conocimiento previo del campo, contacto, formulación de preguntas, registro de repuestas y terminación o cierre de la entrevista”. Esta técnica proporciona ventajas al trabajo de investigación; facilita la labor de persuasión, permite la precisión en las preguntas, establece la posibilidad de verificar respuestas y permite observar la reacción del entrevistado y dirigir la atención del entrevistado a partir de un tema central y las preguntas. La ventaja de este tipo de técnica, según Berganza y Ruiz (2005)⁶⁹ radica en el hecho de que obtienen una mayor tasa de respuestas exactas e incluso mayores garantías de la sinceridad de las mismas.

⁶⁷ ZORRILLA, S. y TORRES, M.: Guía para elaborar Tesis. México Mc Graw Hill Interamericana. 1992. Pp. 74.

⁶⁸ ZORRILLA, S. y TORRES, M.: Guía para elaborar Tesis. *op. cit.*

⁶⁹ BERGANZA, M. y RUIZ, J.: Investigar en Comunicación. Editorial Mc Graw Hill. Madrid. 2005.

El instrumento diseñado para el registro de los datos primarios fue un cuestionario no estándar semiestructurado. Chávez (1994)⁷⁰, indica que el mismo consiste en un documento estructurado o semiestructurado que contiene un conjunto de reactivos relativos a la variable de estudio. El instrumento de este estudio fue un cuestionario estándar semiestructurado, compuesto por preguntas cerradas dicotómicas y con escalas simples, semiproyectivas y abiertas, el cual contempló los aspectos necesarios en la investigación. “Con los instrumentos de recolección de datos el investigador puede acercarse a los fenómenos y extraer de ellos información”, destaca (Sabino, 1980:149)⁷¹.

VI. Discusión de los resultados

En este capítulo se presentan los resultados del análisis e interpretación de los datos con los cuales el investigador satisfizo las expectativas formuladas en sus interrogantes y objetivos. Se parte de cuantificar las respuestas dadas en la entrevista, por los informantes clave de los diarios de la zona fronteriza de Colombia y Venezuela: en primer lugar los periodistas de calle, en segundo lugar los directivos (Directores, Jefes de Redacción y de Información). Posteriormente se analizaron y discutieron estos resultados a la luz de los postulados teóricos que conformaron el deber ser teórico de la indagación. Los resultados muestran la interpretación resultante, partiendo de la respuesta al objetivo general, y seguidamente a cada objetivo específico fundamentándose en la teoría y presentando la evidencia de los datos en gráficos. Los resultados demuestran lo siguiente:

Resultados de la entrevista a los periodistas

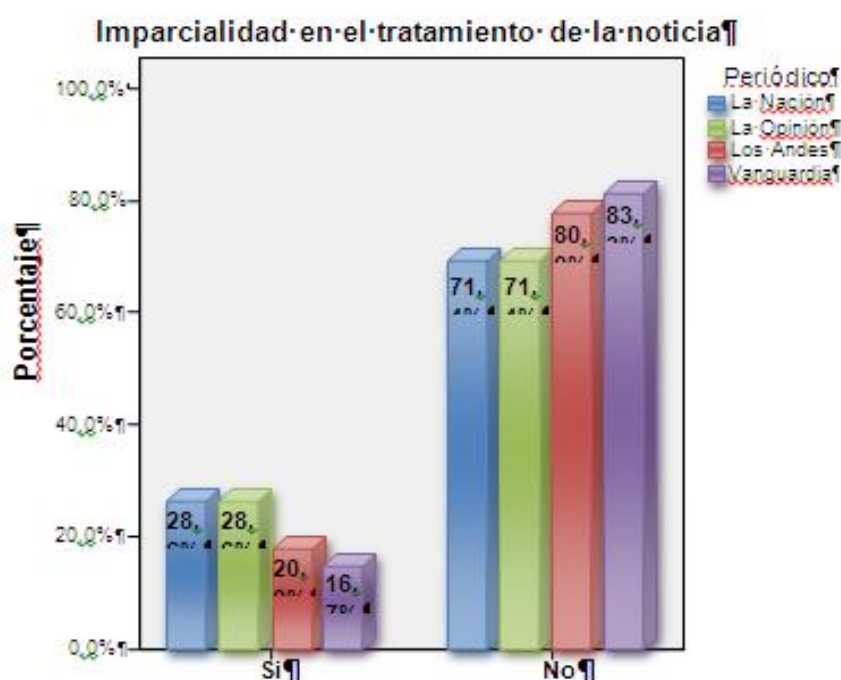
Objetivo 1: Tratamiento responsable del discurso: imparcialidad

Las entrevistas demuestran que tanto los periódicos de Venezuela como de Colombia están tratando el discurso diplomático con poca imparcialidad. El gráfico N° 1, permite visualizar la matriz de opinión que tienen los profesionales del periodismo ante el tratamiento de las noticias relacionadas al discurso diplomático. Se aprecia que en promedio de la consulta aplicada a los cuatro medios, el 76,51% se inclinan a la parcialidad, contra 23,48 que se inclinan a la imparcialidad.

⁷⁰ CHÁVEZ, N.: *Introducción a la Investigación Educativa*. Maracaibo, Venezuela, Editorial de la Universidad del Zulia EDILUZ. 1994. pp. 134.

⁷¹ SABINO, C.: *El proceso de investigación*. Ed. Panapo, Caracas. 1980. p p. 149.

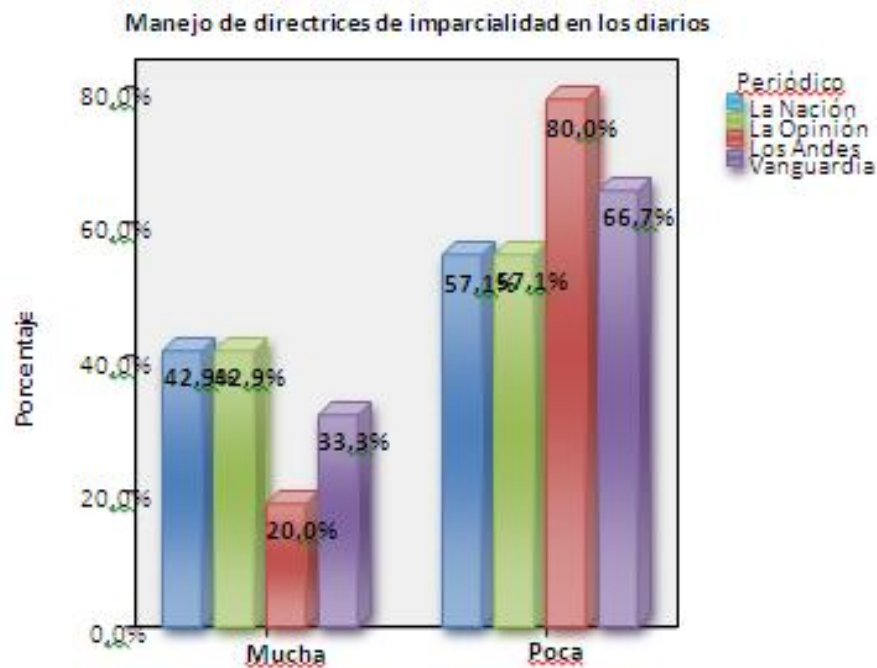
Gráfico 1



Elaboración Propia 2010

El hallazgo anterior se corrobora al consultar a los periodistas venezolanos y colombianos su apreciación sobre si los diarios fronterizos venezolanos la Nación y los Andes manejan directrices de imparcialidad en su tratamiento de las noticias relacionadas con el discurso diplomático. El gráfico N° 2 deja claramente establecido la parcialización en la información que existe en promedio, alcanzando 65,21% de poco manejo imparcial, contra 34,76% de mucho manejo parcial. Datos que se repiten al hacer la consulta cruzada.

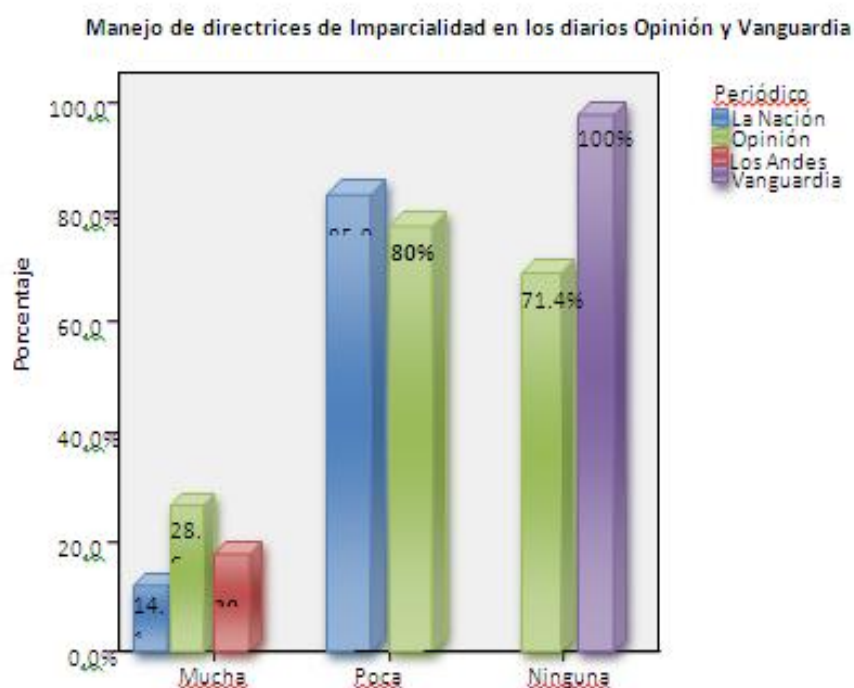
Gráfico 2



Elaboración Propia 2010

Al consultar de manera invertida a los periodistas de los diarios venezolanos y colombianos sobre las directrices de parcialidad-imparcialidad ostentada por los diarios colombianos: Opinión y Vanguardia, los resultados se repiten: Vanguardia 100%, Opinión ocupa un 71% contra 29%, mientras que por su parte el diario venezolano La Nación, juzga que sus homónimos cuentan con pocas directrices de imparcialidad en 86% contra 14% y Los Andes 80% contra 20%. El gráfico N° 3, permite ver las opiniones de estos profesionales del periodismo.

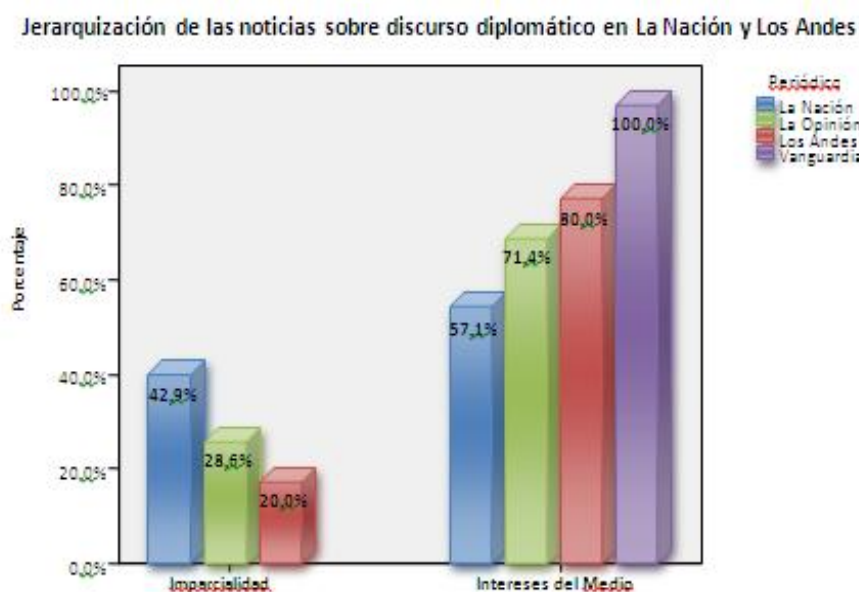
Gráfico 3



Elaboración Propia 2010

Del mismo modo, la consulta sobre si la ubicación, valoración y jerarquización de la noticia concerniente al discurso diplomático se realiza de manera imparcial o según los intereses del medio, dio como resultado a juicio de los profesionales del periodismo, que los intereses del medio pesan más en los diarios de ambas naciones. En este sentido, en un 77,13%, en promedio de los 4 medios, la jerarquización de la noticia se da por disposición de los intereses internos del medio y no de la importancia de reseñarla. Obsérvese el gráfico N° 4.

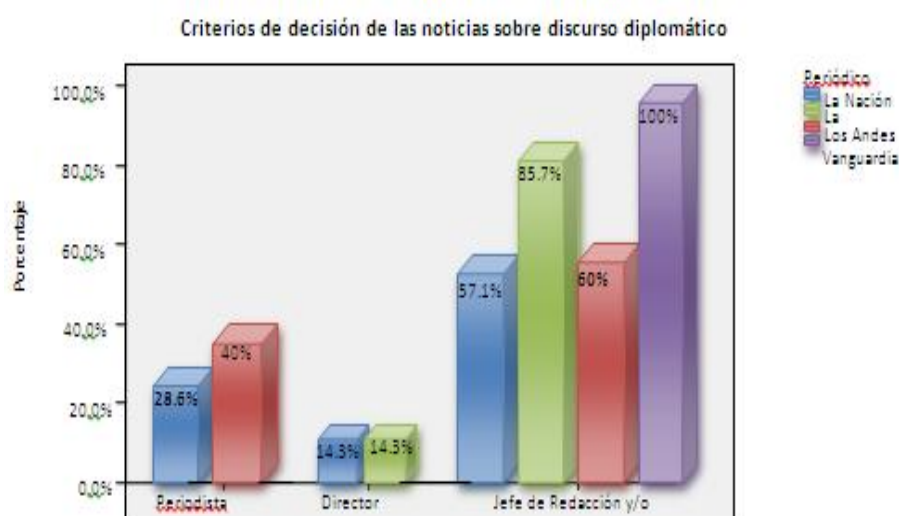
Gráfico 4



Elaboración Propia 2010

Además, se conoció que generalmente, quien decide la ubicación, valoración, jerarquización de las noticias relacionadas al discurso diplomático colombo-venezolano son el jefe de redacción y/o información siguiendo una política editorial; el director y los periodistas prácticamente no toman esas decisiones y mucho menos entre todos. El gráfico N° 5, permite apreciar la manera cómo la decisión de los jefes de redacción o información (75,70%) arroja la opinión que pudiese tener un periodista (34,30%) en cuanto a la jerarquización de la noticia.

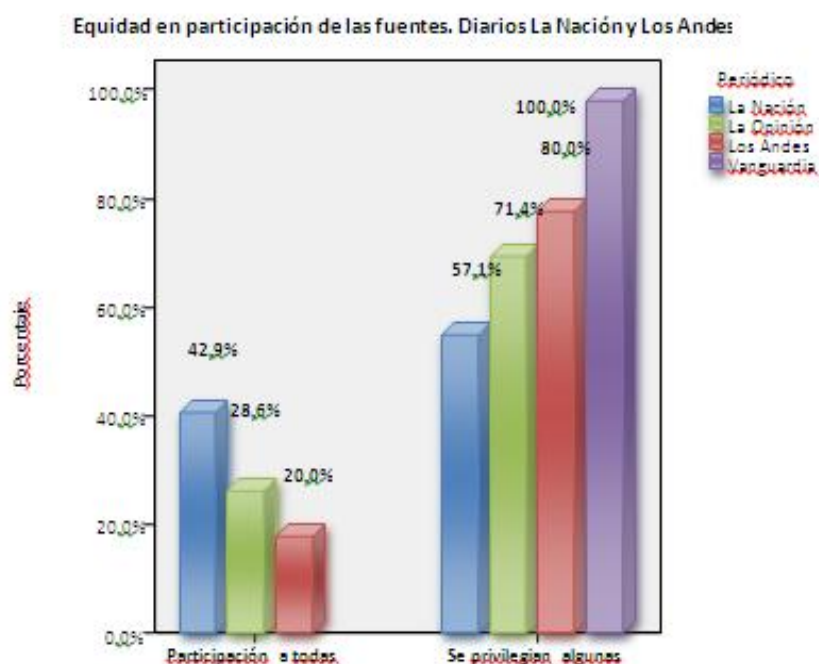
Gráfico 5



Elaboración Propia 2010

Por último, la imparcialidad queda establecida al comprobar que los periodistas de ambos grupos de periódicos consideran que en los diarios Opinión y Vanguardia, La Nación y los Andes, con respecto a las noticias relacionadas al discurso diplomático colombo-venezolano, generalmente no se da igual participación a todas las fuentes, más bien se privilegian algunas en detrimento de otras, como lo demuestra el gráfico No 6.

Gráfico 6



Elaboración Propia 2010

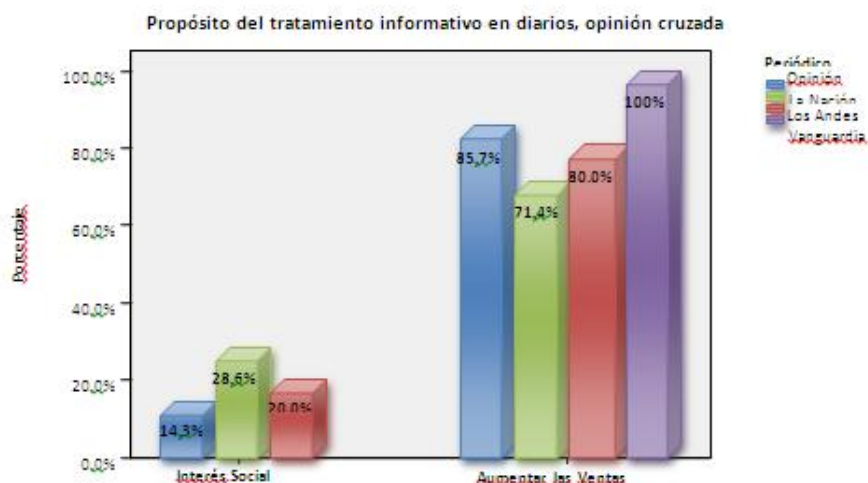
Objetivo 2: Tratamiento responsable del discurso: fin último o propósito

El criterio de los periodistas de los diarios La Nación y Los Andes en el Estado Táchira; Opinión en el Norte de Santander y Vanguardia en Santander, sobre la gestión editorial respecto al cumplimiento de la responsabilidad que tienen, de tratar el discurso diplomático colombo-venezolano como hecho noticioso y no como mercancía para aumentar las ventas.

La consulta que se le hizo a los periodistas venezolanos y colombianos sobre si en el diario de la competencia del vecino país suelen dar al discurso diplomático colombo-venezolano, un tratamiento informativo para aumentar las ventas o un

tratamiento informativo de interés social; dio como resultado, que el 100% de los periodistas del diario Vanguardia, considera que el tratamiento responde más al interés por las ventas que al interés social; del mismo modo sus coterráneos del diario Opinión en un 71% opinan lo mismo. En este mismo orden de pensamiento los periodistas venezolanos del diario Los Andes en un 80% también comparten el juicio de los anteriores de igual manera sus compañeros del diario La Nación en un 86% coinciden con la mayoría de los periodistas. Obsérvese el gráfico N° 7.

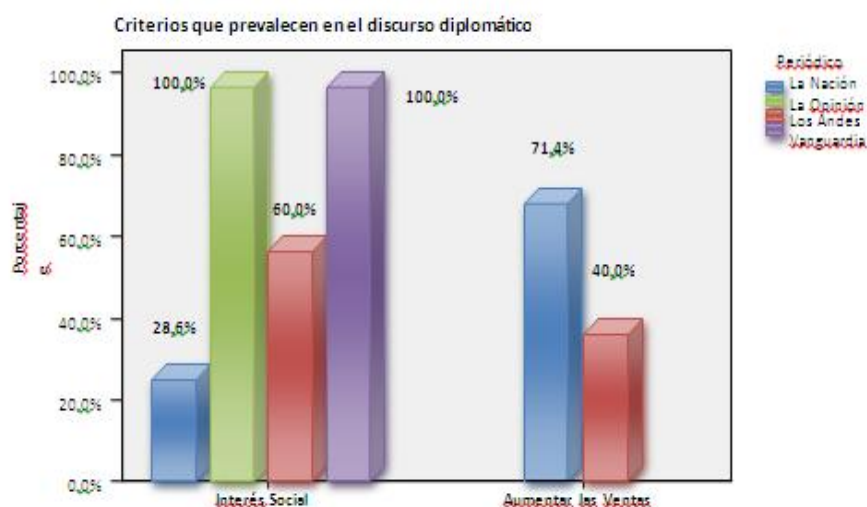
Gráfico 7



Elaboración Propia 2010

Al consultárseles a estos profesionales sobre este mismo aspecto en su propio diario, se conoció que para los profesionales del periodismo colombiano de la Opinión y Vanguardia, en un 100% priva el interés social; mientras que la auto percepción de sus colegas de los periódicos venezolanos como el diario Los Andes también es a favor del interés social en un 60%, inclusive los del diario La Nación, sólo un 29% sí cree que el interés social guía la forma de tratar la noticia. Estos detalles pueden ser visualizados en el gráfico N° 8.

Gráfico 8



Elaboración Propia 2010

Resultados de la entrevista a los directivos

Objetivo 1. Tratamiento responsable del discurso: imparcialidad

A juicio de los directivos de los cuatro periódicos fronterizos consultados: los venezolanos La Nación y Los Andes, los colombianos Opinión y Vanguardia; todos los diarios carecen de suficientes directrices de imparcialidad en el tratamiento de las noticias relacionadas al discurso diplomático colombo-venezolano que influyan en el conflicto de ambos países.

Las principales razones argüidas para ese comportamiento poco ético se basan en que los periódicos colombianos rechazan la política de Chávez y que los periódicos venezolanos se sienten cohibidos por la vigilancia del gobierno.

Sin embargo cuando se les preguntó específicamente si cada diario utilizaba mucha, poca o ninguna directriz de imparcialidad al tratar las noticias relacionadas al discurso diplomático colombo-venezolano, todos los directivos opinaron que manejan directrices de mucha imparcialidad, como lo revela la tabla N° 1.

Tabla 1
Manejo de mucha, poca o ninguna directriz de imparcialidad

	PERIÓDICOS				Total
	La Nación	Opinión	Los Andes	Vanguardia	
Mucha	3	3	2	2	10
Total	3	3	2	2	10

Elaboración Propia 2010

En cuanto al tratamiento de las noticias relacionadas con el discurso diplomático colombo-venezolano, en lo que se refiere a ubicación, valoración y jerarquización; para 7 de los gerentes es imparcial, en contra de 3 que lo consideran parcializado según los intereses del medio. Ver tabla N° 2.

Tabla 2
Imparcialidad en la ubicación, valoración y jerarquización de la noticia

	PERIÓDICOS				Total
	La Nación	Opinión	Los Andes	Vanguardia	
Imparcialidad	2	3	0	2	7
Intereses del medio	1	0	2	0	3
Total	3	3	2	2	10

Elaboración Propia 2010

En opinión de ellos, generalmente, quién decide la ubicación, valoración, jerarquización de las noticias relacionadas al discurso diplomático colombo-venezolano son los jefes de redacción y/o información 6 contra cuatro quienes admiten que son los directivos, como se aprecia en la tabla N° 3.

Tabla 3

Agentes decisores en la ubicación, valoración y jerarquización de la noticia

	PERIÓDICOS				Total
	La Nación	Opinión	Los Andes	Vanguardia	
Director	3	0	1	0	4
Jefe de Redacción	0	3	1	2	6
Total	3	3	2	2	10

Elaboración Propia 2010

Los directivos de los periódicos consultados reconocen que se privilegian algunas fuentes en detrimento de otras que no tienen la misma participación cuando se trata de noticias relacionadas al discurso diplomático colombiano-venezolano, la tabla N° 4 muestra nueve contra uno.

Tabla 4

Participación de la fuente

	PERIÓDICOS				Total
	La Nación	Opinión	Los Andes	Vanguardia	
Participación a todas	1	0	0	0	1
Se privilegian algunas	2	3	2	2	9
Total	3	3	2	2	10

Elaboración Propia 2010

Objetivo 2. Tratamiento responsable del discurso: fin último o propósito

El criterio de los periodistas de los diarios La Nación y Los Andes en el Estado Táchira; Opinión en el Norte de Santander y Vanguardia en Santander, sobre la gestión editorial respecto al cumplimiento de la responsabilidad que

tienen de tratar el discurso diplomático colombo-venezolano como hecho noticioso y no como mercancía para aumentar las ventas.

A juicio de los gerentes de los diarios se suele dar al discurso diplomático colombo-venezolano, un tratamiento informativo acorde con la necesidad de aumentar las ventas y no siguiendo el interés social; solamente 2 de los 3 directivos del diario venezolano La Nación comentan que se toma en cuenta el interés social. Estos comentarios se aprecian en la tabla N 5.

Tabla 5

Valor de la noticia: económico o de interés social

	PERIÓDICOS				Total
	La Nación	Opinión	Los Andes	Vanguardia	
Interés Social	2	0	0	0	2
Aumentar las ventas	1	3	2	2	8
Total	3	3	2	2	10

Elaboración Propia 2010

La mayoría de los directivos (6), opinan que en el diario que ellos dirigen, prevalece en el tratamiento del discurso diplomático colombo-venezolano como hecho noticioso, el criterio de aumentar las ventas por encima del interés social, contra cuatro que opina lo contrario. Obsérvese la tabla N° 6.

Tabla 6

La noticia como mercancía o interés social - auto percepción

	PERIÓDICOS				Total
	La Nación	Opinión	Los Andes	Vanguardia	
Interés Social	3	0	1	0	4
Aumentar las ventas	0	3	1	2	6
Total	3	3	2	2	10

Elaboración Propia 2010

Para los directivos en los diarios de la competencia del vecino país, el discurso diplomático colombo-venezolano se trata como noticia para aumentar las ventas, 6 contra 4 que opina que el interés social prevalece. La tabla N° 7 es reveladora.

Tabla 7

La noticia como mercancía o interés social - Percepción de la competencia

	PERIÓDICOS				Total
	La Nación	Opinión	Los Andes	Vanguardia	
Interés Social	3	0	1	0	4
Aumentar las ventas	0	3	1	2	6
Total	3	3	2	2	10

Elaboración Propia 2010

Discusión de los resultados

La información obtenida al contrastarla con las bases teóricas permitió alcanzar un análisis para responder al objetivo general y a cada objetivo específico. Siguiendo este orden se presentan los hallazgos producto de esta reflexión triangular: objetivo, información, presupuesto teórico; tomando en cuenta los dos tipos de informantes clave.

En cuanto a la gestión editorial que estos diarios ejercen en cuanto al tratamiento informativo del discurso diplomático y cómo este influye en el conflicto colombo-venezolano; puede decirse que dicha gestión ejerce un tratamiento informativo parcializado, consciente de que interviene en el conflicto y en la opinión de los públicos.

Tomando las consideraciones de Iyengar y Kinder (1993)⁷², los diarios aprovechan las capacidades cognitivas limitadas de los ciudadanos para manejar su entorno, su restringida capacidad de atención, su comportamiento selectivo para enfocar su atención en algunos elementos de ese ambiente en el que viven y dejar el resto en desenfoque; en este sentido el medio les muestra el entorno

⁷² IYENGAR, S. y D. KINDER. *Televisión y opinión pública: la información es poder*. México: Gernika. 1993.

desde su perspectiva y no todas las perspectivas, también les hace enfocarse en los elementos de su interés y no en otros intereses.

También se valen de la limitada capacidad de los públicos para guardar y jerarquizar los hechos en su memoria, sólo toman en cuenta los hechos recientes y frescos en su mente en detrimento de los pasados, aspectos que afectan sus juicios de la realidad y toma de decisiones. El medio aprovecha este sentido de inmediatez que le sirve de caldo de cultivo para dar énfasis a unas fuentes y a unos hechos pero no a todos.

En función de lo anterior, se puede afirmar que la relación de los medios y el poder de ambas naciones, ha sido ambivalente. Esta ambivalencia, lógicamente, no ha evitado las influencias recíprocas.

No obstante, hay que decir que los medios de comunicación de frontera tienen una historia propia y no sólo se escribe de ella a partir de la relación que han mantenido o mantienen con Venezuela y Colombia y viceversa. La importancia de tales vínculos es entendible porque a través de ellos se manifiesta el funcionamiento del sistema político en su conjunto.

Si se admite lo anterior, se puede decir que la democracia de un régimen se mide por el grado en cómo se ejerza la libertad de prensa. Esta es la vara de medir de la democracia. O dicho de otro modo, un régimen será más democrático cuando sus medios sean capaces de reflejar la realidad de la manera más objetiva posible. Aquí aparece de nuevo la ambivalencia que se señaló al principio: en efecto, la calidad de los medios expresa también la calidad de la democracia e inversamente.

VII. Conclusiones

- Según la opinión de sus periodistas y directivos, la gestión editorial de los diarios en cuanto al tratamiento informativo del discurso diplomático y cómo este influye en el conflicto colombo-venezolano se caracteriza por:

Parcialidad y baja responsabilidad en el tratamiento del discurso diplomático colombo-venezolano: ubicación y valoración, jerarquización y participación de fuentes en el cumplimiento de su vital finalidad de influir de forma positiva en el conflicto interfronterizo Colombo-venezolano y en la opinión de los ciudadanos de estas regiones. Sumado a la limitada capacidad cognitivas de los pobladores para manejar su entorno, su comportamiento selectivo para enfocar su atención en algunos elementos del entorno y desenfocar otros; su limitada perspectiva.

Tratamiento selectivo y tendencioso de las fuentes y hechos reforzando el sentido de inmediatez de los residentes de la frontera, su limitada

capacidad para juzgar una situación reciente con la información anterior afectando sus juicios de la realidad, toma de decisiones e incapacidad, todo lo cual les inhabilita para procesar juicios y análisis complejos, directos, asertivos de su realidad y entorno.

Tratamiento poco responsable del discurso político como hecho noticioso políticamente tendencioso en lo que se refiere a la imparcialidad.

Matrices de opinión de los periodistas de los diarios venezolanos fundamentadas en la complacencia o simpatía: se impone la parcialidad por las condiciones políticas que se viven y las cuales apoyamos; o en la coerción o autocensura: se impone la parcialidad por las condiciones políticas que se viven a las cuales tememos.

Opiniones de los periodistas y directivos de Colombia y Venezuela cruzadas en cuanto a su gestión editorial, ambos se acusan de criterios parcializados de noticiabilidad e imparcialidad en el tratamiento y construcción de su agenda informativa por razones políticas a favor o en contra del actual gobierno venezolano.

Poca responsabilidad de directivos y jefes al dar un tratamiento imparcial y poco equilibrio informativo en la ubicación, valoración y jerarquización según los intereses del medio y no del interés social.

- Al determinar la evaluación de los periodistas y directivos de los diarios, se observa que:

Obran bajo cierta presión de fuentes internas y externas. Se refleja la dificultad de alcanzar un total equilibrio informativo pronunciado, pero no se nota el esfuerzo, por alcanzar un nivel de equilibrio suficiente para que los receptores puedan obtener informaciones no sesgadas ni manipuladas, implementando una política editorial independiente y una línea informativa precisa.

El dilema que enfrentan los diarios fronterizos colombianos y venezolanos entre seguir sus valores éticos, socialmente responsable, como servidores de la sociedad guardando un equilibrio Informativo o ceder a las presiones internas y externas impuestas por el mercado de trabajo y las condiciones socio políticas lo gana este último.

- Con referencia a las matrices de opinión que tienen periodistas y directivos sobre la gestión editorial, ejercen influencia en el tratamiento de la información del discurso diplomático colombo-venezolano en el conflicto fronterizo y en la opinión de los públicos:

Favorecen la inestabilidad emocional, intelectual y económica en la población de esta región e influyen en ella favoreciendo una de las partes involucradas en el conflicto a través del tratamiento noticioso deliberado para impactar su opinión. Periodistas y directivos de los diarios colombianos y venezolanos a pesar de su consciente influencia, no guardan un tratamiento responsable a la noticia sobre el discurso político en este sentido.

- Las matrices de opinión de los periodistas y directivos, que subyacen en las respuestas, en cuanto a su influencia en el conflicto y en la opinión de los públicos se pueden verbalizar de la siguiente manera:

1. Deliberación favorable a la negociación del conflicto.
2. Deliberación favorable hacia una parte del conflicto mediante el tratamiento noticioso sensacionalista y la búsqueda de fuentes polémicas.
3. No deliberación hacia la comprensión y negociación del conflicto.
4. Deliberación a recrudecer el conflicto por el tratamiento noticioso sensacionalista y la búsqueda de fuentes polémicas.

Referencias bibliográficas

- BISQUERRA, R. (2005) “La educación emocional y competencias básicas para la vida”. *Revista de Investigación Educativa*, 21, 7-43.
- CALLE, M^a., REMOLINA, C., y VELÁSQUEZ B., B. (2011). *Incidencia de la inteligencia emocional en el proceso de aprendizaje*. NOVA, 9 (15), 94 – 109.
- DONOLO, D. S. (2009). “Triangulación: procedimiento incorporado a nuevas metodologías de investigación”. *Revista Digital Universitaria*, UNAM 10 (8), 1-10.
- EXTREMERA PACHECO, N. y FERNÁNDEZ BERROCA, P. (2013). “Inteligencia emocional en adolescentes”. *Padres y Maestros*, 352, 34- 39.
- GOLEMAN, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- GONZÁLEZ CASAS, L. (2006). Notas sobre la formación complementaria y la formación integral. Barranquilla: Universidad Simón Bolívar.
- CONSTITUCIÓN POLÍTICA COLOMBIANA (1991). *Asamblea Nacional Constituyente, Bogotá, Colombia, 6 de Julio de 1991*.
- LEY 15 DE 1994. El Congreso de la República de Colombia.
- MAYER, J. D., SALOVEY, P. y CARUSO, D. (2002). Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT), Version 2.0. Toronto: Multi-Health Systems.
- MEIS L., L. (2015). *La importancia de la Inteligencia Emocional. Propuestas de intervención educativa para Educación Infantil*. Trabajo de grado. Universidad Santiago de Compostela.
- SAAVEDRA VÁSQUEZ, R. J. (2010), Las competencias en educación: ¿concepto empresarial o concepto social? *Tere Revista de Filosofía y Socio Política de la Educación*, Universidad Simón Rodríguez (Barquisimeto-Venezuela), 12, 19-30.
- SALOVEY P. y MAYER, J. D. (1990) *Emotional Intelligence. Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.
- STAKE, R. E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, Morata

TEORIA DEL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA ESPIRITUAL DESDE LA VISIÓN ONTOLÓGICA DE LOS ACTORES ACADÉMICOS

Tania Saveri*

SUMARIO: 1. Introducción. 2. Contextualización del fenómeno de estudio. 3. Propósitos de la Investigación. 4. Relevancia de la Investigación. 5. Antecedentes de la Investigación. 6. Referentes Epistémicos. 7. Referentes Teóricos. 8. Aspectos metodológicos. 9. Una nueva teoría que se revela. 10. reflexiones finales. Referencias bibliográficas.

Resumen

El desarrollo de la inteligencia espiritual visto desde el contexto educativo tiene importantes implicaciones en el desarrollo del potencial humano superando la visión dualista mente y cuerpo de la racionalidad científica y trascendiendo al cultivo del espíritu hacia una sociedad más solidaria. El estudio permitió generar una aproximación teórica del desarrollo de la inteligencia espiritual desde la concepción de los actores académicos: estudiante, facilitador y directivo en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador Extensión Amazonas enfocado bajo el paradigma interpretativo. La ruta investigativa se abordó a través del método fenomenológico llevado a cabo mediante sucesiones de pasos inmersos en tres etapas: previa, descriptiva y estructural.

Recibido: 16/7/2019 • Aceptado: 14/10/2019

* Tania Saveri. Profesora de la Especialidad: Ciencias Naturales, mención Química Especialista en Supervisión y Gerencia Educativa. Docente en la categoría de Asociado Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Doctora en Ciencias de la Educación. Postdoctorado en Filosofía de la Ciencia y la Transdisciplinariedad. E-mail taniasaveri@gmail.com

La teoría emergente revela una visión multidimensional del desarrollo de la inteligencia espiritual percibida en cinco concepciones: personal, pedagógica, social, ecológica y trascendental.

Palabras claves: Educación, Inteligencia Espiritual.

Abstract

The development of spiritual intelligence seen from the educational context has important implications in the development of human potential overcoming the dualistic mind and body view of scientific rationality and transcending the cultivation of the spirit towards a more solidary society. The study allowed to generate a theoretical approach to the development of spiritual intelligence from the conception of the academic actors: student, facilitator and manager in the Pedagogical Experimental University Liberator Amazon Extension focused on the interpretive paradigm. The investigative route was approached through the phenomenological method carried out through successions of steps immersed in three stages: prior, descriptive and structural. The emergent theory reveals a multidimensional vision of the development of spiritual intelligence perceived in five conceptions: personal, pedagogical, social, ecological and transcendental.

Keywords: Education, Spiritual Intelligence.

1. Introducción

La sociedad a nivel mundial exige un cambio de paradigma en la educación hacia un modelo educativo que se vislumbre más allá de la visión materialista y mecanicista en la que se han cimentado los sistemas educativos; si bien es cierto que se ha logrado un avance científico y tecnológico que ha contribuido al bienestar del ser humano; también es de reconocer que nos encontramos ante un hecho contradictorio debido a que a través de la ciencia se ha consolidado un avance tecnológico aglutinándose en sociedades industrializadas generando bienes en cuanto a la economía, la medicina, el transporte, los alimentos, entre otros; producidos con impresionante celeridad; pero, a su vez generan efectos perjudiciales en el planeta tierra y los seres que los habitan.

Son efectos nocivos que se traducen en la contaminación del ambiente, donde cada vez más emergen enfermedades desconocidas, los medios de comunicación que alienan la conciencia del ser humano para producir una sociedad consumista, lo que inevitablemente incide en la calidad de vida de los

seres vivos que habitan en el planeta y que en definitiva coadyuvan en el deterioro físico, emocional y social del ser humano, al observarse que el único objetivo de la existencia humana parece ser la búsqueda del bien material para satisfacer sus necesidades de alimento, vestido y refugio; sin importar el antivalor que se tenga que ejercer para conseguir lo deseado.

Nos encontramos ante una sociedad donde el placer, el poder y el tener, se consideran patrones a seguir como la triada perfecta para conseguir la felicidad tan anhelada; y una vez que se logra conseguir el bien material, nos encontramos ante una realidad: existe un vacío existencial que no se logra cubrir con los bienes adquiridos. Ha sido una cultura generada por los sistemas educativos que capacitan al individuo para el conocimiento del mundo exterior y obtención de riqueza material pero no así; al conocimiento de su mundo interior y obtención de riqueza espiritual.

Desde esta perspectiva, la educación se perfila como una alternativa de búsqueda de soluciones que conduzcan al ser humano a convivir de manera armónica en la sociedad actual a pesar de las diversas circunstancias no favorables pero evidentes e inevitables. Se trata de una educación del desarrollo de las potencialidades innatas del individuo a través de una inteligencia donde el individuo pueda fortalecer sus capacidades interiores para construir el bienestar de sí mismo y por ende construir una sociedad solidaria sustentable. Cabe considerar, que estas son apreciaciones son particulares desde mi manera de ver el mundo en lo que respecta a mi experiencia como educadora; por tal motivo, considero oportuno, interesante y relevante conocer y estudiar el pensamiento de otros actores académicos en torno al fenómeno de estudio como lo es la inteligencia espiritual.

Dentro de este marco de ideas, la inteligencia espiritual se revela como el nivel de inteligencia más puro y superior donde el ser humano logra la capacidad de ser feliz a pesar de las circunstancias adversas acontecidas en la sociedad; además de la capacidad de vivir para servir, de amar universalmente, capacidad de discernir y vivir en un contexto más significativo.

2. Contextualización del fenómeno de estudio

Posiblemente en algún momento de nuestra existencia nos hemos preguntado ¿quién soy?, ¿de dónde vengo?, ¿por qué existo?, ¿cuál es la razón de mi existencia? y tal vez pasamos la vida buscando las respuestas; transcurre el transitar de la existencia, nos retiramos físicamente y no conseguimos esas respuestas. Buscamos la felicidad conformando una familia, construyendo una base sólida material a través de los estudios formales o invirtiendo en alguna empresa productiva; o también siendo miembros de alguna institución religiosa

con la cual nos identificamos, y sin embargo aun logrando éxitos en las metas que nos hemos propuesto; seguimos sintiendo un vacío en el interior de nuestro ser. Teilhard Chardin dijo: “somos seres espirituales viviendo una experiencia humana”; ¿estará ahí la respuesta a la primera interrogante?, soy un ser con un espíritu, entiendo espíritu como la verdadera esencia de lo que somos, nuestra verdadera naturaleza, una fuerza interior, una energía que fluye y nos motiva e inspira a continuar con nuestra vidas a pesar de las situaciones adversas presentes en la sociedad.

No es asunto de creer o no creer; se trata de un sentir, de intuir que hay algo más allá de nosotros mismos y nos anima a realizar todos aquellos proyectos para una vida mejor. Pero, tristemente la mayoría de la humanidad quizás no poseemos un claro concepto de sí mismo, de quienes somos, o tal vez tenemos una idea errada de lo que somos, producto de creencias impuestas por nuestros padres u orientadores o como señala el Dr. Miguel Ruiz (2004) en su libro: *La Voz del conocimiento*: “Los seres humanos no tenemos ni idea de lo que realmente somos, pero sabemos lo que no somos. Creamos una imagen de perfección, una historia sobre lo que deberíamos ser, y empezamos a buscar una falsa imagen. La imagen es una mentira, pero invertimos nuestra fe en ella. Después, construimos toda una estructura de mentiras para sostenerla” (p. 39).

Posiblemente incómodo y difícil de aceptar este planteamiento pero oportuno de reflexionar acerca de la respuesta a la siguiente pregunta: ¿quién soy?, y emergen varias respuestas condicionadas por las creencias o la lógica y el sentido común entre las cuales: soy un ser compuesto de materia, energía y conciencia, soy la creación de mis progenitores con una personalidad similar a la de mi madre o la de mi padre, pero con una experiencia propia del ambiente que me rodea y una manera de pensar y ser diferente al resto del mundo, ¿por qué diferente? porque cada cual es un ser único e irrepetible con un potencial único.

Oportuno citar a Deepak Chopra, al señalar la Ley de la Potencialidad Pura, de la cual expresa: “Se basa en el hecho de que, en nuestro estado esencial, somos conciencia pura. La conciencia pura es potencialidad pura; es el campo de todas las posibilidades y de la creatividad infinita. La conciencia pura es nuestra esencia espiritual”. Inexorablemente, si reconocemos y profundizamos acerca de nuestra verdadera esencia podemos decir que iniciamos el primer paso del camino hacia el conocimiento de sí mismo y por ende del espíritu.

Ahora bien, ¿cómo cultivar el espíritu?, pienso que el espíritu se cultiva ejerciendo la espiritualidad en la vida diaria, entonces ¿qué es la espiritualidad?; Gallegos Nava señala: (2005): “...La espiritualidad se refiere a una fuerza viva dentro de nosotros, a nuestra más profunda y real naturaleza. La espiritualidad

nos lleva a una armonía con las cosas, a estar embebidos en un propósito universal más allá de nosotros mismos...”(p.12). Si dejamos fluir nuestra verdadera naturaleza a través de la espiritualidad lograríamos ser seres con un estado de paz interior que nos armoniza con nuestro entorno; desde esta perspectiva: ¿será posible lograr un estado de armonía interior?; creo que todo ser humano que se proponga lograr un estado de armonía interior puede hacerlo y para ello necesitaría de un conocimiento y practica del tema.

Existen cantidad de ejemplares con literatura sobre desarrollo humano, crecimiento personal, estado de armonía interior que nos ayudan a lograr de alguna u otra forma el equilibrio interior; sin embargo pienso que además se trata de iniciar un cambio de nuestra forma de ver el mundo, en consonancia con lo señalado por Quick (2010) acerca de la necesidad de cambiar nuestra visión fragmentada del mundo, quien expresa textualmente:

“Nos identificamos con la forma y el nombre, en lugar de hacerlo con la energía homogénea que vivifica a cada ser humano, cada animal, cada planta, cada átomo. Y, así como la electricidad que hace funcionar un bombillo, una computadora y un ventilador, es la misma, Dios es la energía indivisible que hace funcionar el mundo, que insufla vida en cada una de sus formas. Esa es nuestra esencia, lo que realmente somos. Si tomáramos conciencia de que, tanto nosotros como el mundo en que vivimos, no somos más que fragmentaciones aparentes de ese Todo Indivisible y Bienaventurado que llamamos Dios, no nos sentiríamos tan dispuestos a malgastar nuestra energía discutiendo quién está en lo correcto y quien está equivocado” (p. 31).

La forma fragmentada en la que percibimos el mundo nos conduce a actuar en algún momento como seres irracionales cuando no somos capaces de tolerar, comprender y sobre todo experimentar el verdadero amor mediante la espiritualidad. Entonces, si tenemos la clave de la espiritualidad, ¿cómo ejercerla?; pensemos en cada uno de los eventos que se nos presentan en el diario vivir, nuestras relaciones interpersonales, nuestra manera de pensar y actuar.

De lo anterior, reflexionemos sobre las siguientes interrogantes: ¿por qué cuando las personas en este camino de la vida, actúan de manera iracunda o injusta; no soy capaz de comprenderlos?, ¿por qué no soy capaz de entender el insulto de un compañero de trabajo?, ¿por qué no soy capaz de aceptar a una amiga tal cual es?, ¿por qué reacciono con ira, incompreensión e intolerancia cuando creo que tengo la razón en algún aspecto determinado?, ¿por qué no soy capaz de perdonar cualquier situación que considero injusta?, ¿por qué no soy capaz de ayudar a la humanidad?, ¿por qué siento orgullo solo por ocupar un determinado cargo importante de trabajo?, ¿por qué no soy capaz de ayudar

al necesitado?, ¿por qué he sido capaz de sostener una conversación donde solo se habla de manera inadecuada de los demás?, ¿por qué he sido capaz de herir emocional y psicológicamente a mis semejantes con palabras hirientes?, ¿por qué he traicionado la confianza que una persona me ha ofrecido?.

De continuar con las interrogantes serían interminables. Lamentablemente, manejamos una teoría perfecta sobre cómo debería ser el ser humano pero permanentemente no manejamos una práctica de esa teoría que se traduzca en hechos; estos hablan por sí solos; es decir mi propia realidad revela que así como somos seres humanos dotados de inteligencia, de virtudes, fortalezas y bondades así también somos seres con defectos como el orgullo, la ira, la intolerancia, la impaciencia, la incomprensión, entre otros defectos; que nos conducen a una existencia incierta y muy lejos de la felicidad debido a nuestro condicionamiento mental de preocupaciones, temores, inseguridades impregnadas desde nuestra infancia y que al transcurrir del tiempo se ha fortalecido precisamente por falta de un conocimiento de mi propio mundo, del arte de saber vivir, de cómo transformar una rabia en amor, de cómo transformar la lujuria en castidad, de cómo transformar un orgullo en humildad en fin de cómo lograr un equilibrio entre la mente, el cuerpo y el espíritu.

Ahora bien; si en el hogar por razones culturales se desconocen las herramientas para fortalecer las virtudes presentes en nuestra esencia desde que nacemos, entonces ¿por qué a través de la universidad no se logran fortalecer los valores o virtudes?, ¿por qué en la universidad no se enseña a cultivar el espíritu?, desde mi percepción, ha sido una educación basada en la obtención de habilidades y destrezas para tener un profundo conocimiento de la especialidad con la que me preparo a los fines de desempeñarme eficientemente en el campo laboral; es decir una educación basada en el conocimiento de la mente y el cuerpo mas no en el espíritu; ha sido una formación para desarrollar las diferentes inteligencias como la lingüística, la lógico-matemática, la corporal cenestésico, la espacial, la musical, la interpersonal y la intrapersonal pero no para potenciar la inteligencia esencial como es la inteligencia espiritual, capacidad que se puede lograr mediante el ejercicio de la espiritualidad. Oportuno preguntarse: ¿Qué es la Inteligencia Espiritual? Gallegos Navas (2007) la define:

“La inteligencia espiritual es la capacidad de trascendencia, capacidad de hacer las cosas cotidianas con un sentido de los sagrado, usar recursos espirituales en problemas prácticos, capacidad de actuar con conducta virtuosa basada en la gratitud, paciencia, humildad, compasión, sabiduría y amor universal...” (p. 9)

Esta definición reafirma cada uno de los planteamientos antes expuestos ya que desarrollar la espiritualidad a través de la Inteligencia es una posibilidad en

el ser humano que lo conduce a desarrollar capacidades basadas en conductas virtuosas. Además, destacan Logatt Grabner y Castro (2011) que los componentes Unidad Cerebro Cuerpo Mente (UCCM) humana tienen como función principal asegurar la supervivencia y en el caso del cerebro humano existe otro camino alternativo que es el de la trascendencia, aquel que nos permite hacer nuestras vidas más espirituales y crecer como seres humanos a través de la educación trabajando las áreas de los lóbulos prefrontales, izquierdo y derecho del cerebro. Estos autores plantean una educación dirigida a conocer, comprender, controlar, modelar y supervisar nuestro mundo interior en forma consciente.

Afortunadamente, existen grandes pensadores en la discusión de nuevas racionalidades científicas como afirma Fernández Galíndez (2009, p. 43), entre los cuales destacan: Ilya Prigogine, Rigoberto Lanz, Alex Fergusson, Gregory Bateson, Niels Bohr, Michel Foucault, Isabelle Stengers, Edgar Morin, Fritjof Capra, Heisenberg, Werner, Alexei Sharov, Emmeche, Claus and Jesper Hoffmeyer, entre otros.

Oportuno citar a Morin (2000) al expresar lo siguiente:

“Somos resultado del cosmos, de la naturaleza, de la vida, pero debido a nuestra humanidad misma, a nuestra cultura, a nuestra mente, a nuestra conciencia; nos hemos vuelto extraños a este cosmos que nos es secretamente íntimo. Nuestro pensamiento y nuestra conciencia, los cuales nos hacen conocer este mundo físico, nos alejan otro tanto. El hecho mismo de considerar racional y científicamente el universo nos separa también de él. Nos hemos desarrollado más allá del mundo físico y viviente. Es en este más allá que opera el pleno desplegamiento de la humanidad” (p. 55).

Del mismo modo en otro de sus libros destaca Morin (1999):

“En nuestro interior llevamos un mundo físico, químico, vivo y, al mismo tiempo, estamos separados de ellos por nuestro pensamiento, nuestra conciencia, nuestra cultura. De esta manera, cosmología, ciencias de la Tierra, biología, ecología, permiten situar la doble condición humana, natural y metanatural. Conocer al hombre no es recortarlo del Universo sino ubicarlo en él. Todo conocimiento, como vimos en el capítulo anterior, debe contextualizar su objeto para ser pertinente. ¿Quiénes somos? es inseparable de ¿Dónde estamos?, ¿de dónde venimos?, ¿A dónde vamos?...” (p. 39)

Ciertamente, la humanidad debido a la mecánica de la vida diaria y los diversos sistemas de la sociedad como el económico, el político, el religioso; se

olvida de sí mismo, de su propia naturaleza, de su verdadera esencia y propósito en la vida. Aunado a esto, en la sociedad a través de los sistemas educativos no se ofertan propuestas curriculares donde se perfile el despertar de la conciencia interior del ser humano a través de la espiritualidad, donde se cultiven virtudes como el amor, la comprensión, la tolerancia, la humildad, y su conexión con los demás seres y el planeta. La Universidad a nivel mundial ha concentrado sus esfuerzos en la transmisión de conocimientos para desarrollar capacidades que le permita al estudiante desempeñarse eficientemente en el campo laboral pero no ha ahondado en generar un currículo que ayude al estudiante a desarrollar su potencial interno a través de la dimensión espiritual. Estas aseveraciones se concertan con las realidades en la sociedad actual evidenciándose en altos índices de violencia, guerras, asesinatos, contaminación del planeta, entre otros.

En el Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI, presidida por Delors (1996), se plantea insistir especialmente en uno de los cuatro pilares presentados e ilustrados como las bases de la educación. Se trata de aprender a vivir juntos conociendo mejor a los demás. También señala por último, y sobre todo, aprender a ser, no dejar sin explorar ninguno de los talentos que, como tesoros, están encerrados en el fondo de cada persona. Oportuno preguntar ¿cómo hacer para que a través de la educación se aprenda a convivir y se aprenda a ser?, siempre se destaca la importancia de la formación integral; sin embargo los sistemas educativos a nivel mundial procuran el desarrollo integral del ser humano sólo en su dimensión social, física y cognitiva; mas no en su dimensión espiritual, la cual es tan necesaria como las demás. Estos planteamientos me inclinan a pensar que la educación formal debe incorporar el desarrollo de la dimensión espiritual ya que a través de esta, se favorece el potencial y talento innato que existe en el ser humano.

Ahora bien, ¿será factible crear un sistema educativo dirigido al despertar de una conciencia espiritual?, ¿cómo conseguir formar estudiantes bajo esta perspectiva en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL)?, Afirma Hidalgo citado por Lanz (Comp.) (2004), que la Universidad de formación docente como la Universidad Pedagógica Experimental Libertador; presenta debilidades en el currículo, donde a través de su diseño curricular se mantienen altos niveles de fidelidad a la racionalidad científica positivista, muy a pesar del cambio epocal que atraviesa el mundo y sintetiza cada una de las características del referido diseño, el cual presenta hondos repercusiones negativas, entre las cuales: “La universidad no enseña una concepción distinta de la vida, de la muerte, porque no induce el auto-conocimiento, la autorreflexión capaz de permitir edificarnos de manera distinta a lo que somos, apostando así a la construcción responsable de un mundo donde la solidaridad con los más pobres, con los más necesitados, tenga preeminencia”. (p.128).

Más sin embargo, en la actualidad con el proceso de transformación curricular claramente definido en el Documento Base del Currículo UPEL (2011), se señala el modelo de formación docente, el cual está centrado en el desarrollo humano y promueve la construcción individual y social del conocimiento fundamentado en las políticas del Estado Venezolano. Esta nueva visión de modelo educativo constituye un camino hacia la construcción de un diseño curricular que implica el desarrollo de las potencialidades humanas. En los fundamentos filosóficos, se destaca que la filosofía orienta la finalidad educativa en función del ser humano en sus dimensiones física, biológica, emocional, transcendental, intelectual y social y además los fundamentos psicológicos se constituyen en la base para desarrollar en la formación permanente del docente, los procesos de autoconocimiento, autorregulación, así como la comprensión cabal de sí mismo y del otro.

En este sentido, se inicia el camino de posibilidades para nuevas propuestas que signifiquen incorporar la dimensión espiritual en la formación docente de la Universidad. Esto es posible siempre y cuando los actores involucrados como los investigadores, los directivos, los funcionarios con altos cargos a nivel gerencial, tanto en las Universidades como en los Gobiernos comprendan la relevancia que implica el desarrollo de la espiritualidad en la formación docente a objeto de lograr el perfil de un egresado espiritualmente inteligente y por ende un ser humano feliz capaz de vivir y transmitir armonía, de ayudar a cultivar las virtudes en sus educandos mediante el desarrollo de la inteligencia espiritual, lo cual generará una sociedad armónica y sustentable.

Por consiguiente, un estudio donde se profundice en la visión que tienen los actores académicos acerca del desarrollo de la Inteligencia Espiritual en el contexto de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador - Extensión Amazonas; contribuiría a la generación de una teoría que permita contrastar diversos puntos de vista y enfoques; a los fines de consolidar propuestas educativas en relación a la temática planteada.

Con base en los planteamientos anteriormente descritos y considerando la ontología del ser en cuanto al ser, surgen las siguientes interrogantes:

¿Cuál es el constructo teórico que fundamenta la Inteligencia Espiritual?

¿Cuál es la visión ontológica que tienen los actores académicos (estudiante, facilitador y Directivo) de la UPEL- Extensión Amazonas acerca del desarrollo de la Inteligencia Espiritual?

¿Cuáles son los beneficios del desarrollo de la Inteligencia Espiritual en la Universidad?

3. Propósitos de la investigación

Describir la fundamentación teórica de la Inteligencia Espiritual enfocando la importancia que su desarrollo implica en educación.

Develar los significados que tienen los actores académicos acerca del desarrollo de la Inteligencia Espiritual.

Contrastar las diferentes percepciones de los actores académicos sobre el desarrollo de la Inteligencia Espiritual.

Interpretar las concepciones de los actores académicos en relación al desarrollo de la Inteligencia Espiritual.

Generar una teoría del desarrollo de la Inteligencia Espiritual desde la visión ontológica de los actores académicos en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador – Extensión Amazonas.

4. Relevancia de la investigación

Un estudio dirigido a conocer el pensamiento de los actores académicos en torno al desarrollo de la Inteligencia Espiritual responde a una necesidad en los actuales momentos donde el ser humano va en búsqueda de perspectivas más amplias tendientes al espíritu superando los límites de la visión dualista que solo incluye mente y cuerpo. Es un estudio que se apoya en paradigmas educativos emergentes basados en el principio de la complementariedad.

La importancia primordial de la investigación radica, en su vínculo con el Segundo Plan Socialista de Desarrollo Económico y Social de la Nación, 2013-2019, debido a los cinco objetivos históricos que sintetizan la concreción de una nación con un alto nivel de desarrollo humano de transformación de la sociedad.

Así mismo se ajusta al modelo de formación docente de la UPEL, centrado en el desarrollo humano; por lo que se crean expectativas en cuanto a incorporar el desarrollo de la inteligencia espiritual en su Diseño Curricular.

Desde esta perspectiva, esta propuesta reside en su contribución al fortalecimiento del sector educativo, al introducir en los individuos de una sociedad y en especial en los profesionales de la docencia; una conciencia donde se reconozca la necesidad no solo de enriquecer al hombre en su dimensión social, física, emocional sino también en su dimensión espiritual.

De igual modo, este estudio constituye un aporte a otras investigaciones venideras que aborden la temática y generen ideas desde una nueva perspectiva de análisis así como contrastar con otras teorías en torno al desarrollo de la inteligencia espiritual en el contexto educativo.

5. Antecedentes de la investigación

Valdez (2011) realizó una investigación doctoral denominada *Complexus Natural del Hombre*, sus cualidades especiales en valores, ética y virtudes: un sentido de vida espiritual, personal y profesional que tuvo como propósito generar un *complexus natural del hombre* en sus cualidades especiales en valores, ética y virtudes, como un sentido de vida espiritual, personal y profesional; por ello, se desarrolló bajo el paradigma cualitativo, con un enfoque en la fenomenología y método fenomenológico hermenéutico. Los sujetos participantes correspondieron a tres docentes del área de la salud de la Universidad Rómulo Gallegos, utilizando como técnicas de recolección de información la entrevista enfocada, utilizando la triangulación para validez y fiabilidad de la investigación. Finalmente la estructura de la construcción teórica esboza una conciliación de la personalidad, responsabilidad y disciplina, la evaluación y valoración de lo aprendido, las cualidades y características del docente en la actualidad y el acto pedagógico, aprendizaje y logros. Esto, condujo a la investigadora a la siguiente reflexión: al hablar de atender globalmente a los educandos, no existe discrepancia en admitir que las dimensiones de la persona son diversas y complementarias. Se reconoce la dimensión psicológica, social, biológica, emocional pero muchas veces queda apartada la dimensión espiritual del ser humano. Además señala que probablemente todavía se asocia mucho la palabra espiritualidad con la palabra religión y que ésta podría ser la causa de que cueste tener en cuenta la dimensión espiritual del individuo al mismo nivel que se tiene en cuenta su dimensión social o psicológica. Se trata de un estudio muy significativo para esta investigación puesto que devela una visión de la dimensión espiritual en ese contexto donde la espiritualidad se relaciona con religión, lo que aporta a este estudio la realización de indagaciones para conocer la visión de otros actores académicos.

Rodríguez (2012) realizó un estudio titulado *Una aplicación de la Inteligencia Espiritual en el campo docente*. Sin embargo, el autor en el estudio señala que en la actualidad el ser humano no posee suficiente madurez mental para asumir estos cambios pero también expresa que podría significar un despertar; es decir, reconocer una amplitud en el pensamiento que conducirá a una mayor tolerancia con respecto a las ideas de los demás, sean éstas religiosas, políticas o de cualquier índole. La investigación realizada estuvo dirigida al diseño e implementación de un taller para potenciar la Inteligencia Espiritual en estudiantes docentes de matemática de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Investigación que introduce un elemento de cambio en la formación de los estudiantes.

Puigardeu (2012) profundizó a través de una tesis doctoral titulada: una aproximación al concepto de inteligencia espiritual basada en el método de análisis biográfico, en el cual uno de los elementos claves para su estudio fue la comprensión de los fenómenos místicos a través de la investigación sobre aquellas personas que cultivan de forma especial esta capacidad humana mediante el análisis de las autobiografías místicas presentadas por diecisiete personas, con una dedicación públicamente contrastada y valorada, al cultivo de la espiritualidad. Análisis que permitió reflexionar sobre las diversas técnicas utilizadas por estos expertos en su crecimiento espiritual como el estudio de textos de los grandes líderes espirituales de la historia, de reconocido prestigio, la meditación y la realización de tareas altruistas que siempre está unida al concepto de comunidad, así como la identificación de algunos contraindicados para su cultivo como la sumisión a líderes espirituales radicales, las creencias y la sociedad de consumo centrada en el ego de las personas. Finalmente concluye que los factores constituyentes de la inteligencia espiritual que tienen más consenso, es la trascendencia y el sentimiento de gratuidad. La trascendencia como expresión de sentimiento de pertenencia a algo más grande que uno mismo, bien sea partiendo desde una tradición dualista o no. El sentimiento de unificación con la divinidad o con el todo, es identificado como la mayor parte de los autores como algo muy importante en su autobiografía. El sentimiento de gracia y de gratuidad de todo lo que nos rodea es otra de las operaciones citadas con mayor frecuencia.

6. Referentes Epistémicos

Principio de Complementariedad

Destaca Martínez (1999), que en esencia este principio subraya la capacidad humana de agotar la realidad con una sola perspectiva, punto de vista, enfoque, óptica o abordaje, es decir, con un solo intento de captarla. Además señala que la descripción más vasta de cualquier entidad, sea física o humana, se lograría al integrar en un todo coherente y lógico los aportes de diferentes personas, filosofías, escuelas, métodos y disciplinas. (p. 92). Resulta oportuno acotar, que este principio es clave para reconocer la necesidad de no excluir el espíritu del ser humano. La búsqueda espiritual incesante sobreviene por la sensación de separación en la que hemos caído donde nos identificamos con la forma del mundo de la materia perdiendo conciencia de ser parte del todo y perdiendo también la libertad que nos conecta con todo lo existente.

De este modo, Morin (1999); expone como uno de los siete principios como guías para un pensamiento vinculante, el principio holográfico, del cual reza:

“El principio holográfico pone en evidencia esta aparente paradoja de las organizaciones complejas en las que no solamente la parte está en el todo, sino en la que el todo está inscripto en la parte...” (p.99)

El autor señala que un conocimiento pertinente debe reconocer la multidimensionalidad del ser humano porque este es a la vez biológico, psíquico, social, emocional, físico y espiritual.

Teoría Integral

La Teoría Integral (TI) es una teoría desarrollada por Wilber (2007). Es una manera de relacionar, integrar y sintetizar los descubrimientos y conocimientos realizados por la humanidad así como de organizarlos en un orden epistemológicamente coherente a pesar de sus diversos aspectos. Esta teoría fue sustentada por una confluencia que se generó en los Estados Unidos en los años sesenta que recibió ideas de varias aproximaciones ecológicas, del holismo, del movimiento del potencial humano y la psicología transpersonal así como las ciencias convencionales, las teorías sistémicas de la complejidad y la auto organización, la física cuántica y el paradigma holográfico. También tiene sus fundamentos en las ideologías de las tradiciones místicas no duales como el Zen y el Budismo. (p. 27)

Como se puede apreciar es una teoría que integra todos los modelos teóricos, descubrimientos y métodos importantes donde se valora el cuerpo, la mente y el espíritu, que perfila a ser una teoría de carácter no reduccionista donde todo conocimiento (cultural, psicológico, espiritual y otros) u objeto revelado sería el resultado de un nivel de la capacidad de interpretación de la conciencia en un todo holístico.

Es conveniente citar a Barreras Morales (2010), quien señala que la holística corresponde a la comprensión filosófica que propicia una visión del mundo, de la vida y del sí mismo desde la integralidad, con sentido de trascendencia y agrega que pudiera ser interpretada como una teoría explicativa pero, más que ello, es una manera compleja e integrativa de saber, de conocer. (p. 11).

Esta teoría respalda ampliamente el tema de esta investigación debido a que la inteligencia espiritual por ser integradora, es una capacidad que permite al ser humano integrar los conocimientos adquiridos de manera transdisciplinaria y dar el verdadero significado a los contenidos académicos conforme sus vivencias particulares.

Teoría de las Inteligencias Múltiples

La teoría de las inteligencias múltiples fue propuesta por Gardner en el año 1983, quien cuestionó la existencia de una única inteligencia así como la idea de que pudiera ser medida mediante los test de coeficiente intelectual tradicionales. En esta teoría se enuncia que la competencia cognitiva del hombre queda mejor descrita en términos de un conjunto de habilidades, talentos o capacidades mentales denominadas: inteligencias y todos los individuos poseen estas capacidades en cierto grado; en el cual difieren y en la naturaleza de la combinación de estas capacidades. UPEL (2004). (p. 63).

Inicialmente sugirió que hay siete maneras diferentes de ser inteligente. Ellas son lingüística, musical, espacial, corporal, interpersonal, intrapersonal y lógico-matemática. A este listado original Gardner le agregó dos: la inteligencia naturalista y la inteligencia existencial. En relación a la Inteligencia Existencial Gardner postula la posibilidad de una inteligencia “supranatural” o “espiritual”, relacionada con las preguntas que los seres humanos hacen sobre la existencia. Es el tipo de inteligencia predominante en sacerdotes, monjes y, en general, quienes consagran su vida a una religión.

Esta teoría tiene importantes implicaciones educativas y curriculares debido a su utilidad para los educadores quienes han asumido que no existe un solo modo de aprender sino cantidades como inteligencias existen. Y en cuanto al desarrollo de la inteligencia espiritual en educación es una valiosa oportunidad para el docente reconocer esta capacidad para conocer a sus estudiantes que nacen equipados con todo el potencial espiritual para triunfar y les corresponde como facilitadores proporcionarles las herramientas que le permitan cultivar sus cualidades innatas.

Humanismo

Estudiar el ser humano es conocerse a sí mismo y comprender a los demás y el entorno, cualquier temática de estudio gira alrededor del hombre. Estudiar la esencia y naturaleza del hombre es lograr conseguir un conocimiento práctico que nos proporcione las herramientas hacia la búsqueda de la felicidad tan anhelada. De allí, que esta corriente de pensamiento se sustenta en el Humanismo, del cual expresa Ezequiel Ander-Egg (1991):

“El humanismo, hoy, es una manera de vivir nuestra condición humana. Como dice Furter, no es una conquista de lo perdido (humanismo clásico), ni la protección del hombre bueno (humanitarismo), sino una tarea en la cual el hombre va a medirse a sí mismo y a medir el mundo. El hombre, asumiendo su humanismo, no

niega ni huye del mundo, sino que se sitúa dentro de él, procurando, por su praxis, transformarlo en su mundo. El humanismo, pues, no es una fórmula, ni un sistema, ni una filosofía, sino una manera de vivir nuestra condición humana, un estilo de asumir lo humano” (p. 170)

La condición humana implica reconocer la trilogía del ser hombre: cuerpo-mente-espíritu; elementos que deben estar en perfecto equilibrio.

Cabe añadir, lo señalado por Gallegos Nava (2003):

“La trilogía cuerpo-mente-espíritu es fundamental para no quedarnos en los niveles del cuerpo y la mente y reconocer que necesitamos avanzar hacia el espíritu, es un nuevo marco para entender de manera genuinamente integral quiénes somos, cuál es nuestra verdadera identidad original y cómo podemos reconocerla”.

Para un equilibrio armónico del ser humano en su aspecto emocional, social y físico; no debe obviar el elemento esencial: el espíritu. Si profundizamos hacia los aspectos del espíritu es posible gestar en el individuo un modo de pensar, sentir y actuar diferente que involucre todas las dimensiones del ser humano.

7. Referentes teóricos

Educación

Para Kant: “La educación es el desarrollo en el hombre de toda perfección que lleva consigo la naturaleza”, “el hombre tan solo por la educación puede llegar a ser hombre. No es él más que lo que la educación hace de él”.

Rousseau: “La educación es la obra de la naturaleza, de los hombres o de las cosas”. “La educación es el arte de educar a los niños y formar a los hombres”. “La educación no es sino la formación de hábitos”.

Santo Tomás: “La educación es la promoción de la prole al estado perfecto del hombre en cuanto hombre, que es el estado de la virtud”.

O'Connor: “Los fines de la educación son proporcionar hombres y mujeres un mínimo de habilidades que necesitan...; proporcionarles una capacitación laboral que les permita subvenir sus necesidades; despertar interés y gusto por el conocimiento; hacerlos capaces de criticar; ponerse en contacto con las relaciones culturales y morales de la humanidad y enseñarles a apreciarlas. UNA (2006).

Pérez Esclarín (2011) destaca que Kant le daba a la educación un sentido porque mantenía que la educación debe desarrollar en cada individuo toda perfección de que es capaz. A su vez, María Montessori decía que educar no es transmitir conocimientos, sino ayudar al descubrimiento del propio ser; y J. Ruskin expresaba que educar a un niño no es hacerle aprender algo que no sabía, sino hacer de él alguien que no existía. Pérez además señala que afortunadamente, hoy se está entendiendo cada vez mejor que educar no es instruir, adoctrinar, mandar, obligar, imponer o manipular. Educar es el arte de acercarse al alumno con respeto y amor, para que se despliegue en él una vida verdaderamente humana. Educar es, en consecuencial algo más sublime, importante y difícil que enseñar matemáticas, lengua, inglés, computación o geografía. Educar es formar personas, cincelar corazones nobles y generosos, ofrecer los ojos para que los alumnos, puedan mirarse en ellos y verse hermosos, valorados y queridos, para que así puedan mirar la realidad sin miedo y mirar los otros con respeto y cariño. (p. 23).

Estas aseveraciones, coinciden con los planteamientos expuestos a lo largo de este estudio donde se propone superar la concepción de la educación como vía para la obtención de conocimientos, habilidades y destrezas que tendrá como resultado único un profesional capaz de adquirir bienes materiales mediante su desempeño laboral; y encaminarnos hacia una educación que perfile el aprender a convivir y a ser mejor ser humano, una educación para la felicidad y la esperanza donde se propicie una orientación dirigida a la construcción de un mundo donde se ejerce la justicia, la solidaridad, la igualdad, el respeto, la paz; y esto es posible mediante el desarrollo de todas las dimensiones de la persona: cognitiva, social, física, emocional y espiritual.

Referente a la educación Morin (1999) expone una serie de planteamientos interesantes:

“El estudio de la condición humana no solo proviene de las percepciones de las ciencias humanas. No solo se origina en la reflexión filosófica y en las descripciones literarias. También surge de las ciencias naturales renovadas y agrupadas en los campos de la cosmología, las ciencias de la Tierra y la ecología. Estas ciencias no hacen más que presentarnos un tipo de conocimiento que organiza un saber anteriormente disperso y compartimentado. Resucitan el mundo, la Tierra, la naturaleza, nociones que dejaron de provocar interrogantes y reflexiones en la historia de nuestra cultura y, por esto, provocan de una manera nueva los problemas fundamentales: ¿qué es el mundo?, ¿qué es nuestra Tierra?, ¿de dónde venimos? Nos permiten insertar y situar la condición humana en el cosmos, la Tierra, la vida. (p. 37).

Así, más adelante cita:

“... aprender a vivir necesita no solo de conocimientos sino de la transformación, en el propio estado mental, del conocimiento adquirido en sapiencia y la incorporación de esta sapiencia a la vida...” (p. 49)

Además se expresa (ob.cit) que la enseñanza tiene que dejar de ser solamente una función, una especialización, una profesión y volver a convertirse en una tarea de salvación pública, en una misión. De allí pues, que la búsqueda hacia el camino del ser cobra sentido en el proceso de formación del ser humano basado en una filosofía desde una triple visión: cuerpo, mente y espíritu.

Para agregar, Morin (2000) reitera la necesidad de cristalizar y radicar un paradigma que permita el pensamiento complejo debido a lo siguiente:

“Las posibilidades de error y de ilusión son múltiples y permanentes: las que vienen del exterior cultural y social inhiben la autonomía del pensamiento y prohíben la búsqueda de verdad; aquellas que vienen del interior, encerradas a veces en el seno de nuestros mejores medios de conocimiento, hacen que los pensamientos se equivoquen entre ellos y sobre sí mismos”. (p. 37).

Este pensamiento complejo del ser humano repite lo que se ha venido planteando en el discurso: el ser humano desde una visión integral y la necesidad de generar cambios en el sistema educativo que permita consolidar las bases para una sociedad con individuos espiritualmente inteligentes.

La educación es entonces el proceso que permite al hombre tomar conciencia de la existencia de otra realidad, más plena, a la que está llamada, de la que procede y hacia la que se dirige. El hombre educado comprende que esta vida no es sino un paso, un periodo de existencia que debe aprovecharse para dejar lo sensible en beneficio de lo intangible, haciendo el mérito necesario para superar esta condición corporal de modo definitivo. Para ello, es imprescindible que el ser humano reconozca que no sólo posee virtudes que cultivar, sino también defectos que erradicar a los fines de generar una cultura de paz en la sociedad.

Educación Holista

Señala Gallegos Nava (2001) que la educación holista es un nuevo paradigma sobre la formación del ser humano que surge para superar las consecuencias y efectos de los paradigmas dogmáticos y científicos de los últimos cuatrocientos años. El término holista proviene del griego “*holos*”-totalidad, y se refiere a una forma de comprensión de la realidad en función de totalidades en procesos

integrados, por tanto educación holista enuncia una educación integral, total en el hombre. La educación holista surge de la influencia de tres elementos:

(a). Los nuevos paradigmas de la ciencia proporcionan a la educación holista una visión de la realidad dinámica, compleja, abierta y con sensibilidad humana que supera la visión fragmentada, mecánica, positivista, reduccionista y dualista de la ciencia mecánica del siglo XVIII.

(b). La Filosofía Perenne es el corazón de la educación holista que define sus significado y misión. Menciona Gallegos que Aldous Huxley tomo de Leibniz el concepto de filosofía perenne para referirse a la sabiduría espiritual que ha estado presente a través de la historia de la humanidad y que es la esencia no dogmática compartida por las grandes religiones.

(c). De los grandes pedagogos de la humanidad, por medio de un trabajo de integración de los principios holistas se recuperan las mejores aportaciones que realizaron en su tiempo, ejemplo: Rudolf Steiner, Montessori, Krshnamurti, Pestalozzi, Dewey, Rousseau; entre otros. Ellos subrayaron una educación para el desarrollo humano más que un programa de entrenamiento instrumental. Con una pedagogía del ágape de los educadores holistas despiertan la inteligencia y el desarrollo de la belleza del alma. (p. 65).

Este paradigma replantea la visión de la educación desde una perspectiva multidimensional que pretende ser una educación para la paz, la solidaridad, el bien común; mediante el desarrollo de la conciencia del individuo donde la actividad educativa no es exclusiva de una sola dimensión sino que considera al ser humano en toda su amplitud, en su potencialidad e inspirada en la realización humana, el progreso social y la trascendencia, lo cual es posible mediante una educación de la interioridad con el desarrollo de la espiritualidad. En este orden se ideas se habla de un nuevo paradigma o visión holística del mundo tal como lo expresa Capra (1996) o una visión ecológica, quien usa el término “ecológica” en un sentido más amplio al referirse:

“En última instancia, la percepción ecológica es una percepción espiritual o religiosa. Cuando el concepto de espíritu es entendido como el modo de consciencia en el que el individuo experimenta un sentimiento de pertenencia y de conexión con el cosmos como un todo, queda claro que la percepción ecológica es espiritual en su más profunda esencia. No es por tanto sorprendente que la nueva visión de la realidad emergente, basada en la percepción ecológica, sea consecuente con la llamada filosofía perenne de las tradiciones espirituales, tanto si hablamos de la espiritualidad de los místicos cristianos, como de la de los budistas, o de la filosofía y cosmología subyacentes en las tradiciones nativas americanas”. (P. 29).

Por consiguiente, la espiritualidad está asociada a la ecología debido a que mediante el desarrollo de la espiritualidad el ser humano es capaz de sensibilizarse reconociendo su conexión con el mundo, con el planeta tierra, con el universo; por cuanto siente que es una parte del todo y por lo tanto va a la búsqueda de un equilibrio armónico con la naturaleza exterior.

Educación de la Interioridad

Para Alonso Sánchez (2011) educar la interioridad es mirar hacia dentro. Destaca que es necesario aprender a conocer el mundo; pero también dentro de cada uno hay un mundo interior por descubrir. Su cuidado, es fundamental para el aprendizaje y el desarrollo integral; hacerlo, implica acompañar al otro para que lo reconozca en sí mismo, lo acepte, lo respete y tome conciencia y se responsabilice de lo que sucede en él. Educar la interioridad es ayudar a desarrollar, entre otras, aquellas facultades que capacitan al ser humano para acceder a una experiencia mucho más amplia de lo que la razón le permite, de manera que pueda llegar a encontrar en sí mismo la respuesta a sus preguntas de sentido y disfrute de ser quien es, ejerciendo todas sus posibilidades como tal. (p. 59). Dentro de las características de la Educación de la Interioridad, se tiene:

- (a) Favorece actitudes para aprender a aprender como la flexibilidad, la apertura mental y la experiencia, la consideración de nuevas ideas, etc. Capacidad para cuestionar, explorar, etc.
- (b) Promueve la búsqueda de la verdad. No enseña verdades sino que ayuda a que cada cual la encuentre en sí mismo.
- (c) Da importancia a las relaciones, a los ritmos individuales y a lo cotidiano.
- (d) Quien enseña es también aprendiz.

Observemos que, las finalidades de la educación de la interioridad está referida a promover en el estudiante el descubrimiento de sí mismo y el desarrollo de la capacidad de aprender a vivir y a reconocer la sabiduría interior que subyace en la esencia o naturaleza del ser humano; por lo que se vincula con el desarrollo de la dimensión espiritual y consolidar un mundo donde exista respeto por la vida en toda su expresión y una conciencia ecológica para una sociedad sustentable.

Inteligencia Espiritual (IES)

Zohar y Marshall (2001), definen la inteligencia espiritual como:

“la inteligencia con que afrontamos y resolvemos problemas de significados y valores, la inteligencia con que podemos poner nuestros actos y nuestras vidas en un contexto más amplio, más rico y significativo, la inteligencia con que podemos determinar que un curso de acción o un camino vital es más valioso que otro”. (p. 19).

Para Gallegos Nava (2007):

“La inteligencia espiritual es la que nos permite ser felices. Es el poder alcanzar y comprender la felicidad. Es la capacidad para conducir bien la propia vida, tomando el control y la responsabilidad de los pensamientos, sentimientos, acciones y valores, decidiendo la manera de responder a los eventos de la vida. La fuente de la felicidad viene de adentro, brota desde nuestra verdadera naturaleza, no depende de circunstancias externas. La Inteligencia espiritual es la capacidad de resolver los retos de la vida sin crear sufrimiento en los demás ni en uno mismo, es reconocer y valorar la vida misma. La inteligencia espiritual es la capacidad de tener en balance los propósitos materiales y el desarrollo emocional, intelectual y espiritual de tal manera que podamos ser felices a pesar de las circunstancias no a causa de ellas...” (p. 32).

Según Draper (2010),

“la inteligencia espiritual es un proceso que consiste en hacer uso de nuestra espiritualidad innata para que nos ayude en el itinerario que nos lleva a ser más plenamente humanos” (p.126).

Así mismo estos autores destacan que la inteligencia espiritual (IES) no tiene necesariamente conexión con religión debido a que para algunos la IES puede hallar un modo de expresión a través de la religión organizada, pero ser religioso no garantiza un alto coeficiente de IES. Muchos humanistas y ateos lo tienen muy alto y otras personas profundamente religiosas lo tienen muy bajo. La IES es una capacidad interna e innata del cerebro y la psiquis humanas que extrae sus recursos más profundos del universo. (p. 24).

En este orden de ideas, Zohar y Marshall (2001) se cita:

“La IES nos ha conectado para convertirnos en la gente que somos y nos ha brindado el potencial de otras conexiones para el crecimiento y la transformación y para una mayor evolución de nuestro potencial humano. La usamos para ser creativos. Recurrimos a ella cuando necesitamos ser flexibles, visionarios o creativamente espontáneos. La utilizamos para lidiar con problemas existenciales, problemas con que nos sentimos atascados, atrapados por nuestros propios hábitos del pasado o por neurosis o problemas de enfermedad y desdicha. La IES nos hace conscientes de que tenemos problemas existenciales y nos permite resolverlos o al menos encontrar una cierta paz pese a ellos. Nos da un sentido profundo sobre la lucha por la vida”. (p. 27).

Autores que además de dar una amplia definición acerca de la inteligencia espiritual también exponen sobre las características:

Características para una alta IES

- Capacidad de ser flexible (activa y espontáneamente adaptable).
- Poseer un alto nivel de conciencia de sí mismo.
- Capacidad de afrontar y usar el sufrimiento.
- Capacidad de afrontar y trascender el dolor.
- La cualidad de ser inspirado por visiones y valores.
- Reluctancia a causar daños innecesarios.
- Tendencia a ver las relaciones entre las cosas (ser “holístico”).
- Marcada tendencia a preguntar ¿por qué? O ¿y si? Y a pretender respuestas fundamentales.
- Ser lo que los psicólogos denominan “independiente de campo”, es decir, poseer una facilidad para estar contra las convenciones.

Más allá de conocer el interesante aporte de los estudios realizados por parte de investigadores en relación a inteligencia espiritual, es pertinente plantearse lo siguiente: ¿solo personas consagradas a una vida religiosa pueden desarrollar Inteligencia Espiritual?, pues al reflexionar en los conceptos nos aporta una clara idea y contundente de la respuesta a dicha interrogante, evidentemente se perfila como una capacidad que puede desarrollar el individuo independientemente de que no formen parte o no de una doctrina o creencia religiosa. Todos los seres humanos pueden ser inteligentes espiritualmente. Lamentablemente nuestro sistema educativo actual se ha cimentado sobre las bases rígidas de interpretación del pensamiento de Descartes y su racionalidad científica al tomar en cuenta solo la realidad tangible.

Para Gallegos Nava (2007), las características de la IES se sintetizan así:

- Capacidad de ser feliz a pesar de las circunstancias externas.
- Capacidad de paz interior y ecuanimidad.
- Capacidad de amor universal.
- Capacidad de vivir para servir.
- Capacidad de enfrentar y superar el sufrimiento.
- Capacidad de ser independiente y autónomo.
- Capacidad de resolver problemas de significados y valores.
- Capacidad de conducta ética.
- Capacidad de centrarse en el “por qué” de las cosas.
- Capacidad de discernimiento.
- Capacidad de vivir en un contexto más amplio de significados.
- Capacidad de aprender a ser.
- Capacidad de integración holista de la totalidad.

Conforme a las generalizaciones anteriores, no está de más reiterar que toda persona tiene la capacidad de desarrollar su IES; teniendo en cuenta que se trata de una elección del ser humano inclinado a la búsqueda del sentido a la vida, que fortalezca las virtudes latentes en su interior, soslayado hacia el respeto de todo ser viviente por el cultivo constante de sus valores internos a través de una forma trascendental de pensar, sentir y actuar.

No cabe duda, en particular, la importancia del desarrollo de la IES en nuestras vidas, a través de la cual es posible dirigirnos hacia caminos insospechados que nos conduzcan a conseguir un nuevo modo de ver el mundo y un nuevo modo de ser como persona donde podamos lograr desarrollar y aplicar en la vida práctica las virtudes como el amor, la comprensión, la compasión; y de esta forma lograr conseguir una sociedad donde se practiquen los valores conviviendo armónicamente con todo ser que nos rodea.

Una sociedad con una reforma curricular educativa que instruya al infante, al adolescente y al adulto a ser espiritualmente inteligente puede llegar a ser una sociedad donde no se educa únicamente para que se adapte al desarrollo de la tecnología y conseguir bienes materiales para una vida más cómoda y agradable, sino también para que llegue a ser una persona íntegra que sabe relacionarse consigo mismo, con los demás; hacia la búsqueda de su misión para ponerla al servicio de la humanidad y por lo tanto se generaría una sociedad libre de individualismo con un pensamiento humanista.

8. Aspectos metodológicos

La investigación se enmarcó en el Paradigma interpretativo y el enfoque manejado es la fenomenología sustentado por uno de sus exponentes Heidegger (2009), quien afirma que la fenomenología quiere decir hacer ver desde sí mismo aquello que se muestra, y hacerlo ver tal como se muestra desde sí mismo. Este es el sentido formal de la investigación que se autodenomina fenomenología que puede expresarse con la máxima: “a las cosas mismas”. La fenomenología solo da información acerca de la manera de mostrar y de tratar lo que en esta ciencia debe ser tratado. Ciencia de los fenómenos quiere decir: un modo tal de captar los objetos, que todo lo que se discuta acerca de ellos debe ser tratado en directa mostración y justificación (p.54).

Fenomenología según Heidegger (2009) es el modo de acceso y de determinación evidenciante de lo que debe constituir el tema de la ontología. La ontología solo es posible como fenomenología. El concepto fenomenológico de fenómeno entiende como aquello que se muestra el ser del ente, su sentido, sus modificaciones y derivados. Y este mostrarse no es mostrarse cualquiera, ni tampoco algo así como un manifestante. El ser del ente es lo que menos puede ser concebido como algo detrás de lo cual aún habría otra cosa que no aparece. Detrás de los fenómenos de la fenomenología, por esencia no hay ninguna otra cosa; en cambio, es posible que permanezca oculto lo que debe convertirse en fenómeno. Y precisamente se requiere de la fenomenología porque los fenómenos inmediata y regularmente no están dados. (p. 55).

Además el autor expone que la fenomenología es la ciencia del ser del ente-ontología. De la investigación misma se desprenderá que el sentido de la descripción fenomenológica en cuanto método es el de la interpretación (p. 57).

Este paradigma de la investigación se selecciona porque a través de este es posible obtener la percepción pura del objeto de estudio desde la visión de los sujetos de estudio tal como se manifiesta desde el ser de la conciencia; lo que me conllevó a pensar que la espiritualidad en esencia proviene del ser y la idea de este estudio es propiciar la captación de esa esencialidad, describir sus características y efectos, lo que convierte la experiencia del conocer, en algo suficientemente intencional, tal como lo enfatiza Barrera Morales (2010). (p. 74).

El estudio se abordó con el método fenomenológico, en el cual según Martínez (2006):

...”se respeta plenamente la relación que hace la persona de sus propias vivencias, ya que al tratarse de algo estrictamente personal, no habría ninguna razón externa

para pensar que ella no vivió, no sintió o no percibió las cosas como dice que lo hizo". (p.139).

Destaca el autor que las realidades cuya naturaleza y estructura peculiar solo pueden ser captadas desde el marco de referencia del sujeto que las vive y experimenta, exigen ser estudiadas mediante métodos fenomenológicos. El método fenomenológico surge de la fenomenología que no es más que el estudio de los fenómenos tal como son experimentados, vividos y percibidos por el hombre (Martínez Miguelez, 2006, p. 137).), el método fenomenológico se realiza en etapas y pasos:

Etapla previa: Clarificación de los presupuestos. Es necesario reducir los presupuestos básicos a un mínimo y tomar plena conciencia de la importancia de aquellos que no se pueden eliminar. Entre los presupuestos relacionados con el tema que se desea estudiar, el investigador tendrá ciertos valores, actitudes, creencias, presentimientos, intereses, conjeturas e hipótesis. Es necesario hacer patentes estos puntos de partida y precisar su posible influencia en la investigación. La fenomenología sostiene que una investigación seria, filosófica o científica, sólo puede comenzar después de haber realizado una estricta y cuidadosa descripción que ponga entre paréntesis (en cuanto sea posible) todos los prejuicios. En este sentido, la fenomenología es, ante todo, una propedéutica de la verdadera ciencia que trata de asegurar un riguroso punto de arranque, pues ninguna investigación es mejor que su punto de partida.

Etapla descriptiva: la cual se estructura en tres pasos.

(1) Primer paso: Elección de la técnica o procedimiento apropiados. El enfoque fenomenológico descarta en forma casi total y absoluta los experimentos, entendidos en sentido estricto, que se hacen para el conocimiento de las realidades humanas, ya que siempre crean una nueva realidad artificial, alterando en esencia la natural, que es la que deseamos conocer. Resulta muy útiles sin embargo, todos los procedimientos que permitan realizar la observación repetidas veces, grabar las entrevistas, filmar las escenas, televisarlas, etc. En la práctica, la observación fenomenológica que sirvió para recoger los datos sobre la cual se hizo la descripción protocolar se utilizó la entrevista previamente estructurada (a tres sujetos de estudio: estudiante, facilitador y directivo) con el apoyo de una grabadora. De la entrevista estructurada señala Hurtado (2012) consiste en una especie de interrogatorio en el cual se formulan las preguntas manteniendo siempre el mismo orden y con los mismos términos. En este estudio la entrevista se basó en un registro cuyas preguntas se refieren a la visión

ontológica que tienen los actores académicos acerca del desarrollo de la inteligencia espiritual en la UPEL-Extensión Amazonas.

(2) Segundo paso: Realización de la observación, entrevista, cuestionario o autorreportaje. Para que la observación haya sido lo más objetiva posible se aplicaron las reglas de la reducción (epojé) fenomenológica: Reglas negativas, se trató de reducir todo lo subjetivo como deseos, miras prácticas, sentimientos, actitudes personales, se puso entre paréntesis las posiciones teóricas como conocimientos, teorías, hipótesis, variables o dimensiones preconcebidas y se excluyó lo enseñado y aceptado hasta el momento en relación con el tema, el estado actual de la ciencia al respecto. Reglas positivas, se vio todo lo dato en cuanto fue posible, no solo aquello que nos interesa o confirma nuestras ideas, aquello que nos es más importante vitalmente, aquellos que andamos buscando o deseamos confirmar, se observó la gran variedad y complejidad de las partes y se repitieron las observaciones cuantas veces fue necesario.

(3) Tercer paso: Elaboración de la descripción protocolar. El fin de este paso es producir una descripción fenomenológica que refleje el fenómeno o la realidad así como se presentó, que sea lo más completa posible y no omita nada que pudiera tener alguna relevancia, que no contenga elementos proyectados por el observador como ideas suyas, teorías consagradas, prejuicios propios o hipótesis plausibles. Que recoja el fenómeno descrito en su contexto natural, en su situación peculiar y en el mundo propio en que se presenta. Las grabaciones de audio formaron parte de la descripción fenomenológica.

Etapas estructurales: en esta etapa el trabajo central es el estudio de las descripciones contenidas en los protocolos. La captación de nuevas realidades en esta etapa dependió de la profundidad y lo completa que fue la inmersión en el fenómeno descrito. Esta consta de siete pasos:

(1) Primer paso, la lectura general de la descripción de cada protocolo. Esta vez el esfuerzo consistió en sumergirse mentalmente en la realidad expresada y se hizo del modo más intenso posible. El investigador revisó la descripción de los protocolos realizados a través de audio con la actitud de revivir la realidad en su situación concreta y, después, con la actitud de reflexionar acerca de la situación vivida.

(2) Segundo paso, delimitación de las unidades temáticas. Este paso consistió en pensar meditando acerca del posible significado que pudiera tener una parte del todo. Tal meditación requirió de una revisión lenta del protocolo para

percatarse de cuándo se dio una transición del significado, cuándo apareció una variación temática o de sentido, cuándo hubo un cambio en la intención del sujeto de estudio. Es así como se obtuvo una delimitación de las áreas significativas, que son las unidades temáticas naturales del protocolo. Esta división nos dio un grupo de unidades significantes o constituyentes de una posible estructura.

(3) Tercer paso, determinación del tema central que denomina cada unidad temática. En este paso se realizaron dos cosas, en primer lugar se eliminaron las repeticiones y redundancias en cada unidad temática, simplificando así su extensión y la de todo el protocolo; en segundo lugar se determinó el tema central de cada unidad, aclarando y elaborando su significado, lo cual se logró relacionándolas una con la otra y con el sentido del todo. La expresión del tema central se hizo en una frase breve y concisa que conserva el lenguaje del propio sujeto.

(4) Cuarto paso, expresión del tema central en lenguaje científico. En este paso el investigador reflexionó acerca de los temas centrales a que ha reducido las unidades temáticas y expresó su contenido en un lenguaje técnico o científico apropiado. Es en este punto donde la presencia, la acción y la influencia del investigador se hacen más evidentes, las cuales son necesarias para la interpretación de cada tema central.

(5) Quinto paso, integración de todos los temas centrales en una estructura particular descriptiva. Este paso constituyó el corazón de la investigación y de la ciencia ya que durante el mismo se descubrió la estructura básica de relaciones del fenómeno investigado. Lo importante es que la estructura surgió básicamente de los datos del protocolo, siendo fiel a las vivencias del sujeto estudiado sin obligar a entrar en ningún sistema teórico preestablecido.

(6) Sexto paso, integración de todas las estructuras particulares en una estructura general. La finalidad de este paso fue integrar en una sola descripción, la riqueza de contenido de las estructuras identificadas en los diferentes protocolos. La formulación consistió en una descripción sintética pero completa del fenómeno investigado.

(7) Séptimo paso, entrevista final con los sujetos estudiados. Este paso consistió en la realización de una entrevista con cada sujeto para darles a conocer los resultados de la investigación y oír su parecer o sus reacciones ante los

misimos. Cualquier dato relevante que emergió de esta entrevista pudo ayudar a mejorar la descripción final del producto de la investigación.

Técnicas de interpretación de los hallazgos

Categorización: el proceso de categorización consiste en categorizar o clasificar las partes en relación con el todo, de describir categorías o clases significativas, de ir constantemente diseñando y rediseñando, integrando y reintegrando el todo y las partes, a medida que se revisa el material y va emergiendo el significado de cada sector, evento, hecho o dato. (Martínez, 2006). Este procedimiento se realizó partiendo de las unidades temáticas y el tema central de donde surgieron las propiedades tal como se expuso en el quinto paso de la etapa estructural de esta investigación. Las categorías en este estudio es la síntesis general de las diversas concepciones que coincidieron de manera absoluta de parte de los actores académicos en relación al significado de inteligencia espiritual de las cuales emergieron: concepción personal, concepción pedagógica, concepción social, concepción ecológica y concepción trascendental.

Estructuración: una vez expuestas las categorías emergentes se procedió a integrar en estructuras individuales mediante gráficos por cada sujeto de investigación especificando las propiedades o subcategorías por cada categoría con la finalidad organizar en un todo coherente fácil de visualizar para posteriormente presentar el gráfico de una estructura general que sirvió de base para la interpretación en el procedimiento de triangulación. Tal como expresa Martínez (2006):

“El mejor modo de comenzar la estructuración es seguir el proceso de integración de categorías menores o más específicas en categorías más generales y comprensivas...” (p. 276).

Triangulación: luego de categorizar y estructural se procedió a realizar triangulación de la interpretación de las unidades temáticas de cada sujeto de estudio a los fines de facilitar la idea central de los resultados de la temática en estudio y producir la postura propia del investigador, elemento clave para la teorización.

Contrastación: esta etapa de la investigación consiste en relacionar y contrastar sus resultados con aquellos estudios paralelos o similares que se presentaron en el marco teórico referencial. (Martínez, 2006). (p. 276). Este proceso enriqueció la investigación porque se relacionaron y diferenciaron los

resultados con otros estudios similares y permitió una integración más amplia del conjunto de conocimientos de la temática.

Teorización: destaca Martínez (2006, p.278): El proceso de teorización utiliza todos los medios disponibles a su alcance para lograr la síntesis final de un estudio o investigación. Más concretamente, este proceso tratará de integrar en un todo coherente y lógico los resultados de la investigación en curso mejorándolo con los aportes de los autores reseñados en el marco teórico referencial después del trabajo de contrastación.

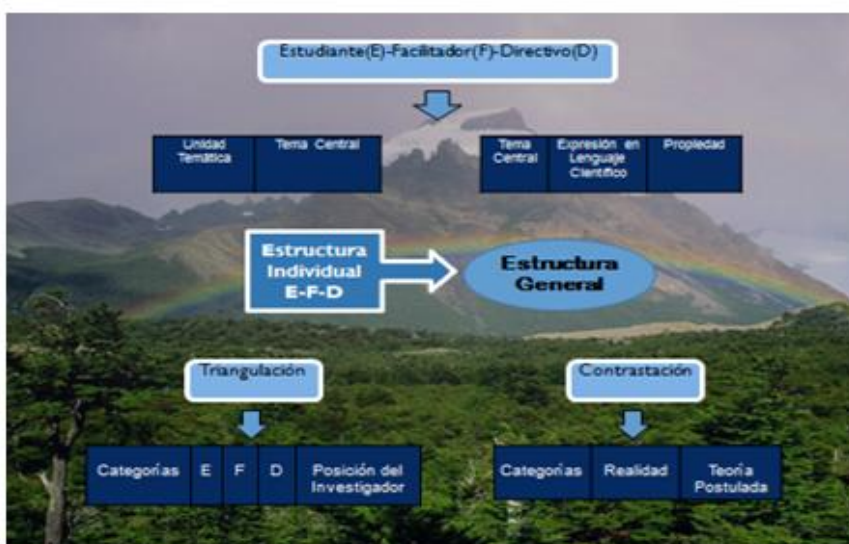


Grafico 1: Esquema general del proceso metodológico.

9. Una nueva teoría que se revela

En este entramado se integran los elementos que subyacen de las interpretaciones del investigador basadas en los resultados y aportes de los sustentos teóricos. El propósito de la presente investigación consistió en generar una teoría del desarrollo de la inteligencia espiritual desde la concepción ontológica de los actores académicos en el contexto educativo. Se destacan cinco categorías

emergentes: concepción personal, concepción pedagógica, concepción social, concepción ecológica y concepción trascendental.

Concepción personal: la inteligencia espiritual se refiere a un modo de pensar, sentir y actuar desde el espíritu, hacia el conocimiento de sí mismo, ejerciendo prácticas como la auto-reflexión, el auto-conocimiento que conllevan al ser humano a reconocer sus fortalezas para ser cultivadas y reconocer sus debilidades para ser corregidas; lo que posibilita el camino a una vida armónica y feliz porque se encarnan valores como el amor, la comprensión, el perdón, la tolerancia, el respeto mutuo y el cuidado a todos los seres vivos y el planeta. Se deja entrever en su mayoría que no necesariamente la IES está relacionada con la religión a pesar de que pueden existir coincidencias; sin embargo no se requiere que se tenga una creencia religiosa determinada para ser espiritualmente inteligente. Estas aseveraciones coinciden con Draper (2010) al afirmar que la inteligencia espiritual es un proceso que consiste en hacer uso de nuestra espiritualidad innata para que nos ayude en el itinerario que nos lleva a ser más plenamente humanos, agregando los resultados de la investigación de Puigardeu (2012), quien expone que uno de los factores de mayor consenso alrededor de la IES es el de la trascendencia como expresión de sentimiento de pertenencia a algo más grande que uno mismo. Por otra parte, indudablemente que la concepción de relacionar la religión con la IES, ha sido superada en esta investigación, aunado a lo señalado por Zohar y Marshall (2001), quienes destacan que esta inteligencia no tiene necesariamente conexión con la religión debido a que para algunos la IES puede hallar un modo de expresión a través de la religión organizada, pero ser religioso no garantiza un alto nivel de IES.

Concepción pedagógica: la IES, se percibe como una capacidad del ser humano que puede desarrollarse a lo largo de todos los niveles de educación formal y no formal como un eje transversal mediante el uso de herramientas y estrategias que conllevan a estudiantes y docentes a conocerse a sí mismos y al docente a descubrir a sus estudiantes, así como despertar el talento innato, desarrollar la creatividad e imaginación. En la universidad puede aplicarse no solo como un eje transversal sino también como una cátedra o asignatura y en todos los programas de docencia, extensión e investigación. Se reconoce la importancia de aplicar el desarrollo de la IES en el contexto educativo por las implicaciones efectivas que tiene para el ser humano en su desarrollo personal hacia un enfoque de la educación holística e integral, tal como se corrobora con Zohar y Marshall (2001) al expresar que la IES nos ha brindado el potencial de otras conexiones para el crecimiento y la transformación y para una mayor evolución de nuestro potencial humano, la usamos para ser creativos y recurrimos

a ella cuando necesitamos ser flexibles, visionarios o creativamente espontáneos.. Es conveniente reflexionar acerca de lo reiterativo en lo que se refiere a la imperiosa necesidad de incorporar la espiritualidad en educación; y al respecto señala Valdez (2011) que mayoritariamente queda apartada la dimensión espiritual del ser humano probablemente porque todavía se asocia considerablemente la palabra espiritualidad con la palabra religión y no se le da la importancia como suele suceder con la dimensión psicológica, social, biológica y emocional. Sin embargo, en esta investigación se vislumbra que el desarrollo de la inteligencia espiritual es una vía alternativa para cultivar el espíritu, de modo que se han trascendido las fronteras de la educación formal, elevando la formación a un nivel más allá de la instrucción incorporando la dimensión espiritual.

Concepción social: la IES es la inteligencia que usamos para resolver conflictos tanto internos como externos; mediante estrategias en conexión con una fuerza espiritual, lo que coadyuva en una sociedad armoniosa y humanista donde se ejerzan principios como la comprensión, la libertad, la solidaridad, el respeto, la tolerancia, el bien común y la paz. Con base en estas consideraciones, expresan Zohar y Marshall (2001) que la IES es la inteligencia con que afrontamos y resolvemos problemas de significados y valores, la inteligencia con que podemos poner nuestros actos y nuestras vidas en un contexto más amplio, más rico y significativo. La sociedad es el producto de un colectivo de individuos y los problemas que aquejan a la sociedad tienen su origen en el individuo; por lo tanto si este ser humano no resuelve sus conflictos internos, difícilmente se resolverán los problemas externos de la sociedad. De ahí, lo relevante y la imperiosa necesidad de que el ciudadano cultive sus valores internos mediante la espiritualidad; para ello, es necesario que quienes instruyan, orienten y dirijan políticas gubernamentales, asuman con responsabilidad y proporcionen los medios necesarios a través de las instituciones; la formación en los ciudadanos de una filosofía de vida culta y reflexiva a los fines de fomentar una cultura de integralidad para la comprensión y manifestación de la justicia social, el espíritu de libertad, un modo de vida para el conocimiento de sí mismo y la paz. Ejemplos de hombres y mujeres representativos han existido a través del tiempo, tales como: Sócrates, Mahatma Ghandi, Simón Bolívar, Teresa de Calcuta, Nelson Mandela, Dalai Lama, entre otros.

Concepción ecológica: cuando el ser humano es capaz de vivir en armonía consigo mismo a través de la capacidad que le proporciona su inteligencia espiritual; indudablemente será capaz de amar, querer, cuidar y respetar todo aquello que le rodea como el resto de los seres humanos, las plantas, los animales, nuestros recursos naturales y el planeta tierra. Esta concepción de la IES, se

esgrime como la espontaneidad del despliegue de la sensibilidad por todo ser viviente y la toma de conciencia dirigida por la sabiduría interior que posibilita un mundo mejor. Al respecto Capra (1996), reseña que la percepción ecológica es una percepción espiritual o religiosa, a lo cual agrega que cuando el concepto de espíritu es entendido como el modo de conciencia en el que el individuo experimenta un sentimiento de pertenencia y de conexión con el cosmos como un todo, queda claro que la concepción ecológica es espiritual en su más profunda esencia. Este análisis confirma una vez más, la conexión existente del hombre con su medio ya que todo en la naturaleza fluye y refluye como energía vital y esencial para la manifestación de la vida. Cuando el hombre se hace consciente de sí mismo como persona sabe que forma parte de un todo integrado, por esto es necesario integrar nuestra estructura mental anímica al conocimiento pleno de todos los factores bióticos y abióticos que determinan la actividad esencial de la naturaleza de nuestro planeta, de los cuales se destaca: agua, aire, tierra, luz, calor, animales, plantas, microorganismos que interaccionan entre sí para producir un equilibrio armónico y estable, siempre y cuando el hombre en su escala evolutiva de sapiencia y raciocinio y espiritualidad, como ente principal logre mantener una hegemonía del buen desenvolvimiento de todos los elementos que integran la ecología de nuestro planeta tierra.

Concepción trascendental: desde este enfoque, la inteligencia espiritual es una modo de ver el mundo que trasciende más allá de lo que vemos a través de los cinco sentidos, es adjudicar el sentido de lo sagrado a todos los eventos del diario vivir. Es hallar el sentido de nuestra existencia; es la plenitud lograda por una felicidad interior que se refleja en un servicio desinteresado por la humanidad. Todos los seres humanos estamos provisto de una conciencia; la cual a través de esta inteligencia se puede cultivar con el uso de otros sentidos como la intuición, la meditación, la contemplación y la inspiración. En consonancia con lo recalcado por Gallegos Nava (2003), al dilucidar que la trilogía cuerpo-mente-espíritu es fundamental para no quedarnos en los niveles del cuerpo y la mente y reconocer que necesitamos avanzar hacia el espíritu, es un nuevo marco de entender de manera genuinamente integral quienes somos, cual es nuestra verdadera identidad original y cómo podemos reconocerla. En la actualidad la ciencia estudia mediante la física cuántica y la neurociencia, aspectos que están más allá de lo tangible descubriendo que existen universos paralelos y formas sensibles que nos indican la presencia de formas superiores de energía; estudios además que revelan la existencia en nuestra estructura mental, de una forma etérica psíquica donde se desenvuelven valores que provienen del espíritu como valores e impresiones perceptibles por nuestros sentidos que son conjugados cuando reflexionamos, y estamos en estados de

contemplación y meditación. Por lo que resulta claro; que el ser humano intuye de momento en momento la necesidad de conectarse con el espíritu de manera espontánea.

Enunciado Teórico:

La concepción ontológica del desarrollo de la inteligencia espiritual de los actores académicos en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Extensión Amazonas, se revela desde una perspectiva multidimensional que abarca el crecimiento personal a través de los valores, el avance armónico de la sociedad mediante la resolución de conflictos, una estrategia que debería aplicar el docente en su praxis para el conocimiento de sí mismo y comprensión de sus educandos, una capacidad que sensibiliza al ser humano en torno al respeto por la naturaleza y fundamentalmente un horizonte para encontrar el verdadero sentido a la vida y ser felices ejerciendo plenamente la conciencia del ser; con acciones altruistas.

10. Reflexiones finales

Los hallazgos de esta investigación apuntan a la necesidad de incorporar en nuestra sociedad un modelo de formación docente que cultive la espiritualidad como un proceso de crecimiento de la vida interior que se conecta indiscutiblemente con la vida exterior. La espiritualidad es un término que está presente en las culturas y creencias religiosas pero al mismo tiempo en la actualidad se ha revalorizado a otros contextos con finalidades terapéuticas y educativas.

Estas apreciaciones nos conducen a reflexionar que no debemos aislar la esencia del espíritu del ser humano porque forma parte de lo verdaderamente humano. En este sentido se comprende que el cultivo del espíritu se asocia a una relación con el todo, con los demás seres vivos, con el planeta, con el universo por lo que su aplicación es posible mediante una educación más integral como la educación holística que incluye todas las dimensiones del ser humano: social, física, emocional y espiritual.

La existencia del ser humano, es una experiencia del mundo material e inevitablemente efímera, en la que no deberíamos despreciar la valiosa oportunidad de desplegar nuestra espiritualidad a través del potencial interno, intuición, creatividad e inteligencia infinita para orientarlo al servicio de la humanidad.

Referencias bibliográficas

- ALONSO SÁNCHEZ, A. (2011). *Pedagogía de la Interioridad. Aprender a "ser" desde uno mismo*. Madrid: Narcea, S.A, España.
- ANDER-EGG, E. (1991). *Léxico de Política. Un aporte a la comprensión del lenguaje y el quehacer político*. Venezuela: Fondo Latinoamericano de Ediciones Sociales.
- BARRERA MORALES, M. (2010). *Modelos epistémicos en investigación y educación*. Quirón Ediciones: Sypal, Caracas: 6ta edición.
- BARRERA MORALES, M. (2010). *Filosofía de la ciencia Holística*. Quirón Ediciones: Caracas: 2da edición.
- BILL, Q. (2010). *Guía espiritual para tiempos desesperados. El ámbito sagrado de la existencia*. Grupo editorial RandomHouseMondadori, Venezuela.
- CAPRA F. (1996). *La trama de la vida. Una nueva perspectiva de los sistemas vivos*. Editorial Anagrama: Barcelona. Reimpresión, 1998.
- DRAPER, B. (2010). *La inteligencia espiritual. Un nuevo modo de ser*. Editorial SAL TERRAE: España.
- DEEPAK, Ch. (1994). *Las siete leyes espirituales del éxito*.
- DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Santillana: Ediciones UNESCO.
- DRAPER, B. (2010). *La inteligencia espiritual. Un nuevo modo de ser*. Editorial Sal Terrae. Santander, España.
- FERNÁNDEZ GALÍNDEZ, O. (2009). *Entre el Cristal y las Nubes*. Caracas: Fundación editorial el perro y la rana.
- GALLEGOS NAVA, R. (2001). *Educación holista. Pedagogía del amor universal*. Fundación internacional para la educación holista, Guadalajara, México.
- GALLEGOS NAVA, R. (2003). *Aprender a Ser. El nacimiento de una nueva conciencia espiritual*. Fundación Internacional para la Educación Holista, Guadalajara.
- GALLEGOS NAVA, R. (2005). *Educación y Espiritualidad. La educación como práctica espiritual*. Grupo gráfico consultor: 1ra edición. Guadalajara, México.
- GALLEGOS NAVA, R. (2007). *Inteligencia Espiritual. Más allá de las inteligencias múltiples y emocional*. Fundación internacional para la educación holista, Guadalajara, México.
- HEIDEGGER M. (2009). *Ser y tiempo*. Editorial Trotta: Segunda Edición.
- HURTADO DE BARRERA, J. (2012). *Metodología de la Investigación. Guía para la comprensión holística de la ciencia*. Quirón Ediciones: 4ta edición. Bogotá-Caracas.
- LANZ, R. (Comp) (2004). *La Universidad se Reforma II*. Caracas: Venezuela.

- LOGATTGRABNER, C. y CASTRO, M. (2011). *Neurociencia para el cambio. Una guía general para aquellos que están buscando un sentido a su vida*. Asociación educar: www.asociacioneducar.com, Argentina.
- MARTÍNEZ MIGUÉLEZ, M. (2006). *Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa*. Editorial Trillas: México. Reimpresión, 2010.
- MARTÍNEZ MIGUÉLEZ, M. (1999). *La Nueva Ciencia. Su desafío, lógica y método*. Editorial Trillas: México. Reimpresión, 2009.
- MORIN, E. (1999). *La Cabeza bien puesta. Bases para una Reforma Educativa*. Buenos Aires: Nueva Visión. 4ta Reimpresión, 2002.
- MORIN, E. (2000). *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. Publicaciones del IESALC/UNESCO.
- PÉREZ ESCLARÍN, A. (2011). *Educación Integral de Calidad*. Caracas: Venezuela.
- PLAN DE LA PATRIA, Segundo Plan Socialista de Desarrollo Económico y Social de la Nación (2013-2019). *Gaceta oficial N° 6.118 extraordinario del 4 de diciembre de 2013*. Caracas, Venezuela.
- PUIGARDEU ARAMEDIA, O. (2012). *Una aproximación al concepto de inteligencia espiritual basada en el método de análisis biográfico*. Tesis doctoral, Universidad de Catalunya de España. [Documento en línea]. Disponible: <http://www.transpersonaljournal.com/pdf/vol3-issue2/Puigardeu%20Oscar.pdf>. [Consulta: 2014, Mayo 19]
- QUICK, B. (2010). *Guía Espiritual para tiempos desesperados. El ámbito sagrado de la existencia*. Venezuela: Grupo Editorial RandomHouseMondadori.
- RODRÍGUEZ SOSA, T. (2012). *Una aplicación de la Inteligencia Espiritual en el campo docente*. Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- RUIZ, M. (2004). *La Voz del conocimiento. Una guía práctica para la paz interior*. California: Ediciones Urano, S.A, USA.
- UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA (2006). *Filosofía de la Educación. Selección de lecturas*. Caracas: Autor.
- UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR. (2011). *Documento Base del Currículo UPEL 2011, a considerar por el Consejo Universitario*. Caracas: Autor.
- UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR -Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio (2004). *Modelo de Inteligencias Múltiples como estrategia metodológica. Selección de lecturas*. Caracas: Autor.
- VALDEZ, N. (2011). *Complexus Natural del Hombre, sus cualidades especiales en valores, ética y virtudes: un sentido de vida espiritual, personal y profesional*. Tesis doctoral no publicada, Universidad Nacional Experimental de los Llanos Centrales “Rómulo Gallegos”, San Juan de los Morros.
- WILBER, K. (2007). *The Integral Visión*. Shambhala: Boston.

ZOHAR, D. y MARSHALL, I. (2001). *Inteligencia espiritual*. Plaza & Janés Editores, S.A:Barcelo

EL DEBATE PEDAGÓGICO Y DIDÁCTICO EN LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA EN EL SIGLO XX EN VENEZUELA

José Armando Santiago*

SUMARIO: 1. Introducción. 2. El siglo XX como escenario sociohistórico y geográfico. 3. Los temas del debate pedagógico y didáctico en la enseñanza geográfica en el siglo XX. 4. 5. Consideraciones finales. Referencias bibliográficas.

Resumen

El propósito es reflexionar sobre el motivo del debate pedagógico y didáctico en la enseñanza geográfica en el siglo XX. En este lapso histórico, esencialmente desde mediados hasta el final de siglo, se discutió sobre su tarea educativa, dada la vigencia de los fundamentos científicos, pedagógicos y didácticos del siglo XIX, facilitados para transmitir los rasgos físico-naturales del territorio con la práctica pedagógica tradicional. Eso determinó revisar referencias bibliográficas sobre las condiciones históricas del siglo XX y las razones justificadoras de enseñar la geografía decimonónica. Se concluye que, a pesar de la innovación geográfica y educativa, la formación escolar tan solo facilitó contenidos programáticos, cuando se requería la formación integral del ciudadano culto, sano y crítico.

Recibido: 16/2/2019 • Aceptado: 24/8/2019

* José Armando Santiago Rivera. Profesor especialista en Ciencias Sociales del Instituto Pedagógico de Caracas. Magister y Doctor en Educación. Tutor de investigaciones y Trabajos de Grado. Docente de la Universidad de los Andes. Email: jasantiar@yahoo.com; asantia@ula.ve tanasaveri@gmail.com

Palabras Claves: Debate Pedagógico y Didáctico, Enseñanza Geográfica, Siglo XX.

Abstract

The purpose is to reflect on the reason for the pedagogical and didactic debate in geographical education in the 20th century. In this historical period, essentially from mid to the end of the century, they discussed their educational task, given the validity of the scientific, pedagogical and didactic foundations of the nineteenth century, facilitated to transmit the physical-natural features of the territory with pedagogical practice traditional. That determined to review bibliographical references on the historical conditions of the 20th century and the justifying reasons for teaching nineteenth-century geography. It is concluded that, in spite of the geographical and educational innovation, the school training only facilitated programmatic content, when the integral formation of the educated, healthy and critical citizen was required.

Key Words: Pedagogical and Didactic Debate, Geographic Teaching, 20th Century.

1. Introducción

A partir de los años cuarenta del siglo XX, en Venezuela se ha manifestado una discusión reiterativa sobre la tarea formativa de la enseñanza de la geografía, en un país caracterizado por ser monoprodutor de materias primas; en un principio, agropecuarias y luego, petrolera. En este contexto, en el cuestionamiento a la labor pedagógica de la geografía escolar, entre las pronunciadas críticas, se cita su dedicación a la transmisión de contenidos programáticos referidos a los rasgos físico-naturales del territorio.

La constancia del cuestionamiento ha apuntado hacia la frágil calidad educativa de las asignaturas geografías, sustentadas en los fundamentos geográficos descriptivos y pedagógicos tradicionales. Aunque un logro significativo a fines del siglo XX, ha sido asumir el desarrollo de la práctica escolar cotidiana y, entre los resultados destacados, se ha visibilizado en ella, la permanencia de los fundamentos científicos decimonónicos y la marcada distancia explicativa a la realidad geográfica inmediata.

En este lapso histórico, en cada reforma curricular se puso de relieve una propuesta para renovar la enseñanza de la geografía, fundamentada en los avances disciplinares, educativos y didácticos del momento histórico. En cada iniciativa, se resaltó la necesidad de modernizar la formación geográfica de los

ciudadanos, ante los cambios en la época, en especial, la aplicación de la teoría centro-periferia para organizar el espacio, la sustitución de importaciones, el aumento de la producción petrolera y los avances teóricos educativos.

En estas condiciones, enseñar geografía se justificó ante la importancia científica de esta disciplina y las novedades pedagógicas y didácticas, gracias a su excelente capacidad para descifrar el uso del territorio, la organización del espacio y el análisis de los problemas ambientales, geográficos y sociales contemporáneos; es decir, mejorar su tarea educativa afin con las necesidades sociales y al respecto, aportaron contribuciones teóricas y metodológicas para estudiar sus temáticas y problemáticas.

Por tanto, eso determinó dar respuesta a la siguiente pregunta: ¿Cuáles fueron los temas del debate pedagógico y didáctico en la enseñanza de la geografía en Venezuela, durante el lapso histórico del siglo XX? Significa analizar ese contexto histórico y geográfico, como los temas centrales del debate pedagógico y didáctico en la enseñanza geográfica en el citado siglo. Metodológicamente responder la interrogante ameritó realizar una consulta bibliográfica para obtener referencias que reflexionaron sobre este objeto de estudio.

2. El siglo XX como escenario sociohistórico y geográfico

En el desarrollo del siglo XX, se pueden apreciar dos momentos claramente definidos: a) La continuidad del coloniaje decimonónico, el desarrollo de la actividad económica monoprodutora, la exploración del territorio nacional y el efecto de los mecanismos de la dependencia y b) A partir de la segunda guerra mundial hasta el nuevo orden económico mundial, la globalización, la aldea global, la revolución de la microelectrónica y el interés por la renovación paradigmática y epistemológica, entre otros.

En el inicio del primer momento, se destacó el comportamiento sociohistórico de la continuidad de la tendencia expansiva de Europa hacia internacionalización iniciada en el siglo XIX. Con eso, el coloniaje y la hegemonía demostrativa de su superioridad sobre las culturas y civilizaciones del resto planetario, pues en el análisis de autores de ese momento, este suceso se dio la reforma agropecuaria, la revolución industrial y el desarrollo científico-tecnológico (Barnes, 1967).

Gracias a estos sucesos, la expansión europea tuvo como pretexto la búsqueda de materias primas y el logro de mercados, pues al incrementarse los niveles de productividad, fue inevitable buscar fuera del continente los recursos y asegurar consumidores confiables para sus productos (Anaya, 1995). Esta acción geopolítica exigió promover la investigación geográfica que facilitara la

localización y producción de las materias primas, como tarea indagadora de las Sociedades Geográficas creadas con ese propósito.

Estas instituciones estimularon a viajeros, expedicionarios y exploradores, con la lectura de las crónicas elaboradas inicialmente por los conquistadores, los misioneros y los adelantados, como la acción preliminar para desarrollar proyectos de investigación con la dirección de descubrir y/o redescubrir, en este caso, los territorios americanos. Eso motivó la intensa movilidad científica de expertos inquietos por aprovechar sus potencialidades naturales y mercados (Tovar, 1977).

Del sentido de visitar los confines latinoamericanos y explorar sus recursos, se pasó luego a cultivar nuevas formas de coloniaje, al iniciado por España y Portugal desde el siglo XVI. Ahora, la labor injerencista se fortaleció con la acción geopolítica, garantizada por la capacidad militar y tecnológica, para afincar el control de los territorios, sus materias primas y restringir al gobierno de las nacientes repúblicas, a las directrices emanadas de la Europa metropolizadora.

En esa perspectiva, en América Latina y el Caribe, cada naciente Estado Nación, fue escenario geográfico, cuya productividad fue rigurosamente especializada por la Metrópoli, bajo las pautas establecidos por el poder hegemónico; como ejemplo, se cita que México desarrolló la minería y el cultivó el cacao; Centroamérica y las islas caribeñas, la agricultura intensiva en torno a la caña de azúcar y los bananos; Venezuela, Colombia y Ecuador, promovieron la agricultura cacaotera y cafetera, respectivamente.

En lo referido a Perú y Bolivia, su producción tuvo como finalidad el incentivo de la minería. Brasil, Paraguay, Uruguay y Argentina, el estímulo de la agricultura y la ganadería. Finalmente, Chile, el salitre. Así, se impuso un modelo de progreso instalado en la monoproducción económica, cuyo bienestar financiero obedeció a la venta de sus materias primas. De esta manera, cada república fue objeto del control hegemónico y, con eso, estar condenadas al atraso socio-histórico dependiente.

Ante esta situación, Rojas (2001), opinó que el propósito del capital fue cada vez más visionario, encontró en esta oportunidad histórica la posibilidad de incrementar la sus beneficios económicos y financieros, al igual contar con el apoyo geopolítico de una funcional diplomacia plena de astucia, sagacidad e ingenio. No se puede ocultar la contribución aportada por la innovación paradigmática y epistemológica, bajo los argumentos del positivismo como concepción científica.

Mientras tanto, la geografía como disciplina se incorporó a la escuela en condición de asignatura. De allí la notable contradicción: la ciencia geografía sirvió para organizar la intervención de los territorios y, en la escuela, se desvió la atención sobre la irracionalidad de su aprovechamiento. De esta forma se dio

prioridad a los contenidos referidos a las características del territorio y evitar la explicación interpretativa de la realidad social, en sus temáticas y problemáticas.

En los años cuarenta del siglo XX, en Venezuela, ocurrieron dos sucesos importantes. Vila (1953), fundó el Departamento de Geografía e Historia en el Instituto Pedagógico Nacional y Uslar (1981), en discurso pronunciado en el Congreso Nacional, expuso las repercusiones tan nefastas de la ausencia de una geografía científica. Dos hitos históricos que contribuyeron a motivar la docencia y la investigación geográfica con el apoyo teórico de los fundamentos de Humboldt y Vidal de la Blache.

Estos hechos se contextualizaron en el escenario histórico del cambio estructural de lo agropecuario y lo rural, hacia lo petrolero y lo urbano, para revelar la transformación del país, con el incremento de la población, las aldea pasaron a ser pueblos, los pueblos se convirtieron en ciudades y hubo la necesidad de plantear el mejoramiento de la calidad de la educación, entre otros aspectos. Allí, en la enseñanza geográfica, se agitó el debate pedagógico y didáctico ante el reto de ajustarse a esos cambios históricos tan importantes.

La discusión apuntó; por ejemplo, sobre la debilidad pedagógica de la labor educativa en lo social, también la crítica sobre el aprovechamiento del territorio; el crecimiento de las ciudades se realizó sin la planificación de su espacio urbano; el campo mostró su inocultable atraso; se manifestó una intensa movilidad campo-ciudad; se hizo visible la desproporción del desarrollo del territorio nacional; la poca atención hacia los espacios fronterizos; el país aceleró su evolución gracias a la transferencia del ingreso petrolero.

Los citados eventos fueron invisibilizados en la enseñanza geográfica, debido a la primacía de facilitar contenidos referidos a los rasgos físico-naturales del territorio. Esta situación generó un significativo problema pedagógico ante la lejanía entre la disciplina y la formación geográfica escolar, porque contribuyó a distanciar su tarea formativa de la explicación analítico-interpretativa de la compleja realidad geohistórica del país, subdesarrollado y dependiente, pues fue notable, de acuerdo con Cortés (1952):

...la ausencia de una preparación científica especializada de cierta densidad, la falta de obras didácticas de carácter serio, la escasez de materiales para el trabajo científico, la indiferencia con que miraban muchos profesionales de la enseñanza a esa actividad, el desprecio de muchos estudiantes extranjerizados a todo lo venezolano, las escasas posibilidades de que disponían quienes pueden hacerlo y la falsa creencia que sostenían algunos sobre la incapacidad de los venezolanos para escribir su propia geografía (p. 3-4).

Esta situación comenzó a cambiar a mediados del siglo XX, ante la significativa demostración del atraso, debilidad y obsolescencia observada en la enseñanza geográfica, fue razonable apreciar la notable discrepancia entre esta labor orientada a fortalecer la identidad y la soberanía nacional, el afecto al territorio y la venezolaneidad. Por eso, ¿Cómo sensibilizar a los ciudadanos para crear conciencia crítica sobre la compleja realidad territorial, con una enseñanza geográfica nocional, irreflexiva y acrítica?

Una respuesta a la interrogante, urgía iniciar una labor educativa fundada en el propósito de culturizar geográficamente a los habitantes, más allá de la versión pedagógica contemplativa y memorística, desarrollada en las aulas escolares. Esa exigencia acató la demanda generalizada de comenzar el cambio renovador a su práctica escolar, dada su notable descontextualización de las condiciones históricas, ante la prioridad de dar el salto epistémico pedagógico del libro y del aula de clase, a explicar la realidad inmediata.

Esta situación fue vigorizada por los fundamentos de la educación tecnocrática y luego los planteamientos epistemológicos constructivistas de Jean Piaget, pero con influencia poco interesante en generar una transformación pedagógica palpable. No obstante, en lo teórico, por un lado, se promovió el desarrollo de los procesos pedagógicos en forma experimental y, por el otro, el incentivo de la problematización de la enseñanza. En ambos casos, se asignó importancia al análisis, la reflexión crítica, la creatividad y la inventiva.

El debate pedagógico y didáctico se acentuó en el lapso de fines del siglo XX y el comienzo de un nuevo milenio. En eso influyó en forma decisiva, las contradicciones derivadas entre la impresionante prosperidad científica y tecnológica, el incremento de la productividad, su masificación y su aplicación utilitaria. Ahora, la ciencia y las técnicas se innovaron con el contundente acento revolucionario, afianzado por el impresionante desarrollo de la ingeniería microelectrónica (Mires, 1996).

En la educación, se valoró la masificación del uso didáctico de medios tecnológicos con el fomento de experiencias instruccionales para orientar los aprendizajes con la aplicación del rotafolio, el retroproyector, las películas. Fue un aporte pedagógico y didáctico que motivo ofrecer la posibilidad de aproximar la geografía escolar con la realidad geográfica, más allá del libro, mediante procesos pedagógicos garantes de aprendizajes efectivos. Fue el aporte de las tecnológicas educativas aplicadas con éxito formativo.

A fines de siglo, entre los acontecimientos históricos influyentes en la innovación de la geografía escolar, se citó con frecuencia la influencia de los medios de comunicación social, en especial, la televisión pues emergió como posibilidad para mostrar en el aula de clase, la complejidad geográfica. Además, eso permitió que los ciudadanos construyeran puntos de vista sobre la realidad,

el mundo y la vida, con notoria coherencia interpretativa, desde la perspectiva personal, nutrida con argumentos obtenidos por la acción mediática.

Las noticias, las informaciones y los conocimientos resultaron gananciosos gracias a los aportes de la industria satelital, el desarrollo de la tecnología comunicacional y, con eso, la mayor amplitud espacial. Como consecuencia de esta posibilidad informativa, emergió la pluralidad, la multiplicidad y la heterogeneidad informativa, que originaron para la sociedad globalizada, la posibilidad de vivir la época impregnada de complejidad, incertidumbre, caos, paradojas y contrasentidos.

Atrás quedó la etapa inicial del siglo XX, para dar paso a una realidad histórica diferente, pues la mundialización se hizo posible la visión de totalidad e integridad planetaria. Para Bodemer (1998), ahora fueron acertados los calificativos de globalización, aldea global, nuevo orden económico mundial y mundo globalizado; por cierto, términos habituales en los medios de comunicación social y en las referencias bibliográficas sobre la el momento histórico en desarrollo, como una época histórica particular y coherente.

Eso significa, en palabras de Cornieles (2005), que la totalidad mundial "...ha entrado en diversos procesos vertiginosos de cambios a nivel socio-económico, tecnológico, ambiental y cultural... Se afirma que no es una época de cambios sino un cambio de época (p. 1-4). Lo indicado traduce en lo habitual del signo del tiempo acelerado, bajo el formato virtualizado que facilitó a lo mecánico dar paso a lo flexible, agitado, aparente y ficticio. Ahora el crono se comportó con un sentido y significado de ritmo apresurado.

Como ejemplos de la nueva condición histórica, se citan el incremento del sector económico-financiero a sus posibilidades de realización, como también la magnitud del calentamiento global, el cambio climático y el desequilibrio ecológico planetario, además la contaminación ambiental, el hacinamiento urbano, la acumulación de la basura. En evidencia, el desarrollo económico, científico y tecnológico y los problemas causados por la explotación del territorio y la irracional organización del espacio geográfico.

Es la crisis planetaria que plantea la exigencia de nuevo paradigma geográfico más coherente con la protección de la naturaleza y la geografía escolar con la tarea de sensibilizar la forma cómo los grupos humanos intervienen las potencialidades del territorio y la necesidad de optimizar la calidad y las expectativas de vida. Eso ha supuesto innovar la explicación geográfica desde otras posibilidades teóricas, más allá de la concepción positivista del territorio que en el punto de vista de Gurevich (2006), concibe:

...la espacialidad capitalista actual,...fragmentada, articulada, homogénea y heterogénea; concentradora y disgregadora... Esto nos lleva a sostener lo difícil

que resulta poder procesar intelectual, política y éticamente tales conglomerados de contradicciones, a la hora de elaborar transmisiones culturales y pedagógicas a las futuras generaciones (p. 76).

Además, referencia importante es la posición de la Asociación de Geógrafos Españoles (2005), de: "...mejorar la capacidad de todo los ciudadanos a contribuir a crear un mundo justo, sostenible y agradable a todos"(s/p); en especial, asumir una nueva lectura de la realidad geográfica vivida, desde una perspectiva analítico-crítica para interpretar la cultura ambiental y geográfica, en el desenvolvimiento de una labor educativa coherente con la comprensión de la complejidad del mundo contemporáneo.

De esta forma, el debate pedagógico y didáctico en la enseñanza de la geografía, durante la mayor parte del siglo XX, fue tema de notable preocupación social y, a fines del siglo, se magnificó la inquietud, debido al apremio por mejorar la calidad de vida planetaria. Entre otros aspectos, la discusión se acentuó como consecuencia de renovados conocimientos y prácticas científicas, pedagógicas y didácticas, al igual que la exigencia de alfabetizar críticamente sobre las problemáticas ambientales y geográficas.

La magnitud de las dificultades geográficas de los territorios, se complejizó y su nivel de adversidad y calamidad, determinó proponer una acción formativa con capacidad analítico-crítica sobre la emergente situación histórica impregnada de conocimiento hegemónico, la desigualdad social revelada a escala mundial, el espectáculo y la superficialidad, la visión simplista del mundo, la realidad y la vida, la verdad estereotipada, la pobreza reflexiva y explicativa, la formación educativa fundada en la verdad redundante, entre otros aspectos.

Una opción fue proponer la educación orientada con los fundamentos de la concepción humanística, centrada en estimular lo social en el acto educante cotidiano, explicar la realidad geográfica vivida; en especial, las dificultades que afectan a las colectividades. Al respecto, la formación debería contribuir a ejercitar la reflexión analítica e interpretativa y crítica, como revindicar el sentido común, la intuición y la experiencia adquirida en su condición de habitante de una comunidad.

En palabras de Azcarate (1999), el propósito fue asumir el entorno comunitario y promover el análisis de sus contradicciones desde razonamientos que requirieron la participación protagónica de quien aprende. Es una forma de conocer la localidad a través del uso didáctico del diagnóstico, obtener datos de los conciudadanos, poner en práctica la teoría plasmada en los programas escolares, como aspectos relevantes. También fue necesario activar procesos creativos, el pensamiento abierto y la interrogación analítica.

Además, de los señalamientos referidos, opina Prieto (1995), que la labor de los docentes debería impulsar la formación pedagógica hacia el redescubrimiento y descubrimiento didáctico, en una labor priorizada a estimular la conversación en el aula, la explicación de la realidad al considerar la acción-reflexión-acción en el estudio de los problemas de la comunidad. Entonces, para Araya (2005), sería elaborar conocimientos geográficos más relacionados con la explicación social, pues:

Se debe propiciar una estrategia educativa que se sustente en la construcción del conocimiento contextualizado en la realidad de los sujetos y en las necesidades de la compleja y cambiante sociedad actual. Ello con miras a la formación de un futuro ciudadano activo, analítico, crítico y con desarrollado sentido de corresponsabilidad respecto de lo que acontece en el medio ambiente donde se desenvuelve (p. 88).

Con estos fundamentos, en la geografía en la escuela, fue necesario superar la transmisividad decimonónica con la puesta en la práctica escolar de otras opciones renovadoras de lo pedagógico y lo didáctico. Una alternativa fue motivar la construcción del conocimiento, planteado desde los argumentos de las teorías constructivistas y críticas, desde cuyos propósitos, se estimuló traducir el acto educante en una labor para entender la complejidad del mundo inmediato, hacia el cambio social, político e ideológico.

También lo enrevesado del momento histórico fue determinante para planear la enseñanza de la geografía, respaldada con las teorías geográficas que fundaron el debate entre los años ochenta y noventa. En ese lapso se formularon conocimientos y prácticas para ampliar las posibilidades de estudiar las temáticas y problemáticas, originadas por la forma cómo los grupos humanos organizan su espacio. Al respecto, teorías como la geografía de la percepción, radical, humanística y cultural.

En la opinión de Pérez-Jiménez (2003), fue necesario asignar la importancia epistémica a los renovados planteamientos teóricos y metodológicos derivados de los paradigmas científicos, tanto en lo geográfico como en lo pedagógico; en lo fundamental, reorientar la formación educativa a interpretar las condiciones del momento histórico, entender crítica y constructivamente, la complejidad de la realidad geográfica vivida, pues se exigía una acción educativa para el cambio socio-histórico.

No se descarta que los aspectos citados para reorientar la enseñanza geográfica, obedecieran a la facilidad del acceso al conocimiento, gracias a la “Explosión de la Información” y la “Sociedad del Conocimiento”. Esta circunstancia complejizó el debate sobre la efectividad pedagógica de la

enseñanza geográfica, al exigirse que la educación geográfica motivara la formación de los ciudadanos con conciencia crítica en el tratamiento investigativo de los problemas geográficos, básicamente, los comunitarios.

Un motivo reiteradamente citado en la bibliografía en la didáctica de las ciencias sociales, fue educar para comprender las influencias de la reestructuración del capitalismo, hacia la conformación del mercado único, en su afanosa gestión por renovar el control económico-financiero mundial desde la perspectiva del pensamiento único y ajustadas a mercantilizar los recursos de la naturaleza, tanto en el sentido del aprovechamientos de los territorios, como el disfrute de sus atractivos turísticos y de ocio.

Esta situación ha sido motivo del tratamiento pedagógico de la explicación de la geografía escolar, porque al visitar las aulas de clase de las asignaturas geográficas, a fines del siglo XX e inicios del nuevo milenio, se ha apreciado la persistencia de los fundamentos geográficos y pedagógicos decimonónicos. Significa para Santiago (2017), dos aspectos fundamentales: a) La resistencia al cambio por parte de los docentes y b) La facilidad de transmitir los contenidos programáticos, con el dictado, el dibujo, la copia y el calcado.

En ambos casos, se notable la ausencia de la investigación científica en la actividad pedagógica. Por tanto, preocupa enseñar geografía en el inicio del nuevo milenio con el acento contemplativo, como ajena a las innovaciones promovidas en el ámbito disciplinar geográfico y la innovación pedagógica. Aunque no se puede negar la influencia innovadora de aportes para optimizar su calidad formativa educar personas responsables y comprometidas con el mejoramiento de su calidad de vida.

Lo enunciado magnificó la discusión en este objeto de estudio que demandó la necesidad de volver la mirada a la nueva visión geopolítica hegemónica, la posmodernidad, la innovación paradigmática y epistemológica, el impulso de la mediática y la educación para humanizar, entre otros aspectos de interés histórico. Sin embargo, fue evidente que todavía persistió lo limitado del amor a la patria, el afecto al territorio, la identidad nacional, identidad con el lugar, como propósitos decimonónicos.

3. Los temas del debate pedagógico y didáctico en la enseñanza geográfica en el siglo XX

Inicialmente, el tema de objeto del tratamiento explicativo, en el siglo XX, se entiende en la geografía escolar, con el fuerte apego a la orientación geográfica descriptiva, debido a que fueron sus fundamentos lo esencial para elaborar los manuales, con los que se hizo presente esta disciplina en el ámbito educativo, con el propósito de facilitar los rasgos básicos del territorio. Con esa labor la

actividad pedagógica persistió apegada al libro de geografía, en el contexto del denso debate entre el determinismo y el posibilismo.

También es necesario mencionar que la geografía escolar en su condición pedagógica y didáctica fue temática de acentuadas críticas, porque estuvo ausente en el escenario político, en especial, en el fortalecimiento de la democracia como sistema político. Su apego al libro invisibilizó su misión formativa, al estar ausente y con un comportamiento miope, ante el desarrollo del cambio estructural de lo agropecuario y lo rural a lo petrolero y lo urbano, al enfatizar tan solo la facilitación de los rasgos del territorio.

Otro aspecto cuestionable de la geografía escolar determinista, descriptiva y positivista, fue contribuir con la ignorancia y el acentuado analfabetismo geográfico, manifestado en los trámites para establecer los límites del nuevo Estado nacional. Circunscrita al aula de clase, fue extraña, inadecuada e impropia a los avatares por la democratización del país, al aferrarse a lo establecido en el libro de geografía, cuando se requería de un ciudadano consciente y crítico de la importancia de la democracia.

Así, la escuela contribuyó a desnaturalizar la formación democrática, cuando era necesario el desarrollo intelectual de los ciudadanos y asumir su responsabilidad política personal. Pero debería saber leer y escribir con la posibilidad del acceso al conocimiento y aprender a vivir en forma responsable y comprometida en sana convivencia nacional. Por cierto, era imprescindible según Aker (1985): "...aprender a vivir cooperativamente. No existimos solos sino en interacción con otros, como seres sociales" (p. 108).

Desde esta perspectiva, la institución escolar debería superar el acento academicista, su desfase del entorno inmediato y fundamentalmente su limitación al aula de clase. En otras palabras, de acuerdo con Estacio (1992), lo esencial fue comenzar por ejercitar la participación de los estudiantes en la dialogicidad intencionada, con el propósito de fomentar la apertura hacia la comunidad e integrarse con ella, en forma activa y protagónica, además de solidaria y fraterna.

Precisamente, la finalidad educativa de educar para la vida, manifestó la exigencia de la ruptura con la actividad pedagógica limitada al aula de clase y, por ejemplo, facilitar la explicación de la situación geográfica de la localidad. En efecto, ejercitar opciones didácticas para aprender por los propios medios, orientar la enseñanza a descubrir o redescubrir el conocimiento y potenciar el análisis reflexivo de acento crítico, como conocer y transformar la realidad.

Otra experiencia significativa para romper con la exclusividad del libro, fue motivar el estudio de los problemas geográficos de las comunidades, con la práctica de la investigación didáctica. Esta iniciativa obedeció como labor formativa para estudiar la problemática geográfica de los centros urbanos. Al respecto, los estudiantes deberían elaborar planes de acción para analizar desde

los espacios académicos, las dificultades comunitarias, cada vez complejas y elaborar opciones factibles de originar el cambio.

Lo central fue motivar la participación de los educandos en la explicación de la realidad geográfica inmediata a la institución educativa y comprender los acontecimientos geográficos vividos, como enseñar a enfrentar los problemas originados por la evolución anárquica de los espacios urbanos, entre otros ejemplos. Se trataba de iniciativas para superar el obstáculo epistemológico derivado de la acción formativa tradicional de acento instruccional, procedimental e instrumental, al igual que el apego al libro de geografía.

Desde la perspectiva de Ayuste (1997), se hizo inevitable contribuir a la innovación formativa, más centrada en la formación integral de los ciudadanos desde la pedagogía crítica, hacia el incentivo del cuestionamiento a las condiciones históricas contemporáneas. Al respecto: “La pedagogía crítica se planteó la liberación de la persona y la lucha contra las desigualdades sociales a partir de la crítica al desarrollo salvaje del sistema capitalista, la sociedad de consumo y la colonización cultural” (p. 81).

De esta forma, se comenzó a dar respuesta con un innovador planteamiento pedagógico, cuyo efecto formativo apuntó a reivindicar lo ideológico y lo político a contrarrestar la creciente deshumanización e individualismo, pues se requería la formación de la sociedad altruista, solidaria y fraterna. Eso significó asignar a la escuela la responsabilidad de preservar la coherencia social y apoyar una coherente concepción del mundo, la realidad y la vida. Allí, enseñar geografía trajo a mejorar la calidad formativa de la relación social.

En las propuestas curriculares de los años ochenta y noventa, se propuso enseñar geografía orientada a educar para fortalecer lo humano y lo social. No fue en vano considerar el desarrollo del sentido comunitario, la investigación didáctica, la participación y el protagonismo estudiantil, asignar a la labor formativa el acento político e ideológico, como direccionar la acción didáctica para estimular la interpretación analítico-crítica de la realidad geográfica.

Además, en los currículos, se propuso educar ciudadanos, cultos, sanos y críticos, se promovió el fortalecimiento del compromiso y la responsabilidad social, a partir de una coordinada labor fundada en el fortalecimiento de las posturas cívicas, como línea de acción ética y moral. El pretexto, formar la conciencia crítica en los ciudadanos, de tal manera de comprender los acontecimientos más allá de la información superficial, ligera y alienante, por un conocimiento derivado de la investigación dialéctica y constructiva.

El viraje enunciado en la enseñanza de la geografía en la escuela, visibilizó el acentuado interés en los teóricos de la geografía radical, la geografía humanística y la geografía cultural, por la necesidad de reorientar la formación geográfica hacia la conciencia crítica, como consecuencia de sensibilizar sobre

hechos tan significativos, como el calentamiento global, el desequilibrio ecológico, el cambio climático, la contaminación ambiental, el aprovechamiento irracional de los territorios, para citar casos significativos.

Esta situación fue determinante para que a fines del siglo XX, se planteara el fomento de la Educación Geográfica y la Educación Ambiental, tanto en el ámbito científico como en el escenario pedagógico y didáctico. El motivo, contrarrestar desde las instituciones educativas, la merma de la calidad ambiental, geográfica y social, cada vez más complicada y adversa. La frecuencia inusitada de los problemas derivados de la irracionalidad como se intervino los territorios, llegó al clímax preocupante para la sociedad mundial.

Es necesario destacar también que en la enseñanza de la geografía escolar, se manifestaron los fundamentos psicológicos de la teoría constructivista y la teoría cognitiva, cuyo propósito fue facilitar otras opciones de aprendizaje. Una preferencia fue asumir el estudio del desenvolvimiento geográfico cotidiano, apoyado en estrategias metodológicas favorables para la elaboración de la subjetividad argumentada, cuyos efectos contribuirían a fortalecer la postura analítico-interpretativa de la realidad geográfica.

En esta tarea privó la dirección formativa de animar la memoria comprensiva en labor pedagógica de la práctica escolar cotidiana abierta, estimulada por la ejercitación habitual de la integración entre la experiencia, el contenido geográfico, la vivencialidad cotidiana, la acción mediática y la realidad geográfica comunitaria. Se trata de asimilar y acomodar en el bagaje empírico, los fundamentos teóricos y metodológicos, para generar una explicación razonada coherente y pertinente con el objeto de estudio.

Sin lugar a dudas, con el enfoque cualitativo, emergió la extraordinaria posibilidad de desarrollar en las aulas escolares, la oportunidad de elaborar puntos de vista, como acción básica constructiva de saberes y conocimientos, como posturas analíticas argumentadas. Eso permitió entender heurísticamente las situaciones geográficas y comprender las circunstancias afines que le presenta la labor comunicacional, entre otros aspectos. Aunque lo prioritario ha sido construir la perspectiva personal sostenida en la explicación científica.

Lo enunciado supuso reivindicar la importancia de la vivencia de los estudiantes como habitantes de una comunidad. Allí, se impuso valorar el sentido común, la intuición y la investigación en la calle en la acción interrogativa, conducente a indagar con la manifestación del lenguaje, su postura personal sobre determinado objeto de estudio. Es el saber empírico expuesto para revelar un punto de vista, fijar posición ante la ocurrencia de un acontecimiento y formular comentarios en una conversación informal, entre otros casos.

Estos aspectos representan considerar la importancia epistémica adquirida por los enfoques cualitativos de la ciencia, donde se han revitalizado los criterios

personales para comprender los temas y problemáticas estudiadas. Esto implica para la enseñanza geográfica, tomar en cuenta en la investigación científica y pedagógica las representaciones sociales de quienes viven el acontecimiento estudiado. Así pues, es otra opción para descifrar los sucesos y también encontrar soluciones factibles de transformar lo real.

Con estos señalamientos los estudiantes como ciudadanos están en capacidad de expresar sus criterios personales ante lo aprendido como persona y habitante de un lugar determinado. Es asumir su subjetividad para dar sentido y efecto significativo a la revelación de sus aprendizajes cotidianos, como base para la elaboración del conocimiento, desde una perspectiva integral y científica. Esto lo corrobora Neuner (1986), cuando afirmó sobre la relevancia a asignar a la enseñanza concebida como la oportunidad de:

Incorporar las nuevas ideas científicas y las nuevas aplicaciones de la ciencia en la producción y la vida a la enseñanza, es algo obviamente indispensable para preparar al alumno a la vida activa, hacer que comprenda los problemas de desarrollo de la sociedad en que participa y del mundo... (p. 371).

De esta forma, en la enseñanza de la geografía en la escuela, se reivindican las experiencias lugareñas para redimensionar la integración de la escuela con su comunidad. Eso supone reflexionar y vivenciar la acción pedagógica relacionada con la comprensión y las opciones de cambio a las dificultades de las localidades. Por tanto, la geografía escolar dadora de clase y centrada en la transmisión teórica, tiene ahora la oportunidad para volver sobre la experiencia directa, con el propósito de comprender el mundo de lo inmediato.

Conviene destacar que según Claval (1992), lo enunciado facilita entender el reto de viraje epistémico de la enseñanza de la geografía, en consonancia con la prioridad asignada a la temática social en la disciplina geografía, desde los años 70 y 80 del siglo XX, hasta el presente. En efecto, es una mirada diferente sobre los conocimientos y prácticas de esta disciplina, más orientada en el mundo contemporáneo, a analizar la intervención de la naturaleza desde el capital y la irracional organización del espacio resultante de esa labor.

En consecuencia, la exigencia de colocar en el primer plano de la tarea formativa de la geografía y su enseñanza, el tratamiento pedagógico y didáctico de una disciplina crítica, estimuladora de razonamientos e investigaciones sobre las formas cómo se interviene el territorio. Se trata de la enseñanza de la ciencia geográfica con el emancipador y liberador, que analiza la relación entre la sociedad y la naturaleza, en forma reflexiva con la pretensión de contribuir con opciones factibles de originar cambio significativo.

Con estos señalamientos, enseñar geografía escolar implica desarrollar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, con la estimulación del análisis que faciliten agitar la mente con pensamientos abiertos para asumir la complejidad geohistórica contemporánea. Por tanto, es enseñar los contenidos programáticos con el ejercicio de los razonamientos analíticos y críticos sobre problemas comunitarios que afectan la calidad de vida ciudadana. Con esta labor, piensa Rodríguez (2008), que el estudiante podrá ser:

...capaz de entender que el mundo actual requiere de personas críticas y creadoras de alternativas nuevas que den solución a los problemas del mundo actual, por ello replantea la posibilidad de cambiar los vínculos de pasividad que se da en muchos estudiantes, por vínculos de cooperación e igualdad que conlleven a una forma de asimilar la información que permita construir con ella conocimientos que habiliten al alumno en saber hacer y en saber ser (s/p).

Es, como se puede apreciar a la construcción del conocimiento, con el incentivo de la investigación didáctica. Esta actividad permitirá contactar la realidad, involucrar a los ciudadanos, aplicar las metodologías científicas, procesar los datos obtenidos, elaborar y socializar un nuevo conocimiento. Así, se podrá incrementar la posibilidad de agitar la participación activa y protagónica de los habitantes de las comunidades en la solución y transformaciones de sus más apremiantes necesidades.

De esta forma, la enseñanza de la geografía adquiere un innovado sentido y efecto pedagógico que contribuirá a hacer efectiva la añorada formación educativa que desde mediados del siglo XX, los expertos investigadores de este objeto de estudio, han solicitado reiterativamente, ante el reiterado propósito de alfabetizar geográficamente a la ciudadanía. Es educar para comprender la realidad vivida, la que los fundamentos de la ciencia positiva han desviado y que los enfoques cualitativos reivindican.

Como se puede apreciar, la complejidad del mundo contemporáneo, apremia entender su enrevesamiento desde la facilitación de oportunidades pedagógicas sostenidas en explicaciones e interpretaciones de orientación científica. Es indispensable contribuir con la paz y la democracia, pero igualmente, entender la forma como el capital organiza los territorios de acuerdo con sus intereses, pues indiscutiblemente promueve el deterioro ambiental, los desequilibrios geográficos y acentúa las contradicciones sociales.

5. Consideraciones Finales

El debate pedagógico y didáctico desarrollado durante el siglo XX, en la enseñanza de la geografía, como se ha demostrado, tuvo como centro de la discusión el afecto a los fundamentos tradicionales. En la generalidad de los casos explicativos, se nota que el análisis revela la consideración reduccionista sobre lo integral. Esta versión de limitar la explicación al hecho y evitar las reflexiones sistémicas y holísticas, se ha circunscrito a la aparente objetividad y ha evitado ir a las internalidades explicativas del acontecimiento.

¿Por qué la vigencia de la ciencia geográfica descriptiva y de los fundamentos tradicionales de la pedagogía y la didáctica? Responder esta interrogante trae como consecuencia apuntar hacia la razón de su existencia decimonónica: el positivismo. La enseñanza geográfica es incluida en la escuela para contemplar los rasgos físicos del territorio y, con eso, evitar la acción interventora del capital para usar las potencialidades de la naturaleza, ante las necesidades de materias primas por la revolución industrial.

Simplemente es observar y describir la fisonomía de las características comunes del territorio, para que con el dictado, el dibujo, la copia y el calcado, reproducir lo real. Se trata de conservar lo objetivo, sin interferir en la realidad, al evitar el sesgo derivado del sentido común. Igualmente, transmitir el contenido geográfico libresco, como un conocimiento absolutamente necesario. Pero lo significativo es desviar la atención sobre la irracionalidad indiscriminada del aprovechamiento de lo natural.

Por tanto, la acentuada distancia entre el desarrollo de la disciplina hacia la búsqueda, el procesamiento y la transformación de la materias primas, con la aplicación de los fundamentos teóricos del determinismo y el posibilismo; es decir, la ciencia geográfica del siglo XIX, como sustento detallar los rasgos físicos-naturales del territorio con la orientación geográfica descriptiva, determinista y naturalista. Así, el capital pudo tener acceso a los recursos necesarios para obtener significativos lucros y beneficios.

La constante histórica del positivismo, la ciencia descriptiva y su utilidad ventajosa, además de la vigencia de la pedagogía transmisiva y reproductora, se manifestó a lo largo del siglo XX, como consecuencia de la inobjetable decisión de asegurar la formación de los ciudadanos con aparente calidad científica. En efecto, las propuestas curriculares tan solo quedaron para el saludo a la bandera, como fue el caso en los currículos, estructurados con los fundamentos conductistas, constructivistas y cognitivistas.

La importancia tan solo fue centrarse en los contenidos programáticos limitados a la identificación de los rasgos del territorio, facilitados por actividades didácticas de acento pretérito, como es el caso de apego al libro de geografía y

al cuaderno, la aplicación de la evaluación sumativa para medir el rendimiento escolar, entre otros aspectos. De allí que los estudiosos del tema, mostraran en forma persistente durante el siglo XX, su inquietud ante la notable ausencia explicativa de la realidad geográfica en la geografía escolar.

Aunque desde los años ochenta del siglo XX, los investigadores formados en el exterior, arribaron al país, con la aprobación de los cursos doctorales e iniciaron la aplicación de otras opciones epistémicas, más allá del modelo hipotético-deductivo. Con eso contribuyeron al cambio paradigmático promovido desde los enfoques científicos cualitativos; en especial, en observar la vivencialidad del desarrollo natural y espontáneo de la práctica escolar cotidiana de la enseñanza de la geografía.

Esta investigación facilitó hallazgos muy interesantes que permitió visibilizar la actualidad de aspectos antiquísimos, referidos a promover la formación de superficialidades nocionales y conceptuales como labor docente en las asignaturas geográfica. El resultado, la calificación estudiantil de una enseñanza limitada a “pura paja”, cuando los expertos la consideraban a la geografía como una ciencia subversiva. Eso debido al desempeño formativo, limitado a lo superficial y lo somero, sin efecto en la participación y la reflexión.

Entonces la enseñanza geográfica convertida en “cortina de humo”, al afianzar su labor formativa en el aula a la descripción de lo real, para desviar y desnaturalizar el entendimiento de la complejidad geográfica al promover lo erudito y lo especulativo, cuando teóricamente se requería la formación integral de los ciudadanos cultos, sanos y críticos. No se puede descartar el rechazo al cambio del docente y a su labor pedagógica y didáctica ajena a la finalidad educativa y a las exigencias de los cambios de la época.

Justamente, se hizo fácil afirmar que en la enseñanza de la geografía, “en su aula de clase, el tiempo se detuvo”, durante el siglo XX. Por eso, el debate continúa en el inicio del nuevo milenio, en un escenario complicado, incierto y paradójico, en cuyo desarrollo, se confirma su deuda formativa, como su falta de compromiso y responsabilidad social. Por eso, el deber es vislumbrar esperanzas innovadoras con la formulación de propuestas pedagógicas para formar ciudadanos que comprendan su complejidad vivida.

Referencias bibliográficas

- AKER, G. (1985). "El facilitador del aprendizaje". *Revista de Andragogía* N° 3, p. 105-110.
- ANAYA D., G. (1995). *Neoliberalismo*. México: Universidad Iberoamericana.
- ARAYA, F. (2005). "La didáctica de la geografía en el contexto de la década para la educación sustentable (2005-2014)". *Revista de Geografía Norte Grande*, N° 34, 83-98.
- Asociación de Geógrafos Españoles (2005, 04 octubre). *Declaración Internacional sobre Educación Geográfica para la diversidad cultural*. [Disponible en www.age.es.]
- AYUSTE, A. (1997). "Pedagogía crítica y modernidad". *Revista Cuadernos de Pedagogía* N° 254, p. 80-85.
- AZCARATE G., P. (1999). "Metodología de enseñanza". *Revista Cuadernos de Pedagogía* N° 276, 72-78.
- BARNES, Harry Elmer (1967). Historia de la economía del mundo occidental. México: Unión Tipográfica Editorial Hispano Americana UTEHA).
- BODEMER, K. (1998). La globalización. Un concepto y sus problemas. *Revista Nueva Sociedad* N° 156. 54-69.
- CLAVAL, P. (1992). La Géographie d'aujourd'hui: comment l'enseigner. *L'information Géographique* N° 56, 71-82.
- CORNIELES, E. (2005, 15 noviembre). Educación en la globalización. *Diario Panorama*, 1-4.
- CORTEZ, S. R. (19 52). *El Medio Físico Venezolano*. Caracas: Talleres Sorocaima.
- ESTACIO, P. (1992, 08 julio). La enseñanza tradicional no garantiza el aprendizaje. *Diario EL Nacional*. p. C-3.
- GUVERICH, R. (2006). Territorios contemporáneos. Una decisión para la enseñanza de la geografía. *Revista Párrafos Geográficos*, Volumen 5 N° 1, 74-85.
- MIRES, F. (1996). *La revolución que nadie soñó o la otra posmodernidad*. Caracas, Editorial Nueva Sociedad.
- Neuner, G. (1986). Formación general y disciplinas de enseñanza. *Revista Perspectiva* N° 63 UNESCO, p. 370- 374.
- PÉREZ JIMÉNEZ, C. (2003). Formación de docentes para la construcción de saberes sociales. *Revista Iberoamericana de educación* N° 33, 37-54.
- PRIETO H., A. M. /1995). Lo social como campo de conocimiento escolar. *Revista Kikiriki* N° 36, 4-10.
- RODRÍGUEZ EBRARD, L. A. (2008). Vínculo entre la investigación-acción, el constructivismo y la didáctica crítica. *Odiseo Revista Electrónica de Pedagogía*.

- Año 5, N° 10. Disponible en: <http://www.odiseo.com.mx/2008/5-10/rodriguez-vinculo.html>.
- ROJAS, R. (2001). Historia universal y globalización. ¿Caras de una misma moneda? *Revista Investigación y Postgrado* Vol. 16, N° 1, pp. 15.
- SANTIAGO RIVERA, José Armando (2017). La alfabetización geográfica comunitaria desde la práctica escolar cotidiana de la geografía escolar. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, Volumen 7, N° 14, 24-43.
- TOVAR L., R. A. (1977). *Lo geográfico*. Segunda Edición. Caracas. Vadell Hermanos Editores.
- USLAR P., A. (1981). *De una a otra Venezuela*. Editorial Monte Ávila. Caracas. Venezuela
- VILA, P. (1953). La Geografía en el Departamento de Ciencias Sociales. *Educación Revista Para el Magisterio* N° 68, 34-58.

INDICE ACUMULADO

A. Índice general de los números 1 al 34

Numero 1/1983

- JOSÉ DEL REY FAJARDO, S. J. / *Presentación*. 7-8
FERNANDO CAMPO DEL POZO, S. J. / *El Agustínismo y la "Ratio Studiorum" de la Provincia de Nuestra Señora de Gracia en el Nuevo Reino de Granada*. 9-114
JESÚS OLZA ZUBIRI, S. J. / *El Trazado Científico de la Gramática de Bello*. 115-158
FELICÍSIMO MARTÍNEZ DIEZ, O.P. / *La Escolástica y su Aporte Metodológico*. 159-236
EDDA O. SAMUDIO A. / *Las Haciendas del Colegio San Francisco Javier de la Compañía de Jesús en Mérida. 1628-1767*. 237-352
MANUEL MONTERO AGÜERA, S. J. / *Un Romance de un Andalúz de la Ilustración (Análisis de tres cartas de D. Francisco de Saavedra)*. 353-370
AGNES WASLEY / *Bolívar Inmortal*. 371-401

Numero 2/3 1984

- HORACIO JORGE BECCO / *R. P. Pedro Barnola, S. J. Bibliografía*. IX-XIV
MIGUEL BERTRÁN QUERA, S. J. / *La Pedagogía de los Jesuitas en la Ratio Studiorum*. 1-540
BALTASAR GRACIAN, S. J. / *La Pedagogía de los Jesuitas en la Ratio Studiorum*. 541-542

- CEFERINO PERALTA, S. J. / *Gracián, entre barroco y neoclásico en la Agudeza*. 543-828
JOSÉ JUVENCIO / *Método para aprender y enseñar. Herencia, 1703*. 829-907

Número 4/1985

- JOAQUÍN LEPELEY / *Teología de la Liberación: Un Análisis Temático-Cronológico*. 5-208
JESÚS OLZA ZUBIRI y MIGUEL ANGEL JOSAYU / *Gramática de la Lengua Guajira (Morfosintaxis)*. 209-500
VALENTIN ATARCHOV / *La Geopolítica como Análisis y como Propaganda*. 501-812

Número 5/1986

- ROBERTO JIMENEZ / *Teología de la Liberación: Proyecto Histórico y tres de sus conceptos claves*. 5-200
JOAQUÍN LEPELEY / *Teología de la Liberación y Doctrina Social de la Iglesia*. 327-500
JOAQUÍN LEPELEY / *La Santa Sede y la Teología de la Liberación*. 201-326
Teología de la Liberación y Doctrina Social de la Iglesia. 327-500
ROGER VEKEMANS, S. J., JUAN CORDERO / *Teología de la Liberación (Dossier)*. 501-949

Número 6/1987

- MARÍA ELENA MÁRQUEZ, BERICHA (ESPERANZA AGUABLANCA) y JESÚS OLZA / *Gramática de la Lengua Tuneba (Morfosintaxis del Caba-ría)*. 5-184
- VALENTINA TARCHOV / *Algunos aspectos de la Sociología en la URSS*. 185-252
- FERNANDO CAMPO DEL POZO / *El Derecho y el Estado según San Agustín*. 253-278
- RICARDO SANLES MARTÍNEZ / *Estudios en el Convenio Mercedario de Caracas*. 279-298
- EDDA O. SAMUDIO A. / *El Trabajo y los Trabajadores en Mérida Colonial. Fuentes para su estudio*. 299-603

Número 7/1988

- FELICÍSIMO MARTÍNEZ DIEZ, O.P. / *Vestigios de Dios en el mundo del hombre (Hermenéutica teológica en el Suma de Santo Tomás)*. 5-168
- JOSÉ DEL REY FAJARDO, S.J. / *Fuentes para el estudio de las Misiones Jesuíticas en Venezuela (1625-1767)*. 169-350
- VALENTINA TARCHOV / *Esquema histórico de las relaciones venezolano-japonesas, 1910-1942*. 351-438
- ALLAN R. BREWER-CARIAS / *El desarrollo institucional del Estado centralizado en Venezuela (1899-1935) y sus proyecciones contemporáneas*. 439-480
- FRANCISCO JAVIER PEREZ HER-NÁNDEZ / *Historia de la lingüística en Venezuela, desde 1781 hasta 1929*. 481-662

Número 8/1989

- MARIE-FRANCE PATTE / *Estudio descriptivo de la Lengua Añún (o "Paraujano")*. 5-132
- DANIEL DE BARANDIAN / *El Laudo Español de 1865 sobre la Isla de Aves*. 133-348
- JESÚS OLZA / *El Padre Felipe Salvador Gilij en la Historia de la Lingüística Venezolana*. 349-450
- MARIE-CLAUDE MATTEI-MULLER / *El Tamanaku en la lingüística caribe. Algunas propuestas para la clasificación de las lenguas caribes en Venezuela*. 451-604
- PAUL HENLEY / *Los Tamanaku*. 605-646
- EDDA O. SAMUDIO A. / *La Parroquia de Milla y el origen de su nombre*. 647-680
- EDDA O. SAMUDIO A. / *Legado para un colegio jesuítico en la Milla de San Cristóbal en 1667*. 681-690

Número 9-10/1990

- JOSÉ DEL REY FAJARDO / *La expulsión de los Jesuitas de Venezuela (1767-1768)*. 5-364
- JOSÉ A. FERRER BEMMEU / *Los Jesuitas y los motines en la España del Siglo XVIII*. 365-396
- JOSÉ A. FERRER BENIMELI / *La expulsión de los Jesuitas del Paraguay (según fuentes diplomáticas francesas)*. 397-416
- JOSÉ A. FERRER BENIMELI / *Carlos III y la extinción de los Jesuitas*. 417-436
- ISIDORO PINEDO IPARRAGUIRRE / *La intervención del gobierno de Carlos III en el Cónclave de Clemente XIV (1769)*. 437-450

PABLO OJER / *Las misiones carismáticas y las institucionales en Venezuela*. 451-508

CARMEN PALACIOS DE ECHEVERRÍA / *El rendimiento estudiantil en la Escuela de Educación de la Universidad del Zulia*. 509-688

FERNANDO CAMPO DEL POZO / *Los Mártires Agustinos en la Misión de Aricagua (Estado Mérida)*. 689-714

JESÚS OLZA ZUBERI / *El artículo escindido del Guajiro: Líneas generales para su estudio*. 715-738

ROCIO NUÑEZ, HORACIO BIOD, FRANCISCO JAVIER PEREZ / *Manual básico de siglas venezolanas*. 739-811

Número 11-12/1992-93

EDDA. O. SAMUDIO A. / *El resguardo indígena en Mérida, siglos XVI al XIX (I Parte)*. 5-90

JOSÉ DEL REY FAJARDO, S. J. / *Introducción a la Topohistoria misional jesuítica llanera y orinoquense*. 91-228

ISIDORO PINEDO IPARRAGUIRRE / *Las ideas pedagógicas de Roda, Ministro de Gracia y Justicia de Carlos III*. 229-242

MANUEL LUCENA GIRALDO / *Los Jesuitas y la expedición de límites al Orinoco*. 243-258

MARÍA MATILDE SUAREZ BETHENCOURT / *Origen legendario vs. origen histórico de una devoción popular*. 259-290

ODILO GÓMEZ PARENTE, O.F.M. / *Ilustrísimo Fray Antonio de Alcega, Obispo de Venezuela*. 291-472

VALENTINA TARCHOV / *Esquema histórico de las relaciones venezolano-japonesas (1910-1942)*.

Parte Primera. Consideraciones teóricas sobre las relaciones venezolano-japonesas (1910-1942)
Parte Segunda. 473-514

Número 13/1994

FRAY CESÁREO DE ARMELLADA, O.F.M.C. y JESÚS OLZA, S. J. / *Gramática de la lengua pemón (Morfosintaxis)*. 5-296

ANTONIO PÉREZ ESTEVEZ / *Diálogo y alteridad (Del diálogo lógico al diálogo existencial)*. 297-328

DANIEL DE BARANDIARAN / *Brasil nació en Tordesillas (Historia de los límites entre Venezuela y Brasil)*. 329-644

APÉNDICES. 645-774

Número 14/1995

JOSÉ A. FERRER BENIMELI / *Córcega y los jesuitas españoles expulsos 1767-1768. Correspondencia diplomática*. 5-196

ALLAN R. BREWER-CARIAS / *La formación del Estado venezolano*. 197-361

ISIDORO PINEDO IPARRAGUIRRE, S. J. / *El antiguo régimen, el papado y la compañía de Jesús (1767-1773)*. 363-570

JOSÉ LUIS SAEZ, S. J. / *La visita del P. Funes a Santo Domingo y sus Memoriales sobre las Indias (1606-1607)*. 571-612

FERNANDO CAMPOS DEL POZO / *Fray Agustín Beltrán de Caicedo, Prefecto Apostólico de Curacao (1715-1838), defensor de los negros y del Archiduque Carlos*. 613-648

- MARIO GERMÁN ROMERO / *Apuntes para la historia de la catequesis en el Nuevo Reino de Granada*. 649-688
- JUAN VILLEGAS, S. J. / *Comentarios al Sílex del Divino Amor del P. Ruiz de Montoya, S. J.* 689-722
- MANUEL RUIZ JURADO, S. J. / *"Enviados por todo el mundo..."*. 723-738
- RAFAEL FERNANDEZ HERES / *Polémica sobre la enseñanza de la Historia de Venezuela en la época del gomecismo*. 739-772
- ANTONIO PEREZ-ESTEVEZ / *El individuo en Duns Scoto*. 773-837

Número 15/1996

- VALENTINA M. TARCHOV / *De la III a la IV Guerra Mundial*. 5-492
- JOSÉ LUIS SAEZ, S. J. / *Los jesuitas y los esclavos negros en Santo Domingo colonial (1658-1767)*. 493-525
- FELICÍSIMO MARTÍNEZ DIEZ, O.P. / *Fuentes y lugares teológicos: criteriología teológica*. 527-554
- FERNANDO CAMPO DEL POZO / *Arte de la Lengua Saliva de 1790. Introducción*. 555-616
- FRANCISCO JAVIER PÉREZ / *Técnica lexicográfica antigua en el Vocabulario Achagua de Neira y Rivera*. 617-647
- MANUEL LUCENA GIRALDO / *Las expediciones de límites y la ocupación del espacio americano 1751-1804*. 649-669

Número 16/1997

- JOSÉ LUIS SAEZ, S.J. / *Los jesuitas en el Caribe insular de habla castellana (1575-1767)*. 5-156

- LYLL BARCELO SIFONTES-ABREU / *Fray Cesáreo de Armellada: Pemontón Akumenkanán Piá-tenín*. 157-214.
- JUAN JOSÉ MARTIN FRECHILLA / *Confianza, desazón y malestar. Las relaciones de Venezuela con las dos Españas: 1936-1949*. 215-320.
- DANIEL DE BARANDIARAN / *Testamentaria de Pehr Leofling*. 321-406.
- VALENTINA TARCHOV / *Documentos bilaterales en materia de integración entre Venezuela y Colombia*. 407-812.
- INDICE ACUMULADO:
- A. Índice General. 815-817.
 - B. Índice por Autores. 818-820.
 - C. Índice por Materias. 821-824

Número 17/1998

- JOSÉ A. FERRER BENIMELI / *La expulsión y extinción de los jesuitas según la correspondencia diplomática francesa. Tomo III. 1770-1773*. 5-386
- SABINE KNABENSCHUH DE PORTA / *Hacia una sistematización semántica de la conjugación en guajiro: Tempus y aspecto*. 387-448
- EDDA O. SAMUDIO A. / *Los esclavos de las haciendas del Colegio San Francisco Javier de Mérida*. 449-548
- FERNANDO CAMPO DEL POZO, S.J. / *Fray Alonso de Veracruz y sus aportaciones al Derecho como las causas justas e injustas de la conquista*. 549-596
- TEMÍSTOCLES SALAZAR / *La Petrolia del Tachira, la elipse de su desnacionalización 1878-1934*. 597-682
- IMELDA RINCÓN FINOL / *El rescate de la imagen del Dr. Jesús Enrique Lossada*. 683-722

Número 18/1999

GERMÁN MARQUINEZ ARGOTE / *Breve Tratado del Cielo y los Astros del Maestro javeriano Mateo Mimbela (1663-1736)*. 5-182

MARÍA DEL PILAR LLISO SINISTERRA / *Estudio de las Normas y Principios Básicos del "Derecho Humanitario" referentes al trato de las personas civiles en los Conflictos Armados, conforme a la IV Convención de Ginebra de 1949. Propuesta de un Manual Teórico-Gráfico para uso de los integrantes de las Fuerzas Armadas de Venezuela*. 183-386

LUIS GUILLERMO PATIÑO VASQUEZ / *"Relación de Transformación" en la obra: Mathematical Psychics de Francis Ysidro Eddgeworth*. 387-498

VALENTINA TARCHOV / *Algunas características de la Globalización*. 499-574

TEMÍSTOCLES SALAZAR / *Compañía venezolana de Petróleo (C.V.P. de Gómez)*. 575-644

Número 19/2000

MARCELA INCH C. / *Bibliotecas privadas y libros en venta en Potosí y su entorno (1767-1822)*. 5-242

VALENTINA TARCHOV / *Documentos relativos a las relaciones bilaterales de Venezuela y Chile*. 243-374

TEMÍSTOCLES SALAZAR / *Aspectos demográficos del desarrollo capitalista del Táchira: 1873-1926*. 375-438

DANIEL DE BARANDIARAN / *Principales aportes de la Crónica del Hermano Vega a la historia de Guayana*. 439-528

FRANCISCO JAVIER PEREZ HER-
NÁNDEZ / *Descubriendo Diccionarios Encubiertos. Voces venezolanas en el viaje de Humboldt*. 529-676

Número 20/2001

JESUS OLZAZUBIRI, CONCHITA NUN-
DE CHAPI, JUAN TUBE / *Gramática Moja Ignaciana (Morfosintaxis)*. 9-1010

Número 21/2001

JOSE DEL REY FAJARDO / *La Biblioteca Colonial de la Universidad Javeriana de Bogotá*. 5-866

JOSEP M. BARNADAS / *Del Barroco literario en Charcas. Doce cartas de Alonso Ortiz de Abreu a su esposa, o las trampas del amor y del honor (1633-1648)*. 867-925

J. PASCUAL MORA GARCÍA / *Las Cofradías en la Iglesia matriz de La Grita, en el tiempo histórico de la Diócesis de Mérida de Maracaibo (1778-1922)*. 927-981

Número 22/2002

LUIS EDUARDO ZAMBRANO VE-
LASCO, EMILIO URBINA MEN-
DOZA / *Plan Colombia. Desplazados y refugiados. Documentos*. 5-1408

ÍNDICE ACUMULADO DE LOS
NÚMEROS 1 AL 21
Por Autores.. 1409-1414

Paramillo/II Etapa Edición Especial/2008

EDITORIAL. 7-8
MIGUEL DAVID ARRIETA ZINGUER/
Tributación de Telecomunicaciones,

Responsabilidad Social en Radio y Televisión, Cinematografía y Tecnología. 9-86

XIMENA BIAGGINI / *De la violencia a la paz social. Un análisis para la resolución alternativa de conflictos penales y la reconstrucción de la seguridad ciudadana en Venezuela y el Derecho Comparado.* 87-138

ADRIÁN FILIBERTO CONTRERAS COLMENARES / *Eutanasia: concepciones, creencias e implicaciones bioéticas y legales.* 139-185

MARÍA ANTONIA CUBEROS DE QUINTERO / *La gestión de la Alcaldía del municipio San Cristóbal para la participación ciudadana mediante el gobierno electrónico.* 187-223

JAVIER ALFONSO GALINDO PERICO / *Contenido del derecho a la integridad personal en el plano internacional.* 225-281

EMILIO ANTONIO RAMÍREZ PETRELLA / *Responsabilidad social de la empresa en la sociedad de la información.* 283-325

JOSÉ LUIS VILLEGAS MORENO / *Regulación y medio ambiente: Hacia la configuración del Estado Ambiental de Derecho en Venezuela.* 327-401

Índice Acumulado. 403-411

Número 24/2009

ANDREA GAVIDIA ÁLVAREZ / *Estrategias Cognitivo Conductuales para la prevención del Síndrome de Burnout.* 7-28

DORIS GUERRERO CONTRERAS / *Lectura y Escritura en un entorno virtual de enseñanza aprendizaje: una experiencia con estudiantes de post-grado.* 29-39

NEIDA ALBORNOZ ARIAS / *Eficiencia débil de los mercados de valores desarrollados e intermedios. Caso de estudio: mercado de valores estadounidense y español. Enero de 2000-diciembre de 2004.* 41-91

J. PASCUAL MORA GARCÍA / *Aproximación Bibliométrica a la Historia de la Educación en América Latina, estudio de caso: Argentina, Brasil, Colombia y Venezuela.* 93-145

ZULAY MONCADA DE RAMÍREZ / *Momentos en la Didáctica Integrada.* 147-154

YTA LO ANTONIO TORRES MORILLO / *El rol de la Hermenéutica en la era de la economía y tributación digital, reto para la Gerencia Tributaria venezolana.* 155-185

Índice Acumulado. 187-197

Número 25/2010

XIMENA BIAGGINI LABRADOR / *Prevención general y temprana de la violencia delictiva en el Táchira.* 9-44

ROSO VANEGAS / *Estrategias para la enseñanza de la Matemática.* 45-72

JOAN SÁNCHEZ MONTERO / *Corte Interamericana, crímenes contra la humanidad y construcción de la paz en Suramérica.* 73-123

BRÍGIDA CAROLINA RINCÓN CHACÓN / *Distribución de los recursos económicos para procurar una cultura de paz.* 125-156

BERTZY CAROLINA MONTILVA / *Virtualidad y Educación Superior.* 157-164

YADY CAMPO RAMÍREZ / *Una experiencia didáctica sobre la enseñanza de la Literatura Infantil en el ámbito universitario.* 165-174

- ARNOLDO BRICEÑO / *El proceso comunicativo proyectado hacia la comprensión desde la lectura de textos filmicos y literarios*. 175-204
- ADRIÁN FILIBERTO CONTRERAS S. / *Prospectiva de la práctica profesional docente en el marco de las transformaciones educativas actuales*. 205-233
- FELIPE GUERRERO / *Freire: un testimonio de educación liberadora*. 235-250

Índice Acumulado 251-262

Número 26/2011

- JOSÉ ARMANDO SANTIAGO RIVERA / *El escenario global, la enseñanza geográfica y las concepciones de los educadores de Geografía*. 9-30
- EMILIO A. RAMÍREZ PETRELLA y MIGUELINA DE LEZAETA PEÑA / *Responsabilidad Social en las grandes empresas industriales del Estado Táchira*. 31-75
- MAYRA PEPER DE VILLAMIZAR / *Concepciones, valores y creencias que orientan la promoción de la convivencia escolar de los docentes de la primera y segunda etapa de Educación Básica*. 77-110
- ROSO VANEGAS / *Estrategias didácticas para la enseñanza de la Matemática basadas en un aprendizaje significativo*. 111-143
- FRANK A. LOBO M. / *Jesús El Maestro*. 145-162
- CARMEN Z. VIVAS FRANCO / *Aproximación al secuestro internacional de menores con énfasis en la realidad colombiana del año 2002: una breve reseña al Convenio de La Haya*. 163-221

- MAURICIO VILLEGAS G. / *Transparencia en la Democracia*. 223-237
- JOSÉ TADEO MORALES / *De vuelta a lo Humano*. 239-267
- FELIPE GUERRERO / *El problema educativo no es pedagógico es ideológico*. 269-282
- Índice Acumulado 283-262

Número 27/2012

- YANIS NIETO y CARMEN RINCÓN / *Lineamientos para la formación de líderes en educación ambiental en el IPRGR*. 9-35
- JOSÉ ARMANDO SANTIAGO RIVERA / *Los cambios históricos-educativos del siglo XX y la enseñanza de la Geografía en Venezuela*. 37-59
- JAVIER DUPLÁ, S.J. / *Las claves de una pedagogía para nuestro tiempo*. 61-77
- WENDY J. MALDONADO V. / *Incidencia de rotación del talento humano en el valor económico agregado del Banco de Venezuela (2003-2009)*. 77-95
- JOSÉ FRANCISCO SÁNCHEZ F. / *Antropología y templanza: hacia una visión de la templanza para el hombre de hoy*. 97-123
- DOUGLAS BARBOZA FERNÁNDEZ / *La lectura en la ciudad*. 125-141
- ADRIÁN F. CONTRERAS C. y GERARDO A. MOJICA N. / *Competencias Profesionales del Formador de formadores en una universidad venezolana*. 215-244
- JOSÉ MANUEL CONTRERAS / *Reflexiones sobre la nueva tendencia del divorcio en Venezuela*. 245-260
- IVONN OLIVARES DE ALEJUA y FREDDY H. SÁNCHEZ / *La identidad*

- del docente ucatense desde la perspectiva de un nosotros.* 261-289
- JENNY DEL CARMEN NIELSEN F. / *Los procedimientos INPSASEL y las sentencias del Tribunal Supremo de Justicia.* 291-301
- MARIELA ALVÁREZ DE MONTALVO / *Importancia de la ecología y su aplicación a las ciencias ambientales como resguardo de las futuras generaciones.* 303-311
- AURA BENILDE SARMIENTO / *Uso etnobotánico y farmacológico de la planta conocida como chocolata (Catharanthus Roseus L.).* 313-321
- GIOVANNY I. RAMÍREZ S. / *Propuesta didáctica para optimizar la educación ambiental universitaria en la formación de docentes. Caso: Universidad Católica del Táchira.* 323-331
- EMILIO ANTONIO RAMÍREZ P. y MIGUELINA DE LEZAETA LEZAETA P. / *Los orígenes de la Gestión de la Calidad.* 333-357
- JAIRO D. CLAVIJO V. / *El Derecho Canónico en la educación latinoamericana.* 359- 372
- FELIPE GUERRERO / *El Maestro Pérez Rojas.* 373-394
- Índice Acumulado 395-408

Número 28/2013

- FELIPE GUERRERO / *Sembrar hoy para cosechar mañana.* 9-24
- JOSÉ GREGORIO SÁNCHEZ FERRER / *Educación y Templanza: Educar en la templanza en la sociedad actual.* 25-41
- MAURICIO RAFAEL PERNÍA-REYES / *La familia en el siglo XXI: una aproximación desde la perspectiva de la juventud.* 43-61

- NEIDA ALBORNOZ A. y RINA MAZUERA A. / *El Táchira: Una aproximación a la realidad socioeconómica de los hogares.* 63-86
- JORGE E. LEAL RANGEL / *La interpretación del Derecho conforme al Estado Social de Derecho y de Justicia postulado en el Artículo 2 de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela.* 87-111
- ARNOLDO BRICEÑO G. / *Liderazgo juvenil universitario ante los servicios comunitarios.* 113-145
- MARIAJOSÉ ROSALES BAPTISTA / *La cultura política y el sistema de conciliación de élites y partidos políticos en Venezuela, 1957-1964.* 147-185
- LUIS EDUARDO ZAMBRANO / *El empoderamiento del pueblo como condición necesaria para la democracia.* 187-218
- ANA ELIZABETH ROMERO CORREA / *¿Enseñar Filosofía? Una Pregunta filosófica, una respuesta didáctica en Educación Media general.* 219-233
- JAIRO D. CLAVIJO V. / *La religiosidad popular como fuerza evangelizadora: visión del Magisterio Latinoamericano desde Medellín a Aparecida.* 235-254
- MAURICIO PERNIA R. y ROSALBA BORTONE DI MURO / *El liderazgo: dos visiones y una conclusión.* 255-276
- Índice Acumulado. 277-291

Número 29/2014

- JESSY DANIELA ALETA / *Organizaciones Políticas, Instrumentos de la Revolución Bolivariana.* 9-40

RINA MAZUERA ARIAS / *El nuevo papel del Estado en el ejercicio de los Derechos Reproductivos*. 41-56.

ROSO VANEGAS / *La actividad remedial en el Proceso de Evaluación de los estudiantes de Tercer año de Educación Media General*. 57-96.

MARÍA ALEJANDRA VÁSQUEZ S. / *Las medidas cautelares en el arbitraje como garantía de la Tutela Judicial Efectiva*. 97-120.

WENDY JOHANNA MALDONADO y LOLA ELENA TORRES / *La ruleta de la fortuna contable como estrategia lúdica para el desarrollo efectivo de las competencias*. 123-144

EMILIO ANTONIO RAMÍREZ P. y MIGUELINA DE LEZAETA P. / *Orígenes de la Revolución Industrial*. 145-162.

DANIELA CAROLINA SÁNCHEZ CHACÓN / *Crisis sociopolítica de la región del Medio Oriente y Norte de África. Caso República Árabe de Egipto*. 163-206.

FELIPE GUERRERO / *El profeta Luis Ernesto García*. 207-233

RESEÑA DOCUMENTAL

JAIRO AGUDELO TABORDA / *Análisis de la obra del Dr. Carlo Tassara: Cooperación para el Desarrollo, Relaciones Internacionales y Políticas Públicas. Teorías y prácticas al diálogo euro-latinoamericano*. 237-240.

Índice Acumulado. 241-291

Número 30/2015

PEDRO CONTRERAS SANABRIA / *Las composiciones musicales de Álvaro José Arroyo "El Joe Arroyo" como estrategia para incentivar valores en los estudiantes de música*. 9-35.

ANABEL ALDANA PACHECO / *Educación Virtual y Educación a Distancia*. 37-43.

ARNOLDO BRICEÑO / *Planificación y programación contextualizada hacia la transformación universitaria*. 45-81.

VÍCTOR R. DÍAZ Q., ROSARIO RAMÍREZ DE SÁNCHEZ, NELSY CARRILLO DE A. / *Formación de Investigadores*. 83-108.

ANDREA KATHERINE LÓPEZ O. / *Estrategias motivacionales dirigidas a estudiantes de inglés de la carrera Electromedicina UNET*. 109-142.

JOSÉ ARMANDO SANTIAGO RIVERA / *La geografía escolar tradicional y su vigencia en la práctica cotidiana de la enseñanza geográfica*. 143-162.

FELIPE GUERRERO / *La Escuela: ¿Institución para adaptarse o para liberarse?*. 163-177.

Índice Acumulado. 179-187.

Número 31/2016

EMILIO ANTONIO RAMÍREZ PETRELLA y VÍCTOR JAVIER VELASCO USECHE / *El control cambiario como limitación en el Comercio Internacional venezolano*. 9-50.

PEDRO MANUEL URIBE / *H. Arendt: entre el mal y la condición humana. Su contribución a la delimitación de los límites de la tolerancia*. 51-66.

YELITZE ANGOLAMEJÍAS / *Educación y Desigualdad en América Latina*. 67-81.

MARÍA ALEJANDRA VÁSQUEZ SÁNCHEZ / *Las Medidas Cautelares en el arbitraje como garantía de la Tutela Judicial efectiva*. 83-107.

MARÍA ALEJANDRA RODRÍGUEZ VIVAS y DAVID ENRIQUE HERNÁNDEZ RINCÓN / *Estrategias gerenciales para Ingenieros en Agroalimentaria en el manejo de empresas agropecuarias*. 109-143

ORLANDO PÉREZ / *Trabajos Comunitarios un atajo para respirar y una vía para emancipación*. 145-154

EMILIO ANTONIO RAMÍREZ PETRELLA / *Sistemas de Información para la gestión de la producción intelectual en Instituciones de Educación Superior*. 155-179

Índice Acumulado. 181-195

Número 32/2017

Mayra A. ROA CONTRERAS y José A. MEJIA RODRIGUEZ / *Módulo Instruccional como estrategia didáctica para la enseñanza de los ácidos nucleicos*. 9-61

Emilio Antonio RAMÍREZ PETRELLA y Anthony FERREIRA URIBE / *El turismo Social en el contexto socio-económico venezolano*. 63-97

Raúl Ernesto SIERRA SIERRA / *Propuesta educativa para optimizar el uso del recurso suelo por parte de pequeños productores campesinos de las tierras altas del Estado Táchira*. 99-116

Obeysse PRADA TORRES / *La gestión editorial del tratamiento informativo del discurso diplomático: Conflicto colombo-venezolano*. 117-152

Carmen Rubí BAZO PIRELA / *Propuesta para mejorar la comunicación afectiva del talento humano a través de la capacitación*. 153-173

Samir A. SÁNCHEZ / *“Táchira” significa “tierra de nuestra heredad”. Estudio aproximativo sobre el origen y significado de la palabra “Táchira”,*

una arqueología de voces y palabras. 175-204

Felipe GUERRERO / *La persona humana*. 205-225

Índice Acumulado. 227-245

Número 33/2018

Sandra Liliana DAZA SUÁREZ / *Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico del profesor universitario*. 9-30

Ana Yorley CARRERO CHACÓN / *Gestión estratégica dirigida al rescate de los juegos tradicionales para la integración comunidad-proceso educativo*. 31-57

Jeannette CELY / *Concepciones Epistemológicas de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en los intereses vocacionales*. 59-75

Edgar Eduardo ZAMBRANO SOLANO y Grisbell Marisol FUENTES MORENO / *Manual de procedimientos didácticos para la capacitación en la interpretación ambiental del Jardín Botánico de la ULA Táchira*. 77-88

Marvin Eloy GUERRERO MORENO / *Actitud ética del docente como herramienta gerencial enfocada al fortalecimiento del comportamiento organizacional*. 89-111

Ziegler Mayury MATTIÉ VARELA / *Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico del profesor universitario*. 113-125

Yardani SAÉNZ RINCÓN / *Estrategias didácticas para innovar la enseñanza de las Ciencias Sociales en la Educación Básica colombiana*. 127-147

Ximena SALAMANCA MENESES / *La evaluación del aprendizaje de ciencias según la Teoría de Ausubel en*

estudiantes de grado noveno de secundaria. 149-172

Samir A. SÁNCHEZ / *History and Art of a Romanesque Revival Architecture in Latin America: Our Lady of the Rosary of Chiquinquirá's Parish Church Building (Lobatera, Táchira State, Venezuela).* 173-206

Índice Acumulado. 227-245

Número 34/2019

Adrián Filiberto CONTRERAS COLMENARES, Doris Coromoto PERNÍA BARRAGÁN / *La formación inicial docente en el contexto universitario.* 11-35

Marcos MEDINA FLORES / *Educación Superior Regional y su protagonismo en el desarrollo sostenible.* 37-54

Roso Emiro VANEGAS USECHE / *Las formación docente en la enseñanza de la Matemática desde la perspectiva de la función semiótica.* 55-98

Antonio José QUINTERO / *Gestión docente para la promoción de valores humanos mediante juegos tradicionales en la educación inicial.* 99-118

Obeysser PRADA TORRES / *La gestión editorial del tratamiento informativo del discurso diplomático: conflicto colombo-venezolano.* 119-154

Tania SAVERI / *Teoría del desarrollo de la inteligencia espiritual desde la visión ontológica de los actores académicos.* 155-189

José Armando SANTIAGO / *El debate pedagógico y didáctico en la enseñanza de la Geografía en el siglo XX en Venezuela.* 191-209

Índice Acumulado. 211-231

B. Por Autores

AGUDELO TABORDA, Jairo

- Reseña Documental : Análisis de la obra del Dr. Carlo Tassara: *Cooperación para el Desarrollo, Relaciones Internacionales y Políticas Públicas. Teorías y prácticas al diálogo euro-latinoamericano*. Medellín. Ediciones UNAULA. 2013. 302 pp. ISBN: 978-958-8366-78-4. **29**, 237-240

ALBORNOZ ARIAS, Neida.

- *Eficiencia débil de los mercados de valores desarrollados e intermedios. Caso de estudio: mercado de valores estadounidense y español*. Enero de 2000-diciembre de 2004. **24**, 41-91

ALBORNOZ A., Neida y MAZUERA A., Rina

- *El Táchira: Una aproximación a la realidad socioeconómica de los hogares*. **28**, 63-86

ALDANA PACHECO, Anabel.

- *Educación Virtual y Educación a Distancia*. **1** Edic Digital, **30** Edic. Ordinaria, 37-43.

ALETA, Jessy Daniela.

- *Organizaciones Políticas, Instrumentos de la Revolución Bolivariana*. **29**, 9-40

ALVÁREZ DE MONTALVO, Mariela.

- *Importancia de la ecología y su aplicación a las ciencias ambientales como resguardo de las futuras generaciones*. **27**, 303-311

ANGOLA MEJIAS, Yelitze.

- *Educación y Desigualdad en América Latina*. **2** Edic Digital, **31** Edic. Ordinaria, 67-81.

ARMELLADA, Cesáreo de O.F.M.C. y OLZA, Jesús, s.j.

- *Gramática de la lengua pemón (Morfosintaxis)*. **13**, 5-296

ARRIETA ZINGUER, Miguel David.

- *Tributación de Telecomunicaciones, Responsabilidad Social en Radio y Televisión, Cinematografía y Tecnología*. Edición Especial **2008**, 9-86

BARANDIARAN, Daniel de.

- *El Laudo Español de 1865 sobre la Isla de Aves*. **8**, 133-348
- *Brasil nació en Tordesillas (Historia de los límites entre Venezuela y Brasil)*. **13**, 329-644. Apéndices. 645-774.
- *Testamentaria de Pehr Leofling*. **16**, 321-406.
- *Principales aportes de la Crónica del Hermano Vega a la historia de Guayana*. **19**, 439-528

BARBOZA FERNÁNDEZ, DOUGLAS.

- *La lectura en la ciudad*. **27**, 125-141

BARCELO SIFONTES-ABREU, Lyll.

- *Fray Cesáreo de Armellada: Pe-montón Akumenkanán Piätenín*. **16**, 157-214.

BARNADAS, Josep M.

- *Del Barroco literario en Charcas. Doce cartas de Alonso Ortiz de Abreu a su esposa, o las trampas del amor y del honor (1633-1648)*. **21**, 867-925

BAZO PIRELA, Carmen Rubi

- *Propuesta para mejorar la comunicación afectiva del talento humano a través de la capacitación*. **3** Edic. Digital, **32** Edic. Ordinaria, 153-173

BECCO, Horacio Jorge.

- *R. P. Pedro Barnola, S. J. Bibliografía*. **2/3**, IX-XIV

- BERTRÁN QUERA, Miguel, S. J.
- *La Pedagogía de los Jesuitas en la Ratio Studiorum*. **2/3**, 1-540
- BIAGGINI, Ximena
- *De la violencia a la paz social. Un análisis para la resolución alternativa de conflictos penales y la reconstrucción de la seguridad ciudadana en Venezuela y el Derecho Comparado*. Edición Especial **2008**, 87-138
 - *Prevención general y temprana de la violencia delictiva en el Táchira*. **25**, 9-44
- BREWER-CARIAS, Allan R.
- *El desarrollo institucional del Estado centralizado en Venezuela (1899-1935) y sus proyecciones contemporáneas*. **7**, 439-480
 - *La formación del Estado venezolano*. **14**, 197-361
- BRICEÑO, Arnoldo
- *El proceso comunicativo proyectado hacia la comprensión desde la lectura de textos fílmicos y literarios*. **25**, 175-204
 - *Planificación y programación contextualizada hacia la transformación universitaria*. **1** Edic. Digital, **30** Edic. Ordinaria, 45-81.
- BRICEÑO G., Arnoldo
- *Liderazgo juvenil universitario ante los servicios comunitarios*. **28**, 113-145
- CAMPO DEL POZO, Fernando, S. J.
- *El Agustínismo y la "Ratio Studiorum" de la Provincia de Nuestra Señora de Gracia en el Nuevo Reino de Granada*. **1**, 9-114
 - *El Derecho y el Estado según San Agustín*. **6**, 253-278
 - *Los Mártires Agustinos en la Misión de Aricagua (Estado Mérida)*. **9/10**, 689-714
 - *Fray Agustín Beltrán de Caicedo, Prefecto Apostólico de Curacao (1715-1838) defensor de los negros y del Archiduque Carlos*. **14**, 613-648
 - *Fray Alonso de Veracruz y sus aportaciones al Derecho como las causas justas e injustas de la conquista*. **17**, 549-596
- CAMPO RAMÍREZ, Yady
- *Una experiencia didáctica sobre la enseñanza de la Literatura Infantil en el ámbito universitario*. **25**, 165-174
- CARRERO CHACÓN, Ana Yorley
- *Gestión estratégica dirigida al rescate de los juegos tradicionales para la integración comunidad-proceso educativo*. **33**, 31-57
- CELY, Jeannette
- *Concepciones Epistemológicas de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en los intereses vocacionales*. **33**, 59-75
- CLAVIJO V., Jairo D.
- *El Derecho Canónico en la educación latinoamericana*. **27**, 359-372
 - *La religiosidad popular como fuerza evangelizadora: visión del Magisterio Latinoamericano desde Medellín a Aparecida*. **28**, 235-254
- CONTRERAS, José Manuel
- *Reflexiones sobre la nueva tendencia del divorcio en Venezuela*. **27**, 245-260
- CONTRERAS COLMENARES, Adrián Filiberto
- *Eutanasia: concepciones, creencias e implicaciones bioéticas y legales*. Edición Especial **2008**, 139-185

- *Prospectiva de la práctica profesional docente en el marco de las transformaciones educativas actuales*. **25**, 205-233
- CONTRERAS COLMENARES, Adrián Filiberto y MOJICA N., Gerardo A.
 - *Competencias Profesionales del Formador de formadores en una universidad venezolana*. **27**, 215-244
- CONTRERAS COLMENARES, Adrián Filiberto y PERNÍA BARRAGÁN, Doris Coromoto.
 - *La formación inicial docente en el contexto universitario*. **5** Edic. Digital, **34** Edic. Ordinaria, 11-35
- CONTRERAS SANABRIA, Pedro.
 - *Las composiciones musicales de Álvaro José Arroyo "El Joe Arroyo" como estrategia para incentivar valores en los estudiantes de música*. **1** Edic. Digital, **30** Edic. Ordinaria, 9-35.
- CUBEROS DE QUINTERO, María Antonia
 - *La gestión de la Alcaldía del municipio San Cristóbal para la participación ciudadana mediante el gobierno electrónico*. Edición Especial **2008**, 187-223
- DAZA SUÁREZ, Sandra Liliana
 - *Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico del profesor universitario*. **33**, 9-30
- DEL REY FAJARDO, José, S. J.
 - *Presentación*. **1**, 7-8
 - *Fuentes para el estudio de las Misiones Jesuíticas en Venezuela (1625-1767)*. **7**, 169-350
 - *La expulsión de los Jesuitas de Venezuela (1767-1768)*. **9/10**, 5-364
 - *Introducción a la Topohistoria misional jesuítica llanera y orinoquense*. **11-12**, 91-228
- *La Biblioteca Colonial de la Universidad Javeriana de Bogotá*. **21**, 5-866
- DÍAZ Q., Víctor R., RAMÍREZ DE SÁNCHEZ, Rosario, CARRILLO DE A., Nelsy.
 - *Formación de Investigadores*. **1** Edic. Digital, **30** Edic. Ordinaria, 83-108.
- DUPLÁ, Javier, S.J.
 - *Las claves de una pedagogía para nuestro tiempo*. **27**, 61-77
- FERNANDEZ HERES, Rafael
 - *Polémica sobre la enseñanza de la Historia de Venezuela en la época del gomecismo*. **14**, 739-772
- FERRER BENIMELI, José A.
 - *Carlos III y la extinción de los Jesuitas*. **9/10**, 417-436
 - *La expulsión de los Jesuitas del Paraguay (según fuentes diplomáticas francesas)*. **9/10**, 397-416
 - *Los Jesuitas y los motines en la España del Siglo XVIII*. **9/10**, 365-396
 - *Córcega y los jesuitas españoles expulsos 1767-1768. Correspondencia diplomática*. **14**, 5-196
 - *La expulsión y extinción de los jesuitas según la correspondencia diplomática francesa. Tomo III. 1770-1773*. **17**, 5-386
- GALINDO PERICO, Javier Alfonso
 - *Contenido del derecho a la integridad personal en el plano internacional*. Edición Especial **2008**, 225-281
- GAVIDIA ÁLVAREZ, Andrea
 - *Estrategias Cognitivo Conductuales para la prevención del Síndrome de Burnout*. **24**, 7-28
- GRACIAN, Baltasar, S. J.
 - *La Pedagogía de los Jesuitas en la Ratio Studiorum*. **2/3**, 541-542

- GÓMEZ PARENTE, Odilo O.F.M.
- *Ilustrísimo Fray Antonio de Alcega, Obispo de Venezuela*. **11-12**, 291-472
- GUERRERO CONTRERAS, Doris.
- *Lectura y Escritura en un entorno virtual de enseñanza aprendizaje: una experiencia con estudiantes de postgrado*. **24**, 29-39
- GUERRERO, Felipe
- *Freire: un testimonio de educación liberadora*. **25**, 235-250
 - *El problema educativo no es pedagógico es ideológico*. **26**, 269-282
 - *El Maestro Pérez Rojas*. **27**, 373-394
 - *Sembrar hoy para cosechar mañana*. **28**, 9-24
 - *El profeta Luis Ernesto García*. **29**, 207-233
 - *La Escuela: ¿Institución para adaptarse o para liberarse?*. **1** Edic. Digital, **30** Edic. Ordinaria, 163-177.
 - *La persona humana*. **3** Edic. Digital, **32** Edic. Ordinaria, 175-195
- GUERRERO MORENO, Marvin Eloy
- *Actitud ética del docente como herramienta gerencial enfocada al fortalecimiento del comportamiento organizacional*. **33**, 89-111
- HENLEY, Paul.
- *Los Tamanaku*. **8**, 605-646
- INCH C., Marcela
- *Bibliotecas privadas y libros en venta en Potosí y su entorno (1767-1822)*. **19**, 5-242
- JIMÉNEZ, Roberto.
- *Teología de la Liberación: Proyecto Histórico y tres de sus conceptos claves*. **5**, 5-200
- JUVENCIO, José,
- *Método para aprender y enseñar. Florencia, 1703*. **2/3**, 829-907
- KNABENSCHUH DE PORTA, Sabine.
- *Hacia una sistematización semántica de la conjugación en guajiro: Tempus y aspecto*. **17**, 387-448
- LEAL RANGEL, Jorge E.
- *La interpretación del Derecho conforme al Estado Social de Derecho y de Justicia postulado en el Artículo 2 de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela*. **28**, 87-111
- LEPELEY, Joaquín.
- *Teología de la Liberación: Un Análisis Temático-Cronológico*. **4**, 5-208
 - *La Santa Sede y la Teología de la Liberación*. **5**, 201-326
 - *Teología de la Liberación y Doctrina Social de la Iglesia*. **5**, 327-500
- LOBO M., Frank A.
- *Jesús El Maestro*. **26**, 145-162
- LÓPEZ O., Andrea Katherine.
- *Estrategias motivacionales dirigidas a estudiantes de inglés de la carrera Electromedicina UNET*. **1** Edic. Digital, **30** Edic. Ordinaria, 109-142.
- LUCENA GIRALDO, Manuel
- *Los Jesuitas y la expedición de límites al Orinoco*. **11-12**, 243-258
- LLISO SINISTERRA, María del Pilar.
- *Estudio de las Normas y Principios Básicos del "Derecho Humanitario" referentes al trato de las personas civiles en los Conflictos Armados, conforme a la IV Convención de Ginebra de 1949. Propuesta de un Manual Teórico-Gráfico para uso de los integrantes de las Fuerzas Armadas de Venezuela*. **18**, 183-386
- MALDONADO, Wendy Johanna y TORRES, Lola Elena

- *La ruleta de la fortuna contable como estrategia lúdica para el desarrollo efectivo de las competencias.* **29**, 123-144
- MALDONADO V., Wendy J.
 - *Incidencia de rotación del talento humano en el valor económico agregado del Banco de Venezuela (2003-2009).* **27**, 77-95
- MÁRQUEZ, María Elena, BERICHA (Esperanza Aguablanca) y Jesús OLZA ZUBIRI.
 - *Gramática de la Lengua Tuneba (Morfosintaxis del Cobaría).* **6**, 5-184
- MARTIN FRECHILLA, Juan José
 - *Confianza, desazón y malestar. Las relaciones de Venezuela con las dos Españas: 1936-1949.* **16**, 215-320.
- MARQUINEZ ARGOTE, Germán.
 - *Breve Tratado del Cielo y los Astros del Maestro javeriano Mateo Mimbela (1663-1736).* **18**, 5-182
- MARTÍNEZ DIEZ, Felicísimo, O.P.
 - *La Escolástica y su Aporte Metodológico.* **1**, 159-236
 - *Vestigios de Dios en el mundo del hombre (Hermenéutica teológica en el Suma de Santo Tomás).* **7**, 5-168
- MATTEI-MULLER, Marie-Claude.
 - *El Tamanaku en la lingüística caribe. Algunas propuestas para la clasificación de las lenguas caribes en Venezuela.* **8**, 451-604
- MATTIÉ VARELA, Ziegler Mayury
 - *Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico del profesor universitario.* **33**, 113-125
- MAZUERA ARIAS, Rina.
 - *El nuevo papel del Estado en el ejercicio de los Derechos Reproductivos.* **29**, 41-56
- MEDINA FLORES, Marcos.
 - *Educación Superior Regional y su protagonismo en el desarrollo sostenible.* **5** Edic Digital, **34** Edic. Ordinaria, 37-54
- MONCADA DE RAMÍREZ, Zulay
 - *Momentos en la Didáctica Integrada.* **24**, 147-154
- MONTILVA, Bertzy Carolina
 - *Virtualidad y Educación Superior.* **25**, 157-164
- MONTERO AGÜERA, Manuel, S.J.
 - *Un Romance de un Andalúz de la Ilustración (Análisis de tres cartas de D. Francisco de Saavedra).* **1**, 353-370
- MORA GARCÍA, J. Pascual.
 - *Las Cofradías en la Iglesia matriz de La Grita, en el tiempo histórico de la Diócesis de Mérida de Maracaibo (1778-1922).* **21**, 927-981
 - *Aproximación Bibliométrica a la Historia de la Educación en América Latina, estudio de caso: Argentina, Brasil, Colombia y Venezuela.* **24**, 93-145
- MORALES, José Tadeo
 - *De vuelta a lo Humano.* **26**, 239-267
- NIELSEN F., Jenny del Carmen.
 - *Los procedimientos INPSASEL y las sentencias del Tribunal Supremo de Justicia.* **27**, 291-301
- NIETO, Yanis y RINCÓN, Carmen.
 - *Lineamientos para la formación de líderes en educación ambiental en el IPRGR.* **27**, 9-35

- NUÑEZ, Roció; Horacio BIOD; Francisco Javier PÉREZ
- *Manual básico de siglas venezolanas*. **9/10**, 739-811
- OJER, Pablo.
- *Las misiones carismáticas y las institucionales en Venezuela*. **9/10**, 451-508
- OLIVARES DE ALEJUA, Ivonn y SÁNCHEZ, Freddy H.
- *La identidad del docente ucatense desde la perspectiva de un nosotros*. **27**, 261-289
- OLZA ZUBIRI, Jesús, S. J.
- *El Trazado Científico de la Gramática de Bello*. **1**, 115-158
 - *El Padre Felipe Salvador Gilij en la Historia de la Lingüística Venezolana*. **8**, 349-450
 - *El artículo escindido del Guajiro: Líneas generales para su estudio*. **9/10**, 715-738
- OLZA ZUBIRI, Jesús, NUNI DE CHAPI, Conchita, TUBE, Juan.
- *Gramática Moja Ignaciana (Morfosintaxis)*. **20**, 9-1010
- OLZA ZUBIRI, Jesús y Miguel Ángel, JUSAYU.
- *Gramática de la Lengua Guajira (Morfosintaxis)*. **4**, 209-500
- PALACIOS DE ECHEVERRÍA, Carmen.
- *El rendimiento estudiantil en la Escuela de Educación de la Universidad del Zulia*. **9/10**, 509-688
- PATE, Marie-France
- *Estudio descriptivo de la Lengua Añún (o "Paraujano")*. **8**, 5-132
- PATÍÑO VASQUEZ, Luis Guillermo.
- *"Relación de Transformación" en la obra: Mathematical Psychics de Francis Ysidro Eddgeworth*. **18**, 387-498
- PEPER DE VILLAMIZAR, Mayra.
- *Concepciones, valores y creencias que orientan la promoción de la convivencia escolar de los docentes de la primera y segunda etapa de Educación Básica*. **26**, 77-110
- PERALTA, Ceferino, S.J.
- *Gracián, entre barroco y neoclásico en la Agudeza*. **2/3**, 543-828
- PEREZ-ESTEVEZ, Antonio
- *Diálogo y alteridad (del Diálogo lógico al diálogo existencial)*. **13**, 297-328
 - *El individuo en Duns Scoto*. **14**, 773-837.
- PÉREZ HERNÁNDEZ, Francisco Javier.
- *Historia de la lingüística en Venezuela desde 1781 hasta 1929*. **7**, 481-662
 - *Descubriendo Diccionarios Encubiertos. Voces venezolanas en el viaje de Humboldt*. **19**, 529-676
- PÉREZ, Orlando.
- *Trabajos Comunitarios un atajo para respirar y una vía para emancipación*. **2** Edic. Digital, **31** Edic. Ordinaria, 145-154
- PERNIA R., Mauricio y BORTONE DI MURO, Rosalba
- *El liderazgo: dos visiones y una conclusión*. **28**, 255-276
- PERNÍA-REYES, Mauricio Rafael
- *La familia en el siglo XXI: una aproximación desde la perspectiva de la juventud*. **28**, 43-61
- PINEDO IPARRAGUIRRE, Isidoro.
- *La intervención del gobierno de Carlos III en el Cónclave de Clemente XIV (1769)*. **9/10**, 437-450

- *Las ideas pedagógicas de Roda, Ministro de Gracia y Justicia de Carlos III.* **11-12**, 229-242
 - *El antiguo régimen, el papado y la compañía de Jesús (1767-1773).* **14**, 363-570
- PRADA TORRES, Obeysser
- *La gestión editorial del tratamiento informativo del discurso diplomático: Conflicto colombo-venezolano.* **3** Edic. Digital, **32** Edic. Ordinaria, 117-152
 - *La gestión editorial del tratamiento informativo del discursodiplomático: conflicto colombo-venezolano.* **5** Edic Digital, **34** Edic. Ordinaria, 119-154
- QUINTERO, Antonio José
- *Gestión docente para la promoción de valores humanos mediante juegos tradicionales en la educación inicial.* **5** Edic Digital, **34** Edic. Ordinaria, 99-118
- RAMÍREZ PETRELLA, Emilio Antonio y FERREIRA URIBE, Anthony
- *El turismo Social en el contexto socioeconómico venezolano.* **3** Edic. Digital, **32** Edic. Ordinaria, 63-97
- RAMÍREZ PETRELLA, Emilio A. y DE LEZAETA PEÑA, Miguelina
- *Responsabilidad Social en las grandes empresas industriales del Estado Táchira.* **26**, 31-75
 - *Los orígenes de la Gestión de la Calidad.* **27**, 333-357
 - *Orígenes de la Revolución Industrial.* **29**, 145-162
- RAMÍREZ PETRELLA, Emilio Antonio y VELASCO USECHE, Victor Javier.
- *El control cambiario como limitación en el Comercio Internacional venezolano.* **2** Edic. Digital, **31** Edic. Ordinaria, 9-50
- RAMÍREZ PETRELLA, Emilio Antonio
- *Responsabilidad social de la empresa en la sociedad de la información.* Edición Especial **2008**, 283-325
 - *Sistemas de Información para la gestión de la producción intelectual en Instituciones de Educación Superior.* **2** Edic. Digital, **31** Edic. Ordinaria, 155-179.
- RAMÍREZ S., Giovanni I.
- *Propuesta didáctica para optimizar la educación ambiental universitaria en la formación de docentes. Caso: Universidad Católica del Táchira.* **27**, 323-331
- RINCÓN CHACÓN, Brígida Carolina
- *Distribución de los recursos económicos para procurar una cultura de paz.* **25**, 125-156
- RINCÓN FINOL, Imelda.
- *El rescate de la imagen del Dr. Jesús Enrique Lossada.* **17**, 683-722
- RODRÍGUEZ VIVAS, María Alejandra y HERNÁNDEZ RINCÓN, David Enrique.
- *Estrategias gerenciales para Ingenieros en Agroalimentaria en el manejo de empresas agropecuarias.* **2** Edic. Digital, **31** Edic. Ordinaria, 109-143
- ROA CONTRERAS, Mayra A. y MEJIA RODRIGUEZ, José A.
- *Módulo Instruccional como estrategia didáctica para la enseñanza de los ácidos nucleídos.* **3** Edic. Digital, **32** Edic. Ordinaria, 9-61
- ROMERO, Mario Germán
- *Apuntes para la historia de la catequesis en el Nuevo Reino de Granada.* **14**, 649-688
- ROMERO CORREA, Ana Elizabeth
- *¿Enseñar Filosofía? Una Pregunta filosófica, una respuesta*

- didáctica en Educación Media general. **28**, 219-233
- ROSALES BAPTISTA, Mariajosé.
- *La cultura política y el sistema de conciliación de élites y partidos políticos en Venezuela, 1957-1964*. **28**, 147-185
- RUIZ JURADO, Manuel, s.j.
- “Enviados por todo el mundo...”. **14**, 723-738
- SAEZ, José Luis, s.j.
- *La visita del P. Funes a Santo Domingo v sus Memoriales sobre las Indias (1606-1607)*. **14**, 571-612
 - *Los jesuitas en el Caribe insular de habla castellana (1575-1767)*. **16**, 5-156
- SAÉNZ RINCÓN, Yardani
- *Estrategias didácticas para innovar la enseñanza de las Ciencias Sociales en la Educación Básica colombiana*, **33**, 127-147
- SALAMANCA MENESES, Ximena
- *La evaluación del aprendizaje de ciencias según la Teoría de Ausubel en estudiantes de grado noveno de secundaria*. **33**, 149-172
- SALAZAR, Temístocles.
- *La Petrolia del Tachira, la elipse de su desnacionalización 1878-1934*. **17**, 597-682
 - *Compañía venezolana de Petróleo (C.V.P. de Gómez)*. **18**, 575-644
 - *Aspectos demográficos del desarrollo capitalista del Táchira: 1873-1926*. **19**, 375-438
- SAMUDIOA., Edda O.
- *Las Haciendas del Colegio San Francisco Javier de la Compañía de Jesús en Mérida. 1628-1767*. **1**, 237-352
- *El Trabajo y los Trabajadores en Mérida Colonial. Fuentes para su estudio*. **6**, 299-603
 - *La Parroquia de Milla y el origen de su nombre*. **8**, 647-680
 - *Legado para un colegio jesuítico en la Villa de San Cristóbal en 1667*. **8**, 681-690
 - *El resguardo indígena en Mérida, siglos XVI al XIX (1 Parte)*. **11-12**, 5-90
 - *Los esclavos de las haciendas del Colegio San Francisco Javier de Mérida*. **17**, 449-548
- SANCHEZ, Samir A.
- “Táchira” significa “tierra de nuestra heredad”. Estudio aproximativo sobre el origen y significado de la palabra “Táchira”, una arqueología de voces y palabras. **3** Edic. Digital, **32** Edic. Ordinaria, 175-204
 - *History and Art of a Romanesque Revival Architecture in Latin America: Our Lady of the Rosary of Chiquinquirá's Parish Church Building (Lobatera, Táchira State, Venezuela)*. **33**, 173-206
- SÁNCHEZ CHACÓN, Daniela Carolina
- *Crisis sociopolítica de la región del Medio Oriente y Norte de África. Caso República Árabe de Egipto*. **29**, 163-206
- SÁNCHEZ F., José Francisco.
- *Antropología y templanza: hacia una visión de la templanza para el hombre de hoy*. **27**, 97-123
- SÁNCHEZ FERRER, José Gregorio
- *Educación y Templanza: Educar en la templanza en la sociedad actual*. **28**, 25-41
- SÁNCHEZ MONTERO, Joan
- *Corte Interamericana, crímenes contra la humanidad y construc-*

- ción de la paz en Suramérica. **25**, 73-123
- SANLES MARTÍNEZ, Ricardo.
- *Estudios en el Convento Mercedario de Caracas*. **6**, 279-298
- SANTIAGO RIVERA, JoséArmando
- *El escenario global, la enseñanza geográfica y las concepciones de los educadores de Geografía*. **26**, 9-30
 - *Los cambios históricos-educativos del siglo XX y la enseñanza de la Geografía en Venezuela*. **27**, 37-59
 - *La geografía escolar tradicional y su vigencia en la práctica cotidiana de la enseñanza geográfica*. **1** Edic. Digital, **30** Edic. Ordinaria, 143-162.
 - *El debate pedagógico y didáctico en la enseñanza de la Geografía en el siglo XX en Venezuela*. **5** Edic. Digital, **34** Edic. Ordinaria, 191-209
- SARMIENTO, Aura Benilde.
- *Uso etnobotánico y farmacológico de la planta conocida como chocolata (Catharanthus Roseus L.)*. **27**, 313-321
- SAVERI, Tania
- *Teoría del desarrollo de la inteligencia espiritual desde la visión ontológica de los actores académicos*. **5** Edic. Digital, **34** Edic. Ordinaria, 155-189
- SIERRA SIERRA, Raúl Ernesto
- Propuesta educativa para optimizar el uso del recurso suelo por parte de pequeños productores campesinos de las tierras altas del Estado Táchira*. **3** Edic. Digital, **32** Edic. Ordinaria, 99-116
- SUAREZ BETHENCOURT, María Matilde.
- *Origen legendarios vs. origen histórico de una devoción popular*. **11-12**, 259-290
- TARCHOV, Valentina, Dra.
- *La Geopolítica como Análisis y como Propaganda*. **4**, 501-812
 - *Algunos aspectos de la Sociología en la URSS*. **6**, 185-252
 - *Esquema histórico de las relaciones venezolano-japonesas, 1910-1942*. **7**, 351-438
 - *Esquema histórico de las relaciones venezolano-japonesas (1910-1942) Parte Primera Consideraciones teóricas sobre las relaciones venezolano-japonesas (1910-1942) Segunda Parte*. **11-12**, 473-514
 - *Documentos bilaterales en materia de integración entre Venezuela y Colombia*. **16**, 407-812.
 - *Algunas características de la Globalización*. **18**, 499-574
 - *Documentos relativos a las relaciones bilaterales de Venezuela y Chile*. **19**, 243-374
- TORRES MORILLO, Ytalo Antonio
- *El rol de la Hermenéutica en la era de la economía y tributación digital, reto para la Gerencia Tributaria venezolana*. **24**, 155-185
- URIBE, Pedro Manuel
- *H. Arendt: entre el mal y la condición humana. Su contribución a la delimitación de los límites de la tolerancia*. **2** Edic. Digital, **31** Edic. Ordinaria, 51-66.
- VANEGAS, Roso
- *Estrategias para la enseñanaza de la Matemática*. **25**, 45-72
 - *Estrategias didácticas para la enseñanza de la Matemática basadas en un aprendizaje significativo*. **26**, 111-143

- *La actividad remedial en el Proceso de Evaluación de los estudiantes de Tercer año de Educación Media General.* **29**, 57-96
- VANEGAS USECHE, Roso Emiro
 - *Las formación docente en la enseñanza de la Matemática desde la perspectiva de la función semiótica.* **5** Edic. Digital, **34** Edic. Ordinaria, 55-98
- VÁSQUEZ S., María Alejandra.
 - *Las medidas cautelares en el arbitraje como garantía de la Tutela Judicial Efectiva.* **29**, 97-120
- VÁSQUEZ SÁNCHEZ, María Alejandra.
 - *Las Medidas Cautelares en el arbitraje como garantía de la Tutela Judicial efectiva.* **2** Edic. Digital, **31** Edic. Ordinaria, 83-107
- VEKEMANS, Roger, S.J.
 - *Teología de la Liberación (Dossier).* **5**, 501-949
- VILLEGAS G, Mauricio
 - *Transparencia en la Democracia.* **26**, 223-237
- VILLEGAS MORENO, José Luis
 - *Regulación y medio ambiente: Hacia la configuración del Estado Ambiental de Derecho en Venezuela.* Edición Especial **2008**, 327-401
- VILLEGAS, Juan, s.j.
 - *Comentarios al Silex del Divino Amor del P. Ruiz de Montoya, s.j.* **14**, 689-722
- VIVAS FRANCO, Carmen Z.
 - *Aproximación al secuestro internacional de menores con énfasis en la realidad colombiana del año 2002: una breve reseña al Convenio de La Haya.* **26**, 163-221
- WASLEY, Agnes.
 - *Bolívar Inmortal.* **1**, 371 -401
- ZAMBRANO SOLANO, Edgar Eduardo y FUENTES MORENO, Grisbell Marisol
 - *Manual de procedimientos didácticos para la capacitación en la interpretación ambiental del Jardín Botánico de la ULA Táchira.* **33**, 77-88
- ZAMBRANO VELASCO, Luis Eduardo.
 - *El empoderamiento del pueblo como condición necesaria para la democracia.* **28**, 187-218
- ZAMBRANO VELASCO, Luis Eduardo, URBINA MENDOZA, Emilio
 - *Plan Colombia. Desplazados y refugiados. Documentos.* **22**, 5-1408

Reglas para el envío de artículos

1. El material presentado debe ser inédito, entendiéndose que el mismo no ha sido publicado ni sometido para publicación en otro medio de divulgación. El Consejo Editorial se reserva el derecho de publicar de manera excepcional artículos que ya han sido publicados.
2. Los artículos deben estar redactados en programas editores que funcionen en ambiente WindowsTM 3.0 o superiores. Los gráficos o imágenes que contenga el artículo deben estar especificados con los formatos o extensiones en que se hicieron (ExcelTM, Corel DrawTM, jpg, gif, bmp, y otros), asimismo, las ilustraciones deben estar numeradas y a continuación del texto (no se aceptarán las que se encuentren al final del artículo). Las revistas podrán decidir no incluirlas, previa comunicación al autor o autores, si éstas no llenan los requisitos técnicos para su reproducción.
3. El texto del artículo debe redactarse tomando en cuenta los siguientes parámetros:
 - 3.1. La primera página debe contener:
 - a) Título del artículo
 - b) Nombre del autor o autores
 - c) Título académico y afiliación institucional
 - d) Dirección del autor y correo electrónico
 - e) Síntesis curricular no mayor a diez (10) líneas
 - 3.2. La segunda página debe contener un resumen no mayor de ciento cuarenta (140) palabras, concentrándose en los objetivos, métodos de estudio, resultados y conclusiones. Al final del mismo se deben incluir las palabras claves en un número no mayor a cinco (5).
 - a) El resumen y las palabras claves deben venir redactadas en español e inglés
 - b) Se podrán aceptar artículos redactados en inglés, francés u otros idiomas sólo en casos especiales, debiendo contener las palabras claves en español e inglés.
 - 3.3. El texto del artículo debe estructurarse en secciones debidamente identificadas, siendo la primera la introducción (o reseña de los conocimientos existentes, limitada estrictamente al tema tratado en el artículo). Las secciones deben identificarse sólo con números arábigos. Cada artículo antes de la primera sección o sección introductoria, debe tener un sumario en el que se enumeren los temas que se van a desarrollar (las secciones en las cuales fue dividido el trabajo).
 - 3.4. Si parte del material trabajado (textos, gráficos e imágenes utilizados) no son originales del autor o de los autores, es necesario que los mismos estén acompañados del correspondiente permiso del autor (o de los autores) y el editor donde fueron publicados originalmente, en su defecto, se debe indicar la fuente de donde fueron tomados.

- 3.5. En las referencias bibliográficas se debe utilizar el sistema de cita formal, haciendo la correspondiente referencia en las notas a pie de página, las cuales deben ser enumeradas en números arábigos, siguiendo un orden correlativo.

Las citas, en las notas al pie de página, se harán siguiendo los siguientes ejemplos; según se trate de:

A. Libros

Mariano Aguilar Navarro: *Derecho Internacional Privado*, VI. 4a. edición, 2a. reimpresión. Madrid. Universidad Complutense de Madrid, 1982, p.199 (o pp. 200 y ss).

Marino Barbero Santos: "Consideraciones sobre el Estado peligroso y las Medidas de Seguridad, con especial referencia al Derecho Italiano y Alemán". *Estudios de Criminología y Derecho Penal*. Valladolid. Universidad de Valladolid, 1972, pp. 13-61.

Vicente Mujica Amador: *Aproximación al Hombre y sus Ideologías*. Caracas. Editorial Vidabun, 1990.

Hans Kelsen: *Teoría Pura del Derecho*. XVII edición. Buenos Aires. EUDEBA, 1981.

B. Cita sucesiva del mismo libro

M. Aguilar N.: *Derecho Internacional* VII.... op. cit., p.78 y ss.

C. Obras colectivas

Haydée Barrios: "Algunos aspectos de cooperación judicial internacional en el sistema venezolano de derecho internacional privado". *Libro-Homenaje a Werner Goldschmidt*. Caracas. Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas, Universidad Central de Venezuela. 1997, pp. 383-419. Si se desea citar un determinado párrafo o página se agrega: especialmente, p. 80 o pp. 95-98.

D. Revistas

Gonzalo Parra-Aranguren: "El Centenario de la Conferencia de La Haya de Derecho Internacional Privado". *Revista de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas*, N° 85. Caracas. Universidad Central de Venezuela, 1992, pp. 75-100.

E. Cita sucesiva del mismo artículo

G. Parra-Aranguren: "*El Centenario de la Conferencia...*" op.cit., pp.80-85.

F. Citas de jurisprudencia

Orden de citar: Tribunal, N° y fecha de la sentencia, partes y fuentes de publicación. Ejemplo:

Corte Superior del Distrito Federal, N° ..., 6-5-1969 (Jacques Torfs vs. Clemencia de Mier Garcés), Jurisprudencia Ramirez y Garay, Vol. 21, p. 163.

G Citas de testimonios verbales y entrevistas

Se indicará el nombre de la persona que proporciona la información, la forma como se obtuvo y la fecha. Por ejemplo:

F. Rodríguez. Entrevista, 30/03/1999.

Esta información puede suministrarse siempre que lo autorice quien proporciona la información¹.

H. Citas de páginas web

Si la cita se refiere a un sitio web (cita de carácter general) se coloca el *home page*. Si es una página específica dentro de un sitio web (cita de carácter especial) se debe colocar en primer lugar, la dirección del *link* (sub-página) y en segundo lugar la dirección donde aparece alojada la información, (*home page*). Debe indicarse también la fecha de la consulta, entre corchetes, indicando el año, luego el mes y finalmente el día

Ejemplos:

a) Cita de carácter general:

www.zur2.com.fipa. [Consulta: 2008, Noviembre 27].

b) Cita de carácter especial:

- Tatiana B. de Maekelt: La Ley de Derecho Internacional Privado <http://zur2.com/users/fipa/objetivos/leydip1/tamaek.htm> 10/02/2001. www.zur2.com.fipa. [Consulta: 2008, Noviembre 27].
- Haydée Barrios: El Domicilio <http://zur2.com/users/fipa/objetivos/leydip1/barrios.htm> 8/04/2002. www.zur2.com.fipa. [Consulta: 200, Noviembre 27].

4. Los artículos deben tener una extensión no mayor de cuarenta (40) cuartillas o páginas, escritas a espacio y medio y con un margen izquierdo de cuatro (4) centímetros. Tipo de letra: Times New Roman 12.
5. Los artículos pueden ser remitidos en un archivo adjunto, a la dirección electrónica: albornoz@ucat.edu.ve, o al correo electrónico del director de la revista:
 - Revista TachireNSE de Derecho: Prof. José Luis Villegas villegas@ucat.edu.ve
 - Revista *Tributum*: Prof. Jesús Manuel Oliveros joliveros@ucat.edu.ve
 - Revista Paramillo: Prof. Felipe Guerrero felipeguerrero11@gmail.com
 - Revista Derecho y Tecnología: Prof. Mariliana Rico marilianarico@yahoo.com
6. Los autores deberán firmar una autorización (en un formato que remitirá a tal efecto) donde se especifica el derecho que tiene la revista, y por ende, la Universidad

¹ UPEL: *Manual de Trabajos de Grado de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales*. Caracas. FEDEUPEL. 2003, p. 91.

Católica del Táchira, de reproducir el artículo en este medio de comunicación, sin ningún tipo de retribución económica o compromiso de la Universidad con el autor o los autores, entendiéndose éste como una contribución a la difusión del conocimiento y/o desarrollo tecnológico, cultural o científico de la comunidad o del país en el área en que se inscribe.

7. Cuando se envíen textos que estén firmados por más de un autor, se presumirá que todos los autores han revisado y aprobado el original enviado.
8. Se reserva el derecho de hacer las correcciones de estilo que se consideren convenientes, una vez que el trabajo haya sido aceptado por el Consejo de Redacción para su publicación.
9. Los artículos serán analizados por un Comité de Árbitros y por un Consejo de Redacción. El cumplimiento de las normas no garantiza su publicación, si el trabajo no es aprobado por estas instancias.
10. La Universidad Católica del Táchira, el editor y el Consejo de Redacción de la revista, no se responsabilizarán de las opiniones expresadas por los colaboradores en sus respectivos artículos.
11. La UCAT se reserva el derecho de distribuir el contenido de la revistas en su página web o en otras páginas de contenido académico o científico.

Article Submissions Guidelines

1. The material must be unpublished, understanding it had not been published or presented to be evaluated by other divulging means. The Editorial Board reserves the right to publish articles, in exceptional cases, when they have already been published.
2. Articles must be redacted in editor programs that work in WindowsTM 3.0 or higher. The graphics or images that present the article must be specified with the formats or extensions where they were made (ExcelTM, Corel DrawTM, jpg, gif, bmp, and others). In the same way, the illustrations must be numbered just after the text (Those illustrations at the end of the article will be not accepted). The journals could decide not to include them, by communication to the author or authors in advance, if them do not fulfill the technical requirements to their publication.
3. The text of the article must be redacted considering the following parameters:
 - 3.1. The first page must have:
 - a) Title of the article
 - b) Author or author's name
 - c) Academic title and institutional affiliation
 - d) Author address and e-mail
 - e) Resume no longer than 10 lines
 - 3.2. The second page must have an abstract no longer than one hundred and forty words (140), focusing on the goals, methodology, results and conclusions. At the end, the key words must be included in a maximum number of five (5).
 - a) The abstract and the key words must be written in Spanish and English.
 - b) Articles in English, French and other languages could be accepted, just in special cases. In all cases they must have the key words in Spanish and English.
 - 3.3. The text article must be structured in clearly identified sections, being the first the introduction (description of the existent knowledge, limited to the subject of the article). The sections must be identified with Roman and Arabic numerals. Each article, before section one or introduction, must have a summary where appear numbered the subjects to be discuss on the paper (sections the article was divided).
 - 3.4. If part of the material (text, graphics, images) is not original of the author or authors, is necessary that this material to be authorized by the original author (or authors) and the editor where were first published, in lack of this, the source where they were taken must be indicated.

3.5. The formal citing system must be used for the bibliographic references, doing the right reference at the foot of the page numbered in Arabic numeral, following a correlative order.

The references in the footnotes will be included according to the following examples:

A. Books

Mariano Aguilar Navarro: *Derecho Internacional Privado*, VI. 4a. edición, 2a. reimpresión. Madrid. Universidad Complutense de Madrid, 1982, p.199 (o pp. 200 y ss).

Marino Barbero Santos: "Consideraciones sobre el Estado peligroso y las Medidas de Seguridad, con especial referencia al Derecho Italiano y Alemán". *Estudios de Criminología y Derecho Penal*. Valladolid. Universidad de Valladolid, 1972, pp. 13-61.

Vicente Mujica Amador: *Aproximación al Hombre y sus Ideologías*. Caracas. Editorial Vidabun, 1990.

Hans Kelsen: *Teoría Pura del Derecho*. XVII edición. Buenos Aires. EUDEBA, 1981.

B. Subsequent quotations of the same book

M. Aguilar N.: *Derecho Internacional* V.II.... op. cit., p.78 y ss.

C. Collective Works

Haydée Barrios: "Algunos aspectos de cooperación judicial internacional en el sistema venezolano de derecho internacional privado". *Libro-Homenaje a Werner Goldschmidt*. Caracas. Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas, Universidad Central de Venezuela. 1997, pp. 383-419. Si se desea citar un determinado párrafo o página se agrega: especialmente, p. 80 o pp. 95-98.

D. Journals

Gonzalo Parra-Aranguren: "El Centenario de la Conferencia de La Haya de Derecho Internacional Privado". *Revista de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas*, N° 85. Caracas. Universidad Central de Venezuela, 1992, pp. 75-100.

E. Subsequent quotations of the same article

G. Parra-Aranguren: "*El Centenario de la Conferencia...*" op.cit., pp.80-85.

F. Quotation of jurisprudence:

Corte Superior del Distrito Federal, N°..., 6-5-1969 (Jacques Torfs vs. Clemencia de Mier Garcés), Jurisprudencia Ramirez y Garay, Vol. 21, p. 163.

G. Quotation of oral testimonies and interviews

It must include the name of the person providing the information, how it was obtained, and the date:

F. Rodríguez. Entrevista, 30/03/1999.

This information can be provided only if it is authorized by the provider of the information¹.

H. Quotation of web pages

If a quote refers to an entire website (general citation), should include the reference of the home page. If is a **specific page within a website** (special citation), should include in first place, the link (sub-page) and in second place, the reference of the home page. It should also indicate the date the page was visited. This information should be in listing showing year, month, and day.

- a) General quotation:
www.zur2.com.fipa. [Visited: 2008, Noviembre 27].
- b) Special quotation:
 - Tatiana B. de Maekelt: La Ley de Derecho Internacional Privado <http://zur2.com/users/fipa/objetivos/leydip1/tamaek.htm> 10/02/2001.
www.zur2.com.fipa. [Consulta: 2008, Noviembre 27].
 - Haydée Barrios: El Domicilio
<http://zur2.com/users/fipa/objetivos/leydip1/barrios.htm> 8/04/2002.
www.zur2.com.fipa. [Visited: 200, Noviembre 27].
4. Articles must have a maximum extension of forty (40) pages written in 1.5 space with a left margin of four (4) centimeters. The type letter will be Times New Roman 12.
5. Articles must be sent in an attachment to the e-mail: albornoz@ucat.edu.ve, or to the e-mail of the director of the journal:
 - Revista Tachirenses de Derecho: Prof. José Luis Villegas villegas@ucat.edu.ve
 - Revista *Tributum*: Prof. Jesús Manuel Oliveros joliveros@ucat.edu.ve
 - Revista Paramillo: Prof. Felipe Guerrero felipeguerrero11@gmail.com
 - Revista Derecho y Tecnología: Prof. Mariliana Rico marilianarico@yahoo.com
6. Authors should sign an authorization (a format will be sent to this purpose) where it is specified the right of the journal, as well as the Universidad Católica del Táchira, to publish the article on this divulging means, without any economic retribution or commitment of the University with the author or authors, understanding the article is a contribution to the divulging of knowledge and technological development, cultural or scientific of the community or the country in the area where it is registered.

¹ UPEL: *Manual de Trabajos de Grado de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales*. Caracas. FEDEUPEL. 2003, p. 91.

7. When articles are sign by more than an author, it would be presumed that all authors have been check and approved the original text sent.
8. The right of change of stylus that is considered convenient is reserved, once the article has been accepted by the Editorial Board for its publication.
9. An Arbitral Committee and an Editorial Board will analyze the articles. The observance of these rules does not guarantee the publication of the article if this is not approved by these instances.
10. The Universidad Católica del Táchira, the editor, and the Editorial Board of the journal, are not responsible of the expressed opinions by the collaborating and the articles.
11. The Universidad Católica del Táchira reserves the right to distribute the contents of their journals on its website, or on other pages of academic or scientific content.

PARAMILLO / II ETAPA

5/2019 Edición Digital

34/2019 Edic. Ordinaria

Revista de Paramillo / II Etapa, Enero / Diciembre 2019
de la Universidad Católica del Táchira.
San Cristóbal - Venezuela

