



Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Carabobo. Valencia, Venezuela.

De lo simple a lo complejo del acto de enseñar y aprender

Una visión de construcción colectiva



DE LO SIMPLE A LO COMPLEJO
DEL ACTO DE ENSEÑAR Y APRENDER
Una visión de construcción colectiva



De lo simple a lo complejo del acto de enseñar y aprender. Una visión de construcción colectiva. Universidad de Carabobo. 1era Ed. Valencia, Venezuela. 2022

141 p.;

1. Ética - Investigación (Método de enseñanza) - Investigación-Metodología - Pedagogía

Primera edición, 2022

© Universidad de Carabobo

Autoras(es): Corral Yadira, Corral Itzama, Castro Rocío, Silva Ludy, Torrealba Katiuschka, Peña Marisol, Bracamonte Judith, Amador Giovanni, Hernández Franzyuri, Linares Francis, Meléndez Noeli, Niebles Mayler, González María, González Glency y González Engelbert.

Coordinadora: Dra. Brígida Ginoid Sánchez de Franco

Directora: Dra. María De Castro Zumeta

Corrección de Estilo: Msc. Giovanni Antonio Amador

Diseño y Diagramación: Dra. Liliana Mayorga

Diseño de Portada: Dra. Liliana Mayorga

Depósito Legal: CA2022000051

ISBN Electrónico: 978-980-233-807-8

Hecho en Venezuela - Made in Venezuela

Este libro está protegido bajo la licencia Creative Commons Reconocimiento Internacional - No Comercial - Compartir Igual (CC BY-NC-SA), para copiar, distribuir y comunicar públicamente por terceras personas si se reconoce la autoría de la obra en los términos especificados por el propio autor o licenciante. Está permitido que se altere, transforme o genere una obra derivada a partir de esta obra, siempre deberá difundir sus contribuciones bajo la misma licencia que la creación original. No Puede utilizarse esta obra para fines comerciales. Nada en esta licencia menoscaba o restringe los derechos morales del autor.



TABLA DE CONTENIDO

	Pp.
Presentación	1
<i>CAPÍTULO I. Plagio intelectual: errores involuntarios en el uso de normas de estilo en escritos académicos y científicos.</i>	3
Corral, Yadira; Corral, Itzama y Castro Rocío.....	
<i>CAPÍTULO II. De la pedagogía a las ciencias agógicas. Una transición necesaria.</i>	18
Silva, Ludy.....	
<i>CAPÍTULO III. Reconocimiento del docente universitario como sujeto epistémico. Un abordaje desde la intersubjetividad.</i>	37
Torrealba, Katiuschka	
<i>CAPÍTULO IV. Visión de las experiencias del docente universitario desde lo “in” y lo “out”.</i>	50
Peña, Marisol.....	
<i>CAPÍTULO V. Planificación didáctica en los niveles de educación inicial, primaria y media.</i>	66
Bracamonte, Judith.....	
<i>CAPÍTULO VI. Neuroeducación y educación matemática, visión transdisciplinar para la cotidianidad social del niño y adolescente de educación primaria.</i>	84
Amador, Giovanni y Hernández Franzyuri.....	
<i>CAPÍTULO VII. Desafíos educativos de la práctica docente frente a las generaciones millennial y centennial en el contexto universitario.</i>	101
Linares, Francis y Meléndez, Noelí.....	
<i>CAPÍTULO VIII. Formación de profesionales de otras áreas desde una visión holística en tiempo de pandemia.</i>	121
Niebles, Mayler.....	
<i>CAPÍTULO IX. Fundamentos ontológicos de la praxis docente.</i>	134
González, María Auxiliadora, González, Glency y González, Engelbert.....	

PRESENTACIÓN

Para la Facultad de Ciencias de la Educación en ocasión especial a la celebración de los 60 Años de la Creación de la Escuela de Educación y los 45 Años del nacimiento como Facultad, es de gran significación académica, seguir dilatando su trayectoria Editorial, al presentar a la comunidad universitaria el Libro DE LO SIMPLE A LO COMPLEJO DEL ACTO DE ENSEÑAR Y APRENDER. UNA VISIÓN DE CONSTRUCCIÓN COLECTIVA, el cual contiene producciones intelectuales inéditas, por iniciativa del Grupo de Investigación para la Reflexión Educativa (GIRE) adscrito al Departamento de Ciencias Pedagógicas, que dan cuenta de la gran motivación despertada por la convocatoria realizada para esta publicación.

En el Libro DE LO SIMPLE A LO COMPLEJO DEL ACTO DE ENSEÑAR Y APRENDER. UNA VISIÓN DE CONSTRUCCIÓN COLECTIVA los autores transitan por los procesos de enseñanza y de aprendizaje, desde lo simple que es complejo concebido como lo complejo que es simple, considerando así que el SER que aprende, se configura en una complejidad integral en mente, cuerpo y espíritu y a la vez en una unicidad propia del humano; desde esta perspectiva es de gran interés aportar a través del Grupo de Investigación para la Reflexión Educativa (GIRE) sobre este tópico en cuestión, ya que la FaCE hoy por hoy se encuentra a la vanguardia ante los diversos cambios o transformaciones las cuales subyacen con el pasar del tiempo en la visibilidad de sus producciones intelectuales.

En el desarrollo de la producción intelectual de cada uno de los autores, se presentan reflexiones y aportes que hacen de este Libro un referente importante para el Acto de Enseñar y Aprender en los Subsistemas de Educación Básica y Universitaria, abordando aspectos que reflejan la honda

preocupación desde sus perspectivas, por la educación en estos tiempos, para así responder a los retos y desafíos en la enseñanza y el aprendizaje.

Mención especial es menester hacer en las diferentes temáticas, las cuales conforman esta compilación, logrando establecer una articulación o simbiosis entre una diversidad de áreas que convergen en el hacer didáctico: que visibilizan estas producciones en una diversidad de áreas que se integran en el hacer didáctico: investigación, ciencias pedagógicas y agógicas, lo epistémico y lo intersubjetivo, mediación virtual, didáctica, Neuroeducación, generaciones milennial y centennial, práctica y praxis docente, visión holística en tiempos de pandemia, así fundamentos ontológicos.

La nueva narrativa en el acto de enseñar y aprender hace imperante la búsqueda constante de contextualizarlos múltiples eventos en su multidimensionalidad, en la enseñanza y el aprendizaje, desde la complejidad de los fenómenos sociales. De esta manera a través de esta obra se invita a la reflexión y el debate sobre los tópicos educativos que nos ocupan en el devenir del ser de la educación

Dra. Brígida Ginoid Sánchez de Franco

Decana - Investigadora permanente

Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Carabobo.

Valencia, Venezuela

CAPÍTULO I

PLAGIO INTELECTUAL: ERRORES INVOLUNTARIOS EN EL USO DE NORMAS DE ESTILO EN ESCRITOS ACADÉMICOS Y CIENTÍFICOS

Yadira Corral, Itzama Corral y Rocío Castro

Para citación: Corral, Y., Corral, T, y Castro, R. (2022). Plagio Intelectual: Errores Involuntarios en el Uso de Normas de Estilo en Escritos Académicos y Científicos. En: De lo Simple a lo Complejo del Acto de Enseñar y Aprender. Una visión de construcción colectiva. Primera Edición. pp. 3-16. Valencia, Venezuela

Resumen

En todo escrito académico y científico, el escribiente tiene la responsabilidad bioética de dar crédito a las fuentes que le han servido de sustento teórico; sin embargo, pueden producirse errores involuntarios en la construcción de estos papeles. El presente artículo de naturaleza documental tiene como propósito analizar los errores involuntarios más frecuentes en el uso de las normas de estilo para la redacción de escritos académicos y científicos que llevan a la comisión de plagio intelectual a estudiantes y profesores universitarios. Para ello, se recurrió al análisis de diversos documentos que abordan el tema sobre algunas universidades nacionales e internacionales. Se concluye sobre la necesidad de capacitar a docentes y estudiantes en el manejo adecuado de las normas de estilo como medida de prevención del plagio académico.

Palabras clave: Plagio intelectual; Uso de Normas de estilo; Escritos académicos y científicos; Errores involuntarios en escritos.

Abstract

In all academic and scientific writing, the scribe has the bioethical responsibility of giving credit to the sources that have served as theoretical support; however, inadvertent errors can occur in the construction of these roles. The purpose of this article of a documentary nature is to analyze the most frequent involuntary errors in the use of style rules for the writing of academic and scientific writings that lead to the commission of intellectual plagiarism to university students and professors. To do this, we resorted to the analysis of various documents that address the issue on some national and international universities. It concludes on the need to train teachers and students in the proper handling of style standards as a measure to prevent academic plagiarism.

Keywords: Intellectual plagiarism; Use of Style Rules; Academic and scientific writings; Unintentional errors in writing.

Introducción

Al redactar escritos académicos y científicos, en el ámbito universitario, ya sean trabajos formativos, ensayos y/o artículos; existe la posibilidad de incurrir en una gama diversa de errores involuntarios, atendiendo a las competencias desarrolladas por el escribiente. Estas falencias podrían ser errores gramaticales (ortográficos, de redacción y sintaxis) y de estilo; pero, pudiesen incluir errores que conllevan la comisión de plagio académico inadvertido; es decir, copiar textos de forma imprudente, sin realizar la citación de algunas de las fuentes documentales consultadas e incorporadas al manuscrito; por tanto, implica no utilizar las normas de estilo pertinentes.

Si queremos formar una muestra al azar, basta echar una mirada somera en Internet; allí se encuentran innumerables documentos académicos contentivos de plagios, tanto en blogs como en trabajos publicados. Posiblemente, algunos de ellos se cometen de manera involuntaria; sin embargo, es tan prolífico el plagio que en ocasiones es difícil saber quién plagia a quién; porque exactamente aparece lo mismo en diversos documentos, sin reseña apropiada de fuente original, ésta no aparece o, simplemente, no se indica correctamente de dónde se extrajo el párrafo o la frase citada.

Vale insistir, no hay ningún problema apoyarse en otros autores para sustentar nuestros argumentos en nuestras producciones intelectuales, la problemática surge cuando se recurre al plagio. En tal sentido, Antonio Sánchez (en entrevista a Negrete y Delgado, 2016), Coordinador de la Unidad de Propiedad Intelectual-UPI de la Universidad del Zulia, declara sobre la importancia de respetar el derecho de autor, la propiedad del escribiente y la obligación de citarlo cuando sea una de las fuentes de investigación para no incurrir en el delito de plagio.

Ampliando la idea, para la American Psychological Association (APA, 2020) el plagio consiste en presentar ideas, palabras y/o imágenes como si fueran propias, aun cuando han sido expuestas por otra persona o personas; esto implica negar a autor o autores originales el crédito merecido. No se reporta la verdadera fuente de la información incluida en la investigación.

Es importante entender bien y distinguir el plagio intelectual, para evitarlo inadvertidamente. El plagio intelectual comprende una variedad de ámbitos, se produce plagio, literario, artístico, etc.; particularmente, nos atañe el plagio académico. Así, Santiago (2008, 2014) indica su presencia cuando no se da a conocer el origen de ideas, producciones, creaciones y palabras de otros en un

trabajo intelectual, académico o científico, de tal manera que no puede distinguirse si las ideas provienen de un conocimiento previo o son aportación novedosa del escribiente.

El plagio intelectual académico o plagio académico, puede presentarse en la redacción de ensayos, trabajos de investigación, libros de texto educativos, presentaciones, disertaciones, artículos, entre otros papeles producidos por estudiantes y docentes. Según Sureda, Comas y Oliver (2015), para salvaguardar la integridad académica “es de importancia capital para todo sistema educativo que entre sus finalidades contemple contribuir a formar personas íntegras y honestas” (p. 104).

En otras palabras, las instituciones educativas tienen la obligación de promover la eticidad académica. Vista ésta como la cualidad de una persona de ser ético (Real Academia Española, 2014); por tanto, la eticidad se relaciona con la condición y el modo de ser ético; con valores y normas morales y sociales, que en el ámbito académico deben ser exaltados. Por ello, es importante destacar la responsabilidad ética de los escribientes en dar crédito a los autores que sustentan sus producciones intelectuales.

Es posible ocurra que una temática sea tratada por distintos autores sin la existencia de plagio intelectual, e incluso pudiesen coincidir sus hallazgos y enfoques; es decir, en los trabajos científicos es obvia la imposibilidad de ser ciento por ciento original en los manuscritos (Castro, Corral y Corral, 2017; Fernández, 2017; Rojas Porras, 2012; Roquet García, 2010); por tanto, existe la obligación ética de citar aquellos autores y obras de donde se extraen ideas, teorías, opiniones, datos u otra información de interés, dando cumplimiento a la tradición académica de acreditación y cumplir una exigencia legal. Ampliando lo anterior, en la escritura de manuscritos académicos:

Uno de los aspectos fundamentales tanto por forma como por contenido es la correcta citación de textos consultados, tanto propios como ajenos. El simple uso de comillas y una referencia clara al texto original, de acuerdo con las normas escogidas o exigidas (APA, Icontec, Chicago, etc.), no solo demuestran el respeto por los otros autores, sino que pueden ahorrar muchos problemas, incluso de índole legal. (Cambron, 2015, párr. 5)

A pesar de las posibles consecuencias negativas, reseña Egaña (2012) que en estudios realizados en diversos países por diversos investigadores (Agnes, 2008; McCabe, Butterfield y Treviño, 2006; Rey-Abella, Blanch y Folch-Soler, 2006; Sureda y Comas, 2008; Teixeira y Rocha, 2006), encontraron aproximadamente 60% de estudiantes universitarios quienes admiten haber cometido

plagio al presentar, como propias, ideas extraídas de Internet. Ellos manifestaron citar pocas veces las fuentes de información debido a que los docentes no exigen se mencionen éstas.

Por otra parte, dada la abundancia en las producciones académicas de fragmentos entrecomillados y citación directa extraídos de sus fuentes, los profesores tienden a animar a los estudiantes a realizar interpretaciones de los documentos consultados. Por ello, existe la posibilidad que al indicar y animar al estudiante para poner en sus propias palabras lo leído; éste realice de forma inadecuada las paráfrasis o emplee el plagio tipo puzzle o de mosaico, creyendo que así lo ha conseguido. (Santiago, 2008)

Asimismo, Hernández (2016) encontró, entre los docentes, poco interés para identificar plagio en los escritos académicos; aun aquellos profesores que fungen de árbitros en revistas especializadas y revisan las producciones de académicos e investigadores. Podría decirse, los académicos prefieren no reportar los plagios encontrados, esto “sugiere que las revistas especializadas están expuestas a la publicación de textos plagiado” (p. 132). En relación al plagio de trabajos estudiantiles, la muestra docente consultada por Hernández considera que se dejan pasar muchos plagios en los productos de aprendizaje y he allí los orígenes de esta práctica fraudulenta.

En este marco, las instituciones de educación superior venezolanas (universidades e institutos tecnológicos) no escapan de esta situación; Corral, Franco y Corral (2016) constataron en diversos papeles, como proyectos de investigación, trabajos de grado y de ascenso, blogs, artículos, informes de pasantías y de prácticas profesionales, en diversas instituciones de educación superior del país, se incluyen contenidos copiados por estudiantes, y en ocasiones por profesores, sin dar crédito pertinente al autor original, así como: paráfrasis mal construidas, copias flagrantes de trabajos y uso inadecuado de las normas de estilo preestablecidas en las instituciones. Adicionalmente, “los estudiantes refieren que sus tutores les exigen que incluyan textualmente lo que un autor reseña sobre una idea o tema específico, sin utilizar las normas apropiadas para realizar citar textuales” (p. 2).

Lo anterior, lleva a la interrogante: ¿cuáles son los errores más frecuentes en el uso de normas de estilo que conllevan comisión de plagio intelectual en el ámbito académico universitario? La interrogante orienta hacia el siguiente objetivo general: analizar los errores involuntarios más frecuentes en el uso de las normas de estilo para la redacción de escritos académicos y científicos que llevan a la comisión de plagio intelectual a estudiantes y profesores universitarios.

Análisis y Disertación

Tipos de Escritos Científicos y Académicos

En el ámbito académico se producen diversos escritos, de profesores y estudiantes, generados en el intercambio de saberes y conocimientos adquiridos. Estos escritos académicos y/o científicos se pueden clasificar (Academia de Español de México, 2019; Loera Villanueva, 2013) en:

- Artículos y Textos divulgativos. Se refieren a escritos científicos simplificados con fines didácticos o informativos, cuyo propósito es la divulgación del conocimiento científico. Los artículos aparecen generalmente en revistas y semanarios científicos, tienen una extensión limitada y ellos pueden ir acompañados de imágenes, cuadros o gráficos. Brindan un resumen de un tema de investigación más amplio. Los textos divulgativos pueden ser materiales educativos de diversa índole (guías, diapositivas, libros, manuales, etc.).
- Informes (proyectos de investigación, trabajos de grado, trabajos de ascenso, etc.). Son el resultado de un procedimiento investigativo frecuentemente utilizados como requisito de grado o de aprobación de un curso.
- Monografías. De naturaleza documental, usadas particularmente como trabajos académicos, pueden ser argumentativas, expositivas, explicativas o descriptivas.
- Ensayos. Son escritos en prosa donde se plasma una interpretación personal sobre un tema científico, literario, filosófico o de otra naturaleza, generalmente es breve.
- Conferencias, disertaciones, ponencias y presentaciones. Usualmente son orales, con apoyo visual, aunque por lo regular son publicables por escrito, suelen ser de corta duración.
- Materiales educativos. Constituyen medios de apoyo a la labor docente, entre otras se encuentran: presentaciones en diapositivas, carteles, guías didácticas, láminas, etc.

Es importante destacar, sin importar la naturaleza de la producción intelectual, es necesario preservar la eticidad académica y respetar las consideraciones bioéticas en la exposición de ideas propias y productos de nuestras investigaciones. Motivo por el cual, el cumplimiento de las normas de estilo en la acreditación de autoría en los escritos académicos y científicos es vital para la formación integral de recursos humanos con valores morales y éticos y la preservación de la integridad académica.

Tipología de los Errores Involuntarios Conducentes a Plagio Intelectual Académico

Cabe destacar, no existe una tipología como tal de los errores involuntarios en el uso de las normas de estilo para la redacción de manuscritos académicos; sin embargo, sí existe una tipología de plagio. Así, al comparar los errores de uso de normas de estilo en estos escritos o documentos académicos con los tipos de plagio, puede deducirse su naturaleza y el ilícito al cual conducen.

En relación al plagio intelectual deliberado o accidental, viola las exigencias éticas de la erudición (APA, 2020). De allí que, en primera instancia, se diferencian dos tipos básicos (APA, 2020; Hernández, 2016; Universidad de Puerto Rico-UPR, 2011): intencional y accidental (no intencional o negligente). En este sentido, las erratas cometidas por los escribientes referidos en el presente escrito, son de naturaleza no intencional; es decir, las personas no tienen la intención expresa de cometer fraude académico, éstos pueden deberse por ignorar cuáles son las normas de estilo, o simplemente por negligencia o descuido. Es decir, los errores consisten en “citas y paráfrasis que se realizan de forma incorrecta o cuando simplemente no se citan las fuentes porque no se sabe cómo hacerlo” (Egaña, 2012, p. 20).

Sostiene la UPR (2011), interpretando a Christodoulou (2008), el plagio no intencional o accidental tiene como causa la comisión de “errores al incorporar la información en el trabajo” (p. 4). O a fallas en el desarrollo de “pensamientos o teorías basadas en ideas ajenas, sin dar crédito a la persona sobre cuya idea se basa la discusión” (Núñez, 2008, diapositiva 5).

Otro elemento en la generación de errores puede estar en el uso de las normas de estilo (Comas y Sureda, 2016), es la incapacidad del escribiente universitario de reconocer cuándo incurre en plagio.

En este marco, se puede realizar una aproximación para clasificar los errores involuntarios conducentes a plagio intelectual académico, con base en diversos autores (Castro y otros, 2017; Corral y otros, 2016; Correa y Londoño, 2018; Fernández, 2017; Liedke, 2020; Rodríguez, 2016; Roquet García, 2010; Santiago, 2008, 2014), en:

- *Uso inapropiado de las normas de estilo en las citas*; no se realizan las citas de manera adecuada por desconocimiento de las normas (Plagio por ignorancia).
- *Parte de la cita no se indica*; ocurre cuando se abren las comillas en una cita textual y éstas no se cierran al final de la cita (Plagio con comillas sueltas).

- *Mezcla de parafraseados extraídos de diversos documentos sin indicar las fuentes consultadas*; se toman secciones de diferentes fuentes y se construyen los párrafos con ellas pensando se ha realizado la interpretación de los contenidos (Plagios Remix).
- *Omisión de la autoría en cita textual*; no se indica cuál es la cita o la paráfrasis y las ideas, por ende, se presenta como propia. Se visualiza en la ausencia de comillas en palabras y frases del texto original reproducido textualmente (Plagio directo o citación omitida).
- *Mezcla de citación correcta junto con copia textual sin citar la fuente*; dando la impresión de no plagiar, entre la citación correcta se insertan algunos pasajes textuales sin indicar la fuente, haciéndolos pasar como obra del escribiente (Plagio híbrido).
- *El texto original se presenta con pocos cambios que no constituyen paráfrasis*; se indica la fuente como cita de referencia, pero realmente no hay interpretación o parafraseo real (Plagio por uso inadecuado de paráfrasis).
- *Se desvirtúa lo dicho por el autor original*; se indica la fuente original, sin embargo, no se hace la paráfrasis de manera adecuada, ésta no guarda correspondencia con lo expresado por el autor citado (Plagio por parafraseo inadecuado).
- *Inexactitud de la procedencia y ubicación de la cita textual*; se señala de forma errada las páginas o párrafos donde se ubica la cita, o no se incluye el dato (Plagio complejo usando una referencia).
- *Se presenta un contenido como inédito sin serlo*; el escribiente hace una presentación parcial o total de un papel presentado por él con anterioridad, sin realizar una autocita (Plagio por duplicación o fraude de reciclaje).
- *Inclusión de fuentes o referencias no consultadas, sino que han sido extraídas de otro documento*; tiene su origen en el desconocimiento de las normas de estilo o en considerarlo una consulta a ese documento sin citarlo (Plagio por citación incorrecta).
- *Componer una argumentación tomando fragmentos textuales de una o varias fuentes*; sin indicar las autorías originales, es una variante de plagio literal y el plagio remix (Plagio tipo puzzle o Mosaico).

Factores asociados a errores involuntarios

Entre los factores atribuidos a la comisión de errores involuntarios que constituyen plagios (Castro y otros, 2017; Comas y Sureda, 2007; Corral y otros, 2016; Fernández, 2017; Morán, 2016; Rodrigues, 2009; Roquet García, 2010; Sureda, Comas y Morey, 2009; UPR, 2011, 2017; Universidad del País Vasco-UPV, s.f.), se distinguen entre otros:

- Desconocimiento de las normas de estilo básicas en la redacción de escritos académicos y científicos, en ocasiones estudiantes y profesores no sienten interés por familiarizarse con las maneras de citar, parafrasear y hacer referencias documentales; a pesar de que su uso sea una exigencia institucional.
- *Descuido involuntario y mala gestión del tiempo*; hay personas poco prolijas y/o que no administran de forma adecuada el tiempo dedicado a la tarea investigativa. En ciertas oportunidades, pueden tomar notas imprecisas y no registran la fuente del material leído o lo hacen de modo incorrecto, ni indican si estas notas son textuales o no.
- *Por pereza o comodidad*, el escribiente utiliza la ley del menor esfuerzo, con poco o ningún trabajo; se recurre a la copia de Internet por su facilidad de acceso a diversos documentos.
- *Factores personales* (desmotivación, actitudes, aptitudes, entre otros), se refiere a cuando el escribiente no tiene alicientes para la producción intelectual, siente no estar preparado para realizar las tareas investigativas, no considera importante el trabajo de investigación y/o lo ve como irrelevante. Así como presiones externas al investigador, no predecibles
- *Instrucciones inadecuadas*, hay docentes que brindan al alumnado instrucciones confusas, prestan poca o ninguna retroalimentación de las falencias encontradas en los escritos, muestran inconsistencia en la manera de atender los errores en el uso de las normas de estilo o en la presentación de los escritos académicos; con ello, incitan de forma indirecta la adopción de prácticas tendentes al plagio. Igualmente, argumenta Rodrigues (2009), si los profesores: (a) asignan trabajos con poco razonamiento y escaso análisis, (b) la evaluación es superficial o (c) las orientaciones son imprecisas; se abona el terreno para el plagio intelectual.

- *Escasas habilidades académicas del escribiente y carencias formativas sobre plagio.* Pocas destrezas en investigación científica y la elaboración de escritos académicos. Además, los estudiantes no tienen claro cuando se incurre en plagio y cómo evitarlo.
- *Factores asociados al proceso de enseñanza aprendizaje,* falencias en el acceso a la información, escaso tiempo para realizar la investigación, fuerte carga académica, etc.
- *Procrastinación;* corresponde al hábito de postergar la redacción de los escritos académicos hasta el último momento, sustituyéndola por actividades más agradables e irrelevantes.

Cómo evitar y prevenir los errores involuntarios

En la prevención de errores involuntarios para el uso adecuado de las normas de estilo, cuando se elaboran escritos académicos y científicos en el ámbito universitario, es necesario que el investigador académico (sea estudiante o docente) tenga conciencia clara de la importancia del conocimiento de estas normas y emplearlas al citar las fuentes en sus escritos como una práctica habitual, ética y bioética. Así, se evitaría incurrir en plagio (Fernández, 2017; Rojas Porras, 2012) al momento de realizar una reproducción textual y una paráfrasis (cita de referencia o no textual) acordes a las normas establecidas en la institución correspondiente.

Para ello, se requiere el entrenamiento de docentes, en primera instancia, y estudiantes en el manejo de las normas de estilo (Castro y otros, 2017; Comas y Sureda, 2007; Corral y otros, 2016; Rodrigues, 2009); con la intención de formar habilidades y destrezas cónsonas con una conducta bioética en investigación y la adquisición de habilidades y destrezas en aquellos docentes que detentan debilidades en esta área. Esto también incidiría favorablemente en la conducción de procesos investigativos de estudiantes y docentes, al unificar criterios entre los docentes se propicia brindar instrucciones claras y precisas sobre la presentación de las producciones intelectuales y una retroalimentación apropiada para aclarar dudas y corregir falencias.

Con este propósito en mente, es recomendable el uso de un manual de estilo (Castro y otros, 2017) en donde se especifiquen las condiciones para la presentación de las producciones intelectuales y papeles, con inclusión de ejemplos para orientar al escribiente en la redacción de los manuscritos,

redactado por la propia institución. Cuya finalidad sea evitar la ambigüedad en los procedimientos y las posiciones variadas, según las visiones particulares de los docentes.

Otro elemento a considerar, según Castro y otros (ob. cit.), es el fraccionamiento de la entrega de los escritos (informes de prácticas profesionales, proyectos de investigación, trabajos de grado, otros), a través de la presentación de avances por etapas, esto favorecería el asesoramiento y acompañamiento al escribiente en el proceso de elaboración del papel final. Las revisiones fraccionadas, de los avances, permitirán la detección de posibles errores en la redacción del escrito y su corrección. Para hacer esta estrategia provechosa, es importante que los docentes (particularmente los asesores y tutores), tengan experticia en el manejo adecuado de las normas de estilo empleadas en la institución.

En concordancia con lo anterior, Comas y Sureda (2016) expresan: “se ha demostrado que una adecuada formación en competencias informacionales actúa como factor de prevención y reducción de los casos de plagio académico entre el alumnado” (p. 617). Por lo cual, las instituciones educativas universitarias deben ofertar recursos formativos e informativos a docentes y alumnos que les guíe y oriente sobre las maneras de eludir la comisión de plagio en los escritos académicos y de investigación. Se recomienda (Castro y otros, 2017; Comas y Sureda, 2007; Corral y otros, 2016; UPR, 2017) formar al profesorado y al estudiantado en aspectos relacionados con la escritura de papeles académicos y científicos como ensayos, monografías e informes; en general, producciones intelectuales sean cual fuere su naturaleza.

Conclusiones y reflexiones finales

Dada la amplia diseminación del plagio intelectual, amerita que la comunidad universitaria le otorgue la importancia y relevancia como práctica fraudulenta dentro del contexto general de la academia. Por ende, vale insistir se exija al profesorado y estudiantado el manejo habitual de las normas de estilo adoptadas por la institución educativa, en la presentación de las producciones intelectuales en todas las asignaturas o unidades curriculares, no sólo en el área de metodología de la investigación, y hacer énfasis en el comportamiento bioético en el proceso de elaboración de los mismos; es decir, evidenciar honestidad al brindar la acreditación a los autores consultados.

Atendiendo a la tipología de plagios académicos existentes, los errores inintencionados se clasifican como plagio no intencional o accidental, el cual se asocia al desconocimiento del uso adecuado de las normas de estilo en la redacción de escritos académicos y científicos, cuya finalidad es atribuir, acreditar y reconocer la autoría intelectual, como práctica bioética en la academia.

Cabe destacar, como medida para evitar errores involuntarios que conducen al plagio intelectual en el ámbito universitario se amerita: aportar información a los estudiantes sobre las consecuencias del plagio, disponer de instrucciones claras sobre las normas de estilo a usar, exigir el uso adecuado de esas normas en los escritos presentados por ellos y, asimismo, proporcionarle asesoría y retroalimentación oportuna cuando sea necesario.

Atendiendo lo anterior, estudiantes y docentes deben tener claras las implicaciones y consecuencias éticas y legales asociadas a la comisión de plagio intelectual. Por ello, es importante el entrenamiento de los docentes universitarios en el manejo apropiado de las normas de estilo para la elaboración de escritos académicos y científicos, como son: ensayos, resúmenes, disertaciones, monografías, informes (entre ellos los informes de prácticas docentes), artículos, trabajos de investigación (trabajos de grado, tesis doctorales y trabajos de ascenso), entre otras producciones intelectuales; en todas las áreas y asignaturas que conforman el pensum académico.

Se puede, por tanto, afirmar que existe una real necesidad de formar a estudiantes y docentes en el uso habitual de las normas de estilo en la redacción de escritos académicos y científicos, promoviendo así el manejo adecuado de estas normas y eludir la comisión de plagio, de esta manera se promovería la eticidad académica.

Referencias

- Academia de Español de México. (2019). Manual para elaborar escritos académicos. <https://cervantesloma.edu.mx/portal/wp-content/uploads/2019/10/Manual-para-realizar-documentos-acad%C3%A9micos.pdf>
- American Psychological Association - APA. (2020). Manual of the American Psychological Association. (7^a ed.). <https://apastyle.apa.org/apa-style-help>

- Cambron, T. (2015, abril 5). Errores frecuentes en la escritura de textos académicos. <http://jasolutions.com.co/calidad-editorial/errores-frecuentes-en-la-escritura-de-textos-academicos/>
- Castro, R., Corral, I. y Corral, Y. (2017, noviembre 28 - 29). Errores involuntarios en el uso de normas metodológicas en informes de investigación y plagio académico. [Ponencia]. 1ª Jornada: Laboratorio Social de Investigación. Universidad de Carabobo, FaCE.
- Comas, R. y Sureda, J. (2007). Prevalencia y capacidad de reconocimiento del plagio entre el alumnado del área de economía. *El profesional de la información*, 25 (4), 616-622. <http://dx.doi.org/10.3145/epi.2016.jul.11>
- Corral, Y., Franco, A. y Corral, I. (2016, octubre 17 al 19). Plagio académico: engaño o ignorancia de las normas. [Ponencia]. 1er Congreso Internacional Investigación en Educación y II Jornada Divulgativa de Producción Intelectual de Profesores e Investigadores de la Facultad de Ciencias de la Educación – UC. Bárbula, Venezuela. https://www.academia.edu/35652014/PLAGIO_ACAD%C3%89MICO_ENGA%C3%91O_O_IGNORANCIA_DE_LAS_NORMAS
- Correa, B. y Londoño, C. (2018, agosto 7). Los 5 tipos de plagio más frecuentes. [Blog]. <https://www.turnitin.com/es/blog/cinco-tipos-plagio-mas-frecuentes>
- Egaña, T. (2012). Uso de bibliografía y plagio académico entre estudiantes universitarios. *RUSC Universities and Knowledge Society Journal*, 9 (2), 2012, 18-30. Universitat Oberta de Catalunya. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=78023425003>
- Fernández, A. (2017). Estrategias y herramientas tecnológicas para evitar el plagio académico. https://www.researchgate.net/publication/316861297_Estrategias_y_herramientas_tecnologicas_para_evitar_el_plagio_academico
- Hernández, M. (2016). El plagio académico en la investigación científica. *Perfiles Educativos*, XXXVIII (153), 120-135. <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v38n153/0185-2698-peredu-38-153-00120.pdf>
- Liedke, L. (2020, agosto 4). Recursos de plagio (para estudiantes y maestros en 2020). [Página web]. <https://www.websitehostingrating.com/es/plagiarism/>
- Loera Villanueva, M. (2013, noviembre 12). Tipos de textos científicos. [Presentación PowerPoint]. <https://es.slideshare.net/miriam1293/tipos-de-textos-cientificos>

- Morán, H. (2016). El plagio en la vida académica universitaria. Universidad Ricardo Palma, Facultad de Psicología. <http://www.urp.edu.pe/vicerrectorado-de-investigacion/download.php?archivo=cmVwb3NpdG9yaW9cQXJ07WN1bG9zIEFjYWTpbWljbyB5IGRIIEludmVzdGlnYWNP825cTW9y4W4gSOljdG9yIEVsIFBsYWdpbyBlbiBsYSBWaWRhIEFjYWTpbWljYSBVBml2ZXJpc3RhcmhIDIwMTYtSUKucGRm>
- Negrete, I. y Delgado, H. (2016). El plagio quiebra la esencia de la academia. http://www.viceministerio.luz.edu.ve/index.php?option=com_content&task=view&id=940&Itemid=211
- Núñez, M. (2008). Plagio estudiantil en línea. Universidad de Puerto Rico-Colegio de Artes y Ciencia. <http://www.uprm.edu/ideal/plagio2.pdf>
- Real Academia Española. (2014). Diccionario de la lengua española. (23ª ed.).
- Rodriguez, R. (2009, septiembre 16). El ciberplagio y cómo enfrentarlo. [Blog]. <http://blog.uca.edu.ni/renata/2009/09/16/el-ciberplagio-y-como-enfrentarlo/>
- Rodríguez, W. (2016). El Plagio académico: el fraude en la Universidad. [Presentación PowerPoint]. Universidad de Nueva Esparta. www.sirius.une.edu.ve/recursos/.../Taller-El-Plagio-Académico.ppsx
- Rojas Porras, M. (2012, agosto 31). Plagio en textos académicos. Revista Electrónica Educare, 16 (2), 55-66. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194124286004>
- Roquet García, G. (2010). Fraude y plagio académico en los ambientes virtuales de aprendizaje. Universidad Nacional Autónoma de México. [file:///C:/Plagio en los ambientes virtuales de aprendizaje%20\(1\).pdf](file:///C:/Plagio%20en%20los%20ambientes%20virtuales%20de%20aprendizaje%20(1).pdf)
- Santiago, J. (2008). Manual del Estudiante. Universidad de Granada, Facultad de Psicología. <https://issuu.com/facultadpsicologiaugr/docs/manualdelestudiante2008>
- Santiago, J. (2014). Manual del Estudiante. (3ª ed.). Universidad de Granada, Facultad de Psicología. <https://issuu.com/facultadpsicologiaugr/docs/manualdelestudiante2014>
- Sureda, J., Comas, R. y Morey, M. (2009). Las causas del plagio académico entre el alumnado universitario según el profesorado. Revista Iberoamericana de Educación, (50), 197-220. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie50a10.pdf>

Timal, S. y Sánchez, F. (2017, abril/septiembre). El plagio en el contexto del derecho de autor. Nueva Época, 11 (2). 48-66. <http://www.scielo.org.mx/pdf/tla/v11n42/1870-6916-tla-11-42-00048.pdf>

Universidad del País Vasco - UPV. (s.f.). Yo procrastino, tú procrastinas... <http://www.uv.es/igdocent/recursos/Yoprocrastino.pdf>

Universidad de Puerto Rico-UPR. (2011). Plagio en la Academia: Guía para los profesores. https://www.uprm.edu/library/docs/Plagio_en_la_Academia_2011.pdf

Universidad de Puerto Rico-UPR. (2017). Plagio en la Academia: Guía para los profesores. https://repositorio.upr.edu/bitstream/handle/11721/1702/UPR_CoPDI_PlagioenlaAcademia_2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Yadira Corral:

Profesora ordinaria de la Universidad de Carabobo, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Ciencias Pedagógicas, Bárbula, Venezuela. Profesora de Matemática egresada del Instituto Pedagógico de Caracas, Magíster en Educación Superior. PEII B-2015. Correo electrónico: yjcorral@gmail.com. Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2236-1328>

Itzama Corral:

Profesora ordinaria de la Universidad de Carabobo, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Pedagogía Infantil y Diversidad, Bárbula, Venezuela. Licenciada en Educación Mención Educación Especial egresada de la Universidad de Carabobo Magíster en Administración y Supervisión de la Educación. PEII A1-2016. Correo electrónico: itzamacorral@gmail.com. Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0433-0125>

Rocío Castro:

Profesora ordinaria de la Universidad de Carabobo, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Ciencias Pedagógicas, Bárbula, Venezuela. Licenciada en Educación mención Matemática egresada de la Universidad de Carabobo, Especialista en Educación Básica. Correo electrónico: rociocastro2812@gmail.com. Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0650-1917>

CAPÍTULO II

DE LA PEDAGOGÍA A LAS CIENCIAS AGÓGICAS UNA TRANSICIÓN NECESARIA

Ludy Silva

Para citación: Silva, L. (2022). De la pedagogía a las ciencias agógicas. Una transición necesaria. En: De lo Simple a lo Complejo del Acto de Enseñar y Aprender. Una visión de construcción colectiva. Primera Edición. pp. 17-34. Valencia, Venezuela

Resumen

La formación académica es un proceso permanente a lo largo de la vida, con sus debidas peculiaridades en cada etapa del ciclo vital, las cuales están signadas por especificidades que le son propias; éstas son la base para diferenciar cómo se aprende en la niñez con la pedagogía, en la adolescencia con la hebegogía, en la adultez con la andragogía y en la vejez con la gerontogogía. También se ha incluido una referencia a otras ciencias agógicas que pueden concebirse como auxiliares: la paragogía, androergología y la heutagogía. Estas ciencias constituyen un cuerpo de saberes que abordan el aprendizaje y sus diferencias, pero que se reunifican en la visión antropogógica de la educación. Aquí se presentan algunas ideas para su comprensión.

Palabras clave: Educación, ciencias agógicas, pedagogía, hebegogía, andragogía, antropogogía.

Abstract

Academic training is a permanent process throughout life, with its due peculiarities at each stage of the life cycle; each one in marked by its own specificities, these are the basis for differentiating how it is learned in childhood with pedagogy, in adolescence with hebegogy, in adulthood with andragogy and in old age with gerontogogy. A reference to other agogical science that can be conceived as auxiliary has also been included: paralogy, androergology and heutagogy. These sciences constitute a body of knowledge that addresses these differences, but that are reunited in the anthropogogic vision of education. Here are some ideas for your understanding.

Keywords: Educaction, agogic sciences, pedagogy, hebegogy, andragogy anthropogogic.

Introducción

La sociedad como escenario para el abordaje del ser y el quehacer del humano constituye una unidad multidualéctica y multifuncional; que puede ser estudiada desde lo sociológico, lo antropológico o lo histórico entre otras disciplinas humanísticas y científicas. En este contexto, la **educación** ha sido concebida como medio y mecanismo de movilidad social y como vehículo de transmisión cultural. Toda la carga representacional de una generación es legada a la siguiente a través del proceso de socialización, en instituciones formales o informales que la misma sociedad crea para tal fin. Y, aunque cada generación adapte y afine su cosmovisión, existen valores trascendentales e imperecederos que mantienen su inmutabilidad, pese a las presiones históricas, sociales o geográficas.

Durante el siglo XX, los cambios se experimentaron con mayor rapidez que en los anteriores. La interconexión, física o virtual, de los habitantes del planeta redujo las fronteras y los tiempos. Las telecomunicaciones contribuyeron enormemente a la globalización devenida hoy día en glocalización. En materia educativa, transitamos desde el conductismo hasta el conectivismo, pasando por el cognitivismo y el constructivismo, en apenas un siglo.

Desde las décadas setenta, ochenta y noventa la UNESCO promovió la ruptura de paradigmas educativos que fueron hegemónicos durante siglos; se criticaron los modelos pedagógicos magistrocéntricos, anclados en la escuela y el aprendizaje centrados en el “conocer” y el “hacer”. Desde esta perspectiva, el siglo XXI ofrecía oportunidades para hacer del acto educativo un acontecimiento maravilloso. Las opciones multimediales aportan la posibilidad de ricas experiencias en el campo educativo para un humano interconectado.

En ese sentido, la concepción del *ser que aprende* ya no queda reducida a espacios o períodos de vida; sino que es concebida como un proceso permanente que va variando y adaptándose a las necesidades de la persona según sus intereses y responsabilidades. La creciente complejización del conocimiento y, en general, de la vida, en la actualidad, demanda de las instituciones oportunidades de estudio y preparación acorde con estos tiempos. Es así como cobra relevancia el concepto de **Antropogogía**, término empleado por Adam (1987), que concibe la formación académica de los individuos como un proceso a lo largo de la vida, que abarca todas las etapas desde la niñez hasta la vejez y, de manera concomitante, se inscribe en esta visión a las Ciencias

Agógicas que comportan modelos de aprendizaje, con fundamentación dialógica, para esas etapas del desarrollo vital de la persona.

Históricamente, se ha empleado el término “*Pedagogía*” para aludir al estudio científico del proceso educativo de los individuos; independientemente de su edad o condición; de tal modo que; por extensión, la Pedagogía sería la gran “ciencia de la educación”. Incluso, se le distingue de la Didáctica, en tanto que ésta constituye el soporte técnico y praxiológico del acto de enseñar y aquélla comporta la reflexión y teorización del mismo. Pero, cuando se analiza el origen etimológico del término, éste se centra en la experiencia educativa del niño (*Paidos* = niño y *Agos* = guiar, llevar, conducir).

Esta dicotomía -en cuanto a la concepción de la pedagogía como teoría general de la educación y como ciencia agógica destinada al estudio de la educación en la niñez-, generó la necesidad de repensar el proceso formativo del individuo a lo largo de su vida, sin dejar de reconocer que es un tránsito que discurre a través de las diferentes etapas del desarrollo humano. Ello ocurre debido a que las condiciones materiales, psicológicas y espirituales que rodean a una persona en su niñez, adolescencia, adultez y senectud van cambiando, pues de ese mismo modo va cambiando su aptitud y actitud hacia su propia formación educativa.

Es así como, comprender que el ser humano constituye una unidad compleja y que se inserta en una realidad multidimensional y multirrelacional, permite conocer que las necesidades de formación académica son particulares en cada etapa; por tal razón, quienes ejercen la función docente (desde el Estado, las instituciones y el docente), deben tomar en cuenta esta realidad al momento de diseñar y administrar los proyectos curriculares.

Las Ciencias Agógicas facilitan esa comprensión del acto de enseñanza y aprendizaje; conciben la educación del individuo como un proceso dinámico, con discontinuidades, que vienen dadas por la edad de la persona, sus necesidades de formación y los recursos que tiene a su disposición. Son, en esencia, áreas de estudio que abordan la formación académica de los individuos, con énfasis en alguna etapa de la vida o en la forma cómo se disponen recursos humanos y materiales para tal fin. Su conceptualización, está anclada al origen etimológico del término; partiendo la locución griega “*Ago*”, vinculado con el guiar, llevar conducir. En el siguiente cuadro muestra las Ciencias Agógicas más conocidas.

Cuadro • 1. Ciclo vital y Ciencias agógicas

A N T R O P O G O G Í A	ETAPA	CIENCIA AGÓGICA
		Paidagogía
	Niñez	Pedagogía
	Adolescencia	Hebegogía
	Adultez	Andragogía
	Senectud	Gerontogogía
	Todas	Paragogía
	Adultez, senectud	Androergología
	Todas	Heutagogía

Fuente: Autora (2020)

Las ciencias agógicas, no son un campo disperso de discursos y propuestas didácticas; éstas se articulan orgánicamente en una visión devenida en lo antropogógico; constructo que fue desarrollado por el gran educador venezolano Félix Adam, quien describió la **Antropogogía** como “La ciencia y el arte de instruir y educar permanentemente al hombre, en cualquier período de su desarrollo psico-biológico y en función de su vida natural, ergológica y social” (1977). Esta visión de la educación, muy vanguardista para su tiempo, está en perfecta consonancia con lo prescrito por la UNESCO –décadas después- en múltiples conferencias y documentos, y, a la vez, delinea una visión transdisciplinaria del aprendizaje, muy acorde para nuestro tiempo.

En este orden de ideas, la Declaración final de la Conferencia Regional para la Educación Superior (CRES) auspiciada por la UNESCO-IESALC (2018); desarrollada en Córdoba, Argentina; reafirmó el compromiso con los fines de la educación, al afirmar que: “La educación, la ciencia, la tecnología y las artes deben ser un medio para la libertad y la igualdad, garantizándolas sin distinción social, género, etnia, religión o edad” (p. 43); lo cual está inscrito en el espíritu amplio de la Antropogogía.

Breviario en torno a las Ciencias Agógicas

Paidagogía

Es un término que proviene del griego *Paideia*, como la antigua institución helénica donde se formaban los ciudadanos de la polis. Justamente, en este contexto, se llamaba paida-guía o paidagogo “...al esclavo encargado de conducir a los niños al maestro encargado de su enseñanza”. (Tunermann, 2008:11)

En tiempos más recientes, se utiliza para hacer referencia a la educación del individuo en su primera infancia o etapa de preescolar desde los 3 hasta 6 años de edad. Las necesidades de formación de los niños en esta etapa son muy particulares, porque ingresan al sistema educativo siendo muy dependientes de los padres, con escaso vocabulario y, a veces, con poca o nula relacionalidad social. En esta etapa es donde se aprecia, de manera muy especial, el alto valor de la escuela como ente socializador junto al desarrollo cognitivo que se procure.

Así mismo, desde una perspectiva pestalozziana, en esta etapa, el afecto materno es la primera matriz de la formación humana, posteriormente el relevo es asumido por el maestro(a) en su comprensión afectuosa; la motivación, el interés, la buena disposición, el deseo, la transferencia, la energía positiva.

Pedagogía

Etimológicamente, se origina del griego *paidos* = niño y *Agos* = guiar, llevar conducir. Tiene dos campos amplísimos de comprensión. Por una parte, se considera de la manera más tradicional como “como *el arte y la ciencia de enseñar*”, el arte de transmitir experiencias, conocimientos, valores, con los recursos que tenemos a nuestro alcance. (Yturralde, 2010) Y, por la otra, se

concibe como una ciencia agógica, que aborda la formación de los niños en edad escolar (6 a 12 años aproximadamente).

Cientos de libros se han escrito sobre la Pedagogía y, por extensión, durante más de un siglo, se ha constituido en el principal cuerpo teórico relacionado con el la enseñanza y el aprendizaje. De tal manera que, al hablar de educación para jóvenes o adultos se hacía referencia al término pedagógico, sin reparar en las particularidades del aprendiente en cada etapa de su vida.

En el siglo XVI, comienza a emplearse el término pedagogía como nominativo del estudio en torno a la enseñanza y el aprendizaje, cuando Juan Clavin lo señala en la obra de 1536: La institución cristiana. En 1762, es aceptado por la Academia Francesa y, a principios de siglo XX, en 1922 en su obra “Educación y sociología” Emilio Durkheim lo define como la “teoría práctica” de la Educación, en razón de no estar adecuadamente definido en ese momento y existía la tendencia de equiparar su definición con la de Educación. (Tunnermann; Ob.Ct.).

Con el tiempo, ha ido evolucionando este concepto y ha tenido diferentes significados. Sin embargo, esta revisión, desde las Ciencias Agógicas, también sitúa a la Pedagogía, como la disciplina que estudia la educación de individuo en su etapa escolar, la cual abarca desde los 6 ó 7 años hasta los 12 aproximadamente, en consecuencia, el pedagogo ha sido la persona que se ha ocupado de esta tarea a lo largo de los siglos y ha sido desde esclavo, custodio, instructor-maestro hasta docente-enseñante y hoy se le considera también un científico-investigador.

Al igual que en la paidagogía, el educando en la pedagogía tiene rasgos distintivos. Que, a pesar que ha ganado autonomía y va prefigurando su personalidad, aún tiene relaciones de dependencia con sus padres y adultos representativos. Hacia el final de la etapa, ocurre un quiebre con la transición hacia la adolescencia y la búsqueda de una identidad definitiva.

CARACTERÍSTICAS DE LA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA

- La actividad es fundamentalmente directiva y vertical.
- Priva el autoconcepto de dependencia.
- Debido a la edad, es poca la experiencia que pudiera ser relevante para el aprendizaje.
- El docente diseña, administra y controla toda la experiencia de aprendizaje.
- La atención es obligatoria.
- Se pretende el orden y la disciplina en cada actividad en el aula.

Fuente: Autora (2020)

Hebegogía

Su origen etimológico señala que es un vocablo procedente del griego *Hebe* = joven, adolescente y *Ago* = guiar, llevar, conducir. Hace énfasis en la fase de la formación del individuo en la adolescencia, entre los 12 y los 18 años aproximadamente.

Resulta contradictorio que, un periodo de la vida tan importante, donde se toman decisiones que van a repercutir por el resto de la existencia del individuo (como la carrera o el oficio que se han de seguir para la subsistencia), sea tan poco estudiado. En esta segunda década de las personas, se viven tres momentos altamente significativos: la adolescencia temprana (10 a 12 años), la adolescencia media (12 a 17 años) y la adolescencia tardía (18 a 20 años) también llamada juventud temprana. (Allen y Waterman, 2019). Sin embargo, los métodos educativos como los que se trata en las instituciones formadoras no son diferenciados ni adaptados de acuerdo a las necesidades de la edad del aprendiente.

Algunas características de la etapa
▪ En la adolescencia temprana, los cambios corporales pueden generar curiosidad y ansiedad en algunos, en especial si no saben qué esperar o qué es normal.
▪ Al inicio de la etapa, a muchos adolescentes les surge el interés en las relaciones románticas y sexuales.
▪ Reestructuración del esquema e imagen corporal
▪ Ajustes a emergentes cambios sexuales físicos y fisiológicos
▪ Fluctuaciones del ánimo
▪ Muchos jóvenes, en su adolescencia media, discuten más con sus padres porque luchan por tener más independencia
▪ Fluctuaciones del ánimo
▪ Exploración de capacidades personales
▪ Capacidad de situarse frente al mundo y a si mismo
▪ Búsqueda de autonomía
▪ Preocupación por lo social
▪ El cerebro sigue cambiando y madurando en esta etapa, pero aún hay muchas diferencias entre la forma de pensar de un joven en su adolescencia media y un adulto
▪ Los jóvenes en la adolescencia tardía, por lo general, ya completaron el desarrollo físico.
▪ Hacia los 20 años o más, los jóvenes pueden tener más control de sus impulsos y pueden sopesar los riesgos y recompensas mejor y con más precisión.
▪ Los adolescentes que se convierten en adultos jóvenes tienen ahora un sentido más firme de su propia individualidad y pueden identificar sus propios valores y virtudes.
▪ Se centran más en el futuro y basan sus decisiones en sus ilusiones e ideales
▪ Las amistades y las relaciones románticas se tornan más estables.
▪ Se separan más de su familia, tanto física como emocionalmente.

Fuente: Allen y Waterman, (2019) y Krauskopof, (1999)

Los métodos y estrategias didácticas pertinentes para esta etapa, deben adaptarse de acuerdo al momento, adolescencia temprana y mediana: requieren de suficiente control y atención por parte del docente. En la adolescencia tardía, el individuo puede ir tomando el control de las situaciones de aprendizaje a las cuales se le exponga. Definitivamente, los enfoques experienciales y constructivistas, pueden promover aprendizajes de calidad y proyectados en el tiempo.

Cuando un docente no transmite la información de manera adecuada y es descortés o displicente con su auditorio, algunos dicen que “*no tiene pedagogía*”; pues, de lo que verdaderamente carece es de *didáctica*, que se constituye el andamiaje técnico operativo del acto docente: técnicas, procedimientos y recursos que permite transmitir esa información con eficacia.

Andragogía

Se deriva de las voces griegas *Andr* = adulto y *Ago* = guiar, conducir. (Knowles, 1980)

Durante los años treinta del siglo XX, surgió la preocupación sobre los métodos didácticos aplicados en la formación de adultos; los cuales eran más acordes con la formación de niños y adolescentes, tales como: verticalidad, disciplina extrema, dependencia, entre otros. La reflexión sobre esas prácticas, llevó a personajes como Malcon Knowles -docente estadounidense que vivió entre 1913 y 1997-, a prefigurar una nueva corriente que tomando en cuenta las características del educando adulto, sentó las bases de lo que hoy conocemos como Andragogía. En este sentido, Knowles (Ob.Ct.) la define como “el arte y la ciencia de ayudar a aprender a los adultos, basándose en suposiciones acerca de las diferencias entre niños y adultos”. (p.50)

En Venezuela, Félix Adam fue un pionero en el estudio y la creación de centros educativos para adultos. Este autor, define la Andragogía como “La ciencia y el arte de instruir y educar permanentemente al hombre, en cualquier período de su desarrollo psico-biológico y en función de su vida natural, ergológica y social” (1977: 197). Nótese que esta definición abarca la complejidad de la vida de un adulto, la inscribe en una amplia red de relaciones que teje el educando adulto; primeramente, consigo mismo (cognitivo y emocional), luego con su entorno familiar y social y, finalmente, también considera las relaciones laborales de la persona.

Es importante destacar que, desde el proceso andragógico la experiencia del adulto se centra más en el aprendizaje que en la enseñanza; condición que le da particular responsabilidad en el logro de las metas propuestas, ya que la práctica andragógica se diferencia de otras prácticas educativas por tener particularidades muy propias para el aprendizaje del adulto, tales como las que se muestran a continuación:

Características del aprendizaje adulto

Los adultos deben estar implicados en el desarrollo y evaluación de su propio aprendizaje.

Los adultos aprenden cuando pueden experimentar (cometen errores y aciertos) y conectan lo aprendido con sus experiencias de vida.

Los adultos aprenden más efectivamente, cuando la enseñanza se centra en la resolución de problemas prácticos de la cotidianidad.

Los adultos aprenden cuando toman conciencia del impacto positivo que la formación tendrá en su vida y en su trabajo.

Fuente: Sobrado (2017)

Principios andragógicos

Debido a las características personales del aprendiente adulto y de su contexto, se han establecido los siguientes principios:

- **Horizontalidad:** Vinculado con las relaciones entre participante y facilitador. Las interacciones se deben producir en un escenario de igualdad, pues son individuos que son parte de un mismo grupo etario y pueden compartir actitudes, actividades, responsabilidades y compromisos. Aquí priva el respeto mutuo.

- **Participación:** Está relacionado con la posibilidad que plantea esta ciencia agógica, de que los estudiantes participen en todo el proceso de formación; incluso en la fase de planificación y diseño de experiencias de aprendizaje. Este principio, constituye la superación de la reconocida “concepción bancaria”, típica de la pedagogía tradicional.

- **Flexibilidad:** Es uno de los pilares de la Andragogía, debido a que la vida del adulto está signada por una cantidad de compromisos personales, familiares o laborales y, en ocasiones, se dificulta el cumplimiento de horarios estrictos en las instituciones destinadas para tal fin; de aquí que, la “educación a distancia” o “semi-presencial” es una herramienta de capital importancia para afrontar un reto de formación, sin impactar significativamente la vida. Hoy, con el auge de las Tecnologías en Información y Comunicación, este principio queda de manifiesto de modo fehaciente.

- **Responsabilidad:** La madurez es uno de los rasgos que definen la adultez; asumir un proceso de formación en el marco de esta ciencia agógica exige un alto grado de compromiso y responsabilidad de parte de la persona. Aunque este es un valor que debe estar presente a lo largo de la vida, se valora de manera especial en el ámbito andragógico.

Es importante señalar que, aunque el estudiante tenga 18, 21 o más años de edad; si estudia en un contexto donde la verticalidad, la disciplina férrea y la inflexibilidad son las bases de esa formación; esto NO constituye una formación andragógica. No basta con tener la edad; lo que realmente la define es la aplicación de sus principios.

- Gerontogía

Etimológicamente, proviene del griego: *geras*, *geron* que significa viejo y *Ago* = guiar, llevar, conducir. Es un ámbito de estudio destinado al aprendizaje del adulto mayor, poco explorado y conocido. La UNESCO, en el marco de su política de “Educación a lo largo de la vida”, hace seguimiento permanente a través del Instituto del mismo nombre (Instituto para el Aprendizaje a lo largo de la vida), y cada tres años realiza un Informe Global sobre el Aprendizaje y Educación de Adultos (GRALE por sus siglas en inglés).

Según los resultados aportados para este 2020, el informe, arrojó que” ... un 57 % de los países miembros reportaron un aumento en la participación en programas de ALE, un 28 % no informó cambios y un 9 % dijo que disminuyó”. (Delgado, 2020) Los países del llamado primer mundo, son los que muestran mejores resultados en términos de cobertura y diversidad para la formación del adulto mayor.

Más allá de las dificultades propias de la edad como las dificultades visuales, auditivas o de movilidad, el anciano tiene que luchar con un enemigo mayor; la creencia que su vida productiva ha cesado, que es muy tarde para aprender, que es gastar tiempo y dinero. Pero, la realidad ha mostrado lo contrario; cuando se utilizan los métodos apropiados, los resultados son altamente positivos. En este contexto, los programas educativos deben estar dirigidos al aprovechamiento de las capacidades y no a la compensación del déficit.

Las cualidades del aprendiente geronto, están vinculados con un ser humano que posiblemente ya alcanzó las metas personales y sociales que se le impusieron; está jubilado o retirado, tiene hijos y

nietos, sus necesidades básicas están cubiertas; pero, necesita mantenerse activo para compensar su vida. Algunos ancianos, en la actualidad, están consustanciados con los avances tecnológicos y tienen presencia activa en redes sociales. Esto, es una ventaja al momento de adelantar algún proceso de formación académica.

El facilitador de procesos gerontogógicos debe tener como principales herramientas:

- **La motivación:** pues es muy fácil que el adulto mayor decaiga en su ánimo al no evidenciar logros de manera expedita.

- **La paciencia:** definitivamente, la velocidad y el rendimiento en las actividades del adulto mayor, son menores. Además, cada anciano, al igual que otra persona de cualquier edad, tiene su propio ritmo de aprendizaje; tal vez un poco ralentizado por el peso de los años. Sus dificultades auditivas o de visión, requerirán que se le explique una y otra vez.

- **Flexibilidad:** Tal vez el adulto mayor desee hacer las cosas “a su modo”. Es necesario considerar todas las alternativas posibles; así, si su propuesta conduce a la meta prevista, se sentirá valorado y esto le dará la confianza para seguir aprendiendo.

Variantes de las Ciencias Agógicas

La Paragogía, la Androergología y la Heutagogía comportan ciencias agógicas que no están sujetas a una etapa determinada de la vida, de tal modo que pueden utilizarse a cualquier edad.

Paragogía

Etimológicamente, deviene de los vocablos griegos “*para*” = junto a y “*Ago*” = guiar, llevar, conducir. Se utiliza el término *paragogía* para caracterizar el estudio crítico y la práctica de aprendizaje de pares, o entre iguales (Santamarina, 2012). También se encuentra con la denominación anglosajona ***peeragogy***. Es un aporte de Rheingold y otros (2012), quienes la describieron en el marco del aprendizaje colaborativo que, a su vez, tiene sus fundamentos en el constructivismo social vigostkyano. Se considera una propuesta emergente en el contexto educativo global y de colaboración entre pares, cuyas bases están ancladas en la acción colectiva. Según Santamarina (Ob.Ct.), sus principios son:

- Derecho a comunicar.

- Derecho a ser escuchado o atendido.
- Derecho a escuchar todas las opiniones o propuestas.
- Derecho a cooperar en la proliferación de ideas.
- Derecho a co-dirigir en el sistema de toma de decisiones.

Resulta interesante destacar que, la paragogía promueve la formación y consolidación de equipos y no solo de grupos. La diferencia radica en que el primero tiene una estructura orgánica que le permite un funcionamiento efectivo y eficaz; donde las responsabilidades están distribuidas y cada integrante aporta según sus atribuciones. Los grupos, solo constituyen la reunión de personas sin un fin común.

Con el advenimiento de las Tecnologías en Información y Comunicación (TIC); aumentan las posibilidades de colaboración e interacción entre los aprendientes, superando las fronteras espaciales y temporales trascendiendo y globalizando la formación académica. La plasticidad de esta ciencia agógica permite su uso en cualquier etapa de la vida o nivel del sistema educativo.

Androergología

La Androergología es concebida como “una rama de la Andragogía que propone la formación del hombre adulto en el contexto de su propia unidad productiva, implementando una mejoría permanente de sus competencias a través de una metodología propia, bajo un ambiente de respeto, promoviendo un desarrollo económico sostenible...” (Viera, Pérez y Rincones, 2004).

Integra, de modo sistémico los principios del aprendizaje permanente, la flexibilización y horizontalidad de la Andragogía con el campo de la ciencia del trabajo o *ergología*. Parte de la Andragogía al considerar como actor principal del aprendizaje al Adulto, pero en este caso al adulto en su contexto laboral; de allí la vinculación con el campo ergológico. Plantea una visión tridimensional del *homo laborans* que considera su valor individual, su valor como ser social y su valor como ser económico.

Desde hace algunas décadas el conocimiento se ha convertido en el capital más importante de las empresas y las organizaciones, tanto públicas como privadas. La globalización acelera los cambios y la necesidad de estar a tono con las innovaciones demanda permanentemente la formación,

actualización y capacitación. La provisión de éstas en el mismo lugar de trabajo, utilizando herramientas tecnológicas síncronas o asíncronas para tal fin, otorgan ventajas comparativas que permiten incrementar el capital intelectual de la organización, sin desperdiciar horas/hombre en alguna institución académica.

Esto plantea un reto doble; por una parte, a los individuos que se ven impelidos a formarse permanentemente a despecho de quedarse fuera del ámbito laboral y, por otra parte, para los prestadores de servicios educativos a fin de proveer productos de avanzada y con las características didácticas que requiere la formación en el lugar de trabajo. Los postulados de la Androergología según Viera, Pérez y Rincones (2004) son:

1. *Educación permanente*: Devenido de la Andragogía.
2. *Edad de la educación*: En etapa productiva entre 25 a 65 años aproximadamente.
3. *Mercados globales*: que marcan la pauta en materia de innovación y desarrollo.
4. *Formación-Contextual*: Considerando el contexto geográfico del participante así como el de la organización y el sector de la producción al cual pertenezca.

La metodología de trabajo que supone la Androergología considera:

Elaboración de la autora con aportes de Viera, Pérez y Rincones (2004)

1. Conocimiento del contexto de políticas de la organización y sus competidores.
2. El diagnóstico de necesidades del empresario o microempresario.
3. El adulto en situación de aprendizaje (trabajador).
4. El plan de formación.
5. El androergólogo o facilitador.
6. Control, evaluación y seguimiento del proceso de formación.

Estamos, hace rato, en la sociedad del conocimiento y de la información. El capital más importante de las organizaciones es el intelectual y hay que fomentarlo cada vez con mayor fuerza.

Heutagogía

Es un término complejo, formado a partir de la etimología de tres raíces griegas; *heurista* cuyo significado es "descubrir", *heuretikos* que significa "inventiva", *heuriskein* que significa "encontrar", y adicionalmente *Ago* que significa "guiar, conducir, llevar". La complejización del saber, la era digital, la mundialización y la transformación de las nociones de tiempo y espacio en la educación, son el marco de referencia para esta ciencia agógica que concita todos esos elementos en el acto de aprender. Adicionalmente, también centra su atención en las características, cualidades y potencialidades del ser que aprende e incorpora las aportaciones que desde la neurociencia se han formulado para la educación.

En el marco de la concepción antropogógica, la Heutagogía es definida por Stewart Hase y Chris Kenyon (2000), como el "estudio del aprendizaje auto-determinado, bajo los conceptos de la autonomía y la libertad, los valores de elección y autodirección". El cambio que se pueda generar para que los estudiantes puedan asumir el control efectivo de su aprendizaje debe ser un proceso paulatino y continuo desde los primeros años de educación, para ir desarrollando en éstos su autodeterminación, proceso que demanda en su evolución el paso de una actitud pedagógica a otra que conlleve a un progresivo dimensionamiento heutagógico, hasta alcanzar el nivel universitario, nivel donde debería asumir en su totalidad y de manera natural el proceso de autodirección y control del aprendizaje. (Hase y Kenyon; 2000 citado por Yturralde 2010)

Uno de los aspectos más importantes e interesantes de la Heutagogía es su imbricación con el e-learning o el aprendizaje en línea; el internet facilita un inconmensurable volumen de informaciones y conocimientos, sin embargo, es necesario crear conciencia para filtrar lo que es verdaderamente válido de aquello que no es confiable. Al respecto, Yturralde (2018) afirma que es muy importante "la selección de la fuente para que se genere un aprendizaje con bases coherentes, sin las distorsiones que puede generar el uso de fuentes poco confiables". (s/p)

Cómo potenciar el proceso heutagógico

Nutrir comunidades de aprendizaje, con proyectos cimentados en los principios de inclusión, igualdad y diálogo dirigidos a la transformación social.

Los entornos virtuales permiten conformar “comunidades de aprendizaje”, en estas se presentan temas de interés, se promueve la participación, se aportan ideas, etcétera.

Desarrollar plataformas de “curación de contenidos”. Lo cual implica: encontrar, filtrar y compartir los mejores y más relevantes contenidos de un tema en particular para sus usuarios, que gestionen de manera auto-guiada su capacitación.

Motorizar redes. Construir redes es una opción muy eficaz para apoyar los procesos autodirigidos.

Fuente: <https://upaeponline-educacionvirtual.fandom.com/es/wiki/HEUTAGOG%C3%8DA>

A modo de corolario

En los albores de la segunda década del siglo XXI; varios desafíos nos plantean las Ciencias Agógicas que abarcan desde la configuración de políticas de Estado para adaptar la educación a esta era digital que ya se instaló, hasta la re-visión y re-significación del ser y quehacer docente. Al respecto, la UNESCO ha prescripto distintos lineamientos desde finales del siglo XX, los cuales están contenido en documentos como: La Educación encierra un tesoro (1996), El Foro de Dakar, Educación para Todos (2000), la Declaración de la CRES (2008) Reunión Mundial sobre la Educación para Todos (EPT) en 2014 y más recientemente la Declaración de Incheon (2015) denominada Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos que contiene los lineamientos en el marco de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) y Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).

Todos esos documentos y otros aquí no mencionados, dan cuenta de la necesidad de complejizar los saberes y esa complejización del proceso de aprendizaje requiere abordar la formación académica con una visión antropogógica en la cual la realidad no se constituye objetos puntuales, estáticos, aislados e independientes del sujeto que los piensa, sino que constituyen sistemas de sistemas, en los cuales la interrelación es más importante que la idea de esencia

Referencias

- Adam, F. (1977) *Andragogía*. Publicaciones de la Presidencia de la Universidad Simón Rodríguez. Caracas
- Allen, B. Waterman, H. (2019) *Etapas de la adolescencia*. American Academy of Pediatrics. Disponible en <https://www.healthychildren.org/Spanish/ages-stages/teen/Paginas/Stages-of-Adolescence.aspx> (Descargado en julio 2020)
- Benne, K. D. (1975) *Laboratory method of changing and learning: theory and application*. Science & behavior books. Cincinnati, USA.
- Casadiago, M. E., Indriago, R., Silva, L., Camacho, E., Alpízar J., Sánchez, J y Arrárez J. (2016) *prolegómenos para el abordaje de las ciencias agógicas*. Recurso didáctico de investigación de la Cátedra Pedagogía – Currículo. Mimeografiado. No publicado.
- Castillo Silva, F. (2018). *Andragogía, andragogos y sus aportaciones*. Voces De La Educación, 3(6), 64-76. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6521968.pdf> (Descargado en enero 2020).
- Delgado, C. (2020) *Nuevo informe de la UNESCO explora el estado global de la educación de adultos*. En Observatorio de la innovación educativa. Tecnológico de Monterrey. Disponible en <https://observatorio.tec.mx/edu-news/informe-unesco-educacion-de-adultos> Descargado en abril 2020.
- Knowles M. (1980) *La práctica moderna de la educación de adultos*. Follett Publishing Company. Chicago
- Krauskopof, Dina. (1999). *El desarrollo psicológico en la adolescencia: las transformaciones en una época de cambios*. *Adolescencia y Salud*, 1(2), 23-31. Retrieved September 17, 2020, from http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-4185199900020004&lng=en&tlng=es.
- Rheingold H., J. Corneli, C. J. Danoff, C. Pierce, P. Ricaurte, and L. Snow MacDonald, eds. *The Peeragogy Handbook*. 3rd ed. Chicago, IL./Somerville, MA.: PubDomEd/Pierce Press, 2016. Downloaded from <http://peeragogy.org>
- Sobrado J. (2017) *Así aprenden los adultos*. Disponible en <https://learninglegendario.com/aprendizaje-adultos/> (Descarga noviembre 2019)

Santamarina F. (2012) Paragogía: pedagogía de los pares o iguales. En <http://fernandosantamarina.com/blog/paragogia-pedagogia-de-los-pares-o-iguales/> (visitado en abril 2015)

Tunnerman Bernheim, C. (2008) Modelos Educativos y académicos. Nicaragua. Hispamer.

UNESCO-IESALC (2018) Declaración final de la Conferencia Regional para la Educación Superior (CRES). Editado por la UNESCO. Disponible en https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf00002457546_spa Recuperado el 05 de marzo de 2020.

UNESCO (2015) Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción para el desarrollo del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. Editado por la UNESCO. Disponible en https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa Recuperado el 05 de marzo de 2020.

UNESCO (2012) Foro Mundial sobre la Educación: La Educación para Todos: 2000-2015 Logros y desafíos. En <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002324/232435s.pdf> (Revisado noviembre 2020)

UNESCO (2000) Foro Mundial sobre la Educación: Hacia una Educación para Todos. En <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121117s.pdf> (Revisado noviembre 2020)

UNESCO (1996) La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors. Ediciones UNESCO.

Viera, Pérez y Rincones (2004) La androergología: una nueva disciplina de la educación. En Http://kaleidoscopio.uneg.edu.ve/numeros/k02/k02_art05.pdf Rescatado en marzo 2017

Yturalde, E. (2018) Heutagogía: el aprendizaje autodeterminado. Disponible en <www.Heutagogia.com>. Recuperado en noviembre 2019.

Yturalde, E. (2010). Antropogogía: la educación permanente del ser humano. Disponible en: <http://www.antropogogia.com/> Consulta [Consulta: Mayo 2013]

Ludy Silva:

Licenciada en Educación, Mención Ciencias Sociales. Máster en Investigación Educativa. Docente de Pregrado y Postgrado. Adscrita al Departamento de Ciencias Pedagógicas de la Universidad de Carabobo. Correo electrónico: profesoraludy@gmail.com. Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6679-0477>

CAPÍTULO III

RECONOCIMIENTO DEL DOCENTE UNIVERSITARIO COMO SUJETO EPISTÉMICO. UN ABORDAJE DESDE LA INTERSUBJETIVIDAD

Katiuschka Torrealba Discristanciano

Para citación: Torrealba, K. (2022). Reconocimiento del docente universitario como sujeto epistémico. Un abordaje desde la intersubjetividad. En: De lo Simple a lo Complejo del Acto de Enseñar y Aprender. Una visión de construcción colectiva. Primera Edición. pp. 35-46. Valencia, Venezuela

Resumen

Esta aproximación sobre el reconocimiento del docente universitario desde la intersubjetividad tiene como elemento medular argumentativo lo onto epistémico. Los aportes apuntan a la resignificación del docente como sujeto social, creador y cocreador de sentidos, donde la reflexión, comprensión e interpretación del ser docente, deviene en alteridad. El discurrir metodológico se construyó desde la fenomenología y la hermenéutica, que permitieron descifrar elementos críticos en la legitimación de una ontología contextualizada, en las prácticas discursivas de las comunidades académicas. De esta manera, se valoran y redefinen la integración y complementariedad de elementos antagónicos, que pueden coexistir en el complejo y multidiverso ámbito educativo universitario caracterizado per se como un escenario de diálogo enriquecedor, respeto a la pluralidad y debate de posiciones epistemológicas diversas; lo que inexorablemente implica el entendido de la acción del docente universitario como un fluir en relación dialógica e intersubjetiva de encuentro con el otro y lo otro.

Palabras clave: enseñanza universitaria, sujeto epistémico, reconocimiento, intersubjetividad.

Abstract

This approach on the recognition of the university teacher from the intersubjectivity has as its core argumentative element the onto epistemic. The contributions point to the resignification of the teacher as a social subject creator, and co-creator of meanings, where reflection, understanding and interpretation of the teacher, becomes alterity. The methodological course was built from phenomenology and hermeneutics, which allowed deciphering critical elements in the legitimation of a contextualized ontology, in the discursive practices of the academic communities in the communities of discursive academic practices. In this way, the integration and complementarity of antagonistic elements are valued and redefined, which can coexist in the complex and multidiverse university educational environment characterized per se as an enriching dialogue scenario, respect for plurality and debate of diverse epistemological positions, which inexorably implies the understanding of the action of the university teacher as a flow in a dialogical and intersubjective relationship of encounter with others and the other.

Keywords: university teaching, epistemic subject, recognition, intersubjectivity.

Introducción

El reconocimiento del docente universitario en los escenarios actuales de la realidad venezolana resulta esencial debido a la compleja y cambiante dinámica social, económica y política que atraviesan las universidades venezolanas y los entes involucrados que hacen vida académica en ellas. La crisis que ha golpeado en las últimas décadas a la sociedad venezolana no ha dejado de afectar ninguno de los pilares de dicha sociedad, cimentados tras décadas de ardua labor por alcanzar la institucionalidad. Es de hacer notar que los diversos referentes de los macro indicadores de la economía, que subrayan el protagonismo mediático de la hiperinflación, aunado al descalabro social y hasta moral de la ciudadanía, han solapado otros asuntos, relegándolos a un último plano en la agenda de cuestiones a discutir. Sin ánimos de cuestionar la legitimidad y la prioridad de temas como el derecho a la salud y a la vida, la docencia universitaria ha devenido en problema menor para quienes no hacen vida dentro de las instituciones de educación superior.

En este mismo orden de ideas es necesario subrayar en el marco social vigente, la universidad se ha constituido en autorreferente de sí misma, creando mecanismos de reconocimiento y auto reconocimiento científicos y académicos que se sitúan en una esfera donde diversas instituciones suelen validar la producción académica de los docentes universitarios. Es en este escenario donde se plantea la necesidad de reconocimiento del docente universitario como sujeto epistémico desde la intersubjetividad, desde la otredad, apuntando a la resignificación como sujeto social, ser creador y co-creador de sentidos. Con respecto a este particular, se entiende como sujeto epistémico lo referido por Soto (2009):

...el sujeto dotado para el razonamiento, el sujeto que aprende, [el cual] supone una estructura subjetiva de la que se deriva el desarrollo (...) y por ende la posibilidad de que se lleven a cabo los aprendizajes formales y no formales (p. 1).

Ahora bien, los estudios sobre el fenómeno educativo y los actores involucrados parecen girar en torno al análisis, comprensión e interpretación de las representaciones sociales y la praxis imbricada en la misma. Conllevando de igual manera a un proceso exploratorio de teorías, métodos y estrategias para la comprensión de la realidad educativa enmarcada en la científicidad del conocimiento desde la subjetividad e intersubjetividad del docente universitario que permitan

redimensionar la realidad actual. Lato sensu, las ciencias sociales parecen priorizar como perspectiva investigativa el abordaje del objeto de investigación distanciado del estructuralismo. De allí que comprender la educación universitaria venezolana desde la perspectiva del reconocimiento del docente como sujeto epistémico conlleva a una articulación de lo intersubjetivo a partir de una mirada que indudablemente requiere transitar la subjetividad convirtiéndola así de una manera u otra en eje articulador de teorías y métodos para hacer viable un repensar desde diversos espacios de intercambio de saberes.

En suma, sin la pretensión de alcanzar tesis concluyentes, y sólo con la firme intención de construir reflexiones en el diseño de una ruta cognitiva, que permita transitar vías argumentativas confluyentes en un producto intelectual de significatividad y relevancia, las aproximaciones que se hacen en la presente disertación se estructuraron con base en la representación de un espacio de reflexión dialógica para el reconocimiento de lo complejo del ser docente, y de manera muy particular, en el contexto de la educación universitaria venezolana, donde lo ontológico es el escenario plausible y eje articulador de su discurso y praxis como realidad social ineludible, que permite la legitimación de la acción docente y el reconocimiento de este sujeto en el marco de una intersubjetividad dinámica y constructiva.

Intencionalidades

El presente artículo erige su organización en dos planteamientos: el primero a partir del mundo de la vida (*Lebenswelt*; en Follesdal, 1992), en el contexto de los planteamientos expuestos de la fenomenología de Husserl (1991) y el segundo desde la fenomenología social de Schütz (1995), denotando la aseveración de sus planteamientos respecto a que el mundo social no es un elemento aislado de sus actores, de facto constituye el resultado de prácticas intencionales en tanto, los actores sociales construyen su realidad otorgando sentido y significado a sus experiencias. Desde esta perspectiva el discurso se estructura en consensus derivados de las diversas revisiones teóricas ante la imposibilidad de abordar de manera exhaustiva y minuciosa la amplitud de posturas y corrientes filosóficas.

Las aproximaciones al objeto de estudio sobre el reconocimiento del docente universitario como sujeto epistémico, en lato sensu, pueden configurarse desde diversas escalas de valoración social e intersubjetivas, implícitas y explícitas. Al hablar de escalas o elementos implícitos en este contexto investigativo, se hace referencia a aquellos que aluden de manera intrínseca al hecho educativo, así como a sus esquemas estructurales paradigmáticos vigentes y emergentes. Asimismo, en cuanto a la noción de los elementos explícitos se establecerán aquellos inherentes al ser, el deber ser y el hacer del docente en estrecha vinculación con la universidad.

El docente universitario como sujeto epistémico constituye un nodo álgido y al mismo tiempo un reto cognitivo para aventurarse en los complejos imaginarios sociales imperantes en la cotidianidad y los actores sociales de la universidad venezolana, cuyo horizonte de comprensión e interpretación parece sumido en una crisis de reconocimiento y participación social de modo simultáneo en la multidimensionalidad proyectada a modo de entramado y control a través de las políticas educativas y los entes gubernamentales.

Para estructurar el reconocimiento del docente universitario como sujeto epistémico, abordando la intersubjetividad en cuanto acción reflexiva y unificando criterios emergentes para la comprensión, interpretación y construcción de sentido trascendiendo significados a partir de las diversas estructuras y referentes epistemológicos, se asume como punto álgido que el fenómeno educativo constituye un proceso dialógico e intersubjetivo, el cual conlleva, de manera implícita, el reconocimiento de que existe un sujeto que puede facilitar saberes sobre un área disciplinar a otro u otros, lo que a su vez deriva en una reflexión sobre si dicha construcción de significados se presenta como punto de confluencia en el concepto de intersubjetividad, que dentro de este contexto investigativo se asume como la creación de un marco común de significados compartidos, según la propuesta de Schütz (1974), cuyos referentes fenomenológicos emergen de un proceso de comprensión, interpretación, co-interpretación y auto-interpretación, también conocidos como referentes del mundo social.

Epigénesis

La visión prospectiva sobre el reconocimiento del docente universitario como sujeto epistémico desde la intersubjetividad, se estructura a partir de la existencia de un horizonte cuya comprensión

de *ser en el mundo* pudiera abordarse desde múltiples perspectivas y diversas dimensiones, en las que el ser le concede inteligibilidad, en su carácter intersubjetivo, complementado desde un plano ontológico válido para el reconocimiento de un sujeto (epistémico – social) respecto a otros. Esta instancia aproximativa permite la validación del conocimiento de la realidad objeto de estudio a partir de las ideas de los sujetos involucrados, poniendo de manifiesto que el acto de conocer y el consenso dialógico compartido, constituyen el elemento medular en la formación de las ideas y relaciones.

Estos planteamientos adquieren relevancia en este devenir investigativo, cuyo nodo crítico pudiera configurar una urdimbre de elementos inherentes al ser docente, en el que se imbrican el mundo sensible y el mundo inteligible. En virtud de lo anteriormente expuesto, se vislumbra el hecho educativo como acto primigenio dialógico e intersubjetivo, que en los escenarios actuales requiere resignificarse en términos de la dinámica social vigente, y en cuyos esquemas estructurales se logre construir un logos discursivo no distanciado de la subjetividad que se plantea en la crítica emergente.

En virtud de lo anteriormente expuesto, una aproximación a la realidad de estudio, en este contexto de búsqueda e indagación teórica y epistemológica, se imbrica en una comprensión dentro la lógica configuracional, asumiendo como primer escenario el del docente como sujeto social epistémico y de investigación; en tal sentido, el reconocer el “alter” del latín otro, como otredad constituye la premisa fundante de las denominadas acciones intersubjetivas entre los seres humanos.

En este contexto particular se asume la interpretación del proceso de transformación experimentado en todos los ámbitos de la sociedad venezolana y por ende de manera muy particular de los docentes universitarios como sujetos sociales de conocimiento, cuya cotidianidad aspira a la construcción de un plano de significación e interrelaciones desde lo ontológico, teleológico y epistemológico, como elementos de trascendencia e instancia aproximativa para lograr la comprensión (*verstehen*) del reconocimiento del docente universitario como sujeto epistémico desde la intersubjetividad, reconocer al otro y lo otro constituye una premisa en las acciones intersubjetivas humanas, ya que en las acciones humanas subyacen un cumulo de experiencias de vida, en los términos en los que lo plantea Ehrlich (2008), así como su correlación noética – noemática.

Anclaje del docente como sujeto epistémico. Una ontología de la verdad

La importancia otorgada al reconocimiento del docente como sujeto epistémico y a su praxis implicada, es un desafío en el escenario histórico actual, en el cual la incertidumbre, el caos y la crisis imperante en todos los ámbitos, afectan de manera insoslayable la condición existencial del ser humano. Y hablar de crisis en el ámbito social, político, ético y educativo es, por ende, hablar de una crisis del conocimiento, lo que ha sido objeto de grandes cuestionamientos. A simple vista dicha situación parece vislumbrarse como coyuntural; sin embargo, en aras de construir conceptualizaciones y otorgar sentido a la realidad contextualizada, este nodo crítico luce complejo, lo que demanda, en la actualidad de los escenarios educativos contemporáneos, una mayor sensibilidad y apertura al diálogo de saberes para lograr esa comprensión (*verstehen*) de la que se hablaba.

En relación con su acción académica y en pro de su reconocimiento como sujeto epistémico, el docente universitario ha vuelto la mirada a las paradojas e insuficiencias paradigmáticas, en la imperiosa necesidad de asumir las contradicciones internas de su praxis. Esto deviene en la asunción de dicha praxis desde el enfoque de una pedagogía tradicional o, por el contrario, de asumir la multidimensionalidad del hecho educativo, el marco de las nuevas propuestas y planteamientos en materia de formación, propias de una sociedad informatizada y tematizada; esto, a su vez, inexorablemente remite a una transformación y resignificación del mismo, desde su vivencia en un entorno particularmente flagelado y cambiante, que solicita la urgencia de diversas vías emergentes para comprender la realidad, propiciando en su rol de sujeto epistémico el encuentro con el otro y los otros modos de concebir la realidad y el ser desde la intersubjetividad.

El reconocimiento del docente universitario como sujeto epistémico implica y conlleva a un entramado complejo de elementos; y es complejo debido a que el docente y las prácticas que lo definen per se, como un sujeto social enmarcado en una intencionalidad epistémica, lo remiten a un horizonte de sentido bidireccional (objetivo – subjetivo) del docente, donde la dinámica imperante se establece desde lo dialógico, en concordancia con lo que plantea al respecto Morín (1990). A su vez, en este modo singular de concebir al docente, se asume también una visión del hombre genérico y su comportamiento como individuo que interacciona de manera permanente con otros. Fazio (2018), partiendo de una visión marxista, define esta categoría de la siguiente

manera: “La vida genérica es la vida productiva (la vida que crea vida), y su ser genérico -es decir, el carácter dado de una especie que se expresa en la forma de su actividad vital- es la actividad libre y consciente” (p. 45).

Esta concepción de la acción docente universitaria, si se quiere intersubjetiva, dialógica y recíproca, en virtud de una variabilidad de actividades, estrategias y formas de expresión, parece determinar la existencia de una urdimbre de interacciones sociales, contextualizadas ex profeso, donde el docente, como sujeto a la vez social – epistémico, heterogéneo, creador y cocreador de sentidos que, en relación biunívoca enseñar-aprender, se reconoce en los otros y asimismo, reconoce la significatividad de los otros en diálogo interdisciplinario; de hecho esto parece determinar enfáticamente y propiciar la consolidación de un sujeto epistémico, cuyas acciones apuntan a la reorganización del pensamiento, a fin de reconstruir y co-construir la realidad desde escenarios profundamente humanizados.

El Docente Universitario: Sujeto Teórico – Epistémico

Comprender esta dualidad o dicotomía, donde el docente universitario es sujeto teórico y epistémico, luce como una tarea sencilla, por la realidad actual que acompaña, constriñe y parece diluir la esencia del ser docente universitario; en esta realidad el debate académico de ideas plurales y universales lucen desajustadas y fuera de lugar, debido a la gran brecha existente, no solo entre el corpus teórico y los modos uni-dialógicos persistentes y arraigados en la praxis, sino en y con el proceso de construcción conjunta de aprender, desaprender y reaprender, cuyas conceptualizaciones y significados requieren resignificarse por tanto, con miras a lograr el impacto fundamental que deviene de la construcción del conocimiento autogestionario.

En este contexto, la modernidad ha visto emerger diversas elaboraciones conceptuales sobre el sujeto y lo epistémico que de alguna manera puede contribuir a dilucidar ciertos dogmatismos presentes en otros escenarios históricos. Hoy día, diversos teóricos (Vergara Hoyos, 2012; Carvajal, 2013) confluyen en la aseveración de que lo epistémico en el sujeto responde a ciertos principios amalgamados en una especie de racionalidad permeada y aplicable al proceso de generación o construcción de conocimiento, desde un punto de vista intersubjetivo o relacional.

Particularmente, en el ámbito universitario, y en el caso particular de la universidad venezolana, urgen políticas de formación, desde la multidimensionalidad que envuelve al fenómeno objeto de estudio, partiendo de la dimensión ontológica en su acepción más simple: el *ser en cuanto ser*, referido al ser docente en su evidente existencia, pertinencia y conocimiento, tomando en cuenta su gran impacto social. Es necesario reconocer que, en la actualidad, el discurso asumido desde lo normativo y desde las prácticas pedagógicas y andragógicas, constituye un desafío a la episteme, cuyo estatus no responde a lo circunstancial de una realidad social y política, teórica e ideológica.

Ahora, el sujeto teórico-epistémico, visto desde la ontología, epistemología, antropología, filosofía y sociología, entre otras ciencias, referidos a la educación, permite esencialmente establecer relaciones y poner de manifiesto la multidimensionalidad del ser docente universitario y los saberes implicados, ya que, sin lugar a dudas, el ser del acto educativo, en cuanto fenómeno es un hecho relacional: existe u ocurre en la medida que se da la interacción entre las partes; fuera de tal interacción, no existe, desaparece. Incluso la esencia de los sujetos y sus roles es también relacional, solo define como parte de una dicotomía, de un fenómeno que se compone de dos partes complementarias: docente-discente; en este orden de ideas, se es docente porque hay discente, se es discente porque hay docente; se conocen y reconocen en la otredad-alteridad del otro (Quesada, 2011), de manera totalmente intersubjetiva e interdependiente.

Por tanto, deconstruir esta concepción del docente universitario como sujeto teórico-epistémico, dialógico-intersubjetivo, partiendo del establecimiento de las perentoriedades que ocupan el reconocimiento de su esencia, de sus conocimientos, praxis y producción intelectual, implica la asunción ontológica de que el mismo representa al ser humano en el espacio de lo tangible, que es otro modo de decir lo social; en consonancia con estos planteamientos y bajo esta perspectiva, la comprensión del sujeto parece contribuir sustancialmente al esclarecimiento de nudos críticos en torno al conocimiento, o al proceso de construcción y co-construcción del conocimiento, que su vez deriva de un acto enteramente dialógico, producto de una dinámica intersubjetiva, generada en torno al debate de las ideas y validada nuevamente, por otros, los pares o iguales.

Asimismo, es menester considerar que, en los escenarios educativos contemporáneos, lo inter, pluri y transdisciplinar constituyen una triada relacional con el conocimiento; sin embargo, en una primera aproximación a dicho planteamiento y priorizando la necesaria transformación de los elementos implícitos y el rol atribuido a los sujetos epistémicos en el desarrollo del ser, la construcción, adquisición o transferencia del conocimiento, dependiendo del paradigma o visión en que se encuentran inmersos, están imbuidos de la visión de este acto y fenómeno complejo como un eje transversal: el hecho de que él mismo (conocimiento) no se genera *ad litteram* desde planteamientos o vacíos epistemológicos e ideológicos, sino desde el cuestionamiento de aquello que le antecede, le rodea o le sigue; esto es, solo se conoce cuando hay algo previamente conocido, sopesado, revisado o discutido, en ese proceso que acertadamente Popper (en Cordero, 2008) ha llamado falsación o falseamiento.

Estos argumentos encuentran asidero, en este contexto investigativo, ya que la educación es impartida por especialistas o epistemólogos que, en su rol docente orientan y regulan el proceso de enseñanza y aprendizaje, o más bien de construcción-deconstrucción-reconstrucción del conocimiento, desde su origen, contextualización, comprensión, interpretación e implicaciones, que se comparten, debaten y dialogan en el aula universitaria como lugar de encuentro, entre otros escenarios académicos, ya que la noción de espacio educativo se ha ampliado, dadas las modalidades virtuales incorporadas a la educación.

¿Reconocimiento o invisibilidad del docente universitario?

La universidad, como institución formadora, en su más amplia acepción, constituye la vía más expedita para la superación del ser; este hecho parece determinar de manera enfática que el docente universitario requiere de cierto reconocimiento para así lograr establecer su estatus quo, en una dinámica donde la intersubjetividad se constituye en eje articulador entre lo onto epistémico y la praxis imbricada. En la praxis, el reconocimiento del docente universitario como sujeto epistémico se ve permeado en su configuración estructural, desde múltiples aristas de lo que se denomina los imaginarios sociales explícitos e implícitos (Agudelo, 2011); en este contexto se profundizó en los elementos implícitos que se vinculan directamente con el hecho educativo y su poder participativo e intersubjetivo en las instituciones en su consecuente reconocimiento para otorgar vigencia académica.

Ahora, para lograr la consolidación de dicho reconocimiento, además de los componentes expresamente detallados en los diversos estamentos regulatorios que se establecen con respecto a la docencia, investigación y extensión, existe también otra serie de dominios que le permitirán al docente universitario aproximarse y empoderarse en su labor, con lo cual lograr ese reconocimiento, desde sí y desde el otro; todo esto en un contexto permeado, a la vez orientado o direccionado constantemente, por las exigencias de un entorno dinámico y cambiante, que caracteriza las sociedades contemporáneas, que demandan formación tecnológica en el manejo, desarrollo e implementación de innovaciones en el ámbito educativo universitario y que, a su vez, demanda proveer diversas modalidades de estudio, formación continua y permanente en línea, evidenciables en la propuesta de proyectos, que generen el conocimiento y reconocimiento de los docentes e instituciones, basado en la presentación de evidencias que avalen la productividad científica dirigida a la acreditación.

De lo anteriormente expuesto, se infiere que el reconocimiento del docente universitario, sobre todo de parte de sus pares en la comunidad científica, se encuentra vinculado a acciones tales como: la obtención de títulos de post grado de cuarto y quinto nivel, producción intelectual, publicaciones en revistas indexadas, participación continua y permanente en congresos, ponencias y debate entre expertos catedráticos de ideas en jornadas divulgativas, foros y actividades en el marco de un debate más amplio; pues la actividad productivo-intelectual no está al margen de los problemas sociales de su entorno.

En tal sentido, en la develación del reconocimiento del docente universitario como sujeto epistémico desde la intersubjetividad, emerge, como primer aspecto importante, desmontar algunos imaginarios simbólicos del docente universitario como sujeto epistémico y experto, lo que contribuye a generar ciertas rupturas paradigmáticas, asumiendo que en la cotidianidad de su ser y hacer también es menester ciertas habilidades blandas (*soft skills*). Entre estas se encuentran las habilidades para comunicarse, relacionarse con otros, resolver problemas, tener autocontrol y confianza en sí mismo (Marrero, Mohamed y Xifra, 2018), las cuales fundamentales no sólo para transmitir conocimientos, ya que la docencia también se trata, en cierto modo, de modelar desde la propia experiencia y con el ejemplo, para que otros logren descubrir y consolidar un *ethos*, relativo a un área del saber disciplinar.

Es justo allí, en ese interregno casi imperceptible, que el docente universitario, en su rol fundamental de epistemólogo, comunicador y formador, debe transformarse, difuminándose la esencia del ser experto, en el marco de una carrera por el reconocimiento institucional, asumiendo el *ser* humano, y trascendiendo más bien hacia una vocación de mayor valoración social, donde la intersubjetividad dialógica deviene en elemento medular, de manera muy particular. En tal sentido y en el contexto de la contemporaneidad y sus complejidades el ser humano se consolida en una lógica del discurso y los paradigmas imperantes alejados del reduccionismo objetivante, que en dialogo permanente e intersubjetivo se aproxima a la construcción de una nueva comprensión y significatividad del ser desde el reconocimiento y valoración social.

Referencias

- Agudelo, P.A. (2011, mayo 22). (Des) hilvanar el sentido/los juegos de Penélope. Una revisión del concepto imaginario y sus implicaciones sociales. *Uni-pluri-versidad*, volumen 11 (3), pp. 1-18.
- Carvajal, V. (2013). Modelo pedagógico para el desarrollo de programas educativos con componente virtual, dirigidos a adultos de zonas rurales centroamericanas (tesis doctoral). Universidad de las Islas Baleares. España.
- Cordero, A. (2008). El Paradigma Inconcluso: Kuhn y la Sociología en América Latina. Guatemala: Postgrado Centroamericano/FLACSO.
- Ehrlich, L. (2008, spring). Jaspers methodology of verstehen. Its basis for history, psychology, translation. *International Journal in Philosophy, Religion, Politics, and the Arts*. Volumen 3(1). Recuperado de: <https://existenz.us/volumes/Vol.3-1Ehrlich.html>
- Fazio, A. (2018, julio). Los conceptos de ser genérico y ser social en Marx: sobre los fundamentos ontológicos de la emancipación. *Eidos*, volumen 29, pp. 40-67.
- Follesdal, F. (1992). El concepto de Lebenswelt en Husserl. *Investigaciones fenomenológicas*, Volumen 4(1), pp. 49-77.
- Husserl, E. (1991). La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental. Barcelona-España: Crítica.

- Marrero, O.; Mohamed, R. y Xifra, J. (2018, diciembre 21). Habilidades blandas: necesarias para la formación integral del estudiante universitario. *Revista Científica Ecociencia*, volumen 5, pp. 1–18.
- Morín, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona-España: Gedisa.
- Quesada, B. (2011). Aproximación al concepto de “alteridad” en Lévinas: propedéutica de una nueva ética como filosofía primera. *Anuario de la Sociedad Española de Fenomenología*, volumen 3, pp. 393-405.
- Soto, B. (2009). Génesis del sujeto epistémico. Aportaciones psicoanalíticas. X Congreso Nacional de Investigación Educativa, México (Memorias). Recuperado de: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_08/ponencias/1584-F.pdf
- Schütz, A. (1995). *La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*. Barcelona-España: Paidós.
- Schütz, A. (1974). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires-Argentina: Amorrortu.
- Vergara Hoyos, J. (2012). *El estatuto de la memoria en el ámbito epistemológico de la teología*. (tesis doctoral). Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia.

Katiuschka Torrealba Discristanciano:

Licenciada en Educación, Mención Educación Comercial, Máster en Administración del Trabajo y Relaciones Laborales, Ph.D en Ciencias de la Educación, Estudios Postdoctorales en Ciencias de la Educación. Docente de Postgrado, UNAD Florida, USA. Docente de pregrado Departamento de Ciencias Pedagógicas de la universidad de Carabobo. Correo electrónico: katiuschkatorrealba@hotmail.com. Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8795-2052>

CAPÍTULO IV

VISIÓN DE LAS EXPERIENCIAS DEL DOCENTE UNIVERSITARIO DESDE LO "IN" Y LO "OUT"

Marisol Peña Ayala

Para citación: Peña, M. (2022). Visión de las experiencias del docente universitario desde lo "in" y lo "out". En: De lo Simple a lo Complejo del Acto de Enseñar y Aprender. Una visión de construcción colectiva. Primera Edición. pp. 47-61. Valencia, Venezuela

Resumen

En el presente ensayo se describirán algunos aspectos típicos que se suscitan en el devenir del quehacer docente universitario que pudiesen definirse como "in" (buenos) y "out" (malos), que resulta de la valoración de cada profesor al acto de convivencia áulica. Evidentemente, lo señalado no resultará concluyente para la generalidad de los docentes, pero, representa la tendencia a la cual se ajustan muchos de ellos, quienes de alguna manera se vinculan a la mejora continua a través de la revisión, reflexión y acomodación periódica de la acción misma. El tema abordado por la autora es el resultado de investigación documental y la expresión de las sensaciones vivenciadas y compartidas con colegas respecto a las prácticas pedagógicas marcadas, tal vez, por un alto grado de subjetividad del cual no escapa la investigación en el campo de la pedagogía y tampoco la actividad docente.

Palabras clave: mejora continua, experiencias *INS*, experiencias *OUTS*.

Abstract

This essay will describe some typical aspects that arise in the teaching work of the university professor that could be defined as "in" (good) and "out" (bad), which results from the assessment of each professor to the act of coexistence in the classroom. Evidently, the aforementioned will not be conclusive for the generality of teachers, but it represents the trend to which many of them adjust, who in some way are linked to continuous improvement through the review, reflection and periodic adjustment of the action itself. The subject addressed by the author is the result of documentary research and the expression of the sensations experienced and shared with colleagues regarding pedagogical practices marked, perhaps, by a high degree of subjectivity from which the research in the field of pedagogy does not escape and neither the teaching activity.

Keywords: continuous improvement, *INS* experiences, *OUTS* experiences.

Introducción

Son muchas las exigencias y retos a los que se enfrenta el docente del siglo XXI, de los que se hace consciente y asume su responsabilidad, uno de ellos es la actualización continua para ofrecer mayor calidad curricular y pedagógica. Cuando los docentes tienen noción de los roles a desempeñar desde diferentes perspectivas pedagógicas, internaliza que su labor está dedicada al servicio a los demás sin distinción de cualquier naturaleza, se apasiona por dar lo mejor de lo que tiene, por cautivar conciencias, modificar actitudes. Por tanto, es un ser humano que en la interacción con sus estudiantes se involucra con sus alegrías y tristezas, anhelos y frustraciones y que también tiene las propias.

Pero, se anima y anima a los otros, saca lo mejor de cada uno y en la mayoría de los casos es gratificado con el éxito de sus alumnos y la calidad del servicio prestado. Por demás está decir que se siente recompensado cuando recibe feeds back positivos de sus pupilos, lo que le estimula cada día más a reformular la acción educativa siendo proactivo, con la intencionalidad de la mejora continua, superando episodios adversos.

Mejora continua en educación

Del mismo modo en que ocurren procesos de mejora continua a nivel empresarial en la búsqueda de transformarse y adaptarse a las exigencias del mercado, se realizan cambios en el sector educativo, en la universidad y más específicamente en el profesorado. Así pues, es el mismo docente, quien en su afán por actualizarse e innovar aplica una serie de pasos para mejorar su competitividad, el rendimiento de los estudiantes y la productividad del proceso de enseñanza y aprendizaje. Una de las técnicas empleada en organizaciones se denomina Ciclo Deming; utilizado para incrementar constantemente los estándares de calidad, ser más eficaces y lograr el éxito de la organización.

Análogamente, son muchas las estrategias organizacionales a aplicar para mejorar los ciclos productivos aprovechando los espacios y recursos, reduciendo los errores y dando mejor y mayor rendimiento al capital humano. Cabe mencionar: *Lean Manufacturing* (Pensamiento esbelto), *Kaizen* (Mejora continua), *Six Sigma*, *Kanban*, *Ciclo Deming* (PDCA).

En otro orden de ideas, el *Ciclo Deming* es una técnica desarrollada por W. A. Shewart entre 1930 y 1940 difundida posteriormente en 1950 por E. Deming como una alternativa para encarar los proyectos de acción o mejora sobre los procesos propios, internos o externos. Es utilizado especialmente en las actividades desarrolladas con técnicas participativas, es decir, trabajo en equipo. Es particularmente apropiado para la planificación, implementación, implantación y operación de sistemas de gestión. Inclusive, ha sido tomado por ISO en sus “normas internacionales de calidad ISO 14001:1996 (Sistemas de Gestión Ambiental-Especificaciones y directivas para su uso) ISO 9001:2000 (Sistemas de Gestión de Calidad-Requisitos)” (Alemany, 2004, p. 1).

De acuerdo con Pérez (2017, citado en Salas-Rueda 2018, p. 9), el *Ciclo de Deming* o ciclo PHRA (planificar, hacer, revisar, actuar) representa una herramienta fundamental en las organizaciones para lograr la calidad y el mejoramiento continuo por medio de las siguientes etapas:

1. Planificar: Involucramiento de planes sobre el mejoramiento por medio de diagramas de Pareto, diagrama causa y efecto, histogramas, cartas de control, gráficas y lista de comprobación
2. Hacer: Aplicación del plan
3. Revisar: Verificación de la mejoría deseada
4. Actuar: Estandarización del proceso.

Por su parte, Alemany (ob. cit.), representa y define al ciclo Shewhart o Deming por las letras en inglés, se lo suele llamar también "Ciclo PDCA" y las palabras inglesas son: P = *Plan* (Planificar); D = *Do* (Hacer); C = *Check* (Chequear, Verificar) y A = *Action* (Actuar, Accionar).

Paso 1. PLANIFICAR (PLAN): incluye cinco pasos sucesivos:

1. Definir el objetivo. Se deben fijar y clarificar los límites del proyecto: ¿Qué vamos a hacer? ¿Por qué lo vamos a hacer? ¿Qué queremos lograr? ¿Hasta dónde queremos llegar?

2. Recopilar los datos. Se debe investigar: ¿Cuáles son los síntomas? ¿Quiénes están involucrados en el asunto? ¿Qué datos son necesarios? ¿Cómo los obtenemos? ¿Dónde los buscamos? ¿Qué vamos a medir y con qué? ¿A quién vamos a consultar?

3. Elaborar el diagnóstico. Se deben ordenar y analizar los datos: ¿Qué pasa y por qué pasa? ¿Cuáles son los efectos y cuáles son las causas que los provocan? ¿Dónde se originan y por qué?

4. Elaborar pronósticos. Se deben predecir resultados frente a posibles acciones o tratamientos: ¿Sabemos qué efectos provocarán determinados cambios? ¿Debemos hacer pruebas previas? ¿Debemos consultar a especialistas? ¿Es necesario definir las situaciones especiales?

5. Planificar los cambios. Se deben decidir, explicitar y planificar las acciones y los cambios a instrumentar: ¿Qué se hará? ¿Dónde se hará? ¿Quiénes lo harán? ¿Cuándo lo harán? ¿Con qué lo harán? ¿Cuánto costará?

Paso 2. HACER (DO).

A continuación, se debe efectuar el cambio y/o las pruebas proyectadas según la decisión que se haya tomado y la planificación que se ha realizado. Esto es preferible hacerlo primero a pequeña escala siempre que se pueda (para revisar resultados y poder establecer ajustes en modelos, para luego llevarlos a las situaciones reales de trabajo con una mayor confianza en el resultado final).

Paso 3. CHEQUEAR (CHECK).

Una vez realizada la acción e instaurado el cambio, se debe verificar. Ello significa observar y medir los efectos producidos por el cambio realizado al proceso, sin olvidar de comparar las metas proyectadas con los resultados obtenidos chequeando si se ha logrado el objetivo previsto.

Paso 4. ACTUAR (ACTION).

Para terminar el ciclo se deben estudiar los resultados desde la óptica del rédito que nos deja el trabajo en nuestro "saber hacer" (*know-how*): ¿Qué aprendimos? ¿Dónde más podemos aplicarlo? ¿Cómo lo aplicaremos a gran escala? ¿De qué manera puede ser estandarizado? ¿Cómo mantendremos la mejora lograda? ¿Cómo lo extendemos a otros casos o áreas?

Como se observa, se trata de un sistema cíclico, de modo que cada uno de los pasos alimenta al siguiente y una vez realizados todos se vuelve al primero para dar continuidad al proceso de mejora y obtener el éxito deseado. Sin embargo, lograr la meta dependerá de la motivación e involucramiento de todas las personas, siendo conscientes de la importancia del plan y que se trata de ganar-ganar.

En este sentido, tanto las organizaciones a nivel macro como los docentes a nivel micro emplean estrategias en las cuales las personas se sienten involucradas y comprometidas con las decisiones y acciones a emprender. Algunas estrategias de trabajo cooperativo como: *brainstorming*, diagrama *Ishikawa*, histogramas, entre otros, permiten que el capital humano participe de manera creativa aportando alternativas, reconociendo la importancia de mejorar los procesos para el beneficio de todos. Procesos evidenciados en el devenir educativo que corresponden de manera sistemática con planear, ejecutar, evaluar y corregir con base a los resultados.

En Iberoamérica, el movimiento de la calidad de la educación se consolidó a partir de la Quinta Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno (Bustamante, 2002 citado en Tobón, 2009).

Los procesos de gestión y aseguramiento de la calidad se basan en una serie de normas que se han establecido con el fin de posibilitar que toda la organización social, educativa o empresarial evalúe de forma continua la calidad de los servicios prestados o de los productos ofrecidos, estableciendo mejoras de manera oportuna y eficiente. Para ello es necesario la consideración de los usuarios; la caracterización y estandarización sistemática de los procesos organizativos, productivos y de prestación de servicios; la evaluación continua; la introducción de mejoras; el trabajo en equipo entre todos los responsables de los procesos, y la realización de auditorías para verificar el seguimiento de las políticas de calidad (p. 77)

En relación con esto, para afrontar los retos de un mundo rápidamente cambiante, un profesor reflexivo analiza los procesos defectuosos y los rediseña orientándolos hacia sus usuarios, es decir, “es una potente herramienta para la redefinición de los procesos cuya función es la de identificar y priorizar los problemas, analizar sus causas, plantear posibles soluciones y proponer los cambios necesarios” (Villar y Alegre, 2004, p. 95).

De esta manera, el docente universitario al planear la mejora continua donde lo visible es la calidad, no escamotea la ruptura entre la actuación presente y la ideal, se preocupa por reconstruir su experiencia y en la etapa post-reflexiva abre camino a la investigación e intervención de la práctica educativa.

Experiencias INS y OUTS

La autorrenovación es una característica del desarrollo por ello sería imposible pensar en los procesos de enseñanza y aprendizaje sin tener en cuenta el contexto y la situación cambiante en la que están inmersos. Es necesario entonces, una panorámica que muestre las exigencias de la sociedad, los cambios en la sociedad de la información, la diversificación y profundización de los campos científicos y profesionales, las exigencias del mundo laboral, las exigencias de los jóvenes y sus nuevas necesidades y motivaciones puesto que, en este contexto globalizador, “la educación es considerada como un vehículo que contribuye a la creciente economía de mercado y como una herramienta para resolver problemas relacionados con la globalización económica, como el desempleo y la pobreza” (McLaren y Farahmandpur, 2001; citado en Vadillo y Klingler, 2004, p. 3).

En consecuencia, llevado al plano universitario, este tipo de educación “sustancialmente significativa, implica autogestionar proyectos formativos sustentados en principios de conexión de saberes disciplinares con aquellos que surjan de la cotidianidad en la cual se desenvuelven” (Durant y Naveda, 2012, p. 81). Al respecto Reimers (2003 citado en Vadillo y Klingler, 2004) argumenta “hay que repensar la formación docente tanto en cuanto a propósitos como en términos de sus métodos” (p. 36). La mejora, en la educación universitaria, debe orientarse a la construcción del conocimiento que responde a las macrotendencias de los cambios tecnológicos, haciendo de cada encuentro un espacio de cultura donde se expresan todas las diferencias posibles y donde ocurren procesos hermenéuticos de las producciones individuales y grupales.

No obstante, importa la nueva concepción del docente como agente de calidad que afecta el logos sistemático y que necesariamente debe ser autoreflexivo sobre su práctica. Donde la mirada se traslade “desde la concepción del docente transmisor de conocimientos y evaluador de resultados al profesional que diagnostica, diseña y evalúa el desarrollo global de los individuos” (Hargreaves 2001: 157; Contreras, 1999: 11; Pérez Gómez, 2008: 95; citados en López de Maturana, 2010, p. 150). Los profesores configuran a partir de sus acciones cotidianas una identidad que los lleva a desarrollarse a través de diversas transiciones y giros en su vida personal y profesional que se convierten en vitales para el desempeño laboral. De allí que, algunos aspectos pueden tipificar la comprensión de sus acciones, aunque no corresponda a la generalidad.

Experiencias “INS”

El punto de partida de cualquier discusión sobre el rol docente en la formación del estudiante se inicia en la cultura escolar que favorece el desarrollo de un *ethos* específico de la práctica pedagógica. De allí, que ocupe un espacio sumamente activo y significativo en el hecho educativo, entendido como relación ambivalente por tratarse de una actividad social, creadora de vínculos y posibilitadora de vivencias y experiencias.

Sin embargo, las experiencias resultantes de estas relaciones estarán siempre sometidas a la comprensión y aplicación que los actores y el entorno realicen de los diferentes axiomas, a la vez que se constituyen en puntos cardinales de toda acción. La comprensión lleva consigo siempre un momento de aplicación y por ello “un constante y progresivo desarrollo y formación de los conceptos” (Gadamer 1998: 484; citado en Petit, 2018, p. 13).

En este orden de ideas, puede considerarse como experiencias “INS” (dentro, buenas), aquellas que resulten positivas, enriquecedoras y gratificantes para el profesor universitario como lo representa el “ser profesor” y la convivencia con los estudiantes, tomando como referencia un entorno de aprendizaje desbordado de información en el que la infoesfera puede producir intoxicación o ahogamiento de los saberes influenciado por el uso del internet pero, que al mismo tiempo resulta enriquecedor dependiendo del uso y manejo, así como de la disponibilidad de las herramientas y recursos.

Así pues, “ser profesor” implica la satisfacción de enseñar, transmitir, facilitar, guiar las experiencias de aprendizaje que se suscitan dentro y fuera del aula. Es el goce constante por realizar la labor para la cual se ha preparado el profesional de la docencia, actividad que le causa placer al estimular la participación dialógica de quienes comparten el encuentro académico constituido en círculo de discusión y verdaderas comunidades de aprendizaje donde, de acuerdo con Tobón (2009), “las personas comparten experiencias de vida, se reconoce la diferencia en los ritmos de aprendizaje y en las potencialidades, para que haya complementariedad en las competencias, con base en el respeto, la solidaridad, la responsabilidad y el compromiso” (p. 222).

Asimismo, el docente idóneo asume la responsabilidad de formación del capital humano que recibe período tras período con muchas expectativas, visualizándolo además, ese valioso recurso con

conocimientos y cualidades que representa un desafío en su dinámica pedagógica, ya que requerirá de su autorreflexión para orientar o reorientar sus estrategias de enseñanza con el propósito de posibilitar nuevos aprendizajes, favorecer la motivación y la creatividad, propiciar la autonomía y el desarrollo de una actitud crítica. Implica, acciones por parte del docente que Tobón (ob. cit., p. 228) define como competencias fundamentales para la facilitación del aprendizaje:

- Acordar con los estudiantes la formación de sus competencias teniendo en cuenta las expectativas y requerimientos socioambientales.
- Establecer las estrategias didácticas con la participación de los mismos estudiantes.
- Orientar a los estudiantes para que se automotiven y tomen conciencia de su plan de vida y autorrealización.
- Asignar actividades con sentido para los estudiantes; guiar en la consecución de recursos para realizar las actividades sugeridas.
- Orientar a los estudiantes para que construyan las estrategias en cada uno de los saberes de las competencias.

Además, incorpora en la planificación procesos de mejora continua donde se aproveche las potencialidades, se detecte debilidades o dificultades y sus posibles causas y se planteen alternativas de solución para solventarlas o minimizarlas; aprovecha el espacio áulico para problematizar situaciones que generen el autoaprendizaje y fomente la capacidad investigativa de los alumnos, promoviendo la evaluación constructiva que conduce a la toma de decisiones que propicia la mejora continua de todos los participantes. Una vez más, el profesor es reflexivo y afronta la realidad compleja del hecho educativo, convirtiéndose en lo que (Villar y Alegre 2003, citado en Villar y Alegre 2004) describe:

Un personaje que escribe una novela en la noria de su tiempo...relata episodios de enseñanza en una programación, se inmiscuye en el ojo ciego de su memoria retrospectiva, y la hace accesible a los demás con humor y humildad, mostrando su conocimiento estratégico personal del área de conocimiento y de la materia de un plan de estudios (p. 94)

Por consiguiente, el profesor universitario en el caso de este estudio, precisa desarrollar su intuición con la certeza de que la mejora continua está siempre enfocada a la mejora *per se* y al crecimiento personal, que esa mejora conduce a un camino con multiplicidad de matices y de acciones que requieren de su experticia, de su disposición al cambio en la aplicación de nuevas ideas y estrategias y que conlleva un compromiso para la acción-reflexión-acción.

Al respecto, otro aspecto “*IN*” de nuestras experiencias como docentes viene a ser la convivencia con los estudiantes, interpretada como ese espacio para la conversación, el diálogo, la interacción, matizado por momentos antagónicos que en ocasiones pueden resultar en un juego de gustar y no gustar, de simpatía o antipatía, en fin, situaciones de la vida cotidiana que suceden también en las clases o encuentros pedagógicos. Son momentos plagados de experiencias gratificantes y enriquecedoras vivenciadas en su mayoría en el contacto del aula de clase pero que de alguna manera pueden surgir a través del uso de las tecnologías y, de hecho surgen pero en menor cuantía; se trata de un intercambio de acciones físicas y afectivas continuas, ineludibles e irrepetibles intercambiadas entre docente-discente que contribuyen a generar un clima favorable entre los participantes y a mejorar la autoestima y la autonomía.

De igual forma, esa cohabitación permite observar lo que ocurre con sus estudiantes y actuar, le ayuda a detectar cuando le siguen o están perdidos en el desarrollo de los contenidos, cuando están motivados o desinteresados y si depende de factores intrínsecos o extrínsecos de los estudiantes o es atribuible a la dinámica de la clase y hacer *metanoia*. Un clima favorable en la clase (presencial, semipresencial, remota) juega un papel muy importante; propicia el ambiente para que el trabajo intelectual del estudiante sea más productivo. Por tanto, es fundamental “la personalidad del maestro o profesor y su propia experiencia; y también éstos deben considerar las circunstancias que rodean a su clase para adaptar el método a sus necesidades” (Castillo y Polanco, 2007, p. 55).

Sin duda, esta coexistencia favorece la identificación de la diversidad de estudiantes y los factores que suelen ser adversos a su proceso de formación de manera que el docente pueda planear mejoras que consoliden respuestas a estas situaciones y por ende, mayor satisfacción a los usuarios. Entre ellas, oportunidades a través de: aula invertida (*flippedclassroom*), uso de herramientas, estrategias y recursos tecnológicos (*classroom, moddleinternet, smartphone*). De igual manera, advierte estilos y ritmos de aprendizaje, proactividad, capacidad de respuesta, acceso o limitaciones a los

diferentes medios que le permitan ampliar, actualizar y renovar sus conocimientos, habilidades y destrezas.

De esta manera, como producto del intercambio frecuente se crea un lazo que supera, en muchos casos, el acto didáctico definido por Titone (1966, citado en Castillo y Polanco, ob. cit., p. 84) como “la relación dinámica interpersonal establecida entre el docente y el discente” y que se caracteriza por:

- Es una comunicación interpersonal: diálogo didáctico entre el maestro y el alumno.
- Es una relación dinámica e intencional por ambas partes.
- Es una relación que atiende a finalidades y objetivos concretos dentro del amplio proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Es vital, ya que interviene en la modificación de aspectos vitales del alumno.
- Es perfectivo, por cuanto pretende mejorar la situación de partida.
- Es voluntario. Sin voluntad de diálogo entre profesor y estudiante no es posible la actuación didáctica. ¡Dos no hablan si uno no quiere!

Experiencias “OUTS”

Dentro de este marco de prácticas experimentadas por quienes comparten el proceso de enseñanza y aprendizaje se desarrollan eventos que de alguna manera resultan ser poco gratificantes y hasta incómodas para las partes. Cabe mencionar, que la gestión del docente en el ámbito universitario vista desde su compromiso personal con los estudiantes es influenciada por múltiples factores, entre ellos, el contexto. De acuerdo a Torelló (2012), el profesor se desenvuelve en “tres diferenciados (pero íntimamente interconectados e interrelacionados) escenarios de actuación profesional: el contexto general (entorno sociolaboral, profesional, cultural), el contexto institucional (departamento, facultad, universidad) y, por último, el microcontexto aula-seminario-laboratorio” (p. 302).

Atendiendo a estas consideraciones, la enseñanza centrada en el aprendizaje compartida en el microcontexto del aula o a través de las nuevas tecnologías en la educación virtual, se apoya en el compromiso de ayudar a que los estudiantes aprendan la materia, estén motivados a aprender, alcancen independencia, confianza y esfuerzo sostenido. Sin embargo, a todas luces la situación

real se divorcia de estas consideraciones ocasionando insatisfacción de parte del profesor por no poder abrazar los objetivos trazados. Así lo manifiestan los profesores en encuentros y tertulias con sus pares.

En relación con la insatisfacción por parte de los docentes al no alcanzar el éxito esperado en el grupo, se pueden enumerar varios factores que provienen de los estudiantes y, que se constituyen en obstáculos que escapan del dominio de este profesional. Ellos son: la pasividad y evasión de responsabilidades, el conformismo, el desánimo y la indefensión aprendida. En vista de esto, se puede añadir que el principal obstáculo para los procesos de mejora son las personas.

En relación a esto, Serrano (2007) expresa:

Puede haber varios momentos frustrantes, desde los relacionados con no conseguir ningún aprendizaje significativo (los alumnos terminan el curso y se van tal como llegaron), o ante un grupo que sólo entra por la asistencia y no por interés; ... la falta de valores como la honestidad, al no tratar de aprender y pasar sin aprender (p. 5)

En este sentido, el logro del aprendizaje significativo se verá mermado, ya que además de los factores de carácter intelectual que lo condicionan se requiere de la disposición o interés para aprender, es decir, depende de la motivación extrínseca que puede proporcionar el docente a través de diversos medios o estrategias, pero también es muy importante la motivación intrínseca y el interés del estudiante por aprender.

Partiendo de los supuestos anteriores, pudiese afirmarse que la insatisfacción del profesor surge una vez agotados los mecanismos y estrategias para la mejora continua (tratamiento justo a los estudiantes, planeación y ejecución adecuada de la instrucción, revisión de los aprendizajes obtenidos) y observar que las actuaciones de algunos usuarios, en ocasiones un reducido número, es invariable; continúan en el letargo y la apatía, utilizan excusas para solapar la falta de compromiso.

No obstante, el profesional observador, comprometido, reflexivo busca el origen de estas conductas disruptivas que impiden el buen curso de la relación docente-discente encontrándose con comportamientos adquiridos durante la niñez en sus cursos de primaria y media: poco análisis, obtención de logros sin mayor esfuerzo, poco reforzamiento de valores éticos, morales y sociales.

Por consiguiente, “en cuanto a la formación sobre valores y ética existe el debate de acuerdo a Martínez (2006, citado por Azuara 2020), sobre que las universidades tomen una orientación más proactiva hacia ser las promotoras y generadoras de aprendizajes sobre saberes éticos y ciudadanos” (p. 41). En oposición al autor sobre la posibilidad de que las universidades impregnen los valores éticos, ciudadanos y humanos Azuara (ob. cit.), señala: “en particular en las universidades públicas de nuestro país (México) una formación en valores de tal magnitud solo puede realmente permear cuando forma parte de un proyecto educativo de continuidad desde la formación inicial hasta la educación superior” (p. 41).

Por otra parte, las limitaciones que en el diario acontecer de sus vidas y en su camino a la consecución de la meta académica encuentran los estudiantes, es otra experiencia *out* con la que hay que lidiar en las instituciones educativas y la universidad no escapa de esta realidad. Estos obstáculos están en sintonía con el contexto en el cual se desenvuelven, reduce la adquisición de los saberes y la posibilidad de acceder a diversos medios y recursos de aprendizaje; lo que lo coloca en una situación de desventaja y puede conducirlo al fracaso. Escapan, en la mayoría de los casos, de la responsabilidad del estudiante y tienen que ver con la factibilidad de adquirir los materiales como textos, guías, materiales, recursos tecnológicos (tangibles e intangibles); indispensables para desarrollar las actividades de aprendizaje.

Por otro lado, se encuentran las restricciones económicas que dan origen a la imposibilidad de acceder a los materiales y recursos mencionados en el apartado anterior, pero que además, limitan el traslado de los jóvenes hacia la institución y/o a la probabilidad de obtener lo necesario por medio del dinero, ejemplo, usar un *cyber* para responder a las demandas académicas. Ante lo anterior, la educación asíncrona es una buena alternativa pues, supera barreras de tiempo y espacio para quienes pueden hacerlo. Aun así, la heterogeneidad de los grupos de trabajo permite salir adelante en el logro de la misión emprendida por el docente en consonancia con el perfil del estudiante.

De modo similar, el docente universitario no está exento del entorno. Como bien dice Zabalza, (2012, citado en Torelló 2012), “ninguna actividad humana es “*context free*”. Tampoco lo son las acciones profesionales. Todas surgen en un contexto que las condiciona” (p. 302). El contexto afecta el proceso de aprender a aprender de los estudiantes y el éxito y calidad de la gestión docente

y no pueden verse de manera aislada, lo que significa que más allá de las circunstancias que incidan de un lado u otro de los actores del acto didáctico, el proceso educativo se ve afectado en su normal funcionamiento.

Paradójicamente, el profesor estimula al alumno, lo anima a ser protagonista de su propio aprendizaje, a fomentar el pensamiento crítico, perseverar y superar las adversidades, mantener actitud positiva ante los cambios empero, ¿quién lo anima a él a confrontar sus propias fatalidades? Ante escenarios reales de indignación por la escasa contraprestación salarial, deterioro de la capacidad adquisitiva, limitado acceso al sitio de trabajo y a los recursos tecnológicos, el profesorado tiene la necesidad de desarrollar la capacidad de ser resiliente, de lo contrario, experimenta desmotivación, desencanto y frustración al sentirse solos e indefensos, lo que afectará sus competencias psicopedagógicas.

Reflexión final

El hecho educativo se basa en la interacción humana que permite compartir saberes, emociones, sentimientos, vivencias; es un espacio para generar confrontación y cooperación dando cabida a la multiplicidad de ideas y opiniones que aspira el perfeccionamiento personal, profesional y comunitario accediendo de manera eficaz y eficiente a las múltiples herramientas que ofrece la educación en un mundo globalizado y exigente guiado por un experto.

De allí que, el docente es un factor muy importante, si no clave, en el proceso de formación de estas y las venideras generaciones. Aun cuando estemos en presencia de la educación digital cada vez más acelerada y disruptiva, la presencia y actuación de este profesional se hará necesaria, principalmente para dinamizar con sentido ético y sensibilidad social, la integración del educado estudiante de manera sinérgica y creativa en todas las actividades que les faciliten la adquisición de las competencias para afrontar situaciones en una sociedad dinamizada que además, tomando una frase de Castillo y Polanco (2007), “este desarrollo se realiza en función del potencial psicobiológico del individuo y su relación imprescindible con el medio cultural en el que se desarrolla” (p.365).

En consecuencia, a consideración de la autora, la motivación y valoración del profesorado es fundamental para que, ante las adversidades, experiencias “ins y/o outs”, prevalezca el espíritu de

superación, emprendimiento, compromiso y de mejora continua. Al leer de Clark (2007, citado en García 2019), “la futura realidad laboral no se convertirá en espacio sólo para ingenieros e informáticos. No todo será automatizado y muchas profesiones, reformuladas, seguirán siendo necesarias” (p. 13), agrega este último, “...No será fácil el reemplazo, por ejemplo, de quienes cuentan con habilidades cognitivas, capacidad de pensamiento crítico, empatía, cooperación, etc.”. Se deduce que la profesión del docente será una de las que sobrevivirá al reemplazo por los robots, pero se requiere de nuevas competencias que demanda el mercado laboral, así como de un profesional motivado y valorado.

Referencias

- Aleman, J. (2004). El Ciclo Shewhart o el Ciclo Deming. Recuperado el 20 de agosto de 2020, desde https://www.academia.edu/25660941/El_Ciclo_Shewhart_o_el_Ciclo_Deming
- Azuara, P. (2020). Competencias Docentes para el Siglo XXI: La autoevaluación de una asignatura. Recuperado el 22 de agosto de 2020, desde <file:///C:/Users/Dell/Downloads/Dialnet-CompetenciasDocentesParaElSigloXXI-6349240.pdf>
- Castillo, S. y Polanco, L. (2007). Enseña a estudiar...aprende a aprender. Didáctica del estudio. Pearson Pentice Hall
- Durant, M. y Naveda, O. (2012). Transformación curricular por competencias en la educación universitaria bajo el enfoque ecosistémico educativo. Signos, Ediciones y Comunicaciones
- García, L. (2019). Necesidad de una educación digital en un mundo digital. Recuperado el 22 de agosto de 2020, desde https://www.researchgate.net/publication/333923708_Necesidad_de_una_educacion_digital_en_un_mundo_digital
- Petit, D. (2018). La hermenéutica de Gadamer como fundamento teórico-filosófico de la historia conceptual en Reinhart Koselleck. Recuperado el 21 de agosto de 2020, desde <file:///C:/Users/Dell/Downloads/Dialnet-laHermeneuticaDeGadamerComoFundamentoTeoricofiloso-6538431.pdf>

- López de Maturana, S. (2010). Historias de vida de buenos profesores: experiencia e impacto en las aulas. Recuperado el 20 de agosto de 2020, desde <https://www.ugr.es/~recfpro/rev143ART10.pdf>
- Salas-Rueda, R. (2018). Uso del ciclo de Deming para asegurar la calidad en el proceso educativo sobre las Matemáticas. Recuperado el 20 de agosto de 2020, desde <http://dx.doi.org/10.29076/issn.2528-7737vol11iss27.2018pp8-19p>
- Serrano, J. (2007). La experiencia docente Integración de testimonios sobre distintas experiencias de profesores del Nivel Medio Superior. Recuperado el 21 de agosto de 2020, desde https://www.cch.unam.mx/comunicacion/sites/www.cch.unam.mx.comunicacion/files/subidas/eutopia_03.pdf
- Tobón, S. (2009). Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica. Ecoe Ediciones
- Torelló, O. (2012). Las competencias del docente universitario: la percepción del alumno, de los expertos y del propio protagonista. Recuperado el 18 de agosto de 2020, desde <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4021101>
- Vadillo, G. y Klingler, C. (2004). Didáctica. McGraw Hill
- Villar, L. y Alegre, O. (2004). Manual para la excelencia en la enseñanza superior. McGraw Hill

Marisol Peña Ayala:

Licenciada en Educación Mención Educación para el Trabajo Sub-área: Educación Comercial. Magister en Investigación Educativa. Docente de Pregrado adscrita al Dpto. Ciencias Pedagógicas. Correo electrónico: madusa_ayala@hotmail.com. Código ORCID: <https://orcid.org/0002-1822-1499>

CAPÍTULO V

PLANIFICACIÓN DIDÁCTICA EN LOS NIVELES DE EDUCACIÓN INICIAL, PRIMARIA Y MEDIA

Judith del Carmen Bracamonte Pineda

Para citación: Bracamonte, J. (2022). Planificación didáctica en los niveles de educación inicial, primaria y media. En: De lo Simple a lo Complejo del Acto de Enseñar y Aprender. Una visión de construcción colectiva. Primera Edición. pp. 62-78. Valencia, Venezuela

Resumen

La planificación didáctica, permite al docente guiar el proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que antes de dar una clase, debe presentar en formatos, objetivos, contenidos, estrategias, recursos, técnicas e instrumentos de evaluación, de acuerdo a un diseño curricular, documento oficial de uso obligatorio. El propósito de este ensayo, es describir los aspectos a considerar en la planificación didáctica en el subsistema de educación básica, porque es más que un requisito administrativo a cumplir, es una oportunidad para proponer situaciones y trasladar la mente de los estudiantes a otros escenarios y aprecien la utilidad de los aspectos tratados en el aula y los aplique en la vida cotidiana. Por lo tanto, es imprescindible que el profesional de la docencia reflexione sobre la práctica, profundice en su área de especialización, desarrolle habilidades y discrimine entre los diferentes planteamientos del entorno, dando coherencia a temas tratados y las necesidades reales del contexto.

Palabras clave: planificación didáctica- elementos de la planificación didáctica - subsistema de educación básica.

Abstract

Didactic planning allows the teacher to guide the teaching and learning process, since before giving a class, he must present in formats, objectives, contents, strategies, resources, techniques and evaluation instruments, according to a curricular design, document mandatory use official. The purpose of this essay is to describe the aspects to be considered in the didactic planning in the basic education subsystem, because it is more than an administrative requirement to fulfill, it is an opportunity to propose situations and transfer the minds of the students to other scenarios and appreciate the usefulness of the aspects covered in the classroom and apply them in everyday life. Therefore, it is essential that the teaching professional reflect on the practice, deepen their area of specialization, develop skills and discriminate between the different approaches to the environment, giving coherence to the topics discussed and the real needs of the context.

Keywords: didactic planning – elements didactic planning - basic education subsystem.

Introducción

La educación ocupa un lugar fundamental en el proceso de transformación de los países, a través de ella se forman los jóvenes, quienes posteriormente conducirán la nación. En la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948, art. 26) reconocen el valor humano exclusivo de la educación, reposando en sólidos principios morales y jurídicos. De acuerdo a esta visión, es un elemento imprescindible para dilucidar y proteger otros derechos de las personas como: salud, libertad, seguridad, progreso económico, participación activa en las actividades políticas y sociales del país.

Es por ello que, “Toda persona tiene derecho a una educación integral de calidad, permanente en igualdad de condiciones y oportunidades, sin más limitaciones que las derivadas de sus actitudes, vocación y aspiraciones” (Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, 1999, art. 103); es decir, los nacidos y residentes en el país tienen la oportunidad de recibir una educación óptima durante el transcurso de la vida, acorde con las características, necesidades y vocación, sin distinciones, ni discriminaciones.

Por esta razón, la educación formal se lleva a cabo en instituciones y el Sistema Educativo venezolano está conformado por: dos subsistemas: Educación Básica, y Educación Universitaria, con la finalidad de garantizar la formación de personas durante las diferentes etapas de la vida. Los encargados de trabajar en las instituciones educativas son los docentes, quienes cumplen un rol importante en la vida de los estudiantes, aportan valores indispensables en el desarrollo personal y profesional; por lo tanto, deben planificar cada una de las acciones a realizar en el aula, porque están dirigidas a la inserción de los estudiantes en el contexto donde se desenvuelven. Por otra parte, su labor está conformada por diversas disertaciones, en la cual convergen directrices del sistema educativo, normas institucionales e información de sectores de la sociedad. Debido a esto, les corresponde tomar decisiones con el propósito de resolver problemas y llevar a cabo las actividades planificadas.

Por consiguiente, este ensayo pretende dar respuesta a las siguientes interrogantes: ¿Por qué es importante la planificación didáctica? ¿Qué elementos se deben considerar a la hora de elaborar la

planificación didáctica? ¿Cómo se planifica en el subsistema de educación básica? cerrando con una reflexión.

Planificación Didáctica

La planificación consiste en pensar las consecuencias de las acciones, antes de hacerlas, apreciando cada elemento del entorno, seleccionando alternativas y recursos en función de los fines planteados. Según Gvirtz y Palamidessi (2007) la planificación “es la prefiguración de la realidad que sirve para guiar la práctica. No podrá haber diseños abstractos, utilizables más allá de cualquier tiempo y lugar. Ya que la acción remite a algo concreto, social e históricamente existente” (p.143). Considerando este planteamiento, se puede decir que es un aspecto primordial en la praxis docente, para organizar y dirigir el proceso de aprendizaje de acuerdo al contexto y características de los estudiantes.

Ahora bien, la planificación didáctica, es la previsión de actividades a ejecutar, con el propósito de enseñar una asignatura, en un horario preestablecido, considerando las particulares de los estudiantes y el entorno. Al respecto, Cázares y Cuevas (2012) dicen “es diseñada por el profesor de acuerdo con los intereses formativos y educativos de sus alumnos, en primera instancia, y de los requerimientos institucionales en segundo. (p. 67)

Es decir, es el momento en el cual el docente, reflexiona sobre el ¿Qué enseñar? ¿Para qué? ¿Cómo? ¿Con qué? con el propósito de suscitar experiencias útiles e incentivar la participación de los estudiantes en las diferentes actividades a realizar en el aula de clases.

Elementos de la Planificación Didáctica

A continuación, se describen los componentes a considerar por el docente a la hora de planificar las actividades a desarrollar en el aula: objetivos, contenidos, estrategias, recursos y evaluación.

Objetivos. Resultados a alcanzar por los estudiantes al terminar una asignatura. Según Hernández (2001) Los objetivos son las intenciones educativas referidas al desarrollo de habilidades y actitudes en relación a determinadas áreas y niveles. No deben formularse objetivos a alcanzar por los estudiantes, sino por los propios estudiantes. (pág. 46) Es decir, hacen referencia a conocimientos, habilidades y valores a adquirir por los estudiantes de acuerdo al nivel del sistema educativo. Se clasifican en generales y específicos.

Para la UPEL y UNA (1999) los objetivos generales se basan en los fines de la educación, contiene valores, ideales, necesidades, intereses, tradiciones y cultura del país, mientras que objetivos específicos, determinan acciones a realizar por los estudiantes hacia el logro de metas. Por lo tanto, los docentes tienen el compromiso de seleccionar o redactar objetivos claros y precisos concernientes a la obtención de conocimientos y perfeccionamiento de habilidades mentales, físicas, y comportamientos en los que prevalezcan actitudes, intereses, sentimientos y emociones

Contenidos. Son tópicos de diversas disciplinas consideradas fundamentales en la preparación de las personas. Flores y Agudelo (2010) Contenidos “constituyen el punto de partida del proceso de construcción de aprendizajes significativos que se inicia con la percepción integral, de cosas, conceptos, hechos, procedimientos, realidades, para luego pasar a la identificación de detalles al análisis, a la síntesis y valoración” (p. 77). En otras palabras, son temas a tratar en el aula de clases, relacionados con las diferentes asignaturas, actividades cotidianas, necesidades de los estudiantes, nociones y destrezas necesarias para desenvolverse en la sociedad.

Estrategias. Son acciones a seguir para llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje. López e Hinojosa (2011) las definen como “capacidades intelectuales para dirigir y ordenar el conocimiento con el fin de llegar a determinada meta” (p.23). Partiendo del comentario anterior, son actividades planificadas y organizadas por el docente con la finalidad de guiar y promover la participación del grupo, durante la clase. Por lo tanto, al docente le corresponde utilizar distintas estrategias con el fin de incrementar el ingenio e imaginación de los participantes en los tres momentos de la clase, descritos a continuación:

Inicio. Se emplean estrategias con el propósito de captar la atención, despertar el interés de los estudiantes, relacionando conocimientos previos con la temática a tratar.

Desarrollo. Abordar los contenidos, generar y mantener la participación, estimular el desarrollo habilidades, procesos cognoscitivos y afectivos.

Cierre. Son actividades organizadas con la intención de finalizar la clase, destacando los aspectos principales del contenido, aclarar las dudas y fijar conocimientos.

Por consiguiente, es necesario utilizar diferentes estrategias y así promover la construcción del aprendizaje de los estudiantes

Recursos. Para Hernández (2001) son “mediadores externos y tangibles, apoyados en las actividades didácticas y contenidos”. (p.53). Es decir, son medios materiales empleados con el fin de orientar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Existe una gran variedad de recursos, según Izquierdo (2002) los más utilizados son:

Impresos. Presentan la información en un papel. Ejemplo: guías de estudio, libros, revistas, periódicos.

Medios Audiovisuales. Muestran la realidad a través de imágenes fijas o en movimiento a color o blanco y negro acompañados de sonidos. (Televisión, videos, cine, películas, diapositivas).

Recursos visuales. Presentan la información estimulando el sentido visual y los más utilizados son: pizarrón, transparencias, rotafolio, dibujos, planos, gráficos, mapas.

Medios Interactivos. Permiten la participación activa a través de programas computarizados.

Los recursos se seleccionan acordes con las estrategias a utilizar, el contenido y las características de los estudiantes.

Evaluación. Es verificar los avances en el proceso educativo. Para Díaz (2006) es un proceso mediante el cual el alumno demuestra ciertas conductas o habilidades en contexto situados. El docente emplea una gama variada de estrategias evaluativas, que le permitan obtener evidencias de desempeño de la competencia.

En otras palabras, permite identificar aciertos, errores, con el propósito de buscar soluciones hacia el logro de las metas planteadas. Es imprescindible, ver la evaluación como un mecanismo de ayuda y orientación al estudiante, y sea consciente de sus avances y debilidades.

Características de la Evaluación

Según el Reglamento de la Ley Orgánica de Educación [RLOE] Art. 89. 24 de septiembre de 2003 (Venezuela) la evaluación presenta las siguientes características:

Continua. Aplicada en los diferentes momentos del proceso de aprendizaje.

Integral. Considera aspectos relacionados con la personalidad del estudiante, lo académico y elementos intervinientes en la formación.

Cooperativa. Permite la participación de los actores del proceso educativo (estudiantes, docentes, padres y representantes)

De acuerdo a lo establecido en el [RLOE] Art.108 el enfoque de la evaluación puede ser:

Cualitativa. Describe e interpreta logros obtenidos. Utilizada en los niveles de Educación Inicial y Primaria empleando literales: A, B, C, D y E.

Cuantitativa. Centrada en resultados calificando el desempeño del estudiante. Aplicada en el nivel de Educación Media, con una ponderación del 1 al 20.

Tipos de Evaluación

Se encuentran establecidos en [RLOE] art, 92. y se distinguen por el momento de aplicación, porque persiguen objetivos diferentes, detallados a continuación:

Diagnóstica. Efectuada con la finalidad de obtener información acerca de habilidades, intereses y necesidades educativas de los estudiantes. Partiendo de los resultados, se eligen estrategias atendiendo las particularidades. Se realiza al inicio del año escolar, al comenzar un nuevo tema y en cada una de las clases.

Formativa. Aplicada durante el proceso de enseñanza y aprendizaje para determinar si se están logrando las metas propuestas. Permite al estudiante, tomar consciencia sobre su propio aprendizaje al preguntarse: ¿Qué sabe? ¿Qué le falta por aprender? ¿Cómo es más fácil aprender? y al docente, revisar estrategias empleadas con la finalidad de hacer correctivos necesarios, y reorientar el proceso.

Sumativa. Es el resultado de totalizar la evaluación continua, realizada durante el lapso, con el fin de elaborar un reporte del desempeño e informar al estudiante y representante los logros alcanzados.

Formas de Participación en la Evaluación

Los estudiantes, docentes, padres y representantes, intervienen en la valoración del proceso educativo. Según López e Hinojosa (2011) participan a través de:

Coevaluación. Dos o más estudiantes evalúan el desempeño de sus compañeros. Es fundamental que el docente conjuntamente con el grupo defina con anticipación criterios a evaluar y puntuación a asignar a cada aspecto. Se hace con la intención de desarrollar la capacidad crítica al emitir juicios e intercambiar ideas y actuar de manera ecuánime.

Autoevaluación. Consiste en la valoración realizada por el estudiante de su propia actuación, considerando los criterios previamente determinados por el docente y el grupo. Suelen presentarse casos de estudiantes críticos consigo mismo y otros excesivamente positivos a la hora de evaluarse. En consecuencia, es necesario guiarlos para que aprendan a emitir juicios con honestidad.

Heteroevaluación. Consiste en valorar el comportamiento de los estudiantes por parte del docente, representantes y miembros de la comunidad educativa.

Técnicas de Evaluación

Para la UPEL y el IMPM (2000) Técnicas de evaluación “es el conjunto de acciones a seguir para valorar el aprendizaje del estudiante (p. 29) Son actividades realizadas con la finalidad de apreciar el rendimiento académico de los estudiantes en los diferentes niveles del sistema educativo. Entre las más usadas están:

Observación. Utiliza el sentido de la vista, siguiendo determinados criterios para conseguir evidencias y describir e interpretar el comportamiento de los estudiantes

Entrevista. Conversación entre el estudiante y docente con la intención de comprobar logros en la adquisición de conocimientos. Es necesario crear situaciones adecuadas según el aprendizaje a valorar, definir y organizar las preguntas. En nivel de educación inicial la entrevista se realiza a padres y representantes.

Portafolio. Consiste en la recolección de las actividades efectuadas por los estudiantes, con la intención de observar la evolución durante el proceso de aprendizaje.

Pruebas. Utilizadas con el propósito de explorar, seguir el proceso y determinar los logros obtenidos por el estudiante. Se clasifican en:

Pruebas de Ensayo. Compuesta por preguntas, y el estudiante tiene libertad de responder, expresando las ideas de manera escrita.

Pruebas Orales. El estudiante emite respuestas a preguntas realizadas por el docente en forma verbal. Ejemplo: debate, interrogatorio, diálogo, exposición.

Pruebas Prácticas. Actividades relacionadas con el hacer, el estudiante demuestra sus habilidades sensorio-motrices.

Instrumentos de Evaluación

Según la UPEL y el IMPM (2000) son “para el registro de información de las actividades evaluativas a realizar por el estudiante y la definición de los criterios a considerar” (p. 29) Es decir, son formatos utilizados con el fin de asentar información de las actividades realizadas por el estudiante, de acuerdo a la técnica aplicada y contienen los siguientes datos: fecha, nivel, grado, año, sección, turno, área, contenido, criterios, cantidad de estudiantes (individual o grupal), a cada indicador a evaluar se le escribirá un número o una letra. El docente es el encargado de diseñarlos, de acuerdo al área de conocimiento y criterios a evaluar. A continuación, Alves y Acevedo (2000) describen los instrumentos más usados:

Diario. Describe detalladamente el comportamiento del estudiante en un momento específico.

Escala de estimación. Asigna valor gradual a los rasgos a observar, es fundamental especificar en la leyenda los criterios seleccionados para la gradación. En el enfoque cuantitativo, se valora de manera numérica, asignándole una escala gradual del uno al cinco. Mientras en el cualitativo, se utiliza una escala nominal o letras, desde la A hasta E, las cuales tienen un significado.

Lista de Cotejo. Rasgos o acciones a apreciar en el estudiante. Se anota sólo cuando exista la presencia o ausencia de criterios previamente establecidos.

Registro Anecdótico. Se describen actitudes del estudiante en un tiempo y lugar determinado. Es necesario escribir: fecha, hora, aspectos positivos, negativos y sugerencias.

Registro descriptivo. Se detalla meticulosamente la actuación del estudiante con relación a los aspectos a evaluar, anticipadamente definidos y la interpretación de los hechos evidenciados.

Lista de Verificación. Contiene una serie de indicadores a alcanzar por los estudiantes durante el proceso de aprendizaje, se registra la fecha en la que se observa el logro (indicador) por primera vez.

Fases de la Planificación Didáctica

Para realizar la planificación didáctica, es necesario seguir una secuencia. Al respecto, Alfaro (2003) señala lo siguiente:

Diagnóstico. Se efectúa con la intención de obtener información sobre los estudiantes, estilos de aprendizaje, conocimientos, habilidades, necesidades, intereses, características del contexto y recursos disponibles en la institución.

Diseño del plan. Especificar en un formato, acciones a realizar durante la labor pedagógica. Se plantean objetivos, contenidos, estrategias, recursos y la evaluación.

Ejecución. Es llevar a la práctica el plan diseñado, es fundamental la sistematización (tomar notas) de los resultados.

Evaluación. Es apreciar logros, dificultades, estrategias, y recursos utilizados en el proceso de enseñanza y aprendizaje con el fin de tomar decisiones y reorientar todo el proceso.

Es importante señalar que, el diagnóstico es indispensable (obligatorio), porque proporciona información valiosa al docente para guiar el proceso de aprendizaje de acuerdo al nivel y características de los estudiantes con la finalidad de lograr los fines educativos.

Los Proyectos de Aprendizaje

Son una modalidad de planificación y se emplean en el Subsistema de Educación Básica. Rubiano y Lo Priore (2009) señalan que “permiten la consideración de los mismos o variados contenidos

en diferentes oportunidades y desde diferentes perspectivas. Su característica fundamental implica el propósito de hacer algo” (p. 45) En otras palabras, buscan vincular las actividades educativas con la vida diaria y promover aprendizajes significativos. Se lleva a la práctica a partir del preescolar. En la elaboración y ejecución intervienen padres, estudiantes, docentes y miembros de la comunidad.

Es importante señalar que, en el diseño del formato del proyecto de aprendizaje, se consideran los siguientes datos: Nombre de la institución, Nombre del Proyecto, Tiempo de ejecución, Nombre del Docente, Nivel, Grado, Año y Sección, Diagnóstico, Temas planteados por los estudiantes, Tema seleccionado, Revisión de experiencias previas ¿Qué saben? ¿Qué desean aprender? ¿Qué se necesita? ¿Quiénes participaran? Propósitos del Proyecto y de acuerdo al Nivel del Subsistema de Educación Básica (inicial, primaria, media) se le agrega los elementos de la planificación didáctica.

Tabla 1

Evolución de los nombres de los elementos de planificación didáctica en el Subsistema de Educación Básica.

	ELEMENTOS DE PLANIFICACIÓN DIDÁCTICA	SISTEMA EDUCATIVO BOLIVARIANO 2007	PROCESO DE TRANSFORMACIÓN CURRICULAR EN EDUCACIÓN MEDIA 2017
	Objetivos	Finalidades	Finalidades
Contenidos	Conforman los temas de las:	Áreas de Aprendizajes Inicial: Formación Personal, Social y Comunicación Relación entre los Componentes del Ambiente. Primaria: Lenguaje, Comunicación y Cultura- Matemática, Ciencias Naturales y Sociedad- Ciencias Sociales, Ciudadanía e Identidad-Educación Física, Deportes y Recreación.	Áreas de Formación Arte y Patrimonio-Biología- Castellano-Ciencias de la Tierra- Ciencias Naturales-Educación Física- Física-Formación para la Soberanía Nacional-Geografía-Historia y Ciudadanía- Inglés y otras Lenguas Extranjeras-Matemáticas-Orientación y Convivencia-Participación en Grupos para la Creación, Recreación y Producción-Química.
	Presentados en	Componentes	Temas Generadores Tejidos Temáticos Referentes Teórico-Prácticos.
	Para formar de manera integral proponen	Pilares Ejes Integradores	Temas Indispensables Referentes Éticos y Procesos Indispensables.
	Estrategias	La clase y	La clase y

	Proyectos	Proyectos
Recursos	Lápiz, cuaderno, borrador, colores, tijeras, hojas blancas, pega, periódicos, revistas, material fotocopiado, libros, radio reproductor, cuentos, Canaima, colección bicentenario	Lápiz, cuaderno, borrador, colores, tijeras, hojas blancas, pega, periódicos, revistas, material fotocopiado, libros, radio reproductor, cuentos, Canaima, colección bicentenario.
Evaluación	Cualitativa, continúa. Utiliza: técnicas e instrumentos	Continua, por lapso, cuantitativa, cualitativa. Utiliza tipos, formas, técnicas e instrumentos.

Nota. Tomada del libro *La planificación didáctica: En el subsistema de educación básica*. Bracamonte (2020 p.41)

El Currículo del Sistema Educativo Bolivariano (2007) se emplea en los niveles de Educación Inicial y Primaria, este contiene, las Finalidades, que representan el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, hábitos que han de adquirir los estudiantes según la etapa cursada; Áreas de Aprendizaje, las cuales agrupan saberes relacionados con diferentes especialidades que permiten conocer, comprender y aprender de la realidad; los Componentes, representan temas y conforman las áreas de aprendizaje. También muestra los Aprendizajes a ser alcanzados (Educación Inicial), acciones a realizar por los estudiantes de acuerdo al área de aprendizaje y los componentes.

Así mismo, propone los Pilares (Aprender a Crear, Aprender a Convivir y Participar, Aprender a Valorar, Aprender a Reflexionar) para orientar los componentes de las áreas de aprendizaje, y los Ejes Integradores (Ambiente y Salud Integral, Interculturalidad, Tecnologías de la información y Comunicación, Trabajo Liberador) organizan e integran los saberes con el fin de suscitar hábitos, valores, actitudes y virtudes y promover desarrollo integral de los estudiantes.

La Planificación Didáctica Nivel de Educación Inicial

La Ley Orgánica de Educación [LOE]. Art. 25. 15 de agosto de 2009 (Venezuela) establece que la educación inicial, consta de dos etapas: maternal y preescolar destinadas a la formación de niños en edades comprendidas entre cero y seis años.

Este nivel, busca promover el aprendizaje de manera natural a través del juego, haciendo énfasis en la afectividad y lenguaje, estimulando el desarrollo cognitivo, social y emocional, considerando diferencias y que puedan participar en la construcción de sus conocimientos, interactuando con

sus pares, adultos y el medio ambiente. A la hora de planificar, el docente de acuerdo a los resultados del diagnóstico y el nivel maternal o preescolar debe:

- Seleccionar del currículo de educación inicial, Finalidades, Aprendizajes a ser alcanzados, componentes de las dos áreas de aprendizaje: (Formación Personal, Social y Comunicación y Relación entre los Componentes del Ambiente)
- Escoger estrategias: para suscitar un aprendizaje acorde con las características e intereses de los niños, sugieren (juegos, ilustraciones, dinámicas, cuentos, canciones, técnica de la pregunta, técnicas de relajación, demostración, dramatización, conversatorios, adivinanzas).
- Elegir los recursos, es conveniente utilizar diferentes materiales, que despierten la curiosidad, desarrollen la imaginación en los diferentes espacios (Expresar y Crear, Armar y Construir, Representar e Imitar, Experimentar y descubrir) e inciten la participación individual y grupal (tacos, plastidos, juguetes, cuadernos pelota, rompecabezas, hojas blancas, lápices. plastilina, colores. cartulina, pinceles, tijeras estambre, cinta plástica revistas, libros, periódicos, marcadores, pega, papel de seda y crepé, reproductor, CD) naturales (agua, arena, granos, hojas de árboles)
- Seleccionar técnicas y diseñar los instrumentos. La evaluación es cualitativa, continua, utilizan técnicas de observación y entrevista (padres y representantes). Para asentar el comportamiento, avances de los estudiantes emplean: registros (anecdóticos, descriptivos), cuaderno diario y lista de verificación, según lo señalado en el Currículo de Educación Inicial Bolivariana (2007)

La Planificación Didáctica Nivel de Educación Primaria

Según la LOE. Art. 25. La educación primaria tiene la misión de formar niños con edades comprendidas entre seis y doce años. En este nivel, los estudiantes aprenden a leer, escribir, resolver operaciones básicas aritméticas y adquieren conocimientos esenciales normas, valores, y se lleva cabo el proceso de socialización. Partiendo de los resultados del diagnóstico, el docente debe:

- Seleccionar del Currículo de Educación Primaria Bolivariana (2007): la finalidad, componentes y contenidos de las diferentes áreas: (Lenguaje, Comunicación y Cultura, Ciencias Sociales, Ciudadanía e Identidad, Ciencias Naturales y Sociedad y Educación Física

y Recreación), que se relacionen de manera natural con el proyecto a desarrollar. Elegir estrategias, recursos de acuerdo a los componentes, el grado y características de los estudiantes con la intención de incentivar el deseo por aprender y promover el trabajo de manera grupal e individual, de tal manera que participen en la construcción de sus propios conocimientos y búsqueda de soluciones a problemas del entorno

- Escoger y emplean técnicas de evaluación observación, entrevistas, producciones escritas y determinar los criterios a evaluar, (diseño de instrumentos) en cada una de las áreas de aprendizaje de acuerdo a contenidos y particularidades de los estudiantes.

Planificación didáctica en el Nivel de Educación Media

Según la LOE. Art. 25. La educación media presenta dos opciones: media general, con una duración de cinco años, (de primero a quinto año) y media técnica, con una permanencia de seis años, (de primero a sexto año). Es dirigida a los adolescentes, no se trata de transmisión de conocimientos, sino de percibir la utilidad de contenidos tratados en clase. Esto es muy importante, ya que en ocasiones los jóvenes egresados, no tienen intención de cursar estudios universitarios, por diversos motivos, entonces es necesaria la selección de un oficio, para desenvolverse en la vida y más adelante puedan perfeccionarlos en institutos especializados.

Los elementos a considerar en la planificación, están establecidos en el documento, Proceso de Transformación Curricular en Educación Media (2017), los cuales se mencionan a continuación:

- **Finalidades Educativas.** Relacionadas con diferentes aspectos del ser humano y sirven de guía en la formación integral de estudiantes, porque anticipan, regulan y delimitan los efectos de la educación. Expresan valores, ideales, necesidades, intereses y cultura del país, establecidos en el artículo 15 de la Ley Orgánica de Educación.
- **Referentes Éticos y Procesos Indispensables,** Elementos de organización e integración de saberes, orientan experiencias de aprendizaje en el proceso educativo para promover valores, actitudes y virtudes.
- **Temas Indispensables.** Organizan y orientan la labor pedagógica, extraen e integran diferentes aspectos de cada área de formación para darle sentido y pertinencia a los contenidos. Pueden

ser desarrollados en todas las áreas de formación o en aquellas que se relacionen de manera natural.

- **Áreas de Formación.** Plantean contenidos de distintas disciplinas, es fundamental combinar teoría y práctica. Tienen como finalidad desarrollar en los estudiantes la capacidad de comprender, interpretar, aplicar, tomar decisiones para resolver problemas e interactuar en diferentes situaciones y contextos.
- **Temas generadores.** Surgen de los temas indispensables y están enlazados con las áreas de formación. Buscan producir conocimientos partiendo de la realidad social.
- **Tejidos Temáticos.** Presentes en cada tema generador, el docente selecciona los que considere conveniente para familiarizar al estudiante con los nuevos contenidos.
- **Referentes Teóricos – Prácticos.** Representan preceptos, postulados, conceptos, hechos, relacionados con cada área de formación, se abordan de manera teórica y práctica.
- **Conceptualización.** Es la definición de lo estudiado, creando ideas, asociando y transfiriendo lo aprendido a otros contextos.
- **Generalización.** Hacer planteamientos que permitan trascender en el espacio y tiempo. Identificación de problemas de acuerdo a los contextos.
- **Sistematización.** Crear ambientes para comprender lo estudiado, vincular lo aprendido, procesos realizados. Permite ordenar percepciones e informaciones dispersas creando nuevos conocimientos.

El docente según los resultados del diagnóstico, el proyecto a desarrollar y área de especialización

- Selecciona del diseño curricular la finalidad educativa, los referentes éticos y temas indispensables, seguidamente atendiendo las características de los estudiantes, escoge el tema generador del área, los tejidos temáticos, referentes teóricos, los cuales deben abordarse de manera teórica y práctica.
- Considerando las características del grupo y el entorno elige las estrategias, en este nivel sugieren: proyectos, talleres, prácticas de laboratorio, trabajos de campo, seminarios e investigaciones, para facilitar la contextualización de temas, el desarrollo de la creatividad promover el trabajo en equipo, con el propósito de conceptualizar, generalizar y sistematizar

lo aprendido y generar nuevos conocimientos, para buscar soluciones a situaciones que afectan la institución y comunidad.

- Recursos; consideran fundamental, el uso de colección “Bicentenario” y “Canaima” educativa.
- Evaluación: es continua, de carácter cuantitativo en una escala del 1 al 20, excepto en las áreas de formación (Orientación y Convivencia y Participación en Grupos de Creación, Recreación y Producción) las cuales son evaluadas con los literales A, B, C, D, y E. Se utilizan: tipos de evaluación: Diagnóstica, Formativa y Sumativa. Formas: Autoevaluación, Coevaluación, Heteroevaluación, Técnicas e Instrumentos.

Reflexión

La planificación didáctica, es el momento de reflexión del docente, sobre ¿Qué enseñar?, ¿Para qué? ¿Cómo? ¿Con qué? rigiéndose por los planteamientos establecidos en el diseño curricular, el cual es de uso obligatorio. Es importante realizar y asumir los resultados del diagnóstico, profundizar en el área de especialización, porque debe existir coherencia entre temas tratados en el aula y las necesidades reales del contexto social, con la finalidad de contribuir en el desarrollo personal, social y académico de los estudiantes de acuerdo al nivel del sistema educativo.

Por otra parte, es importante mencionar que, las planificaciones, algunas veces no se ejecutan tal como fueron diseñadas, porque la labor del profesional de la docencia, se reorganiza cada día, suelen presentarse situaciones inesperadas, y requieren de ingenio, manejo de conocimientos teóricos, aplicación de procedimientos, para actuar de manera disímil y solventar inconvenientes del acontecer diario, por esta razón, es primordial, la configuración con anticipación de las acciones a realizar durante la enseñanza y aprendizaje, con el propósito de tomar las decisiones adecuadas ante cualquier imprevisto.

La planificación didáctica es más que un requisito administrativo a cumplir, es una oportunidad para proponer situaciones y la mente de los estudiantes se traslade a otros escenarios y aprecien la utilidad de los aspectos tratados en el aula de clase, y los apliquen en la vida cotidiana en beneficio de sí mismos y la comunidad. Por lo tanto, el docente debe reflexionar sobre su actuar, la pertinencia de los contenidos, estrategias, recursos y la evaluación, con el propósito de mejorar, crear nuevas acciones y así cumplir con la misión asumida formar para la vida.

Referencias

- Alfaro, M. (2003). *Planificación del aprendizaje y la enseñanza*. Ediciones FEDUPEL.
- Alves, E. y Acevedo, R. (2000). *La evaluación cualitativa: Orientaciones para la práctica en el aula*. Cerinet.
- Bracamonte, J. (2020). *La planificación didáctica: En el subsistema de educación básica*. Autoedición.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela [Const.]. Art. 103. 20 de diciembre de 1999 (Venezuela)
- Cázares, L. y Cuevas, J. (2012). *Planeación y evaluación basadas en competencia*. Trillas.
- Declaración Universal de los Derechos Humanos. Artículo 26. 10 de diciembre de 1948.
- Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. Mc Graw Hill.
- Flores de Lovera, H, y Agudelo, A. M (2010). *El currículo integrado y la planificación didáctica integradora. Una propuesta para la integración del conocimiento en el aula*. Colección Brújula Pedagógica. El Nacional.
- Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (2007). *La planificación de la enseñanza*. En M. Carretero (Dir.), *La tarea docente* (Vol. 2, pp. 181 – 216). Larousse.
- Hernández, P. (2001). *Diseñar y Enseñar. Teoría y Técnica de la Programación y del Proyecto Docente* (3ª. ed.). Narcea.
- Izquierdo, C. (2002). *El profesor y su mundo*. Trillas.
- Ley Orgánica de Educación [LOE]. Art. 25. 15 de agosto de 2009 (Venezuela)
- López, B., Hinojosa E. (2011). *Evaluación del Aprendizaje: Alternativas y Nuevos Desarrollos*. Trillas.

Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007). Currículo del subsistema de educación primaria bolivariana. CENAMEC.

Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007). Subsistema de educación inicial bolivariana: Currículo y orientaciones metodológicas. CENAMEC.

Ministerio del Poder Popular para la Educación (2017). Proceso de transformación curricular en educación media. Autoedición.

Reglamento de la Ley Orgánica de Educación [RLOE]. Art. 89, 92 y 108. 24 de septiembre de 2003 (Venezuela)

Rubiano, E. y Lo Priore, I. (2009). Evaluación y Planificación: Procesos claves para la mediación en Educación Inicial y Educación Primaria. (2a ed.). Universidad de Carabobo.

Universidad Pedagógica Experimental Libertador / Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio. (2000). Evaluación de los aprendizajes. (2a ed.). Autoedición.

Universidad Pedagógica Experimental Libertador / Universidad Nacional Abierta. (1999). Planificación de la Instrucción: Modulo III. Autoedición.

Judith del Carmen Bracamonte Pineda:

Licenciada en Educación, Mención Educación Comercial, Magíster en Desarrollo Curricular, Doctora en Educación, Docente de Pregrado, Adscrita al Departamento de Ciencias Pedagógicas de la Universidad de Carabobo. Correo electrónico: jbracamontep@gmail.com Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4830-4057>

CAPÍTULO VI

NEUROEDUCACIÓN Y EDUCACIÓN MATEMÁTICA, VISIÓN TRANSDISCIPLINAR PARA LA COTIDIANIDAD SOCIAL DEL NIÑO Y ADOLESCENTE DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Giovanni Amador y Franzyuri Hernández

Para citación: Amador, G. y Hernández, F. (2022). Neuroeducación y educación matemática, visión transdisciplinar para la cotidianidad social del niño y adolescente de educación primaria. En: De lo Simple a lo Complejo del Acto de Enseñar y Aprender. Una visión de construcción colectiva. Primera Edición. pp. 79-94. Valencia, Venezuela

Resumen

El presente ensayo, aborda y defiende una postura sobre la necesaria visualización de áreas del conocimiento, en las cuales la academia bajo el paradigma positivista, ha conducido a mirarse fragmentariamente con su visión disciplinar; tal es el caso específico de la Educación Matemática y la Neuroeducación; particularmente, desde la educación primaria con la *Matemática Integral*. Se pretende mostrar, como algunas áreas poseen condición intrínseca en las disciplinas ya conocidas, lo cual las hace necesariamente transdisciplinarias; y que el conocimiento de ellas, transfiere al proceso de aprendizaje la sencilla complejidad de algo que es inherente al ser humano. Este abordaje, se explica y describe en cuatro titulares para defender estos argumentos: La Neuroeducación como alternativa de aprendizaje en las matemáticas, b) La Matemática Integral como experiencia de cotidianidad social, c) El aprendizaje de la Matemática Integral como experiencia transdisciplinar compleja y d) la Neuroeducación y Educación Matemática con una misma visión.

Palabras clave: Neuroeducación, Educación Matemática, Transdisciplinariedad, Matemática Integral, Educación Primaria.

Abstract

This essay addresses and defends a position on the necessary visualization of areas of knowledge, which academia in the positivist paradigm has led to look at itself fragmentarily with its disciplinary vision; such is the specific case of mathematics education and Neuroeducation; particularly, from primary education with the *Integral Mathematics*. It is intended to show that some areas have an intrinsic condition in the known disciplines, which makes them necessarily transdisciplinary; and that the knowledge of them transfers to the learning process the simple complexity of something that is inherent to the human being. This approach is explained and described in four headlines to defend these arguments: Neuroeducation as an alternative to learning in mathematics, b) Integral mathematics as an experience of social daily life, c) The learning of integral mathematics as a complex transdisciplinary experience, and d) Neuroeducation and mathematics education with the same vision.

Keywords: Neuroeducation, Mathematical Education, Transdisciplinarity, Integral Mathematics, Primary Education.

Introducción

Algunas áreas del conocimiento, impartidas y compartidas en todos los niveles y modalidades de la escolaridad académica, históricamente han sido promovidas como disciplinas, lo cual, las configura como un sector parcializado de la naturaleza. Esta visión disciplinaria, de alguna manera, les concede una concepción independiente que las expone como un fragmento de la realidad conocida, y en ocasiones hasta desconectada del holo universal en el cual vivimos sin desintegración. Eso forma parte de la visión positivista y atomista del mundo moderno, aún prevaleciente en la concepción del conocimiento, propia del paradigma mencionado.

Desde esa perspectiva, las disciplinas en aras de comprender mejor el mundo, se han visto obligadas a recortar distancias entre sí, a aproximarse lo suficiente para hacer sus aportes de manera colaborativa desde sus saberes disciplinares. Esto, de algún modo, es lo que se ha optado por llamar *interdisciplinariedad*, como una manera de abordar el todo conocido desde las partes cognoscentes, confluyendo con un mismo fin. No obstante, esa dinámica interdisciplinaria, en ocasiones pareciera no ser suficiente, y se hace necesario traspasar las fronteras de la disciplina, pues no basta con que colaboren entre sí, sino algunas veces es necesario integrarse, y desde adentro, la una con la otra, poder abordar y entender los fenómenos; esto nos conduce a otra manera de abordar el mundo, la *Transdisciplinariedad*.

De manera particular, lo anterior ocurre con aquellas áreas concebidas como prácticamente imposibles de separar del resto de los saberes humanos, pues forman parte de la naturaleza holística; tal es el caso de las matemáticas y lo que forma parte de la integralidad humana, tal es el caso de las neurociencias. Pero, no se pretende formar al sujeto en conocimientos neurocientíficos, sino de proveerle los aportes básicos que de ella se desprenden, para aplicarlos en el proceso educativo y fortalecer los aprendizajes tanto individuales como colectivos de los estudiantes; lo cual es definido en la actualidad como *Neuroeducación*.

De esta manera, se pretende en este capítulo resaltar en primera instancia la naturaleza transdisciplinaria de la Neuroeducación y la Educación Matemática abordada y desarrollada desde cuatro perspectivas: a) La Neuroeducación como alternativa de aprendizaje en las matemáticas, b) La Matemática Integral como experiencia de cotidianidad social, c) El aprendizaje de las

matemáticas en primaria como experiencia transdisciplinar compleja, y d) la Neuroeducación y Educación Matemática como dos áreas, con una misma visión.

La Neuroeducación como alternativa de aprendizaje en las matemáticas

La Neuroeducación, es concebida como una de las tendencias actuales a ser consideradas con mayor notoriedad en la educación formal de los sistemas educativos del mundo. Esta área de conocimiento, al amparo de las Neurociencias, tiende a ocupar la atención en particular de los investigadores, psicólogos, sociólogos y por supuesto educadores entre otros, como un tema de tratamiento obligatorio a ser socializado en los ámbitos académicos (Lázaro y Mateos 2018). Pero lo realmente importante, a objeto de este escrito, es en primera instancia comprender la cuasi obligatoria conexión de las neurociencias con la academia propiamente dicha, y desde esa comprensión, la trascendencia de ellas para el proceso educativo del ser humano, muy particularmente, en el aprendizaje de cada una de las disciplinas que conforman los pensa, y sobre todo aquellas en las que de alguna manera, han emergido mitos ciertamente limitantes para su apropiación, tal es el caso peculiar de las matemáticas entre otras.

Desde esa perspectiva, consideramos necesario en primera instancia aclarar brevemente (especialmente a los desconocedores del tema), qué es la *Neurociencia*, en qué consiste formalmente la *Neuroeducación*, y luego, cómo esta se vincula directamente con el aprendizaje de una de las disciplinas más importante del currículo educativo global: *la Matemática*. Según Kandel, Schwartz y Jessell:

Las neurociencias tienen la función de aportar explicaciones de la conducta, en términos de la actividad del encéfalo. Su tarea central es explicar cómo es que actúan millones de células nerviosas individuales en el encéfalo para producir la conducta y cómo, a su vez, estas células están influidas por el medio ambiente, incluyendo la conducta de otros individuos. (1997, p. 5)

De tal manera, las neurociencias van mucho más allá del estudio anatómico, fisiológico, morfológico o topológico de las estructuras del Sistema Nervioso Central (SNC), pues abordan también los procesos conductuales y relacionales entre los individuos de nuestra especie, con el propósito de comprender y explicar los actos y fenómenos humanos tanto individuales como

colectivos, y sus posibles implicaciones en la cotidianidad social. Estas conexiones de las neurociencias con la actividad humana, por supuesto la conducen a una indefectible relación inter y transdisciplinar bastante compleja, pero a la vez sencilla con el resto de las ramas del conocimiento, en las que el hombre tenga interés y relación.

En ese orden de ideas, Alavez (2017), expone;

Las neurociencias se encargan del estudio del sistema nervioso desde un punto de vista interdisciplinario: biología, neurología, psicología, química, genética, farmacología, informática entre otras. Por lo tanto, abarca diferentes niveles de estudio desde la biología molecular hasta el funcionamiento cognitivo y el comportamiento humano. (p. 21)

En otras palabras, como ya se había planteado, se trata de la interconexión que hacen las neurociencias con todas las ramas del saber destinadas a conocer, describir, explicar y comprender la vida humana. Por ello, surgen todas las ciencias ya conocidas con una nueva membrecía, destinadas a objetos de estudio más específicos examinados desde el campo neurológico, y así identificadas como: Neurobiología, Neuropsicología, Neuroquímica, Neuroanatomía, Neurofisiología, Neuroeducación, entre otras; armonizando el amplio campo epistémico de cada una por separado, con el conocimiento del sistema nervioso. En esta correlación, dedicaremos el siguiente espacio al abordaje de la Neuroeducación y su implicancia con la Educación Matemática.

La Neurociencia entre sus elementos específicos de estudio, aborda actividades y propiedades exclusivamente alojadas en el cerebro como; la memoria, la inteligencia, la concentración, la imaginación y asimilación entre otras; y estas mismas facultades mentales, son primarios objetos de interés de la educación, por cuanto, son justamente los procesos necesarios para el aprendizaje que la escuela pretende aprovechar y desarrollar en sus estudiantes. Visto así, existe una vinculación casi inseparable entre neurociencia y educación, pues en alguna medida, obliga a complementar ambos campos del conocimiento, en donde quienes ejercen la docencia, pudieran obtener notables ventajas al aplicar esos saberes en el terreno de la didáctica.

Por tales razones, se erige la *Neuroeducación* como uno de los campos más fértiles para alcanzar los propósitos del terreno educativo. De esta manera, también conocida como *Neurodidáctica*, la Neuroeducación; es una rama de la pedagogía basada en las neurociencias, que otorga una nueva

orientación a la educación, y tiene como propósito diseñar estrategias didácticas y metodológicas más eficientes con el fin de promover un mayor desarrollo cerebral o mayor aprendizaje en los términos que los educadores puedan interpretar (Paniagua, 2013). En consonancia; “el neuroeducador es un profesional cualificado capaz de entablar un diálogo interdisciplinar entre los avances en neurociencia aplicada y la experiencia práctica del profesor que día a día pone a prueba sus metodologías en el aula” (Pherez, Vargas y Jerez 2018, p. 26).

En otro orden de ideas, si bien ciertamente pretendemos anclar como premisa la necesidad del abordaje neurocientífico en el proceso educativo a través de la Neuroeducación, se espera también convencer a los lectores de la conveniencia de la Neurodidáctica como herramienta de aprendizaje y reforzamiento en las distintas disciplinas del currículo, pero de manera muy particular, de las matemáticas desde edades tempranas de la escolaridad. Cada disciplina posee una naturaleza y característica muy propia que implica distintas formas, estrategias y técnicas de aprendizaje, lo cual configura una didáctica diferente según sea la disciplina. Con esto queremos decir; serían muy diferentes las estrategias si quisiéramos que los niños aprendieran Castellano, a que aprendieran Historia, o Ciudadanía entre otras, pero en el presente caso, solo nos ocuparemos de la Neurodidáctica en el aprendizaje de la Matemática.

En esta perspectiva, el aprendizaje de las matemáticas según algunos expertos, es un proceso cognoscitivo dependiente en gran medida de facultades mentales innatas desarrolladas y activas en el ser humano a partir de los cuatro años de edad, y son las mismas que están presentes en el adulto, lo cual implica que desde muy pequeños ya nuestro cerebro se prepara para el manejo de información cuantitativa (Gramling 2006). Pero además de tener un cerebro tempranamente facultado para el conocimiento matemático, igualmente se ha demostrado a través de varios estudios que la confianza en sí mismo, con un pensamiento abierto y progresista, puede conducir a resultados más favorables en el conocimiento y comprensión del área (Dweck 2008); esto, nos induce a pensar que mientras más temprano se haga ese trabajo, tanto mejor.

Por otro lado, los estudios neurocientíficos han mostrado clara identificación de las zonas cerebrales en las cuales se llevan a cabo un conjunto de procesos directamente relacionados con el aprendizaje, y de manera particular, algunos necesarios en las matemáticas. Por ejemplo, la función de la memoria, así como del aprendizaje propiamente dicho están localizadas en la zona del cerebro

llamada hipocampo (Feldman, 2010), esto implica que esta zona cerebral es la principal responsable de las respuestas matemáticas rápidas y acertadas (o sea, de memoria), tal es el caso, por ejemplo, de las tablas de multiplicar o la enunciación del teorema de Pitágoras. En este caso es importante denotar, que ese conocimiento aprehendido por el docente, puede ser utilizado con técnicas de repetición haciendo crecer y desarrollar el hipocampo y por consiguiente favoreciendo la memoria misma, lo que calificaríamos como *Neurodidáctica* (De Vos, 2016).

Finalmente, conviene aclarar que son muchos los aspectos a ser abordados desde la Neuroeducación en convergencia con el aprendizaje de las matemáticas para una praxis pedagógica mucho más efectiva. Todos ellos, deben ser profundizados y analizados, pero por ahora los dejamos en la inquietud de los lectores como elementos necesarios de investigación en relación al tema, tales como: el papel y control de las emociones, los estados de atención y concentración, la inteligencia lógico matemática, el estado de tensión, ansiedad y estrés asociado a términos como “examen”, la autoconfianza, autoestima y motivación, entre otros tantos asociados al sistema nervioso con incidencia en el aprendizaje matemático y que pudieran ser dosificados y controlados con Neuroeducación. Para Mogollón (2010);

Es significativo destacar la importancia que para el docente en Matemáticas, resulta el conocer las bases y principios neurobiológicos que implican el funcionamiento cerebral, su desarrollo cognitivo, ontogenético y afectivo. Esto le permitirá tener en sus manos un gran recurso para diseñar su práctica docente, soportada sobre bases científicas. (p. 121)

La Matemática Integral como experiencia de cotidianidad social

A los efectos de este ensayo, en el propósito de evitar confusiones en los lectores, es necesario conceptualizar lo que aquí definimos como *Matemática Integral*, por cuanto sabemos de la existencia de un área que los matemáticos tienden a llamar de forma similar, relacionada específicamente con el cálculo integral. Pues bien, en ese orden, es importante exponer respecto a los estudios de la carrera de educación en Venezuela, la existencia en algunas instituciones universitarias de formación en Educación con mención Educación Integral, tal es el caso de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), Instituto Universitario Pedagógico

Monseñor Arias Blanco (IUPMA), Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (UNESR), Universidad de Carabobo (UC), entre otras.

En el caso específico de la Universidad de Carabobo (la cual cuenta con la única Facultad de Ciencias de la Educación del país); tenemos dieciséis menciones entre las cuales se encuentra Educación Integral. Esta mención, cuenta dentro de su pensum de estudios con la cátedra de Matemática y Desarrollo de Habilidades del Pensamiento, ella a su vez, incorpora dos unidades curriculares (entre otras), conocidas como Matemática Integral I y II. Estas asignaturas, a efectos de su configuración académica y operativa, establecen en su programa analítico los siguientes propósitos, acciones y alcances:

- **Matemática Integral I:** Planifica y ejecuta acciones educativas en el subsistema de Educación Básica, en el nivel de Educación primaria, considerando las competencias planteadas para el área de Matemática en el Currículo Nacional, partiendo de las necesidades y retos de la sociedad, desarrolla además el pensamiento lógico matemático.
- **Matemática Integral II:** Desarrolla el pensamiento crítico, reflexivo y argumentativo que permite el uso de técnicas para la resolución de problemas matemáticos presentes en el contexto escolar, haciendo uso de la Didáctica de la Matemática como disciplina científica presente en todo proceso de estudio.

Asimismo, la Ley Orgánica de Educación venezolana (LOE 2009), en lo referente a los principios y valores educativos contempla en su artículo 15 numeral 8, entre sus fines: “Desarrollar la capacidad de abstracción y el pensamiento crítico mediante la formación en filosofía, lógica y matemáticas, con métodos innovadores que privilegien el aprendizaje desde la cotidianidad y la experiencia”.

De esta manera, queda entendido a partir de aquí que, al mencionar *Matemática Integral*, se hace referencia a las unidades curriculares así identificadas dentro del pensum de estudios de la carrera de Educación en la mención de Educación Integral ya sea en la Universidad de Carabobo o en cualquier otra institución donde se dicte esta mención. De igual manera, es importante acotar el sentido y propósito de la *Matemática Integral*, en virtud del contexto al cual están dirigidas, que

como se observa en la definición de ellas, están orientadas a promover y proveer competencias matemáticas en el subsistema de Educación Básica y nivel de Educación Primaria. Es decir, parte en primera instancia de las capacidades innatas del niño o adolescente (muchos estudiantes en escuelas nocturnas o rurales, cursan la primaria siendo adolescentes), potenciando el pensamiento matemático, así como la aplicación de esos conocimientos en la cotidianidad del sujeto, amparándose en procesos cerebrales que constituyen las habilidades del pensamiento.

En concordancia con lo anteriormente descrito, se puede asumir que la *Matemática Integral*, tanto en la enseñanza como en el aprendizaje, ha de partir de dos factores fundamentales y naturales: por un lado, las capacidades cerebrales innatas de los estudiantes, y por otro, la cotidianidad vivencial como parte de la realidad social de cada niño o niña. Al conjugar estos dos elementos (cerebro y realidad), se considera que los docentes deberían desarrollar su práctica pedagógica asumiendo constructos teóricos ya consolidados y comprobados; entre ellos, la Neuroeducación para el aprovechamiento de las capacidades cerebrales por una parte; y por la otra, la naturaleza social del sujeto en correspondencia con el mundo real, de donde se sustraen todos esos datos que alimentan la Matemática como parte de la realidad vivencial; para lo cual se propone la consideración de la teoría; Educación Matemática Realista (EMR).

En ese orden, la EMR es una teoría propuesta y desarrollada por el educador y matemático alemán Hans Freudenthal (1905-1990), quien realiza la mayor parte de su trabajo en Holanda. Este autor presenta constantemente posturas opuestas a las tradicionalmente asumidas en el terreno pedagógico didáctico, por considerar según su concepción, que no representaban el proceso correcto en la enseñanza y aprendizaje de la Matemática, todo ello devenido de su larga experiencia en las aulas y de su amplio conocimiento de esta disciplina. En virtud de ello, Freudenthal, confronta algunas ideas y teorías del aprendizaje de algunos notables como Piaget, Gagné, Bloom, entre otros. No obstante, “la EMR no pretende ser una teoría general del aprendizaje (como lo es, por ejemplo, el constructivismo), sino que es más bien una teoría global (una “filosofía” según Freudenthal)” (Bressan, Gallego y Zolkower 2004 p.3)

En ese orden, la EMR según Bressan, Gallego, Pérez y Zolkower (2016), tiene como idea central, “que la enseñanza de la matemática debe estar conectada con la realidad, permanecer cercana a los alumnos y ser relevante para la sociedad en orden a constituirse en un valor humano” (p. 2). Es

decir; debe partir de las realidades concretas y de allí, ser llevadas a entidades abstractas que el ser humano ya procesa de manera natural en su cerebro, porque la Matemática no es una materia o una asignatura sino parte de la vida misma del ser humano. En ese contexto, se trata de matematizar la cotidianidad, la realidad, haciendo de ella un valor, un patrón o un modelo que explica los fenómenos del día a día.

Por último, a manera de cierre en este apartado, se engranan los elementos mostrados hacia la idea de la Matemática Integral como una experiencia de cotidianidad social, en la que se armonizan elementos y procesos totalmente naturales haciendo del aprendizaje de la Matemática un hecho propio de los seres humanos, y transitando un camino de lo concreto a lo abstracto. En primer lugar, la capacidad natural del cerebro en el modelaje de patrones matemáticos explicativos de la cotidianidad humana; en segundo lugar, la existencia de esas realidades en la vida del hombre y no en los libros; en tercer lugar, el potencial humano para el aprendizaje matemático ya presente en los niños y por lo tanto el momento ideal rumbo a esa consolidación se inicia en la escuela primaria; y por último, la prevalencia de la naturaleza social del ser humano sobre el desarrollo de las funciones cognitivas, en donde la Matemática tiene presencia permanente.

El aprendizaje de las matemáticas en la Educación Primaria, una experiencia transdisciplinar compleja.

Hablar de disciplinariedad, interdisciplinariedad, transdisciplinariedad, multidisciplinariedad o pluridisciplinariedad, se ha vuelto muy común en los espacios académicos, y de manera muy particular en la academia relacionada con la educación. Por ello, conviene definir de manera muy precisa algunos de estos términos para aproximarnos a ellos con propiedad, y correlacionarlos con el aprendizaje de la Matemática como objeto de conocimiento. Según el diccionario de la Real Academia Española (RAE), el término Interdisciplinario, se refiere a; “Dicho de un estudio o de otra actividad: Que se realiza con la cooperación de varias disciplinas” (RAE 2019). Por otro lado, aunque el término *transdisciplinario*, no aparece registrado en el diccionario, pudiera definirse desde su etimología. Según la RAE; el prefijo *trans* significa: “al otro lado” o “a través de”.

En ese orden establecido, por definición; trans-disciplinario (en la forma más correcta de escribirlo), significa más allá, o a través de la disciplina, y eso, en el caso específico de la

Matemática, tiene una consideración trascendental por cuanto permite visualizarla, no como un área ajena o independiente del resto, sino como una disciplina inmersa, intrínseca a cualquier otra (de la misma manera como ha de serlo la lingüística), razón por la cual, deja de ser interdisciplinar para configurarse siempre como transdisciplinar. Antes de justificar esta postura, en honor a visiones particulares y totalmente válidas de otros autores, hemos de revisar algunas conceptualizaciones.

En la anterior perspectiva, Fuentes y Collado (2019), presentan la siguiente categorización:

- **Disciplinarietàad:** Representa la forma de pensar y concebir la realidad conforme a las exigencias del método científico moderno, donde el conocimiento es fragmentado y convertido en objeto desde la disciplina.
- **Multidisciplinarietàad:** Se ocupa de estudiar un tema de investigación desde varias disciplinas de un modo simultáneo.
- **Pluridisciplinarietàad:** Estudio de un objeto de una misma y única disciplina por varias disciplinas, situadas generalmente en el mismo nivel jerárquico, al mismo tiempo.
- **Interdisciplinarietàad:** Interacción prolongada y coordinada entre disciplinas académicas, llevando a la integración de los diferentes discursos y a la creación de un léxico o cuadro conceptual común.
- **Transdisciplinarietàad:** Desarrollo de una axiomático general cruzando la esencia de las disciplinas.

Desde las definiciones anteriores, se pudiera considerar la Matemática como una disciplina, que además, agrupada con muchas otras, pueden configurar un amplio campo multi y pluridisciplinario; pero lo realmente significativo en este contexto, es que esta disciplina no es colaborativa de las otras, (esto conduciría a la visión interdisciplinar), sino más bien, ya ella forma parte integrada en todas las otras, de donde emerge su naturaleza transdisciplinaria. Para entender esto, hagamos un breve ejercicio mental intentando pensar en alguna disciplina (cualquiera sea esta) que, en aras de explicar, entender, enseñar o aprender algunos de sus contenidos, nunca tenga necesidad de hacer uso de las matemáticas.

Asimismo, cualquier actividad humana, en algún momento requerirá un conocimiento matemático elemental facilitándole al hombre el entendimiento del mundo y de sí mismo. Esta afirmación, conduce por un camino en el que se habrá comprender que, si la vida es compleja, y la Matemática es parte del mundo natural, su aprendizaje se convierte en una experiencia trans-disciplinar compleja. No obstante, considerando que esa naturaleza matemática del mundo es también humana; se hace presente en el hombre desde la infancia, lo que implica ya en la Educación Primaria, posibilidades de minimizar las resistencias devenidas de la fragmentación disciplinar en la concepción individualista mostrada respecto a la naturaleza del conocimiento. Así fue declarado en la *Carta de la Transdisciplinariedad* adoptada en el Primer Congreso Mundial sobre este tema, llevado a cabo en Arrábida, Portugal, del 2al 6 de noviembre de 1994, la cual expresa en estos artículos:

- **Artículo 1.** Todo intento de reducir al ser humano a una definición y de disolverlo en estructuras formales, cualesquiera que sean éstas, es incompatible con la visión transdisciplinaria.
- **Artículo 3.** La transdisciplinariedad es complementaria de la aproximación disciplinar; hace surgir de la confrontación de disciplinas nuevas variables que las articulan entre ellas; y nos ofrece una nueva visión de la naturaleza y de la realidad. La transdisciplinariedad no persigue el dominio de varias disciplinas, sino la apertura de todas las disciplinas a aquello que las atraviesa y las supera.

En ese orden, se considera que la Matemática transversaliza todas las disciplinas, y por la tanto, su aprendizaje desde edades muy tempranas, en la Educación Primaria, más que adquirir un conocimiento disciplinar, se convierte en una experiencia compleja y transdisciplinaria.

Neuroeducación y Educación Matemática: dos áreas, una misma visión

De la misma manera, como en las argumentaciones anteriores se planteó la naturaleza transdisciplinar de las matemáticas, se desea exponer ahora, la condición naturalmente transdisciplinaria de la Neuroeducación; en primera instancia, como un área o eje transversal disciplinar, y en segunda instancia, su condición integral e integrada para estar presente en todas las disciplinas del saber, visualizada desde una perspectiva instrumental y no como cuerpo de

conocimientos conformando una ciencia estructurada a ser aprendida. Como ya se dijo, si bien en toda disciplina se requiere eventualmente hacer uso de la Matemática, de la misma manera, sería necesario el conocimiento neurocientífico a efectos de mejorar la efectividad de la Didáctica y la Pedagogía.

Por otro lado, así como se habla de la educación académica en pos del aprendizaje disciplinario, entender la trascendencia del proceso educativo más allá de las estructuras escolares y academicistas trasladado a la cotidianidad vivencial del sujeto, en la que no está atado a los libros ni a los patrones estructurados de las disciplinas. Es justamente allí, donde y cuando adquiere sentido la educación escolarizada; pues si esta, no sirve para la vida, no tendría sentido educarse en una escuela ni en las disciplinas. A ese respecto, Pérez, Moya y Curcu (2013), expresan: “Lo transdisciplinario permite incorporar saberes subestimados por los cánones disciplinarios, pero no sólo saberes, sino identidades, formas de aprender, maneras de concebir el conocimiento, hibridaciones culturales, transmisión de experiencias, etc.” (p. 17).

Desde esa perspectiva, se trata de comprender varias cosas; en primera instancia que aprender solo tiene sentido cuando ese aprendizaje es verdaderamente útil para la vida, pero además, que aprendemos más y mejor cuando conocemos entre otras cosas; la naturaleza de las estructuras que hacen posible ese aprendizaje, los procesos mentales generados y, las herramientas facilitadoras del mismo. En ese orden correlativo, se tiene: las estructuras están en el Sistema Nervioso Central; los procesos están en la mente, la cual a su vez tiene su asiento en el cerebro, aunado a las relacionales sociales también procesadas mentalmente, y por último, todas esas herramientas facilitadoras de la cognición para vivir mejor, tal es el caso de las matemáticas. Por esa razón, se trata de afianzar la idea, de los conocimientos aportados por las neurociencias, con el propósito de ser utilizados en el proceso educativo de manera transdisciplinar.

En tal sentido, debemos entender la Neuroeducación, como la confluencia transdisciplinaria de distintas áreas de las Neurociencias coadyuvantes del proceso educativo. A ese respecto, Aparicio (2009), expone:

La transdisciplinariedad se pone de manifiesto; Educación-Neurociencia-Psicología, sirven de bastidores para la comprensión del mundo presente, en la cual uno de sus imperativos

es la unidad del conocimiento; este proceso complejo se desarrolla en el cerebro dando paso a una complejidad cuyo nivel excede toda posibilidad de imaginación, toda analogía o comparación (p. 4)

En tal sentido, se debe entender que la Neuroeducación se ha de definir como el proceso de educar haciendo uso del conocimiento aportado en las Neurociencias, o como lo definen Reverter y Medina (2018); con la Neuroeducación, nos referimos al conjunto de disciplinas integradas en el programa de investigación mente-cerebro-educación que trabajan en un diálogo transdisciplinar, o en la metáfora propuesta por John Bruer (1997, 2008), creando puentes y no buscando fundamentos.

Dicho de esta manera, es menester entender que tanto la Matemática como la Neuroeducación, comparten dos espacios comunes donde se encuentran y se integran como un todo necesario haciendo de la naturaleza y complejidad humana un mundo sencillo; contextualizado en el aula y la vida misma. No se trata de simplificar lo complejo, ni mucho menos de complejizar lo simple, sino de comprender que lo que es natural a la vida misma, no puede convertirse en un obstáculo de su vivencia, y debe ser la educación formal la encargada de tender esos puentes mediando los aprendizajes en la escuela. Por estas razones, se asumen tanto la Neuroeducación como las matemáticas, como dos áreas con una misma perspectiva o por lo menos con un mismo origen: el cerebro humano.

A manera de cierre, se impulsa la idea de la puesta en práctica en el ámbito escolar desde el nivel de primaria, de las herramientas provenientes de las Neurociencias en pro del mejoramiento del aprendizaje; lo que se ha considerado definir como Neuroeducación. Por lo tanto, esta habrá de convertirse en la más natural y satisfactoria herramienta educativa para el aprendizaje y desarrollo humano. De la misma manera, engranar ese neuro-aprendizaje con la naturaleza matemática del cerebro disponiendo las potencialidades mentales a favor del mismo. Se trata, de desarrollar las habilidades del pensamiento del niño desde la educación temprana, lo cual conducirá a un adolescente y adulto con mayores y mejores oportunidades de éxito provenientes de sí mismo.

Reflexiones finales

Algunas áreas del conocimiento, como la lingüística, las matemáticas y las neurociencias entre otras, concebidas en la academia como disciplinas (según la visión de algunos autores), consideramos que fácilmente trascienden esa perspectiva por cuanto están indefectiblemente inmersas en casi todas las ya formalmente reconocidas como tales; por esta razón, desde la postura asumida en este capítulo, se reconoce la presencia transdisciplinaria tanto de la Matemática como de la Neuroeducación con el propósito de que no sean vistas como meras disciplinas. Por ello, se prefiere la postura de áreas del conocimiento omnipresentes como ejes transversales, aunque en ocasiones sea necesario fragmentarlas en contenidos atomizados en pro de su entendimiento y comprensión. No obstante, sin necesidad de esa atomización, estas dos grandes áreas hacen presencia palpable en cualquier otro cuerpo de conocimientos académicos y estructurados.

Esa presencia permanente a la que nos referimos, se debe a su cotidianidad natural en los eventos de la vida humana y no humana, o incluso, de los fenómenos aparentemente inertes. Por ello, hasta las entidades intangibles coexistentes con la humanidad, están impregnadas de estas dos áreas que resultan ser herramientas o instrumentos en la comprensión de las mismas. Por ello, si alguna disciplina, para ser explicada hace uso en algún momento de la Matemática, es necesario aclarar que no se debe ver a la Matemática como disciplina quien la esté auxiliando, sino que ya ella está inmersa en la primera como herramienta para el entendimiento de la misma. Por ejemplo; en el género literario de la poesía se requiere separar y contar silábicamente en función de explicar las diferencias de los versos según el número de sílabas.

Como otros ejemplos, en la música se requiere armonizar los tiempos y compases de manera muy precisa en el ensamblaje de las melodías; las ciencias sociales en sus estudios difícilmente puedan trabajar sin datos numéricos temporales de hechos y sucesos, o establecer proyecciones fenoménicas si no ponen en práctica cálculos muy estructurados. De tal manera que, en estos casos, ninguno de ellos “llama” a la Matemática pidiéndole auxilio; pues ya intrínsecamente emergen los procedimientos matemáticos básicos propios de la disciplina a resolver. Lo mismo, puede ocurrir con la dificultad que pudiera tener un estudiante ya sea para concentrarse en la clase, memorizar contenidos, o incluso socializar con sus compañeros; en cuyo caso, tal vez la situación sea

neuroológica o de procesos mentales y quizás el docente pudiera resolverla con un conocimiento básico del funcionamiento cerebral

En ese sentido, se trata de engranar saberes de estas dos áreas no solo para ayudarse entre sí, sino también para que las disciplinas formales puedan mejorarse en sus aprendizajes. Pero también comprender la necesidad de cuanto más temprana sea la aplicación de estas herramientas (desde la Educación Primaria), tanto más favorable será en el futuro estudiante adolescente y adulto. De allí, la primacía dada en este documento a la Educación Primaria y la Matemática Integral, como ciencia de la Educación Matemática en ese nivel de escolaridad, además de considerar la Neuroeducación como base fundamental de los procesos cognitivos.

Referencias

- Alavez, I. (2017). *Introducción a las Neurociencias*. Instituto de Enlaces Educativos. Programa de formación de Maestría en educación, Neurocognición y aprendizaje.
- Aparicio, X. (2009). Neurociencias y la Transdisciplinariedad en la Educación. CONHISREMI, Revista Universitaria de Investigación y Diálogo Académico, Vol. 5, No. 2, 2009. <https://core.ac.uk/download/pdf/25787806.pdf>
- Bressan, A., Zolkower, B. y Gallego, F. (2004). Los Principios de la Educación Matemática Realista. En *Reflexiones Teóricas para la Educación Matemática*. Compilador: Alagia, H. y otros. Editorial Libros del Zorzal.
- Bressan, A., Gallego, M., Pérez, S. y Zolkower, B. (2016). Educación Matemática Realista. Bases Teóricas. [https://es.scribd.com/presentation/381878869/EDUCACION-Matemática a-Realista-EMR](https://es.scribd.com/presentation/381878869/EDUCACION-Matemática-a-Realista-EMR)
- De Vos, J. (2016). ¿Dónde está la educación en la neuroeducación? Teoría y Crítica de la Psicología 8 (2016), 1–16. <http://www.teocripsi.com/ojs/>
- Dweck, C. (2008). *Mindset the new psychology of success*. Estados Unidos: Ballentine Books.
- Feldman, R. (2010). *Psicología con Aplicación en Países de Habla Hispana*. Octava Edición. McGraw Hill Interamericana.
- Fuentes, A. y Collado, J. (2019). Fundamentos Epistemológicos Transdisciplinarios de Educación y Neurociencia. Sophia: Colección de la Educación, 26(1), pp. 82-113. <http://doi.org/10.17163/soph.n26.2019.02>
- Gramling, C. (2006). Wired for math. Science News, (169)18, 286.
- Kandel, E., Schwartz, J. y Jesell, T. (1997). *Neurociencia y Conducta*. 2ª Edición. Prentice Hall.

- Lázaro, Ch. y Mateos, S. (2018). Neurodidáctica na sala de aula: transformando a educação. Revista Ibero-americana de Educação, Volumen 78. Número 1 Setembro-Dezembro 2018, pp. 7-8. [file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/282-75-PB%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/282-75-PB%20(3).pdf)
- Mogollón, E. (2010). Aportes de las Neurociencias para el Desarrollo de Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas. Revista Electrónica Educare Vol. XIV, N° 2, [113-124], julio-diciembre, 2010. <https://www.redalyc.org/pdf/1941/194115606009.pdf>
- Paniagua, G. (2013). Neurodidáctica: una Nueva Forma de Hacer Educación. Fides et Ratio. Revista de Difusión Cultural y Científica de la Universidad La Salle en Bolivia. pp 72-77. http://www.scielo.org.bo/pdf/rfer/v6n6/v6n6_a09.pdf
- Pérez, E., Moya, N. y Curcu, A. (2013). Transdisciplinariedad y Educación. Educere, vol. 17, núm. 56, enero-abril, 2013, pp. 15-26. Universidad de los Andes. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35630150014>
- Pherez, G., Vargas S. y Jerez J. (2018). Neuroeducación. Desconocimiento, Importancia y Aplicación en la Formación y en el Aprendizaje. En: Neuroeducación. Trazos Derivados de Investigaciones Iniciales (2018). Primera Edición. Sonia Lucía Vargas Amézquita (Comp.). Sello Editorial Sed Unac. 2018.
- Real Academia Española (2019). Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española. Edición del Tricentenario. Actualización 2019. <https://dle.rae.es/?id=USpE7gq>.
- Reverter, S. y Medina, M. (2018). Neuroeducación Para la Democracia y la Igualdad. Universitat Jaume. https://www.researchgate.net/publication/324602775_Neuroeducacionparalademocraciaylaigualdad.

Giovanni Amador:

Profesor, mención Ciencias Naturales y Educación para la Salud, especialidad Educación Integral. Especialista en Gerencia Educacional (UPEL), Magister Scientiarum en Investigación Educativa (UNERG). Doctorando en Ciencias Económicas y Sociales (UC). Docente de pre y post grado, investigador, adscrito al Departamento de Ciencias Pedagógicas, Coordinación de Educación Integral de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo. Correo electrónico: giovamadorfaceuc@gmail.com. Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9330-0365>

Franzyuri Hernández:

Licenciado en Educación Mención: Matemática (FaCE UC 1996), Licenciado en Matemática Mención: Análisis Numérico (CLC UNA 2009), Especialista en Gerencia Educativa (SV USM 1999), Magister en Matemática y Computación (FaIng UC 2006), Maestrante en Ciencias Mención: Matemática (FaC UCV), Maestrante en Investigación Educativa (FaCE UC) y Doctorante en Educación Matemática (IPRAEL UPEL). Profesor Titular a D.E. adscrito al Departamento de Informática de la FaCE UC. Correo electrónico: franzyurihernandez@gmail.com. Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2748-8005>

CAPÍTULO VII

DESAFÍOS EDUCATIVOS DE LA PRÁCTICA DOCENTE FRENTE A LAS GENERACIONES MILENNIAL Y CENTENNIAL EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO

Francis Linares y Noeli Meléndez

Para citación: Linares, F. y Meléndez, N. (2022). Desafíos educativos de la práctica docente frente a las generaciones millennial y centennial en el contexto universitario. En: De lo Simple a lo Complejo del Acto de Enseñar y Aprender. Una visión de construcción colectiva. Primera Edición. pp. 95-113. Valencia, Venezuela

Resumen

El avance de las nuevas tecnologías ha promovido vertiginosos cambios en todos los ámbitos de la actividad humana; la educación no escapa de ser impactada por una sociedad cada vez más digitalizada donde nacen, crecen y se educan generaciones influenciadas por la presencia cada vez mayor de las Tecnologías de la Información y Comunicación (Tic) con características particulares que se pueden constituir en un reto para los actores educativos. Por consiguiente, el presente artículo describe las características más resaltantes de las generaciones Millennials (Generación Y) y Centennials (Generación Z), además se delinear los desafíos de la educación en la práctica docente frente a estas generaciones en el contexto universitario y finalmente, se presenta una aproximación del perfil docente idóneo adaptado a las demandas de la educación en la era digital.

Palabras clave: Millennials, Centennials, Práctica docente, Desafíos educativos

Abstract

The advancement of new technologies has promoted dizzying changes in all areas of human activity; Education does not escape being impacted by an increasingly digitized society where generations are born, grow up and are educated influenced by the increasing presence of Information and Communication Technologies (ICT) with particular characteristics that can become a challenge for educational actors. Consequently, this article describes the most salient characteristics of the Millennial generations (Generation Y) and Centennials (Generation Z), in addition to outlining the challenges of education in teaching practice in front of these generations in the university context and finally, it is presents an approximation of the ideal teaching profile adapted to the demands of education in the digital age.

Keywords: Millennials, Centennials, Teaching practice, Educational challenges

Introducción

Uno de los tópicos centrales en los procesos de enseñanza y aprendizaje recae en la reflexión sobre las necesidades y demandas educativas de los estudiantes que hacen vida en nuestros espacios académicos; por ello en las últimas décadas se ha venido profundizando en lo que muchos autores han denominado como generación, permitiendo clasificar a la población según distintos fenómenos culturales, económicos, sociales y principalmente tecnológicos en determinados periodos de tiempo, con el propósito de adentrarse en las características básicas de cada una, para poder entenderlas, saber conectar con ellas y de esta manera crear estrategias pertinentes que generen aprendizajes significativos.

En este sentido, reflexionar acerca de la realidad que vivimos en nuestros espacios académicos, particularmente en la universidad es prioritario; comprender que los jóvenes que hoy se forman están pidiendo a gritos una educación afín con sus estilos de aprendizaje, percepciones, maneras de pensar, gustos, intereses, entre otros, donde indudablemente tomar en cuenta la tecnología es fundamental. Esto, cobra especial relevancia, si se toman en cuenta que en la actualidad existen 4388 millones de internautas lo que representa el 52% de la población mundial según el reporte ofrecido por la We are social y Hootsuite para Julio de 2020, agencias especializadas en informes de tendencias digitales a nivel global.

En las próximas líneas ahondaremos en las características que permitirán identificar las generaciones Millennials (Generación Y) y Centennials (Generación Z), los desafíos que representan en la práctica docente dichas generaciones en el contexto universitario y por último presentamos una aproximación del perfil docente idóneo que dé respuesta a las demandas de la educación en la era digital.

Adentrándonos en las Generaciones

En este contexto, Ogg y Bonvalet (2006) definen generación “como un grupo de edad que comparte a lo largo de su historia un conjunto de experiencias formativas que los distinguen de sus predecesores” s.p., También puede situarse como un intervalo promedio de tiempo entre el nacimiento de los padres y nacimiento de los hijos, pudiendo variar entre 20 y 25 años (McCrinkle, 2014) que comparten características y comportamientos similares; no obstante dado los acelerados cambios de la tecnología propios de la modernidad y la globalización, este intervalo de tiempo se

ha reducido, debido a que no ha sido suficiente situar el término en dos décadas, de allí, la diversidad existente en cuanto a la clasificación de las generaciones, en todo caso, se constituyen como un grupo de personas que comparten experiencias concretas que determinan rasgos, valores, percepciones, formas de ser, actuar y pensar particulares que los hace diferenciarse del resto, donde las TIC han jugado un papel determinante, incluso cabe mencionar que autores como Gardner y Davis (2014) expresan “es posible que sea precisamente la tecnología lo que defina las generaciones y el alcance de cada generación dependa de la longevidad de una innovación tecnológica completa” (p.26).

Al hablar de generación es importante tomar en consideración las peculiaridades de cada país o región pues cada uno posee una realidad histórica, cultural, social y tecnológica que permite tener una imagen más clara de las singularidades que determinan a su población, dentro de esta perspectiva existen numerosas propuestas para clasificar una generación de otra, las cuales se presentan con diversos nombres e intervalos temporales, sin embargo, poseen rasgos comunes en su gran mayoría.

Los estudios estadísticos de las poblaciones por etapas se han realizado mayormente en países desarrollados tales como Estados Unidos y Canadá, centrándose en tres áreas para comprender como las generaciones se relacionan: en lo educativo, laboral y económico, esto ha permitido diferenciar cinco generaciones ampliamente aceptadas e identificadas, tomando en consideración diversos criterios, entre los que destaca la relación con la creciente evolución tecnológica, conformando grupos de acuerdo a la época de nacimiento; desde el final de la segunda guerra mundial quedan mayormente demarcadas bajo las siguientes denominaciones según McCrindle (2014):

- Generación Silenciosa o Tradicionalistas (nacidos entre 1925-1944)
- Generación Baby Boomers (nacidos entre 1945-1964)
- Generación X (nacidos entre 1965-1979)
- Generación Y o Millennials (nacidos entre 1980-2000)
- Generación Z (nacidos entre 2001-2010)

Estudios realizados a finales del 2017 por la consultora Coolhunting Group aseguran que en la actualidad se habla de una nueva categoría denominada generación alfa, conformada por los nacidos a partir del 2011. Los resultados de dicha investigación constituyen valiosos aportes en ámbito el educativo puesto que el estudio se centró en caracterizar minuciosamente cada grupo etario, la forma de comunicarse y cómo se relacionan estas personas con las actuales tecnologías.

Ahora bien, los integrantes de la generación silenciosa también llamados tradicionalistas tienen más de 75 años, son los abuelos, no se encuentran en las aulas de la educación formal, tienen escasas o nulas destrezas y habilidades para interactuar con la tecnología, conocen las funcionalidades más básicas a través de sus hijos y nietos quienes los asisten en esta tarea con respecto a sus requerimientos como tramites personales o para mantenerse informados; fueron influenciados por hechos históricos que moldearon su personalidad y manera de pensar.

La generación Baby Boomers llamada así por el aumento de la tasa de natalidad luego de la segunda guerra mundial, ocupan el 18% de la población mundial según el reporte de la Oficina de Censo de los Estados Unidos (*United States Census Bureau*) en 2016; hoy con edades comprendidas entre 56 y 75 años de edad, en su mayoría jubilados o proyectándose al retiro; se caracteriza por ser dedicados, tradicionalistas, independientes, comprometidos al trabajo. A pesar de crecer sin internet y con todas las herramientas tecnológicas conocidas en la actualidad, esta generación ha sido testigo de todas las transformaciones de las últimas décadas, sabiendo adaptarse y buscando siempre sentirse jóvenes e integrados, Díaz y otros (2017) afirman, “esta generación ha sido flexible y diligente para aprovechar los beneficios del teléfono móvil y las redes sociales para facilitar su trabajo y vida personal” (p. 6), convirtiéndose en un grupo consumidor de tecnología; no obstante un gran número de sus integrantes se mantienen reacios a la incorporación de las nuevas tecnologías, a pesar de esto, logran adherirse gracias a su hijos y nietos.

En relación a la Generación X, comprende según la Oficina de Censo de los Estados Unidos (2016) el 21% de la población mundial, representada en la actualidad por un profesional maduro, preparado que abarca gran parte del mercado laboral, estas personas fueron adolescentes en la época de los 80's, por lo cual se constituye como la generación que creció con el uso de la computadora incorporándose la tecnología rápidamente a sus vidas, fueron testigos de la transición de lo analógico en su infancia a lo digital en la madurez por lo cual, vieron la llegada

del internet, poseyendo habilidades técnicas multiculturales y globales, además tienen como prioridad la satisfacción personal frente al exceso de trabajo, considerándose además consumidores de los medios masivos, incluyendo el internet, sintiéndose cómodos con el uso de teléfonos celulares, correos, electrónicos, pc portátiles, redes sociales entre otros, por lo cual aceptan cómodamente las bondades de la tecnología y conectividad adaptándose de manera efectiva.

En su mayoría, hoy los que se forman en nuestras instituciones educativas a nivel superior están marcados e influenciados por la era digital que los vio nacer y crecer, son los llamados Millennials (Generación Y) y Centennials (Generación Z), cuyos hábitos, demandas e intereses relacionados con las tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) se configuran en aspectos relevantes de estudio para las ciencias de la educación, dado que el conocimiento de dicha información plantea redefinir las prácticas de enseñanza desde metodologías distintas a las convencionales ajustadas a un mundo globalizado en el que la digitalización determinan su comportamiento. A continuación, se detallan las características que identifican ambas generaciones:

Conociendo a los Millennials y Centennials

Los protagonistas de la Generación Millennials son los nacidos a partir de 1980 conocidos como Generación Y o del nuevo milenio (Howe y Strauss, 2000), se reconocen con otras denominaciones ampliamente utilizadas en la que se destacan: Inmigrantes digitales (Prensky, 2001) o Generación Net (Monteferrante, 2010) esta última haciendo referencia a la importancia que tiene el uso del internet para esta generación. En general, conformada por jóvenes que tienen entre 20 y 40 años aproximadamente, haciendo vida en diversos sectores tales como: ingresando, formándose o finalizando estudios a nivel superior, inmersos en el campo laboral, desarrollándose en sus primeros años de experiencia profesional y algunos ya consolidados en sus áreas de trabajo. En Venezuela representan el 25% de la población total y el 18% de la población económicamente activa (Monteferrante, 2010).

Autores como Howe y Strauss (2007) y Zenke, Raines, Filipczak (2000) son reconocidos por identificar ampliamente las características distintivas de esta generación, a pesar de que sus investigaciones fueron llevadas a cabo en poblaciones norteamericanas, la mayoría de los

estudiosos en este campo coinciden en señalar que los rasgos de los Millennials pueden transpolarse a otras realidades sociales, culturales y económicas mucho más que cualquier generación antecesora debido a la inserción de la tecnología en casi todas las sociedades, tal como lo señala Stein (2013) al afirmar “las características de esta generación son más similares entre países que cualquier otra generación” (s.p.)

Los Millennials, por tanto, se han considerado más o menos de manera uniforme debido a la relación que establecen con las TIC y la influencia de la globalización. Estos jóvenes nacieron rodeados de tecnología y no han conocido otra forma de vida que no sea esta (Lissitsa y Kol,2016), se encuentran en diversos espacios: conectados a sus teléfonos celulares, escuchando música, sumergidos en sus correos electrónicos, redes sociales, blogs, entre otros, con dominio de la tecnología como si fuese una extensión más de su cuerpo, ya que forma parte integral de sus vidas, caracterizados por la hiperconectividad, no conciben su día a día sin la presencia de la misma; les resulta vital estar conectados a los medios tecnológicos, no lo solo para estar informados sino también como mecanismo de socialización.

Estos niños crecieron conjuntamente con los avances tecnológicos integrados en el hogar tales como internet, telefonía móvil, reproductores de c.ds, mp3, mp4, ipod. Aunado a lo anterior, vivieron eventos como el ataque a las Torres gemelas el 11 de septiembre del 2001, el auge de Google, YouTube, Wikipedia, las redes sociales como Twitter y Facebook, la guerra de Irak, de Afganistán, el empleo de los paquetes ofimáticos como parte de la vida académica y laboral.

La vinculación de esta generación con el internet a temprana edad les permite mantenerse informados, a pesar de estar en contacto permanente con la información digital, a la mayoría de estos jóvenes no les gusta leer ni escribir, sus destrezas en estos ámbitos suelen ser bastantes limitadas (Fonseca, 2003); esta afirmación es constatable en el contexto universitario, durante las actividades de aula, presentan dificultades en cuanto a ortografía, pocas habilidades en la construcción y análisis de textos, uso de abreviaturas desconocidas entre otros.

En este sentido, para esta generación, con las TIC suplen sus necesidades básicas de comunicación, entretenimiento, diversión, información y formación; se muestra abierta al cambio, no tan solo de cara a la tecnología, sino también a su entorno social y modo de vivir, valorando y respetando las

diferencias, identificándose por ser más tolerantes a los temas que puedan causar prejuicios morales, defensa de las minorías, igualdad de género, teniendo alto compromiso con las causas humanitarias, sociales y del medio ambiente. Así mismo, son predominantemente activos, visuales, dada la naturaleza propia de las Tecnologías, la computadora, las aplicaciones móviles y el internet en general (Ferreiro, 2006).

Otro aspecto a resaltar de este grupo generacional es su rapidez en cuanto a la ejecución de acciones y toma de decisiones, son curiosos, inquietos, un poco imparciales, comunicativos y casi siempre ambiciosos (Oliveira, 2011). Se destacan por buscar respuestas sin temor a preguntar, tratando de encontrar el sentido a todo lo que hacen con un alto nivel de autoestima marcada por una autoconfianza en sí mismos, llegando en ocasiones a sobrestimar sus aportaciones. Según Edelberg (2011) afirma, “estos jóvenes tienen la capacidad de Multitasking”, es decir, realizar varias tareas de forma simultánea. Resulta oportuno señalar además que la autorrealización es su máxima prioridad, prefieren horarios flexibles para dedicarse a sus hobbies y llevar a cabo emprendimientos buscando el camino más rápido al éxito.

De este modo, es una generación culta, en el ámbito tecnológico, muy inquieta, retadora, no sienten temor a decir abiertamente lo que piensan, son críticos y muy participativos, consumiendo contenido de manera muy variada y sin duda su afinidad con el mundo digital es uno de los aspectos más destacables de este grupo.

Ahora bien, en relación a los Centennials, también reconocidos como Generación Z, son los denominados nativos digitales (Prensky, 2001), por estar familiarizados con las TIC desde su nacimiento, no vivieron transición de lo analógico a lo digital, sino que llegaron al mundo sumergidos en tecnología, estos jóvenes tienen actualmente entre 19 y 10 años de edad; Buscaglia (2013) afirma “son chicos que manejan intuitivamente todos los lenguajes digitales” p.6; por lo que una parte de esta población se encuentra ingresando a nuestros espacios universitarios, constituyendo un reto a la cual la educación superior se enfrentará.

Más que las otras generaciones la comunicación con estos jóvenes está enmarcada por el uso de la tecnología, con una fuerte dependencia por el internet y la necesidad de conectividad en redes sociales, dispositivos móviles, plataformas de video como YouTube, teniendo un predominante

contacto con sus teléfonos inteligentes (Smartphone) donde la interacción social se establece mayormente por imágenes, emoticonos y memes. En este sentido, la televisión y el libro impreso quedan en un segundo plano, por lo que su forma de acceder al conocimiento es principalmente a través de lo digital. No obstante, no solo son consumidores de contenidos de la web, sino que además se identifican por, construir y diseñar material para compartirlo en la red.

Según, Fernández y Fernández (2016) resumen las características de esta generación llamándola Expertos y abiertos a la Tecnología, son rápidos, impacientes e interactivos” p.12. En este contexto la impaciencia es un rasgo distintivo de este grupo generacional, esto debido a la influencia de la velocidad con que obtienen sus respuestas en internet, haciéndolos poco tolerantes a la espera de respuestas, prefieren lo breve, ir al grano rápidamente, algunos estudios aseguran que poseen una capacidad de atención de 8 segundos.

Al igual que los Millennials son jóvenes “Multitasking” tienen la capacidad de hacer varias cosas al mismo tiempo como por ejemplo estar revisando información en la PC, estar a la vez manteniendo una conversación con alguien y chateando desde sus teléfonos móviles, Además les gusta descubrir información por sí solos, siendo bastante hábiles para encontrarla en cualquier hora o día y la comparten de la manera más rápida y eficiente, se comunican con mucha frecuencia, sienten preferencia por un ambiente de autoaprendizaje.

Finalmente, los aspectos más resaltantes de esta generación se pueden precisar en las siguientes: son personas prácticas en el uso de la tecnología, impacientes, multitareas, rápidos, interactivos, inquietos, socialmente desenvueltos con el uso de la tecnología, no tienen temor en compartir lo que piensan, ni a la figura de autoridad, considerándolos como desafiantes y retadores. Sin duda estas generaciones se formaron y se siguen formando en un mundo globalizado donde lo digital determina su comportamiento.

Desafíos de la Educación en la práctica docente

La educación constituye un proceso dinámico, de construcción de nuevos saberes y desarrollo personal, que debe transitar en paralelo con el mundo contemporáneo, dando respuestas a las exigencias de las nuevas realidades sociales, culturales, económicas y por supuesto tecnológicas que se traducen en modificaciones transcendentales tanto en el diseño del hecho educativo, como

en la organización y el rol de los actores involucrados. En este contexto la invasión de las TIC ha impuesto nuevas formas de organizar los procesos de enseñanza y aprendizaje, implican un nuevo concepto de mediación pedagógica, que tome muy en cuenta las necesidades de los educandos, por tanto, uno de los desafíos más grandes es enseñar en la era digital donde las tecnologías son expertas en proporcionar respuestas instantáneas y los educandos son pertenecientes a generaciones que demandan atención personalizada y el empleo de las tecnologías de forma masiva y expansiva.

En este sentido, entre los requerimientos de estas generaciones, indudablemente se amerita el empleo de las TIC en la enseñanza; no es viable formarlos (Generación “Y” y “Z”) sin el uso de las mismas, esto posibilita la organización del proceso de aprendizaje convirtiéndose en un reto pedagógico, ya que la misión no es simplemente insertar la tecnología manteniendo las mismas prácticas pedagógicas. Se trata más bien de redefinir nuevos ambientes de aprendizaje capaces de explotar las extraordinarias potencialidades de los jóvenes que hoy se forman en nuestras aulas; proporcionando soluciones centradas en el estudiante con alta tendencia hacia el autoaprendizaje y la construcción social del conocimiento.

De lo que se trata, es de fomentar el pensamiento crítico y creativo a través de la cooperación, trabajo en equipo mediante el empleo de recursos tecnológicos seleccionados en función de las competencias educativas, el contenido, necesidades de los educandos entre otros. Según Ferreiro (2006) las generaciones de las últimas décadas exigen en el área educativa las siguientes transformaciones:

- Enseñanza memorística a la construcción social del conocimiento
- Aprendizaje competitivo al aprendizaje cooperativo
- Enseñanza Individualista a la interdependencia social
- Maestro transmisor al maestro mediador
- Aprendizaje escolar al aprendizaje para toda la vida
- Aprendizaje por obligación al placer por aprender
- Aprendizaje centrado en el maestro y contenido al aprendizaje cuyo centro es el desarrollo personal y profesional del estudiante
- Aprendizaje lineal a los nuevos ambientes de aprendizaje

Como un aspecto resaltante en el aprendizaje de estas generaciones, se puede considerar que para ellos es muy fácil ir de un tema a otro y retomar fácilmente el anterior, integrando la información más rápido que otras generaciones, permitiéndoles estructurar nuevas formas de aprender; por otra parte, cabe considerar, estos jóvenes no sienten atracción por leer libros en forma secuencial, prefieren obtener la información en un video, en la web, buscando la información que les interesa de manera directa en Google, preguntando en un blog o viendo un tutorial en YouTube, convirtiéndose en sus principales fuentes de consulta. Por tanto, es evidente que toda esta realidad representa un reto para los que están al frente de la labor educativa y que las formas de enseñanza no han de prescindir de la incorporación del internet y sus bondades como parte de la didáctica.

Desde esta perspectiva, los actores educativos han de tener en cuenta esta realidad y reconocer que el aprendizaje no se limita al aula, hoy en día se desdibujan las barreras de espacio y tiempo; aunado a ello, es innegable la preferencia que sienten estos jóvenes por los videojuegos en comparación con las clases magistrales vinculándose más con las simulaciones donde se recrean y construyen procesos del mundo real, acostumbrados a la rapidez y socializados con prácticas de aprendizajes abiertas y conectadas, constituyéndose en generaciones con extraordinarias potencialidades y posibilidades para desarrollar. Por otro lado, dada la inmediatez que los caracteriza la presentación de la información es pertinente presentarla de manera digitalmente atractiva, empleando grafios, esquemas, viñetas emoticonos, que permitan tener una mejor conexión con ellos.

Uno de los núcleos problemáticos radica en los actores educativos que están al frente de la toma de decisiones en relación a la formación hoy día, pertenecientes en su mayoría a la generación baby boomers y generación x, tratando de comprender a los nativos digitales desde sus experiencias, deseos, percepciones y anhelos, por esto las prácticas educativas y de organización curricular son un reflejo de sus preferencias. Desde este marco, los programas curriculares de las Universidades en nuestro país no explotan al máximo las habilidades de estos estudiantes que ingresan con ávidos deseos de emplear las tecnologías digitales como fuente principal de acceso al conocimiento, por ello no se ha de perder de vista nuevos paradigmas que exploten la conectividad sin límites, las comunicaciones móviles y las redes sociales.

Para Cataldi y Dominighini (2016) “Las universidades deben desarrollar una actividad creativa que descentralice como eje principal del sistema de investigación a las publicaciones científicas y se oriente al ámbito socio productivo, es decir, para la creación de empleo y riqueza”. P.7. Por consiguiente, la forma como se aborden estas reformas educativas determinara el futuro de estas generaciones y sus posibilidades de desarrollo personal.

Es evidente, no se puede formar a estas generaciones con las características anteriormente descritas en un ambiente donde no se haga uso de las TIC, basada en la exposición permanente del docente, privilegiando los procesos memorísticos, con prácticas que no correspondan a la lógica de ellos, pues más intuitivos, creativos, emocionales, comunicativos a través de la hiperconectividad. Estudios Neurocientíficos aseguran que poseen un mayor desarrollo del hemisferio superior derecho en el cual se encuentran las habilidades humanas, en contraste con un gran número de profesores universitarios que pertenecen a la generación Baby boomers o a la generación “X”, quienes están llamados a propiciar cambios en su forma de enseñanza, haciéndolas más atractivas y dinámicas en relación a las características propias de la generación “Y” y “Z”

Si bien es cierto, que las TIC es pieza clave en los procesos formativos de la actualidad, no constituyen el único desafío al que se enfrenta la educación al abordar este grupo generacional; educar en valores es una responsabilidad que no se debe dejar de lado, es necesario potenciar en el aula un ambiente de amor, respeto, solidaridad, honestidad entre muchos otros valores, en miras de desarrollar personas integrales, coherentes, armónicas y capaces de desenvolverse adecuadamente en la sociedad Todo esto exige de los actores educativos una serie de competencias pedagógicas y didácticas adaptadas a la educación de dichas generaciones, las cuales tienen excelentes potencialidades para ser desarrolladas.

Perfil Docente en la era Digital

El docente idóneo, ¿cuál sería?, ¿qué características debe poseer?, ¿por qué es tan importante comprender que en tiempos pasados y aún más en la actualidad deba existir, propagarse y evitar la extinción de una pedagogía que se adapte a las necesidades o demandas de una educación que con el tiempo va desgastándose y a la vez exige requerimientos de entrega y dedicación en proyectar cambios positivos desde un contexto racional y pasional?

Se busca por tanto, la comprensión del perfil docente idóneo adaptado a las demandas de la educación en la era digital, para ello, se irán tomando en cuenta los “factores internos” (positivos y negativos) que promueven la eficiencia o ineficiencia del manejo y uso de las TIC, desde un enfoque humanista, pero a su vez, es de suma importancia dejar claro la existencia de los “factores externos” (positivos y negativos) que provocan el acercamiento o alejamiento en lograr los objetivos y metas propuestas para llegar a ser un profesional idóneo contextualizado en la era digital que demanda actualmente nuestro sistema educativo universitario.

En este orden de ideas, la era digital educativa (ésta que enfrentamos actualmente), conlleva cargas livianas y pesadas al momento de encarar cada escenario socioeducativo, que, para muchos docentes, especialistas, formadores e instructores en el área educativa es un detonante de acertijos que promueven la construcción de esquemas desestabilizadores en el contexto económico y manejo eficaz de plataformas tecnológicas que se requieren para poder ofrecer alcances y objetivos educativos desde una base comunicacional necesaria en las demandas de la educación en la era digital. La influencia de la tecnología sobre la sociedad es descrita por Kranzberg, (1985), en su ley sobre la relación entre tecnología y sociedad:

La tecnología no es buena ni mala ni tampoco neutral, pero esta relación no debe entenderse como una relación fatalista y determinista, sino como una relación que nos conduce a nuevas situaciones y planteamientos que deben llevarnos a través de la investigación y el análisis de sus efectos a tomar posiciones que marquen el camino y la dirección a seguir atendiendo a la sociedad que deseamos construir. Posiblemente sean los diferentes objetivos del hombre los que marquen en algunos casos las direcciones a seguir tanto si estas están basadas en criterios sociales, como en criterios puramente económicos, y no sería tampoco esta situación la primera en la que los criterios económicos se priorizan sobre los avances y desarrollo sociales e individuales. (p.51)

En consecuencia, el pensamiento del autor Kranzberg, nos lleva a la comprensión de que a pesar de que los tiempos y circunstancias sean cambiantes y estas nos lleven a escenarios educativos tecnológicos que para muchos son desconocidos, es importante la aceptación y evaluar los efectos positivos y negativos que sirvan para la construcción de una educación de calidad, asimismo, evitar catástrofes que conlleven a desmejorar el servicio docente por falta de conocimiento en el manejo de las TIC.

En este sentido, es propicio destacar la importancia de comprender la lógica y el buscar una respuesta a la problemática es determinar la raíz que causa a la misma; es decir, qué efectos son los causantes de que en Venezuela haya retrasos en cuanto al manejo y conocimiento del uso de las TIC en la educación universitaria, empezando por jerarquizar las necesidades básicas que determinan el uso de la tecnología en la educación para poder internalizar y entender cómo tendría que ser el perfil de un docente idóneo frente a las complejidades y desafíos que dirigen una educación a distancia en pro y en contra de los avances que han establecido diversos profesionales en las distintas áreas del saber.

Es por ello que, la experiencia también da de comer a la conciencia cuando de admiración y respeto se trata al ver tantos docentes nadar contra la corriente, buscando alternativas que le permitan palear situaciones o “factores externos”, éstas que se escapan de nuestras manos, como por ejemplo: constantes fallas en el servicio eléctrico, generando ausencia del internet, también hay regiones donde la fibra óptica presenta poca velocidad o sencillamente el internet no funciona, por lo que la ineficiencia en cuanto a estos servicios vitales al momento de llevar el aprendizaje a distancia se torna tedioso, en este orden de ideas, la situación política, socioeducativa y económica en nuestro país, claramente es uno de los principales factores externos que conjugan negativamente en los servicios básicos de espacios libres de wifi, inclusive, desde el punto de vista económico, un docente no tiene la capacidad para poder adquirir un teléfono, laptop, que le ayude a comunicarse y hacer uso de dichas herramientas tecnológicas que son necesarias y vitales para poder guiar, dirigir y enseñar a distancia. Para Zambrano E, (S.A):

Es necesario que la sociedad analice los cambios y las consecuencias sociales que pueden derivarse del uso de las TIC, de modo que atienda las necesidades sociales y culturales de las personas. La reflexión sobre los efectos relacionados con: las desigualdades entre los países pobres y ricos, el efecto de la globalización sobre las culturas minoritarias y el respeto a los derechos humanos; permitir evitar los posibles efectos negativos y el establecimiento de políticas orientadas a una sociedad de la información para todos, igualitaria y guiada por objetivos sociales no por intereses de los poderes económicos. (s.p)

Por ello, es conveniente señalar que, bajo el paradigma cultural del acto de enseñar y aprender, se venían implementando métodos que involucraban la tecnología “conocida, básica, reducida y limitante” (por muchos factores que impedían e impiden su uso), como por ejemplo: el manejo del

video beam (un recurso tecnológico básico y sencillo de usar, pero que pocos saben manejar) en espacios adaptados a un marcador, pizarras acrílicas y clases presenciales, esta era y sigue siendo una realidad en nuestra Ilustre Facultad de Ciencias de la Educación, hasta que tocó la puerta la pandemia 2020 (Cronavirus-2019), donde se han tenido que implementar clases a distancia y el uso de herramientas tecnológicas para llevar a cabo la enseñanza y el aprendizaje a través de dispositivos móviles, laptops, computadoras, entre otros.

Para determinar el perfil del docente idóneo en la era digital se requieren de diversos aspectos, sin embargo, es importante hacer énfasis en los factores internos que inciden en la transferencia del conocimiento desde la virtualidad. En este orden de ideas, denominaremos factores internos al contexto humanista de la educación con que se lleva a cabo la profesión, uno de los grandes desafíos que enfrenta un docente en la era digital en la actualidad desde una perspectiva intrínseca, sería la desmotivación con la que canaliza su proceso académico desde la virtualidad, debido a factores externos que son un detonante principal que aqueja y aleja cada vez más a los docentes que buscan ofrecer un servicio de calidad a sus estudiantes. Por su parte, Gámez (2005), afirma que “Así como el profesor debe crear las condiciones facilitadoras a los alumnos, las instituciones deben crear las condiciones facilitadoras a los profesores, para que también ellos puedan sentirse autónomos, competentes y vinculados” (s.p).

La complejidad forma parte de todo sistema que en cualquier momento pueda derivarse cambios en su entorno, la tecnología siempre va a ser un punto en el que se denotarán esos cambios porque su naturaleza es así (innovadora), por lo tanto, ir detrás de la tecnología y sus innovaciones será el punto complejo en quienes no se sienten identificados con las TIC, sin embargo, para otros las nuevas circunstancias proponen una nueva gama de oportunidades para emprender sus conocimientos y así desarrollar clases de índole presencial y a distancia a través del buen uso y manejo de herramientas tecnológicas que proporcionen una educación “eficaz” a distancia, aquí es donde caben grandes interrogantes: sustituir la virtualidad por la presencialidad será del todo positivo?, qué importancia tiene el uso de la tecnología en la educación?, qué desafíos enfrenta un docente que ha estado acostumbrado a dar sus clases basado en ese espacio donde se denotaba la pizarra acrílica, el marcador y las clases presenciales?, qué impacto positivo y negativo traerán las competencias digitales educativas en el ámbito universitario?.

Por su parte, Vázquez G, (2005) “Debe la pedagogía acordarse siempre de su vieja cimentación psicológica y ética, desde este doble basamento establecer y modificar en el educando representaciones coherentes (y complejas) sobre el mundo, significa tanto como modificar el cerebro, la mente, los sistemas de correspondencia cerebro, mente, palabras, cosas y, finalmente, construir continuamente la realidad” (s.p).

Para el autor Lázaro Ch, (2017), “El rol docente adquiere centralidad como guía para orientar a aprender en colaboración con los otros pues, la resolución de una problemática al ser abordada, de forma cooperativa, activa regiones emocionales de nuestro cerebro determinantes para el aprendizaje”. (p.98). Por lo tanto, es de suma importancia el acceso a la formación académica de los docentes en cuanto a los avances tecnológicos y el apoyo de quienes manejen conocimiento ampliado para servir y transferir el mismo a quienes requieran obtener el aprendizaje acerca del cómo abordar situaciones y desafíos educativos que enfrenta actualmente el profesional universitario con respecto a las TIC, demanda una atención importante porque las circunstancias nos permiten predecir que el uso de la tecnología será una constante en el que no sólo el educador tendrá que estar sumergido, sino todos aquellos que pretendan desarrollar sus actividades a través de la comunicación, la enseñanza y el aprendizaje.

En este sentido, así como la tecnología avanza progresivamente, se transforma científicamente, los cambios son veloces, donde en un abrir y cerrar de ojos ofrece al mundo las más impresionantes técnicas de estudio en fases digitales, la sociedad debe sumergirse en ese campo en el que puede decirse que, a diferencia de la tecnología, los cambios suscitados en las generaciones ocurren cada cierto tiempo, como es el caso de los Millennial y Centennial, éstas como se han descrito anteriormente, representan el 27% y 32% de la población mundial, ahora bien, ¿cuál es el impacto frente a un escenario educativo donde generaciones como éstas son impacientes, más competitivos y tecnológicos que sus antecesores? En consecuencia, leer un libro es un reto de cierto modo inalcanzable, la capacidad de análisis se vuelve tediosa, buscar información en bibliotecas no virtuales se considera para esta generación pérdida de tiempo porque reconocen que al dar un click y hacer búsqueda en internet es más fácil y se ahorran tiempo.

Las nuevas generaciones no están interesadas en la educación centrada en charlas teóricas y magistrales, sino un sistema participativo y colaborativo,

que le permita potenciar sus intereses y pasiones y que esté conectada con la realidad. La tecnología es disruptiva y reduce la atención de los estudiantes. El objetivo es que los estudiantes se conviertan en creadores de contenidos y creadores de los cambios mismos. Tener a disposición la tecnología. Hay que preparar a los estudiantes para ser grandes oradores, creadores y consultores. La tecnología es un medio no un fin”. Pérez (2017, s.p)

Es por ello que, estar por encima del docente en base a conocimientos digitales es uno de los escenarios que pueden resultar incómodos, en este contexto, es importante acotar que la autora Lázaro (2017) expone: “El vivir tiempos digitales implica recuperar, aplicar y profundizar la alfabetización tecnológica que ya dominan los alumnos/as”, también expresa “Despertar interés e involucrar a los alumnos/as sobre un tema, problema, fenómeno, situación, hecho, acontecimiento relacionado con las disciplinas que integran el área. El motivar a los alumnos/as juega un rol central...no solo deben poder, sino también tienen que querer”. (p.57). Sin embargo, para poder despertar el interés e incentivar al estudiante, se debe tener el control del cómo guiar, tomar en cuenta que para dirigir estos espacios educativos tecnológicos se requiere del conocimiento básico del mismo, de lo contrario no existiría interés del docente ni mucho menos del estudiante, éste podría ser uno de los grandes desafíos que tendrá que enfrentar un docente que carece de aptitudes en este ámbito digital.

En conclusión, es necesario tomar en consideración que cuando un docente tenga en sus manos todos los recursos necesarios y vitales, tenga el camino libre de factores externos e internos negativos, es decir, para poder catalogar a ese docente idóneo que hemos querido enfatizar a lo largo del texto apunta el obtener avances y progresiones importantes para la aprehensión del conocimiento y el incremento didáctico de cada profesional, desde el enfoque positivo, cuando un docente tiene el conocimiento básico y ampliado acerca del manejo de las TIC, además cuente con cualquiera de los equipos digitales, aunado a esto pueda tener acceso al internet, wifi, entre otros, por otro lado, conoce los métodos de enseñanza y aprendizaje desde la virtualidad, comprendiendo que su rol en la docencia es un guía en el que de manera sistemática, continua, debe estar comunicado eficazmente con sus estudiantes, haciéndole seguimiento para tener un mejor control de mediación, logrando empatía, vinculación entre estudiante- docente.

En fin, aplicando procesos gerenciales educativos que coadyuven al clima organizacional efectivo y proactivo, tomando en cuenta que es el responsable de organizar y planificar los contenidos a establecer, de igual forma, delimitar los objetivos y metas de estudios a desarrollar con sus estudiantes, seleccionar qué herramienta y qué plataformas digitales son las idóneas para su uso, de igual forma determinar la importancia de conocer y comprender las generaciones con las que se esté trabajando y establecer los instrumentos de evaluación pertinentes, cuando se aplican todas estas virtudes y bondades del ser docente, allí se pueden enfatizar una de las características generales que posee el perfil del docente idóneo en la era digital. En este sentido, los retos educativos del momento según Area (1991) son:

- 1) la integración de las nuevas tecnologías en el sistema y cultura escolar;
- 2) la reestructuración de los fines y los métodos de enseñanza (nuevos roles para docentes y alumnos);
- 3) la extensión de la formación a través de redes de ordenadores: la teleformación;
- 4) la revisión y replanteamiento de la formación ocupacional a la luz de las nuevas exigencias sociolaborales impulsadas por las nuevas tecnologías; y
- 5) el desarrollo de acciones de educación no formal: la alfabetización tecnológica para el desarrollo social y comunitario. (p.23).

El docente, por medio de la orientación y seguimiento constante, brinda al estudiante las herramientas que le ayuden a desarrollar su propio proceso de aprendizaje, promoviendo procesos de participación, interacción y colaboración para que el alumno se apropie del conocimiento en forma activa e interactiva. El rol del docente abarca tareas didácticas, sin embargo, también ocupa un rol de asesor o de soporte técnico ya que durante el desarrollo del curso responde a consultas o dudas de los estudiantes sobre el funcionamiento de la plataforma. La docencia virtual involucra el diseño, la planificación, el desarrollo y la evaluación de los procesos docentes, su continua implementación y mejora permitirá eventualmente su estandarización y la identificación de tareas clave en la nueva función docente.

Referencias

Area, M. (2002). Problemas y Retos Educativos ante las Tecnologías Digitales en la Sociedad de la Información. *Quaderns digitals*, N° 28. [en línea] Disponible en: http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=284 [consulta 2020, 08 de septiembre].

- Buscaglia, T. (2013). Vínculos. El arribo de la Generación Z. <https://www.lanacion.com.ar/lifestyle/el-arribo-de-la-generacion-z-nid1611438/>
- Cataldi, Z. y Dominighini, C. (2016). La generación millennial y la educación superior. Los retos de un nuevo paradigma. <http://www.codajic.org/node/3993>
- Coolhunting Group (2017) Consultora Global de Análisis de Tendencias. Página Web en línea. Disponible: <https://www.coolhuntingg.com/>
- Coolhunting Group (2017). Las 6 Generaciones de la era digital. https://cdn5.icemd.com/app/uploads/2018/12/Estudio_6-generaciones-de-la-era-digital-.pdf
- Díaz, C., López, M. y Roncallo, L. (2017). Entendiendo las Generaciones: Una Revisión del Concepto, Clasificación y Características distintivas de los Baby Boomers, X y Millennials. [https://file:///C:/Users/Francis/Downloads/2440Texto%20 del%20art%C3%A1culo-7105-2-10-20180717%20\(2\).pdf](https://file:///C:/Users/Francis/Downloads/2440Texto%20del%20art%C3%A1culo-7105-2-10-20180717%20(2).pdf)
- Edelberg, G. (2011). La Generación “Y” en el mundo del Trabajo. <https://managersmagazine.com/index.php/2011/11/la-generacion-y-en-el-mundo-del-trabajo/>
- Fernández, F. y Fernández, M. (2016). Generation Z’S teachers and their digital skills. *Comunicar*, 24(46). <https://doi.org/10.3916/C46-2016-10>
- Ferreiro, R. (2006). El reto de la educación del siglo XXI: La Generación N. Vol 6. N ° 5. <https://www.redalyc.org/pdf/688/68800506.pdf>
- Fonseca, J. (2003). Conociendo la Generación Y. College Board Academia. Boletín informativo. Vol. 17. 2
- Gómez E, (2005) Educación y Humanismo: El legado de la Ilustración. El papel de la Motivación en la Universidad y en la Educación.
- Gardner, H y Davis, K. (2014). La Generación “app”. Cómo los jóvenes gestionan su privacidad en el mundo digital. Ed. Paidós. Barcelona, España.
- Howe, N. y Strauss, W. (2007): Millennials go to college. Great Falls: Life Course Associates
- Howe, N. y Strauss, W. (2000): Millennials rising: The next great generation. New York: Vintage.
- Kranzberg, M (1985), **Tecnología y cultura. Una antología**, Barcelona. Editado por William Davemport
- Lázaro, (2017), ¿Cómo podemos aplicar en el aula las conclusiones de la neurociencia? En línea://blog.vicensvives.com/como-podemos-aplicar-en-el-aula-las-conclusiones-de-la-neurociencia/ [consulta 2020, 08 de septiembre]
- Lissitsa, S. y Kol, O. (2016). Generation X vs Generation Y. A decade of online Shopping. *Journal of Retailing and Consumer Services*, 31.

- McCrindle, M. (2014). *The abc of X y Z: Understanding the global generations.* Sydney: UNSW Press.
- Monteferrante, P. (2010). *La Generación Net. Claves para entenderla.* 4(2010). <http://virtual.iesa.edu.ve/servicios/wordpress/?p=1012>
- Oficina de Censo de los Estados Unidos (2016). *Página Web en línea.* Disponible: <https://www.usa.gov/espanol/agencias-federales/oficina-del-censo>
- Ogg, J. y Bonvalet, C. (2006). *The Baby boomer generation and the birth cohort of 1945-1954; European perspective.* Http://youngfoundation.org/wpcontent/uploads/2013/06/03_06_Europeanbabyboomers.pdf
- Oliveira, S. (2011). *Generación Y: Ser Potencial o Ser Talento.* Sao Paulo, Brasil
- Pérez S (2017), *Revista Semana Educación, Confederación Interamericana de Educación Católica, Bogotá, Colombia, edición 23.*
- Prensky, M. (2001). *Digital natives, Digital immigrants.* 9(5), October.
- Stein, J. (2013). *The Me Me Me generation.* *Revista Time.* Recuperado de <http://time.com/247/Millennials-the-me-me-me-generation/>
- Vázquez G, (2005) *La Filosofía de la Educación Estado de la cuestión y líneas esenciales.* Buenos Aires, Argentina. CIAFIC Ediciones.
- Zambrano E, (S.A): *Impacto de las TIC, Iniciativas y Recursos Tecnológicos Venezolanos.*
[en línea] Disponible en: <http://www.capacidad.es/ciiee07/Venezuela.pdf> [consulta 2020, 08 de septiembre].
- Zemke, R., Raines, C. y Filipczak, B. (2000). *Desafío Generacional.* Buenos Aires, Argentina.

Francis M. Linares R.:

Magister en Investigación Educativa. Especialista en Tecnología de la Computación en Educación. Licenciada en Educación Mención Biología. Profesora Adscrita al Departamento de Ciencias Pedagógicas de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo. Correo electrónico: linaresfrancis2@gmail.com. Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7374-0304>

Noeli B. Meléndez S.:

Magíster en Gerencia Avanzada en la Educación. Licenciada en Educación, Mención Educación Física, Deporte y Recreación. Profesora Adscrita al Departamento de Ciencias Pedagógicas de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo. Correo electrónico: noesinhache1717@outlook.com. Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7066-3235>

CAPÍTULO VIII

FORMACIÓN DE PROFESIONALES DE OTRAS ÁREAS DESDE UNA VISIÓN HOLÍSTICA EN TIEMPO DE PANDEMIA

Mayler Niebles

Para citación: Niebles, M. (2022). Formación de profesionales de otras áreas desde una visión holística en tiempo de pandemia. En: De lo Simple a lo Complejo del Acto de Enseñar y Aprender. Una visión de construcción colectiva. Primera Edición. pp. 114-125. Valencia, Venezuela

Resumen

El presente estudio contempla como objetivo analizar la formación del profesional no docente desde una visión holística en tiempos de pandemia, consultando teorías curriculares, constructivistas y humanistas, así como también referentes conceptuales y teóricos de la enseñanza en educación superior; su estructura metodológica es de carácter documental, utilizando el método hermenéutico-dialéctico para realizar la actividad interpretativa de hechos y comprensión del fenómeno andragógico. La información fue recolectada por revisión de documentos legales. Es presentado bajo el esquema de ensayo científico para exponer los aspectos más resaltantes de la investigación donde se genera como conclusión, que en la búsqueda de una formación integral del profesional no docente en tiempo de pandemia, se puede fomentar una educación holística, basada en los valores andragógicos y personales, incorporando el uso de la tecnología como elemento aliado para el desarrollo de los contenidos, siempre considerando a la praxis docente como parte del proceso de formación del docente universitario.

Palabras clave: Formación Docente, Docencia, Educación Superior, Formación Holística, Tiempos de pandemia.

Abstract

The objective of this study is to analyze the training of non-teaching professionals from a holistic view in times of pandemic, consulting curricular, constructivist and humanist theories, as well as conceptual and theoretical references of teaching in higher education; its methodological structure is of a documentary nature, using the hermeneutic-dialectical method to carry out the interpretive activity of facts and understanding of the andragogical phenomenon. The information was collected by review of legal documents. It is presented under the scientific essay scheme to expose the most outstanding aspects of the research where it is generated as a conclusion, that in the search for a comprehensive training of the non-teaching professional in times of pandemic, a holistic education can be promoted, based on the andragogic and personal values, incorporating the use of technology as an allied element for the development of content, always considering teaching praxis as part of the process of training university teachers.

Keywords: Teacher Training, Teaching, Higher Education, Holistic Training, Pandemic Times.

Introducción

Abordaje problemático de la formación del profesional no docente

La formación del profesional no docente en la carrera de educación conlleva a una mirada distinta en los aspectos fundamentales de la construcción de un currículo por competencias y es pensando en ello que la modificación, actualización y rediseño tiene la intencionalidad de organizar los saberes y ubicarlos en función de las que el participante de esta especialización debe tener afianzado al culminar el programa, donde se pretende que alcance a consolidar los conocimientos fundamentales para su ejercicio profesional desde el escenario andragógico, todo esto genera reformas en la estructura de lo que se debe enseñar, pero si esto se haya desvinculado de lo que el profesor debe conocer y de la humanización del proceso educativo en el nivel universitario, estas modificaciones por más bien intencionadas y fundamentadas que sean, podrían generar resultados antagónicos a lo planeado. Los profesores son los interlocutores decisivos más importantes de los cambios educativos; son los agentes del currículum, son sujetos del cambio y la renovación andragógica.

De lo anterior se derivan dos conceptos fundamentales que son la profesionalización docente y el desempeño profesional de la docencia; el primero se refiere a las diversas decisiones políticas, sociales y formativas que conforman la profesión docente, su valor social e intelectual, lo cual se traduce en aspectos y condiciones como el salario, conocimientos y competencia para el acceso a la profesión, estructuras organizativas, contextos profesionales y condiciones de trabajo. Por otra parte, el término de desempeño profesional se refiere al carácter y la calidad del quehacer y prácticas docentes de acuerdo con ciertos criterios y pautas que se valoran como un buen desempeño, dentro de determinados estándares. Sin embargo, de acuerdo a Casares (2020):

Pocas veces las prácticas docentes se destinan a la reflexión y análisis respecto a estos elementos generando que se repitan los procedimientos convencionales orientados en el supuesto de que el aprendizaje es ante todo el simple registro y repetición de la información vertida por el maestro o en el libro. p. 16

Lo anterior, llama a la reflexión del posible vacío que se puede presentar cuando sólo se le da importancia al desarrollo cognitivo, sin considerar los diferentes elementos que deben estar presentes en un proceso formativo como lo es la visión holística del futuro profesional, conllevando a posibles debilidades en el moldeamiento del docente universitario que tendrá la

responsabilidad de formar a las nuevas generaciones, debiendo considerar que los cambios, las nuevas tendencias, la incorporación de las nuevas tecnologías y la atención al ser humano que está involucrado en todo este proceso tienen su relevancia, tienen su espacio y que el todo va a conformar un docente universitario integral con mirada holística.

En este mismo orden de ideas, es muy importante entender cuál es el papel de los formadores; fundamentalmente es ayudar a los estudiantes a “aprender a aprender” de manera autónoma en esta cultura del cambio, promoviendo su desarrollo cognitivo y personal mediante múltiples actividades críticas – reflexivas - aplicativas que teniendo en cuenta sus características, les exijan un procesamiento activo e interdisciplinario para que construyan su propio conocimiento y no se limiten a una recepción pasiva y memorística de la información. En atención a lo descrito, se presentan las características que afirma Casares (2020) debe contener un profesor universitario como el mediador de los aprendizajes especializados:

- ✓ Es un experto de los contenidos que planifica, pero que puede ser flexible.
- ✓ Establece metas: hábitos de estudio, perseverancia, autoestima, metacognición pero siempre con la idea de que el estudiante construya las habilidades necesarias para que sea autónomo.
- ✓ Planea, regula y evalúa los aprendizajes, organiza el contexto de forma que el estudiante pueda interactuar con los materiales y contenidos en un ambiente colaborativo.
- ✓ Fomenta los aprendizajes significativos y transferibles.
- ✓ Procura que surja la curiosidad, creatividad y el interés por aprender y conocer más de la realidad.
- ✓ Enseña qué, cómo, por qué y regula los comportamientos.
- ✓ Desarrolla los valores y actitudes positivas ante la profesión.

De acuerdo a lo expuesto, las competencias necesarias para aquellas personas que quieren dedicarse a la docencia serían:

1. Conocimiento actualizado de la materia y de cultura general.
2. Competencias pedagógicas, conocimientos de didáctica, mantenimiento de la disciplina, conocimientos sociales y psicológicos de los procesos de aprendizaje.

3. Habilidades instrumentales, es decir, conocer diferentes lenguajes, materiales y herramientas que apoyen el proceso de enseñanza y aprendizaje.
4. Características personales, como son una elevada autoestima, madurez, seguridad, equilibrio personal, capacidad de empatía, imaginación, creatividad.
5. Actualización en el uso de la tecnología aplicada a la enseñanza universitaria.

La profesión docente debe caracterizarse porque el profesor mantenga entusiasmo (vivir plenamente lo que hace de forma que lo transmita a los estudiantes), optimismo andragógico (creer en la posibilidad de mejora de los participantes); liderazgo (una actitud de guía que los lleve hacia el cumplimiento de los objetivos establecidos y que atienda las necesidades de estos); capacidad de brindar afecto y contención (dar apoyo emocional y brindar orientación) que genere la seguridad necesaria para que demuestren sus capacidades. Esto hace que la profesión docente sea una de las más complejas y que por tanto requiera de un compromiso personal muy profundo del individuo que se está formando para ser docente teniendo como base una profesión en otra disciplina.

En este sentido, es importante abordar que la actual realidad pandémica, dada a las medidas de bioseguridad, conllevan a un reto mayor para poder hacer integral la relación humana, dada las condiciones de transmitir conocimientos a través de encuentros basados en el uso de la tecnología y diversas aplicaciones de las redes sociales para poder generar la comunicación y procurar la interrelación con un nivel afectivo a pesar de la distancia física, todo esto para procurar un escenario más cálido, donde el estudiante sienta la cercanía del docente no sólo como un transmisor de conocimiento, dador de clases, explicador de un contenido, sino como de una persona que está mostrando una manera diferente y alternativa de dar clases en medio de unas condiciones diferentes e inéditas, y que aun así, desde la creatividad e investigación de nuevas estrategias de enseñanza en tendencias es posible formar al profesional considerando al humano que lo habita.

La visión teórica sobre la función del docente y la formación del futuro docente

El surgimiento de la actividad formal y sistematizada de la formación docente deviene desde temprano en la historia de la humanidad, donde la transmisión de saberes se delimitó como una actividad diferenciada de otras actividades sociales asignadas a personas con una mayor especialización en la temática, al respecto Diker y Terigi (2020) afirman que “la formación docente

se puede definir como la preparación para el ejercicio de la profesión” p. 9. Lo anterior, se considera como la transmisión de conocimientos orientada al desarrollo de habilidades y destrezas que permitan ejercer con éxito la profesión de enseñar.

Al respecto Gimeno (2015) afirma que, “cualquier conocimiento es producto de la actividad humana. El conocimiento no se descubre, se produce y al producirse modifica profundamente al productor que se define en gran medida por su capacidad de conocer, producir y crear”. p. 45. En este sentido, cuando se requiere que el individuo aprenda, Ausubel citado por Novak (1990) manifiesta que “de todos los factores que influyen en el aprendizaje del alumno el más importante consiste en lo que él ya sabe”; p. 89; lo cual significa que el individuo tiene en su estructura cognitiva: conceptos inclusores e inclusivos; donde expone esos conocimientos previos, y que ha adquirido a través de su relación con el medio; utilizando los sentidos para observar modelos externos que sirven como reforzadores para un primer aprendizaje, que sería el memorístico; más tarde de acuerdo al cúmulo de conceptos que van formándose en él se convierte en un concepto permanente, nato, propio de él.

Es en este momento donde el docente universitario debe implementar el uso del rol de mediador y facilitador el enlace para combinar lo cognitivo y lo afectivo, alcanzando una educación holística. Así lo plantea Gardner (2002), “La educación holística toma, pues, los aportes de la nueva ciencia como base, y reconoce el mundo como una compleja red de relaciones entre las distintas partes de un todo global”. p. 32. Éste teórico subrayó la importancia vital del aprendizaje reflexivo y del establecimiento de conexiones, dentro de lo que se puede llamar una andragogía de la comprensión, es decir, que los estudiantes puedan reconocer con cierta facilidad las relaciones que existen entre las diferentes asignaturas específicas de su carrera y el mundo que les rodea, adaptarse a situaciones nuevas, y combinar los conocimientos pertinentes con la inteligencia práctica y social, a la hora de resolver problemas reales por sí mismos o en grupo.

Se pretende dar a conocer a la educación holística tomando sus aportes y reconociendo del mundo la compleja red de relaciones entre las distintas partes de un todo global. La educación holística es una filosofía educacional y forma constructivista basada en la premisa de que toda persona encuentra su identidad, y el significado y sentido de su vida, a través de nexos con la comunidad, el mundo natural, y los valores humanos. Se trata de una educación completa e integradora, que

busca despertar una devoción intrínseca por la vida y la pasión por el aprendizaje. Es importante destacar que, la educación holística es una pedagogía humanista centrada en el estudiante e interesada, ante todo, en su formación y desarrollo como persona, en su relación consigo mismo y también, como ser en sociedad, en su relación con los demás y con el planeta, siendo todos estos aspectos importantes para la educación superior.

Marco conceptual de la salud como componente holístico de la formación docente

La Organización Mundial de la Salud (OMS) planteó por primera vez en 1946 la definición de la salud como: “Completo estado de bienestar físico, psíquico y social y, no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades”. p. 7. Esto lleva a entender a la salud tanto como un hecho social como inmaterial, por lo tanto, se trata de un fenómeno multidimensional y multicasual que trasciende y desborda la competencia estrictamente médica, relacionándose además, con otros escenarios como la economía y la política, en tanto que es un asunto individual que alcanza márgenes de lo colectivo. Partiendo de lo descrito, se toma esta afirmación para vincularla a la educación, pues desde un proceso formativo es posible la difusión a gran escala de información referente a la salud del individuo, siendo un aspecto a considerar en el proceso de formación de futuros docentes, quienes estarán al frente de ambientes educativos donde se puede promover la educación integral del estudiante que además se proyectará en los hogares de estos.

Ahora bien, siguiendo en la consulta de referentes conceptuales, se ubica a Perea (2012), definiendo a la salud dentro de un plano integrador de la sociedad y el hombre: “es el conjunto de condiciones físicas, psíquicas y sociales que permitan a la persona desarrollar y ejercer todas sus facultades en armonía y relación con su propio entorno” p. 12. Lo cual, conduce a entender, que la Salud no es un fin en sí mismo sino un medio al que la personas y las colectividades deben aspirar para desarrollar tanto sus necesidades individuales como sociales. Razón por la cual hay que reflexionar sobre las variables que actúan sobre ella, Sainz, López y van den Boom (2021), destacan los factores fundamentales que actúan sobre la salud: factores genéticos o biológicos; factores sanitarios, factores medio-ambientales y los estilos de vida. En esta visión los factores ambientales y los estilos de vida son los elementos determinantes de la salud y sobre todo este

último ya que está vinculado particularmente a la promoción de la salud desde la perspectiva educativa.

Diversas instituciones entre las que se mencionan: Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO) 1996, Organización Mundial de la Salud (OMS) 2003 han coincidido en el hecho de que el inicio de muchas enfermedades crónicas del adulto: obesidad, hipertensión, aterosclerosis, diabetes y osteoporosis tiene una relación directa con el estilo de vida de las personas desde la infancia. Al abordar estos aspectos destacan, los factores socio-ambientales, la alimentación y la actividad física.

En este sentido Meda (2006), expone que el estilo de vida está mediatizado por la personalidad del sujeto, que incluye sus creencias, actitudes, normas y modos de vida que lo llevan a actuar de determinada manera y que se ve reflejado en sus hábitos alimenticios, en el control y el consumo de sustancias, alcohol y drogas, en el cuidado de su salud, en su actividad física, etc. El estilo de vida relacionado con la promoción de la salud, se inscribe en su definición en términos positivos, de bienestar y, al mismo tiempo, de capacidad de funcionar, desde una perspectiva integral de la persona, e implica la consideración de las diferentes dimensiones que componen este concepto.

Razón por la cual, desde esta investigación se toma toda esta información para sumarla al proceso de formación del profesional no docente, pues orientándolo desde una visión holística y dándole las herramientas necesarias, se puede fomentar una praxis docente en el nivel universitario de manera integral, como conocedor del proceso sistémico, dinámico y positivo, resultante de la interacción y adaptación del hombre a su medio físico y social que debe partir desde el proceso educativo por el cual estuvo en su carrera universitaria, siendo el caso de esta investigación desde la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo en Venezuela en el Programa de Especialización para la Docencia en Educación Superior.

Formación holística para el profesional no docente

La educación como proceso, en ocasiones se encuentra condicionada a prácticas netamente conductistas y tradicionalistas, lo que genera resultados no fructíferos, debido a que los docentes en ocasiones al tratar de cumplir un programa solo dan contenidos y generan personas que actúan

de manera mecánica, los cuales realizan trabajos siguiendo lineamientos establecidos sin comprender realmente lo que están haciendo, cumplen con lo que se pide, pero no se genera en ellos el cambio que traería consigo el análisis y la reflexión que habría de darse al realizar el trabajo. Es por ello que la visión sobre la educación debe cambiar, en vías de generar personas con un sentido más humano, que convivan en sociedad, participen y sepan respetar la diversidad cultural. Es aquí donde los docentes deben estar preparados para enseñar a aprender, pero a la luz del aprendizaje holístico.

Al respecto Espino (2014) afirma que “la práctica pedagógica, vista desde la perspectiva holista, se opone a la comparación entre los estudiantes, ya que esa práctica entorpece el aprendizaje, fomenta el desinterés por el estudio y destruye la autoestima del estudiante” p.5. Se desprende de lo anterior que si se evita este tipo de acciones, entonces se crea en los estudiantes una cultura de ganadores-ganadores. La educación holística está basada en principios sobre la naturaleza del mundo, la naturaleza humana, el pensamiento crítico, la inteligencia, el aprendizaje, el universo y los principios de tiempo en la pedagogía. Así mismo es proveedora del conocimiento como resultado de una educación integral y según la visión holística el principio del tiempo no se mide en horas o días, sino en el placer de vivenciar lo aprendido.

La educación holística tiene como objetivo cultural generar un equilibrio entre el arte, la ciencia y la espiritualidad, de tal manera que la educación capacite no solo para el trabajo sino para la vida, reconoce al educando como un ser humano con un gran potencial. Esta visión educativa comprende el aprender a aprender, aprender a ser, aprender a hacer y el aprender a convivir. Uno de sus propósitos es el desarrollo humano, apelando a la ilimitada capacidad de aprendizaje que posee el ser humano es a través de la experiencia y de diversos caminos es como se obtiene el conocimiento, en un ambiente de libertad para una participación democrática y de respeto en los ámbitos en los que se desenvuelva.

En este contexto, afirma Gluyas y otros (2020) que la formación holística:

Requiere de la integración de saberes: saber ser a partir del autoconocimiento, para proyectarlo en un saber conocer que motive el aprendizaje continuo con miras a ser reflejado en un saber hacer que impacte en el desarrollo del entorno inmediato, con resonancia en la sociedad y en la humanidad (p. 6)

Este tipo de formación debe ser el objetivo del proceso educativo y por consiguiente, el principal motivador de todos los procesos de formación universitaria. Según Tobón (2006) la visión de brindar una formación holística a través de la educación se fundamenta en los siguientes planteamientos:

1. El planteamiento de la UNESCO de formar personas con conocimientos teóricos, prácticos y valorativos-actitudinales en todos los niveles educativos.
2. El informe de Delors en el cual se introduce el ámbito de los saberes en la educación para trascender el aprendizaje de conocimientos: saber ser, saber conocer, saber hacer y saber convivir. p. 91.

En base a lo descrito, se marca el punto central del estudio: el holismo, que es la concepción filosófica de la cual se parte, para extrapolarla al ámbito educativo. En lo afirmado por Briceño (2010): “El holismo es una doctrina filosófica contemporánea que tiene su origen en los planteamientos del filósofo sudafricano Smuts, la cual obedece a la noción de totalidad, de integralidad que remite al ser humano como una entidad multidimensional y cuya formación debe tener tal aspecto y en virtud de ello, las diversas dimensiones se vean beneficiadas de dicho proceso formativo. Vuelve a explicar Briceño (et. al) “Etimológicamente el holismo representa “la práctica del todo” o “de la integralidad”, su raíz *holos*, procede del griego y significa “todo”, “íntegro”, “entero”, “completo”, y el sufijo *ismo* se emplea para designar una doctrina o práctica.” (p.74.)

En tal sentido, “la holística es definida como un fenómeno psicológico y social, enraizado en las distintas disciplinas humanas y orientada hacia la búsqueda de una cosmovisión basada en preceptos comunes al género humano.” (p. 74). En otras palabras, la idea de fondo del holismo, es la de la comprensión de los fenómenos desde la multidimensionalidad, pues la realidad está compuesta de una diversidad de variables que interactúan entre sí, tejiendo una red compleja que posteriormente, el ser humano a partir de sus esfuerzos cognitivos, procura deshilar a fin de comprenderla.

De acuerdo a lo citado, es posible observar que la integración del elemento humano es importante en todo proceso educativo, por lo tanto, se hace importante tomarlo en cuenta y aplicarlo en el escenario de la formación de formadores en el nivel universitario, dando un espacio a la visión

holística como la vía que ofrece la integralidad en la formación de docentes no profesionales de la docencia que han elegido enseñar su especialidad a las futuras generaciones.

Actualmente Venezuela se encuentra en un proceso inédito devenido de la pandemia mundial por el Covid-19, lo que ha traído la incorporación de la modalidad on line como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje, generando como efecto una amplitud total a los medios utilizados para dar clases, todos soportados desde el uso de las diferentes vías tecnológicas con las que ambas partes puedan contar y poder llevar así el proceso de enseñanza y aprendizaje con nuevas experiencias, es entonces requerido que toda esta vivencia se enmarque desde lo holístico, donde se combine el saber con lo afectivo, siendo este último aspecto el de mayor sensibilidad dada las condiciones de aislamiento social en el que se encuentra no sólo el país sino el mundo, desde aquí la motivación al aprendizaje debe involucrar una mayor significancia para el estudiante universitario, para que se promueva la existencia de un vínculo entre los conocimientos, experiencias y realidad y así poder asegurar que el docente universitario formará al profesional de distintas carreras ajustado a lo que la sociedad venezolana en esta actualidad cambiante necesita: Un profesional humano.

Reflexiones Finales

De acuerdo con todo lo investigado y planteado se abre un necesario camino de reflexión, investigación y compromiso de los docentes que forman a los profesionales no docentes a profundizar sobre la combinación de los elementos para una verdadera educación holística de los estudiantes universitarios, considerando que los factores cognitivos y afectivos tienen una fuerte determinación en el estilo andragógico que asumirá una vez alcance graduarse este docente en formación durante la especialización, implicando un cambio en los paradigmas de la formación del profesorado de educación superior. Sin embargo, es importante señalar lo necesario para que las innovaciones avancen en las transformaciones de la cultura andragógica y logren incidir objetivamente en las prácticas de aulas de los docentes, es importante establecer la combinación entre el aspecto cognitivo y el aspecto emocional, pues la correcta fundición de ambas, generan un docente universitario integral, que es el docente ideal, es decir, más apegado al deber ser.

Desde la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Carabobo – Venezuela - Programa de Especialización para la Docencia en Educación Superior (PEDES) se deben implementar estrategias de revisión crítica de las significaciones previas e implícitas en profesores y profesoras, construyendo nuevas concepciones didácticas en estos espacios de formación profesional, analizando explícitamente las visiones personales de los participantes en la especialización, profesores formadores y tutores, en relación a sus creencias andragógicas y didácticas del valor y alcance de enseñar, aprender y evaluar en educación superior. En síntesis, se puede concluir que, para avanzar en la formación de profesionales no docentes, se debe considerar la visión holística del ser humano para poder modelar al profesional de otras carreras, siendo esta concepción de un gran significado para el proceso de enseñanza y el aprendizaje y que esta reflexión debe ocupar un lugar relevante en la praxis andragógica del docente formador.

Referencias

- Ausubel, D. (1978). *Psicología Educativa*. Editorial Trillas. México.
- Briceño, J. (2010). *La holística y su articulación con la generación de teorías*. Educere. Madrid.
- Casares, David. (2000). *Líderes y educadores: el maestro, creador de una nueva sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Diker, G y Terigi, F. (2020). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires. Editorial Paidós.
- Espino, L. (2014). Educación Holista. *OEI-Revista Iberoamericana de Educación*.
- FAO. (1996). *Cumbre Mundial sobre la Alimentación*. Roma, 1996.
- Gardner, H (2002). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas. Lo que todos los estudiantes deberían comprender*. Paidós. Barcelona.
- Gimeno, J. (2015). *En busca del sentido de la educación*. Ediciones Morata. Madrid.
- Gluyas, R; Esparza, R; Romero, M; Rubio, J. (2020) Modelo de educación holística: Una propuesta para la formación del ser humano. *Revista Electrónica “Actualidades Investigativas en Educación”*. Universidad de Costa Rica.

Meda, R. (2006). La Educación para la Salud, una prioridad a promover desde las escuelas, los hogares y la sociedad”. *Educar*. 38, 73-80. (Documento en línea). Disponible: <http://educar.jalisco.gob.mx/38/educar%2038.pdf>. (Consulta: 2021, marzo 06).

Novak, J (1996). Aprendizaje Significativo. Técnicas y aplicaciones. *Serie: Educación y Futuro # 18*. Ediciones Pedagógicas. Madrid

Organización Mundial de la Salud (2003). Dieta, nutrición y prevención de enfermedades crónicas. *Serie informes técnicos 916*. Informe de la Organización Mundial de la Salud. Ginebra.

Perea, R. (2012). *La Educación Para La Salud, Reto de Nuestro Tiempo*. Educación XXI.

Sainz, M., C. López y A. van den Boom. (2021). *Educación para la Salud: alimentación y Nutrición escolar*.

Tobón, S. (2006). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá: Ecoe.

Mayler Niebles:

Doctora en Educación. Magíster en Gerencia Avanzada en Educación. Licenciada en Educación Mención Educación Comercial. Todos los títulos de la Universidad de Carabobo - Venezuela. Profesora ordinaria de la Universidad de Carabobo, Facultad de Ciencias de la Educación, adscrita al Departamento de Ciencias Pedagógicas, Bárbula -Venezuela. Correo electrónico: maylerniebles@hotmail.com. Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4156-3366>

CAPÍTULO IX

FUNDAMENTOS ONTOLÓGICOS DE LA PRAXIS DOCENTE

*María Auxiliadora González, Glency González
Engelbert González*

Para citación: González, M., González, G. y González, E. (2022). Fundamentos ontológicos de la praxis docente. En: De lo Simple a lo Complejo del Acto de Enseñar y Aprender. Una visión de construcción colectiva. Primera Edición. pp. 126-136. Valencia, Venezuela

Resumen

El compromiso de la Facultad de Ciencias de la Educación, como formadora de los profesionales de la docencia con alta calidad respondiendo a las exigencias de la sociedad actual, representa abrir espacios para incorporar elementos en los saberes que posibiliten fortalecer el perfil de egresado. En el marco de la Transformación del Diseño Curricular por competencias de la FaCE-UC, el presente artículo, Fundamentos Ontológicos de la Praxis Docente abarca la comprensión del ser humano, las competencias interaccionales, la constitución performativa del docente, el lenguaje de poder del ser docente, entre otros, que conlleva al conocimiento de la esencia de la praxis educativa. Dichos saberes pudieran ser incorporados en mesoproyectos y talleres como actividades extra cátedras, para brindar las herramientas que promuevan el autoconocimiento, el despertar y ampliar su conciencia del significado y alta responsabilidad que representa la labor docente y su legado en la sociedad.

Palabras clave: Praxis Educativa, Formación Docente, Comunicación, Interacción, Ontología.

Abstract

The commitment of the Faculty of Education Sciences, as a trainer of high-quality teaching professionals responding to the demands of today's society, represents opening spaces to incorporate elements into knowledge that make it possible to strengthen the graduate profile. Within the framework of the FaCE-UC's Transformation of Curriculum Design by competencies, this article, Ontological Foundations of Teaching Praxis, covers the understanding of the human being, interactional competencies, the teacher's performative constitution, the language of power of being teacher, among others, which leads to the knowledge of the essence of educational praxis. Said knowledge could be incorporated into mesoprojects and workshops as extra-curricular activities, to provide the tools that promote self-knowledge, awakening and expanding their awareness of the meaning and high responsibility that teaching work represents and its legacy in society.

Keywords: Educational Praxis, Teacher Training, Communication, Interaction, Ontology.

Introducción

Los principales desafíos que asumen hoy día las instituciones de formación docente, refieren la necesidad de incorporar políticas integrales que vayan en función de una mirada renovada del protagonismo docente. Proponer cambios en los pensa de estudios tendientes a impulsar las transformaciones que requiere la formación de los docentes, a la luz de las nuevas realidades sociales e institucionales. La Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo, transita por una transformación curricular por competencias, abriendo así la posibilidad de hacer ajustes en su pensum de estudio, mediante estos cambios, se ofrece un proyecto educativo que aborda transversalmente áreas temáticas que orientan el desarrollo integral de los estudiantes abarcando aspectos socioeconómicos, políticos y culturales. En este sentido, se han planteado 6 ejes transversales para la carrera de Licenciado en Educación, los cuales son: Eje de las Prácticas Profesionales, Eje de Investigación, Eje de Atención a la Diversidad, Eje de Desarrollo Humano, Eje de Cultura y el Eje de Tecnología para el Aprendizaje.

A propósito del Eje de Desarrollo Humano y revisando lo concerniente a las necesidades de aspectos relacionados con la esencia de la praxis educativa, considerándola como un acto de comunicación e interacción permanente entre los sujetos involucrados en el acto educativo, es menester reflexionar sobre la necesidad de balancear los saberes que permitan contribuir al desarrollo integral de los estudiantes que se forman para la profesión docente, en virtud de la esencia de su praxis, del centro de gravedad que representa el accionar en ese encuentro de docente y estudiante es decir, de los fundamentos ontológicos de la praxis docente, con miras a dar respuestas a una formación con carácter holístico de los futuros docentes, que además de ser competentes en los roles de planificador, evaluador, administrador, potencie los roles de mediador y orientador. Estos fundamentos ontológicos de la praxis docente apuntan a la esencia del acto educativo, es decir, el docente en su accionar tiene la oportunidad de hacer que sus discípulos puedan sacar lo mejor de sí. En otras palabras, la verdadera educación es sacar de adentro la grandeza que cada quien trae por naturaleza.

En ese accionar, el profesional de la docencia requiere también tener la oportunidad de conocer su propia grandeza para ayudar a otros. La praxis docente lleva implícito un asunto complejo, ya que supone la puesta en escena de competencias profesionales que potencien el desarrollo eficaz de los

procesos interactivos que ocurren entre la teoría y la práctica. En esa relación con el otro señala Medina, (2018) que el docente en la actualidad, necesita desarrollar competencias sociales y de comunicación que le permitan además de lograr el trabajo en equipo, saber negociar ante el conflicto, conciliar y lograr relaciones interpersonales armoniosas, saber autorregular su propio comportamiento. Implica la preparación de un ser humano con toda su impronta, relacionado con entenderse a sí mismo, al tiempo que precisa la comprensión del otro, de manera que, la formación del profesional docente debe conducir al individuo para la comprensión de sí mismo y la comprensión del otro, asumiendo el fenómeno del aprendizaje desde la biología del conocimiento de sí mismo y la ontología del lenguaje.

La formación docente

La formación profesional implica acciones y efectos complejos en la capacitación de los sujetos para un campo ocupacional determinado. En el ámbito de la formación docente, tiene que ver con la preparación de personas para formar a otras personas. En este sentido, la formación del ser humano es entendida como la transformación del ser, de allí que, es importante el reconocimiento del trabajo del profesional de la docencia, entendiéndose con ello que el rol que juega éste, reviste una comprensión profunda en los actuales momentos de lo que significa formar a otros, de los factores determinantes que posibilitan el aprendizaje de los discentes, como señala Ávalos, (2005), Es una apuesta por encontrar las claves que permitan promover una mejor calidad de vida de los individuos y consecuentemente impulsar el desarrollo social, cultural, político y económico. Las reformas educativas, constituyen un espacio importante para repensar las necesidades que se tienen en ella, específicamente hay una mirada hacia la formación del docente. Desde allí, que se considere en el marco de la transformación curricular una reflexión con la finalidad de resaltar la importancia que reviste empoderar al docente para asumir un papel protagónico, lo cual implica que no sólo basta con informar y capacitarlos para el trabajo en aula, sino que también es importante la activa participación y corresponsabilidad en el desarrollo socio-educativo de los ciudadanos. (pp. 13-24).

Educación y formación se presentan como conceptos que están inevitablemente implícitos uno al otro. Educarse es internalizar valores y principios esenciales para una vida virtuosa y la formación se logra mediante el aprendizaje que se evidencia en la práctica, mediante la experiencia y

disposición de realizar las tareas en las cuales se está capacitado. En tal sentido, la formación docente debe comprender aspectos como el sentido de la moral, la ética y la estructuración de un sistema axiológico que afiancen, la voluntad de interpelar a los hombres, a las sociedades sobre el devenir de lo humano. Como bien lo señala Filloux, (2008) “Ese humano que está también hecho de lo *“inhumano”* En la voluntad de interrogar el rol de la escuela en la definición de una educación hacia lo más humano, que descubra las trampas de lo inhumano” (p. 177). En ese sentido, el espacio de acción del docente es una oportunidad para deslastrarnos de lo inhumano, significa entender que somos seres humanos cargados de emociones y sentimientos que obstaculizan o posibilitan el aprendizaje según nuestra competencia para entendernos y entender a los demás. Sostiene Heller, (1993) “Si consideramos a la educación como un acto de comunicación y la comunicación con criterio holístico integral, debemos reconocer que junto con el contenido integral del mensaje se transmiten también gestos, actitudes y sentimientos”, (p. 116), por tanto, la comunicación que cada quien tiene con sus semejantes define la forma de relación que desarrolla con el mundo que le rodea.

Considerando lo antes planteado, es imprescindible reflexionar sobre la necesidad de abordar desde las unidades curriculares y ejes transversales saberes que giren en torno a los tres postulados básicos de la Ontología del Lenguaje planteados por Echeverría, (2006) que sugieren: en primer lugar interpretar que los seres humanos somos seres lingüísticos, en segundo lugar interpretar al lenguaje como generativo y en tercer lugar interpretar que los seres humanos se crean a sí mismos en el lenguaje y a través de él. Vale decir, que el docente para desarrollar su praxis, indiscutiblemente debe conocer e internalizar estos postulados básicos, en el entendido que su quehacer no es otro que la interacción y la comunicación.

Estamos involucrados en una transformación histórica, que va en función de encontrar una manera diferente de interpretación de los seres humanos. Transitamos hacia el entendimiento en nuestro modo de comunicación; considerando que la comunicación es la relación entre personas y no una elemental transferencia de algo a otro, pues ésta misma se funda en el lenguaje como un fenómeno social recursivo. En este sentido, en la educación se generan los espacios transformadores de la sociedad. Tomando este contexto, es relevante proponer alternativas para una verdadera

transformación de los saberes que conforman la malla curricular en cuanto a la formación general y específica de los nuevos Licenciados de la Educación.

Es oportuno seguir orientaciones que nos permiten encontrar las claves en la formación de los formadores que satisfagan las necesidades educacionales las cuales cambian constantemente, es un desafío, uno de los retos de las universidades, es decir, preparar a los estudiantes para resolver en el futuro las situaciones que se le presenten, como bien lo señala Luchetti, (2008) “Hay que educar en el presente para un mundo *de posibilidades* en el futuro, para un mundo ubicado en el signo del cambio (p. 11)

En el caso de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo (FaCE-UC) y en el marco de la Transformación Curricular por Competencias, se abren espacios para la incorporación de esos elementos en las unidades curriculares que permitan potenciar la formación personal y con ello se pueda alcanzar la excelencia en la praxis educativa de los futuros profesionales de la docencia, cimentado en el hecho de que el Ser Humano se construye desde el Lenguaje, y este hecho fundamenta su convivencia. En la convivencia, el docente desarrolla su potencial como comunicador y el mejor comunicador es aquel que primero conoce el poder de escuchar. Señala (Cala, 2013) “Casi todos vemos la comunicación como un juego entre oponentes, pero en realidad es más un ejercicio de escuchar que de lanzar” (p. 163) Por otro lado (Marcondes,2008) sostiene que hay dos formas básicas de comunicarse: está la más profunda y densa que es aquella “en la cual remuevo todo mi yo dentro de mí, vacío mi interioridad, abro espacios para el otro, busco aprender con él, enriquecerme con él, aumentar mi grado de complejidad a partir de nuestra relación...y la otra en la que no estoy interesado en transformarme, sino en informarme” Por lo tanto, debemos apostar por la posibilidad de esa comunicación densa que permita el desarrollo del potencial de los estudiantes en su proceso de enseñanza y aprendizaje

Es apremiante, que el estudiante de educación sea un sujeto altamente efectivo en la comunicación con el otro, que incorpore en su haber los conocimientos comunicacionales e interaccionales para el éxito en su desempeño profesional, sosteniendo que no se puede *Ser Docente* sin saber gestionar herramientas comunicativas e interactivas, mediante prácticas relacionales propias del proceso educativo y su entorno.

La transformación curricular y sus complejidades. FaCE-UC

La transformación curricular por competencias ha venido moviendo los cimientos de las concepciones tradicionales de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo, con miras hacia nuevos escenarios que permitan el desarrollo del pensamiento complejo en la formación de profesionales con óptimos niveles de calidad. Señalan Naveda y Durant, (2012), que la formación por competencias implica la posibilidad de lograr que los profesionales se inserten con idoneidad en un mundo global con lo cual se evidencia el impulso de una universidad para la internacionalización y con pertinencia social, además agregan “...con énfasis en la autogestión y autodesarrollo... de un ser humano autónomo que asume de manera libre y responsable su propia transformación y la de su entorno” (p11)

La complejidad de la formación docente sostiene Souto (citado por Yuni, 2009), que hablar de ello, implica interrogarnos sobre lo epistemológico, es decir, sobre el conocimiento de la formación, esto lleva a cuestionar la organización sobre las categorías que desde el conocimiento se imponen al mundo real, colocando un velo sobre las riquezas de las relaciones y las totalidades. También Imbernón, (2006) señala que es posible que las instituciones educativas actualmente no sean del todo adecuadas para enseñar y aprender esa heterogeneidad del estudiante a propósito del cambio generacional. Asimismo, señala que existe la necesidad de ver al docente como un sujeto activo con sus emociones y actitudes, que comprenda la complejidad de la profesión. Dentro de esa complejidad está el comprenderse para comprender a otros, ya que cada quien actúa según su cosmovisión del mundo en razón de sus paradigmas y percepciones emocionales de la realidad.

Desde esta perspectiva, se precisa la mirada reflexiva, como se señaló anteriormente, sobre las competencias que se aspiran alcancen los que se forman para formar a otros. Al respecto, sostiene Esclarín, (2011) que se debe fijar una postura sobre el papel que juegan las instituciones educativas y en esa sintonía quienes asumen el rol protagónico en la enseñanza y aprendizaje, es decir, los docentes en cuanto a reconciliar mente y corazón. “Quisiera imaginar que algún día, la educación incluirá en su programa de estudios la enseñanza de habilidades tan especialmente humanas como el autoconocimiento, el autocontrol, la empatía y el arte de escuchar, resolver conflictos y colaborar con los demás” (pp.36-37). También señala Cala, (2013) “para crecer como personas

hace falta un gran equilibrio interno que nos permita dominar las emociones e identificar si son productivas o son tóxicas. Este es el propósito de cultivar la salud emocional.” (p.89).

Por otra parte (Feo, 2011), docente del Departamento de Pedagogía de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), refiere con respecto a la calidad en la formación integral del docente, que:

se deben considerar los siguientes elementos: promover el desarrollo de las cuatro dimensiones esenciales humanas (conocimientos, sentimientos, voluntad y habilidades) que permiten la reflexión constante sobre sí mismo y sobre las exigencias del entorno; suponer un proceso continuo, que evolucione de manera sistemática, integradora y estratégica, a la par de los modelos y tendencias, así como también de las exigencias del contexto donde se desarrolla el sujeto. (p.11).

Todo ello lleva a pensar que, en cuanto a las transformaciones curriculares, cambiar para no cambiar no es una opción, pues por muchas décadas nos hemos ocupado de la deserción, del rendimiento, de la calidad, pero se descuida el rol del protagonista en la ejecución de los pensa de estudio, *el ser docente*, por tanto es momento de observar la carencia o ausencia muy importante en esos pensa de estudio, y es lo relacionado con el alfabetismo emocional, es relevante considerarla como la necesidad más apremiante para acometer la tarea de lograr los cambios necesarios de los ciudadanos de las nuevas generaciones. Todo ello, sin olvidar que el avance tecnológico y la era del metaverso ya en vías de hacerse sentir como el modo de interacción de las próximas décadas, nos arroja y con ello se agudiza la necesidad de propiciar los cambios que son obligados en nuestro modo de pensar, sentir y actuar. De manera que, esto se traduce en una urgencia, observar nuestro accionar educativo, incorporar los saberes que propicien el logro de las competencias que se requieren para ser exitoso, la incorporación de las materias pendientes para la educación integral de calidad.

La transformación curricular por competencias en la FaCE-UC bajo el enfoque Ecosistémico Formativo de Durant y Naveda (2012) es un hecho trascendental con el cual se marca el inicio de un trayecto educativo que invita a superar las limitaciones en la formación de los futuros

profesionales de la educación y también mejorar el alcance e impacto en la preparación de las próximas generaciones. De modo que, con los microproyectos formativos, así como con los mesoproyectos, las actividades extra cátedra y la transversalidad de los saberes se aspira la obtención de perfiles académicos de los egresados con las competencias contextualizadas en el avance hacia la planetariedad. Asimismo, de cara al metaverso, a la multimodalidad de estrategias en el objetivo de afrontar los retos del nuevo orden social, es necesario hacer los esfuerzos para seguir visualizando a las instituciones educativas como indispensables en esa nueva organización social que se vislumbra.

Sin lugar a dudas, participar en las transformaciones que se requieren en la formación docente, es una tarea fascinante que invita a plantear innovaciones, como la propuesta de mesoproyectos, cursos y talleres que complementen los saberes de los trayectos formativos concebidos para la carrera. En este sentido, es posible presentar mesoproyectos y cursos que tengan la posibilidad de potenciar el perfil del egresado en cuanto al componente general de la carrera en cada una de 16 menciones que se administran en la facultad, y que complementan el componente específico. Entre esas inquietudes se esgrimen los siguientes aspectos que pudieran considerarse para esas actividades extra cátedra, en virtud de potenciar dicho perfil.

El propósito es lograr que los estudiantes incorporen en su haber un lenguaje generativo para la transformación del ser, que permita el empoderamiento de un formador de ciudadanos comprometido consigo mismo y con su entorno, mediante los siguientes saberes:

Hacia la comprensión del ser humano: Razona sobre la necesidad de reconocer la ontología del ser docente. Reflexiona sobre la comprensión ontológica de sí mismo. Reconoce los dominios que lo constituyen como un ser docente. Explica los fundamentos ontológicos del ser docente, relacionando la comprensión ontológica del ser humano con la constitución social de la persona.

Competencias interaccionales: Utiliza un lenguaje transformacional hacia sí mismo y hacia el otro al relacionarse y comunicar asertivamente información. Demuestra habilidades para comunicarse en la interacción con otros y consigo mismo. Sostiene conversaciones activas poniendo en práctica la reflexividad. Demuestra el arte de escuchar en diálogos coordinados.

La observación para la formación de una cultura personal performativa del ser docente:

Conceptualiza la observación como proceso elemental para el aprendizaje, define dominio emocional y dominio performativo. Identifica el comportamiento de sí mismo y de los demás mediante la observación guiada en contextos de aprendizaje formal e informal. Valora la importancia de los dominios básicos de la persona en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Participa en diálogos atendiendo al dominio de la observación para la comprensión de sí mismo y del otro. Reconoce sus dominios personales mediante la observación permanente.

El lenguaje del poder. Hacia el empoderamiento del ser docente y su praxis educativa:

Distingue la forma como tradicionalmente entendemos el poder. Describe el poder como un juicio. Interpreta el Poder como un fenómeno lingüístico generador en la praxis docente. Observa distinciones lingüísticas de una comunidad. Genera espacios de interacción para mejorar la convivencia. Interactúa consigo mismo y con sus semejantes utilizando un lenguaje que permita nutrir, alimentar guiar y ofrecer posibilidades para que el otro crezca y desarrolle armónicamente todas sus dimensiones y potencialidades. Emite juicios que expanden la capacidad de acción de la educación aumentando su poder.

Consideraciones conclusivas

A modo de conclusión, es importante resaltar que en la actualidad necesitamos el despertar de la conciencia, con ello se quiere decir, el comprender los cambios que se requieren en el accionar, específicamente, en el accionar de aulas, donde se puede desarrollar el poder más grande que se tiene, como lo señala (Robbins, 1986), que es el poder de amar, planteado en su libro “Poder sin límites” allí donde se fraguan los cambios que queremos en los nuevos ciudadanos. Esos cambios, deben en primer lugar ir en sintonía con lo que se aspira, es decir, se quiere que los docentes en las escuelas busquen ese despertar en sus estudiantes el interés y la motivación por aprender, debemos entonces darle las herramientas en su formación para conocerse, despertar y ampliar su conciencia del significado y alta responsabilidad que representa la labor docente y su legado en la sociedad.

La ciencia hoy día ha demostrado que los que no gestionan la inteligencia emocional, por mucho que trabajen lo cognitivo, intelectual y físico, el éxito no estará de su lado totalmente. Entendiendo

el éxito en la vida, saber conocer y gestionar sus emociones. Entre los muchos científicos, artistas, filósofos y pensadores que han logrado resaltar este hecho tenemos Deepak Chopra, Mario Alonzo Puig, Lair Ribeiro, Eduardo Punset, Bruce Lipton, Dale Carnegie & Salesman, Anthony Robbins, Eckar Tole entre otros, los cuales hacen énfasis en la importancia de aplicar los principios de la neurociencia afectiva, conocer el cerebro, como el cerebro procesa las emociones y el afecto, cómo se aprende, que son indispensables en la interacción y la comunicación.

Referencias

- Asociación Americana de Psicología. (2019). *Manual de publicación de la Asociación Americana de Psicología, (7ª ed.)*. Estados Unidos de Norte América.
- Cala, I. (2014). *El poder de escuchar*. Venezuela.
- Naveda, O. y Durant, M. (2012). *Transformación curricular por competencias en la educación universitaria bajo el enfoque ecosistema formativo*. Venezuela.
- Echeverría, R. (2005). *Ontología del lenguaje*. Argentina.
- Feo, R. (2011). *Una mirada estratégica a la formación docente de calidad*. Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação (ISSN: 1681-5653)
- Filloux, J. (2008). *Epistemología, Ética y Ciencias de la Educación*. Argentina.
- Heller, M. (1993). *El arte de enseñar con todo el cerebro*. Venezuela.
- Imbernón, F. (2006). *La profesión docente en la globalización y la sociedad del conocimiento*. España.
- Luchetti, E. (2008). *Guía para la formación de nuestros docentes*. Editorial Bonum. Argentina.
- Marcondes, C. (2010). *Para entender la comunicación*. Argentina.
- Medina, E. (2018). *La profesión docente en la actualidad*. Fecha de consulta Miércoles 09-02-2022. <https://www.elsoldedurango.com.mx/analisis/la-profesion-docente-en-la-actualidad%20del%20conocimiento%2C%20requiere>
- O'Connor y Seymour. (2000). *PNL Para formadores*. España.

María Auxiliadora González:

Profesora ordinaria de la Universidad de Carabobo, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Ciencias Pedagógicas, Bárbula, Venezuela. Profesora de Práctica Profesional egresada de Universidad de Carabobo Licenciada en Educación mención Educación Comercial, Magister en Educación mención Planificación Curricular, Doctora en Educación. Correo electrónico: dora0709@gmail.com Código ORCID: <https://orcid.org/0000-001-61483390>

Glency González:

Docente de la Universidad de Carabobo a nivel de pregrado. Adscrita al Dpto. de Ciencias Pedagógicas a la línea de investigación: Educación y Sociedad. Docente en la Cátedra de Práctica Profesional II. Doctora en Educación. Profesora Titular a Dedicación Exclusiva. Asistente a la Directora de Escuela. Correo electrónico: glenjogon@gmail.com Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9785-6387>

Engelbert González:

Profesor ordinario de la Universidad de Carabobo, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Ciencias Pedagógicas, Bárbula, Venezuela. Licenciado en Educación mención Educación Física Deporte y Recreación. Especialización en Informática. Correo electrónico: engelbert@profesores.com. Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5720-7537>

Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Carabobo. Valencia, Venezuela.



ISBN: 978-980-233-807-8



9 789802 338078