



scitus

Revista de Investigación en Ciencias Sociales



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





**Universidad Nacional
Experimental del Táchira**

Raúl Casanova Ostos
Rector

José Alexander Contreras
Vicerrector Académico

Martín Paz Pellicani
Vicerrector Administrativo

Elcy Yudit Núñez
Secretaria

Luis Villanueva Salas
Decano de Investigación

Silverio Bonilla
Decano de Docencia

Juan Carlos Montilla
Decano (E) de Extensión

Miguel García Porras
Decano de Postgrado

Jhon Ramírez
Decano (E) de Desarrollo Estudiantil



**Consejo Editorial
FEUNET**

Ildelfonso Méndez Salcedo
Director

Salvador Galiano
Ronald Angola

Representantes del
Decanato de Extensión

Jhon Amaya

María E. Porras
Representantes del
Decanato de Docencia

Blanca Figueras

María Roperó
Representantes del
Decanato de Desarrollo Estudiantil

Ildelfonso Méndez Salcedo

Juan C. Zambrano

Representantes del
Decanato de Investigación

Mary Bernal

Yennifer Rojas
Representantes del
Decanato de Postgrado

<http://investigacion.unet.edu.ve>
scitus@unet.edu.ve
scitusunet@gmail.com

scitus

**Revista de Investigación
en Ciencias Sociales**

Comité Editorial

Jesús Darío Lara
Editor Jefe

Melissa Manrique
Secretaria

Norma García
Editora

Comité Científico

Freddy Díaz
José Manuel López
Josefina Balbo

Equipo Editorial

Melissa Manrique

Jesús Darío Lara
Corrección

Belkys Moncada
Traducción

Mayra Alejandra Becerra

Guillermina Hernández

Luís Hernández

Diagramación y montaje

Imagen de portada

Título: Dúo
Luís Pernía

Fotos de galería:

Luis Pernía
Eleazar Molina



Criterios de reproducción
bajo licencia:



[@scitusunet](https://www.instagram.com/scitus)

ARTÍCULO CIENTÍFICO

Pág.

“PERCEPCIONES DE LOS ESTUDIANTES DE METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN Y SEMINARIO DEL POSTGRADO UNET SOBRE LA CULTURA INVESTIGATIVA Y EL SÍNDROME TMT”
STUDENTS' PERCEPTIONS OF THE RESEARCH METHODOLOGY AND UNET POSTGRADUATE SEMINAR ON RESEARCH CULTURE AND THE EBT SYNDROME
Heidy Zambrano y Josefina Balbo

3

ENSAYOS

CONSTRUCCIÓN DEL SABER PEDAGÓGICO DESDE LA PRÁCTICA PROFESIONAL EN EDUCACIÓN INFANTIL
CONSTRUCTION OF PEDAGOGICAL KNOWLEDGE FROM THE PROFESSIONAL PRACTICE IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION
Margarita Reyes Hoyos Velásquez

19

EL DOCENTE REFLEXIVO EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL DE LA CARRERA DE EDUCACIÓN
THE REFLEXIVE TEACHER IN THE PROFESSIONAL PRACTICE OF THE EDUCATION CAREER
Claudia Pernía

27

LA ENSEÑANZA DE LA MATEMÁTICA. ALGUNAS CONSIDERACIONES PARA SU DESARROLLO
THE TEACHING OF MATHEMATIC. SOME CONSIDERATIONS FOR ITS DEVELOPMENT
Edwin Rodríguez

37

LAS HABILIDADES SOCIALES EN ENTORNOS VIRTUALES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR
SOCIAL SKILLS IN VIRTUAL ENVIRONMENTS IN HIGHER EDUCATION
Hernando Ibarra

47

UNA MIRADA REFLEXIVA HACIA LA PEDAGOGÍA CRÍTICA Y SU PERTINENCIA PARA LA FORMACIÓN DE LA SOCIEDAD COLOMBIANA
A REFLEXIVE LOOK TOWARDS CRITICAL PEDAGOGY AND ITS RELEVANCE TO THE FORMATION OF COLOMBIAN SOCIETY
Iván Felipe Rubio Casadiego

54

ENTREVISTA

CUERPO, MUERTE Y TRANSGRESIÓN: LA POÉTICA DE AMARÚ VANEGAS
Melissa Manrique

61

NORMAS DE PUBLICACIÓN

65

GALERÍA

LUÍS PERNÍA
Eleazar Molina

67

EDITORIAL

La revista académica Scitus continúa en su labor de difundir la producción de los investigadores y creadores del área sociohumanística en el ámbito venezolano y también en el contexto internacional. Este año 2020, a los retos materiales y sociales ya existentes en el acontecer venezolano se agrega un factor de alcance mundial y de implicaciones que se avizoran perdurables al menos a mediano plazo, como lo es la pandemia derivada de la COVID-19. Aun así, la generación y difusión de conocimientos se mantiene activa incluso en Venezuela. Dentro de las investigaciones presentadas a continuación, predomina el reflexionar y el proponer respecto a lo educativo.

El artículo de investigación titulado “Percepciones de los estudiantes de Metodología de la Investigación y Seminario del postgrado UNET sobre la cultura investigativa y el síndrome TMT” aborda un factor determinante en el logro exitoso de los estudios universitarios. El conocido síndrome “todo menos tesis” puede efectivamente demorar la realización de una tesis e incluso ocasionar el abandono de los estudios en los momentos más cercanos a su culminación. Las autoras, consultando directamente a los actores de dicha situación, determinan los motivos más frecuentes y proponen un programa de capacitación para evitar el síndrome.

El ensayo “Construcción del saber pedagógico desde la Práctica Profesional en Educación Infantil” describe cómo se desarrolla en lo curricular la práctica profesional docente, con alusión al caso específico de la Universidad de Pamplona (Colombia), para luego disertar sobre la importancia de este componente en la configuración del saber pedagógico, aporte que la autora enriquece con su propia experiencia como “formadora de formadores”.

La observación de sí mismo y la reflexión sobre la labor educativa es el tema del ensayo “El docente reflexivo en la práctica profesional de la carrera de Educación”, el cual resalta la actitud crítica ante el ejercicio profesional, en lo referente tanto a la actuación del mismo docente como también al entorno histórico y social en el que se desempeña. La formación continua cumple un rol primordial en la adquisición de herramientas para el ejercicio reflexivo y para la decisión de los correspondientes ajustes, siempre con el propósito de mejorar la calidad de la educación.

“La enseñanza de la matemática. Algunas consideraciones para su desarrollo” analiza el contexto de la educación básica y media en Colombia, y propone incorporar en la práctica pedagógica una serie de acciones con el fin de ayudar a mejorar los alcances de la enseñanza. En este orden de ideas, el aprendizaje significativo y la contextualización de los contenidos ocupan el centro de su propuesta.

“Una mirada reflexiva hacia la pedagogía crítica y su pertinencia para la formación de la sociedad colombiana” enfoca el potencial transformador de la educación, y en particular el rol de las universidades, en la formación de profesores capaces de propiciar en sus estudiantes una visión crítica de su entorno, en pos de fomentar los cambios pertinentes para el alcance de una sociedad más justa.

La modalidad virtual, cada vez más extendida en todos los niveles de la educación, ha cobrado en las presentes circunstancias históricas una importancia capital, debido a las necesidades de distanciamiento ciudadano impuestas por la mencionada pandemia de la COVID-19, y precisamente sobre una de las aristas de la virtualidad: la interacción, trata el ensayo titulado “Las habilidades sociales en entornos virtuales en la Educación Superior”. Definitivamente, por su relevancia para la adecuada continuidad de las actividades sociales, incluyendo las educativas, en el nuevo contexto mundial, es una de las áreas llamadas a recibir el mayor número de investigaciones en los próximos tiempos.

Presentamos también la entrevista a Amarú Vanegas, joven poetisa y actriz de teatro, reconocida y galardonada internacionalmente. Ella nos da a conocer su mirada sobre el vínculo entre la poesía y el teatro, sus reflexiones sobre el oficio de escritor y sus temas y motivos de inspiración predilectos, en los que aflora la esperanza. A través de sus vivencias podremos apreciar la poesía como un proceso interno de liberación, como un acto sagrado.

En la sección Galería nos acompaña en esta ocasión el artista plástico Luis Pernía, arquitecto egresado de la Universidad Nacional Experimental del Táchira, quien reúne ya un notable número de exposiciones nacionales e internacionales. Como podrá apreciarse, en su producción destaca lo contemporáneo y lo moderno.

San Cristóbal, junio de 2020

Jesús Darío Lara R.
Editor Jefe

“PERCEPCIONES DE LOS ESTUDIANTES DE METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN
Y SEMINARIO DEL POSTGRADO UNET SOBRE LA CULTURA INVESTIGATIVA
Y EL SÍNDROME TMT”,
STUDENTS' PERCEPTIONS OF THE RESEARCH METHODOLOGY AND UNET
POSTGRADUATE SEMINAR ON RESEARCH CULTURE AND THE EBT SYNDROME

Autoras: Heidy Zambrano y Josefina Balbo
Universidad Nacional Experimental del Táchira, Venezuela
Correo electrónico: lycounet@gmail.com, josefinabalbodesanchez@gmail.com

Recibido: 25 de abril de 2020
Aceptado: 12 de junio de 2020

RESUMEN

Este artículo estudia la cultura investigativa de los estudiantes de postgrado de la Universidad Nacional Experimental del Táchira (Venezuela) y tiene como objetivo conocer las razones por las que ellos, al culminar sus materias, no llevan a término el trabajo de grado conducente al título de magíster o especialista. Se consideraron como referentes la cultura investigativa y el síndrome TMT ("todo menos tesis"). La metodología se correspondió con la investigación de campo, de naturaleza mixta; el instrumento para la recolección de datos fue el cuestionario, aplicado a los cursantes de las asignaturas: Metodología de la investigación y Seminario. Con base en los resultados obtenidos, se propone el Programa de Capacitación, Investigación y Postgrado (CIP). Se concluye que la cultura investigativa presenta signos positivos de avance; no obstante, se deben potenciar las acciones formativas en relación con la lectura y la escritura, el manejo de bases de datos especializadas y la formación de docentes que actúen como tutores.

Palabras clave: cultura investigativa, síndrome TMT (todo menos tesis), estrategia.

ABSTRACT

This research studies the investigative culture of UNET postgraduate students and aims to find out the reasons why they, upon completing their subjects, do not complete the degree work leading to the master's or specialist degree. The research culture and the EBT (everything but thesis) syndrome were considered as references. The methodology corresponds to field research, of a mixed nature. The instrument for data collection was the questionnaire, applied to the students of the subjects: Research Methodology and Seminar. Based on the results obtained, a program called the Training, Research and Postgraduate Program (CIP) is proposed. It is concluded that the investigative culture presents positive signs of progress; however, training actions in relation to reading and writing, the management of specialized databases and in the training of teachers who act as tutors should be promoted.

Keywords: research culture, EBT syndrome (everything but thesis), strategy.

Este trabajo¹ se origina en una preocupación acerca de la cultura investigativa en los estudios de postgrado de la Universidad Nacional Experimental del Táchira (UNET), y si allí se está respondiendo a las necesidades de los estudiantes con pertinencia, excelencia y de manera oportuna.

Es necesario crear espacios comunes para la difusión del conocimiento, a través de la investigación, actividad que debe ser primordial en las instituciones universitarias latinoamericanas, tal como lo refiere Hurtado (2013). La investigación, de acuerdo con Padrón (2002), es un hecho social que se debe a las necesidades de las comunidades. No es un hecho individual; por el contrario, es un proceso colectivo, cohesionado, organizacional, diverso, de naturaleza compleja, socializado, sistematizado, en el que intervienen múltiples factores.

La investigación es fundamental para los centros de educación superior. Por ello hay que seguir insistiendo en el establecimiento de políticas que permitan definir líneas, programas y proyectos que consoliden el saber y la generación de propuestas pertinentes. Novoa (Universidade Federal de Juiz de Fora, 2019) sostiene que la enseñanza de la investigación se renueva a pasos acelerados, y que la tecnología, la evolución de la sociedad, la ciencia o las nuevas formas de enseñanza son elementos sobre los cuales se debe reflexionar.

La investigación científica constituye uno de los cimientos en los que se sustenta la formación integral de un estudiante (Mayta-Tristán, 2013), y los productos de investigación son la base de la acreditación de los investigadores: de ahí la necesidad de fortalecer los recintos de estudio para hacerlos sólidos y competitivos, en un escenario en el que la interacción universidad-sociedad sea el medio y no el fin (Gazzola, 2008).

En Latinoamérica, las universidades desempeñan un rol importante en la producción de conocimiento, y la investigación ha recibido una atención importante; en Colombia, por ejemplo, se aplica el *Decreto 1279* (Ministerio de Educación Nacional, 2002), el cual establece el régimen salarial y prestacional de los docentes de las universidades estatales, y en el artículo 10, de la productividad académica, se bonifican las publicaciones en revistas especializadas, estipulándose puntos porcentuales respecto al salario mínimo legal del año en curso. Como se evidencia, las universidades, tradicionalmente enfocadas en la docencia, están reconfigurando su visión y sus prioridades, e incentivan la generación de saberes y su divulgación (Sáenz *et al.*, 2018).

La realidad actual venezolana refleja hoy una depresión, en cuanto a número de investigadores se refiere; cuando se realizan comparaciones numéricas con otros países de América Latina, se observa un panorama nacional de desventaja y atraso. Para algunos, no es rentable dedicar tiempo a realizar proyectos de investigación. Bien lo declara Nava (2014), las condiciones actuales no propician el interés hacia la cultura investigativa.

También es notorio el distanciamiento entre el Estado y las universidades autónomas venezolanas, que actualmente carecen de la tecnología, equipos e infraestructura para llevar a cabo actividades de investigación y extensión, aunado esto al detrimento salarial, que desmotiva la acción docente. En palabras de Balbo (2020), la crisis es de tipo económico y social, enmarcada en un reiterado recorte presupuestario, bajos sueldos y escasa asistencia social; los profesores tratan de sobrevivir, en menoscabo del desarrollo profesional, y eso afecta indiscutiblemente la labor científica y académica.

¹ Este artículo forma parte de un proyecto bajo el código 03-017-2017, desarrollado por el Programa de Investigación Socio Humanístico del Decanato de Investigación, de la UNET, y está adscrito a la línea Currículo Universitario y Metodología de la Investigación.

La carencia de investigadores y la fuga de talentos hacia otros países es un tema que cobra cada día mayor vigencia e impacto. Las críticas apuntan a la educación universitaria como la responsable de no formar buenos investigadores. ¿Cómo hacerlo? El panorama descrito es poco esperanzador y, por eso, el talento está emigrando. Al respecto, Albornoz (UNESCO IESALC, 2018) observa que la vida académica en Venezuela está supeditada a la dinámica de la sociedad, en la que existe una crisis política y, por añadidura, una crisis intelectual. En adelante, el reto, desde la reconstrucción, será proponer ideas que renueven los programas de investigación, con el propósito de contribuir en el establecimiento de una cultura científica, tecnológica, de innovación, junto con aquellos profesionales que permanezcan en el país.

Al respecto, Aguilar (2017) advierte que el avance científico-tecnológico del país dependerá principalmente de la formulación de políticas públicas acertadas, las cuales a su vez deberán obedecer a la disposición de información estadística confiable y pertinente sobre los aspectos asociados a la generación, difusión y aplicación de los procesos científicos y tecnológicos del país. Por otra parte, pareciera que la raíz del problema no es la universidad, sino la formación de los estudiantes en los primeros niveles de educación (primaria y secundaria): la escuela no está formando para la investigación, debido a que descuida la enseñanza de la lectura y la escritura como herramientas básicas.

Además, los propios estudiantes perciben, en su mayoría, que la formación universitaria recibida en temas relacionados a la investigación, especialmente en redacción científica y publicación, es deficiente, tal como lo expresa Mayta-Tristán (2013). Pese a que el componente investigativo de los postgrados intenta capacitar al estudiante para generar conocimientos científicos en el campo profesional, resolver problemas, diagnosticar la realidad, analizar e interpretar datos profesionales y escribir

informes técnico-científicos (Ruíz y Torres, 2005), sin embargo, los resultados indican un reducido impacto en el desarrollo de las competencias apropiadas y en la actitud científica del estudiante.

Con el propósito de formar al profesional que requiere la sociedad, las universidades tienen el pregrado y el postgrado. Para este estudio se tomó el postgrado como núcleo de interés, definido por la Real Academia Española (2014) como "ciclo de estudios de especialización posterior a la graduación o licenciatura", el cual permite profundizar en las diversas situaciones que ameritan una investigación para generar conocimiento al servicio de la humanidad (Rodríguez, 2015).

Los problemas relacionados con el afianzamiento de la cultura investigativa están presentes en el postgrado de la UNET, dependencia que sirvió de contexto para el presente estudio. Este trabajo espera establecer cuáles podrían ser las razones por las que los estudiantes de ese postgrado, específicamente de los lapsos 2019 A, C y D, al culminar las materias correspondientes a su escolaridad, no llevarían a término el trabajo de grado conducente al título de magíster o especialista.

De acuerdo con las evidencias empíricas, pareciera que algunas de las causas para no concluir el trabajo de grado serían: falta de competencias en cuanto a búsqueda de información, insuficiente manejo de tecnologías, falta de tiempo, situación económica, relación inadecuada con el tutor, asuntos personales, cambios en el trabajo y pérdida de interés en el título a obtener.

A pesar de que el programa de maestría tiene como propósito formar investigadores, los participantes reportan que no logran las destrezas necesarias a lo largo de la misma. En este sentido, el decano de Postgrado de la UNET explicó que en dicha dependencia ocurren dos situaciones para analizar: en primera instancia, problemas de dominio de los profesores al dictar la materia Metodología de la Investigación;

ellos deben enfrentar un proceso que a veces desconocen, la metodología empleada no se relaciona con el tipo de postgrado, no hay acuerdo entre los profesores con respecto a la metodología de algunas áreas (ingeniería, ciencias sociales), se presentan deficiencias en el diseño de los instrumentos de evaluación; en segunda instancia, los estudiantes del postgrado tienen carencias en la escritura y asumen la investigación como un proceso muy denso, lo ven como algo complicado, para verdaderos expertos (M. García, comunicación personal, 9 de septiembre de 2018).

Siguiendo este orden de ideas, en postgrado se han observado rasgos del síndrome TMT ("todo menos tesis") en los participantes de los diferentes programas. Al respecto, el decano de Postgrado señala que un alto número de estudiantes que terminan los créditos previstos en el plan de estudio (asignaturas, seminarios, talleres, etc.) no concluyen el trabajo de grado a tiempo. Este síndrome ha sido considerado una forma específica de postergación académica, por las características particulares que representa un trabajo final de investigación.

En Venezuela, el síndrome TMT ha sido objeto de estudio por Valarino (1997), quien expone que el estudiante clasificado como TMT es aquel que ha concluido todas las asignaturas del programa y solo le falta presentar ese último requisito. Ramírez (2012) define el síndrome TMT como "la dificultad del individuo de culminar su trabajo final de grado una vez finalizada la carga académica, tanto de pregrado, como de postgrado o estudios doctorales" (p. 3). De acuerdo con la autora, estos estudios han demostrado un alto índice de manifestación de este síndrome y las desventajas que surgen como consecuencia de su presencia tanto en el individuo como para la sociedad.

La preocupación por el problema de la enseñanza de la investigación en la universidad no es nueva. En Venezuela, persiste el interés de investigadores con amplia experiencia como tutores y

profesores (tal es el caso de Valarino *et al.*, 2015) en difundir cómo los postgrados reflejan el uso de manuales centrados en aspectos formales del manuscrito y en normas de entrega, pero que poco atienden la propia realización del trabajo, es decir, no profundizan en aspectos como objetivos, actividades y patrones de ejecución, con los cuales serían evaluados los productos de los estudiantes, tanto por escrito como en la presentación oral.

La identificación de las razones por las cuales los estudiantes no concluyen su trabajo de grado puede servir de guía al Decanato de Postgrado de la UNET para implementar estrategias destinadas a incrementar la productividad de los programas bajo su responsabilidad y proveer una base empírica para la toma de decisiones en relación con el diseño de nuevos programas.

Las autoras de este artículo han tenido la inquietud de conocer los problemas vinculados con la elaboración de un trabajo de investigación y al referido síndrome como factor influyente en la formación de la cultura investigativa.

En correspondencia con la problemática expuesta, este artículo se propone como objetivo general plantear estrategias para la cultura investigativa en estudiantes de postgrado de la UNET. Los objetivos específicos propuestos son:

- Diagnosticar el síndrome TMT en los estudiantes de postgrado de la UNET, en los lapsos académicos 2019A, C y D.
- Analizar los factores que inciden en el síndrome TMT en los estudiantes de postgrado de la UNET.
- Diseñar estrategias para fomentar el desarrollo de la cultura investigativa en estudiantes de postgrado de la UNET.
- Proponer un programa para los estudiantes de postgrado de la UNET que establezca el uso de las estrategias diseñadas.

JUSTIFICACIÓN

Este artículo se justifica en la necesidad de apoyar estrategias para la consolidación de una cultura investigativa y estar en sintonía con la propuesta de las Naciones Unidas (2016), en el documento denominado *Agenda 2030* y sus objetivos de desarrollo sostenible. En el objetivo 4, sobre educación de calidad, expresa, en su inciso 4.c: "De aquí a 2030, aumentar considerablemente la oferta de docentes calificados, incluso mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo, especialmente los países menos adelantados y los pequeños Estados insulares en desarrollo" (p. 16). De ahí que el docente deba actualizar su formación pedagógica. Cada día es más exigente la selección de los profesores universitarios, cuyos méritos están dados por los resultados alcanzados en sus propias investigaciones.

Posicionamiento teórico

Durante la revisión de la literatura, se analizaron algunos aportes relacionados con la cultura investigativa en las universidades, los cuales fueron abordados por diversos autores, como Ferrer y Malaver (2000), Guevara y Viera (2009), Nava (2014) y Mogollón (2018). Ellos coinciden en la necesidad de determinar las causas por las cuales los estudiantes de postgrado tienen temor de realizar una investigación y, en particular, el trabajo de grado.

A continuación se describe el posicionamiento teórico asumido en este artículo, el de la cultura investigativa y el síndrome TMT.

Cultura investigativa

La cultura investigativa, definida por muchos autores, entre ellos Martins (2005):

...está compuesta por un conjunto de valores, creencias y conceptos básicos, rituales y ceremonias (rutinas programadas y sistemáticas de la cotidianidad de la investigación) y normas (formales e informales) compartidas por el conjunto de individuos (docentes, coordinadores y autoridades) que conforman una manera propia de hacer investigación en un determinado contexto (p. 55).

El rol de la universidad será el de orientar a estudiantes y profesores a realizar adecuadamente la investigación, al ofrecerles un sistema de reglas que puedan ser captadas por todos. Sin duda alguna, la universidad es un espacio dedicado a la producción, análisis y discusión del conocimiento, como lo afirma Thierry (s.f.) cuando argumenta que, si la tarea esencial de una universidad es la de crear, transmitir, registrar y compartir el saber, lo que implica tanto propiciar su construcción como su socialización, entonces ¿cuál es el reto por enfrentar en adelante?

El sistema universitario venezolano es un mecanismo disfuncional que genera muy poco conocimiento y canoniza el título como un símbolo de progreso (Albornoz, 2016). Hacer investigación en Venezuela tiene costos muy elevados y esto representa un obstáculo. Sin embargo, en los últimos años tal actividad ha dejado de ser realizada exclusivamente por élites científicas y se ha promovido entre las bases universitarias para forjar una cultura de la investigación. Esto supone que los profesores tenemos la obligación de formar de la mejor manera a nuestros estudiantes. ¿Cómo hacer esta tarea en tiempo de crisis? Difícil pregunta, solo es actitud, vocación, curiosidad y especialmente querer mejorar y aprender.

Pese al panorama descrito, se deben fomentar las correspondientes competencias de los estudiantes, para que así asuman responsablemente una cultura investigativa que permita que su paso por la universidad deje de ser un proceso complicado y a veces traumático, y que además los forme como profesionales competentes para resolver problemas socialmente relevantes (Morles, 2005).

Síndrome TMT

La postergación en el ámbito académico es frecuente entre los estudiantes, tanto de pregrado como de postgrado. Dentro de la postergación académica se incluye el síndrome "todo menos tesis" o TMT, problemática existente en el contexto venezolano y ampliamente estudiada por Elizabeth Valarino en sus libros *Todo menos investigación* (1994) y *Tesis a tiempo* (1997). La misma autora lo define como un

conjunto de trastornos, obstáculos, sentimientos y conductas que presentan los estudiantes y profesionales cuando abordan la tarea de planificar y concretar un trabajo de grado o publicar una investigación.

El origen de estos trastornos está relacionado con la desatención a los componentes del proceso de elaboración de una investigación, inconvenientes con los tutores o con los jurados, y aspectos vinculados a carencias tecnológicas y motivacionales y falta de destrezas en la búsqueda y selección de la información.

Este síndrome, conocido en Estados Unidos como ABD, por sus siglas en inglés ("*All but dissertation*") (Valarino, 1994), es una fuente de retraso, importante en algunos casos, en la obtención del título de magister o especialista, como ocurre en el postgrado de la UNET. Barnique y Ortiz (2012) puntualizan que este problema "está inmerso dentro del concepto de deserción en la educación superior, afecta la eficiencia de titulación; en fin, se tiene conocimiento cierto de que el síndrome TMT es un problema grave dentro del espectro correspondiente a la educación superior" (p. 29).

En el mismo orden de ideas, Claret (2009) expresa que para abordar productos investigativos los estudiantes y profesionales deben desarrollar competencias motivacionales y metodológicas: eliminar la creencia de que cualquier investigación es un karma o un sacrificio, lo cual puede deberse a la falta de hábitos y las deficiencias en lectura y escritura, y a la inadecuada preparación para interpretar y sistematizar ideas. Es recomendable incorporar la motivación personal en la selección de temas y problemas, y sugestionarse positivamente con los beneficios o relevancia de concluir el trabajo de investigación (p. 44).

Hurtado (2013) anota que una de las debilidades de los postgrados en Venezuela, y que está asociada con el síndrome TMT, es que los estudiantes, al finalizar los programas, no logran concretar las destrezas necesarias, es decir, no saben qué es un proyecto de investigación y qué es investigar, no distinguen los diferentes tipos

de investigación, no tienen las competencias para escoger un tema apropiado, no saben interrogar la realidad, ignoran cómo obtener adecuadamente la información, desconocen el uso de la estadística y no saben preparar informes por escrito.

Sin embargo, Luján y Massuco (2015) plantean una estrategia muy interesante, denominada "3T" (tesis, tesis y tutores), herramienta de acompañamiento al tesista. Esta propuesta "jerarquiza y propone actividades para una interacción colaborativa, no solo tutor/director-tesista, sino tesista-tesista, que se fundamenta en aspectos teóricos y en experiencias que se fueron desarrollando en estos años desde diferentes contextos institucionales, disciplinares, comunicacionales" (p. 303). Se fundamenta en los aportes teóricos de Vigotsky, en especial el concepto de zona de desarrollo próximo (ZDP), con la finalidad de que el acompañamiento del tutor y la colaboración de los pares propicien que el tesista aumente sus capacidades para la toma de decisiones metodológicas adecuadas y escriba su trabajo de grado. En resumen, favorece el intercambio cooperativo, estimula la escritura y reescritura, fomenta el diálogo entre el tutor y el tesista, orienta el proceso investigativo desde la perspectiva del saber y construye una confianza comunicativa, lo que evitaría que el tutor se convierta en un problema para el tesista. En la práctica estas herramientas orientadoras podrían reducir la postergación.

METODOLOGÍA

Naturaleza de la investigación

El enfoque orientador de esta investigación para alcanzar los objetivos fue de naturaleza mixta, de acuerdo con Hernández y Mendoza (2003):

Los métodos mixtos representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio (p. 25).

Diseño de la investigación

Se orientó bajo el paradigma cualitativo y cuantitativo, a partir de las ideas de Hernández (2010), quien expresa que "es un proceso que recolecta, analiza y vincula datos cuantitativos cualitativos en un mismo estudio para la recolección y análisis de información" (p. 10). La investigación en el área educativa se debe basar en las realidades de cada participante, para así tratar de comprenderlas y transformarlas.

Por tal razón, el método utilizado se correspondió con la investigación descriptiva. En ella se detalló la situación del síndrome TMT en los estudiantes de postgrado de la UNET. Para lograr los resultados, se definió como un trabajo de campo en el que se analizaron situaciones directamente de la realidad.

Población y muestra

Cuando se hacen investigaciones cualitativas se considera a todos los participantes. Esto viene dado porque la investigación cualitativa "requiere una visión profunda en relación no solo con los métodos en sí mismos, sino a su interrelación con cuestiones más amplias de fundamentación epistemológica y de enfoque teórico" (Paz, 2003: 43).

Por lo antes dicho, este estudio contó con una población de 54 estudiantes de postgrado de las materias Metodología de la Investigación y Seminario I y II. La población es definida por Ander-Egg (1993) como "la totalidad de un conjunto de elementos, seres u objetos que se desea investigar y de la cual se estudiará una fracción (la muestra) que se pretende que reúna las mismas características en igual proporción" (p. 179).

La elección de los informantes (tipo de muestreo) se hizo de manera intencional o de conveniencia, de acuerdo con Valles (1999). Se tomaron en cuenta los siguientes criterios: estudiantes que, habiendo concluido las asignaturas y otros requerimientos previos del postgrado, se retrasan o no terminan uno de los siguientes requisitos: el trabajo de grado (maestría) o el trabajo especial de grado (especialización).

Instrumento para la recolección de datos

Para acceder a la información se optó por la técnica del cuestionario, considerado un medio que suministra información sobre las percepciones de los participantes. Arias (2012) lo define como "la modalidad de encuesta que se realiza de forma escrita mediante un instrumento o formato en papel contentivo de una serie de preguntas. Se le denomina cuestionario autoadministrado porque debe ser llenado por el encuestado, sin intervención del encuestador" (p. 73). El cuestionario se estructuró en cuatro partes que condujeron hacia los aspectos relevantes; fue aplicado a los estudiantes de postgrado de las materias Metodología de la Investigación y Seminario I y II (lapsos 2019 A, C y D), y fue sometido a juicio y validación de dos expertos.

La información procesada se muestra en los siguientes apartados:

Datos poblacionales

Los datos de la población pueden resumirse de la siguiente manera: profesionales adultos con edades que oscilan entre 26 y 52 años con una media que está alrededor de los 33 años de edad (52,1%), distribuidos por género en 32 mujeres (59,3%) y 22 hombres (40,7%). Se observó predominio de encuestados del sexo femenino.

Respecto al programa de estudio, la preferencia de los estudiantes se inclina hacia la Maestría en Gerencia de Empresas, mención Mercadeo (13%); le siguen la Maestría en Gerencia Educativa, la Maestría en Mantenimiento y la Especialización en Gerencia de la Construcción (11,1%), la Maestría en Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias Básicas (9,3%) y la Maestría en Gerencia de Empresas, mención Finanzas (5,6%).

En cuanto a las profesiones, se puede apreciar que los encuestados son ingenieros industriales (14,8%), licenciados en Educación (7,4%), ingenieros civiles (7,4%) y arquitectos (5,6%).

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Análisis de datos

Aplicado el cuestionario, con base en los objetivos planteados, se procedió a analizar la información, y para ello se usó el programa estadístico IBM SPSS Statistics, versión 19, con el que se elaboró una plantilla con las respuestas seleccionadas por los encuestados. Además se utilizó el programa Excel para la elaboración de los gráficos con la base de datos obtenida con el SPSS19. Una vez completada la base de datos, se analizó cada una de las variables categóricas por medio de frecuencias y porcentajes y las variables cuantitativas aplicando estadísticos descriptivos. Seguidamente se realizaron los cruces por áreas de conocimiento, mediante el uso de frecuencias, porcentajes, medidas descriptivas y gráficos. Finalmente, y basados en los resultados obtenidos del análisis e interpretación, se procedió a elaborar las conclusiones y recomendaciones pertinentes.

Los hallazgos más importantes se resaltan en las diversas respuestas dadas por los

estudiantes que contestaron el cuestionario. A continuación se explican:

Percepción de los encuestados con respecto al síndrome TMT

Los estudiantes respondieron a la pregunta *¿Conoce usted el término síndrome TMT o "todo menos tesis"?* de la siguiente manera: sí, 55,6%; y no, 44,4%. Como puede observarse en la figura 1, confirman que el síndrome implica "postergar" o "abandonar" el trabajo de grado o el trabajo especial de grado. Se debe, pues, enfrentar esta situación con herramientas que orienten al estudiante a concretar con éxito su producto de investigación, y así evitar que siga manifestándose en el contexto universitario. Esto se relaciona con las disertaciones de Gómez (2013), quien afirma que, de no erradicar este síndrome, se estaría contribuyendo a que esto se convierta en una epidemia que degrade cada día la intención de capacitar profesionales para investigar y argumentar de manera científica los fenómenos que atañen a la humanidad.

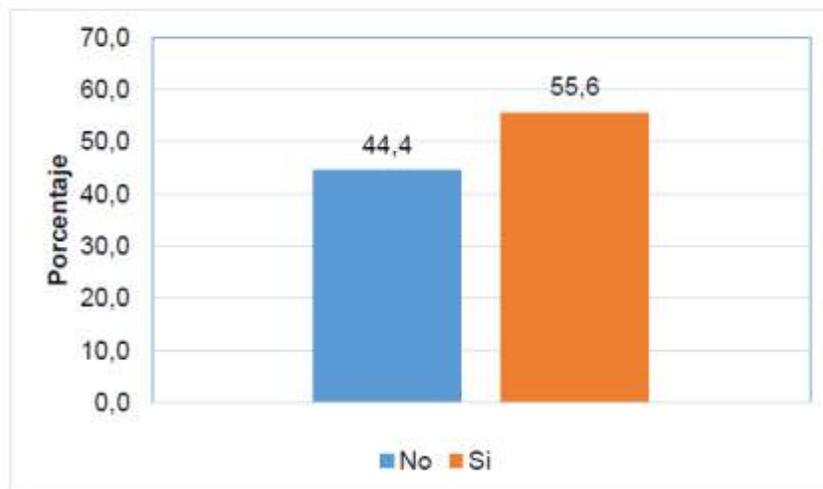


Figura 1. Síndrome TMT

Uso de bases de datos especializadas

Como puede observarse en la figura 2, un importante porcentaje de estudiantes, es decir, el 68,5%, respondieron a la pregunta *¿Considera que ha adquirido las competencias para el manejo de bases de datos especializadas durante sus estudios de postgrado?* afirmando que durante sus estudios de postgrado han adquirido las competencias para el manejo de bases de datos especializadas. Pudiera inferirse que tienen ciertas destrezas en cuanto a la

búsqueda de información, por haber realizado cursos para tal fin, o han sido asesorados adecuadamente en el transcurso de su escolaridad. El 29,6% expresó que no ha adquirido estas competencias y que carece de dominio práctico en el uso de herramientas tecnológicas, lo cual pudiera deberse, entre otras causas, a que su aprendizaje ha sido básicamente empírico y, en el mejor de los casos, reforzado como parte de los estudios de postgrado.

Como recomendación, Valarino *et al.* (2015) proponen una manera de optimizar el tiempo en la búsqueda de bases especializadas: hacer una lista propia de palabras clave en español y en inglés, para así realizar la búsqueda de artículos especializados.

Cabe destacar que actualmente en la UNET se encuentran disponibles a través de la biblioteca Dr. Lorenzo Monroy, para todos los estudiantes de la universidad, las siguientes bases de datos especializadas:

EBSCOHost, por suscripción; repositorios globales, como Arxiv, DOAJ y PLoS; repositorios latinoamericanos con presencia en Venezuela: SCIELO, LATINDEX Y REDALYC; repositorios venezolanos: REVENCYT, SABER ULA, SABER UCV, UDOSpace y RIUC, entre otros (Universidad Nacional Experimental del Táchira, 2019). Otras fuentes de consulta son la *Revista Científica de la UNET* y la revista sociohumanística *Scitus*, ambas editadas por el Fondo Editorial de la universidad.

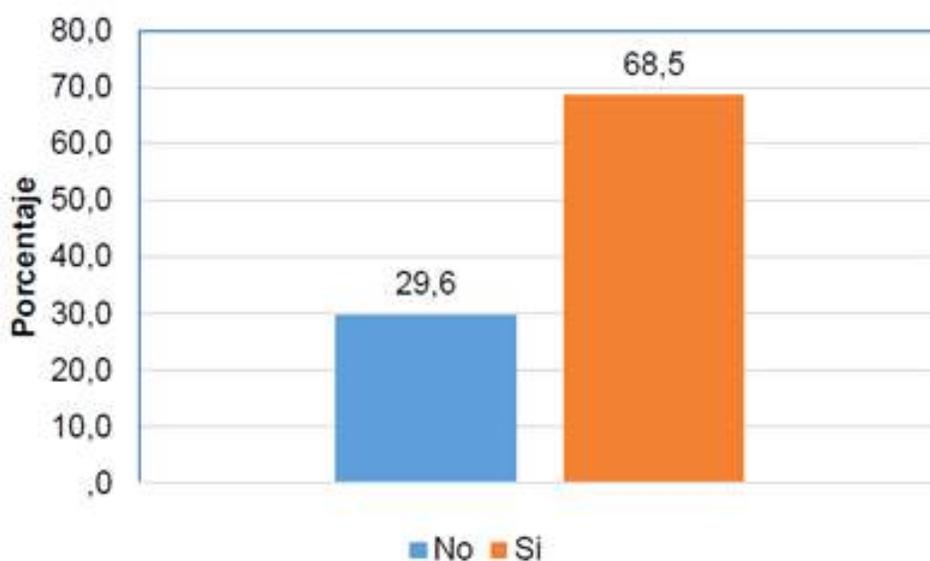


Figura 2. Competencias en el manejo de bases de datos

Disponibilidad y asesoría de un tutor

Se indagó sobre la disponibilidad de tutores para dirigir el trabajo de grado en el programa de estudios ofrecido por el postgrado de la UNET. Los resultados en la figura 3 muestran que el 59,3% afirma que sí hay profesores disponibles para dirigir el trabajo, mientras el 40,7% responde que no. Se pudiera deducir que los recursos con los que cuenta la institución para el reconocimiento de la actividad realizada por el tutor son insuficientes, dadas las exigencias que implica hacer un seguimiento de este tipo, pues el tutor debe dedicar tiempo y calidad en el acompañamiento al tesista y, por lo tanto, esperaría una subvención (honorarios) acorde a su labor.

En palabras de Orfila (2012):

la tarea de los tutores no resulta sencilla, pues en muchas ocasiones no existen instrumentos que guíen su desempeño; es por ello que en algunas circunstancias rigen su actuar basados en sus propias creencias y experiencias previas, sin una reflexión continua de su quehacer como formadores (p. 49).

Queda de parte de la universidad hacer un control y seguimiento institucional de los tutores, determinar por qué no se cuenta con suficientes tutores, tal como lo percibe el 40,7% de los encuestados. Coria *et al.* (2011) sugieren para estos casos realizar un banco de tutores y un instrumento para valorar sus intereses y necesidades.



Figura 3. Disponibilidad de tutores

Que la asesoría de un tutor está ligada al éxito en la culminación del postgrado lo afirma de manera contundente el 98,1% de los encuestados, al preguntárseles *¿Cree que la asesoría de un tutor está relacionada con el éxito en la culminación del postgrado?* Es pertinente recordar al respecto las palabras de Luque y Alday (2015):

La elección de un director/tutor requiere por parte del estudiante una profunda reflexión a fin de poder dilucidar las características tanto objetivas como subjetivas que caracterizarán esta futura relación, de manera tal que la experiencia sea enriquecedora para ambos protagonistas y no una simple formalidad académica (p. 91).

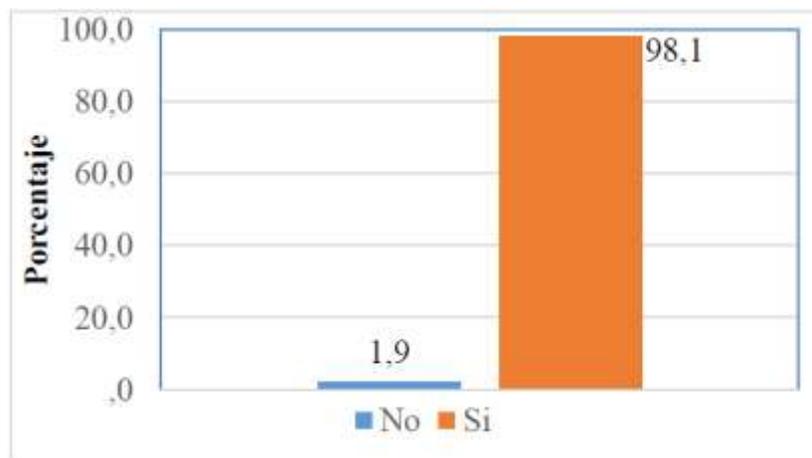


Figura 4. Asesoría de un tutor

En gran medida el acompañamiento del estudiante durante la elaboración del trabajo es fundamental y se espera que el tutor no se convierta en un obstáculo epistemológico para el tesista ni dificulte su aprendizaje, sino que, por el contrario, comprenda que el tesista se enfrenta a una nueva realidad, con exigencias y requerimientos que desconoce y que hacen más complejo su quehacer, pues para algunos tal proceso puede resultar traumático (Coria *et al.*, 2011). Ver Figura 4.

Competencia escrita

En cuanto a la pregunta *¿Considera que a la hora de redactar los capítulos de su trabajo de grado presenta dificultad para expresar sus ideas de forma escrita?*, los estudiantes respondieron así: el 38,9%, sí; el 48,1%, a veces; y el 9,3%, no, como se observa en la figura 5. Esto es una muestra de que en el postgrado la escritura sigue siendo un obstáculo para elaborar el trabajo final, tal como lo asevera el 48,1%; y si se le suma el 38,9% que respondió sí, entonces sería en realidad el 87% que reconoce presentar problemas. Se podría decir que se les dificulta asumir una postura reflexiva sobre lo que leen y escriben;

por tanto, necesitan afianzar competencias comunicativas que les permitan argumentar, exponer y explicar el conocimiento, ya que la escritura académica responde a un proceso cognitivo de reflexión y creación individual y cultural (Zambrano-Sandoval, 2011).

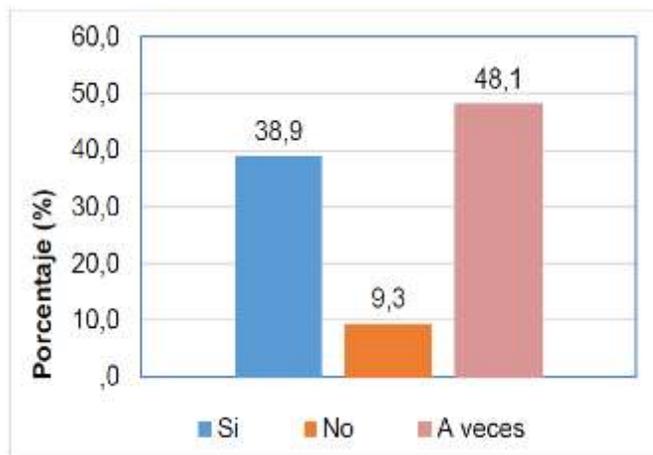


Figura 5. Dificultad en la forma escrita

Al preguntar a los estudiantes *¿Cuáles serían las razones de su dificultad para redactar los capítulos de su trabajo de grado?*, mostraron las tres dificultades más importantes: organizar las ideas de

redacción (55,6%), falta de información sobre lo que se debe redactar (11,1%) y poca comprensión del tema de investigación (9,3%). Este resultado demostró que la mayor preocupación de los participantes es organizar las ideas de redacción, y coincide con Carlino (2016), quien observa que los contenidos transmitidos a los estudiantes se componen de un "saber descontextualizado y fragmentario, cuya suma no restituye las prácticas de lectura y escritura que se intenta enseñar" (p. 2).

Es necesario comprender que la práctica de la lectura y la escritura debe extenderse en el tiempo para consolidarse. El objetivo es que los estudiantes lean y escriban con propósitos académicos; es un ejercicio imprescindible en el ámbito universitario.

Falta de información sobre lo que se debe redactar y poca comprensión del tema también son resultados que merecen atención. El primer caso, al parecer, ocurriría porque el estudiante no tiene claro el objeto de estudio que escogió y en consecuencia tendrá dificultad para comprender el tema. Ver Figura 6.



Figura 6. Razones que dificultan la escritura

Proceso investigativo

Como se aprecia en la figura 7, luego de preguntar *¿De acuerdo con su opinión, en dónde considera que están sus debilidades al aplicar el proceso de investigación?*, el estudiante debía seleccionar las tres más importantes, que resultaron ser estas: el planteamiento del problema, con un 24,1%; el diseño del proyecto de investigación, con un 16,7%; y el marco metodológico, con un 14,8%. Estos resultados, de acuerdo con Carlino (2005), indican que los estudiantes se enfrentan de manera solitaria a la ejecución de su trabajo de grado, no reciben por parte de la universidad y de sus tutores la orientación adecuada para escribir, por ejemplo, el planteamiento del problema, elemento fundamental de un proyecto, el cual describe de manera amplia el objeto de estudio, ubicándolo dentro de un contexto en particular.

Además, si sumamos el resultado obtenido entre las opciones diseño del proyecto y marco metodológico, nos daría un 31,5% en cuanto a la aplicación del proceso de investigación, lo cual presumiblemente quiere decir que los seminarios ofrecidos en los postgrados no están cumpliendo con el propósito de guiar al participante en el uso de herramientas y técnicas que les faciliten la elaboración del método, de modo que

puedan presentar los avances de su trabajo y lo lleven a término. En definitiva, hay que promover ayudas para el camino del estudiante hacia la cultura de la investigación.

¿Cuáles de estas actividades representan una dificultad para usted, en el momento de elaborar su trabajo de grado? En primer lugar estaría ubicar información y lecturas asociadas al tema investigado (35,2%, ver Figura 8). Una manera de revertir este resultado sería la promoción, como se explicó en la figura 2, del uso de la base de datos especializada disponible en la UNET.

También comentan Valarino *et al.* (2015) que una forma de mejorar la investigación es "acudir a sus profesores y al tutor, solicitándoles que ellos le indiquen los artículos básicos en su tema o los autores más reconocidos en el área y centrar la búsqueda inicial con esta información" (p. 140-141). Después de buscar en estas bases de datos especializadas es que se debe recurrir en internet a través de buscadores públicos.

En segundo lugar, el uso adecuado de las normas APA (25,9%): estas normas proporcionan un conjunto de procedimientos y reglas para la presentación de un informe o



Figura 7. Debilidades en el componente investigativo

trabajo de investigación. Comprenden reglas de estilo para la elaboración de la portada y el resto del contenido del trabajo, tales como márgenes, tamaño de letras, numeración de las páginas, entre otros. Sería conveniente, dado este resultado, realizar un taller práctico para potenciar sus beneficios y usos.

En tercer lugar, poner en práctica las correcciones realizadas por el tutor (7,4%): según lo expresado por los encuestados, se infiere que se dificulta seguir instrucciones, por falta de tiempo, exceso de trabajo, en definitiva, disponibilidad de tiempo del tesista.



Figura 8. Dificultad para elaborar el trabajo de grado

Propuesta

De acuerdo con los resultados obtenidos, se propone un programa de capacitación en investigación, denominado Capacitación, Investigación y Postgrado (CIP), el cual fue concebido como una innovación para fortalecer la cultura investigativa de los estudiantes de los programas que ofrece el postgrado de la UNET.

Se recomendaría incluirlo dentro de los lineamientos de los postgrados, de modo que sus estrategias didácticas contemplen un plan de acción que tenga como propósito organizar actividades y recursos para promover el proceso investigativo a partir de las siguientes estrategias:

1. Lectura y escritura en postgrado.
2. Manejo de bases de datos especializadas.

3. Papel del tutor en el éxito del estudiante de postgrado.

CONCLUSIONES

Este artículo se centró en el estudio de la cultura investigativa de los estudiantes en el postgrado de la UNET, para delimitar las razones que podrían impedir la finalización del trabajo de grado. Se aplicó un cuestionario a los cursantes de las materias Metodología de la Investigación y Seminario I y II, quienes revelaron que el síndrome TMT los afecta directamente en la concreción de su trabajo de grado; sin embargo, reconocen que obtener el título es un requisito formal indispensable para graduarse y un paso importante en su formación personal.

Los resultados obtenidos mediante el uso del programa estadístico IBM SPSS Statistics 19 determinaron que: a) el 98,1%

confirma que el acompañamiento de un tutor es fundamental para la elaboración del trabajo de grado, b) el 87% manifiesta su dificultad para expresarse por escrito, c) el 68,5% considera que tiene algunas destrezas en el manejo de bases de datos especializadas, d) un 55,6% tiene dificultad para organizar las ideas de redacción. En contraste, un resultado que llamó la atención es que el 31,5% admitió poseer debilidades en la realización del marco metodológico, en especial en el diseño del proyecto, y un 24,1% en el planteamiento del problema. Además, la falta de información sobre lo que se debe redactar (11,1%) y la poca comprensión del tema de investigación (9,3%) son aspectos que merecen atención especial.

Se concluye que la cultura investigativa presenta signos positivos de avance en el postgrado de la UNET, gracias a todos los esfuerzos institucionales que se han venido gestando desde hace varios años. Sin embargo, se recomienda insistir en el tema, para estimular acciones formativas en relación con la lectura y la escritura, por ejemplo, que el estudiante aprenda a diferenciar los tipos de textos académicos utilizados en postgrado y su función, promover el manejo de bases de datos especializadas y, en los docentes que actúan como tutores, aplicar la estrategia de las 3T con los estudiantes, mediante el plan de Capacitación, Investigación y Postgrado (CIP).

Aguilar, M. (2017). Indicadores de ciencia, tecnología e innovación en Venezuela y su impacto en el desarrollo de políticas públicas. *TELOS*, 19 (1): 119-146. Recuperado de: <http://publicaciones.urbe.edu/index.php/telos/article/viewArticle/5274/5884>.

Albornoz, O. (2016). En 10 años hemos perdido el 28 por ciento de nuestro talento, por Hugo Prieto. *Prodavinci*. Recuperado de: <http://historico.prodavinci.com/2016/08/28/actualidad/orlando-albornoz>.

Ander-Egg, E. (1993). *Técnicas de Investigación Social*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.

Arias, F. (2012). *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica*. Caracas: Episteme.

Balbo, J. (2020). La formación docente por competencias en el contexto actual venezolano. Un acercamiento desde la voz de profesores universitarios. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 17 (33): 57-70.

Barnique, R. y Ortíz, S. (2012). Las manifestaciones y los factores del síndrome todo menos tesis en el programa cooperativo de formación docente. Caracas: Universidad Central de Venezuela (Trabajo especial de grado inédito).

Carlino, P. (2005). ¿Por qué no se completan las tesis en los posgrados? Obstáculos percibidos por maestrandos en curso y magistri exitosos. *Educere*, 9 (30), 415-420.

Carlino, P. (2016). Lectura y escritura al servicio del aprendizaje de diversas materias: estudios del GICEOLEM en formación docente inicial. Jornadas Internacionales de Escritura y Alfabetización. Maestría en Escritura y Alfabetización, Universidad Nacional de La Plata, La Plata (Argentina), pp. 1-5.

Claret, A. (2009). *Tutores y tesis exitosos*. Caracas: Impregráfica.

Coria, K., Massuco, B., Mingo, G., Sarrot, E., Campagna, M., Sanahuaja, S. y Sesto, C. (2011). Producción de tesis en perspectiva integral. *Revista Argentina de Humanidades y Ciencias Sociales*, 9 (2), 1-27.

Ferrer, Y. y Malaver, M. (2000). Factores que inciden en el Síndrome Todo Menos Tesis (T.M.T) en las maestrías de la universidad del Zulia. *Opción*, 16 (31), 112-129.

REFERENCIAS

- Gazzola, A. (2008). Prólogo, en: Simón Schwartzman, *Universidad y desarrollo en Latinoamérica*. Caracas: IESALC-UNESCO.
- Gómez, X. (2013). Síndromes universitarios: ¿Por qué el trabajo de grado se torna una pesadilla?. *Revista de Postgrado FACE-UC*, 7 (12), 275-287.
- Guevara, C. y Viera, A. (2009). Disminución del síndrome Todo Menos Tesis (TMT) "All But Dissertation (ABD)". Recuperado de: <http://www.laccei.org/LACCEI2009-Venezuela/p205.pdf>.
- Hernández, R. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGrawHill.
- Hernández, S. y Mendoza, P. (2003). *Métodos mixtos en la investigación científica*. México: McGrawHill.
- Hurtado, J. (2013). *Formación de investigadores. Retos y alternativas*. Venezuela: Cuadernos del Magisterio. 17
- Luján, D. y Massuco, B. (2015). Perspectiva Tres T (t): Todo con tesis. En: L. Mingo y E. Sarrot (comps.), *Desafíos Profesionales y Prácticas Académicas en el Campo de la Investigación y la Producción Metodológica*. Estudios Sociológicos Editora, 303-313.
- Luque, G. y Alday, A. (2015). Las condiciones de posibilidad en la relación tutor/tesista. ¿Facilitadores u obstaculizadores?. En: L. Mingo y E. Sarrot (comps.), *Desafíos Profesionales y Prácticas Académicas en el Campo de la Investigación y la Producción Metodológica*. Estudios Sociológicos Editora, 91-102.
- Martins, F. (2005). *La interdisciplinariedad y la cultura de investigación del profesor universitario en cosmovisiones de la educación en el contexto de la transcomplejidad*. SIPTIC.
- Mayta-Tristán, P. (2013). Apreciación de estudiantes de medicina latinoamericanos sobre la capacitación universitaria en investigación científica. *Revista Médica de Chile*, 141 (6). Recuperado de: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0034872013006005&script=sci_artt&tlng=pt.
- Ministerio de Educación Nacional. (2002, 19 de junio). *Decreto 1279*. República de Colombia. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86434_Archivo_pdf.pdf.
- Mogollón, M. (2018). Didáctica de la escritura académica en entornos virtuales. Caso de estudio: componente investigativo del postgrado de la Universidad Nacional Experimental del Táchira. San Cristóbal (Venezuela): Universidad Nacional Experimental del Táchira, (Trabajo de grado inédito).
- Morles, V. (2005). Educación en postgrado o educación avanzada en Venezuela: ¿Para qué? *Revista Investigación y Postgrado*, 20 (2), 35-61.
- Naciones Unidas. (2016). *Agenda 2030 y los objetivos de desarrollo sostenible*. CEPAL. Recuperado de: <https://www.cepal.org/es/temas/agenda-2030-desarrollo-sostenible>.
- Nava, M. (2014). Cultura investigativa en la educación universitaria en Venezuela. *Memorias arbitradas II congreso y VI jornadas de postgrado e investigación*, Maracaibo: Universidad del Zulia, pp. 176-186. Recuperado de: [file:///C:/Users/user/Downloads/PAG176 ii congreso vi jornadas internacionales luzcol.pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/PAG176%20ii%20congreso%20vi%20jornadas%20internacionales%20luzcol.pdf).
- Orfila, J. (2012). Las competencias del tutor y la actividad tutorial en el proceso docente en los cursos de postgrado. *Revista Digital de Postgrado UCV*, 1 (2), 49-60.
- Padrón, J. (2002). Aspectos básicos en la formación de investigadores. *Jornadas de investigación de la UPEL*. Recuperado de: <http://padron.entretemas.com.ve/FormaInvest/AspBasicosFormInv.htm>.

- Paz Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGrawHill.
- Ramírez, S. (2012). *Variables asociadas al síndrome de todo menos tesis (TMT)*. Barquisimeto (Venezuela): Universidad Centroccidental "Lisandro Alvarado", (Trabajo de Ascenso).
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la Lengua Española (22ª. ed.)*. Recuperado de: <http://www.rae.es/rae.html>.
- Rodríguez, M. (2015). El síndrome de todo menos tesis (TMT). Una fenomenología en estudios de postgrado en los escenarios educativos venezolanos. *Nexos: Revista electrónica de investigación y postgrado*, 4, Universidad Nacional Experimental de los Llanos Centrales Rómulo Gallegos.
- Ruiz Bolívar, C. y Torres Pacheco, V. (2005). La enseñanza de la investigación en la universidad: el caso de una universidad pública venezolana. *Revista Investigación y Postgrado*, 20(2), 13-33.
- Sáenz, H., Márquez, Y. y Matheus, N. (2018). Cinco años del programa estímulo a la investigación "Lisandro Alvarado" (PEILA): respuesta institucional a la labor del investigador de la UCLA. *Gestión y Gerencia*, 12 (1), 71-96.
- Thierry, D. (s.f.). *La formación profesional basada en competencias*. Recuperado de: <https://www.unrc.edu.ar/unrc/academica/pdf/form-profcompetencias.pdf>.
- UNESCO IESALC. (2018, 12 de septiembre). *Orlando Albornoz: Mitos, tabúes y realidades de las universidades*. [Archivo de vídeo]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=PIAQGIE74Rg>
- Universidad Nacional Experimental del Táchira. (2012). *Normas para el desarrollo del componente de investigación en programas de doctorado, maestría, especialización y especialización técnica*. San Cristóbal: Decanato de Postgrado de la UNET.
- Universidad Nacional Experimental del Táchira. (2019). *Recursos electrónicos. Revistas electrónicas de la Biblioteca Dr. Lorenzo Monroy*. Recuperado de: <http://biblioteca.unet.edu.ve/site/>.
- Universidade Federal de Juiz de Fora. (2019). Entrevista: António Nóvoa. Recuperado de: <https://www2.ufjf.br/noticias/2019/05/14/entrevista-antonio-novoa/>.
- Valarino, E. (1994). *Todo menos investigación*. Caracas: Equinoccio, Ediciones de la Universidad Simón Bolívar.
- Valarino, E. (1997). *Tesis a tiempo*. Caracas: Equinoccio, Ediciones de la Universidad Simón Bolívar.
- Valarino, E., Yáber, G. y Cemborain, M. (2015). *Metodología de la investigación: paso a paso*. México: Editorial Trillas.
- Valles, M. S. (1999) *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis.
- Zambrano-Sandoval, H. (2011). *El portafolio, estrategia didáctica para desarrollar la escritura académica en estudiantes de ingeniería mecánica de la Universidad Nacional Experimental del Táchira*. San Cristóbal (Venezuela): Universidad de Los Andes (Trabajo especial de grado inédito).

CONSTRUCCIÓN DEL SABER PEDAGÓGICO DESDE LA PRÁCTICA PROFESIONAL EN EDUCACIÓN INFANTIL

CONSTRUCTION OF PEDAGOGICAL KNOWLEDGE FROM THE PROFESSIONAL PRACTICE IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Por: Margarita Reyes Hoyos Velásquez
Programa Todos a Aprender, Ministerio de Educación, Colombia.
Correo electrónico: marhove29@hotmail.com

Recibido: 31 de enero de 2020
Aceptado: 4 de mayo de 2020

RESUMEN

En el presente ensayo, nos proponemos exponer la trascendencia de la Práctica profesional de la carrera de Educación en la construcción de los saberes pedagógicos de los futuros docentes. De esta manera, en primer lugar relatamos cómo se desarrolla este componente curricular en la carrera de Educación Infantil, Universidad de Pamplona – Colombia, pues este es nuestro contexto particular de investigación; luego, desde una revisión teórica de la noción de Saberes pedagógicos y sobre la Práctica Profesional educativa, haremos referencia a la importancia de este momento en la formación de los estudiantes y cómo se configura el saber pedagógico, en atención a la experiencia adquirida en los diversos espacios y con los diversos elementos y actores involucrados.

Palabras clave: Práctica profesional, Saberes pedagógicos, Educación Infantil.

ABSTRACT

In this essay we aim to expose the importance of the Professional Practice of the Education career in the construction of the pedagogical knowledge of future teachers. In this way, we first report how this curriculum component is developed in the Infant Education career, University of Pamplona - Colombia, as this is our particular research context. Then, from a theoretical review of the notion of Pedagogical Knowledge and about Professional Educational Practice, we will refer to the importance of this momentum in the training of students, and how pedagogical knowledge is configured in response to the experience acquired in the various spaces and with the various elements and actors involved.

Keywords: Professional practice, Pedagogical knowledge, Early Childhood Education.

La educación infantil es un nivel de gran importancia en la formación de los sujetos, pues en este comienza el proceso del desarrollo de la personalidad desde el punto de vista social y cognitivo, así como se sientan las bases fundamentales para la construcción de aprendizajes. En virtud de esto, se precisa que los docentes encargados de la formación de los niños desempeñen una práctica pedagógica acorde a las exigencias de esta responsabilidad. La formación universitaria de pregrado es un factor importante para el desempeño del futuro docente, pues en esta etapa se fundan los conocimientos pedagógicos al tiempo que se empieza a construir el saber pedagógico.

La formación inicial es la preparación académica formal que recibe el futuro docente en una institución acreditada; durante esta se deben alcanzar los conocimientos pedagógicos y disciplinares teóricos y prácticos, como requisito para graduarse (Marcelo, 1995). Dado el compromiso y responsabilidades sociales de los docentes, es necesario que su formación inicial cumpla con una serie de exigencias que les permita construir los conocimientos necesarios para insertarse y desempeñarse favorablemente en su campo laboral, pues su ingreso presenta tensiones al tiempo que demanda el aprendizaje de nuevos saberes y la adquisición del conocimiento profesional (Marcelo y Vaillant, 2009).

Alcanzar la profesión docente implica recorrer un camino académico de preparación teórica y práctica, y de conjugación de ambos aspectos; pero más allá de esta preparación, se requiere, desde la formación docente inicial, proporcionar “un bagaje sólido en el ámbito cultural, psicopedagógico y personal” (Imbernón, 1998, p.561), comprender el hecho educativo, su complejidad, multidimensionalidad, y el compromiso social que implica formar a otros.

Al hacer referencia a la formación docente inicial se debe hacer mención al proceso instruccional formal de preparación especializada, orientada por un plan de estudios acorde al nivel de la futura actividad profesional; es decir, a los “planteamientos

formales de procesos didácticos que posibilitan la capacitación, preparación o perfeccionamiento del docente para su desarrollo y mejora profesional desde el inicio de su carrera” (Castillo y Cabrerizo, 2005, p.194).

En tal sentido, las carreras de Educación en Colombia contemplan en su malla curricular el componente de práctica pedagógica profesional o educativa, cuyo propósito general es vincular a los estudiantes con la realidad docente para fortalecer los conocimientos teóricos. Estas prácticas realizadas durante la carrera universitaria resultan ser un proceso de transición entre la formación académica inicial y el contexto laboral y, además, el primer espacio de profesionalización (Correa, 2014).

De esta manera, el propósito de este ensayo se centra en exponer la trascendencia de la práctica profesional educativa en la construcción de los saberes pedagógicos de los futuros profesores. De esta manera, en primer lugar, relatamos cómo se desarrolla este componente curricular en la carrera de Educación Infantil, Universidad de Pamplona – Colombia, pues este es nuestro contexto particular de investigación; luego, haremos referencia a la importancia de este momento en la formación de los estudiantes y cómo se configura el saber pedagógico en atención a la experiencia adquirida en los diversos espacios y con los diversos elementos y actores involucrados.

La Práctica profesional en la carrera de Educación Infantil, Universidad de Pamplona - Colombia

En Colombia, se destaca el logro de entender que la atención de los niños debe ser de carácter educativo y no asistencial, como se concebía en décadas pasadas. De esta manera, se precisa de docentes altamente cualificados para atender a la primera infancia, pues su formación en las diversas áreas pedagógicas permitirá estimular al niño para fundar su autonomía y su confianza. La Educación infantil, en el país mencionado, se caracteriza por estar organizada en dos etapas: Educación Inicial con dos modalidades: la Institucional y la Familiar; Educación Preescolar con tres niveles: Pre-jardín, Jardín y Transición; este

último nivel es obligatorio y es llamado Grado Cero. Los centros educativos que reciben a los niños pueden ser privados o públicos. Para la primera infancia el MEN (2006) señala unas competencias que deben alcanzar los niños y se distinguen de acuerdo a indicadores según la edad.

Esta etapa educativa ha experimentado profundos cambios (Para una revisión detallada ver Cerda, 1996), y en la actualidad su desarrollo sigue diversos lineamientos pedagógicos que responden a la normativas nacionales y distritales: Ministerio de Educación Nacional (115, Ley General de Educación), el Decreto 1860 de 1994, Ministerio de Educación Nacional, por medio del cual se reglamenta en los aspectos pedagógicos y organizativos generales; Decreto 2247 de 1997, Reglamentación de la Educación Preescolar, en el que se establecen normas relativas a la prestación del servicio educativo del nivel preescolar y se dictan otras disposiciones. En cuanto a las políticas públicas nacionales para la primera infancia, se cuenta con el programa “Bandera Colombia” por la primera Infancia, con el Código de la Infancia y la Adolescencia y el Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016.

Para lograr las metas, objetivos y regulaciones que exigen los lineamientos nacionales y distritales se precisa de docentes formados integralmente desde la teoría, la práctica, la reflexión y la crítica, y esto se comienza a gestar desde la Universidad como la institución académica acreditada para la formación inicial docente. De esta manera, varias universidades de Colombia ofrecen estudios a nivel de Licenciatura que gradúan profesionales para esta etapa escolar, por lo que cada carrera y universidad se han abocado a diseñar y reestructurar sus planes de estudio tomando en cuenta las necesidades y exigencias de esta labor.

La Licenciatura de Educación Infantil ofrecida por la Universidad de Pamplona cuenta con su última reestructuración curricular en 2016, y establece sus bases conceptuales en diversas disciplinas del

saber: la pedagogía, la psicología, la sociología y la neuropsicología, distribuidos en cuatro componentes: Componente Didáctica de las Disciplinas, Componente Saberes Específicos Disciplinarios, Componente Pedagógico y Ciencias de la Educación y Componente de Fundamentos Generales; todo ello amparado por los siguientes principios curriculares: Pertinencia Social y Científica, Transversalidad, Interdisciplinariedad, Integralidad, Flexibilidad, Enfoque Investigativo e Internacionalización (Proyecto Educativo del Programa de Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad de Pamplona, en adelante PEP, 2016).

Como parte esencial de la formación docente inicial, en el diseño curricular de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad de Pamplona, en su reestructuración, se incluyó un curso transversal al currículo, denominado “Proceso de Investigación Formativa”, caracterizado por la articulación entre los cursos y los procesos de investigación formativa desarrollados cada semestre en diferentes escenarios educativos, lo que permite que los educadores en formación confronten la teoría y la práctica pedagógica. Este proceso ha permitido el fortalecimiento gradual de las prácticas pedagógico-didáctico-investigativas de los estudiantes, pues esta dinámica permite generar espacios de iniciación, familiarización, observación, planeación, intervención, seguimiento y evaluación en los escenarios profesionales.

De tal modo, la Práctica Profesional en el Plan de Estudios de la carrera Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad de Pamplona y su componente “Proceso de Investigación Formativa,” se realiza como un eje transversal en la formación de los futuros educadores, mediante actividades de investigación. Se inicia en el tercer semestre el contacto con niños en escenarios desescolarizados; prosigue en cuarto semestre en Sala Maternal; en el quinto semestre, PreJardín y Jardín; sexto semestre, Transición; séptimo semestre, 1º básica primaria; octavo semestre, 2º de básica primaria; noveno semestre, 3º de

básica primaria y, décimo semestre, Pasantía de Investigación y Práctica Integral (PEP, 2016).

Como se observa, el estudiante entra en contacto temprano con el contexto real de su futura profesión. Este componente formativo “es un escenario de construcción de experiencias, donde el maestro en formación, pone en juego sus conocimientos y también se configura así mismo” (Aguilar, 2013, p.109). Por tanto, la práctica profesional debe ir más allá de la adquisición de rutinas junto con tácticas pedagógicas y transformarse en una oportunidad para relacionarse con los niños, con las culturas de centros educativos, para contrastar los postulados teóricos con la realidad del quehacer docente, para la investigación y la reflexión permanente de las situaciones que emergen en la realidad educativa.

Al respecto, el Ministerio de Educación Nacional, mediante el decreto N° 18583 de 2017, establece la política de Formación de Docentes en Colombia, y en esta se hace énfasis en las prácticas profesionales tempranas, con el fin de que los estudiantes en su etapa formativa adquirieran diversas experiencias pedagógicas. En este sentido, la incorporación de experiencias de prácticas tempranas en los currículos de las carreras de educación en los centros escolares, espacios reales de la profesión, es una oportunidad de aprendizaje para los futuros docentes.

El Ministerio de Educación (2017) concibe la práctica pedagógica profesional “como un espacio de conceptualización, investigación y experimentación didáctica, donde el estudiante de licenciatura aborda saberes de manera articulada y desde diferentes disciplinas que enriquecen la comprensión del proceso educativo y de la función docente en el mismo”. De esta manera, en la Licenciatura de Educación Infantil, la práctica profesional representa un área primordial del currículo; en esta se busca la articulación de aspectos personales, pedagógicos, académicos y de investigación como soporte del proceso de formación.

El Saber Pedagógico y la Práctica Profesional en la Educación Infantil

La práctica profesional, concebida como eje transversal de toda la formación docente inicial (Correa, 2011; Urrutia, 2011), está constituida por diversos elementos necesarios para consolidar las exigencias de este nivel académico. En el desarrollo de este componente curricular resulta importante la integración y correlación de los contenidos disciplinares, la praxis educativa, además, de la función de los escenarios formativos (institución universitaria y los centros educativos a dónde van los estudiantes a realizar sus prácticas), los contextos educativos y sus actores (los docentes universitarios, los tutores académicos, los docentes que reciben a los estudiantes, los directivos y supervisores). Todos estos elementos se sustentan de manera sistemática y progresiva durante la práctica profesional educativa y son clave para el desarrollo de una práctica pedagógica efectiva y la construcción de saberes pedagógicos acertados.

Durante el desarrollo de la práctica profesional, el futuro docente tiene la oportunidad de interactuar en el espacio real de su futura profesión e investigar sobre el hecho educativo, mediante técnicas como el registro, por ejemplo, desde la reflexión y el balance continuo de sus acciones pedagógicas. En consecuencia, la práctica profesional en el pregrado promueve el desarrollo de las competencias profesionales de los futuros licenciados en Educación Infantil.

La relación universidad-escuela tiene una importancia sustantiva en la formación de profesores (Marcelo 1995; Tallafero, 2006); por lo tanto, se hace necesario enseñar a los futuros docentes a aprender en contextos escolares diversos (Marcelo, 1995); pues es en la escuela donde estos “comprenden y desarrollan las competencias involucradas en el ejercicio profesional” (Montecinos, Solís, Contreras y Rittershausen, 2009, p. 47). La importancia de la práctica profesional radica en que es un momento decisivo en la formación del futuro formador. Dada la relevancia de cada elemento que la constituye y de los actores

que intervienen, es importante que cada uno, en correlación con el otro, se desarrolle armónicamente para alcanzar las exigencias académicas y profesionales del componente curricular.

La experiencia adquirida en el centro educativo colaborador, por ejemplo, se convierte en un proceso de indagación, reflexión y confrontación y, por ende, la investigación es esencial como proceso formativo, pues “El docente debe ser un investigador en el aula, para quien su práctica ha de convertirse en fuente permanente de conocimientos” (Stenhouse, 1984, p.152). De esta manera, se contempla en el currículo un curso transversal, denominado “Proceso de Investigación Formativa” de la Licenciatura Educación Infantil, Universidad de Pamplona – Colombia.

Entonces, con la práctica profesional se busca que los futuros docentes conozcan la realidad educativa, desarrollen una sensibilización que les permita asumir, con criterio profesional, la resolución de problemas desde su actuación docente (López, 2004). Esta etapa formativa busca que los practicantes adquieran un conocimiento del contexto real de su profesión, se busca que logren la vinculación práctica y teórica de los componentes curriculares de la carrera, con el propósito de que desarrollen una perspectiva crítica y reflexiva ante el hecho educativo, que indaguen e investiguen los diferentes acontecimientos áulicos, mediante la articulación de los diversos saberes pedagógicos.

No hay dudas de que es un momento decisivo en la formación del futuro formador. Dada la importancia de cada elemento que la constituye y de los actores que intervienen, es importante que cada uno, en correlación con el otro, se desarrolle armónicamente para alcanzar las exigencias académicas y profesionales del componente curricular. De esta manera, el practicante llega al escenario educativo con unos saberes pedagógicos incipientes contruidos a partir del camino que hasta ahora ha recorrido en la institución universitaria.

Durante la práctica profesional este saber pedagógico, hasta ahora teórico, se construye y crece en la medida en que la experiencia educativa real ofrezca situaciones significativas de aprendizaje, investigación y reflexión; pues, de acuerdo con González y Ospina (2013), el saber pedagógico se concibe como una construcción, un conocimiento frente al hecho educativo que no sólo tiene en cuenta el aspecto práctico, sino su fundamentación teórica; este saber se constituye a partir de múltiples instancias de la formación académica, especialmente en el ámbito pedagógico, sus experiencias de formación como estudiante y ahora como practicante, sus vivencias en el campo laboral, sus concepciones de la vida, el mundo y la educación específicamente.

De ahí la importancia del componente teórico, investigativo y práctico y su vinculación con la práctica pedagógica, entendida como: “el eje que articula todas las actividades curriculares de la formación docente, de la teoría y de la práctica” (Ávalos 2002, p. 109). De esta manera, la inserción del estudiante en el contexto educativo real de su profesión es una oportunidad para que empiece a configurar y a construir su saber pedagógico, que en palabras de Díaz (2013) se concibe como:

...los conocimientos, contruidos de manera formal e informal por los docentes; valores, ideologías, actitudes, prácticas; es decir, creaciones del docente, en un contexto histórico cultural, que son producto de las interacciones personales e institucionales, que evolucionan, se reestructuran, se reconocen y permanecen en la vida del docente (p. 95).

El saber pedagógico es algo personal que se construye a partir de las experiencias y vivencias con otros sujetos, de las interacciones con los otros profesores, de la relación con los alumnos y con miembros de la comunidad educativa; sus aportaciones contribuyen a tomar conciencia de la realidad educativa que subyace en los centros educativos, de ahí la importancia del primer contacto experiencial en la práctica profesional de la formación inicial docente.

De acuerdo con Cárdenas, Soto, Dobbs y Bobadilla (2012), el saber pedagógico se compone de varios tipos de contenidos entre los que destacan los que conciernen al manejo de información de orden conceptual y disciplinar, formada en principio en la carrera universitaria; contenidos procedimentales relacionados con "herramientas" para manejar comportamientos de los estudiantes o de sí mismo y las formas particulares de acción, desplegadas en primera instancia en la práctica profesional. Este componente se refiere al "comportamiento" del profesor en diferentes contextos de interacción y un conjunto de elementos de carácter ético.

De este modo, el saber pedagógico se construye a partir de las vivencias en el campo laboral y, específicamente, en las prácticas profesionales educativas, a partir, también, de la relación con los docentes universitarios y tutores académicos, directivos, supervisores y docentes de los centros educativos que los reciben. Se manifiesta la importancia de los actores y de los escenarios de la formación docente inicial: Universidad y las instituciones escolares.

Por tal motivo, la vinculación del estudiante de educación con un centro educativo es un apoyo significativo para relacionar *in situ* los conocimientos teóricos con la práctica, y para comenzar a formarse, profesionalmente, bajo la orientación y tutela de lo que hacen los profesores de estas instituciones; es decir, el futuro docente comienza a ganar experiencia a través del contacto directo con alumnos en el aula o bien mediante procesos de investigación-acción, conoce de primera mano los procesos pedagógicos, curriculares legales y administrativos de su profesión.

Las experiencias suscitadas en el centro educativo inducen a la reflexión y confrontación, en el que se contrastan los fundamentos teórico-prácticos contemplados en las diversas asignaturas del pregrado con las situaciones que emergen en la realidad, lo cual es un aspecto clave en la formación inicial. En consecuencia, los conocimientos que se

generan de tales vivencias sirven para comenzar a configurar, retroalimentar y fortalecer los saberes pedagógicos de los futuros docentes.

Tomando en cuenta lo que hasta aquí se ha dicho, se puede señalar que la etapa de formación de la práctica profesional es decisiva en la formación del docente, por su transversalidad en el currículo, por la relación con los otros componentes del plan de estudio, por la relación teoría y práctica, por ser el primer encuentro real con el espacio laboral, por los diversos contextos y escenarios en los que se desarrolla, con especial atención a las instituciones educativas y por la relación con sus docentes, tutores, asesores, supervisores y directivos: todo esto, sin duda, comenzará a fortalecer el carácter profesional del futuro formador y, por ende, se comenzará a construir el saber pedagógico que se fortalecerá a medida que avance en su labor una vez se gradúe.

Para finalizar, tomando en cuenta la importancia del componente de práctica profesional en la consolidación de aprendizajes, saberes y práctica, se hace necesaria la investigación pedagógica para comprender el hecho educativo, más allá de solo detectar y contabilizar falencias. En tal sentido, desde las prácticas profesionales, como fenómeno social de estudio, se requiere crear y sistematizar conocimientos a partir del contexto de los diversos actores (docentes universitarios, estudiantes, directivos, rectores y docentes de las instituciones colaboradoras) y de los espacios de formación (Universidad e instituciones colaboradoras) con el fin siempre de mejorar y transformar la enseñanza, tomando en cuenta el compromiso social de los docentes. En tal sentido:

...alcanzar la transformación requiere de la participación activa de todo el talento humano que la integra, de una sociedad docente comprometida y dispuesta a aportar todo lo necesario para tal fin y de un estado capaz de entender que la educación es parte fundamental para el desarrollo de la nación (Mejía, 2017, p. 56).

- Aguilar, D (2013). *Las prácticas de formación de maestras(os) para la infancia en la licenciatura de pedagogía infantil de la Universidad de Antioquia: escenario para la construcción de saber y conocimiento*. Pedagogía y Saberes, 39, pp. 107-114.
- Ávalos, B. (2002). *Profesores para Chile, historia de un Proyecto*. Ministerio de Educación. Chile. Pág. 109.
- Cárdenas, A; Soto, A; Dobbs, E y Bobadilla, M(2012). *El saber pedagógico: componentes para una reconceptualización*. Revista Educación, (15), 3, pp. 479-496.
- Castillo, S. y Cabrerizo, J. (2005). *Formación del profesorado en educación superior. Didáctica y curriculum*. Madrid: McGrawHill.
- Cerda, H. (1996). *Educación preescolar: historia, legislación, currículo y realidad*. Santafé de Bogotá: Cooperativa Editorial.
- Colombia. Ministerio Nacional de Educación. Ley 115. (8, febrero, 1994). Por la cual se expide la ley general de educación. Bogotá, D. C: Editorial Magisterio.
- Colombia. Ministerio Nacional de Educación (1994). Decreto 1860. (5, agosto, 1994). Ley 115 de 1994. Bogotá D.C.
- Colombia. Ministerio Nacional de Educación (1997). Decreto 2247. (11, septiembre, 1997). Bogotá D.C.
- Colombia (2006). Ley 1098 de 2006, Código de la Infancia y la Adolescencia. Bogotá, D. C.
- Colombia. Ministerio Nacional de Educación. (2006) .Ley 1098. (8, noviembre, 2006). Bogotá, D. C.
- Colombia. Ministerio Nacional de Educación. (2017). Resolución 18583 de 2017. Bogotá, D.C.
- Correa, E. (2011). *La práctica docente: una oportunidad de desarrollo profesional*. Revista Perspectiva Educacional, 50 (2), pp.75-95.
- Correa, E. (2014). *Las prácticas: primer espacio de profesionalización docente*. En: I. Cortés y C. Hirmas (dir.). Vinculación entre el sistema universitario y el sistema escolar. Santiago: OEI, Chili, pp. 23-38.
- Díaz, V. (2013). *Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico*. Laurus, 12, pp. 88-103.
- González, H y Ospina, H. (2013). *El saber pedagógico de los docentes universitarios*. Revista Virtual Universidad Católica del Norte, 39, pp.11-20.
- Imbernón, F. (1998). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona, España: Graó.
- López, S. B. (2004). Proyecto "Práctica e investigación educativa": para los programas de licenciatura de la Universidad de Caldas. Universidad de Caldas. Facultad de Artes y Humanidades. Departamento de Estudios Educativos. Manizales, Colombia.
- Marcelo, C. (1995). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: Ediciones Universitarias de Barcelona.
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea Ediciones.
- Mejía, G. (2017). *El itinerario de la formación docente en Venezuela*. Investigación y Formación Pedagógica Revista del CIEGC. 3 (6), pp. 40 -58.
- Montecinos, C., Solis, M., Contreras, I. y Rittershausen, S. (2009). *Muestras de desempeño docente. Instrumento para evaluar la calidad de la enseñanza y su impacto en el aprendizaje*. Santiago:

- Ediciones Universidad Católica de Chile, UC.
- Proyecto Educativo del Programa. Programa Licenciatura en Educación Infantil. (PEP). (2016). Oficina de Autoevaluación y Acreditación Institucional: Universidad de Pamplona.
- Plan Nacional Decenal de Educación (2006). (2006-2016). Bogotá D.C.
- Política Pública Nacional de Primera Infancia. (2007). Colombia por la primera Infancia. Bogotá D.C.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Ediciones Morata.
- Tallafero, D. (2006). *La formación para la práctica reflexiva en las prácticas profesionales docentes*. Educere, 10 (33), pp. 69-273.
- Urrutia, E. (2011). *De la importancia de las prácticas en la formación Inicial docente: una aproximación desde la experiencia*. Revista Docencia N. 43, pp.1-13.

EL DOCENTE REFLEXIVO EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL DE
LA CARRERA DE EDUCACIÓN

THE REFLEXIVE TEACHER IN THE PROFESSIONAL
PRACTICE OF THE EDUCATION CAREER

Autor: Pernía, Claudia
Universidad de Los Andes, Venezuela
Correo electrónico: claudiaprula@gmail.com

Recibido: 8 de enero de 2020
Aceptado: 18 de mayo de 2020

RESUMEN

En este ensayo se presenta la importancia de un docente reflexivo -y lo que implica llegar a serlo- para el logro de las exigencias de la Práctica Profesional de la carrera de Educación. El desarrollo de este texto se estructura en dos partes; en la primera se expone, en general, las demandas y trascendencia de la Práctica Profesional en la formación de los futuros docentes, y, en particular, se describe este componente curricular en la carrera de Educación de la Universidad de Los Andes, Núcleo Universitario “Dr. Pedro Rincón Gutiérrez” –Táchira. En la segunda parte, se señala la dificultad del desempeño del docente universitario en el contexto actual venezolano, la importancia de un docente reflexivo y la necesidad de su formación permanente para alcanzar los propósitos de la enseñanza universitaria.

Palabras clave: Práctica Profesional, Educación, docente reflexivo.

ABSTRACT

In this essay we present the importance of a reflective teacher - and what it means to become one - for the achievement of the demands of the Professional Practice of the Education career. The development of this text is structured in two parts; in the first one, in general, the demands and transcendence of Professional Practice in the training of future teachers are exposed, and, in particular, this curricular component is described in the Education career of the University of Los Andes, University Nucleus “Dr. Pedro Rincón Gutiérrez”–Táchira. In the second part, the difficulty of the performance of the university teacher in the current Venezuelan context, the importance of a reflexive teacher and the need for their permanent training to achieve the purposes of university teaching are pointed out.

Keywords: Professional Practice, Education, reflective teacher.

Ejercer la profesión docente exige la comprensión teórica y práctica del hecho educativo y todo lo que implica (estudiantes, currículo, leyes, modelos pedagógicos, entre otros). En virtud de esto, quienes llegan a ser docentes deben haberse preparado para asumir el compromiso social y profesional de esta loable ocupación. De esta manera, la formación inicial docente:

...ha de dotar de un bagaje sólido en el ámbito cultural, psicopedagógico y personal, ha de capacitar al futuro profesor o profesora para asumir la tarea educativa en toda su complejidad, actuando con la flexibilidad y la rigurosidad necesaria, esto es, apoyando sus acciones en una fundamentación válida (Imbernón, 1998, p.561).

En el desarrollo de la carrera de Educación, la Práctica Profesional constituye el primer espacio de profesionalización para los futuros docentes. Es, entonces, durante las prácticas donde los estudiantes comienzan a asumir el rol de profesionales en ejercicio, es en este espacio donde se adaptan y combinan los recursos necesarios para la acción laboral (Correa, 2014, 2015). Esta experiencia académica y profesional se desarrolla en una alternancia formativa ofrecida tanto por la universidad como por la institución escolar en la que los estudiantes realizan su práctica; esto precisa la distribución de la responsabilidad o compromiso por parte de ambos contextos de formación (Gervais y Desrosiers, 2005).

De esta manera, en la Práctica Profesional de la formación docente inicial intervienen varios actores con sus roles identificados (Cf. Cornejo, 2014); por una parte, está la institución escolar colaboradora, que recibe a los estudiantes y los vincula con el contexto cultural y social de la escuela; por tanto, los lleva a visualizar, experimentar y entender la realidad educativa y su complejidad (Sarmiento, 2015). Por otra

parte, está la Universidad, cuyo compromiso es formar a los futuros profesionales; y esta formación debe apuntar a la conjugación de saberes propios de la disciplina e integrarlos a la profesión, así como debe organizar los espacios necesarios para la manifestación de las competencias requeridas al ejercicio de la docencia. En este punto, se destaca la actuación de los docentes universitarios de la carrera de Educación y su responsabilidad en la formación de los futuros formadores.

En este sentido, el propósito de este ensayo se centra en referir la importancia de un docente reflexivo -y lo que implica llegar a serlo- para el logro de las exigencias del componente de la Práctica Profesional de la carrera de Educación. El desarrollo de este texto se estructura en dos partes. La primera se centra en exponer, en general, la Práctica Profesional, sus demandas y su trascendencia en la formación de los futuros docentes y, en particular, se hace una descripción de esta en la carrera de Educación de la Universidad de Los Andes, Núcleo Universitario "Dr. Pedro Rincón Gutiérrez" -Táchira (En adelante ULA-Táchira). La segunda parte, en sintonía con la primera, se orienta en señalar la dificultad del desempeño del docente universitario -formador de futuros formadores- en el contexto actual venezolano, la importancia de un docente reflexivo y la necesidad de su formación permanente para alcanzar la finalidad de la formación docente inicial.

La Práctica Profesional en la Formación Docente Inicial de la ULA-Táchira

En Venezuela las carreras de Educación plantean la necesidad de que los estudiantes realicen, de manera obligatoria, prácticas relacionadas con la futura profesión, es así que:

La tendencia nacional es presentar las Prácticas Profesionales a partir de la mitad de la carrera, bien sea tercer año o sexto semestre con el fin de asegurar un

Educador en formación más robusto en sus conocimientos, ensayos en el aula y preparación previa antes de enfrentar los compromisos de este componente curricular (Calatrava, 2016, p. 15).

Los egresados en la carrera de Educación asumen un gran reto cuando se introducen en el mundo profesional; tal como lo mencionan Marcelo y Vaillant (2009), la inserción profesional presenta tensiones y exige aprender intensivamente, adquirir conocimiento profesional, y, a la par, mantener el equilibrio personal. En este sentido, es necesario preparar a los estudiantes para enfrentar y desempeñarse de la mejor manera en la realidad laboral. La Práctica Profesional en la formación docente inicial puede ser un gran espacio formativo de tránsito entre la universidad y el mundo escolar (Marcelo, 1999); por tanto, representa uno de los períodos por excelencia para integrar distintos tipos de conocimiento, aquí los estudiantes podrán articular sus conocimientos teóricos y prácticos, al mismo tiempo que por primera vez tienen contacto con el mundo profesional.

En la carrera de Educación de la ULA-Táchira se han producido diversas reestructuraciones curriculares del plan de estudio, que han respondido a las necesidades del país. La carrera de Educación en sus seis menciones, desde el año 2009 (reestructuración aprobada por el Consejo Universitario CU-0826), asume el modelo curricular “como un sistema estructurado de conocimientos y experiencias de aprendizaje que en forma intencional se articulan con la finalidad de producir aprendizajes que se traduzcan en formas de sentir, pensar y saber hacer en quienes transitan por él, frente a los problemas que plantea la vida personal, social y la incorporación al trabajo en el campo educativo” (Diseño Curricular, 2009, p. 36).

De este modo, en el marco de la carrera de Educación de la ULA – Táchira, uno de los principios es la concepción de un modelo curricular orientado a la formación y consolidación de competencias de los futuros docentes. Estas competencias se dividen en cinco grupos, divididos en dos partes, a saber, tronco general: competencias básicas (autoformación del estudiante, desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo y competencias comunicativas); competencias de formación integral y ética (afianzamiento de valores, y principios éticos personales y profesionales); competencias profesionales básicas (capacidad de reflexión dialéctica para la toma de decisiones, promoción del conocimiento de las distintas disciplinas). Tronco Específico: competencias profesionales específicas (conocimientos conceptuales profundos); competencia de formación práctica e investigativa (manejo pertinente de la metodología de la investigación científica).

Al respecto, la Práctica profesional estructurada en cuatro semestres, busca la consecución de competencias de formación práctica e investigativa. En este componente se busca la articulación permanente entre la teoría, la práctica y la investigación pedagógica con el fin de vincular al estudiante con la realidad educativa profesional y sociocultural, y con todo lo que esto implique desde las particularidades de los saberes teóricos y prácticos, con el propósito de propiciar la investigación y reflexión. En palabras de Méndez (2016):

El eje de Competencias de Formación Práctica e Investigativa, conformado por las Prácticas Profesionales I, II, III y IV, adscritas a la carrera de Educación (en sus seis menciones) de la Universidad de Los Andes, Núcleo Universitario Dr. Pedro Rincón Gutiérrez, se concibe dentro del Plan de Estudios como el conjunto de Unidades Curriculares (en adelante UC) destinadas a la

articulación permanentemente de la teoría, la práctica y la investigación pedagógica a través de experiencias significativas en los escenarios reales y naturales; convencionales y no convencionales, en correspondencia con los planes, programas y políticas públicas de orden educativo. Este conjunto de experiencias le ofrecen al estudiante una visión comprehensiva del hecho escolar, por tanto exige que se desarrollen procesos reflexivos y críticos que permitan la afinación de su capacidad de observación, experimentación y comprensión de los problemas inherentes a la profesión docente (pp. 70-71).

En tal sentido, los estudiantes que cursen el área curricular de Formación Práctica Investigativa y sus correspondientes unidades curriculares deben alcanzar diversas competencias que van desde la investigación y análisis de la realidad educativa, diseño y gestión de proyectos, valoración, diseño y utilización de recursos didácticos hasta la mediación de aprendizajes significativos y funcionales en diversos escenarios de aprendizaje a los que van los practicantes (Cf. Diseño Curricular, 2009).

Como se observa, la Práctica Profesional es una experiencia concreta formativa prevista en distintas fases de la formación universitaria y en diversas estructuras, y son un referente para la futura y real práctica profesional. Pueden entenderse como situaciones didácticas que se aproximan a las prácticas profesionales, permiten establecer una relación entre actividades teóricas y prácticas, así como la articulación y fortalecimiento de todas las competencias adquiridas hasta ese nivel de la carrera.

De este modo, la práctica profesional como primer espacio de profesionalización para los futuros docentes:

...tiene la finalidad de contribuir en la formación integral del alumno, la cual le permiten ante realidades concretas, consolidar las competencias profesionales, enfrentándolos a situaciones reales de la práctica de su profesión; desarrollar habilidades para la solución de problemas; y reafirmar su compromiso social y ético. Así como ser fuente de información pertinente para la adecuación y actualización de los planes y programas de estudio y fortalecer la vinculación de la Facultad con el entorno social y productivo (Jiménez, Martínez y Rodríguez, 2014, p.436).

Las competencias de componente de la Práctica Profesional en la ULA-Táchira se enmarcan en la realidad de los problemas educativos, además, es una experiencia formativa en la que convergen las distintas áreas de conocimiento, tensiones, enfoques teóricos que llevan a la inquietud epistemológica y ontológica del futuro docente, por tanto, un docente con una visión crítica-reflexiva.

Entonces, en este tramo de la carrera, el estudiante fortalece y demuestra las competencias académicas adquiridas hasta ese momento y desarrolla otras con el fin de hacer investigación científica como medio para generar conocimiento; con esto se prepara para ser un profesional provechoso, calificado para analizar e interpretar los fenómenos del hecho educativo y buscar solución a los problemas desde su práctica pedagógica.

Los futuros docentes, al llegar a las Prácticas Profesionales, deben enfrentarse a una situación académica que les exige desarrollar competencias y habilidades cognitivas de alto nivel, como la reflexiva, de modo que pueda alcanzar los propósitos de este nivel formativo; por ejemplo, la Práctica

Profesional I (competencia profesional básica), en la ULA-Táchira:

... por ser una UC [unidad curricular] que integra la teoría-práctica-investigación, exige para su desarrollo intervenir en la realidad educativa venezolana con miras a la reflexión y valoración de procesos y acciones propias del Sistema Educativo Venezolano, desde las dimensiones organizacionales y de gestión administrativa y pedagógica (Méndez, 2016, p.71).

La relevancia formativa y de consolidación académica de la Práctica Profesional es, en palabras de Zabalza (2002), “un componente transversal de la formación que debe afectar y verse afectado por todas las materias del plan de estudio” (p.174). Esto quiere decir que en este momento de la escolaridad se consolidan el conocimiento construido y las competencias alcanzadas en la primera mitad de la carrera de Educación y, a su vez, se alcanzan y consolidan los otros grupos de competencias de este nivel. En tal sentido, la función de las prácticas profesionales es el aprendizaje constante de la enseñanza y la aplicación de los conocimientos y técnicas que los futuros docentes adquirieron a lo largo de la carrera (Liston y Zeichner, 1997).

La Práctica Profesional resulta pues un tramo de la formación inicial docente de gran trascendencia. Es así que:

En el marco de los procesos de formación docente de la Universidad de Los Andes, Núcleo “Dr. Pedro Rincón Gutiérrez” [en adelante, ULA Táchira] la Práctica Profesional (PP) constituye una de las áreas académicas más importantes sobre la que pesa un especial optimismo, pues se configura como un eje de cohesión interdisciplinario y transdisciplinario (humanístico y científico) dentro del

currículo de formación inicial. Es decir, la PP se concibe como un espacio curricular que posibilita la vinculación de saberes y experiencias pedagógicas con los saberes propios de las disciplinas administradas por los distintos Departamentos de la Carrera de Educación. Se aspira que desde la PP el estudiante de educación, futuro docente, [en adelante, practicante] se apropie de las herramientas intelectuales indispensables para consolidar competencias de formación práctica e investigativa (Sarmiento, 2015, p. 83).

En este sentido, las Prácticas Profesionales en la formación inicial docente son una entidad coherente e interdependiente dentro del currículum, establecen una comunicación con acciones institucionalizadas dentro y fuera del recinto universitario que se producen en diversos escenarios, en los cuales los practicantes observan, intervienen, reflexionan sobre las realidades y su complejidad. Esto exige las herramientas conceptuales, procedimentales y actitudinales (Sayago y Chacón, 2006) adquiridas a lo largo del plan de estudio y desplegadas en este nivel tan importante para el futuro docente.

Importancia del docente reflexivo y su formación en el desarrollo de la Práctica Profesional en Educación

El proceso de formación inicial docente es un compromiso y una responsabilidad social y ciudadana por parte del Estado y de la universidad democrática y autónoma. El modelo curricular de la carrera de Educación de la ULA-Táchira apunta a una formación basada en competencias y, específicamente, su componente de Práctica Profesional plantea la consolidación de docentes reflexivos e investigadores activos del hecho educativo, lo que hace de este nivel curricular un proceso complejo de articulación teórica y

práctica y de transferencia académico-profesional.

En este sentido, la Práctica Profesional es una situación académica óptima de transición del estudiante de Educación hacia el ser docente que investiga, indaga, teoriza y actúa. Para que esto se logre, el estudiante no solo debe interactuar en el escenario profesional portando sus conocimientos académicos, ya que -dado que este nivel curricular debe ser un ejercicio supervisado permanentemente- debe contar con un tutor que coordine, planifique, organice y vele por su cumplimiento. Y, más allá de esto, debe contar con un docente que lo forme desde una práctica pedagógica reflexiva. Esto repercutirá favorablemente no solo en la formación teórica, sino en su transposición en la práctica: formar desde la práctica reflexiva sin duda formará docentes reflexivos; pues:

Nuestra tarea como formadores de docentes es preparar profesores para el futuro, cabe preguntarse qué conocimientos y habilidades pensamos que debe poseer un profesor reflexivo; esto tanto desde el punto de vista del docente que debemos formar, como desde nuestra propia práctica docente, ya que es inevitable cuestionarnos acerca de la capacidad que tenemos para ejercer la reflexión desde la práctica o enseñanza reflexiva (Tallaferro, 2006, p. 271).

En virtud de esto, es importante que los docentes de Práctica Profesional entendamos que no se puede desvincular la teoría y la práctica; en tal sentido, el aula de clases es el lugar idóneo para que los estudiantes desarrollen los conocimientos disciplinares, los fortalezcan y los integren en el escenario laboral, y esto podría canalizarse y lograrse desde una enseñanza reflexiva. Seguimos a Tallaferro (2006) cuando señala que:

La formación reflexiva es el camino que hace posible comprender la vinculación entre teoría y práctica y que en esa relación se genera conocimiento teórico y práctico, la formación en la reflexión que orienta hacia el análisis de los fundamentos teóricos y la pertinencia de su aplicación, hacia la revisión de las propias concepciones acerca de la educación, su coherencia con lo que se pretende poner en práctica y con lo que finalmente se lleva a cabo (p. 269).

Los docentes de la Práctica Profesional debemos, entonces, ofrecer situaciones de enseñanza y aprendizaje que generen incertidumbre en los estudiantes, que los inviten a la crítica, a la indagación y, en consecuencia, que problematicen y busquen respuestas desde la teoría y desde su propia práctica. De esta manera:

El concepto de práctica docente amerita ampliarse más allá de la preparación y dictado de un tema en una escuela, es importante que tanto los alumnos como los formadores de docentes se involucren en el ejercicio de la reflexión sobre la práctica, así como en el diseño de experiencias innovadoras para someterlas a los juicios prácticos. De esta manera constituiría un buen momento y un excelente recurso para la interdisciplinariedad, para lograr integrar a alumnos y profesores, teoría y práctica, docencia, investigación y extensión, pero especialmente para incidir directamente en el mejoramiento de la enseñanza en las escuelas oficiales. (Rodríguez, 2004, p.8).

Ante esto, se requiere de profesores universitarios que estén en formación permanente con el fin de desarrollar una práctica pedagógica reflexiva. Y para esto es necesario advertir que:

Las instituciones formadoras de nuevos profesores tienen especial responsabilidad en preparar nuevas generaciones de FP [Formador de

profesores] y generar nuevo conocimiento sobre cómo dotar de mejor calidad la formación inicial de profesores. Si las nuevas generaciones de FP se apropian de sus roles con conocimientos de lo que han aportado los estudios sobre formación inicial y con disposición y destrezas para estudiar su práctica formativa para mejorarla, los nuevos profesores y sus alumnos serán ciertamente los más beneficiados (Cornejo, 2014, p.254).

En virtud de esto, la práctica reflexiva en el quehacer docente es la vía más idónea para tomar conciencia del desarrollo profesional y personal, ya que permite entender, comprender y dar sentido a nuestra función en el aula. Ese ejercicio de práctica reflexiva se puede considerar como un proceso de investigación pedagógica continua (Cf. albo, 2017), que sienta las bases para la autoformación, que debe emprenderse con un proceso de reflexión inicial sobre la práctica, facilitado por la aplicación de los instrumentos y modelos que proporciona la práctica reflexiva, tanto individualmente como en compañía de otros.

En otras palabras, la práctica del docente no consistiría en la aplicación de ciertos principios, sino que más bien sería la prueba de una reflexión activa, efectuada con el fin de resolver un problema; en la medida que se actúa y se practica, se aprende (Schón, 1983, 1987, 1992). Por tanto, es necesario que los profesores universitarios de la Práctica Profesional en la formación docente inicial se comprometan para que el aprendizaje y los conocimientos de los estudiantes sean reales, profundos y significativos y, por tanto, puedan desempeñarse de manera óptima al graduarse.

Sin embargo, a pesar de lo señalado, sobre la importancia y trascendencia de la Práctica Profesional en la carrera de Educación y

sobre el valor de la formación docente, en el contexto actual venezolano, se observan diversas aristas de la situación delicada de las carreras de formación docente inicial: las políticas gubernamentales en materia de Educación y la crisis que se vive actualmente en la universidad autónoma y en el país. Los docentes de educación superior están sujetos a muchas limitantes externas de carácter económico e internas como carencia de formación continua; esto se ve reflejado en su práctica pedagógica, cuyo componente investigativo ha quedado relegado.

De esta manera, la base profesoral de las universidades públicas se encuentra sumergida en una crisis que afecta directamente su desempeño, actualización y formación. El docente universitario debería estar desarrollando competencias, documentándose y formándose constantemente. Sin embargo, por ejemplo, es un hecho que los estudiantes de Educación que llegan a cursar la Práctica Profesional demuestran escasa reflexión acerca del entorno educativo y las implicaciones de la función docente (Chacón, 2005).

Particularmente, como docente universitaria de Educación, en la ULA-Táchira, al estar en contacto con estudiantes de los últimos semestres, se han percibido las carencias tanto de la teoría disciplinar como del desempeño en el contexto profesional y, por ende, la integración de ambos aspectos. Por medio de conversaciones informales con docentes y de la actuación de los estudiantes de dicha área, se pueden conocer las dificultades con las que llegan a su última etapa en la universidad; además, estos manifiestan su incertidumbre a la hora de enfrentarse a la Práctica Profesional IV (pasantías docentes) en una institución educativa, debido a sus deficiencias con respecto a su quehacer cotidiano como docentes.

Tomando en cuenta el marco político, social y económico que vive Venezuela, y en particular el sistema educativo, se hace necesario que quienes laboran desde la convicción de la democracia y la inclusión y, en particular, quienes laboran desde la vocación docente y desde los principios de la academia y de la ciencia, emprendan procesos de formación e investigaciones “a fin de contribuir en el esclarecimiento de soluciones y acciones pedagógicamente sensatas a los problemas que desbordan al cuerpo social” (Calatrava, 2016, p.19). En virtud de esto:

La transformación de la formación docente en la actualidad implica sensibilizarse sobre la problemática, sus desafíos y el necesario consenso mínimo en relación con la visión de los propósitos que como sociedad se establezca. Asimismo, es fundamental el encuentro entre el sentido social de las instituciones formadores de docentes, la necesaria modernización de la misma, su pertinencia y eficiencia de acuerdo con la realidad del país y esencialmente sin perder de vista el sentido humanístico que debe prevalecer en ella. Alcanzar la transformación requiere de la participación activa de todo el talento humano que la integra, de una sociedad docente comprometida y dispuesta a aportar todo lo necesario para tal fin y de un estado capaz de entender que la educación es parte fundamental para el desarrollo de la nación (Mejía, 2017, p. 56).

De este modo, atendiendo a la complejidad de la enseñanza, la responsabilidad y compromiso del docente universitario, particularmente el de la Práctica Profesional en la carrera de Educación, se precisa, entonces, de docentes en constante formación, no solo para la actualización de su disciplina, sino también para mejorar su práctica pedagógica; esto se lograría desde una actuación reflexiva. De esta manera,

urge indagar y estudiar cómo se desempeñan los docentes universitarios en su quehacer pedagógico y cómo esa enseñanza incide en la formación de los estudiantes de Práctica Profesional; se hace necesario establecer si los docentes de las carreras de Educación desarrollan planes de formación que los lleven a desarrollar una práctica pedagógica reflexiva.

El contexto actual exige docentes reflexivos, y estos a su vez, necesitan de planes de formación permanente. La formación continua o desarrollo profesional resulta esencial para el docente universitario, no solo en su profesión de origen, sino en lo relativo al ámbito educacional, de modo que a lo largo de toda su vida académica pueda mostrar un óptimo desenvolvimiento como facilitador del aprendizaje (Torelló, 2011). Ello involucra un proceso de cambio por parte de las universidades en cuanto a su concepción del rol de los docentes, de modo que estos superen la mera reproducción de conocimientos y trasciendan a un actuar más investigativo, crítico, formativo, consciente –y por ende reflexivo- en el que se logre transformar lo que ocurre dentro del aula de clase (Le Boterf, 2001).

Ante esto, Marcelo (1994) señala que para iniciar un proceso formativo para docentes se deben responder las necesidades concretas del docente. De esta manera, hay que prestar atención a los siguientes principios: 1) La formación docente se debe concebir como un proceso continuo. 2) Se debe integrar la formación con los procesos de cambio, innovación y desarrollo curricular. 3) Se debe relacionar los procesos de formación con las demandas de los docentes. 4) Se debe integrar los contenidos de la formación previa de los docentes (académicos y disciplinares) con la formación pedagógica. 5) Se debe integrar la teoría y la práctica docente. 6) Debe haber coherencia entre formación docente y la práctica pedagógica y 7) Se debe concebir la formación docente como un proceso de indagación-reflexión.

La reflexión juega un papel preponderante en la enseñanza académica, porque a partir de ella el docente realiza construcciones subjetivas, clarifica las situaciones complejas a las que se enfrenta, las enmarca, las plantea, las sitúa y las valora, aprendiendo a partir del análisis e interpretación de su propia práctica. La reflexión no es un proceso que se da individualmente, pues en él están implicados el contexto, la experiencia, las interacciones, las representaciones y toda aquella cosmovisión que el docente haya construido. En este sentido, Zeichner (1993) expresa que “la reflexión implica la inmersión consciente del hombre en el mundo de su experiencia, un mundo cargado de connotaciones, valores, intercambios simbólicos, correspondencias afectivas, intereses sociales y escenarios políticos” (p. 417).

El docente ejerce una práctica reflexiva cuando critica y desarrolla sus propias teorías en y sobre la acción con respecto a su ejercicio profesional y al entorno y condiciones sociales que conforman su experiencia (Zeichner, 1993). Es así que los docentes universitarios y su actuación pedagógica determinan la calidad académica de los estudiantes; y estos, a su vez, en el caso de la carrera de Educación, son un factor decisivo para la calidad de la enseñanza en educación primaria y secundaria (Correa, 2015). De ahí se revela la importancia de que los profesores universitarios sean capaces de actuar a un alto nivel profesional y esto, sin duda, se lograría mediante una práctica reflexiva que se alcanzaría a través de la formación continua.

REFERENCIAS

- Balbo, J. (2017). *Aproximación teórica para la formación de competencias investigativas pedagógicas en docentes universitarios, para el ejercicio de la práctica reflexiva*. (Tesis doctoral inédita). Universidad de Los Andes – Venezuela.
- Calatrava, C. (2016). *Venezuela siglo XXI y la formación de educadores. Propuesta de cara a la pertinencia*. Ponencia original presentada en las XIV Jornadas de Investigación-Escuela de Educación UCV.
- Chacón, M. (2005). La reflexión y la crítica en la formación docente. *Educere*, (10) 33, 335-342.
- Cornejo, J. (2014). Prácticas profesionales durante la formación inicial docente: análisis y optimización de sus aportes a los que aprenden y a los que enseñan a aprender “a enseñar”. *Estudios Pedagógicos*, XL, 1, 239-256.
- Correa, E. (2014). *Las prácticas: primer espacio de profesionalización docente*. En: I. Cortés y C. Hirmas (dir.). Vinculación entre el sistema universitario y el sistema escolar. Santiago: OEI, Chili, 23-38.
- Correa, E. (2015). La alternancia en la formación inicial docente: vía de profesionalización. *Educar*, (51) 2, 259-275.
- Gervais, C. y Desrosiers, C. (2005). *L'école, lieu de formation d'enseignants. Questions et repères pour l'accompagnement de stagiaires*. Canadá: Les Presses de l'Université de Laval.
- Imbernón, F. (1998). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona, España: Graó.

- Jiménez, C.; Martínez, Y; Rodríguez, N.; Padilla, G. (2014). Aprender a hacer: la importancia de las prácticas profesionales docentes. *Educere*, (18)61, 429-438.
- Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- Liston, D y Zeichner, K. (1997). *Formación del profesorado y condiciones sociales de escolarización*. Madrid: Morata.
- Marcelo, C. (1999). *Aprender a enseñar. Un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes*.
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea Ediciones.
- Mejía, G. (2017). El itinerario de la formación docente en Venezuela. *Investigación y Formación Pedagógica*. Revista del CIEGC. Año 3 N° 6, 40–58.
- Méndez, G. (2016). Escritura académica desde las disciplinas: el informe de práctica profesional. *Legenda*, (20) 23, 67–83.
- Rodríguez, N. (2004). Retos de la formación de docentes en Venezuela. *Revista de Pedagogía*, (25).73, 03-12.
- Sarmiento, L. (2015). Práctica Profesional y calidad educativa en las instituciones colaboradoras. *Acción Pedagógica*, 24, 82-91.
- Schön, D. (1983). *El profesional reflexivo*. Londres: Temple Smith.
- Schön, D. (1987) *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona: Paidós
- Schön, D. (1992). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. España: Paidós.
- Sayago, Z y Chacón, M. (2006). Las prácticas profesionales en la formación docente: hacia un nuevo diario de ruta. *Educere*, (10)32, pp. 55-66.
- Tallaferro, D. (2006). La formación para la práctica reflexiva en las prácticas profesionales docentes. *Educere*, (10)33, 269-273.
- Torelló, O. (2001). El profesor universitario: sus competencias y formación. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 15(3), 37-48.}
- Universidad de Los Andes – Táchira. (2009). *Diseño curricular. Reestructuración*. San Cristóbal: Universidad de Los Andes.
- Zabalza, M. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.
- Zeichner, K. (1993). El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de Pedagogía*, 20, pp. 44-45.

LA ENSEÑANZA DE LA MATEMÁTICA. ALGUNAS CONSIDERACIONES
PARA SU DESARROLLO

THE TEACHING OF MATHEMATIC. SOME CONSIDERATIONS
FOR ITS DEVELOPMENT

Autor: Rodríguez, Edwin
Universidad Francisco de Paula Santander, Colombia
Correo electrónico: giovanni_1731@hotmail.com

Recibido: 13 de febrero de 2020
Aceptado: 11 de mayo de 2020

RESUMEN

El propósito de este ensayo se centra en exponer algunas consideraciones con respecto a la enseñanza de la matemática; de esta manera, el texto se organiza en dos partes, en la primera se hace referencia al problema de la práctica pedagógica en su enseñanza, de manera general y contextualizada en el nivel básico y medio de la educación secundaria colombiana, espacio donde se desempeña el autor. En la segunda parte, se plantea cómo podría desplegarse una práctica para mejorar la enseñanza de esta ciencia.

Palabras clave: enseñanza de la matemática, práctica pedagógica, educación.

ABSTRACT

The purpose of this essay is to present some considerations regarding the teaching of mathematics. In this way, the text is organized in two parts, in the first one, it refers to the problem of pedagogical practice in its teaching, in a general and contextualized way in the basic and middle level of Colombian secondary education, space where the Author works. In the second part, it is raised how a practice could be deployed to improve the teaching of this science.

Keywords: *mathematics teaching, pedagogical practice, education.*

La escuela, luego de la familia, representa el espacio por excelencia, responsable de proporcionar el andamiaje necesario para que los estudiantes se aproximen eficazmente a los contenidos o a las competencias que requerirán para afrontar los niveles educativos siguientes, así como también, las exigencias en el campo laboral (Ministerio de Educación Nacional, 1995) (MEN, en adelante). En razón de esto, se ha previsto en los diferentes niveles educativos contemplar en sus programas de estudio materias obligatorias que puedan formar un egresado con un perfil más completo y con una visión más amplia de los diferentes campos del saber; particularmente, la lectura, escritura y el razonamiento lógico matemático son las disciplinas que cobran mayor interés en este proceso.

En consecuencia, las prácticas pedagógicas que se lleven a cabo en un país y por extensión en un centro educativo, deben responder a las demandas profesionales, sociales, económicas, culturales de su población estudiantil (Pabón, 2009). Es responsabilidad del Estado, en materia educativa, generar propuestas pedagógicas pertinentes para la realidad de su nación. Esta obligación viene dada desde el compromiso moral y legal propio de cada país y está ratificada en tratados y organismos internacionales como la UNESCO (2019), comprometidos de velar por el derecho a una educación inclusiva y de calidad para todos.

Asimismo, es responsabilidad de las casas de estudio a nivel superior y de los profesionales que se disponen a ejercer en el campo educativo, permitirse procesos de formación y actualización permanente, con la finalidad de que puedan trascender las prácticas tradicionalistas de la enseñanza (fundamentadas solo en la experiencia), y propicien la formación de individuos con un pensamiento crítico y reflexivo.

De esta manera, resulta importante, entonces, estudiar y comprender la práctica pedagógica de los docentes, pues esta “se concibe como eje que articula todas las actividades curriculares de la formación docente, de la teoría y de la práctica” (Ávalos, 2002, p. 109). Es la acción docente mediante la cual el profesor guía el desarrollo de los procesos de aprendizajes de sus estudiantes, es “La manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento” (Litwin, 1997, p.97).

En virtud de esto, la intención de este ensayo se orienta a exponer algunas consideraciones con respecto a la enseñanza de la matemática; de este modo, el presente texto se organiza en dos partes; la primera se centra en hacer referencia al problema de la práctica pedagógica en la enseñanza de la matemática, de manera general y contextualizada en la educación colombiana, específicamente en el nivel básica y media de la secundaria, espacio donde se desempeña el autor. En la segunda parte, se presentan algunas consideraciones acerca de cómo podría desplegarse una práctica para mejorar la enseñanza de esta ciencia.

Práctica pedagógica de las matemáticas. Una mirada contextualizada en su realidad

La academia y los profesionales en educación deben trabajar colaborativamente en beneficio del contexto educativo y del progreso de un país. Son los docentes y las propuestas pedagógicas de los centros educativos corresponsables en la formación de mejores ciudadanos. Por ende, las decisiones que se tomen en materia educativa en cuanto a las prácticas pedagógicas, poseen un peso vital en el éxito que tenga el educando para acercarse

al conocimiento y, por consiguiente, al desarrollo de una sociedad. Esta afirmación, justificaría entonces, la apreciación que el Informe TERCE de la UNESCO (2016), ofrece en torno a la enseñanza de las matemáticas:

De este modo, la matemática escolar no es entendida como un fin en sí misma, sino que se perfila como un medio para lograr los objetivos más transversales: formar personas capaces de razonar lógicamente y de pensar críticamente, que dominan ciertos saberes o contenidos propios de esta disciplina, pero que además son capaces de aplicarlos en la vida cotidiana. Así, la matemática escolar se enfoca en privilegiar su aspecto formativo (p. 25).

No obstante, la realidad que se genera en las prácticas pedagógicas escuela adentro, dista de lo que de manera enunciativa debería ser o producirse en los centros de aprendizaje. Los resultados académicos que arrojan los estudiantes colombianos, no representan una respuesta satisfactoria a los estándares de calidad que deberían lograrse institucionalmente, en cuanto al concepto de rendimiento académico se refiere (Andrade, 2000; Solórzano, 2001). En la disciplina de las matemáticas, Colombia ha arrojado que sus estudiantes en edades de 15 años están atrasados más de tres años, con relación a jóvenes pertenecientes a países que integran la OCDE (OCDE, 2014).

Esto surge como consecuencia de múltiples factores que van desde la actualización docente, la pertinencia en la propuesta educativa del centro de estudios, el trabajo colaborativo entre el docente y la institución, el compromiso de los estudiantes en materia educativa, la relación teórica y metodológica entre el binomio enseñanza - aprendizaje; diversos factores que inciden decisivamente en la

práctica pedagógica del docente de matemáticas y, por ende, en la calidad de su enseñanza.

Asimismo, el hecho educativo debe enfrentarse a una realidad determinante: existe una brecha difícil de erradicar entre las pretensiones gubernamentales, en lo que a materia educativa se refiere, y las prácticas pedagógicas que realizan los docentes en sus aulas. Tal aseveración se ve ratificada en una investigación realizada en Colombia, 2015, en la que concluyen que los docentes no evidencian de forma explícita cuáles son las orientaciones gubernamentales, que orientan su práctica educativa. Al respecto los investigadores expresan que:

Es difícil afirmar a partir de este dato en particular, que el impacto de la política en las prácticas del aula es bajo, pero sí es dicente que en sus escritos la referencia a documentos como lineamientos curriculares y estándares del área aparece muy poco. Puede ser que el maestro presupone que estos marcos de política se dan por entendidos, o que no encuentra en ellos referentes conceptuales y metodológicos para pensar y planear su experiencia de aula y son vistos más como un marco normativo (Pontificia Universidad Javeriana, Fundación Compartir. 2015, p. 79).

De igual forma, resulta bastante complejo lograr una estrategia global y única que dé respuesta a la realidad de un aula de clases, pues las posibilidades que tienen los estudiantes para acercarse al conocimiento no son estándares para todos, ya que los ritmos, los intereses, los modos de aprendizaje son diferentes en cada uno de ellos. En definitiva, la realidad áulica es particular, cambiante y compleja.

Por tanto, no solo resulta importante que el docente conozca los contenidos de la disciplina, y las propuestas gubernamentales, sino que además debe poseer herramientas pedagógicas, epistemológicas y metodológicas de la misma (Libaneo, 2014). Aunado a esto, las prácticas pedagógicas ejercidas por los docentes, en algunos casos, no resultan motivadoras, ni logran despertar en el estudiante el interés por la disciplina estudiada, llegando incluso a generar en estos, miedo y sensaciones poco agradables para su aprendizaje (Pabón, 2009, p.14). Es una realidad que muchos de los mitos y prejuicios que se generan en los estudiantes en torno a algunas disciplinas, son infundados por la familia o los maestros.

Para el caso que nos ocupa en este ensayo, las prácticas pedagógicas en el área de las matemáticas a pesar de ser una disciplina concebida de vital importancia por el Ministerio de Educación Nacional en Colombia (MEN, 2006), su enseñanza se circunscribe a una práctica tradicional, abstracta, basada en fórmulas que pocas veces contextualizan la aplicabilidad que esta ciencia tiene en la vida común. Los docentes encargados de esta disciplina, generalmente, manifiestan que conocen las corrientes pedagógicas enmarcadas desde un paradigma innovador y sociocultural. Sin embargo, en su quehacer de clase prevalece la impronta tradicional, basada en estilos de enseñanza expositivos, cerrados y poco flexibles, en los que el docente es el sujeto poseedor del conocimiento. Pocas veces, ceden espacios para orientar sus clases desde modelos más incluyentes como el activo o el colaborativo (Castillo y Cabrerizo, 2005).

Esta manera de enseñar sigue vigente, en muchos casos, porque los maestros, suelen orientar su práctica copiando patrones de cómo sus docentes les formaron (Azcárate,

1988; Blanco y Barrantes, 2003), en otros, porque desconocen o no se disponen a seguir la propuesta pedagógica ofrecida por el centro educativo al que pertenecen y por los entes gubernamentales de su país, porque no hay programas u oportunidades de formación docente permanente que los actualice, o simplemente porque deciden de forma individual y empírica los contenidos y la metodología a seguir, independientemente si esta decisión dista de la realidad que arrojó el diagnóstico de los estudiantes que acompañan -en el supuesto de que lo hayan realizado, ya que en muchos casos, el diagnóstico se convierte en un mero requisito administrativo, exigido por la autoridad del centro- (Gómez, Silas y Miranda, 2015).

Refiriéndose a la institucionalización de las prácticas tradicionales, la Pontificia Universidad Javeriana, Fundación Compartir (2015) afirma:

A juzgar por lo encontrado, podría considerarse que estas prácticas, en gran medida, siguen orientándose por principios propios de lo que se ha llamado una pedagogía tradicional; son escasos los cambios a pesar de los esfuerzos realizados desde diferentes instancias con miras a mejorar la pedagogía de las matemáticas; esfuerzos estos que son amplios y diversos, por citar algunos de ellos, en formación docente, en evaluación de la calidad, en currículo, en producción de materiales tanto para maestros como alumnos (p. 16).

En virtud de esto, es importante clarificar qué saben los docentes en cuanto a prácticas pedagógicas y cómo las aplican metodológicamente para la enseñanza de las matemáticas, pues no es suficiente con que estos dominen teorías, sino que también es necesario que sepan cómo enseñarla, cómo desplegar procesos de enseñanza significativos. En palabras de Alliaud y Anthelo (2011):

Para enseñar no basta con saber, saber en el sentido de conocer los contenidos a enseñar. Para enseñar, resulta necesario contar con un saber específico referido a la enseñanza. Desde estas posturas, los docentes tendrían que aprender no sólo en contenido, si no las formas, las maneras y los métodos para enseñar más y mejor (p.108).

Particularmente, como docente de matemáticas, de una institución educativa, ubicada en el Norte de Santander, se conocen los resultados de las pruebas del ICFES en las que se manifiesta el bajo nivel académico de esta, a pesar del plan de mejoramiento anual que allí se ofrece. Esto es consecuencia de diversas situaciones: no hay una unificación de criterios en los procesos de enseñanza, no existe un plan de formación docente permanente, se cuenta con un asesor pedagógico cuyo apoyo a los docentes es mínimo, y los docentes manejan un modelo pedagógico basado en la enseñanza tradicional.

En este sentido, se requiere identificar cuál es el modelo preponderante que el maestro de Matemática utiliza en sus clases, ya que a partir de este se define la práctica pedagógica que realizará de forma intencional o no. Es imprescindible entender cuáles son sus concepciones pedagógicas y cómo se hacen evidentes en su práctica diaria. Con el análisis de las prácticas pedagógicas se puede intervenir para que los docentes reflexionen sobre esta y la mejoren.

Prácticas para la enseñanza de las matemáticas. Algunas consideraciones para su desarrollo

En Colombia, el MEN (2006), expresa que el conocimiento matemático está mediado por el dominio de ciertas competencias y, además, se remarca el hecho de que el aprendizaje de esta disciplina debe ser significativo: “Las competencias matemáticas no se alcanzan por generación

espontánea, sino que requieren de ambientes de aprendizaje enriquecidos por situaciones problema significativas y comprensivas, que posibiliten avanzar a niveles de competencia más y más complejos” (p. 49).

Asimismo, el MEN (2006) expresa que el conocimiento matemático se configura desde componentes conceptuales y procedimentales:

Formular, plantear, transformar y resolver problemas a partir de situaciones de la vida cotidiana, de las otras ciencias y de las matemáticas mismas; utilizar diferentes registros de representación o sistemas de notación simbólica para crear, expresar y representar ideas matemáticas; usar la argumentación, la prueba y la refutación, el ejemplo y el contraejemplo, como medios de validar y rechazar conjeturas, y avanzar en el camino hacia la demostración; y dominar procedimientos y algoritmos matemáticos (p. 51).

Por consiguiente, la enseñanza de la matemática es, según Gallego y Honey (2007), “un proceso didáctico de aspectos lógicos y analíticos, a través de los cuales el estudiante debe aprender a pensar y razonar” (p.76). Ante esto, no debe concebirse su enseñanza como la manipulación y resolución de operaciones numéricas, sino que el proceso de enseñanza y aprendizaje debe fundamentarse en:

- a) Propiciar situaciones que brinden al estudiante la oportunidad de comunicar sus ideas matemáticas;
- b) Generar actividades que los capacite para obtener, organizar y analizar información, resolver problemas y construir argumentaciones lógicas;
- c) Relacionar la asignatura con el entorno;
- d) Vincular la matemática con otras áreas de la creación humana;
- e) Desarrollar en el alumno sentimientos de autodisciplina;
- f) Habilitar al estudiante para el trabajo en equipo,

planteando tareas intelectuales exigentes y g) Preparar al alumno para el uso efectivo, consciente y crítico de las nuevas tecnologías (González, 2001, p.56).

Ante esto, es preciso señalar que los profesores deben ser responsables de analizar su práctica pedagógica, para intentar comprender tanto como sea posible los efectos de la clase de matemáticas sobre cada estudiante. El profesor debe llevar un registro sobre su clase usando una variedad de estrategias y centrando su atención sobre la amplia matriz de dimensiones de la competencia matemática, lo que los profesores aprenden de esto debería ser una fuente primaria de información para la planificación y mejora de la instrucción tanto a corto como a la largo plazo (Godino, Batanero y Font, 2003).

Es un lugar común escuchar en los centros de estudio y en las investigaciones en torno a esta disciplina, que las matemáticas son una de las disciplinas cuyos resultados de calidad y de índice académico, obtenido por parte de los estudiantes, evidencian menor grado de aceptación y productividad (Linares, 2017; Ortiz, 2012; Gómez, Sila y Miranda, 2015; Rodríguez, 2017). Particularmente, la interacción que se genera entre los procesos de enseñar y aprender esta disciplina, sigue teniendo mucho que decir pedagógicamente. Arboleda y Castrillón (2008) explican que:

El gran reto social de las reformas educativas es fundamentalmente alcanzar las metas y propósitos que ellos se formulan. Es decir, hacer visibles las políticas de mejoramiento de la enseñanza. Sin embargo, no puede decirse que este haya sido preponderantemente la característica en el caso de las reformas educativas en Colombia en los últimos decenios. La educación matemática en particular se ha constituido en un factor crítico de dichas reformas (p. 2).

A pesar de los esfuerzos que se realizan en políticas educativas, esta es una problemática de difícil solución, entre otras cosas, porque la organización de las reformas educativas se hace de forma descontextualizada y “porque los currículos se diseñan desde afuera y de forma impositiva” (Díaz Barriga: 2012, p. 2). Además, estas reformas y sus resultados gozan de un rechazo social, que surge en el seno de la familia y la misma escuela. Al respecto, Rodríguez (2017), expresa que:

En muchos sectores sociales se escuchan fuertes críticas por las dificultades que enfrentan los estudiantes en el aprendizaje de las matemáticas. Muchos investigadores señalan que estas críticas y el mismo rechazo hacia esta disciplina, no obedecen a aspectos relacionados con su naturaleza sino que son resultado de estereotipos creados a su alrededor y que se transmiten en el entorno familiar y educativo. Este hecho provoca que los estudiantes adquieran ciertos prejuicios con respecto al aprendizaje matemático, los cuales pueden afectar significativamente el proceso de su enseñanza aprendizaje. (p.6).

Por consiguiente, resulta imperante que las propuestas curriculares diseñadas para la enseñanza de las matemáticas clarifiquen y orienten la acción del docente con una mirada más amplia, que trascienda la perspectiva tradicionalista en la que el maestro es el centro. Es necesario que el docente trascienda su interés por enseñar contenidos basados en la resolución de problemas abstractos. Contrario a ello, en las orientaciones curriculares deben explicitarse cuáles son las matemáticas que se pretenden enseñar y cómo puede lograrse esta meta de forma exitosa y pertinente. Según Godino, Batanero y Font (2003) esta pretensión pedagógica es posible si se considera que:

En sentido amplio el currículo comprendería también el detalle de las acciones educativas específicas que se deben realizar en el aula para el logro de los objetivos, esto es, el plan operativo

que detalla qué matemáticas necesitan conocer los alumnos, qué deben hacer los profesores para conseguir que sus alumnos desarrollen sus conocimientos matemáticos y cuál debe ser el contexto en que tenga lugar el proceso de enseñanza – aprendizaje (p. 92).

En este sentido, Rodríguez (2017), expresa que es necesario que el docente se permita planificar experiencias didácticas significativas, que surjan desde el conocimiento que ya poseen los estudiantes, pero que además, los invite a construir nuevos aprendizajes. Por ello propone que el docente debería: "... diseñar secuencias didácticas que permitan en el estudiante desafíos que sean capaces de aceptar, de modo que, la resolución de problemas, puedan afianzar conocimientos matemáticos ya construidos y construir conocimientos nuevos" (p. 14).

Esta forma de abordar la enseñanza supone un docente que integra en su proceso, además de sus intencionalidades como educador en cuanto a contenidos pedagógicos se refiere, los intereses, inquietudes del estudiante; visualizándolo como el centro del proceso. Además, lo considera como un sujeto inmerso en un contexto social e histórico particular. Esta mirada más amplia es una orientación explícita, ya que en algunas propuestas curriculares, como la del Ministerio de Educación de Córdoba (2019), expresa que para enseñar matemáticas es necesario tener presente que:

Se produce una redefinición de la triada pedagógica docentes-estudiantes, conocimientos, pues adquieren significatividad y relevancia el contexto. Cobra importancia la interacción, esto es, los vínculos con otros sujetos (otros/as maestros/as-profesores/as y estudiantes, tutores, coordinadores de curso, familias, etc.-) con quienes se participa, se discuten ideas, se intercambian informaciones, se analizan situaciones, así como las actuaciones de los/las docentes y de

sus estudiantes o entre éstos/as, en torno al objeto del aprendizaje –la interactividad– en un contexto, un territorio que es diverso. (p. 10).

En consecuencia, los docentes deberían tener presente algunos aspectos en su práctica para la enseñanza de las matemáticas, que propicien la oportunidad para que "los estudiantes desempaquen su pensamiento – expliquen, interpreten, apliquen, cambien su perspectiva, empaticen o se autoevalúen..." (Flore y Leymonié, 2007, p.10). Desde estas oportunidades, los docentes de matemáticas deberían considerar:

1.El tiempo suficiente para lograr una planificación de lo que pretenden enseñar. Para ello es necesario que tengan presentes los intereses y características de sus alumnos. De igual forma, al cierre de este proceso, deben otorgarse un espacio para reflexionar en torno al efecto que tuvo su enseñanza y la pertinencia de todo el proceso realizado. En este sentido, Duque, Vallejo y Rodríguez (2013) expresan que:

en este marco, el docente, desde el deber ser, y orientador de los procesos pedagógicos, se consolida como una figura mediadora y formadora, es así que se debe reflexionar sobre la práctica pedagógica para mejorarla y fortalecerla, esta figura docente debe consolidarse a partir de un profundo conocimiento disciplinar, práctico, tecnológico e investigativo (p. 18).

2.El diseño de las actividades didácticas planteadas debe centrarse en el estudiante. Estas deben representar un incentivo, una motivación que los invita a aprender más allá de lo que saben, sin que esto suponga una posible frustración porque al final no logren alcanzar la competencia esperada. Las planificaciones deben representar retos realizables o alcanzables por los estudiantes.

3. Los docentes deben considerar que los estudiantes nunca llegan con la mente en blanco. Por ello es necesario que parta y resignifique los conocimientos previos para avanzar. Godino, Batanero y Font (2003) afirman:

La ciencia, y en particular las matemáticas, no se construyen en el vacío, sino sobre los pilares de los conocimientos construidos por nuestros predecesores. El fin de la enseñanza de las matemáticas no solo es capacitar a los alumnos a resolver problemas cuya solución ya conocemos sino preocuparnos por resolver problemas que aún no hemos sido capaces de solucionar. Para ello debemos de acostumbrarnos a un trabajo matemático científico, que no solo incluya la solución de problemas, sino la utilización de los conocimientos previos en la solución de los mismos (p. 69).

4.El espacio del aula, debe ser un entorno de trabajo colaborativo, entre pares. Es necesario que los docentes fomenten la participación e interacción de los estudiantes. Los salones deben ser espacios de reflexión y manifestación de opiniones e ideas. Esto les permitirá contrastar y complementar su conocimiento con el de sus compañeros.

5.Las situaciones de enseñanza y aprendizaje siempre deben tener un asidero y una relación con situaciones significativas para los estudiantes, las cuales surgen de su cotidianidad. Al respecto opinan que:

...las aplicaciones matemáticas tienen una fuerte presencia en nuestro entorno. Si queremos que el alumno valore su papel, es importante que los ejemplos y situaciones que mostramos en la clase hagan ver, de la forma más completa posible, el amplio campo de fenómenos que las matemáticas permiten organizar (Godino, Batanero y Font. 2003, p. 24).

6.El docente debe propiciar un clima que le permita a los alumnos la confianza suficiente para que el error no sea punitivo, sino que, contrariamente, sea una oportunidad para el aprendizaje y la reflexión. El aula debe convertirse en un espacio de investigación, experimentación y creatividad.

En síntesis, desde esta propuesta se trasciende la mirada maestrocentrista de la pedagogía basada en un modelo tradicional o conductual, aquella en la que el profesor es quien expresa el contenido, aclara dudas y da las pautas a seguir de cómo realizar los trabajos en el aula. Es esa práctica docente cuya estructura didáctica, según Castaño (1991), se constituye de cuatro o cinco pasos representados en la presentación, reproducción, ejercitación, aplicación de un modelo y evaluación del aprendizaje.

Es necesario que su práctica perfile más hacia una pedagogía integradora. Al respecto, la propuesta educativa del Ministerio de Educación de Córdoba (2019), nos deja saber:

Desde una perspectiva integradora de la enseñanza de la Matemática para que los y las estudiantes aprendan lo que tienen que aprender en los tiempos que están establecidos, se pasa de una concepción de aprendizaje como adquisición, a otra más cercana a la de proceso de construcción –y también transformación– de conocimiento durante el cual docentes y estudiantes se involucran, interaccionan e interactúan en relación con situaciones, problemas, controversias, tópicos, de su entorno vivencial próximo y distante, social y personal. En la dinámica de ese proceso es posible identificar momentos básicos –punto de partida, problematización, intercambios y punto de llegada– que se suceden de manera espiralada (p.12).

Resulta importante, entonces, que las prácticas pedagógicas para la enseñanza de las matemáticas estén direccionadas hacia la intencionalidad clara de lo que debería conocer el estudiante de la disciplina en sí misma y de la relación que esta posee con la sociedad, es decir, la aplicabilidad que el estudiante puede darle en la vida. Para ello resulta indispensable tener presente que los centros educativos deben tener claridad en el saber, como objetivo pedagógico, esto les permitirá reconocer el propósito, la metodología y las características del sujeto al que se desea enseñar.

REFERENCIAS

Alliaud, A. y Antelo, E. (2011). Los gajes del oficio: enseñanza, pedagogía y formación. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

Andrade, M. (2000). Influencias de las inteligencias múltiples, el rendimiento académico previo y el currículum del hogar sobre el autoestima del adolescente. (Tesis Doctoral). Universidad Católica de Chile.

Ávalos, B. (2002). Profesores para Chile, Historia de un Proyecto. Ministerio de Educación. Chile. Pág. 109.

Azcárate, P. (1998). La formación del profesor de matemáticas. Fundamentos, principios y estrategias. Seminario de doctorado dictado en la Universidad de Zulia, Venezuela (material mimeografiado).

Blanco, L y M. Barrantes (2003). Concepciones de los estudiantes para maestros en España sobre la geometría escolar y su enseñanza-aprendizaje. Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa. 6 (2), pp. 107-132.

Castaño, J. (1991). Construcción del conocimiento matemático del niño de grado cero. Bogotá, MEN.

Castillo, S., y Cabrerizo, J. (2005). Formación del profesorado en educación superior. Didáctica y Currículum. Volumen I. Madrid: Mac Graw Hill.

Díaz Barriga, F. (2012). Reformas curriculares y cambio sistémico: Una articulación ausente pero necesaria para dar cabida a la innovación. Revista Iberoamericana de Educación Superior. 3 (7), pp. 23-40.

Duque, P; Vallejo, S y Rodríguez, J. (2013). Prácticas pedagógicas y su relación con el desempeño académico. Universidad de Manizales – CINDE.

Flore, E. y Leymonié, J. (2007). Planificaciones de aula que promueve la comprensión. En Didáctica práctica para enseñanza media y superior. Montevideo: Grupo Magro.

Gallego, D. J. y Honey, P. (2007). Estilos de aprendizaje. Bilbao: Mensajero.

Godino, J.; Batanero, C y Font, V. (2003). Fundamentos de la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas para maestros. Matemática y su didáctica para maestros, Granada.

Gómez, L.; Silas, J.; y Miranda, E. (2015). Un modelo para la enseñanza de las matemáticas en secundaria. Revista Diálogos para la educación. (6) 10, pp.1-17.

- González, (2001). El contexto de la enseñanza universitaria. En A. González. Enseñanza, profesores y universidad. Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad Rovira I Virgili.
- Libaneo, J. (2014). La integración entre el conocimiento disciplinar y el conocimiento pedagógico en la formación de Profesores y la contribución de la teoría de la enseñanza de Vasili Davíдов. *Revista de Didácticas Específicas*. 10, pp. 5-37.
- Linares. A. (2007). El aprendizaje cooperativo y su influencia en el rendimiento académico en el área de matemáticas de los alumnos de educación secundaria. Universidad San Martín de Porres.
- Litwin, E. (1997). Las configuraciones didácticas. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Ministerio de Educación Córdoba. (2019). Los desafíos de enseñar matemáticas hoy.
- Ministerio de Educación Nacional. (MEN). (2006). Estándares básicos de competencias en matemáticas. Potenciar el pensamiento matemático: ¡un reto escolar! Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (MEN). (1995). Ley general de Educación. Santa Fe de Bogotá: Editorial Universidad Nacional.
- OCDE (2014). Education at a Glance 2014: OECD Indicators, OECD Publishing, Paris.
- Ortiz, J. (2012). Modelos didácticos para la enseñanza de las matemáticas básicas. Medellín: Universidad Nacional de Colombia.
- Pabón, H. (2009). Análisis de la práctica pedagógica de los docentes de matemáticas de los grados 4º y 5º de primaria de la institución educativa distrital.
- Pontificia Universidad Javeriana, Fundación Compartir (2015) ¿Cómo enseñan los maestros colombianos en el área de las matemáticas?
- Análisis de la propuesta Premio Compartir al Mundo. Bogotá Fundación Telefónica, Intel y Microsoft.
- Restrepo Millán. (Tesis de Maestría). Universidad de la Salle: Facultad de Ciencias de la Educación. Bogotá, Colombia.
- Rodríguez, (2017). Estrategias didácticas de aprendizaje en matemáticas. Universidad Militar Nueva Granada, Colombia.
- Solórzano, N. (2001). Manual de actividades para el rendimiento académico. México: Trillas.
- UNESCO, (2019). Informe de seguimiento de la Educación en el mundo. Migración, desplazamiento y educación. París.
- UNESCO, TERCE (2016). Aportes para la enseñanza de la matemática. Chile. Disponible en: www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-sp

LAS HABILIDADES SOCIALES EN ENTORNOS VIRTUALES
EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

SOCIAL SKILLS IN VIRTUAL ENVIRONMENTS IN
HIGHER EDUCATION

Autor: Ibarra, Hernando
I. E. Provincial San José de Pamplona, Colombia
Correo electrónico: hdoibarrac@gmail.com

Recibido: : 6 de abril de 2020
Aceptado: 21 de junio de 2020

RESUMEN

El presente ensayo se propone realizar un acercamiento a una definición amplia sobre habilidades sociales, con el fin de establecer la importancia de su desarrollo en entornos virtuales de aprendizaje, haciendo énfasis en la educación superior, contexto laboral del autor. Para esto, se hará una exposición, desde la mirada de varios autores, sobre lo que se entiende de este concepto y, por último, se examinará su relevancia en la educación virtual.

Palabras clave: habilidades sociales, entornos virtuales, educación.

ABSTRACT

This essay proposes to make an approach to a broad definition of social skills in order to establish the importance of its development in virtual learning environments, emphasizing higher education, the author's work context. For this, we will make an exhibition, from the perspective of several authors, on what is understood of this concept and finally, we will mention its importance in virtual education.

Keywords: social skills, virtual environments, education.

El auge y crecimiento permanente de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) ha creado la necesidad de buscar, crear y adquirir nuevas formas de interacción, comunicación y aprendizajes a través de entornos virtuales. De esta manera, los procesos educativos han tratado de evolucionar e ir a la par del desarrollo de las herramientas y aplicativos en la web, y esto ha dado paso a que los docentes y los estudiantes potencien nuevas competencias (interpretativas, argumentativas, entre otras) para responder a los desafíos que propone la globalización del conocimiento, la cibercultura y la educación virtual.

El presente ensayo tiene como propósito acercarse a una definición amplia del concepto de habilidades sociales, con el fin de subrayar la necesidad de su desarrollo en entornos virtuales de aprendizaje, poniendo énfasis en la educación superior, contexto laboral del autor. Por último, se abordará su importancia en la educación virtual.

Las habilidades sociales en la educación superior

El tema de las habilidades sociales ha sido abordado desde las ciencias sociales y la psicología, y se han propuesto diversas definiciones o descripciones, aunque sin llegar a un concepto unitario. Esto se debe, como afirman Ortego *et al.* (2010), a que, primero, dentro de este campo se incluye una amplia variedad de conductas, dependiendo de la disciplina que lo estudie; y segundo, que tales habilidades están supeditadas a un contexto en particular que no es permanente, sino de naturaleza variable, por tratarse de un hecho colectivo.

El ser humano es un ser de hábitos grupales y, por tanto, siempre ha buscado vivir en comunidad, comunicarse y relacionarse de una manera asertiva con los demás. Según Goleman (1995), para lograr la armonía necesaria en las relaciones humanas, es imprescindible desarrollar competencias dirigidas a propiciar interacciones eficaces basadas en el respeto. Así, el mismo investigador define las habilidades interpersonales como la capacidad del individuo para relacionarse efectivamente con los demás o, en sus propias palabras:

Estas son las capacidades que contribuyen a la eficacia en el trato con los demás; aquí los déficit conducen a la ineptitud en el mundo social o a los desastres interpersonales repetidos. En efecto, es precisamente la ausencia de estas habilidades lo que puede hacer que incluso los más brillantes intelectualmente fracasen en sus relaciones, apareciendo como arrogantes, desagradables o insensibles. Estas habilidades sociales le permiten a uno dar forma a un encuentro, movilizar e inspirar a otros, prosperar en las relaciones íntimas, persuadir e influir, tranquilizar a los demás (p. 141).

Caballo (2007) aclara que la actual visión acerca de las habilidades sociales se ha perfilado a partir de tres líneas diferentes de investigación. En primer lugar, dos series de trabajos pioneros gestados en Estados Unidos, en los que se utilizaron términos diferentes para denominar lo que hoy se conoce como habilidades sociales: por una parte, el trabajo de Salter, en 1949, en el que se expone sobre los reflejos condicionados, en relación con el comportamiento humano; y por otra parte, los trabajos de Zigler y Phillips, en la década de los 60, sobre la *competencia social*, en los que se concluyó que cuanto mayor es el nivel de competencia social de los pacientes psiquiátricos, menor es el tiempo de internamiento hospitalario de los mismos.

En segundo lugar, debe mencionarse una serie de trabajos producidos en Inglaterra y publicados a partir de los años 60, con Argyle, Kendon y Welford como figuras centrales (Caballo, 2007). En ellos aparece empleado el término de *habilidad*, aunque vinculado a las interacciones hombre-máquina: la analogía entre uno y otro sistema servía como base para el estudio de la percepción, la toma de decisiones, la motricidad y el procesamiento de información.

De esta manera, tal como señala Caballo (2007), existe una evolución terminológica que varía desde *personalidad excitatoria*, *libertad emocional*, *efectividad emocional* o

conducta asertiva, hasta llegar a la denominación que mayor uso tiene hoy en el ámbito psicológico, es decir, *habilidades sociales*.

Monjas (1999) considera que las habilidades sociales consisten en determinadas conductas o destrezas requeridas para llevar a cabo de manera competente una tarea de índole interpersonal; por tanto, las asume como un conjunto de comportamientos adquiridos y aprendidos y no un rasgo individual de la personalidad. Asimismo, precisa que son “las conductas necesarias para relacionarse con los iguales y con los adultos de forma efectiva y mutuamente satisfactoria” (p. 29).

Para Coronado (2009), son un conjunto de capacidades que permiten desplegar conductas eficaces en situaciones interpersonales con el fin de recibir respuestas gratificantes por parte de los demás.

Por otro lado, García (2009) las entiende como la capacidad para interactuar con los demás en un contexto grupal establecido, de una manera determinada, y esta conducta es aceptada o valorada en lo colectivo, puesto que también resulta ser un beneficio para los demás.

Caballo (2007), por su parte, ofrece el siguiente acercamiento:

La conducta socialmente habilidosa es ese conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo, de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás, y que generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas (s.p.).

Blanco (1982) habla al respecto refiriéndose a “la capacidad que el individuo posee de percibir, entender, descifrar y responder a los estímulos sociales en general, especialmente a aquellos que provienen del

comportamiento de los demás” (p. 568). Mientras que, para Kelly (1992), se conciben como “aquellas conductas aprendidas que ponen en juego las personas en situaciones interpersonales para obtener o mantener reforzamiento del ambiente. Entendidas de esta manera, tales habilidades pueden considerarse como vías o rutas hacia los objetivos de un individuo” (p. 19).

De este modo, la correspondencia entre estas definiciones estriba en reconocer las habilidades sociales como una capacidad o conducta que tiene un individuo respecto a otro. Tales conductas son aprendidas y grupalmente aceptadas, y por tanto posibilitan la interacción con los demás. En este sentido, son instrumentales y resultan necesarias para lograr un objetivo (Santos y Lorenzo, 1999).

En referencia a las habilidades sociales dentro del contexto educativo debe observarse, entre otros aspectos, la comunicación asertiva, referida a las cualidades socio-psicológicas del docente que facilitan una comunicación ininterrumpida dentro y fuera de clase y despiertan, por ejemplo, la reflexión individual en los estudiantes. De este modo, la comunicación en el salón de clases constituye un proceso de emisión-recepción, no solo de mensajes, sino también del sentido de los mismos, influenciado por la compleja trama interpersonal e ideológica y por la posición que ocupan los interlocutores dentro del grupo (Zurita, 2013). En este ámbito se encuentra la conversación como habilidad básica. Para Kelly (1992), las habilidades conversacionales son:

La capacidad de iniciar y mantener conversaciones informales con otras personas. Un repertorio conversacional efectivo no sólo permite al individuo salir airoso en las interacciones informales, sino que además es un precursor probable del desarrollo de relaciones duraderas, dado que la formación de tales relaciones requiere, en primer lugar, que el individuo interactúe satisfactoriamente con los demás durante una conversación. A diferencia de otros tipos de habilidades sociales

que sirven para propósitos relativamente limitados, la competencia conversacional es necesaria en un amplio abanico de situaciones interpersonales cotidianas (p. 142).

Otro componente resaltable en lo que atañe a la educación es el liderazgo. Al respecto, se muestra una diferencia entre docente y líder pedagógico, que radica en el origen de la autoridad de cada uno, pues esta constituye la premisa de la relación dominio-subordinación. De esta manera, la autoridad del líder pedagógico proviene de los estudiantes, pues en este caso él es reconocido por ellos, con quienes interactúa y comparte su posición, normas y valores.

La asertividad es igualmente un aspecto de las habilidades sociales. Kelly (1992) la describe como “la capacidad de un individuo para comunicar a otra persona sus posturas, opiniones, creencias o sentimientos de manera eficaz y sin sentirse incómodo” (p. 175). Su desarrollo puede dar lugar a la aceptación asertiva, referida a la potencialidad de un individuo para transmitir empatía y dar respuestas cercanas (manifestaciones de afecto, elogio, aprecio, sentimientos personales, etc.) a los demás cuando se conducen positivamente.

Asimismo, la asertividad introduce el concepto de oposición asertiva, que se refiere al rechazo de una conducta inaceptable y a la búsqueda de una más aceptable. En palabras de Kelly (1992: 176), “el objetivo de la oposición asertiva es comunicar tranquilamente nuestros sentimientos e invitar al antagonista a que cambie su conducta; no es descargar comentarios beligerantes sobre el otro”. En el caso de la educación, podría apuntarse que es la manera en que el docente puede orientar la conducta de sus estudiantes para lograr interacciones amenas y con respeto.

Otro elemento es la resolución de conflictos dentro del aula, el espacio compartido para efectuar cada clase. Esta es una de las habilidades que el docente tiene la responsabilidad de consolidar, con el propósito de resolver los problemas satisfactoriamente y así reducirlos o

eliminarlos en el proceso de enseñanza, al tiempo que hay que procurar a los estudiantes las herramientas y estrategias para que ellos mismos puedan resolverlos por su cuenta (Caballero, 2011).

Finalmente, la planificación también es una habilidad social destacable y se entiende como la capacidad para tener iniciativa, discernir sobre las causas de un problema y resolverlo, seleccionar actividades y estrategias para la consecución de una meta, y establecer un plan de acción determinado y concreto (Kelly, 1992).

Las habilidades sociales en entornos de educación virtual

En la educación formal se ha incorporado el aprendizaje abierto o la virtualidad como modalidad de aprendizaje, caracterizado porque las decisiones sobre el mismo recaen en los estudiantes, y los profesores son mediadores que regulan el trabajo de enseñanza y la interacción, estableciendo las metas y regulando los contenidos. Esta modalidad promueve el trabajo colaborativo, el entendimiento, la sensibilización, el apoyo, el reconocimiento de las necesidades, el deseo por aprender a aprender. A pesar de la distancia física entre ambos actores, los docentes pueden valerse de una práctica pedagógica que potencie los conocimientos y habilidades sociales.

Mora y Vera (2010) definen los entornos virtuales de aprendizaje como “espacios mediados por las TIC, de comunicación sincrónica y asincrónica, que permiten el intercambio de información y donde se desarrollan procesos de enseñanza y aprendizaje, facilitados por la interacción y cooperación entre estudiantes y docente de forma dinámica” (p. 69). Dichos entornos brindan a los estudiantes la posibilidad de interactuar colaborativamente en su actividad de aprendizaje, pues los contenidos pueden ser presentados en forma lógica y organizada, y de este modo representan un recurso útil para estimular la motivación del usuario y promover aprendizajes significativos.

En el mismo orden de ideas, Silvio (2000) y Cabero (2005) aportan que se trata de un

proceso interactivo en donde los contenidos de los cursos son analizados y discutidos .entre estudiantes y profesores, de manera sincrónica (videoconferencia, chat, en cuyos casos los estudiantes tienen libertad de escoger dónde ingresar a la sesión) o asincrónica (foro, correo electrónico), en una relación dialógica y cooperativa, donde la interacción ocurre cuando usan las TIC y su objetivo primordial es favorecer la adquisición de contenidos particulares y la construcción de conocimientos nuevos, con el beneficio agregado de ayudar en el perfeccionamiento de diversas potencialidades comunicativas y sociales.

Específicamente en la educación superior, esta propuesta, que incorpora formas de aprendizaje que flexibilizan las variables de espacio y tiempo, cada día es más aceptada y usada, sobre todo porque los estudiantes de todos los niveles, bajo este nuevo paradigma, cuentan con ventajas superiores en el procesamiento de datos e información para generar conocimiento, a diferencia de estudiantes matriculados en programas de educación tradicional (Cabero, 2005), y eso los convierte en protagonistas de su propio aprendizaje. En consecuencia, la virtualidad debe ser incorporada en la educación superior por ser un medio que sirve, según Castillo y Guerrero (2013), para impulsar el aprendizaje activo, abierto, distribuido, flexible, autónomo y colaborativo, en la construcción del conocimiento. Se trata, eso sí, de un giro que exige cambios en la labor de los docentes, quienes deben asumir nuevos retos en cuanto a la manera de realizar su práctica pedagógica.

El desarrollo de habilidades sociales en el marco de un entorno virtual de aprendizaje se ha convertido en un llamado cada vez más recurrente para los profesores, quienes deben potenciarlas para propiciar una formación más humanizante y colaborativa. Al respecto, Rivas (2014) subraya el vínculo entre la interacción y la afectividad puntualizando:

Las habilidades sociales son un conjunto de hábitos o estilos (que incluyen comportamientos, pensamientos y emociones), que nos llevan a resolver situaciones sociales de

manera efectiva, nos permiten mejorar nuestras relaciones interpersonales, sentirnos bien, obtener lo que queremos y conseguir que los demás no nos impidan lograr nuestros objetivos (p. 20).

Es decir, dichas habilidades comprenden la gama de conductas que se enfocan en relacionarse con otros y comprenderlos, manejar los conflictos, asumir diversos roles dentro del grupo, como el ser un líder o ser un miembro más. Específicamente, en la modalidad virtual de educación superior, se debe buscar y propiciar la interacción de los estudiantes con los docentes y de los estudiantes con sus compañeros, en un ambiente y situación equitativos y de discusión de los aprendizajes. Dentro de este contexto, el docente debe orientar, mediar y facilitar el proceso de construcción del saber (Díaz y Hernández, 2002), y aplicar conocimientos básicos sobre habilidades sociales se considera parte del repertorio pedagógico.

En consecuencia, uno de los principios de la educación debe orientarse al desarrollo de tales habilidades:

La educación, en cualquier nivel de enseñanza, sin el aprendizaje de habilidades sociales que fortalezcan las dimensiones intra e interpersonales, no prepara integralmente para la vida, teniendo en cuenta que no es posible una convivencia social adecuada sin que la preceda un aprendizaje sistemático y consciente de aquellas prácticas que la hacen posible. Además, se ha declarado de manera constante, que la educación superior aspira a formar personas socialmente responsables, donde la enseñanza de habilidades sociales cobra vida propia pues, sin éstas, no es posible lograr el comprometimiento de sus estudiantes con el mundo en que viven (Hernández, 2013: 274).

En este sentido, el docente desempeña un rol primordial como mediador, ya que debe aportar riqueza y dinamismo a las clases, y seleccionar, diseñar y organizar las experiencias con el fin de

implementar un proceso de enseñanza y aprendizaje que rompa la barrera de la no presencialidad. De esta manera, el fomento de las habilidades sociales en el marco de un entorno virtual de aprendizaje se ha convertido en un gran llamado para los profesores, los cuales deben potenciarlas para propiciar una formación incluyente, más humanizante y colaborativa.

Es así que los docentes deben valerse de entornos de aprendizaje ricos en recursos educativos bien estructurados y contextualizados, transformarse en orientadores y mediadores, poseer conocimientos disciplinares y tecnológicos para el manejo de la información en la red, y aplicar destrezas y actitudes psicopedagógicas para la atención de los alumnos, ya que, como lo expresan Benedito *et al.* (1995), “el profesor ha de ser un conocedor de la disciplina y un especialista en el campo del saber” (p. 124). Por lo tanto, debe ser un conocedor profundo de la materia que enseña y experto en las tecnologías, pero también necesita ciertas competencias personales y sociales para relacionarse con los alumnos con un sentido formativo y convertir la acción didáctica en una gran influencia motivadora, participativa y enriquecedora.

En resumen, la educación virtual empieza a ocupar un lugar significativo en la educación superior, lo que constituye una innovación en la contemporaneidad pedagógica. Sus propósitos se orientan a ampliar la cobertura y ofrecer nuevas oportunidades de estudio con una modalidad abierta y flexible apoyada en el uso de la red. Para ello, el docente deberá incorporar a su bagaje profesional las características interaccionales que requiere el trabajo educativo a distancia, y propiciar con ello el alcance exitoso del proceso de enseñanza-aprendizaje llevado a cabo junto a sus estudiantes.

REFERENCIAS

- Benedito, V., Ferrer, V. y Ferreres, V. (1995). *La formación universitaria a debate*. Barcelona: Publicaciones de la Universidad de Barcelona.
- Blanco, A. (1982). *Evaluación de las habilidades sociales*. En: R. Fernández y J. Carrobes (eds.), *Evaluación conductual*. Madrid: Pirámide.
- Caballero, M. A. (2011). *Talleres sociales. Habilidades sociales, resolución de conflictos, control emocional y autoestima*. Madrid: CCS.
- Caballo, V. (2007). *Manual de Evaluación y entrenamiento de habilidades sociales*. 7a. ed. Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- Cabero, J. (2005). Las TIC y las universidades: Retos, posibilidades y preocupaciones. *Revista de la Educación Superior*, 34 (135), pp. 77-100.
- Castillo, H. y Guerrero, D. (2013). La virtualidad en la educación superior. En: D. Izarra y R. Ramírez, *Docente, enseñanza y escuela*. Rubio: IMPM, UPEL, Núcleo Académico Táchira, pp. 185-203.
- Coronado, M. (2009). *Competencias sociales y convivencia*. Buenos Aires: Noveduc Libros.
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. México D.F.: Mc Graw-Hill.
- García, R. (2009). *Desarrollo profesional docente*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Goleman, D. (1995). *La inteligencia emocional. Por qué es más importante que el cociente intelectual*. México: Ediciones B.

Hernández, M. (2013). La educación de habilidades sociales desde la Extensión Universitaria. *Educación en Revista*, 50, pp. 269-283

Kelly, J. (1992). *Entrenamiento de las habilidades sociales*. 3a. ed. Biblioteca de Psicología. Bilbao.

Monjas, M. I. (1999). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social para niños y niñas en edad escolar (PEHIS)*. 4a. edición. Madrid: CEPE.

Mora, A. y Vera, M. (2010). Entorno virtual para la enseñanza y aprendizaje del cálculo integral en una variable. *Evaluación e investigación*, 5 (2), pp. 67 - 82. Disponible en: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/32925/articulo5.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

Ortego, M., López, S. y Álvarez, M. (2010). *Ciencias Psicosociales. I*, Universidad de Cantabria. Cap. 7. Disponible en:

<http://ocw.unican.es/ciencias-de-la-salud/ciencias-psicosociales-i>

Rivas, H. (2014). *Desarrollo de habilidades sociales a través de los ambientes virtuales de aprendizaje: humanización de las aulas virtuales*. Neiva: Universidad Nacional Abierta y a Distancia.

Santos, M. y Lorenzo, M. (1999). La vía comunitaria en las instituciones cerradas: Un Programa educativo de habilidades sociales. *Revista de Ciencias de la Educación*, 177, pp. 79-96.

Silvio, J. (2000). *La virtualización de la Universidad: ¿Cómo transformar la educación superior con la tecnología?* (Vol. 13). IESALC/UNESCO.

Zurita, T. (2013). *Habilidades sociales y dinamización de grupos*. Málaga: IC Editorial.

UNA MIRADA REFLEXIVA HACIA LA PEDAGOGÍA CRÍTICA Y SU PERTINENCIA
PARA LA FORMACIÓN DE LA SOCIEDAD COLOMBIANA
A REFLEXIVE LOOK TOWARDS CRITICAL PEDAGOGY AND ITS RELEVANCE
TO THE FORMATION OF COLOMBIAN SOCIETY

Autor: Rubio, Iván Felipe
Universidad de Pamplona, Colombia
Correo electrónico: licenciadocastellano21@gmail.com

Recibido: 28 de enero del 2020

Aceptado: : 30 de abril de 2020

RESUMEN

La enseñanza supone la necesidad de propiciar espacios reflexivos, plurales y democráticos, que incidan en el desarrollo de la sociedad. Por consiguiente, la universidad colombiana debe representar el recinto educativo que trasciende la práctica pedagógica tradicional, cerrada, y disponerse a un pensamiento universal, que fortalezca el estudio del contexto desde una perspectiva crítica. En correspondencia a este planteamiento, el presente ensayo está orientado a reflexionar sobre las prácticas tradicionales de la enseñanza que prevalecen en el nivel universitario con la finalidad de propiciar una pedagogía crítica, que le permita al docente visualizar su práctica personal y a su vez genere en los estudiantes un pensamiento más reflexivo, para que así puedan convertirse en sujetos transformadores de su realidad.

Palabras clave: Educación, pedagogía crítica, universidad, formación, sociedad.

ABSTRACT

Teaching implies the need to promote reflexive, plural and democratic spaces that affect the development of society. Therefore, the Colombian university must represent the educational environment that transcends the traditional pedagogical practice, closed and available to a universal thought, which strengthens the study of the context from a critical perspective. Corresponding to this approach, this essay is aimed at reflecting on the traditional teaching practices that prevail at the university level in order to promote a critical pedagogy, which allows the teacher to visualize their personal practice, and in turn, generate students a more reflective thought, so that they can become transforming subjects of their reality.

Keywords: Education, Critical Pedagogy, University, training, society.

La educación, desde la perspectiva tradicional, positivista, de la enseñanza, se concibió como un contrato cerrado en el cual el docente era el centro y exclusivo transmisor y dueño del saber (Araujo *et al.*, 2015). Por ende, al ser este el sujeto poseedor del conocimiento, se convertía, a su vez, en quien poseía la verdad de lo que se debía aprender y marcaba la pauta de cómo lograrlo (Flórez, 1994). Se trata de esa educación a la que Freire (1970) denominó *educación bancaria*, la cual depositaba saberes en el estudiante, medibles y cuantificables a partir de los contenidos aprendidos. Desde esta perspectiva, se concebía al estudiante como un sujeto pasible, con poco para decir y cuestionar, ya que todo lo que debía aprender estaba bajo el dominio de su maestro.

Esa visión maestrocentrista o academicista de entender el hecho educativo ocasionó que el aprendizaje estuviera determinado por el educador, quien era asumido como una autoridad suministradora de contenidos, incuestionable en cuanto a sapiencia se refiere. Además, propició un ambiente en el que solo era importante atender aspectos relativos al saber académico y relegaba el ser del estudiante y el contexto a ámbitos inobservables y poco relevantes del hecho pedagógico. De esta cosmovisión de enseñar surgía una visión unidireccional de comunicación, con contenidos al parecer creados en el maestro y depositados, literalmente, en la mente de los estudiantes.

Sin embargo, en la medida en la que fueron apareciendo nuevas perspectivas y modelos, la visión del enseñar, y todo lo que en su entorno sucede, fue transformándose y convirtiendo esta actividad en un proceso recursivo, incluyente y democrático, en el cual era necesario e imprescindible trascender la exclusividad de la opinión del maestro e involucrar a todos los sujetos y a la situación comunicativa que rodeaban el acto de enseñar.

Asimismo, se reconoció que el alumno era un sujeto activo, poseedor de un saber adquirido desde sus experiencias de vida y académicas previas; sus intencionalidades y

emociones y su relación con el mundo tenían tanto valor como la formación del maestro (Díaz, 2010). En este sentido, el proceso dialógico que se originaba entre el docente y el estudiante les permitía a ambos sujetos revisar sus saberes y aprender de cada experiencia. El maestro reflexionaba sobre su práctica y aprendía nuevas maneras de enseñar, y el estudiante descubría diferentes caminos para ser enseñado (Freire, 1989). Esta interacción sería entonces la que los llevaba a comprender y dar respuestas a su realidad.

En consecuencia, dejando como marco referencial estos dos paradigmas para concebir el proceso de enseñanza y de aprendizaje, este ensayo persigue disertar sobre la importancia que tiene, para el hecho educativo, la posibilidad de que tal proceso sea concebido como un espacio dialógico, democrático y fundamentalmente crítico. De esta manera, el aula debe ser un ambiente en el que prevalezca la posibilidad de cuestionar el mundo y acercarse al conocimiento desde una mirada amplia y reflexiva, que surja de todos los sujetos involucrados. La escuela se convierte en el espacio propicio para considerar problemas reales, surgidos del análisis generado en la participación de docentes y estudiantes.

Así lo deja saber Ramírez (2008) cuando expresa que:

El maestro que desarrolla la pedagogía crítica considera el proceso educativo desde el contexto de la interacción comunicativa; analiza, comprende, interpreta y transforma los problemas reales que afectan a una comunidad en particular. Concibe la educación como posibilidad para la identificación de problemas y para la búsqueda de alternativas de solución desde las posibilidades de la propia cultura (p. 109).

En razón de lo anteriormente planteado, este ensayo se estructura en dos momentos. En el primero de ellos presentará un diagnóstico reflexivo, en torno a la ponderación que el docente universitario le confiere a la pedagogía crítica dentro de su práctica, contrastando lo que suele

reflexionar y lo que refleja su práctica, aulas adentro. En el segundo, disertará sobre cómo pudiera transformarse el proceso pedagógico para que este se convierta, como lo propone Ramírez (2008), en un espacio comunicativo en el cual prevalezca la construcción del conocimiento, el análisis, la interpretación pertinente y veraz de la realidad que circunda a los sujetos participantes, en suma, un proceso en el que esté de manifiesto una pedagogía crítica; esto con la intención de que la reflexión generada en los recintos universitarios incida en la sociedad, pues los estudiantes reflexionan en su salón de clases, para luego convertirse en los agentes transformadores de su contexto real.

La práctica pedagógica, aula adentro

Es común escuchar en los docentes universitarios frases que hacen referencia a la caracterización de su práctica educativa, confiriéndole calificativos propios de modelos como el constructivista o la pedagogía liberadora. De igual manera, es recurrente escuchar, desde estos espacios académicos en los que la universalidad de pensamiento suele ser la bandera para el hecho pedagógico, que los profesores insisten en la necesidad de formar estudiantes capaces de cuestionar y transformar su realidad, con una actitud crítica y reflexiva que les permita evaluar todas las alternativas disponibles, construir sus propias estructuras del conocimiento y llegar a convertirse en sujetos con un pensamiento autónomo, que tengan la responsabilidad de propiciar los cambios necesarios para la sociedad colombiana actual.

No obstante, para el caso del contexto académico en el que se desempeña la docencia, la realidad aulas adentro, siguen evidenciándose modelos tradicionales de acercarse al conocimiento. Las razones pueden ser de diversa índole. Entre ellas se pudiera mencionar que los docentes, indistintamente del nivel educativo, suelen enseñar siguiendo patrones aprendidos de los maestros que les formaron (Blanco y Barrantes, 2003). Es importante señalar que esta es una práctica de la que, lastimosamente, no todos llegan a tener

consciencia. En algunos casos la labor de los profesores, aun teniendo la mejor intención de enseñanza, sigue estando determinada por patrones tradicionales, aprendidos inconscientemente de su experiencia personal de formación. En lo que respecta a la realidad de la educación colombiana, Flórez (1994) señala:

Los rasgos pedagógicos observados durante varios años en diversos grupos poblacionales de educadores nos permiten caracterizar su pensamiento eminentemente tradicionalista, por ser en esencia autoritario en la relación maestro-alumno, repetitivo, memorístico y formalista en la metodología de enseñanza, y transmisor de contenidos ya hechos y acabados que el alumno debe almacenar pasivamente. Es decir, la pedagogía tradicionalista que guía la acción pedagógica del maestro es precisamente la negación de la inteligencia de los muchachos (p. 10).

Otro elemento a considerar radica en que, pese a que la universidad representa el espacio diseñado por excelencia para hacer del hecho educativo el acicate para investigar y repensar la práctica pedagógica, los docentes, por encontrarse en su zona de confort, por desmotivación y poco reconocimiento institucional, por no encontrar verdaderos incentivos económicos, siguen haciendo de sus clases encuentros monótonos que no varían al pasar de los años.

Por otra parte, las clases tradicionalistas cada vez se tornan más descontextualizadas y poco llamativas a la demanda del recinto universitario y a las necesidades académicas, científicas y sociales propias del presente. Es decir, las universidades siguen enseñando, solo que lo que se aprende no está en correspondencia con la demanda de formación que requieren los sujetos una vez egresan para enfrentar con éxito el contexto real de sus vidas. Entre otras cosas, como lo afirma Flórez (1994) en la anterior cita textual, el docente sigue negándose a dar paso al bagaje que los estudiantes traen consigo en su mochila. Los estudiantes

tienen mucho que decir, reflexionar, aportar para transformar el conocimiento, pero los maestros se resisten y prefieren hacer más de lo mismo en el salón de clases.

Asimismo, no se puede desmerecer el hecho de que el conocimiento, intrínsecamente, supone poder. El sujeto que más sabe, o al menos a quien se le ha revestido de esta figura, tiene mayores posibilidades de sobreponerse a los que no. En consecuencia, el individuo poseedor del saber, por extensión, se convierte en la autoridad en el recinto educacional. Esta afirmación explica entonces por qué algunos de los docentes en el ámbito de la universidad conocen de los diferentes paradigmas y modelos para enseñar, que apuntan hacia un proceso académico recursivo y dialógico, y aun así eligen conservar su autoridad como sujetos poseedores del saber, pero una autoridad egoísta en alumbrar el sendero de sus estudiantes.

En este caso, en el que el profesor se vuelve una autoridad mal orientada, su figura representa a un sujeto que tiene el conocimiento y lo hace llegar a sus alumnos a cuentagotas, de manera memorística, cerrada y sin ninguna pretensión de democratizarlo. Por consiguiente, estos se convierten en discípulos que deben seguir su manera de enseñanza, concebida como la única vía de entender la disciplina que los congrega. Es importante señalar que este escrito no pretende desmerecer la figura de respeto que supone en el maestro el arte de enseñar, es decir, este debe seguir gozando de ella, pero no desde un sentido autoritario y egoísta del conocimiento. El docente debe ser un integrante más de la comunidad discursiva a la que pertenece, y desde su experiencia alumbrará el camino para que los estudiantes puedan encontrar su propio sendero.

La realidad del autoritarismo del docente explica por qué algunos de ellos apuestan por una clase magistral a través de la cual orientan el aprendizaje de sus estudiantes de modo intencionado hacia una corriente de pensamiento en particular. Si se toma en cuenta el objetivo que tiene el mensaje

sobre el sujeto que lo recibe, los discursos nunca son inocentes y están arropados por una intencionalidad, se lee tras las líneas, y estas no siempre logran ser decodificadas por los estudiantes novatos. Esto propicia el escenario para que, en algunos casos, el profesor universitario oriente e incline su labor hacia lo que sus intereses académicos, sociales e incluso políticos le inspiran. Así, se estaría en presencia de lo que Pérez-Esclarín (1999) definió como favorecer un pensamiento único o un currículo cerrado. Esta idea se ve expresada en palabras de Díaz (2010), cuando hace referencia a los saberes que quedan de manifiesto en la práctica pedagógica, los cuales están determinados por el contexto histórico, la sociedad y la ideología. Al respecto, ese autor dice:

Los conocimientos construidos de manera formal e informal por los docentes, lo que entrañan sus valores, ideologías, actitudes, prácticas, todas sus creaciones, en un contexto historicocultural, lo que emerge de las interacciones personales e institucionales, que evolucionan, se reestructuran, se reconocen y permanecen en su vida (pp. 113-114).

No obstante, pese a este diagnóstico poco esperanzador de lo que sucede en el ámbito universitario, en el interior de sus salones, algunos estudios indican que esta situación y la postura del docente son mejorables (Ospina y Murcia, 2009; Quintero y Torres, 2010; Chi, 2010). El cambio de perspectiva en la práctica del profesor universitario colombiano, evidentemente, en primera instancia, debe originarse desde la motivación personal del mismo profesional para hacer algo diferente. Esta otra manera bien podría perfilarse hacia una pedagogía crítica, la cual le permitiría cuestionar y repensar su labor y además propiciar verdaderos espacios reflexivos en los encuentros con sus estudiantes. Estas consideraciones serán el objeto de disertación en el siguiente apartado, con la finalidad de seguir contribuyendo en el camino hacia una pedagogía crítica, que incida positivamente en el recinto universitario y, por extensión, en la sociedad colombiana.

Hacia una pedagogía crítica con pertinencia social

La universidad, tradicionalmente, ha sido concebida como un espacio democrático y dialógico en el que convergen los saberes, y de ahí se justifica su nombre. Sin embargo, en el ámbito de la enseñanza es menester que esta frase no solo represente un lugar común, sino que se convierta en el eje orientador de la práctica, con la finalidad de que pueda dársele cabida real al pensamiento crítico, tan necesario para producir verdaderas propuestas de cambio que incidan en las necesidades que demandan ser atendidas en el ámbito social, entre otras cosas, porque es en la universidad donde se gesta la generación responsable de transformar la realidad que trasciende las aulas de clase.

En este sentido, y siguiendo los postulados de Freire (2010), la acción que llevan a cabo los docentes debe estar en franca correspondencia entre la teoría y la práctica. La pedagogía que el docente sigue en su salón de clases debe corresponderse con los postulados teóricos a los cuales refiere desde su reflexión y su contexto; solo así será coherente en las consideraciones que pueda emitir para el mejoramiento de los procesos educacionales. No basta con que el profesor universitario conozca y diserte sobre los modelos pedagógicos que propician un ambiente más incluyente, analítico y democrático. Es necesario que los aplique en su labor diaria.

Esta postura del docente fomentará dos elementos importantísimos, a saber: actualizar y orientar su acción (a partir de la demanda de sus estudiantes y la realidad del contexto histórico, político, social y científico); y, a la vez, perfilar la formación de ciudadanos capaces de discernir, a partir de las fuentes de pensamiento, las decisiones más pertinentes para la sociedad que desean. Esta última le conferirá al estudiante el empoderamiento necesario para construir nuevo conocimiento y nuevas formas de incidir en su contexto.

Ahora bien, un aspecto importante radica en que esta otra manera de concebir el hecho educativo, intrínsecamente, supone la

posibilidad de vivenciar un cambio en el cual la disposición voluntaria y liberadora esté de manifiesto. Es decir, para lograr procesos reflexivos que lleven a los sujetos que enseñan y aprenden a desarrollar un pensamiento verdaderamente crítico, deben poseer a su vez la libertad para llegar a esto. Ello supone también que las propuestas curriculares producidas institucionalmente para la academia expandan su visión y permitan a los docentes y estudiantes proponer lo que se debería enseñar. Evidentemente llegar aquí requiere momentos de profunda reflexión y discernimiento para seleccionar qué es lo que realmente la academia necesita enseñar.

En consecuencia, la pedagogía crítica demanda la generación de espacios dialógicos en los que el profesor pueda intercambiar y contrastar su punto de vista con la voz de otros actores y, fundamentalmente, con la de sus estudiantes. Al respecto, Freire (1993) percibe que “el educador siente la necesidad de ampliar el diálogo a otros sujetos cognoscentes. De esta manera, su aula no es un aula, en el sentido tradicional, sino un encuentro, donde se busca el conocimiento, y no donde se transmite” (p. 90-91). En consecuencia, el conocimiento que se construye representa un consenso de voces propias y ajenas que se entrelazan en pro de una intencionalidad: dar respuesta oportuna y pertinente a los problemas que se les presenten como comunidad académica.

El diálogo franco, abierto y permanente forjado entre el docente y sus estudiantes, necesariamente, debe estar anclado en la realidad. Por ende, resulta imprescindible que la discusión para acercarse al conocimiento y transformar lo conocido tenga un impacto real y positivo en el contexto de los sujetos que enseñan y aprenden. El recinto universitario debe trascender la idea de ser un laboratorio artificial. El objeto para estudiar y criticar debe salir de las realidades de los sujetos participantes. Es necesario que la universidad asuma definitivamente la responsabilidad transformadora que posee. No es posible seguir graduando a

profesionales que saben mucho, pero no comprenden cómo aplicar ese saber a lo que deben enfrentar día a día en sus trabajos y en su comunidad.

En este sentido, la pedagogía crítica será pertinente si repercute directamente en la sociedad. Los sujetos que se forman en la universidad deben sentir una responsabilidad real en torno al rol transformador que desempeñarán una vez que egresen de allí y se conviertan en los profesionales de relevo. Parte de esta responsabilidad se ve ratificada en las palabras de Ortiz (2018), cuando afirma que:

Este hecho lleva a analizar cómo la educación superior tiene una enorme responsabilidad y debe repensarse, a partir del análisis de distintos factores como el de la formación docente. La transformación, como propósito del pensamiento crítico, necesita de docentes problematizadores, que reconozcan sus limitaciones y trabajen en su superación, que reconozcan a sus educandos como interlocutores válidos, diseñen y desarrollen su clase en esta función. Esto implica pensar en un aula donde el debate sea una práctica permanente que demande la argumentación como ejercicio y la toma de decisiones fundamentadas como finalidad (p. 175).

Otro aspecto a considerar, en relación con los sujetos participantes del acto de enseñanza y aprendizaje, está orientado a reconocer la necesidad de propiciar en los recintos universitarios una intencionalidad clara para fortalecer la pedagogía crítica o reflexiva. Es fundamental que el ámbito universitario se ocupe del ser y atienda la integralidad de los sujetos que acompaña. Pensar críticamente no se refiere solo al conocimiento; también atiende los aspectos afectivos, que en todas las situaciones comunicativas toma un rol importante y determinante en la disposición que puedan tener los sujetos participantes para enseñar y aprender. Después de todo, “lo que yo sé, lo sé con todo mi cuerpo: con mi mente crítica, pero también con mis

sentimientos, con mis intuiciones, con mis emociones (...) jamás debo despreciarlos” (Freire, 2010: 63).

En virtud de lo planteado hasta aquí, la universidad representa el espacio idóneo para que los participantes del hecho educativo adquieran autonomía. Es precisamente ahí desde donde se universalizan los saberes y se consideran las actitudes de cada sujeto con la finalidad de darle las herramientas para que se permita construir y transformar su conocimiento.

Sin embargo, lograr la apropiación o la instauración de este ambiente pedagógico supone la atención de algunos elementos: la disposición de los sujetos que participan, la democratización del conocimiento, entendiéndolo como un proceso recursivo y democrático que se construye entre todos. Después de todo, como lo afirma Freire (1993):

No hay docencia sin discencia, las dos se explican y sus sujetos, a pesar de las diferencias que los connotan, no se reducen a la condición de objeto, uno del otro. Quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender (p. 25).

De igual forma, la academia debe reconsiderar la atención de la emocionalidad de quienes participan del hecho educativo. Es importante comprender la integralidad de los sujetos y cómo el contexto los determina.

Finalmente, asimismo, es necesario comprender que todas las ideas que se produzcan en la universidad serán pertinentes en la medida en que estén al servicio de la sociedad. Los sujetos se forman para convertirse en entes transformadores del contexto que los determina. De lo contrario, mucho se puede pensar y reflexionar desde la academia, aulas adentro, pero si este conocimiento no tiene una incidencia real en el contexto más cercano de los sujetos que participan o, al menos, es puesto al servicio de los demás, su generación será estéril.

REFERENCIAS

- Araujo, J., Betancourt, J., Gómez, J., González, F. y Pareja, F. (2015). *La pedagogía crítica, el verdadero camino hacia la transformación social*. Universidad de Manizales. Tesis. Disponible en: http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/2230/Gonzalez_Francisco_Javier_2015.pdf?sequence=1
- Blanco, L. y Barrantes, M. (2003). Concepciones de los estudiantes para maestros en España sobre la geometría escolar y su enseñanza-aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa*. 6 (2), pp. 107-132.
- Chi, F. (2010). Reflection as teaching inquiry: Examples from Taiwanese in-service teachers. *Reflective Practice*. 11 (2), pp. 171-183.
- Díaz, V. (2010). Fundamentos teóricos del saber pedagógico. *Investigación y Postgrado*. (25) 2-3, pp. 273-289.
- Flórez, O. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Santafé de Bogotá: Mac Graw-Hill.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (1989). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (1993). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. México DF: Siglo XXI.
- Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI.
- Ortiz, F. (2018). *Pensamiento crítico y formación docente: retos de la educación superior. En formación docente y pensamiento crítico en Paulo Freire*. Buenos Aires: CLACSO.
- Ospina, H. F. y Murcia, N. (2009). *Proyecto Regiones investigativas en educación y pedagogía en Colombia: construcción de un mapa de la actividad investigativa de maestrías y doctorados para el periodo 2000-2010*. Universidad de Manizales.
- Pérez- Esclarin, A. (1999). *Educación en el tercer milenio*. Venezuela: San Pablo Ediciones.
- Quintero, J. y Torres, F. (2010). *Narrativa pedagógica universitaria: Un lente transformador*. Manizales: Universidad de Caldas.
- Ramírez, R. (2008). La pedagogía crítica. Una manera ética de generar procesos educativos. *Folios*, 28, pp. 108-119.

ENTREVISTA

CUERPO, MUERTE Y TRANSGRESIÓN: LA POÉTICA DE AMARÚ VANEGAS

Por: Manrique, Melissa

Universidad Nacional Experimental del Táchira

Correo electrónico: melissalogreira@gmail.com



“Mi poesía cobra cuerpo y vida cuando yo puedo estar cerca del público, le puedo respirar, le puedo susurrar el poema al oído o puedo hacer cualquier cosa, porque esto es una especie de trance... ese momento es un acto sagrado.”

Amarú Vanegas en la UNET.

Foto: Melissa Manrique

De esas voces que desgarran el alma a través de la palabra poética y nos revelan la interioridad de los seres en los que cuerpo, erotismo y muerte son protagonistas. Su pasión por la poesía se vislumbra tal cual sacerdotisa que hechiza con el fragor de su palabra. Toda ella es fuego y aire. Se trata de Amarú Vanegas. Ingeniera industrial, poeta y actriz de teatro, esta polifacética escritora merideña se ha consagrado en los últimos años como una de las voces femeninas referenciales de la poesía, no solo del Táchira sino de Venezuela. Ha llevado el nombre de nuestro país a través de las fronteras como ganadora de premios internacionales y conferencista, entre otras actividades de carácter cultural.

Sus primeros encuentros con la escritura

“En mi caso, fue un castigo afortunado”.

Como sucede con todos los escritores, sus inicios en este oficio están conectados con el ejercicio de la lectura. Sin embargo, no todos los comienzos son tan idílicos como podemos ver en las autobiografías de muchos escritores, pues, en el caso de Amarú, estuvo marcado por situaciones traumáticas que dejaron una profunda huella en su ser: “La lectura para mí fue, contradictoriamente, un castigo. Mi papá sufría de insomnio y él leía para llevar, más o menos, el insomnio. Y, de alguna manera, creo que sentía que si nosotros dormíamos tan plácidamente y él no, pues... quizás también era bueno que nosotros también leyéramos... Y no estaba mal, lo malo era la forma... antes de irnos al colegio teníamos media hora de examen oral con él sobre lo que habíamos leído. Si eso estaba mal, pues nos daba... la paliza”.

Entre esas lecturas obligadas, tuvo la fortuna de descubrir al poeta Andrés Eloy Blanco: “De repente cae en mis manos *Giraluna*. Ese libro significó para mí una revolución en mi mente, en mi corazón y en mi espíritu, porque yo dije: *Esto me salva a mí de cualquier cosa que pueda parecer un castigo*. Y yo comencé a escribir cosas como estas”. Este poeta marcó esencialmente su vida: como ser humano y como poeta: “Los hijos infinitos”, “Pleito de amar y querer”, “La loca Luz Caraballo” son poemas que marcaron un hito en su vida.

Sus primeros poemas fueron sonetos que escribía para sus amigos, incluso para su hermano como un medio para ayudarlo a tener “conquistas”. Todos inspirados en la poética de Eloy Blanco. El primero que escribió lo tituló “Soneto a Sugenis”, dedicado a una amiga de su infancia que conoció en un viaje.

A partir de entonces, la poesía se convirtió en un instrumento que le permitía desbordar sus emociones. Esos primeros intentos escriturales se convirtieron en la materia prima para lo que, posteriormente, se transformaría en verdadera poesía.

La liberación: teatro y poesía

Su actividad poética ha estado fuertemente vinculada con el teatro. Esta conexión es justamente una de las razones que ha situado el ejercicio de su poesía en un sitial sacro: leer a Amarú es tener imágenes vívidas del cuerpo y del ser en una exquisita fusión.

Desde los 10 años de edad comenzó a asistir a la Escuela Regional de Teatro. Posteriormente, durante sus estudios universitarios en la Universidad Nacional Experimental del Táchira (San Cristóbal, Venezuela), de la mano del profesor Ciro Villamizar, aprendió “un tipo de actuación más orgánica, más centrada en la respiración y más parecida a la realidad. Entonces empecé a entender las emociones desde otro punto de vista”.

Nos cuenta que el teatro cambió por completo su vida, sobre todo a nivel de las relaciones sociales: “Yo era una niña muy tímida y no era muy social... era muy retraída y cuando alguien se me acercaba mucho yo respondía de una forma muy agresiva... y empecé con los talleres de teatro que me empezaron a liberar. En el teatro yo podía ser otro personaje... No era buena para hilar un discurso por mi cuenta, pero sí para memorizar, y para mí eso era como un arma”.

Teatro y poesía se consolidaron, entonces, como las herramientas que le permitieron romper esquemas estereotipados de la puesta en escena de sus poemas. Asume la voz poética como una posibilidad de empoderamiento: “Si yo me quiero empoderar de la palabra y quiero hacer de esto un rito, un oficio, algo sagrado para mí... ¿por qué no lo asumo como tal? Y empecé a experimentarlo... Empecé a tomar mis poemas como libretos, empecé a memorizarlos y empecé a darles otra connotación.”

De manera que su conexión con el lector, con el público, es muy cercana y sentida, nada protocolar: “Mi poesía cobra cuerpo y vida cuando yo puedo estar cerca del público, le puedo respirar, le puedo susurrar el poema al oído o puedo hacer cualquier cosa, porque esto es una especie de trance... ese momento es un acto sagrado.”

La poesía y el oficio del escritor

Acerca de su concepción sobre qué es la poesía, señala que esta no puede encerrarse en un concepto y prefiere explicarla desde el significado que ha tenido en su vida: “Es lo que me ha dado voz a mí, de la mano con el teatro, para que muchas cosas y procesos internos logren liberarse.” Concibe al ejercicio de la escritura como un acto que nace por imitación: “uno comienza imitando a alguien... Eso nos alimenta”.

Para la poeta todos sus libros han tenido un significado muy especial: cada uno es producto de vivencias esenciales en su vida y con cada uno ha tenido transformaciones espirituales muy importantes.

Por otra parte, es consciente de la importancia que tiene pulir el oficio del escritor en todas sus dimensiones, reconoce que la escritura es una mezcla entre lo vivencial y lo artístico dentro del mismo proceso creativo. No basta solo con “desbordar tus emociones desnudas”, señala. Es un proceso que debe madurarse; al respecto alega que “La poesía ha significado también un arma que, poco a poco, con herramientas, se ha ido afilando, y esa arma ya dejó de ser solo emocionalidad, para convertirse en un oficio, en un sacerdocio y, de alguna manera, con las experiencias, ya sea con el tiempo, con los poetas que uno conoce en vivo y en las lecturas... ha cobrado un cuerpo por sí mismo y mi poesía ya tiene un rostro, que además ese rostro es múltiple.”

Participar en concursos literarios sirvió como un trampolín para publicar, actividad que en Venezuela es prácticamente nula. Participaba y, aunque no ganaba en todas las ediciones, eso le exigía entregar un libro en una fecha límite e ir forjando su oficio de escritora, madurando y revisando los textos.

Premios y publicaciones

Su primer libro se tituló *En canto del pez*, publicado en el 2007. Posteriormente, de forma paulatina, varios de sus poemas se

divulgaron en revistas regionales e internacionales.

En 2016 participó en el concurso Premio Internacional de Poesía Candelario Obeso, en Colombia, cuya invitación estaba relacionada con el mundo afro: “sus lenguajes, sus formas y todo lo demás”. Ganó el concurso con su libro *Dioses proscritos*, el cual fue publicado.

Antes, la autora había ganado el tercer lugar del Concurso Internacional de Relatos, en España: “Fue un concurso virtual, pero la edición se hizo en físico... participaron 3800 relatos de todo el mundo”.

A finales del 2018, participó en el concurso Premio Internacional de Poesía Alfonsina Storni, en España, y ganó el primer lugar con el libro *Añil*: “tuve la gracia, la fortuna, los dioses me sonrieron”. Muchas invitaciones se produjeron gracias a este premio: presentaciones y conferencias en festivales de poesía, ferias del libro; además, la posibilidad de compartir con personas extraordinarias: escritores, editores, lectores; participar como invitada en la Feria Internacional de Poesía, en Bogotá, la Feria Internacional de Poesía, en Medellín, la Feria del Libro, en Cúcuta, la Feria del Libro, en Cartagena, lo que ha sido una de las experiencias más gratificantes de su vida: “Estas experiencias me han nutrido mucho, no solo en mi escritura, sino en mi forma de vida... A partir de aquí empecé a sentir que muchas cosas eran posibles”.



Posteriormente, en el año 2019, se publica su libro *Cándido cuerpo mío*, en la misma editorial española de su libro *Añil*.

Temáticas abordadas en sus obras

“En lo terrible está la belleza”

La temática del Caribe se convirtió en una constante en varios de sus poemas, mientras cursaba la Maestría en Literatura Latinoamericana y del Caribe. Sus complejidades culturales y sociales, descubrir la vasta riqueza cultural y los maravillosos escritores, ejerció una profunda transformación en su ser.

Así mismo, ha trabajado en algunos poemas que desacralizan la estética de la fealdad, gracias a la influencia de las obras de Umberto Eco y del fotógrafo Nelson Garrido: “esta ruptura entre la estética del canon de la belleza: purísima, casta y sublimada, y ver que hay cosas que pueden resultar como descarnadas, viscerales, escatológicas, que a mí me producían fascinación... y empecé a escribir cosas así”.

Así mismo, nos relata que todos sus libros poseen poemas que la tocan profundamente; sin embargo, puntualiza que: “los que me erizan más la piel son los poemas viscerales, que no cuidan la forma de decir las cosas, que se empoderan del lenguaje como se les da la gana y dicen lo que quieren decir sin tener temor a susceptibilidades... Esos son los poemas con los que más me identifico”.

Entre las líneas de investigación que está escudriñando para abordar en espacios académicos se encuentra la de poesía, estados alterados de la conciencia y misticismo, estudiar cómo algunos escritores han generado un tipo de escritura que se acerca al trance, desde la locura, desde una vida límite: “con muchas tragedias que los pueden llevar a un estado más allá de lo comprensible”.

Apasionada con la vida de los artistas trágicos, señala que siempre ha sentido una conexión con ellos, en cualquiera de las

manifestaciones artísticas: en la pintura, la música, la literatura, el cine; entre estos, Amadeo Modigliani, cuyas obras ilustran las portadas de dos de sus libros.

Sobre actividades culturales: Púrpura y trueque de libros

Relata la poeta que durante varios años acostumbraban a reunirse en casa de algunos amigos para recitar poemas y cada día se iban sumando más. Decidieron, entonces, crear un espacio más allá de las bibliotecas, colegios, universidades, salir de los espacios protocolares, con el fin de acercarse a la gente, a su forma de ser y a los pensamientos del sujeto común. Para Amarú Vanegas era importante crear conexión con la gente, razón que los llevó a presentarse en bares, plazas, cafés y restaurantes de San Cristóbal, y así nació la *Tertulia Púrpura*, la cual ya cuenta con siete años de actividades ininterrumpidas, el primer sábado de cada mes. Esta actividad cultural ha dado apertura a que las voces emergentes tengan un lugar donde expresarse, a través del formato “micrófono abierto”. El evento se ha llevado a países como Chile, Argentina, Uruguay, Ecuador y Colombia.

Del mismo modo, nos cuenta cómo con la actividad *Trueque de libros* se abrió la posibilidad de intercambiar libros: desmontar el valor comercial que tiene, permitir a los lectores vincularse de otra manera, contar su experiencia lectora al otro. Se reúnen el segundo sábado de cada mes en Barrio Obrero¹ o en otros espacios en los que los invitan para hacer de la lectura un acto colectivo que trascienda.

En definitiva, Amarú Vanegas se ha consagrado como una de las voces más significativas de la literatura venezolana en los últimos años y nos ha demostrado que “Hay vida del otro lado del miedo”, como bien lo afirma en su poema “Señuelo”. Su afán por dejar un legado cultural que involucre al otro, al que está en los márgenes, refleja que su compromiso está fuertemente anclado a la esperanza.

¹ Zona muy concurrida en el ámbito comercial y social de la ciudad de San Cristóbal, capital del estado Táchira (Venezuela).

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. 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 arábiga. 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 arábiga. 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 arábiga. 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 arábiga. 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.

GALERÍA

ARTISTA: LUIS PERNÍA



TÍTULO: DÚO
AÑO: 2019

TÉCNICA: ACRÍLICO SOBRE TELA
DIMENSIONES: 250 X 120 X 1.5 CM

Luis Pernía nació en la ciudad de Caracas, donde reside actualmente, recibe desde muy joven la influencia en el arte de manos de su madre, maestra y pintora autodidacta. Su formación como arquitecto (UNET) y posterior incursión como profesor en diseño y expresión gráfica, le ha permitido estar cerca del arte y desarrollar su interés hacia la plástica, haciendo diversos talleres de escultura y pintura, además de estudios en arte contemporáneo (UNIMET) Ha participado en diferentes colectivas de arte, en la ciudad de San Cristóbal (Estado Táchira) y Caracas, que le han permitido mostrar su estilo, el cual lo define dentro del arte contemporáneo con acentos modernos.

Su obra nace de la abstracción de las formas, donde combina trazos firmes y aparentemente gestuales, definida entre líneas rectas y curvas, formas alabeadas y planos, creados con intencionalidad y propósito para generar símbolos, logrado un equilibrio entre la expresión, la solidez del elemento y los conceptos idealizados.

Su obra reciente llamada Semiosis Geométrica, se desarrolla en la conjunción de las formas planteadas dentro de la composición, que van formando símbolos y signos que dialogan entre sí y con su entorno, que escenifican un concepto, una escena, una identidad.

Involucra herramientas propias de la arquitectura en la investigación y desarrollo de su obra, desde el trabajo a mano alzada, hasta el uso de programas de diseño y modelado 3D. Su trabajo

propone generar superficies, formas y objetos que caracterizan y escenifican emociones, acciones, momentos y hechos que nos caracterizan como individuos y como sociedad.

Como parte de un lógico desarrollo, las esculturas son una consecuencia, ya que en ellas podemos ver la tridimensionalidad de su expresión pictórica y tenemos la posibilidad de explorar ese espacio interno y navegar en una profundidad sugerida por la propuesta plástica.

Eleazar Molina, Curador



TÍTULO: MACUTO
AÑO: 2020

TÉCNICA: ACRÍLICO SOBRE TELA
DIMENSIONES: 140 X 50 X 4 CM

Estudios académicos

Diplomado de Arte Contemporáneo I y II (Universidad Metropolitana, 2015-2016); Taller de Pintura, dirigido por la artista visual Consuelo Guinnari (2013); Taller de Escultura I, II, III Y IV, dirigido por el escultor Marcos Salazar Delfino (2011-2014); maestría en Diseño Urbano (Universidad Metropolitana, 2004-2005); licenciatura en Arquitectura (Universidad Nacional Experimental del Táchira, 1994-2001).

Exposiciones

Individual: 2019- Galería Iskia, Las Mercedes, Caracas. **Colectivas:** 2020 - Exposición Día Mundial del Arte, en honor a Leonardo Da Vinci, organizada por la Asociación de Artistas Plásticos de Venezuela (AVAP_CSC) y Asociación Internacional de Artes Plásticas (AIA/AIAP), Latinoamérica & del Caribe, con sede en Chile, inauguración: 15 de abril. 2020 - Exposición Colectiva Internacional Virtual, Cuarentena del Arte, Organizada por Icalma Galería, Buenos Aires, Argentina, inauguración: marzo. 2020 - Exposición Imaginario Urbano, organizada por la Asociación de Artistas Plásticos de Venezuela, Caracas, en la sede AVAP_CSC, inauguración: 8 de marzo. 2020 - Exposición Colectiva #19, organizada por la galería Becerra Guzmán (BGGALERIA), en la instalaciones del Espacio Cultural Los Galpones, Caracas, inauguración 8 de marzo. 2018 - Exposición Privada, Altamira, Caracas, 13 de mayo. 2014 - Exposición colectiva promocionada por el Grupo de Carrera de Arquitectura UNET, San Cristóbal, Edo. Táchira. 2013 - Exposición colectiva promocionada por el Grupo de Carrera de Arquitectura UNET.



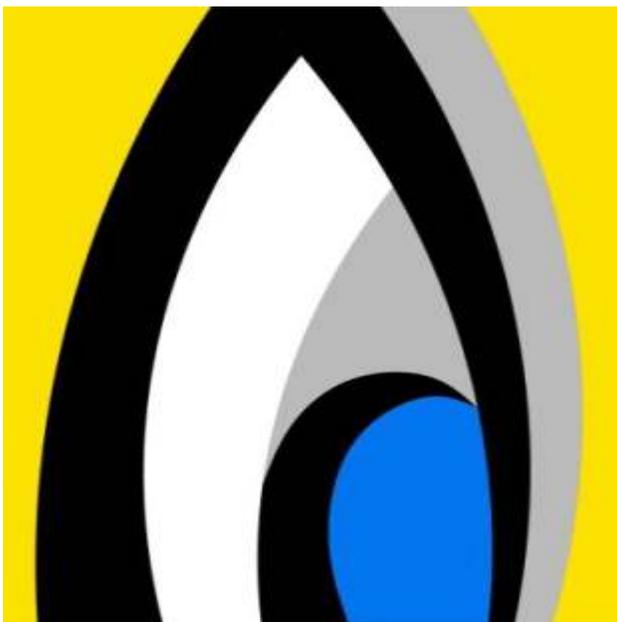
TÍTULO: DÚO
AÑO: 2019

TÉCNICA: ACRÍLICO SOBRE TELA
DIMENSIONES: 250 X 120 X 1.5 CM



TÍTULO: TRIBUTO A VENEZUELA
AÑO: 2019

TÉCNICA: ACRÍLICO SOBRE TELA
DIMENSIONES: 140 X 50 X 4 CM



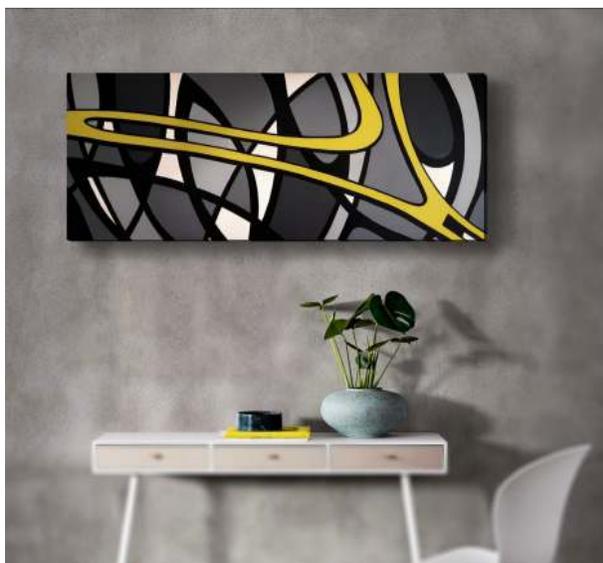
TÍTULO: PÓRTICO
AÑO: 2019

TÉCNICA: ACRÍLICO SOBRE TELA
DIMENSIONES: 30 X 40 X 1.5 CM



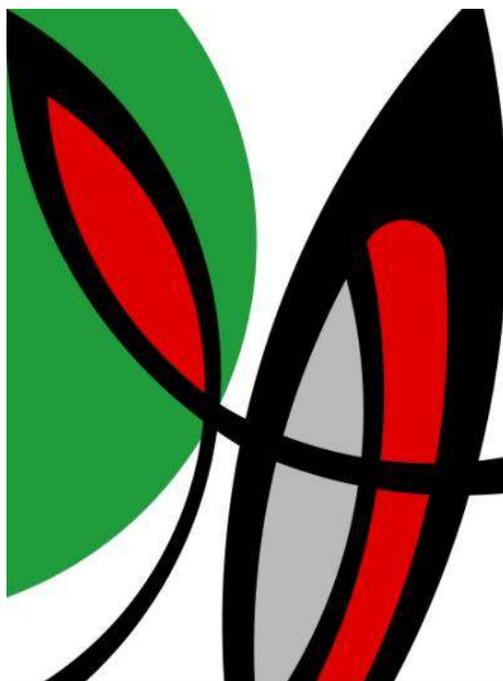
TÍTULO: REFLEJO
AÑO: 2020

TÉCNICA: ACRÍLICO SOBRE TELA
DIMENSIONES: 140 X 50 X 4 CM



TÍTULO: GUARAL
AÑO: 2019

TÉCNICA: ACRÍLICO SOBRE TELA
DIMENSIONES: 100 X 40 X 4 CM



TÍTULO: FORTALEZA
AÑO: 2019

TÉCNICA: ACRÍLICO SOBRE TELA
DIMENSIONES: 30 X 40 X 1.5 CM



TÍTULO: E-04 PICOTEO
AÑO: 2019

TÉCNICA: ACERO, FIBRA DE VIDRIO,
RESINA, MASILLA Y PINTURA CHROMA
SATURADO