



scitus

Revista de Investigación en Ciencias Sociales



Luis Arturo Mora Neville
No lifeguard on duty,
2012



Depósito Legal: PPI 201302TA4311
ISSN 2343-645X
Índice Revencyt: RVS016
RNRC ONCTI: 2SC257



ARTÍCULOS CIENTÍFICOS

ESTILOS RELACIONALES PARENTALES EN LA CONFORMACIÓN DE LA ASERTIVIDAD..... DELGADO MUÑOZ, ANA RITA.	1
CUADRO DE MANDO INTEGRAL COMO HERRAMIENTA DE PLANIFICACIÓN TURÍSTICA, EJEMPLO PARA EL TÁCHIRA..... MORA, CARLOS; CARDOZO, NEYDA; CASTRO, YADIRA	12
METODOLOGÍA MUSICAL COMO ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA PARA EL APRENDIZAJE DEL IDIOMA INGLÉS..... ALVIAREZ PARRA, ENLINAR	23
ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA LA ENSEÑANZA DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN EN CONTEXTOS UNIVERSITARIOS CON TIC..... FLÓREZ, JOHANA	35

TRABAJO CRÍTICO

REPRESENTACIONES SOCIALES DE ESTUDIANTES Y DOCENTES UNIVERSITARIOS SOBRE EL APRENDIZAJE EN VIRTUALIDAD..... RONDÓN NÁDALES, MARÍA	53
---	----

ENSAYOS

EI PROCESO PROYECTUAL EN ARQUITECTURA Y SU TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA CONTRERAS ASTRID, LILIANA	69
LA COMUNICACIÓN Y SU ACCIÓN PEDAGÓGICA EN LOS ESPACIOS DE APRENDIZAJE UNIVERSITARIO..... RUIZ RAMÍREZ, FREDDY	77

RESEÑAS

LA INNOVACIÓN PENDIENTE. REFLEXIONES (Y PROVOCACIONES) SOBRE EDUCACIÓN, TECNOLOGÍA Y CONOCIMIENTO..... Rey Echavez, Uriel Salvador	85
LA ARQUITECTURA COMO OBJETO FOTOGRÁFICO: UNA MIRADA AL TRABAJO DE LUIS ARTURO MORA NEUVILLE..... VILLALOBOS, SALVADOR	89



**Universidad Nacional
Experimental del Táchira**

Raúl Casanova Ostos
Rector

José Alexánder Contreras
Vicerrector Académico

Martín Paz Pellicani
Vicerrector Administrativo

Elcy Yudit Núñez
Secretaria

Luis Villanueva Salas
Decano de Investigación

Silverio Bonilla
Decano de Docencia

José Andrés Molina
Decano de Extensión

Miguel García Porras
Decano de Postgrado

Lisett Santos Sánchez
Decana de Desarrollo Estudiantil



**Consejo Editorial
FEUNET**

Andrés Chacón Ortiz
Director

Salvador Galiano
Carmen Saldivia

Representantes del
Decanato de Extensión

Jhon Amaya
Cora Infante

Representantes del
Decanato de Docencia

Ana Rita Delgado
Clarines Urdaneta

Representantes del
Decanato de Desarrollo Estudiantil

Andrés Chacón
Jazael Pernia

Representantes del
Decanato de Investigación

Oscar Medina
Solvey Romero

Representantes del
Decanato de Postgrado



**Revista de Investigación
en Ciencias Sociales**

Comité Editorial

Salvador Villalobos
Editor Jefe

Nusvia Zambrano
Presidente

Arex Aragón
Secretaria

Cielo Romero
Luz Ángela Cañas

Norma García
Ivonne Olivares
Editores

Comité De Arbitraje

Freddy Díaz
Damaris Díaz
Josefina Balbo

Equipo Editorial

Jesús Darío Lara
Corrección

Luz Ángela Cañas
Traducción

Adriana Duque

Diagramación, montaje y diseño
de portada

Luis Arturo Mora Neuville
Fotografías de portada y
contraportada



Criterios de reproducción
bajo licencia:



<http://investigacion.unet.edu.ve>
Correo Electrónico: scitus@unet.edu.ve

No es un secreto que la ciencia se ha visto afectada por la crisis que atraviesa el país desde hace más de 10 años, momento en el cual comenzó una drástica disminución de los aportes que hace el Estado venezolano a la educación, principalmente aquellos destinados a la investigación y divulgación del conocimiento. Paradójicamente, estos recursos que en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela obligan al ejecutivo a destinarlos al mantenimiento y desarrollo de la actividad académica, tienen como objetivo primordial la generación de soluciones concretas para los gravísimos problemas que vive la sociedad actual; en consecuencia, se puede inferir que una de las principales causas de lo que vive nuestra nación se debe a las erradas políticas en educación superior y ciencia en Venezuela.

Se coincide con el docente César Badell en su artículo *La ciencia en tiempos de crisis: perspectivas de la universidad venezolana* que, a diferencia de la investigación que se lleva a cabo en el sector privado cuyos resultados requieren cuantificarse de acuerdo a la rentabilidad económica de los mismos, la ciencia que se hace desde las casas de estudios superiores tiene una finalidad más noble; entre ellas, la resolución de la problemática que existe en su entorno inmediato, la generación de actividades y proyectos productivos que sirvan de base para el crecimiento social, la búsqueda de la verdad o el intercambio de saberes.

En definitiva, no se necesitan mayores justificativos para demostrar la importancia de dotar a las universidades y centros de investigación de manera adecuada; lo que si requerimos es, con base en ello, comenzar una discusión desde la ciencia para, en medio de la crisis, generar respuestas sobre un nuevo modelo de gestión para la I+D+I que transforme las relaciones entre creadores, organizaciones y gobiernos con el fin de articular a los actores, gestionar adecuadamente la producción científica y proteger al docente/ investigador-

En este escenario, debemos actuar en tres frentes. El primero, tiene que ver con la necesidad de dejar de trabajar aisladamente e insertarse en el escenario mundial pues la universidad intramuros dejó de existir hace décadas para dar paso a una compleja red de intercambio en la cual se articulan los requerimientos y la producción científica a partir de investigadores, unidades de investigación, universidades, directivos de empresas, actores sociales, representantes de la administración pública o miembros de organizaciones multilaterales. Para tal fin, es preponderante adecuar los modelos, procesos y normativas a las necesidades de este exigente contexto pues cualquier esfuerzo resultará infructuoso si no se está a la par de los cambios constantes que se dan a nivel global.

Asimismo, teniendo como abrebocha los primeros párrafos de este editorial, es prioritario construir un modelo de gestión que permita a las universidades facilitar la administración de la ciencia y de este modo generar recursos para promover la construcción de más conocimiento. Si bien es cierto que el papel del Estado no ha sido el más idóneo para el desarrollo de la academia en los últimos años, es tiempo de ofrecer los mecanismos para que las universidades se doten de modelos de autogestión. Para lograr tal cometido, los gobiernos deben destrabar los inconvenientes que la legislación y la burocracia han impuesto a las instituciones encargadas de la producción científica. En consecuencia, no podemos seguir esperando que algunas decisiones requieran, por ejemplo, de autorizaciones, permisos o firmas de funcionarios del más alto nivel para la ejecución presupuestaria, la compra de insumos para laboratorios, la impresión de libros y revistas o la participación de nuestros docentes en eventos internacionales. La ciencia no se detiene, el conocimiento brota cada segundo; por tanto, la administración de los recursos y los procesos inherentes a ella deben ser sencillos y expeditos.

Otro de los retos que enfrentamos corresponde al trato y estatus que se otorga a los investigadores en la Venezuela de hoy día. Si bien es cierto que todos los logros de la civilización se deben a la ciencia y, por ende, a los investigadores, son éstos precisamente uno de los menos recompensados por la titánica labor que emprenden. La situación política, económica y social ha provocado la más grande diáspora de connacionales hacia diferentes lugares del planeta y las universidades son reflejo de ello. Mientras nuestras aulas y laboratorios se quedan sin sus mentes más preclaras, espacios académicos del mundo gozan del conocimiento generado por investigadores y docentes venezolanos. Es hora de reconocer, más allá de las palabras o el discurso propagandista, la labor encomiable del investigador.

Debemos reconocer y reconocernos, llevar nuestras necesidades, expectativas y petitorios a los gremios, autoridades universitarias e instancias de decisión. Son tiempos en los que el discurso científico debe ser empleado para apoyar nuestras demandas, para informar; que la metodología aporte cifras incuestionables sobre las consecuencias de los recortes presupuestarios y cómo es posible revertir esta realidad. En definitiva, hacer entender a todos los que podamos el futuro crítico que nos depara con menos ciencia. Tal y como afirmaba Skidelsky, "si hubiera una sola persona perfectamente informada nunca se produciría una crisis general".

San Cristóbal, diciembre 2016



scitus

Revista de Investigación en
Ciencias Sociales

ARTÍCULOS

**ESTILOS RELACIONALES
PARENTALES EN LA
CONFORMACIÓN
DE LA ASERTIVIDAD**

PARENTAL RELATIONAL
STYLES TO CREATE
ASSERTIVENESS

RESUMEN

El *Homo sapiens* siempre ha necesitado de la seguridad de sus congéneres, específicamente de los miembros que componen su familia o en su defecto de representantes o cuidadores. En este sentido, la investigación tuvo la finalidad de estudiar la posible relación existente entre las relaciones parentales y la conformación de la asertividad que presentan maestrantes de diferentes profesiones. La investigación se ubica en un enfoque cuantitativo por cuanto se utiliza el Test Inventario de Asertividad de Rathus, instrumento psicométrico estandarizado de 30 reactivos con 6 puntos de respuesta tipo Likert.

ABSTRACT

Homo sapiens have always needed reassurance from their own fellow human beings, specifically from family members or in any case from their caregivers. Accordingly, the main purpose of this research is to study the possible connection between parental relationship and the competence in assertiveness showed by graduate learners from different specialties studying a Master in Educational Management at Tachira National University. This investigation accounts for a quantitative framework since a

Los resultados expuestos están ajustados al grupo de la maestría en Gerencia Educativa de la Universidad Nacional Experimental del Táchira. Se presume que el modelaje adquirido de las personas que acompañan a otro sujeto incide en la consolidación de la asertividad para optimizar o no las habilidades sociales y emocionales de la persona.

Palabras clave: relaciones parentales, asertividad.

Rauth Assertiveness Test Inventory and a standard 30-reactive psychometric instrument with a 6-point Likert-type scale are used. It is assumed that modeling in assertiveness acquired from others may affect and optimize, or not, learners' social and emotional skills.

Keywords: parental relationship , assertiveness, emotional skills.

Autora: Delgado Muñoz, Ana Rita.
Universidad Nacional Experimental del Táchira
Correo electrónico: anaritadelgadam@gmail.com

INTRODUCCIÓN

Cada ser humano que nace lleva implícito un horizonte a transitar en el mundo, en el que se desempeñará por un tiempo limitado; es una perspectiva conformada por conductas obtenidas en su proceso de hominización, donde todos los que le rodean se convierten automáticamente en modeladores, moldeadores y formadores del nuevo ser. Esto se evidencia a través de los comportamientos que emite ante cada situación que enfrenta, convirtiéndose entonces dichos modelajes en afirmaciones y huellas que quedarán impregnadas en la psique del infante.

El mencionado aspecto es reforzado a través de la escolaridad que los adultos significantes consideraron beneficiosa para la formación del niño y ciudadano, quien se transformará dependiendo del grupo etario; pero el adolescente, el joven y el adulto que se inscribe en la educación superior emite conductas ya adquiridas que le permitirán lograr el éxito o le desfavorecerán, dependiendo de si dichas conductas son funcionales, asertivas, atinadas, adecuadas o todo lo contrario. Es así que una parte de la existencia del individuo se encuentra consagrada a la captación de competencias, con el propósito de desenvolverse de forma efectiva en una profesión dentro del proyecto de vida que se ha formulado y continúa con procesos de actualización, donde la investigación es el eje central y en la cual el propio indagador puede verse a sí mismo.

Esta reflexión invita a toda persona a ser contemplativa de su propio yo, a desarrollar el talento fundamental en el crecimiento personal con el fin de evolucionar en las habilidades sociales, pues...

La grandeza de un ser humano no radica en lo que sabe, sino en lo consciente que es de lo que no sabe. El destino no suele ser inevitable, es más bien una cuestión de elección. Quien elige [*sic*] escribe su propia historia, abre sus propios caminos (Cury, 2009: p. 166).

Ante esta realidad, es necesario plantearse si la actualización que ofrece una maestría requiere otorgar información acerca de las habilidades sociales que presenta el maestrante al ingreso de la misma, y una de

ellas es la manifestación de la relación entre la congruencia y el proceso de crianza recibido, el cual se devela en sus comportamientos. Para ello se elaboró el objetivo general, el cual consistió en determinar la reciprocidad existente entre el estilo parental y la asertividad de los maestrantes de la Universidad Nacional Experimental del Táchira (UNET), en las diversas maestrías y cohortes durante el transcurso de tres años (2015 a 2017). Para este avance de investigación se consideran los participantes de la maestría en Gerencia Educativa del año 2015, datos que constituyen el estudio que se visualiza culminar el próximo año. Los objetivos específicos son: indicar la asertividad, exponer el enfoque relaciones parentales y analizar las coincidencias de los resultados con comportamientos funcionales o disfuncionales.

Esta gran preocupación y ocupación, ya justifica el presente trabajo de investigación, pues la educación y en especial la actualización que otorga una maestría induce a la consolidación del sentido de vida, a la vez que se engrandece al maestrante al darse cuenta de su forma de actuar ante las personas en su cotidianidad. De esta manera el futuro investigador (maestrante) otorga respuesta a sus propias inquietudes personales, aspecto que el profesional de la orientación (investigador) apoya desde el acompañamiento individual en cuanto evalúa las cualidades en el desenvolvimiento del quehacer diario para que comprenda cómo se desarrolló y consolidó la socialización, que de acuerdo a Musitu y Cava (2001) está referido al "proceso mediante el cual las personas adquirimos los valores, creencias, normas y formas de conducta apropiados en la sociedad a la que pertenecemos" (p. 115).

Igualmente, la investigación es impactante porque ofrece teorías, metodología y socialmente abre mayores luces para proporcionar estrategias en habilidades sociales a las personas, y estas generarán una mejor calidad de vida pues contribuirán a ver el mundo de otras formas, donde la desesperanza aprendida sea modificada por sentimientos de plenitud y trascendencia, aspectos que también redundarán en vivir en un país con esperanza por el porvenir y

donde los ciudadanos, oriundos o no, tengan capacidades para la convivencia. Es aquí donde se evidencian las competencias investigativas de un docente universitario, es decir, observa, escucha e indaga elementos que están en la mediación y facilitación académica de un postgrado.

DESARROLLO **Estilos parentales y asertividad en el proceso de crianza familiar**

El ser humano se ha reproducido por medio de la procreación, esto con la misión de siempre tener la generación de futuro, aspecto logrado a través de la unión de un hombre y una mujer, situación que en la actualidad se legaliza por medio de elementos normados con el objeto de otorgar al nuevo ser, seguridad física, psicológica y espiritual. Los adultos son denominados padre, madre y en algunos casos representantes legales, cuidadores y en general adultos significantes, en otras palabras son quienes modelan, moldean y educan al niño o niña y estos se integrarán según las creencias al contexto donde nacieron o al cual serán llevados.

La unión de un hombre y una mujer o de dos personas mediante ceremonias y formulismos conlleva a la creación de una nueva familia; sin embargo, no todas las parejas heterosexuales u homosexuales conviven bajo las leyes establecidas por los estados en los que adquieren condición de pareja para ser protegidas por dichas disposiciones. Por tanto, la familia es definida como la unión de dos personas por lazos religiosos o legales que conviven, tienen intenciones de existencia en común, además de desear tener hijos con lo cual generan parentesco de sangre y en algunos casos legales, debidos a las adopciones que realicen.

De esta manera, la pareja pasa a asumir compromisos con el nuevo ser que llega a la familia, como es el nacimiento de un hijo. Ante ello, pretenden ser óptimos para la crianza, la cual está sustentada en el rol de convertir al hijo en una persona adaptada al sistema mundial y globalizado con capacidades desarrolladas en el potencial humano presente y futuro. Esta función

requiere a su vez habilidades sociales y personales pero con fluidez, felicidad y en facilidad para un acertado y asertivo proceso de crianza que de acuerdo a Salvia y Tuñón (2011) consiste en la “evolución otorgada en el tiempo y espacio en el cual un niño está al cuidado de una persona con madurez” (p. 6).

Este niño también es atendido por adultos significantes que no sólo son los padres o madres, pueden ser padrastros, madrastras, abuelos, tíos, hermanos mayores, chaperonas, cuidadores, empleadas domésticas u otros, quienes igualmente proporcionan rasgos en la conformación de la personalidad del individuo, por ello se denomina familia facilitadora del desarrollo porque otorga elementos contenedores biopsicosociales, aspectos que procuran talentos impulsores para la convivencia en sociedad.

En consecuencia la crianza reside en el suministro por parte de los adultos de una base firme para que el mismo se inserte al mundo exterior y regrese de él con la seguridad de las particularidades demandadas para su formación integral. De acuerdo a Salvia y Tuñón (ob. cit.):

En el marco de los hogares monoparentales, es claramente mayor la probabilidad de que los niños y niñas queden al cuidado de hermanos, otros familiares y no familiares que en el marco de los hogares biparentales. Los otros integrantes del grupo familiar cumplen roles importantes de cuidado de los más pequeños, los que en el contexto de los hogares biparentales suelen ser cubiertos por los cónyuges. (p. 3)

De esta forma el desempeño en la generación de crianza es una labor compleja, pues cada niño o niña es única e irrepetible y esta condición también la poseen los adultos, asunto que complica la tarea por cuanto conlleva a enfrentar desafíos basados en improvisaciones bajo habilidades y destrezas específicas para modelar, orientar, guiar, influir e intervenir en una época de cambio vertiginoso, a la

vez, desplegar el desarrollo y madurez imprescindible en el sujeto. En este avance de la investigación no se profundiza en los diversos estadios por los que el hombre ha pasado en su proceso de crianza en las diferentes etapas sociales, pues ello no es objeto de estudio; pero sí es importante hacer mención a la Convención de los Derechos del Niño (CDN), fundada en 1989, este es un tratado internacional emanado por las Naciones Unidas para proteger los derechos que todo niño amerita, por lo que se subraya la condición especial del ser humano que no ha logrado el desarrollo físico y mental en su totalidad, y por tanto merece un resguardo en concreto que consiste en el derecho a la vida, a la no discriminación, al desarrollo, a la libertad de expresión y a ser escuchado.

En dicha dinámica, los adultos significantes exhiben procesos de crianza, también denominados estilos parentales, lo que implica la construcción de una identidad física y psicológica donde se detalla un cúmulo de técnicas usadas por los padres, representantes y cuidadores en la formación (educación) de los niños, compuestas por transmisiones culturales; estas representaciones parentales están detalladas por las características de crianza que pueden ser: Responsivo Exigente (autoritativo) y Responsivo No Exigente (indulgente); No Responsivo Exigente (autoritario) y No Responsivo No Exigente (negligente), de acuerdo a Maccoby y Martín (1983).

En esta transmisión prevalece la de los adultos, pues se sabe que también existe transferencia de los niños y jóvenes hacia los adultos, aunque dicha situación tampoco será tratada en el presente avance de estudio. En este orden de ideas, se denomina adulto significativo a toda persona que reviste importancia para otro sujeto en especial para individuos menores de edad de acuerdo a leyes establecidas por autoridades superiores y de justicia social. Se hereda elementos relacionados con lo biológico, la edad, el estatus social, las vivencias, lo emocional y afectivo, los valores, el *ethos*, hábitos y pautas culturales entre otros, bajo ideas preconcebidas,

creencias, enfoques, perspectivas y modelo socio cultural de cómo criar en función de un bien para la criatura, la familia y la sociedad. Elementos confirmados por Vigostsky (1979), cuando mencionó que el aprendizaje significativo surge de la interacción sociocultural iniciada por las personas que atienden a los niños y los espacios donde se desenvuelven, además de cubrir el código genético, llamado línea natural del desarrollo o código cerrado, referido a habilidades inconscientes que luego se tornan conscientes a través de la educación integral. Por ello, la familia es el ente responsable de la estabilidad emocional de todos los integrantes, tanto en niños como adultos, y por ello es el núcleo básico de la socialización, en otras palabras, es el ente social donde se desarrollan los estilos parentales antes enunciados, a los que Comellas (2003) subraya como estilos parentales educativos que surgen de “la forma de actuar, derivada de unos criterios, y que identifica las respuestas que los adultos dan a los menores ante cualquier situación cotidiana, toma de decisiones o actuaciones” (p. 12).

Igualmente, se escribe en torno a los estilos, debido a la permanencia y estabilidad de la conducta en el tiempo, aunque presente cambios. Ceballos y Rodrigo (1998) plantean el concepto de estilos educativos parentales, observados por medio de las directrices generales de conductas, la frecuencia en comportamientos dados a los hijos, no obstante el género y tiempo transcurrido entre uno y otro hijo. Según Darling y Steinberg (1993) estos estilos educativos parentales son un conjunto de cualidades expresadas desde las conductas de los padres y traspasadas a los hijos, que repercuten en el clima emocional de todos los integrantes de la familia. Aspecto confirmado por González, Vandemeulebroecke y Colpin (2001) cuando dogmatizan que “el estilo educativo parental es el contexto emocional (característica del padre) donde toman relevancia las conductas educativas específicas” (p. 8).

De igual manera, Guevara (2014) simplifica los estilos parentales en cuatro formas primordiales: el primero referido al

autoritativo (democrático/asertivo/fluido), caracterizado por un control flexible, pues tiene la posibilidad el hijo de expresarse y también de ser escuchado, además hay confianza entre las partes para intercambiar criterios en la toma de decisiones relacionadas con las normas de interrelación dentro y fuera del hogar. Por ello, este estilo genera personas seguras en sí mismas, comunicativas, con gran autoestima, liderazgo y asertivas. El segundo estilo está basado en el *autoritarismo (inflexible)*, identificado por exigencias rígidas, pues no se permite la opinión, por ende, no hay participación en las tomas de decisiones, tampoco hay explicación del porqué y para qué de tal crianza. Además de proporcionar castigos severos, y en algunos casos se tornan maltratadores más que disciplinarios, por ese el niño manifiesta comportamientos disfuncionales o disruptivos. En este estilo de crianza se generan personas tímidas, introvertidas, calladas, de autoestima enferma, poco proactivas, inseguras, dependientes, frustradas y rebeldes.

El tercer estilo está relacionado con la *permisividad (laissez faire)*, aquí los progenitores no otorgan pautas claras y firmes, por lo que no hay disciplina con el fin de generar resiliencia en los niños aunque son proporcionadores de afecto, es decir la inconsistencia y libertinaje es la base en este estilo de crianza o de relación parental; dicha maleabilidad origina en el niño impulsividad, desatención, baja autoestima, ansiedad, depresión, elementos inductores para la inserción al uso de psicotrópicos, alcohol y otras formas de dependencia. El cuarto y último estilo es denominado *indiferente (insensible)*, pues los adultos significantes no manifiestan ocupación ni atención directa y precisa en sus hijos porque las prioridades son otras personas o aspectos de mayor importancia para sus vidas de adultos, el cuidado está totalmente delegado generalmente en personas externas al contexto familiar, por ende, no existen calidad ni tiempo para la formación del niño. Estilo de crianza que determina personas no deseadas por la vida, inseguras, de baja autoestima, depresivas, desesperanzadas y reactivas.

De los cuatros estilos el generador de personas asertivas es el autoritativo y en los otros tres casos, solo corresponde a las personas tomar la decisión de cambiar la historia de crianza e ir en consecución de la asertividad, la cual es definida como la habilidad individual que permite expresar de manera directa las opiniones y pensamientos, pero a través de sentimientos no ofensivos para sí mismos y para los demás. Igualmente, la asertividad defiende y manifiesta los derechos de una manera armónica y oportuna. Se dice que la asertividad está muy concatenada a la autoestima, que es la forma en que se autoaprecia cada persona.

El término *asertividad* fue usado en 1940 por Andrew Salter, quien lo precisó como una característica de ciertas personas y no de otras, pues se distinguían por ser asertivos, porque emitían la *expresión de los derechos y sentimientos personales*, aspecto referido al rasgo generado desde la madurez de la personalidad y el manejo de las emociones que posee el sujeto; en caso contrario se observaba una personalidad débil de carácter, con déficits en otras habilidades como las comunicativas y la confianza en la toma de decisiones.

En consecuencia, la asertividad se puede entrenar a través de la modificación de conductas y para ello surge el Test Behavioral Assertiveness (BAT) en 1975, diseñado por Eisler, quien determinó y describió las manifestaciones conductuales ajustadas al tiempo, espacio y personas con las que se interrelaciona. Por ello, las actuaciones cambian dependiendo de cada realidad y se requieren habilidades sociales como la integridad, comunicación acertada, escucha activa, observación, respeto al criterio ajeno, empatía y con comportamientos bien funcionales socialmente, entre otros aspectos. En el caso inverso se tienen dos tendencias disfuncionales como es la pasividad y la agresividad, en estas situaciones, la primera tiende a ser dependiente, baja autoestima y depresiva; en el segundo momento la persona puede agredir física y psicológicamente, además de ser posesiva e iracunda. Se destaca que hasta el momento no existen investigaciones contundentes sobre una causa

innata que genere la asertividad. Está como ya se anunció ajustada a conductas aprendidas y al manejo de estados de ánimo, sentimientos y emociones, de allí, la connotación de habilidad social.

En virtud de lo antes expuesto, la asertividad involucra un estilo de intersubjetividad donde los derechos y deberes tanto propios como ajenos son respetados y defendidos, por eso presenta una expresión congruente, proactiva, consciente y equilibrada, en conclusión, no se perjudica a sí mismo ni a los otros, pues el sentimiento que fundamenta la relación es de confianza y proactividad; en el caso contrario provoca estrés debido a la agresividad o pasividad al tratar de existir con calidad de vida. De tal manera, Covey (2013) detalla la asertividad como:

Una forma de vida que se hace un hábito profundo, dicho término insertado en el primer hábito; el ser proactivo, el ser responsable de nuestro propio destino y de nuestras respuestas ante cualesquier estímulos de éxito o fracaso que nos planteen el medio, la asertividad hace que los estímulos que nos llegan sean los que exactamente nos fueron enviados; y hace que enviemos aquellos mensajes que en realidad queremos mandar y que esencializan nuestro respeto y el de los demás (p. 68).

En otras palabras, la asertividad representa un estilo de vida con fluidez, congruencia y armonía, donde la persona asertiva y quienes las rodean se sienten en plenitud porque disfrutan de las situaciones en un estado del aquí y el ahora sin estar anclados en el pasado o en el futuro.

Finalmente, se informa acerca de la Gerencia Educativa, la cual consiste en el proceso administrativo de planificación, organización, dirección, control y evaluación. Además de gestionar recursos para lograr los objetivos preestablecidos en la misión y visión institucional; esto lo ejecuta el gerente a través del liderazgo en la dirección de sus subalternos bajo un trabajo de equipo con permanente motivación para estimular el

sentido de pertinencia.

ÁMBITO METODOLÓGICO

La investigación es cuantitativa con carácter descriptivo no experimental, la población está constituida por los maestrantes de diversas maestrías que proporciona la UNET, durante los años 2015 a 2017 y la muestra tomada está referida a maestrantes de Gerencia Educativa, en la que se encuestaron 37 profesionales. Correspondiente a 15 caballeros y 22 damas en edades comprendidas de entre 24 y 37 años, todos provenientes del estado Táchira y de profesión licenciados en Educación en las diversas modalidades.

Para comprobar los objetivos pretendidos, se aplicó un instrumento psicométrico estandarizado, que en palabras de González (2007), son “técnicas mediante las cuales se recogen los datos referentes a las características psicológicas de las personas estudiadas”. (p 18). Por ello, los morfemas *psico* y *metría* indican: *medida de los fenómenos psíquicos*, y se miden *habilidades cognitivas o rasgos de personalidad* en los individuos indagados; desde luego, es un instrumento estructurado; esto quiere decir que la persona estudiada requiere escoger entre las alternativas de respuestas posibles aquella que considera equitativa u óptima para su caso en particular. De allí que fue aplicado el Test Inventario de Asertividad de Rathus de 30 reactivos con 6 puntos tipo Likert y se consideran cuatro características de comportamientos relacionados con lo evitativo, asertivo, confrontativo y autorestrictivo (aspectos no analizados en esta investigación), pero el resultado de este avance se enfrentó con el enfoque de los estilos parentales para explicar la conformación de la asertividad desde el proceso de crianza (estilos parentales) en las personas estudiadas.

El Test Rejilla de Asertividad de Rathus, en inglés *Assertiveness Schedule (RAS)*, fue creado en 1973 por Spencer A. Rathus y adaptado al español por Carrasco, Clemente y Llavona (1984), es un cuestionario dirigido al público en general, con fiabilidad de un test-retest moderada-alta, después de un intervalo de 8 semanas

en un grupo de 68 sujetos: $r = 0,7782$, siendo p inferior a $0,01$. La consistencia interna del instrumento fue analizada por medio del método de las dos mitades (correlación entre puntuaciones pares e impares) indicando una homogeneidad moderada alta. La validez está fundamentada en la correlación entre las puntuaciones en el RAS de 47 sujetos y la puntuación que les fue otorgada en asertividad a esos mismos dos evaluadores independientes fue de $0,7049$, reflejando una validez alta en esos términos.

La aplicación de la encuesta se realiza en breve tiempo, por cuanto puede ser

respondida en diez minutos y el encuestado solo necesita contestar hasta qué punto la información que comprende cada ítem es característica de él mismo, según una escala de 6 respuestas que va desde muy característico hasta muy poco característico. Los resultados son agrupados y analizados de tal manera que la puntuación total se obtiene sumando los códigos numéricos de cada ítem. Debe cambiarse el signo de los ítems marcados con un asterisco. La puntuación oscila entre -90 y 90 , siendo mayor cuanto más alta sea la asertividad.

La aplicación del RAS proyectó lo siguiente:

Tabla 1. Puntaje de asertividad de los maestrantes encuestados

HOMBRES			MUJERES		
PUNTAJE	PORCENTAJE	FRECUENCIA	PUNTAJE	PORCENTAJE	FRECUENCIA
-17	6.67%	1	-32	4.55%	1
+ 46	6.67%	1	+37	4.55%	1
+ 20 al 30	86.66%	13	-6 a -1	45.45%	10
			+2 a 5	31.82%	7
			+14 y 17	13.63%	3
15			22		
37					

En los datos agrupados de la Encuesta de Asertividad se aprecia que las damas presentan menor asertividad que los hombres, pues el menor puntaje es de -32 y el mayor es de $+17$, esto indica que los comportamientos asertivos relacionados con la comunicatividad, proactividad, resiliencia, protección de los derechos personales son bajos, y en consecuencia los comportamientos cotidianos están fundamentados en el estrés y la agresividad en ciertos aspectos, y en la pasividad, en otros.

En cuanto a los caballeros, el puntaje menor es -17 y el mayor $+46$, de modo que tampoco expresan una asertividad sobresaliente; es decir, también los hombres requieren atender habilidades sociales como lo son el saber expresar sus sentimientos, solicitar de manera congruente ser atendidos e ir en la consecución de una mayor calidad de vida desde la armonía, el equilibrio y la trascendencia.

A continuación, se expone la percepción del proceso de crianza recibido en el contexto familiar, según manifestación verbal de los encuestados.

Tabla 2. Estilos parentales o patrones de crianza

ESTILOS PARENTALES	AUTORITATIVO		AUTORITARISMO		PERMISIVIDAD		INDIFERENTE		TOTAL	
	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	H	M
Frecuencia	4	6	3	8	5	3	3	5	15	22
Porcentaje	26.66%	27.28%	20.00%	36.36%	33.34%	13.63%	20.00%	22.73%		
TOTAL	10 (27,02%)		11 (29,72%)		8 (21,63%)		8 (21,63%)		37	

En este caso no se hizo uso de ningún instrumento psicométrico, solo se preguntó sobre la percepción del tipo de trato recibido por parte de los padres. Se ha de destacar que en la mayoría de los casos los maestrantes fueron criados en una familia monoparental, es decir solo uno de los padres estuvo en la gerencia familiar y fue la madre, quien trabajaba y asumía la responsabilidad afectiva, económica y de educación.

Igualmente, se puede apreciar que existe correspondencia entre el tipo de relación parental y la asertividad lograda o no por los encuestados. En otras palabras, se comprende que los procesos de crianzas disfuncionales o no asertivos se destacaron en los resultados, así como también se cruzan con la percepción expuesta por los maestrantes. Solo diez (10) profesionales ofrecieron aspectos relacionados a estilos parentales autoritativos (27,02%), es decir, son personas con tendencia a la asertividad, y por ello presentan comportamientos resilientes, alegres y armoniosos, que son conductas funcionales.

Los veintisiete (27) docentes restantes (72,97%) presentan conductas disfuncionales o no asertivas, pues los comportamientos están más centrados en la impulsividad, miedo e introversión. Sin embargo, se puede concluir que todos presentan esperanzas por un devenir prometedor, además de razonar de manera positiva por una actualización personal y profesional que les llevará a la trascendencia como seres humanos preocupados y ocupados por dejar su huella en el mundo.

CONCLUSIONES

El estudio otorga algunas respuestas en relación con la información de ciertas habilidades sociales de los maestrantes de Gerencia Educativa, encuestados en el año 2015, estas conclusiones son parciales por cuanto se expone solo un grupo y no todos los investigados durante el año 2015 y los encuestados en el 2016, además faltaría las encuestas del año 2017.

En la actualidad los resultados recabados en la investigación han generado ciertas dudas con respecto a la forma de comportarse el hombre andino, es decir personas nacidas y criadas en la zona andina de la República de Venezuela, pues se evidencia déficits en el comportamiento intersubjetivo, que pudieran ser típicos de la idiosincrasia de la región.

Es contundente la diferencia existente entre la asertividad de los caballeros y la de las damas, y quizá por ello la mujer asume una diversidad de tareas laborales y familiares, pero bajo el silencio en su sentir y comprender.

El empoderamiento de las mujeres en el siglo XXI también es evidente, pues aunque poseen una multiplicidad de roles a desarrollar en su cotidianidad, igualmente están prestas a la actualización con respecto a la profesión que asumieron en sus proyectos de vida.

Se subraya que existen comportamientos disfuncionales en la totalidad de los encuestados como falta de comunicación congruente, déficit en la defensa de los derechos, pasividad y agresividad, aspectos que inducen al estrés, a la desarmonía en la intersubjetividad de los maestrantes y a la certeza de la desesperanza aprendida.



Los comportamientos funcionales de los profesionales encuestados están visionados en un mundo mejor a través de la calidad de vida. De allí que esto les otorga confianza en atender sus propios talentos y hacer uso de su creatividad bajo los conocimientos ya adquiridos, manifestado por el compromiso por ascender a otros niveles específicos.

Se determina que sí existe reciprocidad entre el estilo parental y la asertividad de los maestrantes, porque el déficit expuesto en la asertividad se comprueba con el mayor porcentaje en los estilos parentales disfuncionales característicos de la inflexibilidad (autoritarismo), *laissez faire* (permisividad) e insensible (indiferente).

El avance de la investigación en relación con entender y comprender la conformación de la asertividad y las relaciones parentales o patrones de crianza no profundiza en los comportamientos evitativos, confrontativos, restrictivos y asertivos, lo cual se hará en el informe final del estudio.

La actualización ofrecida en las maestrías ofrecidas por la Universidad Nacional Experimental del Táchira (UNET) sí atiende ciertos aspectos informativos acerca de las habilidades sociales que presenta el maestrante al ingreso de la misma.

Finalmente, se puede afirmar que la preocupación, ocupación y redacción de un fenómeno subsume a todo docente universitario en el desarrollo de las competencias investigativas, para lo cual requiere estar en permanente actualización en correlación con el tema.

Sugerencias.

El Decanato de Postgrado amerita atender los resultados de las investigaciones relacionadas con aspectos intrínsecos y netamente personales del maestrante.

La Coordinación Académica del Decanato de Postgrado requiere hacer seguimiento en relación con conductas disfuncionales del futuro investigador, para verificar si las mismas se modifican, mantienen, extinguen o se generan otras funcionales.

La orientación profesional necesita ser incorporada en la atención individual del maestrante y, en especial, del que presenta déficits conductuales.

REFERENCIAS

- Asamblea General de las Naciones Unidas (1989). Convención sobre los Derechos del Niño. Recuperado de http://www.gobernacion.gob.mx/work/models/SEGOB/Resource/689/1/images/Convencion_sobre_los_derechos_del_nino.pdf
- Carrasco, J., Clemente, M. y Llavona, L. (1984). La evaluación de la aserción a través de los inventarios de Rathus y de Gambrill y Richey. *Revista Española de Terapia del Comportamiento*, 2, 121-134. España
- Ceballos, E., y Rodrigo, M.J. (1998). Las metas y estrategias de socialización entre padres e hijos. En M. J. Rodrigo y J. Palacios (Comp.), *Familia y desarrollo humano*. (pp.225-243). Alianza. Madrid
- Comellas, M. J. (2003). Criterios educativos básicos en la infancia como prevención de trastornos. Recuperado de <http://www.avpap.org/documentos/comellas.pdf>
- Covey, S. (2013). *Los 7 hábitos de la gente altamente efectiva*. Ediciones Paidós. México
- Cury, A. (2009). *Hijos brillantes, alumnos fascinantes. No hay jóvenes difíciles, sino una comunicación inadecuada*. Publicación de Zenith/Planeta. Brasil
- Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting styles as context: an integrative model. *Psychological Bulletin*, 113, 487-496. U.S.
- González, F. (2007). *Instrumentos de evaluación psicológica*. Editorial Ciencias Médicas: Ciudad de la Habana
- González, M., Vandemeulebroecke, L. y Colpin, H. (2001). *Pedagogía Familiar. Aportes desde la teoría y la investigación*. Trilce. Uruguay
- Guevara, Cl. (2014). *Escuela para padres. Estilos de Crianza*. Psicóloga de EOS-Perú. Recuperado de <http://app.kiddyshouse.com/maestra/articulos/estilos-de-crianza.ph> [octubre 16 de 2016]

- Maccoby, E.E., y Martin, J.A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. En P.H. Mussen (Ed.): Handbook of Child Psychology (vol. 4) (pp. 1-101). John Wiley & Son. Nueva York
- Musitu, G., y Cava, M. J. (2001). La familia y la educación. Editorial Octaedro. Barcelona
- Rathus, S.A. (1973). A 30 item schedule for assessing assertiveness. Behavior Therapy, Volumen 4, Issue 3. Páginas 398-406. New Jersey. Estados Unidos
- Salvia, A. y Tuñón, L. (2011). La primera infancia: importancia del proceso de crianza y socialización para el sano desarrollo. Artículo de divulgación del Observatorio de la Maternidad. Recuperado de la dirección estable: <http://www.aacademica.org/agustin.salvia/72>
- Vygotsky, L.S. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Crítica. Barcelona



scitus

Revista de Investigación en
Ciencias Sociales

ARTÍCULOS

**CUADRO DE MANDO INTEGRAL
COMO HERRAMIENTA DE
PLANIFICACIÓN TURÍSTICA,
EJEMPLO PARA EL TÁCHIRA**

BALANCED SCORECARD AS A TOOL
FOR A TOURISM PLANNING PROJECT
IN THE STATE OF TÁCHIRA, VENEZUELA

RESUMEN

En el Táchira se localizan los municipios Capacho Viejo y Capacho Nuevo, en donde yace un potencial turístico. El desarrollo de esta actividad requiere de una planificación que no ha surgido de los organismos encargados; no obstante, nace como un *Trabajo de Aplicación Profesional* para optar al título de Ingeniero Industrial, en vista de que el desarrollo del turismo sostenible posibilitaría generar una actividad económica perdurable para la comunidad. Este Proyecto Especial de Grado consistió en aplicar la metodología del Cuadro de Mando Integral (CMI) para la planificación del desarrollo turístico sostenible de la conurbación Capacho, estudiando: (a) los atractivos y servicios turísticos presentes en ésta, (b) la comunidad de la misma, (c) los operadores turísticos del estado Táchira, y (d) los posibles usuarios que vivan en este estado; a través de las técnicas de observación (mediante guías de observación), encuesta (empleando

cuestionarios) y entrevista (utilizando una guía de entrevista), y bajo un enfoque mixto, nivel descriptivo y diseño de campo. El resultado es un plan propuesto para el destino turístico Capacho, sustentado en las cuatro perspectivas del CMI adaptadas al turismo por Frances (2003), el cual contempla un plan a largo plazo y uno a mediano plazo con objetivos, indicadores e iniciativas que originan el mapa estratégico de Capacho. Se concluye que este plan es operacional y no estratégico a pesar de surgir bajo una herramienta para la planificación estratégica, pero genera oportunidad de desarrollar el turismo sostenible en el mencionado destino con el fin de mejorar el nivel de vida y la situación económica de sus habitantes.

Palabras clave: Turismo, Sostenible, Planificación, Desarrollo.

observations, surveys and interviewing techniques under a descriptive-mixed approach and a field design. The result comes up as a plan supported by the four BSC standpoints adapted to the tourism industry according to Frances (2003), in which a long-term and a medium-term plan were met based on indicators and initiatives to devise a strategic map for Capacho municipalities. It is concluded this plan is basically operational and non-strategic in spite of arising from a strategic planning tool creating opportunities to develop a sustainable tourism plan for improving the living standards and the economic conditions of people in these communities.

Keywords: Tourism, Sustainable tourism, Planning, Development.

Autores: Mora, Carlos; Cardozo, Neyda; Castro, Yadira
Universidad Nacional Experimental del Táchira
San Cristóbal, Venezuela
Correos electrónicos: camc1708@gmail.com; ncardozo@unet.edu.ve;
 yadi23129204@gmail.com

ABSTRACT

The municipalities of Capacho Viejo and Capacho Nuevo are located in the State of Táchira, Venezuela, where a potential tourist industry lies; nevertheless, at present this type of project is not intended by government agencies. For this reason, it is envisaged a planning project emerged from a Professional Application Work as a special project required to obtain the degree of Industrial Engineer at Tachira National University. This project looked at developing a basis for sustainable tourism which may give rise to an economic-lasting activity in both municipalities. This special degree project consisted of applying a Balanced Scorecard (BSC) methodology for planning a sustainable tourism development, studying specifically (a) the attractions and tourist services, (b) the community itself, (c) the tourist operators in the State of Táchira, and (d) the possible users who live in this state. Data was collected through

INTRODUCCIÓN

Capacho Viejo y Capacho Nuevo, municipios del estado Táchira, se destacan por poseer paisajismos de zona montañosa, clima tropical lluvioso de sabana, festividades en época decembrina, estructuras coloniales con historia, producción de piña y alfarería, que representan una oportunidad para el desarrollo del turismo; pero al consultar a los entes públicos encargados del turismo se evidencia que no existe una planificación para el desarrollo turístico que surja de éstos. Por tal motivo, se decidió abordar este estudio en el marco del Trabajo de Aplicación Profesional para optar al título de Ingeniero Industrial a través de un Proyecto Especial de Grado presentado en abril de 2016.

Por consiguiente, el propósito de esta investigación fue desplegar una planificación para el desarrollo del turismo sostenible en los dos municipios de la conurbación Capacho bajo la metodología del Cuadro de Mando Integral (CMI), en la que se abarca solo la generación de la propuesta sin comprender su implementación; empleando como guía la Planificación del Desarrollo de un Destino Turístico con el CMI: el caso de Choróní, aplicada por Francés, Díaz y Venero para el año 2003 en Venezuela; debido a que los diferentes factores que afectan la economía nacional y la escasa diversidad actual de la actividad económica hacen que el fortalecimiento del turismo genere una actividad perdurable que beneficie a la comunidad.

En consecuencia, ésta se sustentó en: turismo, que funciona como un sistema relacionado entre la oferta (comprendida por los atractivos turísticos y servicios turísticos, como equipamiento, instalaciones e infraestructura), la superestructura (quienes ofrecen el producto turístico) y la demanda (quienes solicitan los bienes y servicios de la oferta turística) (Boullón, 1990); turismo sostenible, definido por la Organización Mundial del Turismo (OMT, s.f.) como “el turismo que tiene plenamente en cuenta las repercusiones actuales y futuras, económicas, sociales y medioambientales para satisfacer las necesidades de los

visitantes, de la industria, del entorno y de las comunidades anfitrionas” (párr. 1); y metodología del CMI (Kaplan, y Norton, 2002).

El artículo a continuación presenta la investigación en tres partes, la metodología aplicada, el marco teórico, los resultados obtenidos y las conclusiones derivadas de la misma.

DESARROLLO

El objeto de estudio se fundamentó en el sistema de funcionamiento turístico planteado por Boullón (1990), que parte de algo característico perteneciente a un lugar, originando el producto como la oferta turística de los bienes y servicios que buscan complacer la demanda turística. Esta demanda está constituida por los bienes y servicios solicitados por los consumidores en cada uno de los sitios que visitan.

Por otro lado, la oferta está integrada por: (a) los atractivos turísticos, que representan la materia prima del turismo y la razón por la cual es visitado un destino; (b) los servicios turísticos, integrados por servicios básicos y complementarios para el desarrollo de la actividad (equipamiento, instalaciones e infraestructura); y (c) la superestructura, que comprende los organismos encargados del funcionamiento de cada una de las partes que integran el sistema.

Para ello, es indispensable crear una planificación del espacio turístico que se desea desarrollar, que garantice una actividad económica sostenible en el tiempo, dado que todas las zonas turísticas son diferentes, por condiciones externas, características internas y el mercado al que va dirigido.

En este escenario, existen diferentes metodologías para realizar la planificación, entre las cuales se encuentra el Cuadro de Mando Integral (CMI), de Kaplan y Norton (2002), utilizada en el presente estudio debido a que proporciona los recursos necesarios para conseguir el éxito competitivo futuro a través de la incorporación de las estrategias y la misión,

en un conjunto de medidas de actuación que generan la estructura para un sistema de gestión y medición.

Esta herramienta se basa en cuatro perspectivas: (a) financiera, para la rentabilidad y medidas económicas; (b) clientes, en cuanto a la satisfacción, fidelidad, retención, adquisición de nuevos clientes; (c) procesos, identificando los procesos críticos internos; y (d) formación y crecimiento para mejorar y crecer a largo plazo.

La finalidad es vincular cada perspectiva para alcanzar el objetivo principal a largo plazo y así llevar a cabo los procesos de: (a) aclarar y traducir o transformar la visión y la estrategia; (b) comunicar y vincular los objetivos e indicadores; (c) planificar, establecer objetivos y alinear las iniciativas; y (d) aumentar el feedback y formación (Kaplan, y Norton, 2002).

Para el desarrollo de la investigación se estableció un enfoque mixto dominante en el que prevalece el enfoque cuantitativo, el cual permitió el uso de las técnicas de observación, encuesta y entrevista en el estudio de las poblaciones que sustentaron el plan bajo la metodología del CMI para el desarrollo turístico sostenible de Capacho. Para el cumplimiento del objetivo, fue preciso describir las poblaciones de estudio estableciendo un nivel de investigación de tipo descriptivo. Así mismo, durante la investigación no se manipularon variables, lo que origina que la misma sea de carácter no experimental, permitiendo clasificarla en investigación de campo.

Las poblaciones fueron establecidas a través de las cuatro perspectivas del CMI: (a) financiera, (b) clientes, (c) procesos y (d) formación y crecimiento (Kaplan, y Norton, 2002), ya que el desarrollo de la metodología del CMI requiere fundamentarse de información que las represente. Éstas para un destino turístico necesitan ser interpretadas en la industria, y es por ello que se emplearon las siguientes perspectivas adaptadas por Francés (2003):

(a) **Perspectiva de la comunidad**, que reemplaza la perspectiva financiera, ya que estos son los beneficiarios de su desarrollo y se responde a sus expectativas económicas y no económicas; (b) **perspectiva de los clientes**, que responde las expectativas de los visitantes (usuarios del producto turístico) y de quienes poseen la capacidad de movilizarlos como los operadores turísticos; (c) **perspectiva de los procesos**, que comprende los procesos de planificación y desarrollo, y operación de los servicios recibidos por los turistas, lo cual abarca los atractivos y servicios turísticos; y (d) **perspectiva de las capacidades**, que sustituye la perspectiva de formación y crecimiento, percibe las capacidades de los recursos humanos, organizaciones que promueven el turismo y actitudes de la comunidad hacia los turistas.

Por ende, se estudiaron con base en el funcionamiento del sistema turístico y definición del turismo sostenible las siguientes poblaciones:

(a) **Atractivos y servicios turísticos presentes en Capacho**, levantándose en su totalidad a través de guías y hojas de observación que dependieron del grado de subjetividad de los investigadores, ya que se debía conocer la situación actual de cada uno de éstos para la elaboración del plan.

(b) **Comunidad de los municipios Capacho**, representada con una muestra de 96 hogares: 40 para Capacho Viejo y 56 para Capacho Nuevo; con la aplicación de un cuestionario en el hogar dirigida al jefe del mismo, identificándose su perfil y perspectiva sobre el desarrollo turístico sostenible en los municipios.

(c) **Operadores turísticos del estado Táchira**, con la finalidad de percibir el manejo que realizan estos de Capacho a través de una guía de entrevista de dirigida a la persona encargada de la empresa, encontrándose saturación de la información al octavo entrevistado.

Por último, (d) **Posibles usuarios que vivan en el estado Táchira**, evaluándose adultos con una muestra de 96 y ejecutándose el cuestionario en centros comerciales del municipio San Cristóbal, debido a que en éste se conglomeran las personas del estado.

Una vez validados los instrumentos para cada una de las poblaciones mediante una prueba piloto y juicio de expertos, se procedió con la aplicación a las muestras calculadas a través de la ecuación del teorema de límite central para el levantamiento y posterior procesamiento de la información.

2.1 Plan bajo la metodología del CMI para el desarrollo turístico sostenible de los municipios Capacho Viejo y Capacho Nuevo

Los resultados fueron obtenidos luego de procesar y analizar la información de los

indicadores evaluados en cada uno de los instrumentos a través del software SPSS, así como se observa a continuación en la Tabla 1 en el cruce de dos variables aplicadas en el cuestionario de los municipios de la conurbación Capacho.

Tabla 1: Objetivos de la Comunidad acerca del Turismo

Prioridades que las Familias Ambicionan que el Desarrollo Turístico le ofrezca a Capacho	Normas que las Familias Consideran que Ayuden al Desarrollo Turístico en Capacho						Total de Hogares
	Cuidado ambiental	Preservar la cultura	Normas de convivencia	Normas de consumo de alcohol	Seguridad	Respeto en lugares públicos	
Reconocimiento del pueblo	14	6	3	11	8	10	26
Mejor condición de los atractivos	17	11	9	7	13	9	33
Fuentes de empleo	19	9	5	7	11	13	32
Ingresos económicos	8	2	3	6	2	5	13
Seguridad	24	17	16	11	26	24	59
Mejor condición de la vialidad	14	7	4	8	12	13	29
Total	48	26	20	25	36	37	96

Nota: Elaborado a través de SPSS.

La tabla enfatiza que la comunidad de Capacho ambiciona que el desarrollo del turismo sostenible le ofrezca a los mismos “seguridad”, “mejor condición de los atractivos” y “fuentes de empleo”, pero a su vez acentúan normas de “cuidado ambiental”, “respeto en lugares públicos” y

“seguridad”, ya que éstas son las que ayudarán al desarrollo del turismo.

Así mismo, el análisis de estos resultados proporcionaron la información que sustenta el despliegue del CMI como herramienta de planificación para el desarrollo turístico

sostenible de Capacho, ya que, según Francés (2003), “la metodología del CMI se puede aplicar a la planificación del desarrollo de un destino turístico, para obtener así los beneficios que proporciona a las empresas” (p.132), debido a que es un sistema de gestión que provee los recursos necesarios para ir hacia el éxito competitivo futuro.

El plan bajo la metodología del CMI para el desarrollo turístico sostenible del destino Capacho contempla un plan a largo plazo como **Lineamientos** de cinco años, en el que se presenta una Misión que expresa la razón de ser del destino y la siguiente Visión como gran objetivo del mismo:

Capacho será un destino turístico de montaña de referencia en el estado Táchira que invierte y promueve en el turismo sostenible, satisfaciendo al turista regional con atractivos y servicios turísticos en muy buenas condiciones a precios accesibles, donde se puede desarrollar actividades recreacionales y turísticas, permitiendo mejorar el nivel de vida y la situación económica de los habitantes, siendo ejemplo para otros destinos del país.

Seguidamente, los Lineamientos contienen la Imagen Objetivo que involucra un retrato como visión para cada una de las cuatro perspectivas y estas a su vez permiten el logro de la Visión del destino, tal es el caso de la Imagen Objetivo para la perspectiva de la Comunidad que se presenta a continuación:

El turismo sostenible será una actividad económica de inversión mixta importante para Capacho, que permitirá mejorar el nivel de vida así como la situación económica de la comunidad, ofreciendo mayor seguridad, cuidado ambiental y fuentes de empleo para los habitantes. En el que preservar la cultura, costumbres, tradiciones, y rescatar la historia del pueblo será parte esencial de la actividad.

Para finalizar el plan a largo plazo, también se requiere de Políticas que enmarquen las acciones a realizar como medio para alcanzar la Visión del destino, en este caso para el desarrollo sostenible de un destino turístico. Francés (2003) indica que se establecen en función de la opinión de la comunidad, por ello entre las políticas establecidas se encuentran:

Se protegerá y preservará el medio ambiente en cada zona del destino, como elemento primordial para el desarrollo sostenible de la actividad turística.

El desarrollo de la actividad turística no permitirá desarraigar los orígenes Capachenses de la comunidad, al contrario, exaltará su cultura, costumbres, tradiciones e historia, protegiendo lo autóctono del destino.

La aplicación de la metodología del CMI para el desarrollo turístico de Capacho, también comprende un **Plan a Mediano Plazo** de tres años, constituido por el Destino que representa los objetivos de las cuatro perspectivas, como logro parcial de la Imagen Objetivo. A continuación se muestra el Destino para la perspectiva de las Capacidades:

- *Capacitar el personal para la atención de los usuarios del producto turístico.*
- *Establecer relaciones estratégicas que permiten el emprendimiento de la comunidad, la inversión del gobierno local y empresarios en el área turística.*
- *Crear cultura de servicio de la comunidad hacia los usuarios del producto turístico.*
- *Desarrollar oportunamente evaluaciones de riesgos para la constante inversión.*

Pero además, este plan a mediano plazo percibe el Mapa Estratégico, en el que cada objetivo del Destino de las cuatro perspectivas presenta indicadores que permiten el control y la fijación de metas; e iniciativas para el logro de los mismos, como se muestra en la Tabla 2 para el siguiente objetivo del Destino de la perspectiva de los Clientes.

Tabla 2: Objetivos de los Clientes del Turismo para el Destino Capacho

Objetivo	Indicador			Iniciativa
	Relación Matemática	Finalidad	Observaciones	
1 Obtener el reconocimiento de la población regional como destino potencial para realizar turismo	$\frac{\text{Personas que reconocen a Capacho como destino de montaña}}{\text{Total de encuestados}}$	Evaluar el reconocimiento del destino Capacho como destino turístico de montaña	Muestra poblacional regional	<ul style="list-style-type: none"> Desarrollar una encuesta a la población regional sobre los destinos turísticos de montaña del Táchira

Fuente: Elaboración propia.

Para cada indicador se hizo necesario desarrollar una relación matemática que permitiera su medición, así como enseñar cuál es la finalidad y observaciones que se tendrán que tomar en cuenta al momento de medir dicho indicador, con el fin de facilitar el proceso de aplicación del plan.

Además, para algunas iniciativas planteadas fue preciso su despliegue, permitiendo disposición de información y mayor comprensión del plan, tal es el caso de la siguiente iniciativa: objetivo del Destino de la perspectiva de Procesos (Tabla 3).

Tabla 3: Despliegue de Iniciativa

Objetivo	Iniciativa	Despliegue
Objetivo de los Procesos Turísticos de Capacho, Operación		
2 Desarrollar actividades recreacionales y turísticas adecuadas al interés de la población regional	<ul style="list-style-type: none"> Organizar ferias que muestren la cultura de la zona 	<ul style="list-style-type: none"> Feria de alfarería tejido e indumentaria, feria de comida y bebidas típicas, Feria del arte del metal y madera, y feria de la pintura. Se pueden realizar solas o combinadas, acompañadas de la música y la danza de Capacho. Así mismo se recomienda en los lugares para el desarrollo de actividades culturales

Fuente: Elaboración propia.

Las diferentes medidas e iniciativas de la formulación del plan bajo la metodología del CMI forman la vinculación de todos los objetivos del Destino de cada perspectiva con relación causa-efecto, logrando el

Destino y la Imagen Objetivo de la comunidad y, por ende, el plan a largo plazo como se observa en la Figura 1 del Mapa Estratégico del destino Capacho.

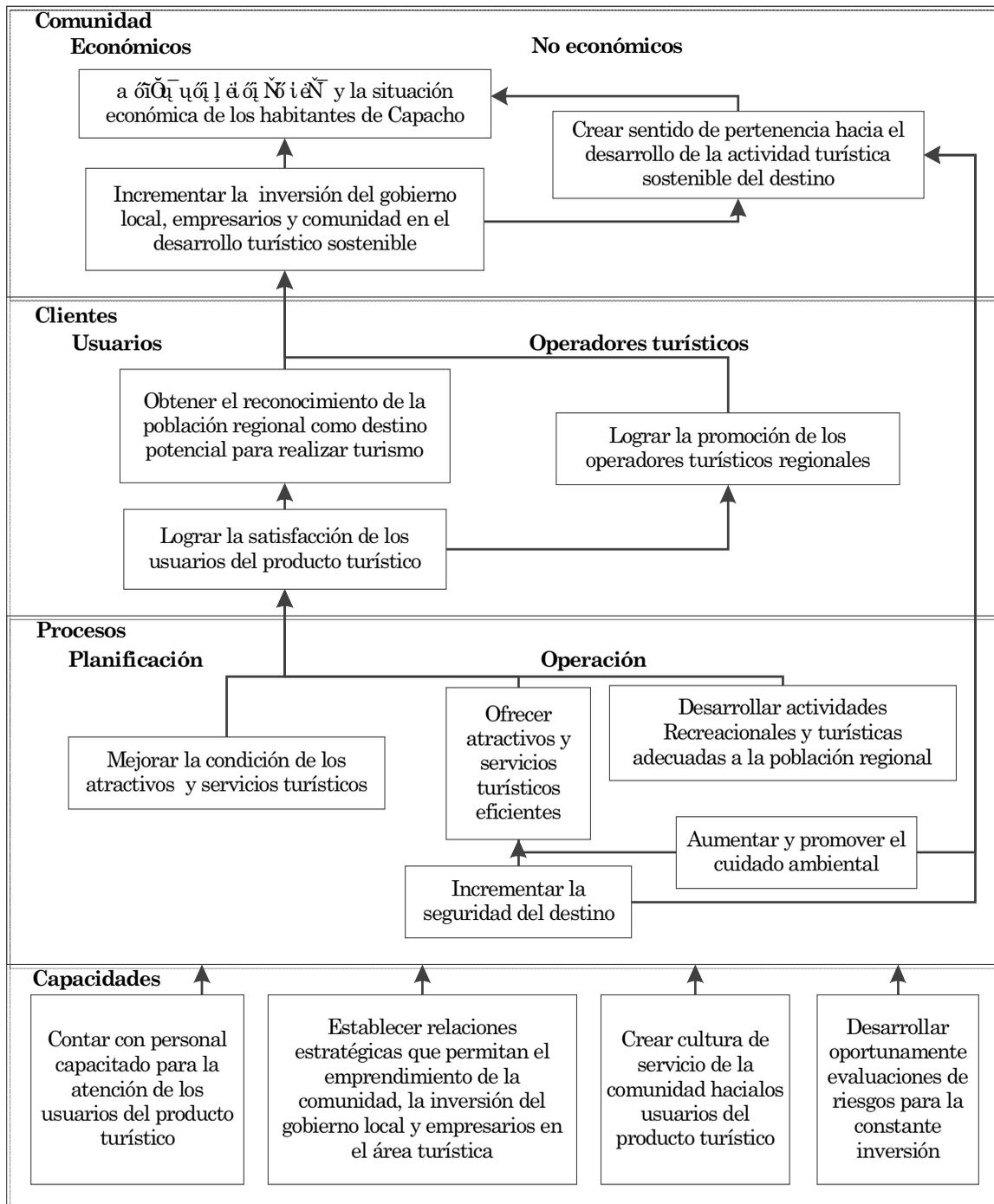


Figura 1. Mapa estratégico del destino Capacho. Elaboración propia.

La finalidad de este mapa estratégico es mejorar el nivel de vida y la situación económica de los habitantes, siendo necesario aumentar y promover el cuidado ambiental, incrementar la seguridad y la inversión del gobierno local, empresarios y comunidad en el desarrollo turístico sostenible; para crear sentido de pertenencia hacia el desarrollo de la actividad en el destino. Para ello, es conveniente lograr la promoción de los operadores turísticos regionales, así como obtener el reconocimiento de la población regional a través de la satisfacción de los usuarios del producto turístico. Esto requiere mejorar la condición de los atractivos y servicios turísticos además de ofrecerlos de manera eficiente, y desarrollar actividades recreacionales y turísticas adecuadas al interés de la población regional.

Para el desarrollo turístico sostenible de Capacho, es necesario contar con personal capacitado en el área turística, establecer relaciones estratégicas que permitan el emprendimiento de la comunidad, la inversión del gobierno local y empresarios en el área; crear cultura de servicio de la comunidad hacia los usuarios del producto turístico y desarrollar oportunamente evaluaciones para la constante inversión; de este modo, se podrá alcanzar el propósito del plan y proporcionar una actividad económica sostenible y perdurable en el tiempo que beneficie a la comunidad de Capacho.

CONCLUSIONES

El Cuadro de Mando Integral (CMI) es una herramienta de gestión que permite la planificación de las organizaciones, ya que que sus cuatro perspectivas pueden ser adaptadas a cualquier tipo de industria y, de este modo, obtener los beneficios que proporciona, tal es el caso de la industria turística objeto de la presente investigación.

La planificación propuesta con la metodología del CMI para desarrollar la actividad turística sostenible del destino Capacho proporciona un plan que no surge de los entes públicos encargados y que permite aprovechar la oferta de gran oportunidad turística presente en el destino.

Pero, además, facilita y promueve el desarrollo de una actividad económica perdurable en el tiempo que beneficie a la comunidad, mejorando el nivel de vida y situación económica de sus habitantes, lo que generaría un impacto social positivo con su implementación.

Por otro lado, el plan diseñado para el desarrollo turístico sostenible del destino Capacho se desarrolló para un periodo de largo y mediano plazo, debido a que el plan a corto plazo necesita del apoyo de las alcaldías, para la elaboración de metas mensuales y cronograma de iniciativas requeridos en la implementación.

Así mismo, el no concebir la implementación hace que aún no se aborde una comparación, buscando el posicionamiento del destino turístico Capacho respecto a otros municipios del estado Táchira. Por ende, se concluye que el plan desarrollado es operacional y no estratégico a pesar de surgir bajo una herramienta para la planificación estratégica.

REFERENCIAS

- Boullón, R. (1990). Planificación de espacio turístico [Libro en línea], Trillas, México. Disponible: <https://dedona.files.wordpress.com/2012/02/elsistematuristico.pdf> [Consulta: 2015, Mayo 23].
- Francés, A. (2003). Turismo: competitividad y estrategia. Caracas: Ediciones IESA.
- Francés, A. Díaz, V. y Venero, S. (2003). Planificación del desarrollo de un destino turístico con el Cuadro de Mando Integral: el caso Choroni. Caracas: Ediciones IESA.
- Kaplan, Norton. (2002). Cuadro de Mando Integral (The Balanced Scorecard). [Libro en línea]. Ediciones Gestión 2000, Barcelona, España, Segunda Edición. Disponible: <http://es.scribd.com/doc/62676883/Cuadro-de-Mando-Integral-2da-Edicion-Robert-S-Kaplan-amp-David-P-Norton#scribd> [Consulta: 2015, Mayo 24].

Organización Mundial del Turismo. (2015). [Página Web en línea]. Disponible: <http://sdt.unwto.org/es/content/definicion> [Consulta: 2015, Mayo 23].



scitus

Revista de Investigación en
Ciencias Sociales

ARTÍCULOS

**METODOLOGÍA MUSICAL COMO
ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA PARA
EL APRENDIZAJE DEL IDIOMA
INGLÉS**

MUSICAL TEACHING
METHODOLOGY AS A LEARNING
ENGLISH LANGUAGE STRATEGY

El aprendizaje de una lengua extranjera está basado en la adquisición de habilidades lingüísticas tales como: comprensión auditiva y lectora, expresión oral y escrita, que faciliten la comunicación y el entendimiento de un idioma. La presente investigación tuvo como propósito evaluar la utilidad de estrategias de enseñanza utilizando una metodología musical en estudiantes de pregrado de la asignatura de inglés II de la carrera de Ingeniería en la Universidad Nacional Experimental del Táchira para el desarrollo de habilidades comunicativas de forma oral en el idioma inglés. Las estrategias de enseñanza de una lengua

It is assumed learning a foreign language is based on the acquisition of language skills such as listening and reading comprehension and writing and oral expression to facilitate communication and understanding of a language. The present study was aimed to evaluate the usefulness of teaching strategies using a methodology built on English songs applied to undergraduate engineering English learners at Tachira National University to develop oral skills in English. Strategies for teaching a foreign language through a musical

extranjera a través de la metodología musical están sustentadas en el trabajo del psicólogo Howard Gardner "Inteligencias Múltiples" (1994). La metodología utilizada se enmarca en el paradigma cuantitativo constituida en una investigación de tipo experimental con diseño pre experimental en grupos de pre y post tests. Los resultados permitieron determinar que la metodología musical es una estrategia que favorece el aprendizaje del idioma inglés.

Palabras clave: estrategias de enseñanza del idioma inglés, habilidades lingüísticas, metodología musical.

methodology are supported by Howard Gardner Theory (1994) "Multiple Intelligences". The methodology here in used accounts for a quantitative-experimental research focusing on a preexperimental design with groups of pretest and posttest. The results allowed to conclude that a musical methodology is a teaching and learning strategy which improves the learning of English language skills. .

Keywords: strategies for teaching English, language skills, musical methodology.

Autor: Enlinar Alviarez Parra
Universidad Nacional Experimental del Táchira,
San Cristóbal, Venezuela,
Correo electrónico: enlinar@gmail.com

INTRODUCCIÓN

La creatividad tiene que estar presente en las estrategias utilizadas en el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés, ya que todo estudiante universitario necesita dominar los conocimientos elementales de este idioma que le permitan extraer información específica de textos para tomar decisiones acertadas durante su desempeño académico y profesional. Las estrategias con las cuales se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés influyen positiva o negativamente durante la clase. Por tanto, el facilitador debe usar una metodología que estimule y corrija los resultados de los estudiantes en el proceso de evaluación.

La presente investigación tiene el propósito de evaluar la utilidad de las estrategias de enseñanza de la metodología musical en los estudiantes de Inglés II de la carrera de Ingeniería, para el desarrollo de habilidades comunicacionales de forma oral en dicho idioma. En específico, se propone: diagnosticar las dificultades de los estudiantes para comunicarse de forma oral, aplicar diferentes estrategias de enseñanza de la metodología musical para desarrollar en los estudiantes las habilidades para comunicarse de forma oral, y evaluar las habilidades alcanzadas después de utilizadas las estrategias de la metodología musical.

De acuerdo con la experiencia empírica de la autora en el aula de clase, los estudiantes de la Universidad Nacional Experimental del Táchira presentan dificultades para desarrollar las competencias lingüísticas (auditiva, lectora, escrita y oral) en el idioma inglés. Ellos necesitan mejorar la comprensión de textos escritos, la redacción de composiciones cortas y aspectos importantes de la expresión oral en una conversación, como lo son la fluidez y pronunciación de las palabras. Según Hernández (2008), el dominio del idioma inglés se torna en una herramienta fundamental para el futuro profesional, y si los estudiantes logran la adquisición de los conocimientos y las destrezas necesarias para desarrollar las competencias lingüísticas, tendrán muchas más oportunidades de éxito en el campo laboral, puesto que el dominio de este idioma es

considerado un requisito esencial en el perfil del profesional.

Es necesario encontrar las estrategias apropiadas y creativas que motiven a los estudiantes y les sirvan para la adquisición de las competencias lingüísticas en el idioma inglés, de manera que ellos adquieran conocimientos básicos acerca de vocabulario, frases y expresiones propias del idioma, y desarrollen destrezas tales como: fluidez, pronunciación y escritura, con la finalidad de que descubran y construyan su propio aprendizaje. La enseñanza de un idioma debe tener como propósito el aprendizaje significativo, el lograr que los estudiantes sean conscientes de su importancia y aplicabilidad en la vida social y profesional.

DESARROLLO

Según Krashen (1982), la adquisición de un idioma es un proceso separado del proceso de aprendizaje, debido a que el hecho de que el estudiante aprenda las estructuras o las reglas gramaticales no necesariamente implica que pueda comunicarse o hacer uso del idioma en un contexto real. Por tal motivo, esta investigación tiene como propósito implementar estrategias de enseñanza de la metodología musical y evaluarlas, dirigidas a desarrollar las competencias lingüísticas del idioma inglés para mejorar la comunicación de forma oral.

El uso de la música en la adquisición de un idioma extranjero está sustentado en el trabajo del psicólogo Howard Gardner denominado "La teoría de las Inteligencias Múltiples" (1994), en el cual se describen ocho tipos de inteligencias: musical, espacial, lógico-matemática, lingüístico-verbal, corporal-kinestésica, interpersonal, intrapersonal y naturalista. La inteligencia musical en la adquisición de una lengua extranjera se puede desarrollar a través del uso de canciones, y estas pueden servir para la aplicación de diferentes actividades en el aula de clase. Las investigaciones realizadas por Piazza y Potthoff (1999), Medina (2002), Fonseca, Toscano y Wermke (2011) han contribuido en el desarrollo del tema de la música o el uso de canciones para la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera.

Howard Gardner, de la Universidad de Harvard, desarrolló la teoría de las Inteligencias Múltiples en los años 80. Esta teoría ha tenido gran aplicabilidad en la enseñanza de idiomas. El planteamiento fundamental de Gardner (1994) se basa en que cada estudiante posee potencial intelectual y talentos. Al respecto, observa que las inteligencias múltiples se toman en cuenta en las sociedades occidentales enfatizando en lo estandarizado: pruebas de selección múltiple para evaluar las habilidades académicas, sin tomar en cuenta que las habilidades intelectuales y creativas pueden expresarse de maneras diversas.

Gardner señala también que las pruebas estandarizadas se enfocan principalmente en dos habilidades: lingüística y lógico-matemática, restando importancia a las otras inteligencias y talentos que posee cada individuo. Las pruebas estandarizadas tienden a descontextualizar el aprendizaje: generalmente, las preguntas no tienen aplicabilidad en el contexto real, lo cual obstaculiza que se logre un aprendizaje significativo.

En el caso de Piazza y Potthoff (1999), presentan una muestra de cómo usar las artes para facilitar el aprendizaje y demuestran que el uso de canciones típicas del oeste de los Estados Unidos puede ayudar a enseñar cómo era antes la vida de los *cowboys* y algunos datos relacionados con ese contexto. Las actividades desarrolladas en dicho proyecto buscan el empleo de diversas estrategias para el desarrollo de diferentes habilidades, no sólo enseñando a los estudiantes a leer y a escribir sino además a ser críticos y a expresar sus emociones respecto a una circunstancia determinada.

El uso de canciones en un idioma extranjero es útil para motivar a los estudiantes de segundas lenguas y fomentar el proceso de adquisición de las mismas. Así lo demuestra en su investigación Medina (2002). Según su planteamiento, es necesario diseñar estrategias que complementen y faciliten el proceso de aprendizaje de los estudiantes a través del uso de canciones en el aula de clase. Dicho proceso debe realizarse en

etapas, es decir, se requiere una participación activa por parte de los profesores y los estudiantes, antes, durante y después del proceso de aplicación de dichas estrategias.

Las actividades con el uso de canciones mencionadas por Medina son: hacer pequeñas listas de vocabulario, distribuir las listas entre los estudiantes, realizar pequeñas dramatizaciones de las canciones, *talent show*, entre otras. Su finalidad es comprometer a los estudiantes en el proceso de aprendizaje y obtener el resultado esperado con la aplicación de las estrategias, el cual sería optimizar la adquisición de la lengua extranjera en las aulas de clase.

Según Fonseca, Toscano y Wermke (2011), el lenguaje y la música son dos capacidades que están asociadas, ya que comparten características tales como: la universalidad, sus formas de expresión son vocal, gestual y escrita, poseen estructuras y reglas gramaticales, se desarrollan en el individuo de forma espontánea, son de naturaleza auditiva y vocal, desarrollan la habilidad para producir y crear nuevos elementos en una melodía o frase, entre otras. En su investigación resaltan que el uso de canciones facilita el desarrollo de las competencias lingüísticas, así como también, el aprendizaje de vocabulario y elementos gramaticales.

Fonseca (2000) también asevera que el uso de canciones mejora la pronunciación y la adquisición de la lengua extranjera en todos sus aspectos. Puesto que la música es una estrategia de aprendizaje que funciona para el desarrollo de los dos hemisferios del cerebro. Es decir, cuando se escucha una canción, el hemisferio izquierdo del cerebro procesa la letra, y el hemisferio derecho procesa la música y desarrolla la creatividad. La música fortalece la transmisión de mensajes en las dos partes del cerebro.

La música como una estrategia para la enseñanza del inglés se enmarca en el método de aprendizaje comunicativo y colaborativo. Según el planteamiento de Brown (2007), cuando los aprendices de segundas lenguas cuentan historias, es

posible adquirir vocabulario. Como en el caso de las historias leídas, las canciones que cuentan una historia y que son presentadas por ilustraciones, fotos, o gestos, proveen el apoyo sociolingüístico necesario que resulta en la adquisición de la lengua. Desde la perspectiva de Fonseca, Toscano y Wermke (2011), la música produce efectos positivos sobre los aprendices, las canciones que cuentan historias pueden motivar a los aprendices y captar su atención de una forma que las historias orales no pueden.

De acuerdo con la hipótesis de Krashen sobre el Filtro Afectivo (1985), el estímulo del lenguaje que un aprendiz recibe del ambiente depende en gran manera de su estado emocional, que está en sus propios sentimientos y actitudes. Las emociones negativas funcionan como un filtro y pueden impedir que el estudiante haga un uso efectivo de los estímulos en su propio ambiente. Por consiguiente, si él está ansioso, desmotivado o simplemente carece de confianza o tiene una actitud negativa ante la adquisición de la lengua, estará limitado. La generación de dicho ambiente también es responsabilidad del facilitador. En este sentido, una manera de lograr un ambiente positivo y de motivación para el estudiante sería por medio de la aplicación de estrategias de la metodología musical.

En el campo de la psicología se han realizado estudios acerca de la repercusión de la música y la memorización repetitiva en la enseñanza de segundas lenguas. El ritmo de la música ha demostrado que beneficia el proceso de memorización repetitiva. Skehan (1998) asevera que la capacidad de memoria verbal avanzada de algunos estudiantes les facilita la comprensión de materiales verbales y a su vez fortalece la capacidad de producción de materiales nuevos; mientras que los estudiantes que poseen una capacidad auditiva débil presentan dificultades para el aprendizaje del lenguaje. Falioni (1993) señala que el escuchar canciones favorece la memorización de las letras, ya que estas poseen ritmo, rima y melodía. De acuerdo con estos planteamientos se destaca la música y la memorización como parte fundamental en el desarrollo de las habilidades auditiva y oral.

ÁMBITO METODOLÓGICO

En esta investigación se analizó la aplicación de algunas estrategias de la metodología musical con la finalidad de desarrollar habilidades en la expresión oral del idioma inglés, en los estudiantes de la carrera de Ingeniería. La metodología utilizada se enmarca en el paradigma cuantitativo, es una investigación de tipo preexperimental, con un solo grupo y aplicación de pre test y post test.

La investigación se realizó con 150 estudiantes cursantes de la asignatura Inglés II, en la Universidad Nacional Experimental del Táchira. La recolección de los datos se realizó en tres habilidades con un pre test: la habilidad auditiva, la cual se midió con ejercicios de completación de textos y preguntas de verdadero y falso, después de escuchar una lectura; la habilidad oral, que correspondió a la presentación personal del estudiante, y en la que se midió el nivel de vocabulario, la pronunciación y la fluidez al hablar; y la habilidad de composición, la cual contempló realizar una descripción de la rutina diaria de cada estudiante.

Luego de analizados los resultados del pre test, se seleccionaron estrategias de la metodología musical para cada una de las habilidades descritas anteriormente. Se aplicó cada estrategia y luego un post test. A continuación se detalla cada estrategia por habilidad.

Habilidad auditiva: La estrategia aplicada para el desarrollo de esta habilidad correspondió al uso de canciones. Se les pidió a los estudiantes que escucharan la letra de una canción, se seleccionó el tema de la canción teniendo presentes los gustos del grupo de estudio, y luego de escuchar la canción los estudiantes escribieron las palabras necesarias para completar un texto que les fue entregado para tal fin. Como segunda estrategia se les pidió escuchar otra canción, de la cual les fue entregada por escrito la letra, y los estudiantes debieron identificar en cada línea si la información era verdadera o falsa de acuerdo con la letra que iban escuchando.

Habilidad oral: La estrategia en este nivel fue el karaoke. Se les pidió a los estudiantes que seleccionaran una canción para ser

interpretada y se les evaluó pronunciación y fluidez. Luego de haber interpretado la canción se les entregó una lista de palabras con sus diversas opciones de significados, las cuales deberían asociar de forma correcta.

Habilidad de composición: En este nivel los estudiantes recibieron pistas de

canciones de diferentes estilos de música, sin sus letras, escogieron la pista de su agrado y crearon la letra de una canción. Con esto se evaluó la habilidad de composición. Posteriormente, presentaron la composición de su canción de forma oral en clase.

PRESENTACIÓN DE DATOS Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

Los resultados se presentan en seis (6) gráficos, que corresponden a la habilidad auditiva, la habilidad oral y la habilidad para la composición, por medio de los cuales se muestran de forma visual los datos obtenidos acerca del desempeño de los estudiantes a través de los instrumentos aplicados en el pre test y el post test.

El gráfico número 1 permite observar los resultados obtenidos en la habilidad auditiva, en cuanto a los ejercicios de completación de textos escritos. El gráfico número 2 muestra los resultados de la habilidad auditiva en ejercicios que se refieren a la veracidad y falsedad de la información en los textos. El desempeño de los estudiantes en esta habilidad se expresa con los descriptores *excelente*, *regular* y *deficiente*.

El gráfico número 3 presenta los resultados obtenidos en la habilidad oral que

corresponde al uso de vocabulario. El gráfico número 4 expresa los resultados en la habilidad oral en cuanto a la pronunciación correcta de las palabras. El gráfico número 5 presenta la información obtenida en la habilidad oral correspondiente a la fluidez, al momento de expresar las ideas en inglés. El desempeño de los estudiantes en esta habilidad se expresa con los descriptores *bajo*, *intermedio* y *alto*.

El gráfico número 6 muestra la información referida a la habilidad de la composición de textos y su presentación de forma oral. El desempeño de los estudiantes en esta habilidad se expresa con los descriptores *bajo*, *intermedio* y *alto*.

A continuación, se presentan los resultados generales del desempeño de los estudiantes en los instrumentos de pre test y post test.

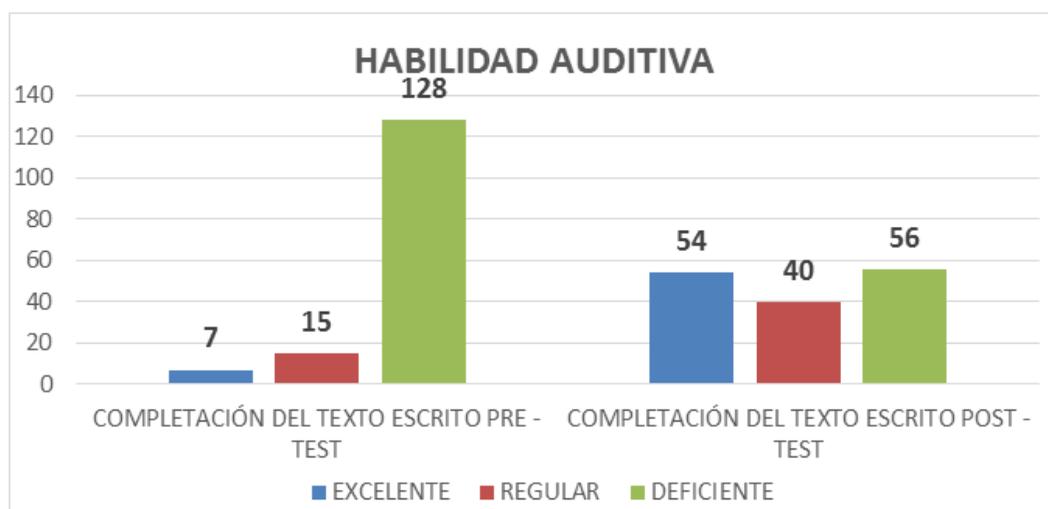


Gráfico 1: Habilidad auditiva en completación de texto. Alviarez (2016)

En la habilidad auditiva, tal como se muestra el gráfico 1, en el pre test se observó que la mayoría de los estudiantes presentaron deficiencias para completar textos escritos. Al aplicar la estrategia de la metodología musical en el post test, se pudo evidenciar,

como muestra el gráfico, una notable disminución en la cantidad de estudiantes que presentaron deficiencias, observándose que algunos estudiantes alcanzaron los niveles de excelente y regular.

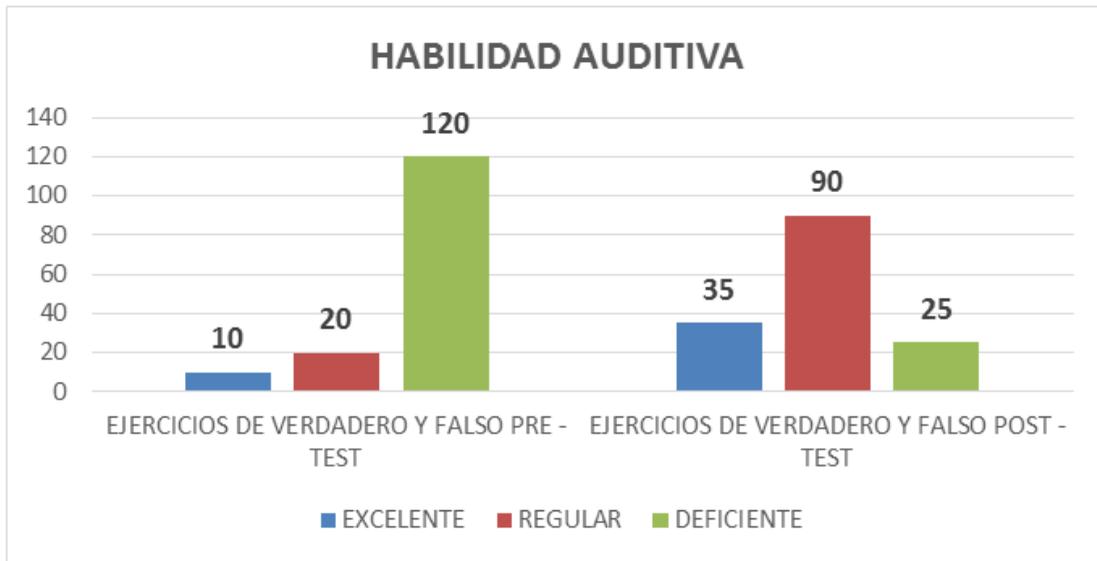


Gráfico 2: Habilidad auditiva en ejercicios de verdadero y falso. Alviarez (2016)

Continuando con la habilidad auditiva, como se muestra el gráfico 2, en el pre test se observó que la mayoría de los estudiantes presentaron deficiencias para verificar la veracidad o falsedad de las proposiciones dadas. Al aplicar la estrategia de la

metodología musical en el post test, se pudo evidenciar, como muestra el gráfico, una notable disminución en la cantidad de estudiantes que presentaron deficiencias, observándose que algunos estudiantes alcanzaron los niveles excelente y regular.

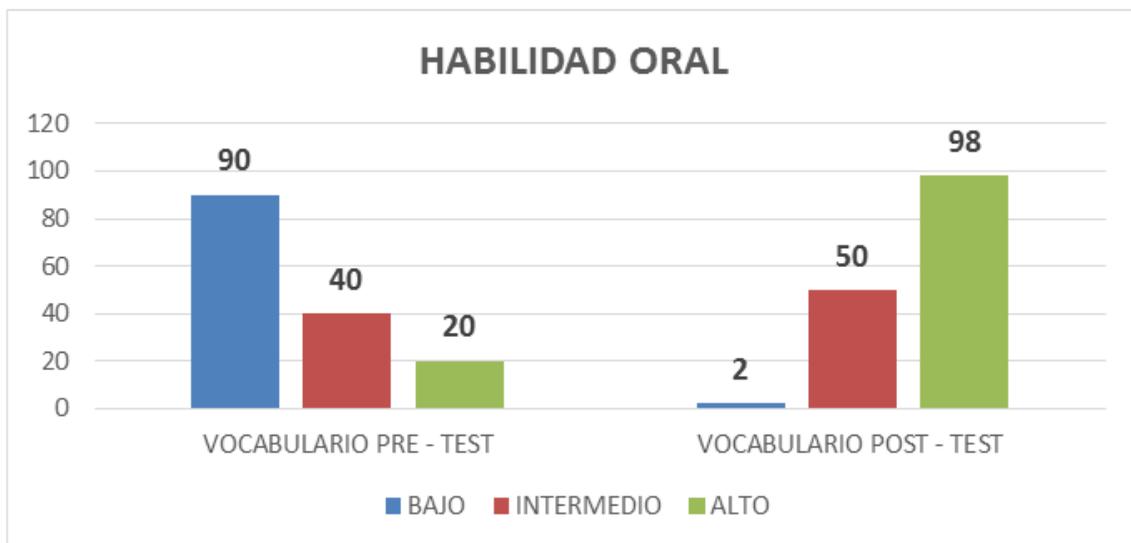


Gráfico 3: Habilidad oral en uso de vocabulario. Alviarez (2016)

En la habilidad oral, como se presenta en el gráfico 3, en el pre test se observó un nivel bajo en el uso de vocabulario. Después de aplicar la estrategia de la metodología musical en el post test, se pudo evidenciar,

una notable disminución en la cantidad de estudiantes que presentaron deficiencias, y su nivel en el uso de vocabulario se ubicó en los niveles alto e intermedio.

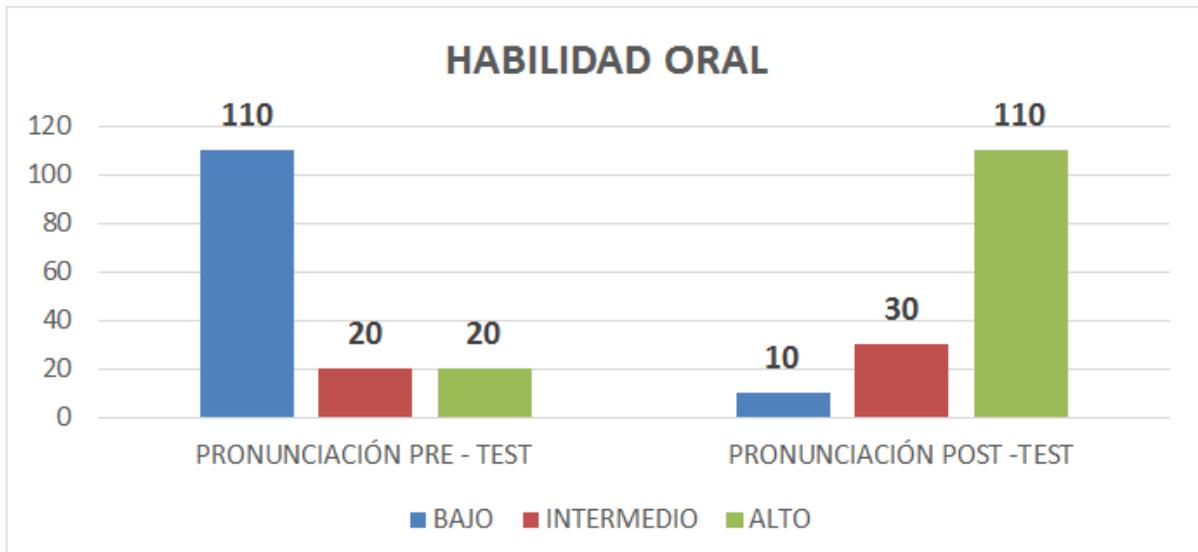


Gráfico 4: Habilidad oral en pronunciación. Alviarez (2016)

También en cuanto a la habilidad oral, como se presenta en el gráfico 4, en el pre test se observó un nivel bajo en la pronunciación correcta de las palabras. Después de aplicar

la estrategia de la metodología musical en el post test, los estudiantes se ubicaron en el nivel alto de pronunciación.

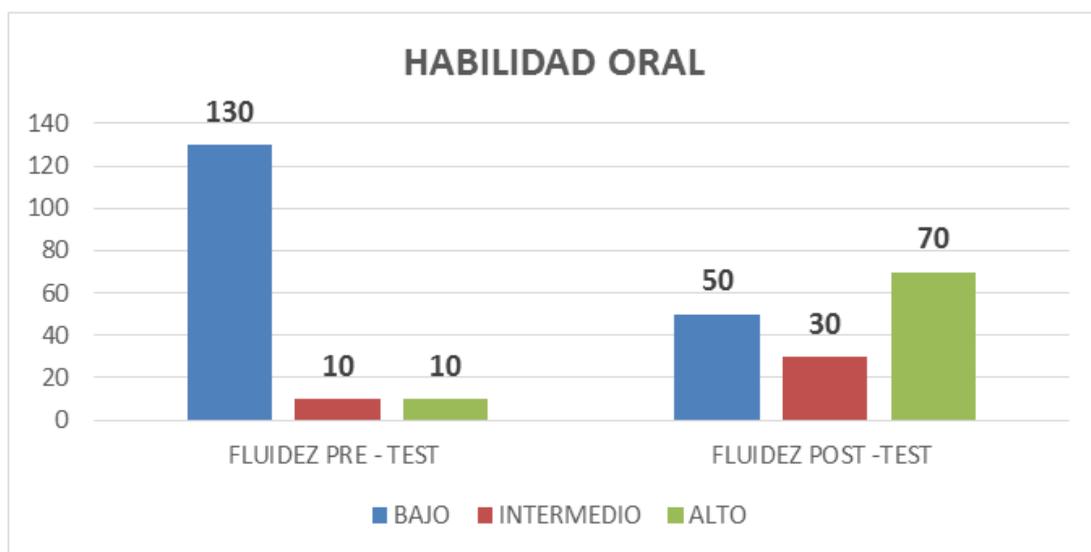


Gráfico 5: Habilidad oral en fluidez. Alviarez (2016)

Y con respecto a la misma habilidad, tal como aparece en el gráfico 5, en el pre test se observó un nivel bajo en la fluidez para expresar las ideas en inglés. Después de aplicar la estrategia de la metodología musical en el post test, se pudo evidenciar

una disminución en la cantidad de estudiantes que presentaron un nivel bajo de fluidez, aumentando el número de estudiantes ubicados en los niveles alto e intermedio.

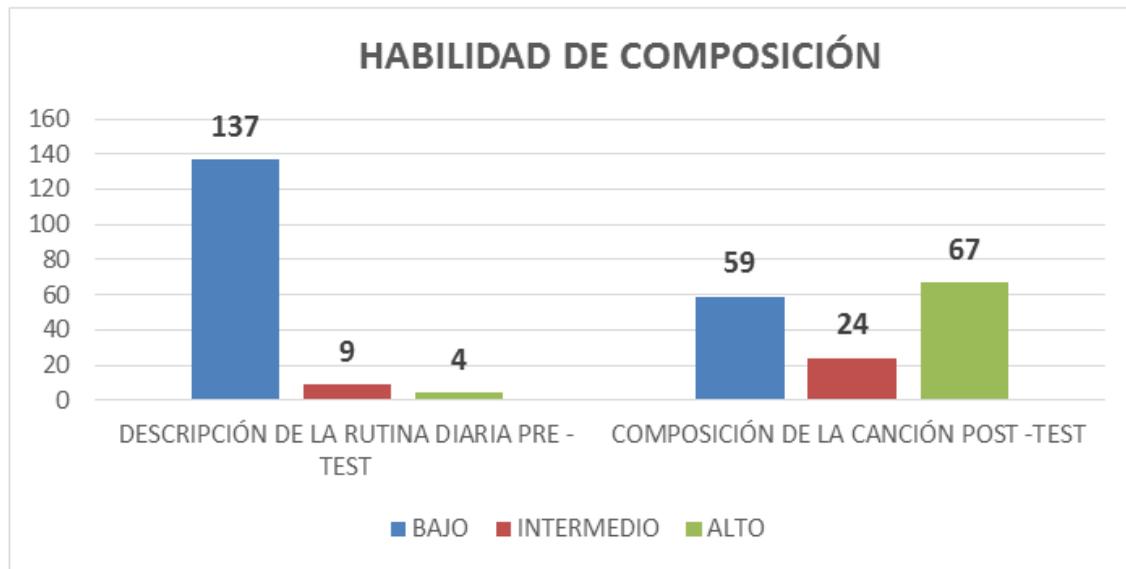


Gráfico 6: Habilidad oral en la descripción de la rutina diaria. Alviarez (2016)

En la habilidad de composición, presentada en el gráfico 6, en el pre test los estudiantes mostraron dificultades para describir la rutina diaria, ubicándose la mayoría en un nivel bajo de composición. Después de aplicada la estrategia musical en el post test, en la composición de la canción, se observan dificultades en la escritura. Sin embargo, en la presentación oral se encuentran avances, y se puede observar el aumento del número de estudiantes ubicados en los niveles intermedio y alto.

deficiencia en la habilidad auditiva: se evidenció falta de comprensión al momento de escuchar y completar palabras en un texto, los estudiantes no identificaron las palabras para dar sentido y coherencia a un escrito. Por otro lado, también les resultó difícil determinar la veracidad y falsedad de la información, evidenciando que se les dificulta comprender, asociar las ideas y mantener la secuencia de los aspectos relevantes de una conversación o presentación oral.

CONCLUSIONES

La presente investigación permitió evaluar la utilidad de las estrategias de enseñanza de la metodología musical, en los estudiantes de inglés II de la carrera de ingeniería, para el desarrollo de habilidades comunicacionales de forma oral en el idioma inglés. De acuerdo con los objetivos planteados en este estudio se describen a continuación los hallazgos:

Con respecto al diagnóstico de las dificultades de los estudiantes para comunicarse de forma oral en el idioma inglés, se detectó en el pre test que existe

La habilidad oral en el pre test permitió identificar debilidades en el uso de vocabulario, pronunciación y fluidez en el discurso: se observó que los estudiantes en su mayoría carecían de habilidades para la expresión oral, no tenían el conocimiento de palabras o expresiones en el idioma inglés que les permitieran expresar sus ideas, y al mismo tiempo desconocían la pronunciación correcta de las expresiones que lograban recordar, y como resultado los estudiantes no mostraron fluidez para mantener una conversación o realizar una presentación oral.

Al momento de demostrar su habilidad para la composición, en el pre test los estudiantes mostraron deficiencias en conocimientos básicos, falta de destrezas en la organización y comunicación de las ideas.

Las estrategias de la metodología musical (tales como la implementación de canciones, ejercicios de completación, identificación de la veracidad y la falsedad de la información, ejercicios de karaoke, composición de la letra de una canción y presentación de canciones en clase), resultaron ser de gran utilidad y beneficio para mejorar el proceso de aprendizaje. Los resultados obtenidos en el post test fueron significativamente positivos, es decir, luego de la aplicación de dichas estrategias, los estudiantes mostraron avances y mejoras en la comprensión y en la práctica del idioma, como se puede observar en los gráficos presentados anteriormente.

La influencia de la música en el aprendizaje del idioma inglés se pudo constatar con el desempeño de los estudiantes en las actividades del post test, las cuales mostraron la manera en que ellos lograron desarrollar su capacidad para comunicarse en inglés, de acuerdo con los diferentes niveles de conocimiento que poseen del idioma, y con la proyección futura de seguir mejorando y desarrollando competencias comunicativas en una segunda lengua.

Se pudo observar que la aplicación de las estrategias de la metodología musical reduce los niveles de ansiedad y favorece de esta manera la creación de un ambiente agradable y relajado, en el que el estudiante pierde el temor a equivocarse y comprende que los errores en su proceso de aprendizaje son oportunidades para aprender.

Recomendaciones

Se recomienda la aplicación de las estrategias de la metodología musical, ya que son de gran utilidad porque permiten la motivación y generan en los estudiantes actitudes positivas hacia el aprendizaje del idioma inglés en el aula de clase.

Es importante mencionar que las estrategias de la metodología musical no deberían considerarse como la única alternativa para fomentar el desarrollo de competencias

lingüísticas del idioma inglés, sino que deben combinarse o complementarse con otras, de acuerdo con el contexto, las necesidades y las características que presentan los diferentes grupos de clase.

Se sugiere utilizar canciones que permitan captar claramente la pronunciación de las palabras, que presenten un uso correcto de la gramática inglesa y al mismo tiempo, sean de la preferencia de los estudiantes, en cuanto al género musical y los artistas o grupos musicales.

El contenido o mensaje que se trasmite en la letra de las canciones debería ser significativo y formativo, para fomentar los valores y principios morales de los estudiantes en la sociedad.

REFERENCIAS

- Brown, H. (2007). Principles of Language Learning and Teaching. (3^{ra} ed.). Person Education, Inc. Estados Unidos de Norte América.
<http://eric.ed.gov/?id=ED355796>
- Faloni, J. (1993). Music as means to enhance cultural awareness and literacy in the foreign language classroom. [Documento en línea]. Disponible: [Consulta: 2014, Junio 30]
http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1815339
- Fonseca, M. Toscano, C. y Wermke, K. (2011). The relation between language aptitude and musical intelligence. [Documento en línea]. Disponible: [Consulta: 2014, Mayo 12]
http://www.academia.edu/1432536/Foreign_Language_Acquisition_and_Melody_Singing
- Fonseca, M. (2000). Foreign language acquisition and melody singing. [Documento en línea]. Disponible: [Consulta: 2014, Diciembre 27]
- Gardner, H (1994). Estructura de la mente: La teoría de las múltiples inteligencias. Fondo de Cultura Económica. México.
- Hernández, A. (2008). El inglés en costa rica: requisito indispensable en un

mundo globalizado. Disponible: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44713044016> [Consulta: 2016, Octubre 30]

Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Longman. Nueva York. <http://es.scribd.com/doc/48535797/Using-Music-to-Enhance-Second-Language-Acquisition-From-Theory-to-Practice>

Medina, S. (2002). Using music to enhance second language acquisition - from theory to practice.[Documento en línea]. Disponible: [Consulta: 2014, Enero 10]

Skehan, P. (1998). *A Cognitive Approach to Language Learning*. University Press. Oxford.

Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Press. Oxford. Piazza, C. y Potthoff, B. (1999). *Multiple forms of literacy: teaching literacy and the arts*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall. Universidad de Michigan.



scitus

Revista de Investigación en
Ciencias Sociales

ARTÍCULOS

**ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA
LA ENSEÑANZA DE LENGUAJE Y
COMUNICACIÓN EN
CONTEXTOS UNIVERSITARIOS
CON TIC**

EDUCATIONAL STRATEGIES FOR
TEACHING LANGUAGE AND
COMMUNICATION THROUGH ICT
IN UNIVERSITY SETTINGS

RESUMEN

Mientras las industrias del conocimiento inician el despegue vertiginoso y las autopistas de información ofrecen diversidad de alternativas de comunicación, la educación se impone como prioridad. Se planteó proponer estrategias didácticas para la enseñanza de Lenguaje y Comunicación en contextos universitarios con TIC, sustentadas en la teoría Sociocultural de Vygotski. El tipo de investigación se ubicó en el paradigma cualitativo bajo el enfoque interpretativo, apoyado en la investigación-acción participativa. Se seleccionaron 5 participantes de la UNEFA a fin de recolectar, a través de la entrevista y la observación, la

información relacionada con su rutina académica virtual. El análisis de resultados se procesó desde la Teoría Fundamentada propuesta por Glaser y Strauss (1967), con el análisis de contenido para la codificación y categorización bajo el principio inductivo. Se concluyó que el rol mediador docente con TIC requiere valorar aspectos culturales, tecnológicos y comunicacionales en pro de la gestión del conocimiento.

Palabras clave: Didáctica, Rol Mediador Docente, TIC, Lenguaje y Comunicación.

ABSTRACT

While knowledge industries begin the vertiginous takeoff and information highways offer a wide array of in communication, education prevails in order of priority. Hence, this study focuses on highlighting strategies to the teaching of Language and Communication in college settings through ICT models grounded on Vygotsky's sociocultural theory. This research accounts for a quantitative study under an interpretative approach supported by a participant-action analysis. The information was collected adapting the interviewing and direct observation

methods. Five participants were selected from UNEFA to register their ICT academic routines. The analysis of data, operating inductively, was tagged through content-coding and a category basis conceptualized in the Grounded Theory Method by Glaser and Strauss (1967). It was concluded that the role of the mediator through ICT teaching requires valuing cultural, technological and communication features towards knowledge management.

Keywords: Teaching, Teaching Mediator Role, ICT, Language and Communication.

Autora: Flórez, Johana
 UPEL- Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio
 Correo electrónico: johaflorez@gmail.com

INTRODUCCIÓN

Las nuevas formas de concebir el conocimiento en una sociedad signada por el auge y desarrollo de la información, las telecomunicaciones y la incorporación de avances en el contexto educativo, ameritan una estructura organizativa, infraestructura y formación docente más compleja y capacitada para enfrentar tales avances en la búsqueda de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, considerando la Tecnología Educativa (TE) como una disciplina integradora, viva, polisémica, contradictoria, significativa de la educación y que expande la forma de pensar y actuar sobre las cosas. Hoy día, aunque ha sido evidente la inclusión de medios tecnológicos en el ámbito educativo, las competencias y estrategias desarrolladas por el docente no son acertadas para la correcta conducción y garantía de la instrucción de calidad.

Cabero (2006) contempla que la habilidad de la TE no está en el dominio de técnicas y medios, sino en su capacidad para diseñar situaciones instruccionales en las que sea posible la fusión de diversos elementos que estén a su alcance con el objeto de alcanzar objetivos propuestos, analizando y evaluando el contexto donde serán aplicadas. Se asume que la educación no cambia con la introducción de medios, sino que es necesario acoplar éstos dentro del sistema de instrucción. En este sentido, la clave no es la tecnología, sino un cambio metodológico en el cual las actividades se centren en los intereses y necesidades del estudiantado, que las percibe como auténticas, promoviendo la cooperación y el debate entre pares.

Actualmente, la sociedad requiere individuos con alta capacidad de reflexión, razonamiento y crítica para entender las complejidades del mundo. Es por ello que se pretende impartir la enseñanza con estrategias que permitan formar individuos críticos, con competencias para investigar fuentes, reconocer los propósitos del autor, diferenciar entre diseño y opinión, realizar inferencias, formar juicios y detectar los elementos de propaganda. Y aunque hay quienes están reacios al cambio, las tecnologías están arrojando cada vez más el pensamiento de los ciudadanos

convirtiéndolos en entes protagonistas de la Cuarta Revolución, la Revolución Tecnológica, la revolución de esta generación, que supone significativos avances en el ámbito educativo.

Considerando que la era digital condiciona la nueva forma de llevar a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje, se presentan a continuación algunos lineamientos que el docente debe promover en sus estudiantes para que, como creadores de contenidos en la virtualidad, desarrollen destrezas en cuanto a la comunicación oral y escrita en medios virtuales. De esta forma, es posible compartir una visión constructivista social y constructorista del aprendizaje, con la certeza de que para vivir en este mundo cambiante y complejo es necesario desarrollar como docentes múltiples alfabetizaciones y competencias tecnológicas.

En esta misma dirección, Freeman y Capper (citados por López, 2007) establecen cuatro principios a partir de los cuales deberán desarrollarse exitosamente las prácticas docentes usando las tecnologías de la información y la comunicación (TIC): la comunicación, la cooperación, el aprendizaje activo y la interactividad. Es así como el docente tiene la responsabilidad de guiar su accionar pedagógico en función de la aplicabilidad de la tecnología para comunicarse de forma sincrónica o asincrónica, crear espacios de interrelación entre los participantes desarrollando actividades en colectivo, poner en práctica el conocimiento tecnoeducativo adquirido y generar realimentación continua. No basta con que los estudiantes manejen la tecnología, lo importante es aprender a integrarlas en su proceso de aprendizaje para desarrollar competencias que les permitan recibir la inserción en el campo laboral.

No obstante, la realidad que embarga a muchos contextos educativos universitarios actualmente es otra, pues se aprecian carencias en cuanto a la inclusión de las TIC en los contextos de formación. Tal es el caso de la Universidad Experimental Politécnica de la Fuerza Armada Nacional, Estado Táchira (UNEFA Táchira), en donde

se imparte la asignatura Lenguaje y Comunicación dentro del Curso Introductorio de Nivelación Universitaria (CINU), en la cual los contenidos programáticos son impartidos en el aula de clases con estrategias tradicionales y aunque debieran ser reforzados con el uso de la plataforma Moodle a través del aula virtual, no es así, pues la aplicación de las herramientas que las TIC tienen a su disposición no son aprovechadas por parte del docente de manera asertiva en consideración con las necesidades de la comunidad estudiantil.

En el presente caso de estudio, la planificación por parte del docente está limitada a dos modalidades por separado y a pesar de contar con la plataforma virtual para acceder a esa gran ventana que permite la conexión con el mundo de la información, está supeditada en muchos casos a usos superfluos. Por tal razón, la ejecución de la presente investigación se plantea la necesidad de implementar estrategias didácticas con uso de las TIC para la enseñanza del lenguaje y de la comunicación en el ámbito universitario, a fin de ejecutar el *Blended Learning*, una nueva metodología que fusiona y aprovecha las ventajas del *E-Learning* y la formación presencial para poder educar según las necesidades de la colectividad a formar y del contenido a impartir con gran éxito.

En esta perspectiva, en un área del conocimiento tan importante como lo es Lenguaje y Comunicación, es imperativo prestar atención a esta realidad, a fin de innovar con metodologías que les permitan tanto al docente como al estudiante garantizar la efectividad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en la formación de los estudiantes universitarios, de modo que se evidencie la cobertura integral de las TIC y su aplicación oportuna de acuerdo a la temática abordada, suministrando amplios conocimientos tanto de herramientas tecnológicas como de contenidos que hagan evidente la creación de saberes en sociedades interconectadas.

Bajo esta mirada, en el marco del planteamiento del problema surgen las

siguientes interrogantes:

¿Qué noción tienen los docentes sobre la correlación de la didáctica y las TIC en su práctica pedagógica?

¿Cuáles son las estrategias didácticas con el acompañamiento de las TIC empleadas por los docentes para la enseñanza de la cátedra Lenguaje y Comunicación en el CINU de la UNEFA Táchira?

¿Qué estrategias didácticas se pueden incorporar para fortalecer la enseñanza de la cátedra Lenguaje y Comunicación en contextos universitarios con TIC?

En consecuencia se planteó como objetivo general proponer estrategias didácticas para la enseñanza de Lenguaje y Comunicación en contextos universitarios con TIC, el cual será posible cristalizar una vez que se logren los objetivos específicos: analizar la noción que tienen los docentes sobre la correspondencia en didáctica y las TIC en su práctica pedagógica; describir las estrategias didácticas con el acompañamiento de las TIC que utilizan los docentes para la enseñanza de la cátedra Lenguaje y Comunicación en el contexto de estudio; y diseñar estrategias didácticas que se sustenten en las TIC para fortalecer la enseñanza de la cátedra Lenguaje y Comunicación en contextos universitarios con TIC.

En este sentido, la principal motivación que condujo a la investigadora a efectuar el presente trabajo es lograr incluir métodos y estrategias didácticas con apoyo en las TIC que permitan la capacitación más pertinente y compleja del estudiante en el área de Lenguaje y Comunicación en una sociedad interconectada a nivel mundial, pues actualmente aún es notable la brecha digital existente en los entornos universitarios y, pese a la posibilidad de acceso a la tecnología y las múltiples herramientas digitales que se han presentado con el transcurrir de los años, ellas no han sido aprovechadas en la formación integral del ser humano a cabalidad.

Desde el punto de vista teórico, la investigación comprendió una revisión de

trabajos previos y aspectos teóricos que contribuyeron al desarrollo del tema objeto de estudio en un mundo que vive en la sociedad de la información rumbo a la sociedad del conocimiento. Se aporta a su vez, que en las instituciones universitarias se deben incluir como rectoras del proceso educativo las soluciones que la sociedad demanda, lo que implica una renovada mirada del rol docente, de modo que su concepción se corresponda con su accionar, lo que garantice el éxito de los procesos de enseñanza y aprendizaje en los nuevos escenarios de aprendizaje. Así, pues, en el contexto seleccionado la rigurosidad investigativa permitió aportarle un enriquecimiento valioso con elementos teóricos al rol mediador, a su didáctica y a la gestión del conocimiento, lo cual es una necesidad de las instituciones educativas universitarias en virtud del perfil de formación, investigación e innovación que debe gestar la UNEFA.

Por otra parte, en lo metodológico, se pretendió dejar un aporte significativo a fin de que las demás generaciones de docentes universitarios utilicen los contextos virtuales para promover en los estudiantes el socializar con sus compañeros diferentes contenidos de esta importante cátedra con el fin de mejorar su capacidad de expresión verbal y escrita, comunicación entre semejantes y otros aspectos de importancia social. Valerse de las competencias comunicativas cotidianas implementadas por la web 2.0 es una excelente alternativa para comenzar, a partir de las preferencias del estudiantado, a consolidar académicamente su aprendizaje.

Se aspira que el método pueda ser empleado en investigaciones posteriores, pues estas estrategias beneficiarán tanto al personal docente como al estudiantil. Se refuerza la importancia que gestó el estudio con la sistematización desde la selección del método y tratamiento de la información recolectada. Sobre esa base, se pueden explicar elementos teóricos de la perspectiva mediacional y de las estrategias didácticas con TIC. Por esta razón, la investigación que se presenta constituye una modalidad innovadora, lo

que Cristancho (2010) denomina “edutecnología” educación con una didáctica adecuada a los medios virtuales tecnológicos.

Desde el punto de vista práctico, el resultado de la investigación dio una respuesta al planteamiento del problema, lo que permitió contemplar estrategias didácticas para la enseñanza de Lenguaje y Comunicación en el nivel universitario con el apoyo de las TIC. Los docentes podrán obtener conocimientos y desarrollar destrezas en el ámbito tecnológico, el cual a su vez transita de la mano con la necesidad de interconexión que ha arrojado los contextos universales en la actualidad, permitiendo a los estudiantes ser los protagonistas de su formación y desarrollar capacidades cognitivas de acuerdo con su evolución en el tiempo y espacio. Vale destacar que, aunque el docente canalizará el proceso de aprendizaje del estudiante, será el estudiante quien determine su progreso en una sociedad que se encuentra interconectada.

Ante lo expuesto, también se justifica la pretensión del estudio en lo social, pues le confiere el criterio de innovación al permitir replantear al formador de formadores, es decir al docente, en un agente de transformación de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Bajo ese propósito podrá aplicar y desarrollar las TIC como estrategias didácticas, lo que se va haciendo imprescindible bajo un rol mediador en la realidad que atañe al contexto de estudio. Así, cada tecnología virtual deberá tener la identidad de lo mediacional con la visión clara de la incorporación de las TIC, lo cual representa un mayor alcance de la educación y permite a docentes y estudiantes no sólo el uso de una herramienta potente y efectiva, sino que además se pueda complementar y compartir los conocimientos y experiencias de aprendizaje con trascendencia en la sociedad.

DESARROLLO La investigación permitirá que el docente imparta una enseñanza de calidad que nutra significativamente en los estudiantes su léxico, capacidad de expresión, seguridad, sentido crítico de la realidad y comunicación para el resto de años en la universidad, perfilándolo día a día en su vida como profesional en la sociedad. Asimismo, se le facilitará el desarrollo de habilidades en el dominio de las competencias de la didáctica, informática y telemática aplicadas al área del Lenguaje y Comunicación, utilizando las TIC y valiéndose de la mediación docente para su formación integral en contextos innovadores.

En función de lo expuesto, se considera pertinente hacer mención de los siguientes referentes:

Didáctica

La didáctica en el campo educativo constituye las diversas modalidades que permiten que los procesos de enseñanza y aprendizaje se desarrollen de acuerdo con los contenidos y los objetivos planteados en cada unidad curricular, considerando las capacidades tanto del docente como mediador o facilitador del conocimiento así como del estudiante al ser ente activo en su proceso de formación integral.

Fandos, Jiménez y González (2002) refieren que ésta representa “el ámbito de organización de las reglas para hacer que la enseñanza sea eficaz” (p. 29), pues es vista como la disciplina de carácter práctico y normativo cuya finalidad es la técnica de dirigir y orientar eficazmente a los estudiantes en su aprendizaje. Por esta razón, resulta importante exaltar el valor pedagógico de los medios que sean empleados por el docente para impartir conocimientos en los diversos contextos educativos.

Ahora bien, en relación con los medios que se empleen para llevar a cabo el desarrollo de un contenido desde el punto de vista didáctico, hay aspectos que deben considerarse para lograr la efectividad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, pues éstos modifican esquemas de percepción,

pensamiento, efectividad y relaciones sociales. Alves (2007) expresa que la didáctica analiza, integra funcionalmente y orienta cinco componentes de la situación docente: el educando, el maestro, los objetivos que deben ser alcanzados, las asignaturas, y el método de enseñanza.

El empleo de las estrategias didácticas acordes con el proceso de formación en el que se esté desarrollando el individuo, pretende que los estudiantes se conviertan en aprendices autónomos, independientes y autorregulados, capaces de aprender a aprender (controlando su propio proceso de formación, captando las exigencias y respondiendo en función de ellas), planificar hábitos y técnicas de estudio acordes con los contenidos, examinar sus aciertos y corregir sus errores.

Rol mediador docente

Dentro del esbozo teórico se presenta la mediación como un constructo en la teoría sociocultural de Vygotski (1979), que revela la importancia de la interacción social en el desarrollo y aprendizaje del estudiante; por ello, la mediación se entiende como un proceso dinámico que se despliega en el apoyo social y atiende sus progresos y cambios. En este sentido, la mediación y la didáctica constituyen elementos estructurales para concebir nuevas estrategias apoyadas en las TIC.

En consecuencia, es relevante dar a conocer la configuración ontológica de la mediación, pues siendo una acción real está representada en un proceso que se desarrolla de manera formal, es decir, en el contexto universitario planteado en la presente investigación, que está determinado por el uso de las TIC, donde el aprendiz le da el sustento a través de los factores circundantes, de manera tal que lo real de la mediación relaciona el contexto con la intención del docente, de modo que contribuya a la búsqueda del conocimiento.

Es evidente que los cambios acelerados en las tecnologías de información han impactado notablemente en los aprendizajes

y las competencias de las carreras universitarias, y replantean en consecuencia el carácter y sentido de la universidad. Es así que en este cambio se incluye el rol desempeñado por el docente en los nuevos escenarios formativos, que tiende a un proceso de mediación en su estrategia didáctica para los procesos de enseñanza y de aprendizaje, con el fin de una difusión más efectiva del conocimiento.

Por su parte, epistemológicamente el conocimiento no es un objeto que se pasa de uno a otro, sino que se construye por medio de operaciones y habilidades cognitivas que se promueven en la interacción social. En relación con ese planteamiento, Vygotski (1979) señala que el desarrollo intelectual del individuo no puede entenderse como independiente del medio social en el que se está incorporado, pues hay una relación importante con la aportación social afianzada en la relación dialéctica entre sujeto y objeto.

Bajo esta postura mediacional, el profesor es quien guía y orienta el camino de solución a las dudas y conflictos cognitivos planteados por los estudiantes. Con ello, se aviene un trabajo mediacional que con las características propias de la pluralidad de los participantes va orientado hacia la acción intergeneracional, que procura enseñanza y aprendizajes cuando uno o varios tienen un poco más de dominio sobre un área de conocimiento determinado, que le sirva para impulsar el aprendizaje entre el colectivo.

Por su parte, el estudiante en las interacciones que establece con su cultura se apropia de los signos, que son de origen social para, posteriormente, internalizarlos. Vygotski (1979) indica: "el signo siempre es inicialmente un medio de vinculación social, un medio de acción sobre los otros y solo luego se convierte en un medio de acción sobre sí mismo" (p. 141). En ese sentido, el estudiante, desde el contexto social y las relaciones que establece, va apropiándose de la cultura que tiene un significado en la actividad colectiva, desde el sentido comunicacional que le otorga el contexto.

Tecnologías de la Información y Comunicación

Es posible observar que los cambios y creaciones tecnológicas siempre han girado en torno a la información, es decir, la forma de presentación, procesamiento, almacenamiento, recuperación y comunicación de la misma, sea oral, escrita o visual desde cualquier parte del planeta y a cualquier hora. Se comienza a hablar de Sociedad de la Información, la cual, según Aguadero (citado por Ramírez, 2009), "con sus medios, redes y nuevas formas de relacionarse las personas, introduce elementos importantes que nos hacen pensar que la democracia además de participativa es protagónica, es decir, más directa, más informacional, en consonancia con la nueva sociedad emergente" (p. 79). Se trata de un nuevo orden social, colmado de innovaciones que generan mayor participación y formación.

Con el advenimiento de nuevas formas de transmitir información en los diversos contextos a nivel mundial, surge un nuevo paradigma tecnológico conocido como las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Ahora bien, con la inclusión de los ordenadores en los contextos educativos, se plantea la siguiente interrogante: ¿Es posible lograr que un sujeto aprenda a través de la interacción, casi exclusiva, con una máquina? Luego de la realización y ensayos de diferentes propuestas afines con la temática, se obtiene como resultado que sin la intervención de un facilitador o tutor, los objetivos planteados afines con la adquisición de conocimiento por parte del estudiante no serán los deseados. No obstante, debe quedar claro que para su eficiencia la piedra angular es la comunicación, entendida como el proceso mediante el cual el docente y el estudiante intercambian información y ponen en común sus juicios.

El presente estudio se ubicó en el paradigma cualitativo, pues en su naturaleza, entre otros se recolectaron datos *in situ* y en respuesta a esta perspectiva teórica la interpretación fue un elemento determinante para comprender el contexto y sus actores. En este sentido, bajo el enfoque interpretativo se hace referencia al objeto de estudio: estrategias didácticas para la enseñanza de Lenguaje y Comunicación en contextos universitarios con TIC, siendo posible comprender e interpretar la disposición pedagógica implícita en el contexto seleccionado a fin de valorar los significados que determinaron esa realidad para permitir la reconstrucción de la misma.

El método seleccionado fue la investigación-acción participativa. En ese sentido, debe entenderse que el método en sí desde su episteme, el conocimiento se construye por medio de la práctica y no está fuera de los propios actores. De ese modo, la modalidad de investigación-acción participativa, como señala Paz Sandín (2006), es el modo en que se aproxima a una realidad para reflexionar sobre ella, donde se hallan condiciones para acceder al nuevo conocimiento desde la propuesta del mejoramiento de la práctica educativa a la que se hace alusión. Aunado a ello, se le suman las características comunes en la dinámica laboral acerca del uso de las nuevas tecnologías por parte de los docentes, quienes fueron los actores claves del estudio, y las herramientas tecnológicas que constituyeron el contexto universitario estudiado.

Ante lo expuesto, considerando que la investigadora formó parte del entorno, resaltó la influencia y dinámica que debió asumirse para su posterior empleo en las prácticas. Desde ese señalamiento, fue apropiada la modalidad seleccionada en su distinción de investigación participativa, pues, como lo plantea Bartolomé y Acosta (citado por Paz Sandín, 2006), este tipo de modalidad se realiza en un determinado contexto para llegar a un conocimiento más profundo de sus problemas y así solucionarlos desde una alternativa operativa que implique a todos los asociados en el proceso. Con la pretensión de no solo anunciar el problema sino generar de manera

conjunta los conocimientos que sean necesarios para establecer las acciones pertinentes que estén bajo la mirada de la transformación y mejora de esa realidad en estudio.

En este orden de ideas, Martínez (1998) expone que la realidad se valora como es en sí, pues se reveló la conciencia del docente y cómo él la lleva a cabo desde sus prácticas, a las cuales se hace referencia en el estudio como estrategias didácticas con TIC. Desde la postura de investigación-acción participativa, se interpretó y comprendió el contexto de estudio a partir del significado que los actores claves suministraron al objeto de estudio, permitiendo efectuar una profunda descripción de la praxis docente desarrollada. Así, fue posible lograr su comprensión y determinación de elementos puntuales en pro de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje con apoyo de las TIC en la educación universitaria, específicamente, en la cátedra Lenguaje y Comunicación.

En cuanto a la recolección de la información, se efectuó a través de las técnicas de la entrevista y la observación, empleando para ello instrumentos como cuaderno de notas, guiones con preguntas abiertas y apoyo de la grabadora. En este caso, los informantes de la investigación fueron cinco docentes de la cátedra Lenguaje y Comunicación, del período académico 2-2014 en el CINU de la UNEFATáchira.

Vale resaltar que el tipo de entrevista fue en profundidad, pues la investigadora se planteó obtener, a través del guión de entrevista con preguntas abiertas, información detallada acerca de una lista determinada de temas en relación al primer objetivo concreto de la investigación, el cual reza así: Analizar la concepción que tienen los docentes sobre la relación didáctica y TIC en el quehacer educativo. Se dio un flujo natural al informante con planteamientos generadores que direccionaron el diálogo y permitieron realizar aportes a la investigación, y de esta manera fue posible garantizar que la información básica fuera obtenida de diversas personas en relación a los mismos tópicos.

Por otra parte, la observación fue otra técnica que se empleó para hacer una contrastación y descripción de las prácticas virtuales con sustento en las TIC utilizadas por los docentes participantes de la investigación. En este sentido, se usó como instrumento el guión de observación con preguntas de forma abierta y las notas de campo. Fue posible visualizar su participación a través de las herramientas contempladas en esta plataforma digital, así como también el empleo de otras tecnologías para el desarrollo del contenido programático de la cátedra, ante lo cual se pudo describir las estrategias didácticas con uso de TIC empleadas. Ello permitió dar respuesta al segundo objetivo concreto de la investigación, el cual reza así: Describir las estrategias didácticas con el uso de las TIC que utilizan los docentes para la enseñanza de la cátedra en el contexto de estudio.

Los instrumentos fueron validados, en su contenido, por la vía de la validación por expertos que se refirió a la validación con base en las observaciones efectuadas por especialistas al contenido sobre la pertinencia de los indicadores y las dimensiones de la investigación. Sandia (2001) indica que la validez contempla el grado de concordancia o congruencia existente entre el instrumento trazado y el propósito registrado en la investigación.

En el siguiente apartado de la investigación, se efectuó la conformación del proceso interpretativo analítico con el propósito de presentar el tratamiento de los datos obtenidos a partir de la investigación-acción participante, propuesta como método en el tipo de investigación.

Para ello, se incorporó como técnica de análisis de la investigación la teoría Fundamentada (Grounded Theory), cuyo objetivo es la identificación de procesos sociales básicos (PSBs) como punto central. Con base en este sustento teórico, se pudieron descubrir aquellos aspectos que fueron relevantes en determinada área del conocimiento.

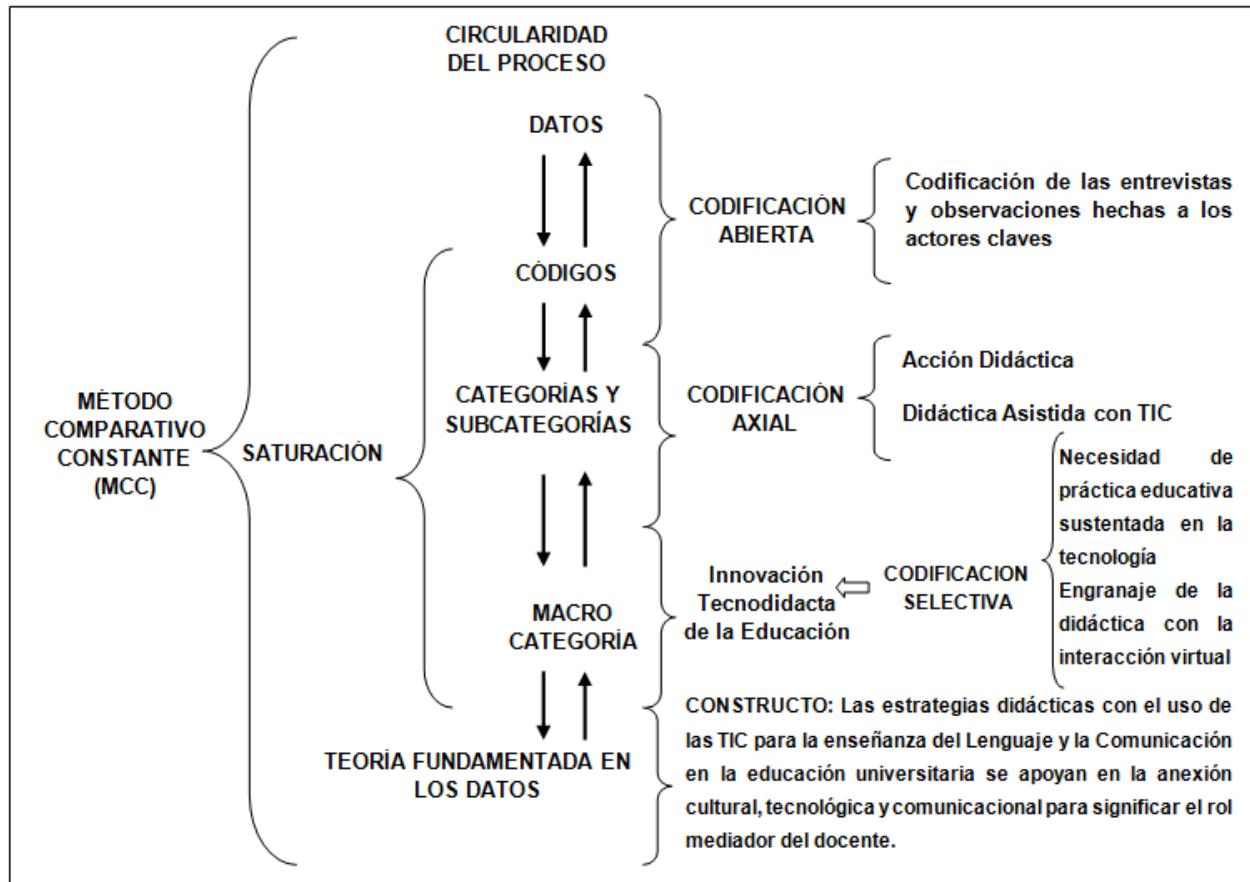
A través de la inducción, la teoría Fundamentada utiliza una serie de procedimientos que permiten la generación de una teoría explicativa del fenómeno estudiado. En este apartado la realidad del contexto investigativo (UNEFA Táchira), los aportes de los actores claves y la referencialidad teórica permitieron la construcción de visiones, teorías, conceptos, partiendo directamente de los datos y no de los supuestos *a priori*.

Strauss y Corbin (2002) aseguran que, si la metodología se utiliza adecuadamente, reunirá todos los criterios para ser considerada rigurosa como investigación científica, por ende, se requiere que los conceptos y las relaciones entre los datos sean examinados continuamente hasta la culminación del estudio. Entonces, de realizarse adecuadamente, significa que la teoría resultante coincidirá al final con la realidad objeto de estudio.

Continuando con lo expuesto, en la presente investigación se desarrolló la reducción de datos por la vía inicial de la codificación abierta, con la técnica del análisis de contenido, para avanzar en la agrupación informativa a través de un sistema categorial y subcategorial que empleó como método la comparación constante (MCC), y así se estableció un ordenamiento informativo axial. Luego, se valoraron elementos teóricos sustantivos constituidos desde las conceptualizaciones emergentes, con lo cual su integración arrojó conceptos significativos que se aproximaron a una respuesta teórica formal desde la visión cualitativa.

A continuación, se presenta a partir del método de Comparaciones Constantes (MCC) y la Saturación de Contenido, la circularidad del proceso de codificación para colegir en la Codificación Abierta, Codificación Axial y Codificación Selectiva (Ver Gráfico 1). Esto constituye la síntesis de la obtención de los datos desde los textos de las entrevistas y de las observaciones realizadas a los actores claves.

Gráfico 1. Diseño teórico metodológico.



Fuente: Flick (2004, adaptado por Flórez, 2015).

Se considera importante mencionar que el MCC puede aplicarse a cualquier tipo de información cualitativa en una misma investigación, verbigracia: observaciones, entrevistas, documentos, artículos y libros. Según Flick (2004), existen cuatro etapas que constituyen el MMC: 1) Comparación de incidencias aplicables a cada categoría; 2) Integración de las categorías y sus propiedades; 3) Delimitación de la teoría; 4) Redacción de la teoría. Para la codificación y categorización teórica de los datos se realizó el procedimiento de modo manual, asociando constructos de acuerdo a las dimensiones de la investigación, a fin de lograr la segmentación del texto en citas, la codificación y anotaciones para la reducción progresiva de los datos, que a su vez, fraguaron el proceso de conceptualización más oportuna.

Por último, como garantía de una correcta lectura de los relatos obtenidos en el

procesamiento, se entenderá de aquí en adelante la siguiente nomenclatura: ACn (Actor Clave número) [...Relato muestra en análisis...]. Código: [Nombre del código bajo el criterio de análisis].

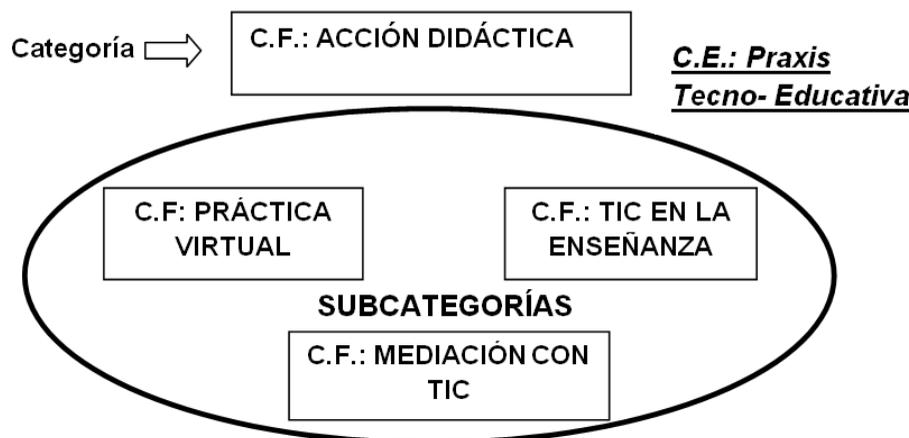
Dentro del proceso de categorización surgió la macrocategoría denominada *Innovación didáctica de la educación con las TIC*, la cual fue definida como el accionar en el que el docente, para intervenir en el proceso de construcción de conocimientos en los estudiantes, ensambla la práctica didáctica tradicional con las TIC que se encuentren a su alcance de modo novedoso y atractivo. De esta forma es posible desarrollar estrategias eficaces que enriquezcan su proceso de enseñanza, afianzando su rol mediador como elemento indispensable para la obtención de resultados que conlleven a la consolidación del aprendizaje significativo en cada uno de los participantes.

A partir de esta codificación selectiva surge el concepto emergente denominado Innovación Tecnodidáctica de la Educación, el cual contempla la Necesidad de Práctica Educativa Sustentada en la Tecnología y el Engranaje de la Didáctica con la Interacción Virtual. En este sentido, se explica que para llegar a esta concepción fue necesario el

análisis independiente de dos categorías denominadas Acción Didáctica y Didáctica Asistida en TIC, las cuales surgen a partir de la codificación axial efectuada y que a su vez contemplaban una serie de subcategorías, cada una con elementos conceptuales intrínsecos de destacada importancia para el estudio:

Categoría: *Acción Didáctica* (ver Gráfico 2)

Gráfico 2. Red Madre de Acción Didáctica.



Nota: C.F.: categoría Familia; C.E.: Concepto Emergente.

La acción didáctica se percibe en el desarrollo de las actividades rutinarias que el docente lleva a cabo de modo implícito y explícito de acuerdo a los objetivos que se contemplan en su planificación, su enfoque y aplicación con el uso de las TIC. En consecuencia, una vez relacionadas las opiniones de los actores claves y bajo una rigurosa interpretación con el apoyo de la contrastación teórica, surge la subcategoría Práctica Virtual, lo cual representa la conjunción de la Didáctica con TIC, Práctica Docente con TIC, Relación entre la Didáctica y las TIC, y el elemento más importante producto de toda gestión docente de calidad: el Aprendizaje Significativo.

En este orden de ideas, el actor AC1 considera que [...La didáctica con las TIC sí podría tener una relación directa, yo creo que depende de cómo se planifique uno para relacionar todo lo que viene de plataforma, todo lo que son TIC con lo que está en el aula...]. Código: [Didáctica con TIC]. De esta manera, es posible considerar que la

planificación por parte del docente es un elemento determinante para la canalización de la didáctica en los procesos de enseñanza y aprendizaje con el sustento en las TIC.

Bajo esta óptica, la planeación didáctica constituye la piedra angular del hecho educativo, pues las acciones llevadas a cabo en todo contexto educativo deben estar orientadas a contribuir con la consolidación del aprendizaje significativo en los estudiantes, por lo que la didáctica con sustento en las TIC figura como un aspecto importante debido a la viable creación de escenarios interactivos donde sea posible la interacción entre el docente, los estudiantes y el medio tecnológico.

En la misma dirección constitutiva, el actor AC4, según su experiencia, indica que [... cada año que pasa cada vez la necesitamos más, primero porque mientras más material on line estemos trabajando, más tecnología utilizamos, menos papel vamos a estar consumiendo, y todo eso nos ayuda a utilizar

menos ese recurso... Mientras salimos del texto, del libro a utilizar otros métodos de enseñanza, mucho mejor... El mundo nos está llevando hacia el mundo de las TIC]. Código: [Didáctica con TIC]. Entonces, se visualiza lo imperativo que es el aprovechamiento de las TIC por parte de los docentes para determinar su acción didáctica, con base en las múltiples oportunidades que las nuevas plataformas de información ofrecen al ciudadano común.

Esto deja en manifiesto también el interés docente por actualizarse en cuanto a las nuevas tendencias de procesamiento de información que se emplean en la actualidad a fin de lograr su familiarización y entendimiento en aras de incluirlo en su programa de formación de modo creativo, innovador y dinámico, lo cual ubica el hecho educativo como un proceso de renovación de la forma de enseñar y aprender.

Continuando con la disertación, en la observación realizada se pudo constatar que el actor AC3 *[Permite que el aula virtual sea su apoyo para la consolidación de conocimientos... Se observó que los participantes llegan a convertirse en coparticipes de la formación entre sí, pues se establecieron conexiones significativas de transmisión e intercambio de ideas]*. Código: [Didáctica con TIC].

En esta perspectiva, Arias (2005) expone:

La didáctica se ocupa, por tanto del qué enseñar, y no sólo del cómo, aunque el qué y el cómo son dos componentes indisolubles. Asimismo, una didáctica crítica se plantea también el para qué enseñar, desde el supuesto de que no hay fórmulas técnicas ni opciones neutras cuando se trata de educar (p. 22).

Entonces, según lo refiere el autor (ob. cit.), los objetivos didácticos de toda práctica educativa estarían constituidos por las metas o finalidades particulares que van a permitir materializar la idea que guía la unidad a desarrollar. Al mismo tiempo, el autor enfatiza: "La acción educativa que quiera ser transformadora no es espontánea o improvisada; por el contrario, demanda una acción sistemática y deliberada por

parte del mediador en un ejercicio permanente de reflexión, escritura y planeación de estrategias apropiadas y retadoras" (p. 75). En síntesis, la planeación supone organizar aspectos como motivación, preguntas problematizadoras, conceptos claves, operaciones intelectuales, procedimientos, temáticas, actividades y la evaluación.

Ahora bien, en esta dirección se habla de realidad virtual como la fusión de nociones de espacio y tiempo donde pasado, presente y futuro coinciden en el ciberespacio. En este sentido, Fraca (2006) explica:

El desarrollo de las telecomunicaciones y el fortalecimiento de las TIC han permitido el reconocimiento del ser humano con capacidad de realizar transformaciones estructurales que apuntan hacia una nueva arquitectura del conocimiento, pues posee mecanismos de construcción de sentidos bastantes complejos, formas distintas de representación, expresión y en consecuencia, de conocimiento (p. 47).

En concordancia con lo expresado por los actores claves de la investigación, se muestra al docente como el estratega de la planificación educativa y del engranaje de estrategias educativas que favorezcan el crecimiento integral del estudiante. Es por ello que al hablar de la inclusión de las TIC como estrategia de formación el actor AC6 expresó que *[hay que darles una inducción donde se les explique paso a paso el desempeño de cualquier actividad... En el caso del uso del aula virtual, por ejemplo, para que ellos no se aburran, para que ellos no vean fácil que otro compañero se los haga, sino que ellos mismos lo empleen como una herramienta útil]*. Código: [TIC como estrategias de formación]

En virtud de lo expuesto, se promociona la aplicación de estrategias didácticas por parte del docente, en aras de que el pensamiento, la participación y el trabajo colaborativo constituyan piezas importantes hacia el aprendizaje con trascendencia. Es evidente que el propósito de didáctica con TIC, del cual hacen mención los actores, pretende una acción didáctica a través de la cooperación docente y el trabajo de pares, a

fin de incentivar al estudiante a que sea ente activo de su propia formación y con actitud responsable. En este mismo orden de ideas, a través de la observación se reitera la actitud positiva y entusiasmo de los actores claves para incluir en sus prácticas el uso las TIC.

Se entiende entonces, en palabras de Silva (2005), que considerando que el docente y los estudiantes construyen una red de intercambios formados por contenidos circulares e instrumentos pedagógicos que permite el estímulo de la participación libre y plural, con incentivo en el diálogo y la articulación de múltiples informaciones y conexiones, es posible afirmar que ambas partes en su accionar promueven concretamente la materialización de la acción comunicativa capaz de potenciar la enseñanza y el aprendizaje.

En continuidad, el actor AC5 indica que hablar de comunicación con soporte en las TIC *[Allí debería existir aporte de parte y parte, no que simplemente el profesor llega, coloca alguna actividad o propone algunos temas y que el estudiante se sienta obligado y comprometido en ese sentido, sino que él también logre manifestar ciertos puntos de vista, logre colocar temas de su agrado pero que también sean constructivos o de formación educativa]*. Código: *[Comunicación Virtual]*. Aseveración que se corroboró con la observación efectuada al actor AC5, pues *[...su proceso comunicativo fue muy fluido, dinámico y con actitud positiva a aclarar dudas que se hayan podido generar con las asignaciones realizadas. Hubo diálogo por ambas partes, aplicando la estrategia: lectura previa, respuesta a preguntas formuladas y por último, la plenaria]*. Código: *[Comunicación Virtual]*.

Desde esa anunciación, parte de la opinión del los actores claves es que en aras de orientar el encuentro del estudiante con soporte en las TIC es imperativo el

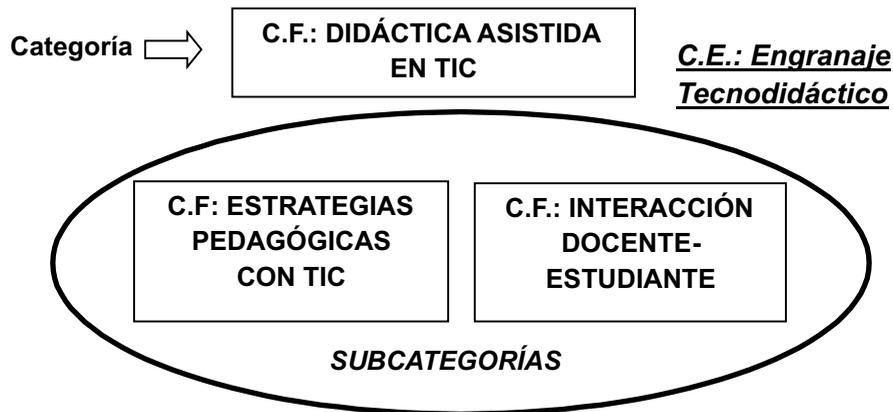
enriquecimiento de interacción constante. Ahora bien, respecto a las estrategias, el actor AC1 considera que es posible lograr el éxito en el proceso *[...adaptándolas de la mejor manera para que no se haga algo repetitivo tampoco, sino que los muchachos vean que la dinámica es distinta tanto en el aula como en la plataforma que es el caso nuestro...Creo que el objetivo es de complemento y una comunicación de mucho más, mayor rapidez, pues más efectiva, más directa]*. Código: *[Proceso de mediación]*. Entonces, la sistematización de la práctica mediadora exalta las bondades de la comunicación intrapersonal e interpersonal que se desarrolle entre los miembros de la comunidad virtual.

Sin duda alguna, es el docente quien diseña o propone la situación didáctica y contribuye a la resolución de problemas mediante la gestión social. Quinquer (2005) plantea que los métodos interactivos deben basarse en la resolución de un caso o un problema, lo cual conlleve a poner en práctica una simulación, responder un interrogante, realizar una investigación o un proyecto. Para ello, el docente debe canalizar en el estudiante el desarrollo de análisis, pensamiento, organización, búsqueda de información, trabajo en equipo y toma decisiones.

Posteriormente a esta disertación, surge el concepto emergente Praxis Tecno-Educativa, el cual se define como el ejercicio del docente que incluye en su proceso de enseñanza las bondades de las TIC para fomentar el aprendizaje significativo en los estudiantes que integren un curso. Se hace imperativo ver al docente como el mediador de la formación integral de individuos, con un rol que fusiona la didáctica con los medios tecnológicos, sentido de pertinencia para el empleo de estrategias, eficiencia en la producción de recursos didácticos, compromiso de su misión en la organización y con alto dominio tecnológico para orientar procesos *b-learning*.

Categoría: Didáctica asistida en TIC (ver Gráfico 3)

Gráfico 3. Red Madre de Didáctica Asistida en TIC.



Nota: C.F.: categoría Familia; C.E.: Concepto Emergente.

Puede definirse como la praxis pedagógica llevada a cabo por el docente con el apoyo de las TIC, dejando en evidencia su dominio en cuanto al contenido programático, tecnológico y mediador, pues aborda el modo en que el docente incluye en su proceso de enseñanza el medio virtual como elemento fundamental para el éxito del proceso de aprendizaje significativo en sus estudiantes. En consecuencia, se hace mención de nuevas posibilidades de ejercer la práctica docente en contextos enriquecidos con las TIC, pues su incorporación en el ámbito educativo es consecuencia del avasallamiento tecnológico que vive la sociedad actual, de la necesidad de transformar los entornos de formación en función de la demanda y de las constantes innovaciones tecnológicas, que permiten su adaptación de acuerdo a los intereses del estudiante, asignaturas, acción docente e incluso de las mismas casas de estudio.

Con respecto a la cátedra en la que se desarrolla la investigación, el actor AC1 expresa [*Es importantísimo fijarnos en todo lo que es comprensión lectora, toda la parte de la producción de textos... yo creo que lo que ellos necesitan es aprender a producir textos, comprender los textos, aprender a redactar... Sincerar las planificaciones y de verdad entender que no es la cantidad de materia que nosotros demos, la cantidad de temas, sino los temas puntuales que ellos realmente necesitan, los temas puntuales*

que ellos necesiten para adquirir esas competencias, esas herramientas]. Código: [*Estrategias de Enseñanza con TIC*].

Desde esta postura, es posible inferir que el actor pauta la plena disposición por contribuir en la incorporación de las nuevas tecnologías en el proceso de enseñanza; sin embargo, destaca como imperativa la adecuación de las planificaciones docentes en función de las necesidades e intereses de los estudiantes, por lo cual es oportuno evaluar los conocimientos previos que tenga desde el ámbito tecnológico y, por supuesto, en el área de conocimiento en el que se esté desarrollando.

Esta posición fue corroborada en la observación efectuada, al referido actor AC1 [*Empleó como estrategias didácticas los recursos contemplados en el aula virtual, tales como foros, chats y cuestionarios, para así promover la participación individual y colectiva de los estudiantes en las diversas actividades que deban llevarse a cabo para cumplir con los objetivos planteados en la materia y la adquisición de aprendizaje significativo en los estudiantes*]. Código: [*Estrategias de Enseñanza con TIC*]. De esta manera se interpreta la preponderancia en adoptar una nueva visión de enseñanza con el uso de la tecnología que facilite el progreso de los procesos de enseñanza y aprendizaje para la construcción de un nuevo conocimiento.

En esta misma dirección, el actor AC3 considera necesario enriquecer el lenguaje por medio de [...Cuestionarios, talleres, entrevistas, foros, bien sea de manera individual o de manera grupal... Incorporar las TIC al área de Lenguaje y Comunicación para que ellos lo relacionen con el uso de la tecnología, en la redacción de ensayos, redacción de talleres y le faciliten así sus actividades académicas]. Código: [Estrategias de Enseñanza con TIC]. Al respecto, en la práctica docente del mencionado actor AC3 se observó [...Se inclina por estrategias didácticas en grupos donde es posible la participación colectiva. Estableció normas claras para estimular a los estudiantes y dejar a un lado la apatía que a veces puede reinar en estos campos de formación]. Código: [Estrategias de Enseñanza con TIC].

Ahora bien, bajo esta premisa se avanza a otra subcategoría denominada Estrategias Mediadoras con TIC, en la cual se trae a colación el aporte teórico de Vygotski (1979) cuando expone que es importante la identificación de la labor del profesor desde la mediación, pues al asumir ese rol es posible que el docente apoye al estudiante para que sea capaz de utilizar el medio tecnológico de manera oportuna, considerando los elementos de comprensión e interpretación en pro de la adecuada apropiación del aprendizaje.

En este orden de ideas, se percibe que los actores claves apuntan a un horizonte de la mediación como indispensable para la evolución de su praxis tecnoeducativa. Al respecto, el actor AC4 indica [Ante todo tiene que haber control y seguimiento... Lo ideal sería tener un control de la participación de cada uno de estos estudiantes con respecto a la plataforma]. Código: [Estrategias Mediadoras con TIC]. Como soporte de esta enunciación el actor AC1 demostró a través de su praxis que [Todos los contenidos del programa analítico de alguna manera tenían su espacio en el aula virtual, además, desarrolló instrucciones pertinentes acerca del tema y se basó en la web para ampliar el entorno de trabajo virtual, es decir, aunque se basó en el trabajo del aula virtual, refirió a sus estudiantes a otros sitios importantes para

ampliar la información suministrada en clases de interés con la materia]. Código: [Estrategias Mediadoras con TIC].

Ante ello, es posible entender que la esta nueva postura educativa brinda múltiples alternativas para lograr con éxito el desempeño del rol del docente como ente que colabora, orienta y canaliza el proceso de recepción, análisis y procesamiento de información en un colectivo.

En continuidad con el análisis, el actor AC3 considera indispensable que [El docente dé las instrucciones, dé las pautas y actúe de mediador entre el estudiante y su conocimiento]. Código: [Estrategias Mediadoras con TIC]. Por lo cual en la acción docente el referido actor AC3 [demostró su interés en este sentido, en cada momento cuando los estudiantes manifestaron dudas, él de inmediato dio respuesta de la manera más clara posible y de modo individual, pues así el participante sintió compañía en esta modalidad de aprendizaje y ánimo para continuar desarrollando las prácticas virtuales]. Código: [Estrategias Mediadoras con TIC]. En concordancia con lo expuesto, Cristancho (2010) sustenta que “se considera en la visión mediadora el proceso de internalización, el cual corresponde a la capacidad humana de reconstruir e interiorizar las experiencias vividas externamente” (p. 80).

Ahora bien, respecto a la subcategoría Interacción Docente-Estudiante con TIC, se hace referencia a diversos elementos de gestión académica que el docente pone en práctica para el desarrollo de actividades con el sustento de las TIC; el estudiante puede ejecutarlas y participar en ellas de modo dinámico interactuando con su facilitador y sus compañeros simultáneamente. Sin duda alguna, resulta imperativo que la planificación se realice con creatividad a fin de que el estudiantado se sienta motivado a ser ente activo en contextos virtuales.

Ante esta realidad, el docente debe tener dominio tecnológico para adecuar sus estrategias en la virtualidad de la manera más oportuna. En consecuencia, es posible afirmar que la información recolectada por

parte de los actores claves es de alta fidelidad, pues en los diferentes casos se observó que manejaban con destreza el ámbito virtual, incluso se recurrió a otras vías para obtener información y compartirlas con los participantes del aula a fin de integrar diversas capacidades de los estudiantes.

En este sentido, en la práctica del actor AC3 *[Se observó que el docente dio continuidad en el aula virtual a temas abordados en lo presencial, con estrategias dinámicas e interactivas logró significativa participación por parte de los estudiantes en las actividades a desarrollar, generando así motivación, creatividad, colaboración e interés por consolidar su proceso de formación en entornos virtuales. Asimismo, toda actividad tuvo una ponderación dentro de la evaluación de la materia]. Código: [Estimulación de la enseñanza tradicional].* Así deja en evidencia la importancia que le da el docente a la práctica tradicional llevada a cabo en un aula de clases para consolidarla con la formación en los contextos virtuales.

De modo similar, en el actor AC5 [Se observó como estrategias predominantes las desarrolladas en grupos, con visión colaborativa a través de la agrupación de acuerdo a un criterio para analizar los documentos referidos a un tema seleccionado en el aula presencial, con ello se buscó el intercambio de ideas con compañeros diferentes a los de su grupo, asignación de roles como garantía de que todos los participantes trabajaran en la virtualidad, planteamiento de actividades cognitivas de orden superior que ameritaron el aporte intelectual de todos, para finalmente resaltar los aportes en colectivo materia]. Código: [Estimulación de la enseñanza tradicional].

Esto es un ejemplo fehaciente de que es posible basarse en los fundamentos y beneficios de la enseñanza en contextos físicos y reforzarlas con actividades virtuales de participación abierta en las que los participantes sientan el compromiso de contribuir a la formación de conceptos en colectivos y que a su vez representen la exteriorización del aprendizaje adquirido. En relación con ello, Barberá (2001) indica que

las tecnologías de información y comunicación son para un elemento que permite la colaboración originando un modelo de aprendizaje interactivo que invita a los estudiantes a trabajar juntos y sumar esfuerzos, talentos y competencias mediante una serie de transacciones electrónicas que les permiten llegar en colectivo al dominio y competencias pautadas por el docente.

Continuando con la disertación, es preciso citar al actor AC2, pues para lograr la interacción tecnológica deseada se ameritan *[Dos herramientas necesarias, una de ellas es tener al alcance los medios de comunicación, la tecnología de la información; y otra es tener una buena comunicación con los estudiantes... Desde el punto de vista que tengamos una buena comunicación, bien claro todo el proceso educativo como se va a establecer y como uno lo desea pues entonces vamos a alcanzar el cometido]. Código: [Diálogo Virtual].* Como elemento indispensable señala el alcance a los instrumentos tecnológicos.

El actor AC4 puntualiza *[todavía a esta fecha no todos tienen el acceso tan tranquilo como que lleguen a sus casas y tengan su conexión a internet... De repente puede pasar que un grupo no lo tenga, entonces si la persona no tiene las condiciones para trabajar allí pudiéramos tener un problema... Interacción tecnológica? pautas claras, resultados claros, primero. Pautas claras en clases, resultados claros en plataforma, teniendo en cuenta si ellos han tenido una buena inducción en cómo manejar esto...Entonces, hay que tanto respetar el sistema, mantener claro, porque los resultados se dan como tienen que ser y si las instrucciones son precisas, sin ambigüedades, así como que entren ahí y busquen ahí, no, entren en el foro tal y busquen en la formación tal, en el punto tal y van a responder exactamente esto, y ahí sí pues yo creo que podamos tener ciertos resultados positivos, ya a esta fecha deberíamos tener mejores resultados]. Código: [Diálogo Virtual].*

Asimismo, Quinquer (2005) contempla que “los métodos interactivos permiten que la aplicabilidad y significatividad de los contenidos sea más evidente porque se presentan de manera contextualizada y también se potencian habilidades del pensamiento crítico como generar ideas, solucionar problemas, elaborar hipótesis, verificarlas y tomar decisiones” (p. 39). Por ende, algunos elementos en común para la aplicación de métodos interactivos son el empleo de estrategias para procesar la información procedente de exposiciones orales, de textos escritos, o cualquier material gráfico; la organización del trabajo aplicando los principales pasos del método científico; y posteriormente, la elaboración de textos descriptivos, explicativos y argumentativos con el análisis del material trabajado con el cual se presente la solución a un problema social.

significativo en los estudiantes, es posible que el docente avance progresivamente en la ejecución de los contenidos de la asignatura y, por ende, se evidencie la consolidación de saberes en determinado lapso de tiempo.

Para finalizar la presentación de resultados, luego de la disertación realizada emerge el concepto macrocategorial *Innovación didáctica de la educación con las TIC*, el cual engloba todo el accionar docente de modo innovador en pro de obtener resultados positivos en la formación de los estudiantes a través de métodos novedosos y atractivos que permitan el desarrollo eficaz de los objetivos planteados en los diversos contextos de educación, apoyándose para ello en las bondades de las TIC.

Es así como de esta categoría, denominada Didáctica Asistida en TIC, surge el concepto emergente categorial denominado *Engranaje Tecnodidáctico*, el cual resume la valoración de la participación activa de todos los miembros de una comunidad virtual para lograr los objetivos de los procesos de enseñanza y aprendizaje impartidos con las TIC. Para ello, será necesario el control y evaluación continua de los aportes que van surgiendo a partir del uso de la tecnología. Sin duda alguna, la adecuada implementación permitirá el proceso interactivo deseado con las estrategias didácticas pertinentes y con el acompañamiento de las TIC.

Es así como se consideran los dos conceptos categoriales denominados Acción Didáctica y Didáctica Asistida con TIC, como cimientos necesarios para la construcción de estrategias didácticas con sustento en las Tecnologías de la Información y Comunicación para el desarrollo de una enseñanza de calidad en contextos educativos, en los cuales la mediación y el rol docente son alianzas indispensables en esta nueva forma de impartir el conocimiento. Evidentemente, en estos entornos pedagógicos, donde la tecnología puede contribuir considerablemente en el mejoramiento del proceso de aprendizaje

CONCLUSIONES Sobre la base de toda constatación posible y sistematización de la información recolectada en el estudio, se presentó la construcción de carácter teórico sustentada en la ilación de las relaciones presentes en la subcategorización y conceptos emergentes, de acuerdo con las respectivas categorías, las cuales permitieron el análisis de todo el proceso, lo cual constituye así un referente para futuras investigaciones afines de carácter científico. Es así como fue posible alcanzar un nivel de teorización desde la base inductiva, pues, como refiere Martínez (1998), “La categorización y el análisis, así como el esquema organizacional, los nexos y algunas relaciones entre las categorías o clases se desarrollan, básicamente, partiendo de la propia información, de los propios datos” (p. 84).

En este orden de ideas, el constructo surgió como síntesis del análisis e interpretación realizada sobre los datos obtenidos a través de las entrevistas y observaciones efectuadas a los actores claves, quienes se desempeñaron como docentes en el contexto de estudio. Vale destacar la importancia que tiene el empleo de las estrategias didácticas con el uso de las TIC para la enseñanza del lenguaje y la comunicación en la educación universitaria, considerando los aspectos culturales,

tecnológicos y comunicacionales que permitan potencializar el rol mediador del docente en su práctica cotidiana, pues la selección de las herramientas formativas acertadas, la mediación teórica, el procesamiento de información en la virtualidad y la interrelación dialógica entre los pares, constituyen la piedra angular del objeto estudiado.

En función de lo expuesto, se dio respuesta a los objetivos planteados en la investigación, pues fue posible analizar la noción que tienen los docentes sobre la correspondencia en didáctica y las TIC en su práctica pedagógica. Los actores claves conocen a cabalidad la relación de interdependencia que tienen estos elementos en la actualidad, por lo cual fue posible valorar sus puntos de vista desde lo teórico y establecer ciertas dimensiones que luego constituyeron los indicadores para contrastar lo manifestado con su desempeño en la virtualidad.

Consecutivamente se dio a conocer con fehaciente nivel de detalle las estrategias didácticas con el acompañamiento de las TIC que utilizan los docentes para la enseñanza de la cátedra Lenguaje y Comunicación en el contexto de estudio, lo cual permitió profundizar acerca de la efectividad que tienen éstas en la calidad de enseñanza impartida en ámbitos virtuales como garantía de la consolidación de aprendizaje significativo en los estudiantes.

Fue así como se develó que aunque los docentes tienen alto conocimiento de esta vinculación, su práctica requiere potencializarse, pues amerita ciertos dominios técnicos y didácticos que integren sus cualidades informáticas con sus cualidades mediadoras, lo cual garantizaría la participación activa de los estudiantes en la plataforma virtual así como la promoción de creación, producción y divulgación de contenidos en la web donde se evidencie su poder creativo y comunicacional. De esta manera, se fortalecería su seguridad, autonomía y responsabilidad en el momento de emitir cualquier contenido con juicios de valor determinados.

En ese mismo recorrido, se procedió a diseñar las estrategias didácticas que,

sustentadas en las TIC, fortalezcan la enseñanza de esta asignatura en el CINU de la UNEFA Táchira, que conlleven a dar respuesta al objetivo general planteado con esta investigación.

Así, se cierra un proceso de investigación y se responde a una serie de interrogantes que orientaron el desarrollo del estudio para construir un constructo con todo su espectro en la realidad educativa. Por lo tanto, se expresa plena satisfacción de haber contribuido en la enseñanza de la cátedra Lenguaje y Comunicación en la educación universitaria con elementos investigativos que pueden optimizar el proceso de formación y constituirse en la base de futuros estudios cuyo enfoque innovador induzca al empleo de nuevas prácticas docentes con alto nivel de calidad que integren la didáctica, TIC y mediación asertiva.

REFERENCIAS

- Alves, L. (2007). *Ámbito de la didáctica*. [Documento en línea]. Disponible: <http://apli.wordpress.com/2007/09/11/ambito-de-la-didactica/> [Consulta: 2014, Mayo 20].
- Barberá, E. (2001). *La incógnita de la educación a distancia*. Barcelona, España: Horsori.
- Barberá, E. (2001). *La incógnita de la educación a distancia*. Barcelona, España: Horsori.
- Cabero, J. (2006). *Tecnología educativa: su evolución histórica y su conceptualización*. Disponible: http://mc142.uib.es:8080/rid=1JGRDVCYP-22JJ5G2-V10/Capitulo_Muestra_Cabero_8448156137.pdf [Consulta: 2014, Abril 16].
- Cristancho, J. (2010). "Aproximación Teórica Didáctica con Sustento en las TIC al rol mediador del docente". Tesis de doctorado no publicada, Universidad 143 Pedagógica Experimental Libertador Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio.
- Fandos, M., Jiménez, J. y González, A. (2002). *Estrategias didácticas en el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación*. Acción Pedagógica. [Revista en línea] 11, 1. Disponible:

- <http://www.comunidadandina.org/bda/docs/VE-EDU-0003.pdf> [Consulta: 2014, Mayo 20].
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Fraca, L. (2006). *La ciberlingua. Una variedad compleja de lengua en Internet*. Universidad Pedagógica Experimental Libertador Vicerrectorado de Investigación y Postgrado, Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello" (IVILLAB): Caracas
- Glaser y Strauss (1967). *The discovery of grounded theory*: New York. ALP.
- López, M. (2007). Uso de las TIC en la educación superior de México. Un estudio de caso. *Revista Apertura* [Revista en línea], 7, 7. Disponible: <http://www.redalyc.org/pdf/688/68800706.pdf> [Consulta: 2015, Enero 05]
- Martínez, M. (1998). *El paradigma emergente. Hacia una nueva teoría de la racionalidad científica*. México: Trillas.
- Paz Sandín, M. (2006). *Investigación cualitativa en educación*. Madrid. McGrawHill.
- Quinquer, D. (2005). *Estrategias metodológicas para enseñar y aprender ciencias sociales: interacción, cooperación y participación*. En A. Badia, M. Castelló, D. Durán, A. Escofet, I. Guevara, E. Liesa, E. Miguel, C. Monereo, G. La, D. Quinquer, M. Real, J. Rodríguez y A. T. (Comp.) *Aprender Autónomamente. Estrategias didácticas*. Venezuela: Laboratorio Educativo.
- Ramírez, L. (2009). *Propuesta de un diseño instruccional significativo para la asignatura dibujo técnico con la incorporación de las TIC en la Escuela Ciencias de la Tierra, Universidad de Oriente Núcleo Bolívar*. [Resumen en Línea] Trabajo de Grado de Maestría no publicado, Universidad de Oriente, Núcleo Bolívar Disponible: <http://postgradoeducacionudobolivar.files.wordpress.com/2010/07/liebig-ramirez.pdf> [Consulta: 2014, Mayo 12].
- Sandia, L. (2001). *Elaboración y validación de una prueba para evaluar destrezas orales, corporales y gestuales en aspirantes a la especialidad educación preescolar*. Trabajo de grado de maestría no publicado. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, núcleo Maracay. Estado Aragua.
- Silva, M. (2005). *Educación Interactiva. Enseñanza y Aprendizaje presencial y on-line*. Barcelona: Gedisa.
- Vygotski, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Madrid: Grijalbo.



scitus

Revista de Investigación en
Ciencias Sociales

TRABAJO CRÍTICO

REPRESENTACIONES SOCIALES DE
ESTUDIANTES Y DOCENTES
UNIVERSITARIOS SOBRE EL
APRENDIZAJE EN VIRTUALIDAD

SOCIAL REPRESENTATIONS OF
UNIVERSITY STUDENTS AND TUTORS
LEARNING IN VIRTUAL ENVIRONMENTS

RESUMEN

Tiempos de cambio, así como nuevas opciones de aprendizaje. Estas ideas simbolizan parte del escenario educativo actual. Sociedad de la información, nuevas tecnologías, alfabetización digital, entornos virtuales de aprendizaje (EVA), aprendizaje virtual, entre otros, son conceptos que sirven para designar nuevas realidades en la que los estudiantes y docentes están inmersos, pues ellos asumen naturalmente los avances tecnológicos como parte de su escenario de aprendizaje social, donde las Representaciones Sociales (RS) permitirán develar los comportamientos y la comunicación entre los individuos; gracias a ellas, las personas hacen inteligible la realidad física y social (Moscovici 1961,

ABSTRACT

Nowadays, times of change as well as new learning options seem to be issues which symbolize part of the current educational scenario. Hence, information society, new technologies, digital literacy and virtual learning environments (VLE), among others, are concepts which point at new realities in which students and teachers are immersed as they naturally assume the technological advances as part of their social learning scenario. Accordingly, Social Representations (SR) will allow unveiling the behavior and communication between individuals to make their physical and social reality intelligible (Moscovici 1961, 1978,

Autora: Rondón Nádales, María Margarita
Universidad Nacional Experimental del Táchira

Correo electrónico: mmrondon72@gmail.com
 mrondon@unet.edu.ve

1978, 1979). La relación educación-tecnología en la actualidad supone nuevas mediaciones en el desarrollo de los procesos formativos de los educandos para que adquieran un papel activo en los nuevos contextos que ofrecen las TIC, como lo es la Web 3.0 y 2.0. Tal y como considera García (2014), en la búsqueda de estrategias, se presenta este trabajo cuyo objetivo se centra en realizar un análisis crítico de las representaciones sociales de estudiantes y docentes universitarios sobre el aprendizaje en la virtualidad.

Palabras clave: Representaciones sociales, aprendizaje en la virtualidad, alfabetización digital

1979). It is argued the education-technology relationship at present involves new mediations in the development of educational processes in order to take an active role in new contexts offered by ICT such as Web 3.0 and 2.0. Then, according to García (2014) in the search for strategies, this paper aims to address a critical analysis of the social representations around students and university tutors learning in virtual environments.

Keywords: Social Representations, learning virtuality, digital literacy.

La sociedad ha experimentado durante las últimas décadas una serie de cambios significativos en cuanto al sistema de educación universitario con base en la igualdad y en la continua formación de los ciudadanos, en aras de adaptarse a una nueva realidad social. Desde esta perspectiva, las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), han desempeñado un papel fundamental para el desarrollo de dichos cambios. Al respecto, Rosario (2005) opina que:

Actualmente las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) están sufriendo un desarrollo vertiginoso, esto está afectando a prácticamente todos los campos de nuestra sociedad, y la educación no es una excepción. Esas tecnologías se presentan cada vez más como una necesidad en el contexto de sociedad donde los rápidos cambios, el aumento de los conocimientos y las demandas de una educación de alto nivel constantemente actualizada se convierten en una exigencia permanente. (p. 1)

De acuerdo con lo antes mencionado, los avances de la ciencia y la tecnología han generado numerosos procesos de cambio en todos los niveles de la sociedad, provocando transformaciones sustanciales donde los individuos han tenido que adaptarse a nuevas formas de trabajar, informarse y educarse. Por ello, para poder enfrentar estos nuevos retos, y en la búsqueda de cerrar la brecha digital (Rengifo, 2014), se requieren formas, métodos y conceptos de aprendizaje innovadores. Además, la sociedad del siglo XXI exige a las instituciones de educación universitaria, una presencia significativa del uso de las tecnologías, así como un nuevo ambiente de aprendizaje y una mejor utilización de los medios que la conforman, por lo que corresponde a las universidades prepararse para asumir este desafío.

En el marco de la evolución y el desarrollo de las TIC, ha sido posible intercambiar información, mantener comunicación asincrónica y sincrónica, crear redes académicas, plataformas learning management system (LMS) o Sistema de Gestión de Aprendizaje y redes sociales

(como Facebook, Twitter, Instagram) (Piscitelli, Adaime, & Binder, 2010). De igual manera, es importante la creación de ambientes en 3D para entornos virtuales de aprendizaje (Xiaoqiang, Xianmei, & Ling, 2008) que ofrecen prácticas interactivas y de inmersión en nuevas experiencias de aprendizaje (Sampson, 2011), y la posibilidad de generar colaboración interinstitucional (Aguirre & Quemada, 2012).

Lo antes descrito caracteriza las posibilidades de incorporar el uso pedagógico de las TIC en las dinámicas del enseñar y del aprender para lo cual es necesaria la comprensión de la virtualidad en sus diferencias claras con otras metodologías, las nuevas estrategias que propicia la virtualidad, los retos que se deben asumir si se espera un proceso que conlleve a la calidad en la formación más allá de la cobertura, permitiendo incorporar la articulación de cuatro dimensiones: pedagógica, comunicativa, tecnológica y organizacional, enfocadas a nuevos roles que deben asumir, tanto el docente, como el estudiante conjuntamente con el espacio académico en función de una propuesta metodológica, donde la virtualidad se destaca por la planeación y creación de ambientes de aprendizaje. En este sentido, la virtualización es definida por Silvio (2000), como:

... en el contexto de la educación superior, la virtualización puede comprender la representación de procesos y objetos asociados a actividades de enseñanza y aprendizaje, investigación, extensión y gestión, así como objetos cuya manipulación permite al usuario, realizar diversas operaciones a través de INTERNET, tales como, aprender mediante la interacción con cursos electrónicos, inscribirse en un curso, consultar documentos en una biblioteca electrónica, comunicarse con estudiantes y profesores y otros. (p. 146)

Cabe destacar, que con estos nuevos espacios de aprendizaje caracterizados por la virtualidad, el profesor o responsable de la asignatura, puede comunicarse ágilmente con los estudiantes, asignar, moderar y evaluar actividades de

aprendizaje; compartir materiales, organizar sesiones de discusión y gestionar desde cualquier espacio físico (campus, hogar, oficina), buena parte de las tareas inherentes al desempeño docente.

La flexibilidad que ocurre al poder interactuar en cualquier espacio y tiempo ha permitido que el mundo se reduzca geográficamente con la virtualidad, caso concreto es el de la educación, que no cuenta con las barreras del espacio físico ni de la distancia. Hoy han disminuido significativamente los problemas tradicionales, como la falta de tiempo y la incompatibilidad entre horarios de estudio y de trabajo. La educación virtual la ofrecen instituciones de diferentes países y culturas, pues la virtualidad brinda posibilidades que le permite al estudiante formarse hoy, en instituciones que se encuentran distantes del lugar de residencia e incluso en otro continente. La educación virtual ha ganado aceptación en el mundo académico como una opción viable de enseñanza.

Por otra parte, el perfil del estudiante que selecciona una enseñanza virtual puede variar mucho; debido a la existencia de diferentes perfiles, éstos coincidirán con diferentes estilos de aprendizaje. En cualquier caso, es el alumno quien decide cuál es el estilo con el que mejor aprende. Todo esto conduce a una metodología centrada en el estudiante, porque es él quien marcará su propio ritmo de aprendizaje. Si se considera lo antes descrito, coincide con lo que Duarte y Sagrá (2000), plantean:

Los propios estudiantes son los verdaderos protagonistas de su proceso de aprendizaje y los que regulan su propio ritmo de trabajo. Podemos afirmar que parte del éxito de los modelos formativos está en el interés, la motivación y la constancia del estudiante (p. 32).

Por otra parte, Díaz (2012), destaca que “los estilos cognitivos describen las formas características como las personas organizan y procesan la información”. Los elementos a tener en cuenta en los procesos

educativos en ambientes virtuales se cree que deberían ser de dos tipos: metodológicos y organizativos. Según Duarte y Sagrá (2000), “La metodología educativa para entornos virtuales de aprendizaje debe estar centrada en el estudiante”. Un aprendizaje centrado en el estudiante impacta no sólo en la forma cómo se organiza el proceso, sino también en las funciones y forma de relacionarse las personas implicadas en el mismo, esto es, profesores y alumnos. La metodología debe tener en cuenta las características especiales de los estudiantes no presenciales, entre las cuales se encuentra la edad, personas con trabajo estable y para las cuales el problema no es la distancia, sino el tiempo, es decir, la imposibilidad de estudiar o acceder a los centros de formación convencionales en horarios preestablecidos, los cuales requieren de un sistema que se adapte a ellos, no ellos al sistema.

Conjuntamente a lo antes descrito, es importante tener presente lo que debe hacer la organización o institución formativa para que se dé el proceso de aprendizaje virtual, a lo cual, Sagrá (2001), señala que esta, “debe poner las posibilidades de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación al servicio del estudiante” (p. 5); por lo cual, la organización para la educación en la virtualidad necesita de una estructura particular. Al igual que cualquier otra institución educativa, las organizaciones educativas virtuales deben gestionar tanto los procesos que afectan a los estudiantes (gestión académica) como los que afectan a la docencia (gestión docente). Al respecto, el precitado autor (ob.cit.), señala que “la gestión de las organizaciones educativas virtuales deberá actuar en función de los parámetros de la no presencialidad, transversalidad y globalidad” (p. 6).

Considerando lo citado por el autor mencionado, es momento de analizar las repercusiones pedagógicas (cambios metodológicos, nuevos modelos, entre otros.), así como revisar las posibilidades que las TIC aportan a la formación. Para Harasim (1990), por ejemplo, la educación on-line supone nuevos entornos, con

nuevos atributos, y requiere nuevos enfoques para entenderlos, diseñarlos e implementarlos. Conjuntamente es imperante examinar las metodologías utilizadas en el uso de los entornos virtuales de enseñanza y de aprendizaje, aunados a los proyectos de aprovechamiento de las TIC en el ámbito de la educación universitaria de una manera constante.

Lo que han señalado los autores precitados y en lo que se quiere hacer énfasis es en el sesgo de corte pedagógico necesario para asegurar la calidad de las experiencias de la educación virtual, la cual reside en la adecuada combinación de los elementos tecnológicos, pedagógicos y de organización. Los elementos tecnológicos comprenden tanto a ordenadores y redes, como a herramientas y aplicaciones de software. Es decir, aplicaciones tecnológicas cuyo uso educativo puede ser publicación y diseminación de la información, comunicación, colaboración, tratamiento de la información y los recursos, así como propósitos específicos de enseñanza y aprendizaje o integración de cursos, entre otros. En cuanto a los elementos pedagógicos, son aquellos que se ocupan del enfoque o de los modelos académicos, la orientación de las actividades, marco de flexibilidad de las mismas, etc. Mientras que los elementos organizativos están dentro del marco institucional en conjunción con el plan estratégico de implementación relacionado con los factores que caracterizan la innovación.

No obstante, las TIC resultan ser recursos apropiados y pertinentes para la reglamentación y adecuación de los créditos académicos de los planes de estudios, siempre y cuando se orienten y se planeen como parte de un proceso educativo basado en un modelo o lineamientos pedagógicos definidos para tal fin (Cabero, 2010). Teniendo en cuenta que hay diferentes modelos, desde el conductismo hasta el conectivismo (Sobrino, 2011), hay que optar por alguno que permita el desarrollo de lineamientos del programa de formación con base en el uso de las TIC y las estrategias de comunicación entre sus participantes

(Cruz, 2011), de acuerdo con los campos del saber y la universidad.

Silvio (2004a) realizó un proyecto de investigación, en el cual planteó como objetivo general identificar la cantidad de instituciones y ofertas educativas existentes para la Educación Superior en América Latina. Este estudio formó parte del marco institucional del Instituto Internacional de la UNESCO, en cuyos resultados destaca que para el año 2002 y 2003, existían 175 instituciones que contaban con programas de educación virtual de un total de 1074. Aunado al trabajo antes citado se encuentra Centeno (2003), realiza un estudio exhaustivo y exclusivo de los Sistemas de Enseñanza Digitales en América Latina y el Caribe.

Con base en la información proporcionada por Silvio (2004b), se puede precisar que el estado de desarrollo de la educación virtual en el mundo, estaba distribuido para la fecha en que se desarrolló el estudio de la siguiente forma: del 100% de las instituciones de educación superior presenciales, el 10% de las universidades eran íntegramente virtuales. De ese total, el 90% eran universidades que ofrecían ambas modalidades conocidas como Instituciones duales. Aproximadamente el 52% de estas instituciones de educación superior se encuentran en Estados Unidos de Norte América; un 4.8% pertenece a América Latina donde México es pionero; ubicándose con el 7.5%; África el 0.7% y Europa un 23.9%. Más del 95% de estas universidades utilizan las herramientas de la comunicación y la información para apoyar tanto la presencialidad como la modalidad a distancia.

Aunado a lo antes citado, Borrego, Rodríguez, Walle y Ponce (2008), describen en un artículo titulado: Educación superior virtual en América Latina: perspectiva tecnológica-empresarial, que existen 129 instituciones en América Latina y el Caribe que cuentan con espacios virtuales, según la tabla No. 1 (Silvio, 2002). La Organización Mundial del Comercio (OMC) define cuatro modalidades de educación transfronteriza los cuales son: suministros transfronterizos provenientes

del territorio de un país a otro. (Cursos a distancia o virtuales); consumo en el extranjero de un servicio educativo. (Estudios en el extranjero); presencia comercial que permite a los proveedores extranjeros dispensar el servicio en un país distinto. (Franquicias o instalación de Universidades extranjeras); presencia de personas físicas en otros países. (Movilidad de docentes y profesionales (Rama, 2003).

Es importante resaltar que existen 33 instituciones universitarias que promueven el trabajo colaborativo por medio de equipos virtuales y éstas cuentan con un formato administrativo-político que corresponde a la compactación, pues la divulgación y gestión del conocimiento no requieren tanta infraestructura física para ser competitiva; el formato tecnológico esencial es teleintercambio que permite al estudiante el traslado a su lugar de estudio mediante las telecomunicaciones únicamente. La estructura organizativa del sistema tecnológico permite asegurar el funcionamiento del hardware y el software de este, como la interacción con humanos, otros elementos y sistemas externos están determinado por todas las dimensiones, es decir, políticas socioeconómicas y técnicas administrativas de la institución. Estas estructuras organizativas se observan en universidades transnacionales creadas

exclusivamente para enseñar a distancia en modalidad única virtual, las cuales pertenecen al tipo de organización virtual.

Conjuntamente, existen 81 instituciones que representan el 34%, según tabla No.1 con pocas posibilidades de transnacionalización, las cuales dentro de sus programas a distancia solo usan elementos virtuales, como foros de discusión, correo electrónico, software, Web, video conferencia, teleconferencia, por lo que se ubican dentro del formato tecnológico traslado virtual, que consiste en el traslado al lugar de estudio por medios virtuales. En cuanto al formato político administrativo, se puede decir que toca sus puertas el rediseño de la organización, así como la cesión de actividades para obtener una mayor flexibilidad y externalización de sus procesos. Aquí el riesgo no es tanto de confusión de formatos sino de elementos virtuales con elementos presenciales. En el mejor de los casos solo se identifican procedimientos de orgware.

Cabe hacer mención que una de las destrezas básicas para garantizar la alfabetización en comunicación audiovisual, consiste en usar las herramientas de telecomunicación e informática para acceder, almacenar, recuperar y compartir contenidos que respondan a las necesidades e intereses individuales y comunitarios (Vivancos, 2008).

Tabla N° 1. Elementos virtuales para la entrega de contenidos

País	Total de instituciones	Espacios Virtuales	Único / Virtual	Elementos Virtuales
Argentina	53	27	3	23
Brasil	41	25	3	13
Colombia	27	10	5	12
México	27	8	9	10
Chile	16	10	2	4
Perú	12	10		2
Venezuela	11	9	1	1

Continuación Tabla N° 1. Elementos virtuales para la entrega de contenidos

Puerto Rico	10	7		3
Costa Rica	8	5	2	1
República Dominicana	7	1	2	4
Bolivia	6	3	1	2
Ecuador	6	4		2
Panamá	5	2	1	2
Cuba	4	2	1	1
Guatemala	4		2	2
Uruguay	2		1	1
Honduras	1	1		
El salvador	1	1		
Nicaragua	1	1		
Paraguay	1	1		
Total	243	129	33	81

Fuente: Borrego, Rodríguez, Walle y Ponce (2008)

Así mismo, las instituciones investigadas en Latinoamérica solo han mostrado, predominantemente, un grado mayor o menor de virtualización en función de enseñanza y aprendizaje, pero no se ha podido apreciar qué han hecho en materia de virtualización de la investigación, extensión y vinculación. Hecho que corrobora resultados del estudio de Cabero, Barroso y Llorente, (2008), en el cual se muestra que los temas de los congresos de EDUTEC se ciernen principalmente sobre los recursos. En consecuencia, la virtualización de la educación universitaria no tendrá sentido si no contribuye a mejorar la calidad del trabajo académico de sus procesos,

productos y actividades que potencien el aporte de dicho esfuerzo al mejoramiento de la calidad de vida en general. Por ejemplo, la Comisión Francesa de la UNESCO, ha propuesto en la Agenda de Paris doce recomendaciones para extender la alfabetización en comunicación audiovisual a nivel mundial, una de ellas en el lugar número nueve tiene que ver con desarrollar la alfabetización en medios y la investigación en la formación superior (Vivancos, 2008).

En este contexto, Venezuela no ha sido ajena a este fenómeno de los adelantos tecnológicos, así como a los cambios vinculados al aprendizaje y a la docencia

virtual. Constantemente se escuchan y se emplean términos como: internet, ambientes infovirtuales, conectividad, correo electrónico, grupos de discusión, formación on-line, comunicación sincrónica, comunicación asincrónica, salas de chat, biblioteca virtual, ambientes infovirtuales, entre otros. Venezuela como otros países a nivel mundial han aprovechado el desarrollo de las redes informáticas que son cada vez más poderosas en cuanto a capacidad de transmisión, al igual ha ocurrido con la implementación y convergencia de las comunicaciones que han permitido la integración de diversos recursos para todos los usuarios, por lo que las comunicaciones satelitales permiten fácilmente levantar fuentes de información dispersas en amplias geografías.

Las ideas expuestas, evidencian que desde el punto de vista social, tanto estudiantes como profesores tienen diversas oportunidades de aprendizaje por medio de la virtualidad, lo que puede redundar en circunstancias para el desarrollo de competencias y aumento de la productividad, gracias a las proposiciones interacciones que le proveen las distintas conexiones y dispositivos, que podrían contribuir con la integridad del ser, asuntos de socio-afectividad, pertenencia, identidad y necesidades.

En otro orden de ideas, se tiene lo atinente a las Representaciones Sociales (RS), pues interesa conocer el sistema lógico del pensamiento social de docentes y estudiantes, en relación con el aprendizaje en la virtualidad, sus contenidos y su relación con la construcción mental de esa realidad. En tal sentido, se tiene que las RS son una modalidad de conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. Moscovici (1979) expresa:

Es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales las personas hacen inteligible la realidad física y social se integra en una relación cotidiana de intercambio y liberan los procesos de su imaginación. (pp. 17-18)

Es decir, las representaciones sociales, dan orientación al individuo dentro de un contexto social. Desde una perspectiva estructural, las RS son una modalidad del saber que elabora una configuración del objeto, desde un soporte lingüístico y de comportamiento. Las RS se convierten en un conocimiento asentado en las personas basadas en un núcleo central, el cual es una propuesta de Abric (1994), para quien estas son un sistema sociocognitivo y significativo, y cuya importancia está doblemente determinada por el contexto. En palabras del autor, Abric (1994):

La representación está conformada por un doble sistema: un sistema central, en donde se halla el núcleo duro de la representación y un sistema periférico de elementos que lo protegen, facilitan su anclaje en la realidad, la apropiación individual de la 'representaciones sociales individualizadas', la integración de la información y el funcionamiento de las representaciones en prácticas diferenciadas. (p. 28)

De acuerdo con el autor antes citado, y en palabras de Campo y Labarca (2009) "la aproximación estructural a las RS busca explicar la existencia de un núcleo central e identificar su estructura y dinámica de relación con los elementos periféricos (el contexto)". Este tipo de enfoque, desde el punto de vista ontológico, profundiza sobre lo cognitivo, identificando los contenidos que estas RS poseen, así como su función, dimensiones y elementos. Según Uribe, Acosta, Juárez y Silva (1997) por núcleo central se entiende el elemento o conjunto de elementos que dan a la representación su coherencia y su significación global. El núcleo tiene dos funciones: la generadora, que crea o transforma la función de los demás elementos de la representación, es decir; le da sentido a la significación de esos elementos y la organizadora que organiza los elementos de la representación.

Así pues, los elementos adyacentes están en relación directa con el núcleo, lo cual vale por su presencia, su ponderación, su valor y su función que viven fijos por el núcleo. Asimismo, pueden estar muy cerca de los elementos centrales y en este caso juegan un importante papel en la

concreción del significado de la representación. Barriga y León (1993) al hablar de las representaciones sociales explican que “actúan como rejillas de descodificación y de interpretación de la realidad y predisponen a la acción” (p.10). En consecuencia, la representación social que poseen las personas de un objeto social cualquiera es de suma importancia pues determinará en gran medida las maneras de actuar de estas.

La noción de representación social refiere entonces, a la manera cómo se perciben los sucesos e informaciones de la vida diaria; lo que habitualmente se denomina conocimiento de sentido común, el conocimiento práctico, en oposición al pensamiento científico. Este conocimiento práctico, se constituye a partir de las experiencias, pero también de las informaciones que se reciben y se transmiten en la interacción con los otros. De este modo, es un conocimiento socialmente elaborado y compartido. Por tratarse de un conocimiento práctico, participa en la construcción social de la realidad.

Moscovici (1984^a) señala que la representación lleva al individuo o grupo a actuar sobre la realidad de manera tal que éste se ajuste a aquella. Se torna así un instrumento de acción del sujeto o grupo, ocupando el lugar que intermediaría entre éste o éstos y la realidad. Es también una “preparación para la acción” no sólo porque guía el comportamiento sino porque además define la naturaleza de los objetos y situaciones y las respuestas adecuadas. Para el autor (ob.cit.), una representación puede considerarse social cuando: puede señalarse su extensión en la colectividad (criterio cuantitativo); es considerada expresión de una organización social (criterio de producción); contribuye a los procesos de formación y orientación de las conductas y comunicaciones sociales (criterio funcional).

En síntesis, las Representaciones Sociales constituyen al mismo tiempo un enfoque y una teoría. De la misma manera un enfoque es el punto de vista que se toma a

la hora de realizar un análisis, una investigación, una teorización, por lo que las RS., se han bordado de variadas formas o más precisamente de apropiación de los contenidos teóricos. Cada forma marca un estilo de trabajo asociado a la apariencia, la estética o la delineación de algo estrechamente vinculado con los objetivos del investigador y con el objeto de su investigación. En este caso la crítica está enfocada en las representaciones sociales de estudiantes y docentes universitarios en cuanto a cómo aprenden en virtualidad.

La teoría de las RS comparte con el Interaccionismo Simbólico el interés por el estudio del significado y de la construcción de signos y símbolos del lenguaje a través de la interacción. Para este estudio, se plantea lo social a partir de la vivencia subjetiva, es decir, se elaborará a partir de la manera como los estudiantes y docentes se representan a sí mismos en relación con la virtualidad, en la educación universitaria, al informar cómo ellos desarrollan el aprendizaje en su entorno.

Ahora bien, retomando lo atinente al aprendizaje en la virtualidad, se tiene que a pesar de que estas plataformas y entornos de aprendizaje se han ido extendiendo a lo largo del mundo existen países en desarrollo donde su implementación se está haciendo de manera lenta, mientras que en Latinoamérica existen universidades que aún no lo hacen, así como otras que se encuentran en proceso de desarrollo por etapas para lograr una ejecución total, tal es el caso de Venezuela donde Universidades como la Universidad Central de Venezuela, Universidad Simón Bolívar, Universidad Nacional Experimental del Táchira y Universidad de los Andes. Cabe destacar, que el proceso de aprendizaje en estas universidades se rige bajo la modalidad presencial tradicional en el cual el desarrollo de los programas académicos en sus distintos niveles educativos es rígido, es decir, el proceso de enseñanza se fundamenta en la cátedra expositiva-presencial. Aunque motivado al proceso de implementación de entornos de aprendizaje virtual existen asignaturas que se apoyan con aulas virtuales alojadas en plataforma moodle.

Se ha evidenciado la apatía que muestran los estudiantes y profesores en los espacios virtuales especialmente en su quehacer frente al conocimiento, así como la escasa autonomía de los estudiantes con respecto al uso tecnologías de la información y la comunicación, así como, metodologías del conocimiento, conjuntamente se nota la poca capacidad del uso de la narrativa conceptual (casi nula producción verbal y escrita) en apuntes y evaluaciones. De igual forma, existe dificultad de los profesores y estudiantes de poder reflexionar sobre su propia actividad en las clases así como la inapropiada utilización de las aulas virtuales como almacén de materiales sin una didáctica adecuada para asimilar su contenido.

Asimismo, la rigidez del método académico presencial, contrasta con la realidad social donde se promueve la interacción con las TIC, la formación permanente, el aprendizaje en la virtualidad, el acceso al autoaprendizaje, a la autoevaluación, así como su participación en dinámicas de trabajo solidario, cooperativo y colaborativo. Por otra parte, los estudiantes y profesores al hacerse presentes e interactuar en la vida universitaria han dado pie a la constitución de múltiples imágenes, opiniones, ideas y actitudes en relación con lo que ese colectivo es, pretende, usa y hace.

Lo que probablemente está originando esta situación, es el desconocimiento por parte de los docentes de los modelos pedagógicos o metodologías disponibles para los entornos virtuales. Conjuntamente los alumnos no saben cuál es su estilo de aprendizaje y en consecuencia desconocen cuáles son las estrategias más apropiadas para adueñarse de los conocimientos mediante un etilo de aprendizaje acorde con el desarrollo de sus capacidades, sus competencias y habilidades. Dicha situación pudiese

incrementar la deserción escolar universitaria, pues los alumnos perderían el interés en el estudio, metodologías asociadas con la enseñanza y el aprendizaje en la virtualidad.

Por consiguiente, el estudio de las representaciones sociales de los estudiantes y docentes universitarios sobre el aprendizaje en la virtualidad, merece la atención bajo la intención de develar los procesos que orientan las acciones, experiencias, actitudes y significados en relación con el aprendizaje. En el fondo del contexto del análisis se encuentra la preocupación de cómo aprenden en virtualidad para conocer aspectos y razones que cobran fuerza, desde las perspectiva de los informantes. Es preciso analizar las representaciones sociales de los sujetos dentro del contexto, es decir, los significados, sentidos, imágenes, opiniones, ideas, actitudes y los preconceptos de los estudiantes y docentes en su quehacer académico y así conocer la realidad del uso de esas tecnologías en este contexto.

El desafío de la virtualidad no se limita a transformar cátedras presenciales en cátedras a distancia, sino más bien orientar a tener en cuenta los factores claves del paradigma del conocimiento en la educación virtual, los cuales son: Tiempo, espacio, costo, relaciones, información / conocimiento, mercado, competencia / colaboración, evaluación y tipos de educación (UNESCO, 1998), por medio de estos se podrá podrá reflexionar sobre cómo transformar el quehacer pedagógico sobre la base de que permitan modernizar los aprendizajes y la construcción del conocimiento de los sujetos al proveerles de mayor libertad para el aprendizaje. Estos factores son descritos en la tabla No. 2 la cual se presenta a continuación.

Tabla N° 2. Factores claves del cambio del paradigma

FACTOR	EVOLUCIÓN
Tiempo	El factor tiempo ya no será una limitación. La enseñanza asincrónica libera a los estudiantes de los imperativos de tiempo.
Espacio	El factor distancia ya no será una limitación, el estudiante puede participar en la enseñanza sin necesidad estar presente en el espacio físico universitario.
Costo	La inversión pedagógica para la enseñanza a distancia moderna es ciertamente más importante que la del modelo tradicional, ya sea la inversión inicial o la ligada a la enseñanza. Pero dos factores van a disminuir el costo global en los factores de escala: 1) Reducción de las necesidades de superficies y locales. 2) El aumento sensible del tamaño de la clase virtual.
Relaciones	La relación tradicionalmente vertical entre docentes y alumnos va a evolucionar hacia un modelo más horizontal en el cual el docente se transformará en facilitador, experto, colega y el alumno pasará a ser naturalmente activo. En esta evolución de los papeles el grupo cobra importancia como espacio de consulta, concertación y colaboración. Mediante este mecanismo la enseñanza es "Recibida" por el individuo en la interacción con un grupo en que los docentes no son más que uno de los elementos. Se trata de una redefinición completa de los papeles en la cual el dinamismo de los mismos exige un estudiante adaptable.
Información / Conocimiento	La transferencia de conocimiento ya no es el objeto primero de la educación el alumno debe aprender a adquirir información, conforme a sus necesidades, a evaluar y transformar en conocimiento a través del proceso relacional.
Mercado	Al liberar los factores espacio y tiempo, la educación se abre al mercado mundial en que la lengua va a pasar a ser una de las limitaciones principales de la expansión.
Competencia / Colaboración	La mundialización de mercados de la educación y la aparición de entidades nuevas, situadas deliberadamente en el espacio comercial, va a intensificar la competencia entre las empresas de la educación. Paralelamente, la colaboración y las alianzas estratégicas van a imponerse como las respuestas adaptadas a los cambios de parte de las universidades.
Evaluación	Los conceptos tradicionales de evaluación de los alumnos sobre la base de los resultados(exámenes) deberán adaptarse a métodos nuevos en que la evaluación del proceso cobrará mayor importancia permitiendo así escapar a la medida de los conocimientos asimilados e integrar factores más sensibles a la ecuación del nuevo profesional: capacidad de investigación, de adaptación, de comunicación y de colaboración.
Tipo	La distinción de los tipos de educación (primaria, secundaria, técnica, universitaria, profesional) va a perder importancia para dar lugar a una enseñanza permanente.
Fuente: UNESCO, 1998. La Educación Superior en el Siglo XXI, Visión y Acción	

En este sentido, las reflexiones sobre las representaciones sociales de alumnos y docentes de las universidades sobre el aprendizaje en virtualidad conllevará a comprender la responsabilidad de asumir el cambio y proporcionar innovaciones en la educación y a fomentar la búsqueda de la mejora continua de la calidad de la enseñanza, traducido esto en una nueva formación, garante del éxito en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las nuevas generaciones.

Existen condiciones que permitirán a unas instituciones salir del anonimato y a otras trascender; al preferir intentar fundar un nuevo sentido y un nuevo valor a la práctica educativa, por lo que a la universidad le incumbe buscar pautas metodológicas y de gestión para lograr la demarcación entre el modelo presencial y el b-learning que permitan solventar complicaciones por confusión al realizar transacción entre elementos virtuales y presenciales; tecnológicos, políticos, administrativos, aun cuando la UNESCO haya aceptado como una sola la modalidad virtual o no virtual, presencial y a distancia para su evaluación y acreditación.

REFERENCIAS

- Abric, J. (1994). Metodología de recolección de las representaciones sociales. En *Pratiques sociales et Représentations*. Traducción al español por José Dacosta y Fátima Flores (2001). *Prácticas Sociales y Representaciones Sociales*. México, Coyoacán.
- Aguirre, S., & Quemada, J. (2012). E-learning Systems Support of Collaborative Agreements: A Theoretical Model. *Journal of Educational Technology & Society*, 15(4), 279.
- Barriga, S. y León, J. (1993): *Psicología de la Salud*. Sevilla. Eudema.
- Borrego, N., Rodríguez, H., Walle, R., & Ponce, J. (2008). Educación Superior Virtual en América Latina: Perspectiva Tecnológica-Empresarial. *Formación universitaria*, 1(5), 3-14. [Documento en línea]. En: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062008000500002> [Consulta 2016, Julio 13].
- Cabero, J. (2010). Los retos de la integración de las TICs en los procesos educativos: Límites y posibilidades. *Perspectiva Educativa*, 49(1), 32-61.
- Cabero, J., Barroso J. y Llorente C. (2008). EDUTEC. Plataforma de desarrollo de la tecnología educativa en Latinoamérica: un estudio a través de las aportaciones a sus congresos. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*. ISSN 1135-9250 [Documento en línea] <http://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/476/208> [Consulta 2016, Junio 16].
- Campo M. y Labarca C. (2009). La teoría fundamentada en el estudio empírico de las representaciones sociales: un caso sobre el rol orientador del docente. [Documento en línea]. En: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1012-15872009000300004 [Consulta 2016, Julio 20].
- Centeno, C. (2003), *Los Sistemas Digitales de Enseñanza y Aprendizaje en las Universidades Latinoamericanas* [Documento en línea]. En: <http://www.uned.es/catedraunescoead/criscenteno/indice.htm>, Acceso 15 de marzo (2006).
- Cruz, J. (2011). Elementos de la comunicación y el aprendizaje en la educación virtual. *Contactos*, 79, 23-30.
- Díaz Vivas, Jesús (2012). Modelos Pedagógicos En educación a distancia En *Redhecs*, Edición 12 Año 7 Octubre 2011 - Marzo 2012. [Disponible en:] <http://publicaciones.urbe.edu/index.php/REDHECS/article/viewArticle/971/3002>
- Duart J. y Sagrá A. (2000). *Aprender en Virtualidad*. Barcelona, España: GEDISA S.A.
- Fernández. L.N. (2006). Evaluación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2º. Seminario Política y Gestión Administrativa, 1-150 Unidad Académica Multidisciplinaria de Ciencias Educación y Humanidades de la Universidad Autónoma de Tamaulipas México.
- Harasim, L. (1990). Online Education: An environment for collaboration and intellectual amplification. En Harasim, L.



scitus

Revista de Investigación en
Ciencias Sociales

ENSAYO

**EI PROCESO PROYECTUAL
EN ARQUITECTURA Y SU
TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA**

THE PROJECT PROCESS IN
ARCHITECTURE AND ITS
TEACHING TRANSPOSITION

Dentro de las didácticas disciplinares y la evolución del saber surge la Transposición Didáctica como la transformación adaptativa a los objetos de la enseñanza. Proceso que se le atribuye a Chevallard (1991), quien señala que es la conversión del conocimiento desde el “saber sabio” en un conocimiento apto para su transmisión en “saber enseñado” en determinado campo educativo. Este proceso ha permitido a los docentes y profesionales no docentes repensar y organizar la producción de su conocimiento. Tal es el caso de los arquitectos, quienes producto de su escasa formación pedagógica realizan la transmisión del conocimiento

Within disciplinary teaching and evolution of knowledge Teaching Transposition arises as an adaptive transformation towards objects of teaching. Chevallard (1991) quotes this refers to the conversion of knowledge from “wise knowledge” to “taught knowledge” in a particular field of education to put forward a suitable transmission. This process has enabled teachers and non-teachers to rethink and organize the production of knowledge. Such is the case of architects who are believed to have poor teaching training, being knowledge transfer

bajo modelos de reproducción, lo que genera en los estudiantes procedimientos mecánicos hacia el cumplimiento de objetivos. Por tanto, esta reflexión tiene como finalidad vincular el concepto general de la transposición didáctica con la disciplina de la arquitectura al evaluar cómo se transmite el saber enseñar por parte del docente (conocimiento científico) hasta transformarlo en un objeto de enseñanza dentro del ámbito académico y del proceso proyectual.

Palabras clave: Transposición didáctica, docentes arquitectos, proceso proyectual

under patterns of replications. This action is generating learners' mechanical studying procedures towards meeting objectives. Therefore, this reflection aims to link the general concept of teaching transposition with the discipline of architecture to evaluate how knowledge transmitted and taught by the teacher (scientific knowledge) may be turned into an object of teaching within the academia and project process.

Keywords: Transposition teaching, teacher architects, project process.

Autora: Contreras Astrid Liliana
Universidad Nacional Experimental del Táchira
 astrid.contreras@unet.edu.ve
 astrid.contreras.st2009@gmail.com

"Creo que el arquitecto debe ser un humanista. Su visión debe ser global, universal y por lo tanto local (...) El Arquitecto es un intelectual, por formación y función.

Debe ser un técnico, para poder realizar sus sueños de intelectual. Si tales sueños resultan particularmente ricos, vivos y poéticos, puede ser un artista"

Carlos Raúl Villanueva

Con esta frase se enfatiza la responsabilidad que tiene el arquitecto al proyectar un mundo que genere todas las posibilidades más acertadas de vida para el hombre. La arquitectura, como la técnica de proyectar y diseñar todo lo relacionado con los espacios urbanos y arquitectónicos del ser humano, tiene la responsabilidad de hacer realidad lo propuesto por el hombre, de manera ordenada, creativa y asertiva, así como mejorar lo existente; igualmente, como una actividad natural que se encarga de humanizar desde todos los sentidos aquello que sirve de morada para su desarrollo y reproducción dentro de la sociedad.

El arquitecto, al momento de plasmar su idea, debe transitar por unas etapas que le permiten ordenar de manera coherente todo lo analizado hacia el mundo exterior e internalizado hacia la humanización y calidad del espacio. Por tanto, dichas etapas están comprendidas dentro de un **proyecto arquitectónico**, que se caracteriza por la representación de planos y esquemas de manera manual o digital en el diseño de un edificio o espacio interior. Sin embargo, Cosme (2008) se refiere al proyecto como:

Un plano más específico, el proyecto es la serie de actividades que realizamos para crear una obra arquitectónica, es decir, es la práctica del trabajo del arquitecto que idea, define y representa un objeto arquitectónico que antes no existía; pero también el proyecto es el conjunto de dibujos, de planos, de textos, de documentos que se necesitan para ejecutar la obra y construirla (p. 18).

De esta manera, se evidencia que el arquitecto, al realizar un proyecto arquitectónico, posee la capacidad de coordinar a nivel macro los elementos que intervienen en este. Además, de la unión de la ciencia y el oficio (profesión), se genera el

interés hacia la enseñanza de esta disciplina en el ámbito proyectual, el cual debe ser de mayor importancia.

Es así como, al orientar el proyecto arquitectónico hacia el campo de la didáctica, éste se ha convertido en un instrumento de relevancia para la resolución de problemas enfocados en la calidad de vida del ser humano. Esto, a nivel académico, implica una mayor preparación por parte de los profesores universitarios, quienes tienen la responsabilidad de formar a los futuros profesionales que van a servir a una sociedad desde la transformación de su imaginación, entendida como proceso proyectual. Para el campo profesional y la enseñanza, dicho proceso sirve de referencia para la formulación de nuevas propuestas y estrategias didácticas que proporcionen nuevas alternativas de solución a formas y estilos de vida.

Mazzeo y Romano (2007) se refieren al **proceso proyectual** como el "hilo conductor que en el proceso de enseñanza es conveniente para explicitar y orientarlo" (p. 67), es decir, se busca que el estudiante posea una "guía operativa" sobre la propuesta a presentar dentro de un mundo tan cambiante y complejo, que le permita dominar ciertos elementos para dar soluciones asertivas, bajo ningún paradigma que incomunique la creatividad y la realidad. Sin embargo, Cosme (2008) señala que el *proceso proyectual* es "una serie de operaciones que darán por resultado un modelo del cual se copiará un edificio" (p. 21). De ello el desarrollo sistemático donde el arquitecto idea, planifica, traza y proyecta su creatividad en espacios físicos y edificios en general, que generan la producción de conocimiento y la construcción arquitectónica.

Dentro de este *proceso proyectual* es importante mencionar unas etapas de carácter didáctico que sirven para dar un orden y ser más explícito al momento de proyectar. No obstante, dentro del campo pedagógico algunas etapas se cumplen y otras no, eso depende de la fase y el requerimiento del edificio y del entorno. Mazzeo y Romano (2007) hacen mención a

dichas etapas como: etapa de información, que tiene una duración distinta porque depende de la experiencia y conocimientos previos que se manejen para abordar un diseño; etapa de formulación, que es la idea o concepto de lo que se va a elaborar; etapa de desarrollo: es el desarrollo en sí de la idea. Estos periodos sirven de guía en la resolución arquitectónica, con la particularidad de que se desarrollan de la generalidad a lo particular.

Por consiguiente, el **proceso proyectual**, desde la mirada de la enseñanza, debe reflexionar sobre cómo se transmite y se transforma la información a través de la comprensión de varias líneas de conocimiento que sirven para interpretar la arquitectura. Sin embargo, Morín (2002) admite que "la realidad es compleja y que para entenderla es preciso inducir una reforma del pensamiento". De esta manera, la universidad enfrenta uno de los grandes retos en la actualidad, como lo es fusionar la técnica y la didáctica; asimismo, la preparación que asumen los docentes es cada vez mayor con respecto a enseñar e innovar en la docencia con la finalidad de conseguir mejoras y calidad en la educación superior. Aunque algunos docentes han mostrado posturas diversas que niegan lo antes mencionado y lo más importante: mejorar su didáctica. Es oportuno mencionar a Lozano (2006), quien se refiere a la metodología de Freire como la "educación bancaria", en la que la figura activa del estudiante no es reconocida, solo el "hecho educativo sería el acto de depositar, transmitir y transferir valores y conocimientos" (p. 43). Es decir, quien dirige toda acción pedagógica es el docente, por tanto, lo "disciplinario" (p. 44) forma parte del protagonismo en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

De esta manera, la *enseñanza en la arquitectura* se propone a través de un proceso proyectual (*proyectos arquitectónicos*), que comprende distintas líneas de conocimiento, como: la disciplina sobre la arquitectura y la didáctica a emplear para transmitir conocimiento de manera adecuada. Esta enseñanza parte básicamente de cursos prácticos a través de los talleres de diseño o proyectos. Dentro de estos espacios se busca que el

estudiante adquiera y desarrolle todas las competencias propias de la carrera y de la profesión en general, al concebir a ésta bajo los esquemas de la experiencia, es decir, el docente a través de sus prácticas externas inserta conocimiento, técnicas y creatividad para afrontar cada uno de los ejercicios que allí se exigen. Por tanto, se puede inferir que la enseñanza dentro de estos talleres es incierta, al evidenciarse que no existe una guía o modelo que permita comprender los diferentes procesos propios de la enseñanza-aprendizaje, pues el profesor solo copia modelos, conductas y estilos de su experiencia como estudiante.

De ello, la enseñanza que se imparte en los talleres de diseño a través de la unidad curricular Proyectos se considera la cátedra que forma de manera integral al estudiante en conocimientos, habilidades y actitudes, dentro de la modalidad de talleres, como escenario de variadas experiencias que serán producto de las siguientes actividades: diseño, expresión gráfica, prácticas de módulos, encuentros culturales y seminarios críticos. El taller de diseño es concebido como un espacio donde se especula, se inventa, se revisa, se replantea, se indaga, se propone, se manufactura, se contrasta, se compara, se verifica y se discute. Y será el espacio que permita revalorizar el rol del proyecto teórico en arquitectura, los orígenes y alcances de la disciplina y, sobretodo, reflexionar sobre el significado de la arquitectura como hecho que debe trascender en el papel funcional que cumplen las edificaciones.

Paralelamente, esta materia genera un sistema de participación abierta, donde el protagonista desarrolla la creatividad y su enseñanza. resalta "la utilización en la enseñanza de pequeños grupos para que los alumnos trabajen juntos con el fin de maximizar el aprendizaje, tanto propio como el de cada uno de los demás" (p. 71). Este modelo hace un aporte a la construcción colectiva del conocimiento, partiendo de la reflexión, análisis y pensamiento respecto a los objetivos de la cátedra. Es decir, los alumnos trabajan juntos y se apoyan para cumplir metas de interés común. En el campo de la

arquitectura esta modalidad permite alcanzar las metas u objetivos planteados tanto en el campo académico como en el profesional, al desarrollar en los estudiantes la cooperación y la participación de manera activa en un proyecto de interés, donde intervienen de manera organizada diferentes disciplinas que facilitan la construcción del objetivo planteado.

Ahora bien, para que exista una transformación del conocimiento es necesario recordar que no hay un solo saber, sino que hay una variedad de saberes, entre los cuales se distinguen: un saber disciplinar, un saber a enseñar, un saber enseñado y un saber aprendido. En este orden de ideas, el concepto de **transposición didáctica**, acuñado por Verret (1975), se define como: "la transmisión de aquellos que saben a aquellos que no saben. De aquellos que han aprendido a aquellos que aprenden" (p. 25). Sin embargo, Chevarllard (1991) le atrajo el concepto y decide estudiar la relación que existe entre el docente, el alumno y el saber. De allí que la *transposición didáctica* para este autor consista en cambiar "el objeto, es decir el saber" (p. 25). Este concepto permite estudiar cómo es el saber desde la crítica y la reflexión, y cómo se trasmite o se presenta a los estudiantes.

A través de este concepto el docente debe reinventarse y ser creativo al momento de transmitir una información. Son tres los momentos que intervienen dentro de la transposición didáctica: *saber sabio* (erudito), *saber a enseñar* (docente) y *saber enseñado* (alumno). El docente debe conocer su aula o espacio de trabajo y debe estar completamente seguro de que la información hacia el saber enseñado se cumple en un alto porcentaje. Es por ello que la transposición didáctica se puede considerar como un elemento de medición que le permite al docente leer y comprender su práctica diariamente. Terradellas y Castillo (2012) hacen referencia a que es necesario tener entradas conceptuales que no solo se originen de un único campo disciplinario, es decir, los enfoques interdisciplinarios sirven de fundamento para los elementos transpositivos.

De manera que el reto actual en las universidades y su enseñanza no está sólo dentro del campo disciplinar sino en el conocimiento didáctico y en el hacer pedagógico. Es aquí donde la *transposición didáctica* (proceso que evalúa cómo se enseña y cómo está llegando el saber disciplinar de un profesional técnico que se desenvuelve en el campo educativo) introduce el fenómeno visto por , que se caracteriza por la fractura de la ilusión en cuanto al concepto que se tiene del saber y del enseñar un conocimiento científico de una determinada disciplina en el ámbito académico. Con esto, el autor busca darle una coherencia lógica de cómo se transmite el conocimiento, por medio de un concepto donde "el trabajo de transformar un objeto de saber a un objeto de enseñar en un objeto de enseñanza" (p. 45). Es decir, se busca evaluar el proceso y cómo la transformación del saber científico contribuye en el proceso de enseñanza y aprendizaje del estudiante.

Es así como la *transposición didáctica* puede evaluar o calificar cualquier disciplina dentro del campo académico, al generar de ello unas necesidades propias y una organización lógica en la producción del conocimiento científico. Para este ensayo, se hace importante relacionar este término con el proceso proyectual y cuestionarse cómo es la docencia en Arquitectura, al saber que se trata de arquitectos de profesión, que reproducen solo modelos didácticos dentro de los talleres de diseño y se hace necesario vincular la teoría con la práctica. , bajo la característica de "transmisión de experiencias vividas y aptitudes alcanzadas por parte de los más experimentados hacia aquellos principiantes que se disponían a adquirirlas" (p. 2), y por tanto, al evaluar la disciplina de arquitectura y su relación con el campo académico, permite sustentar que este profesional tiene la responsabilidad de estar formado de manera doble, primero en la disciplina que lo caracteriza, y segundo con las herramientas necesarias para transmitir los conocimientos propios de la especialidad y las experiencias que requiera el campo.

El predominio hacia la disciplina, según Chervarllard (1991), genera un

distanciamiento del saber sabio respecto al saber enseñado, al crear ambientes de rutina y docentes que imponen su estilo, en corrección y evaluación. Esto es algo poco favorable para el aprendizaje y el desenvolvimiento de los educandos. Por ello, es importante analizar el área del conocimiento de este arquitecto docente, al poseer la responsabilidad de impartir una materia fundamental dentro de la carrera como lo es Proyectos. Sin embargo, como proceso educativo, la enseñanza del diseño arquitectónico, vista desde la asignatura Proyectos, se ve afectada por algunas fallas, como lo señalan Di Stasio y Jiménez (2001), al referirse a:

La falta de preparación pedagógica de los docentes -arquitectos, ingenieros, entre otros- específicamente en la filosofía, la pedagogía y la psicología constructivista, sin tratar de asumir este enfoque como un estilo de vida y más como un recetario de procedimientos didácticos, entre las que se puede mencionar la valoración interna y externa de la comprensión de la educación desde una perspectiva particular y diferenciada (p. 4).

De lo expuesto se evidencia que el proceso proyectual es importante para la formación académica de un arquitecto. Éste, desde el ámbito de la enseñanza, relaciona al docente con el saber, con los contenidos propios del proceso de enseñanza. La base de este triángulo se fundamenta entre el docente y el alumno como el proceso formativo.

Ahora bien, dentro de la relación entre la transposición didáctica y el proceso proyectual el conocimiento se debe transformar tanto en profesores como en estudiantes, ello con la finalidad de modificar estilos, conceptos y paradigmas que imposibilitan la reconstrucción e integración de nuevos métodos de enseñanza. Esto se refleja en las nuevas generaciones que asisten a las universidades, provienen de un mundo altamente tecnológico, digital y por tanto su manera sentir, oír y hasta vestirse es totalmente diferente. Sus concepciones y apreciaciones respecto a su contexto, conducen al docente a buscar nuevos retos en cuanto a su práctica con la finalidad de

estar al nivel y lograr en esa generación, conocimientos críticos, complejidad y formación de pensamiento. Esto es posible si el docente se concientiza y si las universidades buscan abrirse a nuevos escenarios y abandonan acciones y discursos lineales tradicionales y narrativos, que sólo se apegan a un currículo sin importar los resultados de aprendizaje.

Sin embargo, al sobreponer la transposición al proceso proyectual, se evidencia que no es tan sencillo. Los docentes arquitectos que interactúan son todos profesionales y competentes en su especialidad; por tanto, este proceso se viene experimentando tal vez de manera espontánea e impredecible, al no contar con una doctrina o canal para desarrollar un contenido, o simplemente ratificar aquel dicho que dice que “a un buen docente lo hace la práctica”. Sin embargo, todo esto contrasta con lo señalado por Ortiz (2009), quien observa que esta: “se desarrolla desde el aula [...] donde se evalúa desde el aprendizaje y en función de los contenidos científicos, tecnológicos y artísticos pertinentes para la formación de un profesional” (p. 27). Esto permite conocer cómo es la didáctica y cómo se transforma, e implementar todo aquello que contribuya a su desenvolvimiento en metodologías y conocimientos necesarios para el cumplimiento de objetivos académicos.

Para finalizar, esta reflexión busca que los docentes se concienticen con respecto a su desenvolvimiento dentro del aula, que se permitan investigar con sus alumnos, los enseñen a cuestionarse con cada actividad, objetando cualquier actividad mecánica que pretenda imponerse. Igualmente, que estos profundicen en conocimientos y procesos que cumplan con las distintas manifestaciones que se pretende dentro de un proceso de enseñanza asertiva, al explicar de manera real los diversos fenómenos y complejidad propios de una práctica educativa. Por tanto, los vínculos que ejerce la transposición didáctica dentro de estos campos disciplinares y, en este caso, la arquitectura, apuntan a que es necesario llevar a cabo una investigación a profundidad para conocer y argumentar

que se puede ser creativo no sólo en la disciplina de arquitectura, sino también en los talleres de diseño, con la implementación de estrategias y herramientas acordes para generar un aprendizaje significativo.

- Aguilar, María Alejandre. (2012). La formación docente del arquitecto. IV Jornadas internacionales, sobre investigación en Arquitectura y Urbanismo. Escuela Técnica Superior de Arquitectura de Sevilla. España
- Cosme, Alfonso (2008). El proyecto de arquitectura: concepto, proceso y representación. Barcelona (España) Editorial Reverté
- Chevallard, Yves. (1991). La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado. Argentina: Aique Grupo Editor S.A.
- Di Stasio Esteban y Jiménez Cesar. (2001). Aproximación didáctica de la construcción del conocimiento del diseño arquitectónico. Trabajo de grado no publicado, Universidad del Zulia. Recuperado en: <http://www.produccioncientifica.luz.edu.ve/index.php/omnia/article/view/7058/7047>
- Jiménez, Susana. (2006). El proyecto arquitectónico. Aprender investigando.

Universidad de San Buenaventura. Facultad de arquitectura, arte y diseño. Cali-Colombia.

- Lozano, Jose. (2006). Normalistas vs. Universitarios o técnicos vs. rudos: las prácticas y formación del docente de escuelas secundarias desde sus representaciones sociales. Barcelona (España). Editorial Plaza y Valdés
- Mazzeo, Cecilia; Romano Ana María. (2007). La enseñanza de las disciplinas proyectuales. Buenos Aires (Argentina). Editorial Nobuko
- Morín, Edgar (2002) El Método. La Vida de la Vida. Madrid. Editorial Cátedra.
- Ortiz, Alexander. (2009). Temas pedagógicos, didácticos y metodológicos. Recuperado en https://books.google.co.ve/books?id=eR22umtiXLAC&redir_esc=y
- Smith Frank. (1996). Psicología de la Educación. Puerto Rico (San Juan). Editorial McGraw-Hill Interamericana.
- Terradellas, Roser y Castillo, René (2012). Diálogos sobre investigación de la acción didáctica conjunta: Retos y perspectivas. Documenta Universitaria.
- Verret, Michel. (1975). Le temps des études, Paris, Librairie Honoré Champion.



scitus

Revista de Investigación en
Ciencias Sociales

ENSAYO

**LA COMUNICACIÓN Y SU
ACCIÓN PEDAGÓGICA EN
LOS ESPACIOS DE
APRENDIZAJE
UNIVERSITARIO**

COMMUNICATION AND ITS
PEDAGOGICAL ACTION IN
UNIVERSITY LEARNING
ENVIRONMENTS

La universidad es una casa de estudios superiores que participa dinámicamente en el desarrollo educativo, social y cultural de una comunidad cuya función primordial es la formación y educación de las personas ansiosas de conocimiento para convertirlas en los profesionales encargados de generar los cambios en una sociedad. No obstante, también tiene el compromiso de impulsar en estas personas aptitudes y actitudes como base importante para que tomen con una mayor responsabilidad su proyecto de vida, así como las destrezas cognitivas que permitan, primeramente, evolucionar favorablemente como estudiantes en su

The university is perceived as a place of higher studies engaged dynamically in the educational, social and cultural development of a community assuming as its primary purpose the training and education of people enthusiastic for knowledge to become responsible professionals expected to generate changes in a society. Furthermore, higher studies seek to develop skills and attitudes to boost greater responsibility in learners' life projects and their cognitive abilities which allow firstly evolving as college

Autor: Ruiz Ramírez, Freddy Clemente
Universidad Nacional Experimental del Táchira (UNET)
Email: fruiz@unet.edu.ve

carrera universitaria, y, luego, en su vida profesional. Por ello, para el logro de estas acciones se hace muy necesario el uso del proceso de la comunicación interactiva entre los actores de este proceso pedagógico y de esta forma realizar con mayor relevancia y pertinencia una buena gestión del conocimiento al propiciar, transmitir y compartir experiencias de interés recíproco a través del diálogo.

Palabras clave: Universidad, gestión del conocimiento, comunicación, proceso pedagógico.

students and further as career professionals. In order to achieve these actions it is necessary to apply an interactive communication process among the actors involved in pedagogical environments. Then, these actions look at encouraging better knowledge management by promoting, conveying and sharing mutual interest experiences through discussion.

Keywords: University, knowledge management, communication, pedagogical process.

La Universidad es la institución de mayor evolución académica para la humanidad, por las funciones que desempeña en el campo educativo, formativo y de profesionalización de los individuos en atención a las necesidades sociales, la investigación en distintos campos del saber en procura de construir nuevos conocimientos y el diálogo constructivo del pensamiento con la sociedad, estableciendo así los verdaderos pilares dentro de la estructura o tejido social. Asimismo, Casas (2005) afirma que el papel crucial que deberá desempeñar la universidad para lograr que las correspondientes sociedades tradicionales evolucionen hacia la conformación, en primer lugar, de la sociedad de la información y, en último término, idealmente, hacia la sociedad del conocimiento. El autor mencionado infiere además que el conocimiento desempeñará continuamente un papel preponderante, tanto en la reestructuración de la universidad como en la transformación de la sociedad y la ciencia.

Por ende, la sociedad y la educación son dos conceptos que están muy relacionados ya que la educación debe contribuir con el crecimiento formativo de los miembros de esa sociedad, pero, a su vez, la sociedad debe ser la encargada de fortalecer, a través de muchas formas y etapas, el proceso educativo del hombre. Por supuesto, todo englobado en una acción fundamental como lo es la comunicación. Y es precisamente la interacción expresiva a través de la palabra entre las personas donde, preferentemente, se manifiesta la educación y la cultura como fundamentos organizadores de la experiencia y evolución del hombre. La acción comunicativa como telón de fondo de toda actividad humana se fundamenta en una perspectiva de corte sistémico, que implica considerar la comunicación como una asociación de elementos que van a permitir una interacción bidireccional entre dos o más individuos; es una condición *sine qua non* en la vida humana y en el orden social y es la primera experiencia de todo ser humano, entendida, según Trelles y Rodríguez (2013), como un proceso de construcción de significados compartidos mediante la interacción.

Asimismo, la comunicación es una función básica de los seres humanos, de vital importancia para la evolución de la sociedad. En sus inicios, el hombre para sobrevivir tenía que interrelacionarse; fue así como las señas, los gestos ante las necesidades que lo instaban como el hambre y resguardarse del peligro y las emociones establecieron las raíces de la comunicación al ser transmitidas de unos a otros. No obstante, Dolan y Martín (2002) definen la comunicación como un proceso bilateral de intercambio de información entre dos personas o más: emisor el que transmite un mensaje, receptor quien recibe la información, y comprensión porque la información debe tener una significación para el receptor. En definitiva, la comunicación es arte, tecnología, y a la vez es considerada una ciencia, de ahí su gran complejidad. De hecho, Gauna (2004) plantea que la comunicación es el proceso mediante el cual los miembros de una comunidad se relacionan a través de la emisión y recepción de mensajes en forma recíproca, siendo ésta un factor esencial de convivencia.

Por ello, la comunicación se convierte en una acción necesaria para establecer las relaciones interpersonales, y fortalece así el desarrollo del pensamiento. En tal sentido, Assman (2002) argumenta que la interacción implica algún grado de reciprocidad y bidireccionalidad entre los participantes pues ella es el vehículo fundamental para la transmisión dinámica del conocimiento por intermedio de la acción pedagógica a través del diálogo. Por tanto, la socialización, a través de un diálogo, supone la habilidad de interrelacionarse con otras personas, de establecer las reglas del entorno, negociarlas y ajustarlas a sus intereses. Al respecto, en procesos comunicativos, la práctica social supone que el hombre dispone de los mecanismos fundamentales para emitir y recibir un mensaje para interpretarlo porque el ser humano no se realiza en solitario sino en medio de otros individuos con quienes interactúa para fines comunes. Ahora bien, el diálogo de los estudiantes con sus profesores y de éstos entre sí, favorece la construcción y puesta

en común de los significados y, en consecuencia, incrementa la calidad de la experiencia formativa.

De ahí que en el contexto de cualquier sociedad la educación representa el pilar fundamental para la formación de la ciudadanía, bien sea a través de la educación formal en el marco de instituciones educativas o en la educación informal que se establece en las interacciones dadas en el seno del hogar. La enseñanza es una función prioritaria y se deben hacer los mejores esfuerzos por contar con excelentes docentes, los cuales deben propiciar la formación del estudiantado y animarán el libre intercambio de ideas, proponiendo para la discusión los dilemas cognitivos pertinentes. Incluso, De Longhi (2011) afirma que la enseñanza es una profesión que se apoya en dos pilares fundamentales: la trasmisión de un conocimiento y la comunicación entre estudiantes y docentes. Dichos procesos se realizan juntos y pueden asumir distintas modalidades de acuerdo a las estrategias empleadas.

Por esto, cuando falla o no está presente el diálogo como herramienta fundamental para la acción pedagógica, se puede generar un escenario de comunicación interpersonal negativa entre profesores y estudiantes universitarios, cuya consecuencia principal apuntaría a la imposibilidad de comprender el proceso de enseñanza, tanto en el sentido programático, como de la socialización del grupo humano ubicado en los espacios de aprendizaje, por incompatibilidad de cualidades o conductas desfavorables. Estos hechos son propiciados, generalmente, por los generadores de conocimiento, y con ello surgen elementos negativos para la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, así como la incomodidad del profesor al desarrollar su actividad docente en un ambiente inverosímil para la convivencia pedagógica, donde un clima progresivamente disonante rompería con las metas ulteriores del proceso de enseñanza, imposibilitando la ejecución de los más elementales valores de la persona, al fallar el instrumento imprescindible que es el vínculo comunicacional. Al respecto, De Longhi (2011) observa a menudo que los docentes

demandan procesos de formación que les brinden nuevas estrategias o formas de transmitir el contenido, pero poco se cuestionan sobre la manera en que se comunican con los alumnos a partir de dichos contenidos, favoreciendo o no el clima del aula.

No obstante, la relevancia del clima en el aula que los profesores propicien permitirá a los alumnos saber qué es lo importante en la clase y qué es lo que el docente quiere lograr con ellos. Al respecto, Tuc (2013) acota que el clima del aula debe ser un ambiente facilitador del aprendizaje, implica elementos como relaciones interpersonales, programación de contenidos y establecimiento de normas. Se busca preparar estudiantes analíticos, reflexivos, críticos y propositivos, constructores de su propio aprendizaje. En consecuencia, no se puede establecer una sana relación entre el estudiante y el profesor si ésta se basa en la intransigencia, en el autoritarismo y hasta en abuso de poder, como si se tratara de rivales con actitudes apáticas que indudablemente podrían debilitar la calidad educativa. Lo cierto es que una excelente interacción estudiante-profesor debe ser permeada por una sana convivencia basada en principios básicos como el respeto, la confianza mutua y la aceptación de ambos como actores fundamentales, es decir, de una relación honesta, sincera, que induzca la afinidad con el saber, que motive la captación del conocimiento y no generar lo contrario, como desmotivación y falta de ánimo en los estudiantes, descontento, desilusión en su deseo de formación, deserción y desconfianza de los estudiantes hacia los profesores y hacia la institución.

En el ámbito educativo, Rizo (2007) explica que el proceso de enseñanza y aprendizaje amerita inicialmente un proceso de cooperación, producto de la interacción entre los dos sujetos básicos implicados en la acción pedagógica, como son el profesor y, por ende, el estudiante. En efecto, la acción educativa es concebida como una organización sistémica donde el profesor y el estudiante mantienen comunicación como actores principales. Por eso se considera indispensable examinar las relaciones que se crean entre ellos, no sólo el vínculo educativo, sino también el comunicativo. Al respec-

to, Casas (2005) afirma que el papel del docente cambia y, en vez de ser quien centra la información, pasa a ser un guía, un tutor y un orientador para el alumno y su aprendizaje. Es necesario resaltar que la bidireccionalidad en la comunicación no es sólo una cuestión entre dos personas; es también un proceso de comunicación interactiva y constante. Pero, de hecho, no siempre ocurre así: existen algunos educandos y educadores que tienen grandes debilidades para comunicarse, lo que inhibe o afecta el desarrollo de procesos pedagógicos y el intercambio de ideas y acuerdos preestablecidos.

Por ello, según Cabrera (2003), existen cinco tendencias en el intercambio comunicativo con el estudiantado en el aula, que van a definir el rol de los profesores como guías de aprendizajes o como conductores de contenidos y que, por supuesto, condicionarán el discurso docente: a-) comunicación afectiva, en la que prevalece el elemento afectivo; b-) comunicación autoritaria, en la que el docente impone su rol y el estudiantado tiene una posición pasiva; c-) comunicación conciliadora: el docente entiende su tarea de mediador y la interacción tiene como base los acuerdos que se van tomando en el proceso de enseñanza y aprendizaje; d-) comunicación flexible: no se distinguen los límites en el papel del estudiante, y e-) comunicación jerárquica, en la que de forma tácita se le reconoce al docente su papel de guía y formador. Estos aspectos influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje ya que puede darse una interacción comunicativa más formal o una comunicación más espontánea entre los integrantes de dicho proceso.

Al respecto, la comunicación formal tiene una intención y una finalidad y se ubica en un contexto, mientras que la comunicación espontánea es aquella no planificada, natural (Rosales, 1998), por lo que dependiendo del contexto, las características del sujeto y la finalidad del mensaje a transmitir, la comunicación será más formal o más espontánea, o más o menos interactiva desde el punto de vista comunicacional. Sin embargo, la interacción comunicativa viene a ser la herramienta que tienen los profesores de poner en acción el currículo planificado y de

crear las situaciones para que los estudiantes interactúen con el saber, permitiéndoles el ingreso a contenidos que solos no podrían abordar. El educador es quien da vida y sentido a toda organización académica, es la persona que mantiene un contacto más prolongado con el educando, quien espera de su profesor comprensión, simpatía y justicia, por lo que el papel del docente es decisivo en la vida del estudiante ya que lo lleva a vencer sus miedos, inseguridades, desajustes y preocupaciones, y lo hace enfrentar el futuro con esperanza, optimismo y valor.

De lo anterior se infiere que la eficacia de un profesor no se mide tanto por hablar mucho de su disciplina sino por ser capaz de generar un ambiente favorable para los aprendizajes de un determinado campo temático y darle así carácter funcional al conocimiento. Comunicarse con los estudiantes es poner a consideración de ellos un mensaje a través del intercambio de significados, argumentos, consensos, aclarando malentendidos, preguntando, y ello indudablemente va a contribuir con el fortalecimiento de las relaciones mutuas y la sociabilización en los espacios de aprendizaje. Por esta razón, Macías y Camargo (2013) señalan que en el aula de clase la comunicación, cuando no es clara, eficaz y con los diferentes matices de una comunicación asertiva, propicia conflictos entre las personas que comparten dicho escenario.

En concordancia, los estilos interpersonales de la comunicación entre profesores y estudiantes universitarios no se identifican puramente con la emisión de un mensaje del contenido programático, sino que estos deben estar envueltos en fines teleológicos, superiores al puro aprendizaje, referidos a la construcción del propio conocimiento y de estructuras éticas, morales y sociales que permitan luego el desarrollo profesional dentro de dichas limitantes. Por ello, es necesario revisar el estilo de comunicación y su efecto, sea positivo o negativo, y de esa manera adaptarlo a los objetivos propuestos y metas a alcanzar. La interdisciplinariedad y transdisciplinariedad, como procesos de gran importancia en los procesos pedagógicos, requieren de su desarrollo para integrar y socializar conocimientos acerca

de un tema determinado desde la óptica de las diferentes áreas del saber, es decir, la influencia de la pluralidad educativa conlleva a la formación académica del estudiante, lo cual va de la mano con las acciones comunicativas profesor-estudiante dentro y fuera del aula como espacio de aprendizaje donde prevalezca una buena comunicación interpersonal.

Por consiguiente, Verderber y Verderber (2015) afirman que la comunicación interpersonal es un proceso complejo durante el cual expresamos, interpretamos y coordinamos mensajes con otros para crear un significado compartido, lograr metas sociales y mantener nuestras relaciones. Los autores citados hacen ver que con la comunicación interpersonal se tiene la oportunidad de llegar a una diversidad de seres humanos, desde grandes grupos a los cuales se le puede transmitir un mensaje hasta la más elemental conversación familiar. La comunicación interpersonal se convierte en un indicador del funcionamiento de las relaciones interpersonales, muestra a las personas los contactos directos entre los ejecutantes que se interrelacionan, enriquecen y crean nuevas relaciones y vínculos a través de su propia personalidad cuya conversación se ejecuta cara a cara. Transparencia, autenticidad, aceptación, coherencia, congruencia, consonancia y empatía son requisitos fundamentales para la comunicación interpersonal y, por ende, asertiva.

En este sentido, la asertividad es aceptar o tolerar el derecho de los demás a pensar, opinar, actuar. Esta cualidad se encuentra relacionada con el respeto al otro. En cuanto a respetar y querer al semejante, no sólo significa respetarse y quererse a uno mismo, sino también querer y respetar a los demás. La persona asertiva posee una imagen transparente, auténtica ante los demás, actúa con firmeza, sin elementos de agresividad, ni superioridad, ni prepotencia; acepta sus propios errores y los de los demás. Garcés, en su trabajo intelectual *Comunicación asertiva y planificación del docente* (2011), sostiene que los estudios sobre comunicación asertiva surgieron como una forma de solución ante la búsqueda de procesos no convencionales que favorecieran la calidad de las relaciones. Se puede inferir que allí se desarrolló un estu-

dio investigativo que estuvo centrado en determinar la relación reinante entre la comunicación asertiva y el plan de acción del docente en su transmisión de conocimiento.

Por su parte, Naranjo, en el artículo "Relaciones interpersonales adecuadas mediante una comunicación y conducta asertiva" (2008), asume la comunicación asertiva como una destreza de carácter social que puede expandirse con el fin de mejorar la relación consigo mismo y con los otros y la define como una autoafirmación personal, en la que se hace presente la habilidad para expresar sentimientos de forma apropiada. Igualmente, detalla las características que determinan a una persona asertiva, entre las cuales se pueden mencionar la firmeza, la conducta respetuosa y el control emocional. No obstante, Sevillano (2005) resalta la importancia de estas interacciones didácticas al señalar que éstas ponen de manifiesto la calidad relacional de los miembros de la clase y de la institución, el conjunto de acciones y formas de trabajo, el discurso que construyen los participantes en el aula y el clima social resultante de la interacción.

Para García y Muñoz (2001), la labor pedagógica se ampara en el estilo interactivo de cada docente y en su accionar en el aula. Valorar la interacción es afianzar la proporción entre teoría y práctica educativa en el aula, en cuanto contribuye al desarrollo profesional del docente. En este sentido, Villar (2000) hace referencia a la magnitud de la labor que le corresponde desempeñar al docente universitario e infiere que los profesores deben tener una mayor sensibilidad hacia las motivaciones de sus alumnos, mayor confianza en sus relaciones con la gente, grandes expectativas que sucedan en sus aulas con aprendizajes auténticos y profundos, al promocionar valores humanos a través de la enseñanza. Y dentro de esta perspectiva, Tuc (2013) manifiesta que cuando el docente hace uso de estrategias de aprendizaje basadas en la cooperación, se construyen zonas en las que todos los estudiantes encuentran un lugar para crear, se enciende el deseo de aprender, colaborar, opinar, crear, en lugar de desear que la clase termine lo antes posible.

Por consiguiente, se puede concluir que el aula, como espacio de aprendizaje, es un espacio cultural donde los elementos integrantes de una cultura: costumbres, valores, normas, creencias, son convertidos en contenidos de intercambio educativo, cultural o de comunicación. Al respecto, un aula donde se dialoga será un espacio donde se construyan y desarrollen ideas de forma participativa, partiendo de la concepción de la enseñanza y del aprendizaje no como hechos imperativos, sino como áreas en las cuales las personas inmersas en ese proceso educativo rehacen y redescubren una realidad a través de conocimientos ofrecidos por intermedio de la comunicación. Por lo tanto, la comunicación debe ser considerada como una herramienta fundamental en el proceso educativo, ya que, a través de ella, se transmiten contenidos, se establecen relaciones, se genera una interacción entre los actores del proceso pedagógico y se hace fundamental la asertividad del docente, para que los alumnos tengan libertad de actuar y tomar decisiones, sin perder de vista los intereses del grupo.

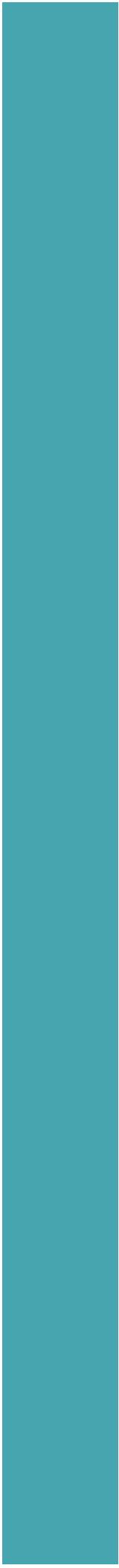
Sin embargo, es importante que el docente disponga de una serie de acciones de comunicación verbal y no verbal que fortalezcan una comunicación asertiva en el aula. Al mismo tiempo, tendrá que ser capaz de analizar cómo se propicia la comunicación en su aula, cuáles son los aspectos que intervienen, así como qué barreras distorsionadoras aparecen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin lugar a dudas, esta interacción es necesaria para mejorar el clima social, cuya finalidad debe estar dirigida a la mejora de la calidad de la enseñanza. Por ello, la interacción didáctica pone de manifiesto el estilo que caracteriza cada aula e institución educativa, cuyos participantes han de aprender a valorar los procesos y resultados que definen la vida formativa de las aulas y la universidad. Los problemas que se presenten deben ser resueltos a través del diálogo, con el fin de lograr una convivencia en armonía que permita el buen desarrollo de la personalidad de los estudiantes, de modo que, aun cuando

tengan que resolver problemas o malentendidos, logren resolverlos con una actitud madura e inteligente.

REFERENCIAS

- Assman, H (2002). Placer y ternura en la educación. Hacia una sociedad aprendiente. Madrid. Editorial Narcea.
- Cabrera, J. (2003). Discurso Docente en el aula [Versión electrónica]. Estudios Pedagógicos. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&id=S0718_07052003000100001 Consultado el 21 diciembre de 2016.
- Casas, M. (2005). Nueva universidad ante la sociedad del conocimiento. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento Vol. 2 - N.º 2 / . Recuperado de <http://www.uoc.edu/rusc/2/2/dt/esp/casas.pdf> Consultado 10 de marzo de 2017.
- De Longhi, A. (2011). La Comunicación en el Aula. Colección de Cuadernillos de actualización para pensar la Enseñanza Universitaria. Año 6. N°2. Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina. Recuperado de: <https://www.unrc.edu.ar/unrc/academic/a/pdf/cuadernillo-sep2011-6.pdf> Consultado 11 de marzo de 2017
- Dolan S. y Martín, I. (2002): Los 10 Mandamientos para la Dirección de personas, Barcelona Ed. Gestión 2000
- Garcés, Y. (2011). Comunicación Asertiva y Planificación del docente. República Bolivariana de Venezuela. La universidad del Zulia. Recuperado de http://tesis.luz.edu.ve/tde_arquivos/70/TE-2011-06-16T15:25:00Z Consultado 15 de enero de 2017.
- García, V. y Muñoz, R. (2001). Didáctica Universitaria. La Muralla. Madrid. Recuperado de: http://dip.una.edu.ve/mpe/019didacticadelaeducacion/lecturas/Tema_1/Garcia_Ana_Didactica_Universitaria.pdf Consultado el 15 de enero de 2017
- Gauna, P. (2004). La Comunicación Interpersonal Maestro-Alumno en el área de Matemáticas de la Universidad Iberoamericana, la Disposición para el Aprendizaje en el alumno y el

- Rendimiento Académico en esta área. Recuperado de <http://www.bib.uia.mx/tesis/pdf/014375/014375.pdf> Consultado 8 de enero 2017.
- Macias E, y Camargo G. (2013). Comunicación Asertiva entre Docentes y Estudiantes en la Institución Educativa. Corporación Universitaria Minuto de Dios Facultad de Ciencias de la Comunicación. Bogotá. Recuperado de: <http://repository.uniminuto.edu:8080/xmlui/handle/10656/2852>. Consultado el 12 de marzo 2017.
- Naranjo, M. (2008). Relaciones interpersonales adecuadas mediante una comunicación y conducta asertivas. Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación" Vol.8, N° 1. Enero-Abril. Recuperado de <http://portal.unisimonbolivar.edu.co:82/rdigital/psicogente/index.php/psicogente/articl/view/153> Consultado 10 de enero de 2017
- Rizo, M. (2007). Interacción y comunicación en entornos educativos: Reflexiones teóricas, conceptuales y metodológicas. Universidad Autónoma de la Ciudad de México. Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação. Recuperado: <http://www.compos.org.br/seer/index.php/ecompos/article/viewFile/143/144> Consultado 8 de enero de 2017
- Rosales, C. (1988). Didáctica: Núcleos fundamentales. Ed. Narcea. Madrid.
- Sevillano. M. (2005). Didáctica en el Siglo XXI. Ejes en el aprendizaje y enseñanza de calidad. McGraw-Hill Interamericana de España. Madrid.
- Trelles, I. y Rodríguez, M (2013): "Comunicación de la Ciencia y la Tecnología y Cultura Científica para la Prevención de Riesgos. Experiencia Cubana" Recuperado de <file:///C:/Users/FREDDY%20RUIZ%20R/Downloads/DialnetComunicacionDeLaCienciaYLaTecnologiaYCulturaCienti-4387397.pdf> Consultado 12 de enero de 2017.
- Tuc, M. (2013). Clima del Aula y Rendimiento Escolar. Tesis de Grado Universidad Rafael Landívar Facultad de Humanidades Campus de Quetzaltenango. Guatemala. Recuperado de: <http://biblio3.url.edu.gt/Tesario/2013/05/09/Tuc-Martha.pdf> Consultado 11 de marzo de 2017.
- Verderber, R. y Verderber, K. (2015). ¡Comunícate! México. Cengage Learning Editores. Recuperado de <https://issuu.com/cengagelatam/docs/verderber> Consultado 10 de enero 2017.
- Villar, L. (2000). El desarrollo profesional docente en el estado de las autonomías: Descripción y Evaluación. Grupo de Investigación Didáctica. Sevilla.



scitus

Revista de Investigación en
Ciencias Sociales

RESEÑA

**LA INNOVACIÓN PENDIENTE:
REFLEXIONES
(Y PROVOCACIONES)
SOBRE EDUCACIÓN,
TECNOLOGÍA Y
CONOCIMIENTO**



Cristóbal Cobo. PHD en Ciencias de la Comunicación de la Universidad Autónoma de Barcelona. Investigador Asociado del Instituto de Internet de la Universidad de Oxford, Inglaterra. Director del Centro de Estudios, Fundación Ceibal Uruguay.

Autor: Cristóbal Cobo
Penguin Random House, Grupo Editorial.
Editorial Suramericana Uruguay S.A. Montevideo.

ISBN: 978-9974-741-10-2

182 páginas

(2016)

Reseñado por:

Rey Echavez, Uriel Salvador

UPEL- Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio

La presente reseña se desprende del libro del PHD en Ciencias de la Comunicación, Cristóbal Cobo, cuyo trabajo constituye un valioso estudio sobre los verdaderos cambios en la enseñanza y el aprendizaje, con la intención de darles la visibilidad que merecen. Esta obra nos invita a pensar en la educación desde otra perspectiva, pues plantea que la verdadera innovación está en explorar nuevas formas de valorar y reconocer el conocimiento, dentro y fuera del aula.

Tal y como describe Cobo en su obra, debido a que el hecho tecnológico es parte integral del ser humano, la reflexión que se deriva del libro trasciende el ámbito educacional, partiendo de la base de que cualquier espacio puede convertirse en un entorno de aprendizaje. Esta gran obra es un aporte significativo para dar a conocer cómo la tecnología está cambiando la dinámica de los grupos. Al respecto, para el autor, en los últimos diez años es

preponderante saber cómo encaja la enseñanza en estas recalibraciones digitales de la sociedad en un mundo en el que se están transformando los objetivos de los sistemas educativos nacionales, dejando la mera transmisión de datos y la memorización para centrar la atención de los estudiantes, y que estos desarrollen un pensamiento crítico, la capacidad para resolver problemas y la disposición al aprendizaje permanente, adaptándose a las nuevas formas del contexto.

En el capítulo I el autor analiza la inteligencia artificial y la desobediencia tecnológica planteando que actualmente existe una nueva relación entre el ser humano y la información. En palabras del autor, hoy en día no se trata únicamente de desarrollar la capacidad de procesar volúmenes interminables de datos, también es necesario poner énfasis en la creación de nuevo conocimiento. Para tal fin, se detalla y analiza el crecimiento acelerado

que ha experimentado la inteligencia artificial y sus repercusiones en la formación de las generaciones futuras.

Paralelamente, se indaga sobre cuáles pueden ser las habilidades o competencias que los sistemas autómatas no podrán reemplazar, profundizando en las consecuencias de aprender a programar y fomentar el pensamiento computacional desde la perspectiva económica, de manera creativa y desarticulando los niveles de dependencia tecnológica que se evidencian en los actuales momentos. Al final de esta primera parte, se plantea la relevancia de ampliar la actual discusión sobre las competencias digitales, así como enfatizar el desarrollo metacognitivo del aprendizaje.

Posteriormente, en el capítulo II, Cobo nos muestra la relación entre contenido, contenedor y contexto. Analiza la premisa “a mayor tecnología mejores resultados educativos” que en estos momentos se discute. En este orden de ideas, debate que el planteamiento pro-tecnología ha llevado a pensar que las herramientas digitales, por sí solas, nos convierten automáticamente en seres creativos y mejoran los aprendizajes. Como señala Cobo, debería ser cierto que un incremento en el presupuesto en tecnología se traduciría inmediatamente en mejores calificaciones. Por ello, desde una perspectiva crítica, fundamentada en evidencias, se analiza hasta qué nivel es cierto. Así mismo, habla sobre la necesidad de ampliar el horizonte para formalizar el reconocimiento de otras formas de aprendizaje que generen experiencias, además de identificar posibles efectos colaterales y los aprendizajes invisibles generados en esta era pro-tecnológica. De igual modo, se presenta dicha triangulación, contenido-contenedor-contexto, para luego analizarla por la exposición a la tecnología, lo que a juicio del investigador puede no ser suficiente para desarrollar habilidades complejas. Finalmente, en dicho apartado se plantea la necesidad de repensar y dialogar sobre el término de ciudadanía digital, así como la importancia de comprender las responsabilidades y oportunidades que hay tras este concepto.

En otro orden de ideas, en el capítulo III, el autor hace interesantes planteamientos sobre Multialfabetismo dirigidos a los nuevos ecosistemas de creación y colaboración, planteando un profundo análisis de las marcadas diferencias que existen en torno al discurso pro-globalización, planteando el reto hacia la creación de formas más inclusivas y diversas sobre el pensamiento, en un escenario culturalmente abierto, en donde se recupera el concepto *Knowmad*, un sujeto nómada del conocimiento adaptable a los continuos cambios en entornos hiperconectados. Asimismo, se destaca la importancia de formar ciudadanos con conciencia global que estén en disposición de aprender entre unos y otros. Desde una aproximación metodológica, se proponen pautas de curación de contenidos para desenvolverse en espacios con exceso de información. Posteriormente, se destaca el concepto de la “antidisciplina”, a la luz de la reconceptualización del currículo propuesto por el Ministerio de Educación de Finlandia; aunado a ello, explora la idea de un *Wiki Currículo* que reconozca aquellas habilidades metacognitivas, como la construcción del conocimiento que es de vital importancia para interactuar en ecosistemas expuestos y acelerados en el intercambio del saber. Para concluir, se expone el caso de la economía colaborativa como perspectiva para pensar en una educación que reconozca el valor de un aprendizaje junto a otros.

Finalmente, en el capítulo IV Cobo plantea, como una innovación pendiente, las nuevas formas de evaluar. Al igual que en apartados anteriores, se analiza por qué la transformación más trascendental no radica en la tecnología sino en el cambio de sentido. De igual modo, indica que las más recientes infraestructuras definen nuevos escenarios y, por ende, nuevos retos. A través de ejemplos, se ilustra cómo el cambiante paradigma de la digitalidad ha generado tensiones en el modelo educativo. En este sentido, explica los cambios más significativos en las reglas del aprender o conocer debido a la obsolescencia del conocimiento, tal y como lo conocemos. Se describen también, los enfoques de aproximación a estas transiciones, desde perspectivas institucionalizadas hasta perspectivas más

vanguardistas. Todos los anteriores resultados son aspectos claves para comprender y desarrollar el Multialfabetismo. En este escenario de transiciones, se plantea la necesidad de contar con nuevos instrumentos lógicos y enfoques de evaluación que puedan brindarnos una imagen más completa de los aprendizajes que están ocurriendo en diferentes formas y contextos.

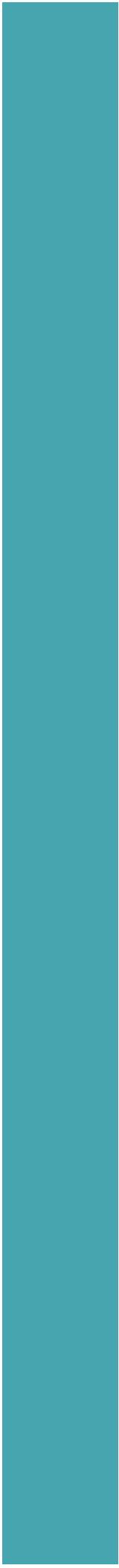
Los aportes que nos encontramos en este libro se pueden sintetizar en tres aspectos fundamentales:

a) Presenta de una manera amplia cómo se deben abordar los desafíos que exhiben las tecnologías en la enseñanza y en la redefinición de los

conceptos del saber y del conocimiento en una sociedad que está en plena transformación.

b) Hace énfasis en la importancia de formular y desarrollar esquemas de enseñanza en la era cibernética para apoyar las prácticas educativas contextualizadas a la realidad de cada país, con el fin de buscar la excelencia en todos los niveles y modalidades del sistema educativo.

c) Se centra en la importancia de la elaboración de sistemas de contraloría para la educación y el ámbito digital para que sean más completos y realistas posibles.



scitus

Revista de Investigación en
Ciencias Sociales

RESEÑA

**LA ARQUITECTURA COMO
OBJETO FOTOGRÁFICO:
UNA MIRADA AL TRABAJO DE
LUIS ARTURO MORA
NEUVILLE**



Arquitecto (UNET) y fotógrafo venezolano. Fundador de la empresa More Group Corp, dedicada a la ejecución diseños arquitectónicos y de LAMphotos (Miami, FL). Ha recibido premios del American Institute of Architects, Miami Chapter durante el año 2006 como finalista del concurso y para el año 2008 como Best in Show (mejor de la exhibición). En el año 2009 participa en el Sleepless Night Miami en el que obtiene el primer lugar y en 2010 es invitado al Festival Anual de Arte de Miami Beach.

Autor: Luis Arturo Mora Neuville.

Series: Writing with light, A NY mirror,
No lifeguard on duty, Sillas

Reseñado por:

Villalobos, Salvador

Universidad Nacional Experimental del Táchira (UNET)

svilla@unet.edu.ve

Hay una relación evidente entre la arquitectura y las artes, entre la construcción, el diseño y los objetos que llenan sus espacios; esos son precisamente los elementos centrales del trabajo del Luis Arturo Mora Neuville, un arquitecto egresado de la Universidad Nacional Experimental del Táchira cuya propuesta fotográfica no puede ocultar sus orígenes profesionales.

Mora, arquitecto tachirense quien actualmente reside en la ciudad de Miami, Estados Unidos, viene desarrollando su carrera como

fotógrafo en dos direcciones; la primera, de orden comercial, está dirigida a atender el mercado inmobiliario del sur de la Florida; la otra, objeto de esta reseña, es una propuesta estética que fija su atención en el espacio urbano, en las edificaciones más allá del uso; en esas historias que se desprenden del elemento constructivo. Motivado a ello, en sus fotografías el ser humano es un accesorio, un simple acompañante o un ausente que deja su huella para luego convertirse en espectador.



LAMphotos
Fotografía Arquitectónica

Si bien es cierto que este fotógrafo transita entre un tipo de fotografía de encargo (comercial) y otro producto de su interés interpretativo como artista, ambas confluyen en lo mismo, en captar la esencia de los elementos creados por el Hombre. En las obras sometidas al análisis existen 3 tipologías: la primera, fotografías en ambientes urbanos no controlados; en segundo lugar, imágenes recreadas a partir del mobiliario urbano y, finalmente, objetos de uso cotidiano resemantizados por la mirada del fotógrafo.

El primer grupo de fotografías corresponde a imágenes referenciales de ciudades en las que el artista deja hablar a las edificaciones, permite que éstas cuenten el frenesí que desbordan día a día sus calles. En ellas, los objetos expuestos en vidrieras parecen mirar a los transeúntes y no lo contrario. Los maniquíes disfrutan de la vida, de los rascacielos, ostentan ropas y joyas y ven al individuo como accesorios o parte del mobiliario urbano. En el otro grupo de imágenes, se emplea el uso de la luz y el

color para transmitir el caótico dinamismo de la ciudad que nunca duerme. Y es que la noche ofrece otra cara de la edificación; se transforma en una referencia visual completamente diferente al espacio

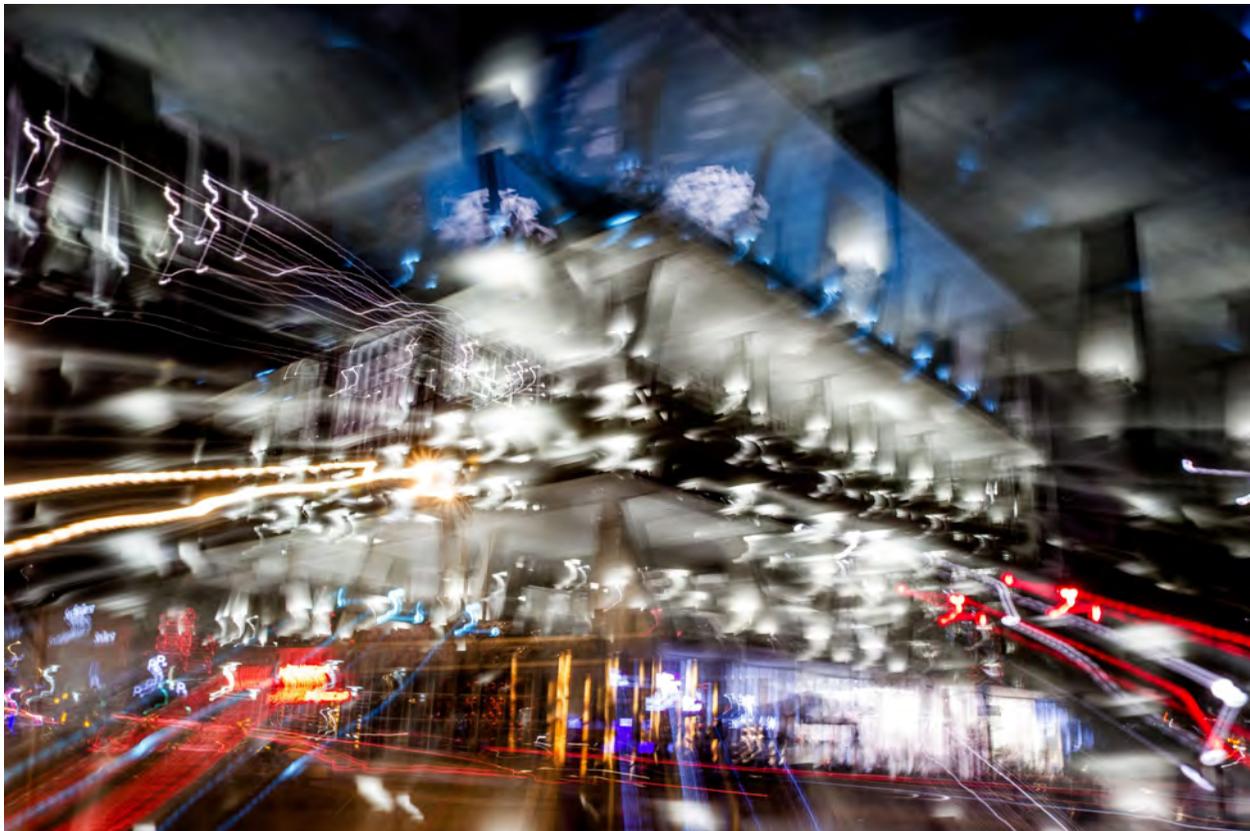
habitado, al lugar de trabajo. En ambos casos, se aprecia cómo la arquitectura relata la actividad humana sin necesidad de la presencia del individuo.



A NY mirror 2014



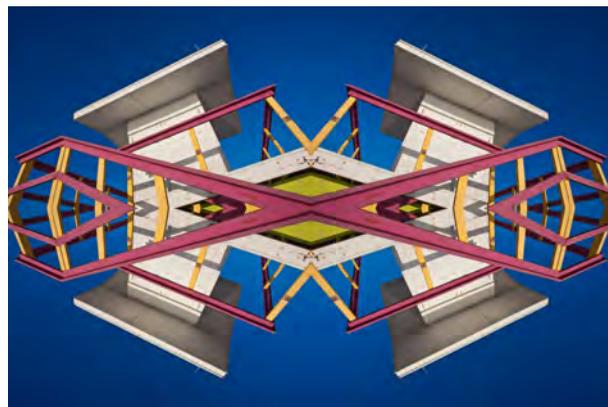
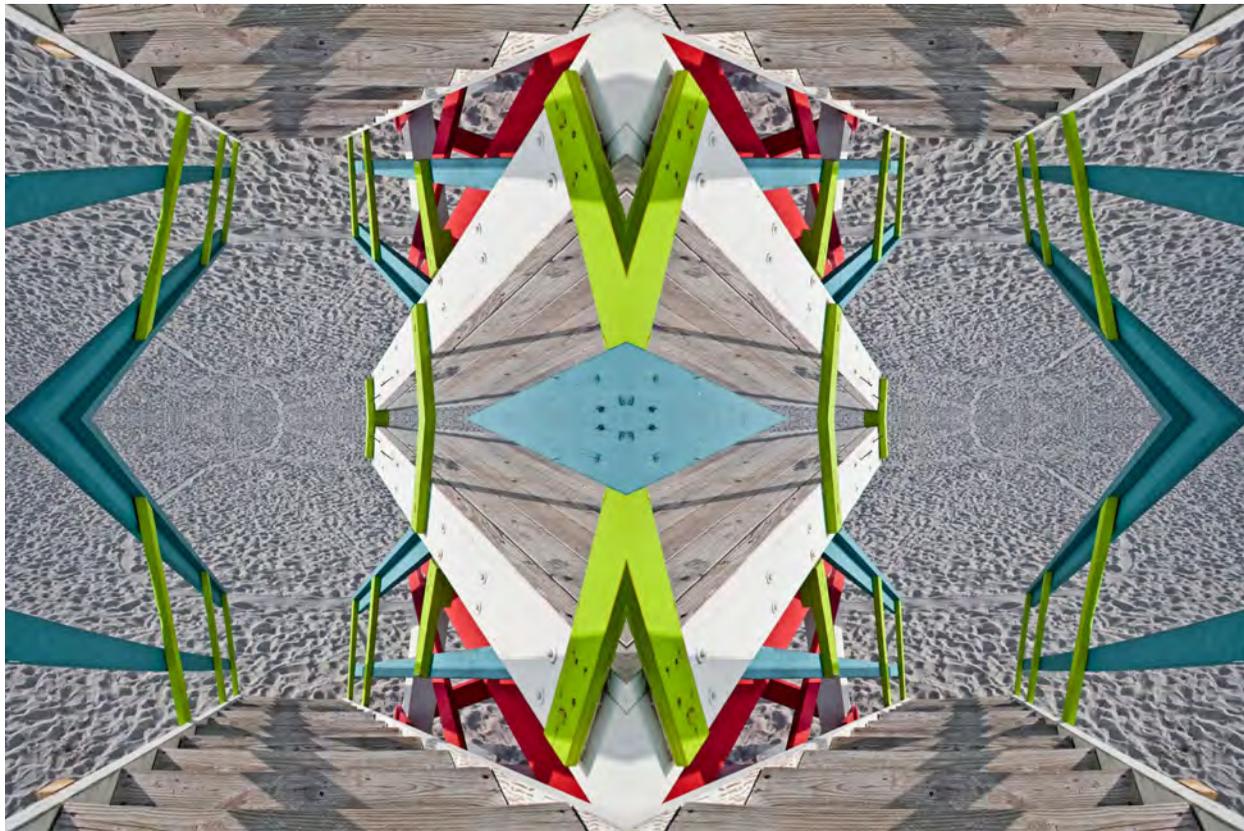
A NY mirror 2014



Writing with light, 2015

En el segundo grupo de fotografías reseñadas, Mora se apropia de las casetas de los salvavidas de Miami Beach para otorgarle nuevos atributos, nuevos significados. A partir de uno de los íconos de este destino turístico, el fotógrafo genera diseños geométricos sumamente coloridos. Con solo jugar e intervenir las imágenes capturadas por su lente, el lugar de trabajo de un vigilante de la

playa se transforma en caleidoscopios, fractales, o mandalas cuyas formas hacen olvidar por momentos el origen de la misma, cómo era antes de ser manipulada. Esta es una de las características distintivas de la propuesta de Mora Neuville, hacer que el receptor se aparte del objeto referencial y se concentre en el mensaje que transmite.



No lifeguard on duty, 2012

Finalmente, en la serie Sillas, Mora explora con la sucesión de este tipo de objetos cotidianos el orden y el caos que supone la repetición de elementos ubicados inicialmente con criterio, cálculo milimétrico, para luego transmitir otro mensaje al ser dispuestos sin ninguna intención.

El uso del blanco y negro, y el juego que se realiza con la profundidad de campo aportan una atmósfera que nos lleva a la fotografía industrial de mediados del siglo XX y aleja a la silla de su utilidad, uso que finalmente se

desvela cuando su ubicación es alterada por la mano del hombre.

Como diría Julia Morgan, “la arquitectura es un arte visual y los edificios hablan por sí mismos”, quizá por ello Luis Arturo Mora Neuville se concentra en registrar, a través de su mirada, todo aquello que las edificaciones y los objetos necesitan comunicarnos, aquellas historias que nosotros no contamos o que simplemente desconocemos.



Sillas, 2017



Revista de Investigación en
Ciencias Sociales

NORMAS DE PUBLICACIÓN

La Revista de Investigación Scitus es un órgano de divulgación y promoción del saber científico en las áreas de las Ciencias Sociales, Educación y Artes, editada a partir de las contribuciones de docentes e investigadores. Es una publicación de circulación semestral revisada por pares a doble ciego. Su propósito es publicar avances, experiencias y resultados de carácter inédito. La Revista persigue los estándares de calidad previstos para revistas académicas que cumplen con los requerimientos de indexación nacional e internacional.

El Comité Editorial se reserva el derecho de constatar el cumplimiento de las normas antes de iniciar el proceso de arbitraje y edición de los trabajos recibidos para su publicación. No deben estar sometidos a evaluación simultánea en otra revista. Los trabajos serán presentados en idioma español, salvo los relacionados con la enseñanza de lenguas extranjeras que podrán ser presentados en el idioma del que se ocupan. Los artículos consignados son enviados a especialistas de reconocido prestigio académico, nacional e internacional. La decisión del arbitraje será notificado oportunamente al autor. Cada publicación registra la fecha de recepción y aprobación.

Los trabajos que considere potencialmente apropiados serán sometidos a doble arbitraje ciego por especialistas independientes, quienes propondrán que el trabajo sea publicable o no. Si a juicio de los evaluadores el trabajo es publicable con modificaciones, el autor será informado oportunamente con las observaciones de los árbitros. Se dará un plazo máximo de treinta días para hacer los ajustes requeridos. De no recibirse en ese plazo, el Comité Editorial dará por sentado que el autor ha desistido de su intención de publicar en la Revista y se hace responsable de los costos generados por el arbitraje y edición de los textos.

Scitus admitirá trabajos vinculados con las siguientes áreas:

- .-Educación.
- .-Teoría social, Epistemología y Métodos.
- .-Problemas sociales contemporáneos.
- .-Sociolingüística y Lingüística aplicada.
- .-Pensamiento sociopolítico.
- .-Arte y Literatura.
- .-Psicología y Desarrollo humano.
- .-Economía, Crecimiento y Desarrollo.
- .-Idiomas e interculturalidad.
- .-Transdisciplinariedad, Interdisciplinariedad y multidisciplinariedad en las ciencias sociales y el conocimiento.

PROCESO EDITORIAL

1. Recepción de artículos: el Comité Editorial efectuará una primera valoración consistente en comprobar la adecuación del artículo a las áreas de interés y perfil temático, además del cumplimiento de los requisitos de presentación exigidos en las normas de publicación. La recepción del artículo no supone su aceptación.

2. Sistema de revisión por pares: se asignarán tres o más árbitros externos, quienes evaluarán el artículo de forma confidencial y anónima (doble ciego).

3. Criterios editoriales: la aceptación o rechazo de los trabajos está sujeto a los siguientes parámetros:

- a) Presentación: redacción, organización (coherencia lógica y presentación material).
- b) Originalidad.
- c) Relevancia.
- d) Actualidad y novedad.
- e) Significación para el avance del conocimiento científico.
- f) Fiabilidad y validez científica.

DERECHO DE DIVULGACIÓN

Los artículos publicados en Scitus forman parte de la revista. Con el fin de facilitar su difusión, se autoriza su distribución y reproducción condicionada por la **Licencia Creative Commons**.

ENVÍO DE LAS COLABORACIONES

Los trabajos deben ser enviados al correo siguiente: scitus@unet.edu.ve. El autor debe incluir carta dirigida al Editor Jefe de la revista solicitando la consideración de su contribución y el respectivo arbitraje. La primera página del trabajo debe incluir: título en español (se recomienda no exceder 25 palabras), título en inglés, apellido(s) y nombre(s) del autor (es), correo electrónico, número telefónico personal del (los) autor(es).

En archivos digitales separados enviar lo siguiente:

1. Carta dirigida al Editor Jefe, donde indique el género académico del aporte: ensayo, artículo, reseña, experiencia pedagógica, entrevista o revisión bibliográfica.
2. Síntesis curricular de los autores (en una hoja).
3. Texto que propone para su publicación.

REQUISITOS PARA LA PRESENTACIÓN DE DOCUMENTOS

Todo género académico (artículo científico, trabajo crítico, reseña, entrevista, ensayo) se ajustará a las normas APA en su última edición.

Artículo científico: considerado como el resultado de una investigación original desarrollada por el (los) autor(es). Tendrá una extensión máxima de veinte páginas (20), incluyendo las referencias en espacio interlineal sencillo, fuente Arial y tamaño de letra 11. Usar numeración consecutiva de las páginas en la parte inferior central a partir del resumen. Presenta la siguiente estructura:

1. Página principal (página número uno):

- a) Título del trabajo (en lo posible no mayor de 25 palabras) en español.
- b) Título en inglés.
- c) Fecha de finalización del escrito.
- d) Nombre del (los) autor (es).
- e) Adscripción institucional.
- f) Direcciones (de habitación y laboral).
- g) Teléfono y correo electrónico.

2. Resumen (página número dos): en páginas aparte se incluirá el resumen en español y en inglés (*abstract*). La extensión tendrá un máximo de ciento cincuenta palabras escritas a un espacio. Al final se incluirá entre tres y cinco palabras clave (para el resumen español) y las keywords (para el abstract).

3. Agradecimientos (página número tres): si los hay, aparecerán en nota a pie de página, cuya llamada será un asterisco ubicado en el primer título. En este aparte el autor menciona (si así lo desea) ayudas, becas o financiamiento recibidos para el desarrollo de la investigación y cualquier otro dato al margen del contenido del trabajo que considere hacer público.

4. Texto (iniciará a partir de la tercera página): los artículos que expongan los resultados de una investigación deben contener claramente definida su estructura lógica. Introducción, desarrollo (planteamiento del problema, objetivos, justificación, hipótesis, posicionamiento teórico), ámbito metodológico, presentación y análisis de resultados, conclusiones y referencias; dependiendo del enfoque y naturaleza de la investigación.

5. Los elementos no textuales, como figuras y tablas que aparezcan en el texto, se insertarán en el lugar que corresponda y se ordenarán consecutivamente con numeración arábica. Se

consideran figuras: cuadros, mapas, gráficos, ilustraciones, fotos, esquemas, imágenes, infografías.

Trabajo crítico y ensayo: comprenden textos críticos y reflexivos en las distintas áreas de interés de la revista. Estos textos no surgen necesariamente de una investigación concluida o, en el caso de los ensayos, de un proceso investigativo. Los ensayos y trabajos críticos deben tener una extensión máxima de diez páginas, escritas en espacio interlineal sencillo, fuente Arial y tamaño de letra 11. La estructura es la siguiente:

1. Página inicial (página número uno):

- a) Título del trabajo en español (no mayor de trece palabras).
- b) Título del trabajo en inglés.
- c) Fecha de finalización del escrito.
- d) Nombre del(los) autor(es).
- e) Adscripción institucional.
- f) Dirección de habitación y laboral.
- g) Teléfono y correo electrónico.

2. Resumen (página número dos): en páginas aparte se incluirá el resumen en español y en inglés (*abstract*). La extensión tendrá un máximo de ciento cincuenta palabras escritas a un espacio. Al final se incluirá entre tres y cinco palabras clave (para el resumen español) y las keywords (para el *abstract*).

3. Texto (página número tres): tendrá un carácter más libre, aunque debe mantener un orden lógico (inicio, desarrollo y cierre), coherente y adecuadamente argumentado.

4. Los elementos no textuales, como figuras y tablas que aparezcan en el texto, se insertarán en el lugar que corresponda y se ordenarán consecutivamente con numeración arábica. Se consideran figuras: cuadros, mapas, gráficos, ilustraciones, fotos, esquemas, imágenes, infografías.

Reseña: Consiste en una revisión sobre el contenido, características e, incluso, calidad de una obra o trabajo. Básicamente es una descripción y valoración de la obra sin que el autor intervenga o la califique. Su estructura hace énfasis en la descripción y argumentación de obras pictóricas, musicales, literarias o cinematográficas y será de carácter libre. La extensión máxima será de ocho páginas, con espacio interlineal sencillo, fuente Arial y tamaño de letra 11. Debe presentarse de la siguiente manera:

1. Página inicial (página número uno):

- a) Título de la obra o trabajo reseñado en español

b) Nombre del autor o los autores.

c) ISBN, editorial y fecha en el caso de libros, nombre de: exposiciones, muestras, piezas musicales y teatrales o edificaciones reseñadas.

d) Nombre del autor de la reseña

e) Adscripción institucional.

2. Texto (página número dos): describe y expone los aportes de la obra. Sigue un orden expositivo lógico y podría estar dividido en partes tituladas (si es preciso, subtituladas), que permitan seguir ordenadamente el contenido del trabajo.

3. Los elementos no textuales, como figuras y tablas que aparezcan en el texto, se insertarán en el lugar que corresponda y se ordenarán consecutivamente con numeración arábica. Se consideran figuras: cuadros, mapas, gráficos, ilustraciones, fotos, esquemas, imágenes, infografías.

Experiencia pedagógica: descripción de experiencias o prácticas didácticas de aula. Los mismos tendrán un carácter más libre. Seguirán un orden expositivo y lógico de las acciones desarrolladas. Además, estará distribuido en partes tituladas y subtituladas si así fuere necesario. Su extensión será de un máximo de quince páginas, con espacio interlineal sencillo, fuente Arial y tamaño de letra 11. Se presenta de la siguiente manera:

1. Página inicial (página número 1):

- a) Título del trabajo en español (no mayor de trece palabras).
- b) Título del trabajo en inglés.
- c) Fecha de finalización del escrito.
- d) Nombre del autor o los autores.
- e) Adscripción institucional.
- f) Dirección de habitación y laboral.
- g) Teléfono y correo electrónico.

2. Resumen (página número dos): en páginas aparte se incluirá el resumen en español y en inglés (*abstract*). La extensión tendrá un máximo de ciento cincuenta palabras escritas a un espacio. Al final se incluirá entre tres y cinco palabras clave (para el resumen español) y las keywords (para el *abstract*).

3. Texto (página número tres): debe contener el planteamiento, el propósito, la descripción de la experiencia, los resultados y las conclusiones. Sigue un orden expositivo lógico y estará dividida en partes tituladas (si es preciso, subtituladas).

4. Los elementos no textuales, como figuras y tablas que aparezcan en el texto, se insertarán en el lugar que corresponda y se ordenarán consecutivamente con numeración arábica. Se consideran figuras: cuadros, mapas, gráficos,

ilustraciones, fotos, esquemas, imágenes, infografías.

FORMATO PARA LA INSERCIÓN DE REFERENCIAS:

Las citas se ajustarán a la normativa de la American Psychological Association (APA) en su última edición. Aparecerán referenciadas al final y en orden alfabético.



scitus

Revista de Investigación en Ciencias Sociales
Depósito Legal: PPI 201302TA4311 - ISSN 2343-645X



Luis Arturo Mora Neuville / No lifeguard on duty, 2012