

Vol. 3, N° 5
(Enero-Junio)
2022

REDIP

Revista Digital de Investigación y Postgrado

Depósito Legal TA2019000041

ISSN: 2665 - 038X



INSTITUTO DE ESTUDIOS SUPERIORES
DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
VENTANAS AL CONOCIMIENTO

Las redes sociales

*como estrategia pedagógica para desarrollar
las competencias científicas en secundaria*

Ética y estética de la investigación científica

Una mirada etnoeducativa para la inclusión

Investigación y Saberes Académicos

Pensando en las Subjetividades



Otros temas

*La servucción de la educación
física en el sistema educativo
venezolano*

*La caordicidad y la teoría del
cisne desde la complejidad:
modelos contra las
organizaciones tóxicas*

Revista Digital de Investigación y Postgrado

Coordinación editorial: Dr. Omar Escalona Vivas

© 2021, Creative Commons Foundation.

ISSN: 2665-038X

Depósito Legal: TA2019000041

Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, IESIP

Editor: Fondo Editorial del Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, FEDIE-SIP

San Cristóbal, estado Táchira - Venezuela
Barrio Obrero. Quinta La Macarena
Carrera 17 entre Calles 13 y 14. N°13-52 A.
<http://iesip.edu.ve>



Redip by Fediesip is licensed under a Creative Commons Reconocimiento-NonCommercial-CompartirIgual 4.0 Internacional License <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Redip, Revista Digital de Investigación y Postgrado, publicación semestral, N.º 5, enero-junio de 2022. Editor responsable: Omar Escalona Vivas. Domicilio de la publicación: Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado (Iesip). San Cristóbal, estado Táchira-Venezuela. Teléfono: (+58) 04147158835. Correo electrónico: redip@iesip.edu.ve © Redip. Revista Digital de Investigación y Postgrado. Los conceptos expresados en los artículos competen a sus autores. Se permite la reproducción de textos citando la fuente.

fediesip

**FONDO EDITORIAL DEL INSTITUTO DE ESTUDIOS SUPERIORES
DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO**
San Cristóbal, estado Táchira - Venezuela



Volumen 5, número 5 (enero-febrero), 2022

Revista Digital de Investigación y Postgrado

Redip

ISSN: 2665-038X

Depósito Legal: TA2019000041

<https://redip.iesip.edu.ve/>

Revista Digital de Investigación y Postgrado

Es una publicación internacional del Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado para la Innovación y Transferencia de Conocimiento (Iesip) y de Enlace Latinoamericano de Universidades (Enlauniv) dedicados a divulgar productos de investigación realizados en los campos de las Ciencias de la Educación, Ciencias Sociales, Ciencias Humanas, Epistemología y otras. Redip es una revista semestral que emplea el sistema de evaluación externa de expertos, bajo la metodología pares ciegos (peer review) siguiendo las normas de publicación APA, para los trabajos presentados a fin de evaluar su calidad, originalidad, rigor científico, actualidad y vigencia. Nuestro arbitraje garantiza a los autores que el proceso sea imparcial y transparente.

Digital Journal of Research and Postgraduate Studies

It is an international publication of the Institute of Higher Research and Postgraduate Studies for Innovation and Knowledge Transfer (Iesip) and the Latin American University Liaison (Enlauniv) dedicated to disseminating research products in the fields of Educational Sciences, Social Sciences, Human Sciences, Epistemology and others. Redip is a biannual journal that uses the system of external evaluation of experts, under the methodology of blind peers (peer review) following the standards of publication APA, for the works presented in order to evaluate their quality, originality, scientific rigor, timeliness and validity. Our arbitration guarantees authors that the process is impartial and transparent.

Jornal Digital de Pesquisa e Estudos de Pós-graduação

É uma publicação internacional do Instituto de Estudos Superiores de Investigación y Postgrado para la Innovación y Transferencia de Conocimiento (Iesip) e Enlace Latinoamericano de Universidades (Enlauniv) dedicada à divulgação de produtos de investigação nos campos das Ciências da Educação, Ciências Sociais, Ciências Humanas, Epistemologia e outros. Redip é uma revista bianual que utiliza o sistema de avaliação externa de peritos, sob a metodologia de revisão cega por pares, seguindo as normas de publicação da APA, para os artigos submetidos, a fim de avaliar a sua qualidade, originalidade, rigor científico, actualidade e validade. A nossa arbitragem garante aos autores que o processo é imparcial e transparente.

Revue numérique de la recherche et des études de troisième cycle

Il s'agit d'une publication internationale de l'Institut de recherche supérieure et d'études postuniversitaires pour l'innovation et le transfert de connaissances (Iesip) et de la liaison universitaire latino-américaine (Enlauniv) qui se consacre à la diffusion des produits de la recherche dans les domaines des sciences de l'éducation, des sciences sociales, des sciences humaines, de l'épistémologie et autres. Redip est une revue semestrielle qui utilise le système d'évaluation par des experts externes, selon la méthodologie de l'examen aveugle par les pairs suivant les normes de publication de l'APA, pour les articles présentés afin d'évaluer leur qualité, leur originalité, leur rigueur scientifique, leur actualité et leur validité. Notre arbitrage garantit aux auteurs que le processus est impartial et transparent.



**Instituto de Estudios Superiores
de Investigación y Postgrado**

Director General

Dr. Javier Elías Méndez

E-mail: Javier.mendez@iesip.edu.ve

Coordinadora General Académica

Dra. DannySoledad Méndez Márquez

Email: danny.mendez@iesip.edu.ve

Secretario General

Dr. Oscar Enrique Cárdenas Duarte

Email: oscar.duarte@iesip.edu.ve

Revista de Investigación y Postgrado

Volumen 3, número 5 (julio–diciembre), 2022

Comité Editorial

Editor Jefe (Editor-in-Chief)

Omar Escalona Vivas. Dr. en Ciencias de la Educación. Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado: San Cristóbal–Venezuela. Email: omar.escalona@iesip.edu.ve

Editor Asociado (Associate Editor)

Danny Soledad Méndez Márquez. Dra. Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez: La Grita, Venezuela. Email: dsmendezmar@hotmail

Coordinadores Internacionales (International Coordinators)

Ronald Humberto Ordoñez Silva. Dr. en Ciencias de la Educación. Corporación Internacional para la Gestión del Conocimiento Corpigec, Quito–Ecuador. Email: ronald.cigec@gmail.com

Yan Carlos Ureña Villamizar. Dr. en Ciencias, Mención Gerencia. Universidad Privada Dr. Rafael Belloso Chacín. Dr. en Gestión de la Tecnología y la Innovación. Postdoctor en Ciencias Humanas, Universidad del Zulia. Tecnológico de Antioquia, Antioquia – Colombia. E-mail: yan.ureña@tdea.edu.co

Wit Jay Vanegas. Dr. en MSc Gerencia de Proyectos de Investigación y Desarrollo. Universidad Nacional Abierta y a Distancia. Barranquilla – Colombia. E-mail: wittjayvanegas001@gmail.com

Consejo Científico (Advisory Board)

David Gerardo Colina Gómez. Dr. en Ciencias Gerenciales. Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, San Cristóbal–Venezuela. E-mail: dagercol@gmail.com

Jonathan de Jesús Pernía Pérez. Dr. Ciencias Sociales en Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, Venezuela, La Grita – Venezuela. E-mail: perniaperezjonathanjesus@gamil.com

Dilka Consuelo Chacón Hernández. Dra. en Ciencias de la Educación. Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, San Cristóbal–Venezuela. E-mail: chacondilka113@gmail.com

Marcos José Roa Méndez. Dr. en Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela. E-mail: mendezmarcosjose@gmail.com

Pascual Moreno. Dr. Calidad y Reforma Educativa. Post-doctorado Educación Latinoamericana. Universidad de los Andes, Táchira–Venezuela. E-mail: pascualmoreno@ula.ve

Cerbeleón Murillo Ruiz. Dr. en Ciencias de la Educación. Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, Caracas –Venezuela. E-mail: cermurilloruiz1@gmail.com

Gerardo Enrique Contreras Cáceres. Dr. en Universidad de Los Andes, Táchira –Venezuela. E-mail: gerardocontreras2013@gmail.com

Lidiz Thamaira Pérez Meneses. Dra. en Ciencias de la Educación. Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, San Cristóbal–Venezuela. E-mail:tamyperezmeneses@hotmail.com

Iraima Zoraida Pérez Meneses. Dra. en Ciencias de la Educación. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Rubio –Venezuela. E-mail:iraimaperez@hotmail.com

Lesbia Ferrer Cayama. Dra. en Ciencias de la Educación. Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora, Venezuela. E-mail: lesbiaferrer68@gmail.com

Álvaro Sánchez Romero. MSc. en Gestión de las tecnologías educativas. Colegio Carlos Vicente Rey. Piedecuesta Colombia. E-mail: grupo.investigacion.cavirey@gmail.com

Damian Islas Mondragón. Dr. en Instituto de Ciencias Sociales – Universidad Juárez del Estado de Durango. Email: damianislas@ujed.mx

Consejo Internacional de Revisores (International Reviewers Board)

Diego Fernando Coral Coral. Dr. en Física, Postdoctorado en Nanotecnología. Universidad del Cauca: Popayan, Cauca, Colombia. E-mail: dfcoral@unicauca.edu.co

Fermín Aceves de la Cruz. Dr. en ciencias en físicas Universidad de Guadalajara: Guadalajara, México. E-mail: fermin.adelacruz@academicos.udg.mx

Mauricio Gerardo Duque Villalba. Dr. en Ciencias de la Educación. Institución Educativa Distrital Nicolás Buenaventura. Santa Marta, Colombia: E-mail: mageduvi@hotmail.com

Cristóbal E. Vega G. Dr. en Estadística e Investigación de Operaciones Universidad de Carabobo. Universidad de Carabobo. Valencia, Venezuela: E-mail: cvega@uc.edu.ve

Gerardo Fabian Goya. Dr. en Física. Universidad de Zaragoza. Instituto de Nanociencia de Aragón: Zaragoza, España. E-mail: goya@unizar.es

Gerson José Márquez. Dr. en Física de la Materia Condensada. Universidad Tecnológica del Perú.: Arequipa, Perú. E-mail: gmarquez@@utp.edu.pe

José Rafael Prado Pérez. Dr en Educación Mención Currículo. Universidad de Los Andes: Mérida, Venezuela. E-mail: jrpp@ula.ve

Otilio Arturo Acevedo Sandoval. Dr. en Ciencias Biológicas y Doctor en Ciencias Químicas. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo: Pachuca de Soto, Hidalgo, México. E-mail: acevedo@uaeh.edu.mx

Rosmary Guillén Guillén. Máster en Física y Tecnologías Físicas. Universidad Tecnológica del Perú. Arequipa, Perú. E-mail: c21372@utp.edu.pe

José Armando Santiago Rivera. Dr. en Ciencias de la Educación. Universidad de Los Andes, San Cristóbal-Venezuela. E-mail: asantia@ula.ve

Juan José Milón Guzman. Dr. en Ingeniería Mecánica. Universidad Tecnológica del Perú: Arequipa, Perú. E-mail: jmilon@utp.edu.pe

Jesús Tanori Quintana. Dr. en Ciencias Sociales. Instituto Tecnológico de Sonora. Obregón, Sonora, México. E-mail: jesus.tanori@itson.edu.mx

Consejo editorial institucional IESIP (Publisher Institutional Unity)

Coordinación

Oscar Enrique Cárdenas Duarte. Dr. en Ciencias de la Educación. Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela. Email: oscarduarte@iesip.edu.ve

Javier Elías Méndez Márquez. Dr. en Ciencias de la Educación. Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela. Email: javier.mendez@iesip.edu.ve

Consejo Técnico

Marcos José Roa Méndez. Dr. en Ambiente y Desarrollo. Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela. E-mail: mendezmarcosjose@gmail.com

Lira Soledad Roa Méndez. Dra. en Ciencias Sociales. Instituto de Estudios Superiores de Investiga-

ción y Postgrado, Venezuela. E-mail: lyrasoledad@gmail.com

Traductor

Ronald Humberto Ordoñez Silva. Dr. en Ciencias de la Educación. Corporación Internacional para la Gestión del Conocimiento Corpcigec, Quito-Ecuador. Email: ronald.cigec@gmail.com

Gestión Técnica

Luis Lobo. Ingeniero Industrial. E-mail: luis.lobo0811@gmail.com.

Editorial

Investigación y Saberes Académicos. Pensando en las Subjetividades

La Revista Digital de Investigación y Postgrado (REDIP), en volumen 3, número 5, da a conocer diversos artículos relacionados con la temática “Investigación y Saberes Académicos. Pensando en las Subjetividades”. El propósito de este número es expresar el interés en esa reflexividad sobre los procesos educativos e investigativos actuales.

Hoy en tiempos de pandemia la universidad a nivel mundial está generando distintos encuentros que develan avances en temas de investigación y educación. Desde el IESIP se ha asumido este desafío y se ha abierto un espacio para el encuentro, la comunicación y socialización de los trabajos de investigación, saberes académicos y la reflexión humanista de los que está realizando el Instituto de Educación Superior Investigación y Postgrado (IESIP). Ha sido un intercambio muy productivo el que se ha desarrollado y en ello han participado docentes e investigadores de Venezuela, Colombia, Brasil y Estados Unidos con temas y problemas de actualidad en las ciencias humanas.

En este número se cumple con los propósitos de estimular la participación, organización y consolidación de equipos de investigación en el ámbito humanista. Asimismo la promoción, la integración de diversas metodologías y enfoques teóricos para el intercambio y socialización del conocimiento. Este intercambio de experiencias forma parte de ese desafío que se plantea desde los espacios universitarios en tiempos de pandemia; un tiempo diferente y con nuevas perspectivas de investigación y saberes académicos e itinerarios cambiantes. El trabajo online ha sido la nueva modalidad y la práctica pedagógica del docente exige nuevas estrategias de enseñanza y de aprendizaje. La interactividad se ha convertido en lo cotidiano todo ello exige una revisión de lo educativo y sus implicaciones en lo didáctico, epistemológico y lo discursivo.

La nueva etapa que ha iniciado la educación plantea nuevos retos a los docentes y ello las universidades están empeñadas en dar lo mejor en la formación y la investigación. Han emergido otros esquemas y escenarios de investigación, son nuevas dimensiones en lo pedagógico en ello las comunidades académicas y de investigación trascienden en su operatividad y producción intelectual.

Todos los trabajos que forman parte de este número son plurales en sus puntos de vista y corresponde a experiencias locales sobre procesos de enseñanza e investigación.

Finalmente, queremos dar las gracias por la generosa disposición de todos los colaboradores que han hecho llegar sus trabajos a este número 5 de REDIP.

Dr. Omar Escalona Vivas

<https://orcid.org/0000-0003-2560-0339>

Editorial

Research and Academic Knowledge. Thinking about Subjectivities

The Digital Journal of Research and Postgraduate Studies (REDIP), in volume 3, number 5, publishes several articles related to the theme "Research and Academic Knowledge. Thinking about Subjectivities". The purpose of this issue is to express the interest in this reflexivity on current educational and research processes.

Today, in times of pandemic, the university worldwide is generating different meetings that reveal advances in research and education. IESIP has taken up this challenge and has opened a space for meeting, communication and socialisation of research work, academic knowledge and humanistic reflection on what is being done at the Institute of Higher Education, Research and Postgraduate Studies (IESIP). It has been a very productive exchange, with the participation of teachers and researchers from Colombia, Venezuela, Brazil and the United States on current issues and problems in the human sciences.

This issue fulfils the aims of stimulating the participation, organisation and consolidation of research teams in the humanities. It also promotes the integration of diverse methodologies and theoretical approaches for the exchange and socialisation of knowledge. This exchange of experiences is part of the challenge posed by university spaces in times of pandemic; a different time with new perspectives on research and academic knowledge and changing itineraries. Online work has become the new modality and the pedagogical practice of the teacher demands new teaching and learning strategies. Interactivity has become a part of everyday life, all of which demands a revision of education and its didactic, epistemological and discursive implications. The new stage that education has entered poses new challenges for teachers, and universities are determined to give their best in training and research. Other research schemes and scenarios have emerged, and there are new dimensions in pedagogy in which the academic and research communities transcend in their operation and intellectual production.

All the papers in this issue are plural in their points of view and correspond to local experiences of teaching and research processes.

Finally, we would like to thank all the contributors who have generously contributed their work to this fifth issue of REDIP.

Dr. Omar Escalona Vivas

<https://orcid.org/0000-0003-2560-0339>

Editorial

Investigación e Conhecimento Académico. Pensando em Subjectividades

O Jornal Digital de Investigação e Pós-Graduação (REDIP), no volume 3, número 5, publica vários artigos relacionados com o tema "Investigação e Conhecimento Académico". Pensar nas Subjectividades". O objectivo desta edição é expressar o interesse por esta reflexividade nos actuais processos educativos e de investigação.

Hoje, em tempos de pandemia, a universidade em todo o mundo está a gerar diferentes encontros que revelam avanços na investigação e educação. O IESIP aceitou este desafio e abriu um espaço de encontro, comunicação e socialização do trabalho de investigação, conhecimento académico e reflexão humanista sobre o que está a ser feito no Instituto de Ensino Superior, Investigação e Pós-graduação (IESIP). Tem sido um intercâmbio muito produtivo, com a participação de professores e investigadores da Colômbia, Venezuela, Brasil e Estados Unidos sobre questões e problemas actuais das ciências humanas.

Esta questão cumpre os objectivos de estimular a participação, organização e consolidação das equipas de investigação no domínio das ciências humanas. Também promove a integração de diversas metodologias e abordagens teóricas para o intercâmbio e a socialização do conhecimento. Esta troca de experiências faz parte do desafio colocado pelos espaços universitários em tempos de pandemia; um tempo diferente com novas perspectivas sobre investigação e conhecimento académico e itinerários em mudança. O trabalho em linha tornou-se a nova modalidade e a prática pedagógica do professor exige novas estratégias de ensino e aprendizagem. A interactividade tornou-se uma parte da vida quotidiana, o que exige uma revisão da educação e das suas implicações didácticas, epistemológicas e discursivas. A nova etapa em que a educação entrou coloca novos desafios aos professores, e as universidades estão determinadas a dar o seu melhor na formação e investigação. Outros esquemas e cenários de investigação surgiram, e há novas dimensões na pedagogia em que as comunidades académica e de investigação transcendem no seu funcionamento e produção intelectual.

Todos os artigos desta edição são plurais nos seus pontos de vista e correspondem a experiências locais de processos de ensino e investigação.

Finalmente, gostaríamos de agradecer a todos os colaboradores que generosamente contribuíram com o seu trabalho para esta 5ª edição da REDIP.

Dr. Omar Escalona Vivas

<https://orcid.org/0000-0003-2560-03>

Editorial

Recherche et connaissances académiques. Réflexion sur les subjectivités

Le Digital Journal of Research and Postgraduate Studies (REDIP), dans son volume 3, numéro 5, publie plusieurs articles liés au thème "Recherche et savoir universitaire". Réflexion sur les subjectivités". L'objectif de ce numéro est d'exprimer l'intérêt de cette réflexivité sur les processus actuels d'éducation et de recherche.

Aujourd'hui, en période de pandémie, l'université mondiale génère différentes rencontres qui révèlent les avancées de la recherche et de l'enseignement. L'IESIP a relevé ce défi et a ouvert un espace de rencontre, de communication et de socialisation des travaux de recherche, des connaissances académiques et de la réflexion humaniste sur ce qui se fait à l'Institut d'enseignement supérieur, de recherche et d'études postuniversitaires (IESIP). Cet échange a été très productif, avec la participation d'enseignants et de chercheurs de Colombie, du Venezuela, du Brésil et des États-Unis sur des questions et des problèmes actuels dans le domaine des sciences humaines.

Ce numéro répond aux objectifs de stimuler la participation, l'organisation et la consolidation des équipes de recherche dans le domaine humaniste. Il encourage également l'intégration de diverses méthodologies et approches théoriques pour l'échange et la socialisation des connaissances. Cet échange d'expériences fait partie du défi posé par les espaces universitaires en période de pandémie ; un temps différent avec de nouvelles perspectives sur la recherche et le savoir académique et des itinéraires changeants. Le travail en ligne est devenu la nouvelle modalité et la pratique pédagogique de l'enseignant exige de nouvelles stratégies d'enseignement et d'apprentissage. L'interactivité est devenue un phénomène quotidien, ce qui exige une révision de l'éducation et de ses implications didactiques, épistémologiques et discursives.

La nouvelle étape dans laquelle est entrée l'éducation pose de nouveaux défis aux enseignants, et les universités s'engagent à donner le meilleur d'elles-mêmes en matière de formation et de recherche. D'autres schémas et scénarios de recherche sont apparus, de nouvelles dimensions dans la pédagogie, et les communautés universitaires et de recherche se transcendent dans leurs opérations et leur production intellectuelle.

Tous les articles de ce numéro sont pluriels dans leurs points de vue et correspondent à des expériences locales de processus d'enseignement et de recherche.

Enfin, nous tenons à remercier tous les contributeurs qui ont généreusement apporté leur contribution à ce cinquième numéro de REDIP.

Dr. Omar Escalona Vivas

<https://orcid.org/0000-0003-2560-03>

Contenido

Comité editorial.....	6-09
Editorial.....	10-13
Tasa de aceptación o rechazo.....	17

Artículos de revisión / Review articles / Artigos de revisão / Articles de revue..... 18

El arte escritural ontocreativo y la transdiscursividad científica en una investigación doctoral. Una visión transepistémica..... 18-34

Ontocreative scriptural art and scientific transdiscursivity in a doctoral research. A transepistemic vision.

Arte das escrituras onto-criativas e transdiscursividade científica numa investigação de doutoramento. Uma visão transepistémica.

Art scriptural ontocréatif et transdiscursivité scientifique dans une recherche doctorale. Une vision transépistémique.

Dr. Antonio María Balza Laya, Dra. Nancy Schavino

Ética y estética de la investigación científica. Una mirada etnoeducativa para la inclusión..... 35-46

Ethics and aesthetics of scientific research. An ethno-educational approach to inclusion.

Ética e estética da investigação científica. Uma abordagem etno-educacional da inclusão.

Éthique et esthétique de la recherche scientifique. Une approche ethno-éducative de l'inclusion.

Dr. Cerbeleón Murillo Ruiz

La servucción de la educación física en el sistema educativo venezolano..... 47-57

The servuction of physical education in the Venezuelan education system.

A servidão da educação física no sistema educativo venezuelano.

La servuction de l'éducation physique dans le système éducatif vénézuélien.

Dr. Pascual Moreno

La participación popular y el gobierno abierto en Venezuela en tiempos de pandemia de Covid-19..... 58-69

Popular participation and open government in Venezuela in times of the covid-19 pandemic.

Participação popular e governo aberto na Venezuela em tempos de pandemia de covid-19.

Participation populaire et gouvernement ouvert au Venezuela à l'époque de la pandémie de covid-19.

Dr. José Gregorio Salcedo

Ensayo / Essay / Ensaio / Essai..... 70

La caordicidad y la teoría del cisne desde la complejidad: modelos contra las organizaciones tóxicas..... 71-77

Choordicity and swan theory from complexity: models against toxic organisations

Chaordicity e teoria do cisne a partir da complexidade: modelos contra organizações tóxicas

Chaordicité et théorie du cygne de la complexité : modèles contre les organisations toxiques

Dr. María Auxiliadora Campos Medina

Artículos de investigación / Research articles / Artigos de investigação / Articles de recherche..... 78

Integración de habilidades gramaticales con usos comunicativos en enseñanza de lengua castellana a partir de una perspectiva crítica desde el enfoque comunicativo funcional.....79–91

Integration of grammatical skills with communicative uses in Spanish language teaching from a critical perspective from the functional communicative approach.

Integração de competências gramaticais com usos comunicativos no ensino da língua espanhola de uma perspectiva crítica a partir da abordagem comunicativa funcional.

Intégration des compétences grammaticales avec les usages communicatifs dans l'enseignement de l'espagnol à partir d'une perspective critique de l'approche communicative fonctionnelle.

Dr. Dago Alfredo Guerrero Bautista

Modelo de gestión del conocimiento para la sistematización de experiencias significativas en matemáticas de básica secundaria.....92–104

Knowledge management model for the systematisation of significant experiences in secondary school mathematics.

Modelo de gestão do conhecimento para a sistematização de experiências significativas em matemática do ensino secundário.

Modèle de gestion des connaissances pour la systématisation des expériences significatives en mathématiques dans l'enseignement secondaire.

Laura Milena Fernández Varela

Las redes sociales como estrategia pedagógica para desarrollar las competencias científicas en secundaria.....105–115

Social networks as a pedagogical strategy to develop scientific competences in secondary school.

As redes sociais como estratégia pedagógica para desenvolver competências científicas no ensino secundário.

Les réseaux sociaux comme stratégie pédagogique pour développer les compétences scientifiques dans l'enseignement secondaire.

Dr. Manuel Antonio Barrios Caballero

Tendencias educativas de las aulas del futuro.....116–127

Educational trends in the classrooms of the future.

Tendências educacionais nas salas de aula do futuro.

Les tendances éducatives dans les salles de classe du futur.

Lisander Antonio Blanco Rosado

Gestión pedagógica y valores éticos en las instituciones de básica secundaria en la ciudad de Barranquilla Departamento del Atlántico de Colombia.....128–137

Pedagogical management and ethical values in secondary schools in the city of Barranquilla, Department of Atlántico, Colombia.

Gestão pedagógica e valores éticos nas escolas secundárias da cidade de Barranquilla, Departamento de Atlántico, Colômbia.

Gestion pédagogique et valeurs éthiques dans les écoles secondaires de la ville de Barranquilla, Département de l'Atlántico, Colombie.

MSc. Aura María Arevalo Mieles, MSc. Patricia Aideé Rios Coba

La gamificación como estrategia para la promoción del aprendizaje creativo en estudiantes de básica primaria.....138–158

Gamification as a strategy for promoting creative learning in primary school students.

A gamificação como estratégia para promover a aprendizagem criativa nos alunos do ensino primário.

La gamification comme stratégie pour promouvoir l'apprentissage créatif chez les élèves de l'école primaire.

M.Sc. María Isabel Mosquera Díaz, M.Sc. Luz Dary Londoño Parra

La enseñanza superior en Angola: apreciación del profesorado, perspectivas y desafíos contemporáneos.....159–179

Higher education in Angola: teacher appreciation, perspectives and contemporary challenges.

Ensino superior em angola: valorização docente, perspectivas e desafios contemporâneos.

L'enseignement supérieur en Angola : appréciation des enseignants, perspectives et défis contemporains.

Dr. Francisco Custódio Cazenga

Un estudio de casos: Acerca de la evaluación de los aprendizajes en las instituciones educativas. "Cinco preguntas para mejorar".....180–191

A case study: About the evaluation of learning in educational institutions. "Five questions to improve"

Um estudo de caso: Sobre a avaliação da aprendizagem nas instituições de ensino. "Cinco perguntas para melhorar"

Une étude de cas : Sur l'évaluation de l'apprentissage dans les établissements d'enseignement. "Cinq questions à améliorer".

M.Sc. Eliana Morón Granados y M.Sc. Dáninso Gámez Barrera

Política editorial de la revista.....192–193

Procedimiento seguido en la recepción, selección y evaluación de originales.....194–195

Normas de Publicación.....196–204

Tasa de aceptación o rechazo.....205

Artículos de revisión
Review articles
Artigos de revisão
Articles de revue

Referencia para citar: Balza, L. A. M. y Schavino N. (2022). El arte escritural ontocreativo y la transdiscursividad científica en una investigación doctoral. Una visión transepistémica. *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 3, (5), 18–34. <https://redip.iesip.edu.ve/ojs/index.php/redip/article/view/39>

El arte escritural ontocreativo y la transdiscursividad científica en una investigación doctoral. Una visión transepistémica

Antonio María Balza Laya*

Miami / Estados Unidos

Nancy Schavino**

San Juan de Los Morros, Guárico / Venezuela

Resumen

La pretensión epistémica de incursionar en la textura del rizoma onto epistemológico del arte escritural onto creativo y la transdiscursividad científica en el contexto de una investigación de nivel doctoral, constituye un atractivo desafío intelectual, maxime aun cuando este fascinante viaje transcurre desde una mirada transepistemológica. He aquí la teleología cardinal del presente artículo científico, el cual nos condujo a reflexionar a profundidad acerca de la urgencia epistémica de religar el arte escritural ontocreativo, el translenguaje y la transdiscursividad científica en el contexto de una investigación de nivel doctoral. Teóricamente el trabajo se sustenta en la visión de Beaugrande (2004) acerca de la transdiscursividad científica, cuando aporta que un transdiscurso deviene de un multisistema de ideas y textos relacionados que coinciden en una misma teleología. Metodológicamente el artículo se estructura con arreglo a una hermenéutica crítica y transformacional, que permitió re significar y contextualizar los más importantes predicados gnoseológicos de los temarios en estudio y dar a luz a una importante sentencia epistémica según la cual: Un arte escritural ontocreativo constituye el eje cardinal de una transdiscursividad científica en el contexto de una investigación de nivel doctoral, pues desde la transcomplejidad, si no existe un pensamiento transepistémico, tampoco puede existir transdiscursividad científica.

Palabras claves: Investigación doctoral, arte escritural ontocreativo, translenguaje, transdiscursividad, transepistemología.

*Doctor en Ciencias de la Educación, USM: Venezuela. Postdoctor en Educación, UBA: Venezuela. Postdoctor en Investigación Transcompleja, UBA. Magister en Economía: UCV. Economista, UC: Venezuela. Docente jubilado de la UNESR como Profesor titular. Autor de libros sobre educación, investigación, transcomplejidad y ciencia. Autor de artículos en revistas nacionales e internacionales. Es miembro fundador de la Red de Investigadores de la Transcomplejidad (REDIT), Venezuela. Email de contacto: balzaholociencia@gmail.com

**Doctora y Postdoctora en Ciencias de la Educación. Magister en Educación, mención Andragogía. Licenciada en Educación, mención Ciencias Pedagógicas. Investigadora acreditada por el PEI, Nivel A. Actualmente Docente investigadora UNESR, Vicepresidenta de la REDIT, Venezuela. Autora de artículos en revistas nacionales e Internacionales. Autora y coautora de libros sobre transcomplejidad e investigación. Email de contacto: nancyschav@gmail.com

The ontocreative scriptural art and scientific transdiscursivity in a doctoral research. A transepistemic vision

Summary

The epistemic claim to delve into the texture of the into epistemological rhizome of into creative scriptural art and scientific transdiscursivity in the context of a doctoral-level research, constitutes an attractive intellectual challenge, even more so when this fascinating journey takes place from a transepistemological perspective. Here is the cardinal teleology of this scientific article, which led us to reflect in depth about the epistemic urgency of re-linking ontocreative scriptural art, translanguage and scientific transdiscursivity in the context of a doctoral-level research. Theoretically, the work is based on the vision of Beaugrande (2004) about scientific transdiscursivity, when he contributes that a transdiscourse comes from a multisystem of ideas and related texts that coincide in the same teleology. Methodologically, the article is structured according to a critical and transformational hermeneutic, which will re-signify and contextualize the most important gnoseological predicates of the topics under study and give birth to an important epistemic sentence according to which: An ontocreative scriptural art constitutes the axis cardinal of a scientific transdiscursivity in the context of a doctoral-level research, since from transcomplexity, if there is no transepistemic thinking, there cannot be scientific transdiscursivity either.

Keywords: Doctoral research, ontocreative scriptural art, translanguage, transdiscursivity, transepistemology.

Arte das escrituras onto-criativas e transdiscursividade científica numa investigação de doutoramento. Uma visão transepistémica

Sumário

A pretensão epistémica de explorar a textura do rizoma onto-epistemológico da arte escriturística onto-criativa e da transdiscursividade científica no contexto de uma investigação de doutoramento constitui um desafio intelectual atraente, especialmente quando esta fascinante viagem se realiza de um ponto de vista transepistemológico. Esta é a teleologia cardinal do presente artigo científico, que nos levou a reflectir em profundidade sobre a urgência epistémica da ligação à arte escriturística criativa, à translíngua e à transdiscursividade científica no contexto da investigação de doutoramento. Teoricamente, o trabalho baseia-se na visão de Beaugrande (2004) da transdiscursividade científica, quando afirma que um transdiscurso provém de um multisistema de ideias e textos relacionados que coincidem na mesma teleologia. Metodologicamente, o artigo é estruturado de acordo com uma hermenêutica crítica e transformadora, que permitiu re-significar e contextualizar os predicados gnoseológicos mais importantes dos sujeitos em estudo e dar à luz uma frase epistémica importante segundo a qual: Uma arte escriturística ontocriadora constitui o eixo cardinal de uma transdiscursividade científica no contexto de uma investigação de nível de doutoramento, porque a partir da transcomplexidade, se não houver pensamento transepistémico, também não pode haver transdiscursividade científica.

Palavras-chave: Investigação de doutoramento, arte de escritura ontocriativa, translíngua,

transdiscursividade, transepistemologia.

Art scriptural ontocréatif et transdiscursivité scientifique dans une recherche doctorale. Une vision transépistémique

Résumé

La prétention épistémique d'explorer la texture du rhizome onto-épistémologique de l'art scriptural onto-créatif et de la transdiscursivité scientifique dans le cadre d'une recherche doctorale constitue un défi intellectuel attrayant, surtout lorsque ce voyage fascinant se déroule d'un point de vue transépistémologique. Telle est la téléologie cardinale du présent article scientifique, qui nous a amenés à réfléchir en profondeur sur l'urgence épistémique de lier art scriptural ontocréatif, translangue et transdiscursivité scientifique dans le cadre d'une recherche doctorale. Sur le plan théorique, le travail est basé sur la vision de Beaugrande (2004) de la transdiscursivité scientifique, lorsqu'il affirme qu'un transdiscours provient d'un multisystème d'idées et de textes connexes qui coïncident dans la même téléologie. Sur le plan méthodologique, l'article est structuré selon une herméneutique critique et transformationnelle, qui a permis de re-signifier et de contextualiser les prédicats gnoseologiques les plus importants des sujets étudiés et de donner naissance à une importante phrase épistémique selon laquelle : Un art scriptural ontocréatif constitue l'axe cardinal d'une transdiscursivité scientifique dans le cadre d'une recherche de niveau doctoral, car à partir de la transcomplexité, s'il n'y a pas de pensée transépistémique, il ne peut y avoir non plus de transdiscursivité scientifique.

Mots-clés: Recherche doctorale, art scriptural ontocréatif, translangue, transdiscursivité, transépistémologie.

El arte escritural ontocreativo y la transdiscursividad científica en una investigación de nivel doctoral. Una visión transepistémica.

El arte escritural ontocreativo y la transdiscursividad científica en una investigación de nivel doctoral. Una visión transepistémica. Un arte escritural ontocreativo constituye el eje cardinal de una transdiscursividad científica en el contexto de una investigación de nivel doctoral, pues desde la transcomplejidad, si no existe un pensamiento transepistemico, tampoco puede existir transdiscursividad científica.

Balza y Schavino

Proemio que esboza la ontoepistemología de un pronunciado epistémico en construcción

La construcción de un nuevo cuerpo de conocimientos en el contexto de una investigación de nivel doctoral, siempre comporta un cometido epistémico de gran envergadura, pero al mismo tiempo traduce un desafío intelectual apasionante y palpitante, puesto que le permite al investigador repensar en profundidad las diferentes dimensiones de la filosofía de la ciencia en tanto propósito por dar a luz a nuevos tejidos de saberes que se plasman en *un arte escritural ontocreativo* que desplaza y/o complementa las gnoseologías establecidas.

Este cometido epistémico generalmente nos convoca a reflexionar con rigor científico acerca de la epistemología en tanto dimensión filosófica a través de la cual el investigador explora múltiples miradas para propulsar un dialogo del pensamiento con la realidad. Una de estas vías la constituye la *transcomplejidad*, concebida como una transepistemología en construcción, la cual orienta y sustenta el desarrollo del presente producto científico, que hemos titulado: *el arte escritural ontocreativo y la transdiscursividad científica en una investigación de nivel doctoral desde una vision transepistémica*.

En esta línea propositiva, el presente artículo se configura en torno a un conjunto de categorías gnoseológicas, que dan cuenta de la naturaleza de una investigación de nivel doctoral y la ontología de un transdiscurso que proyecta una trama teórica emergente e inédita. Además, se dilucida acerca de la visión transepistémica en la construcción de una tesis doctoral desde la transcomplejidad y se plantea la necesaria articulación discursiva entre las distintas dimensiones filosóficas de la ciencia. También se develan las implicancias entre discurso, realidad y translenguaje en la construcción del conocimiento de nivel doctoral y la coherencia textual de la línea argumental del discurso (semántica, sintagmática y pragmática). Finalmente, se propone la validación del arte escritural doctoral desde el eidos ontológico de la transcomplejidad, en tanto se concluye este fascinante viaje con un colofón de las más importantes proposiciones teóricas que sintetizan el discurso.

La investigación de nivel doctoral. Ontología escritural de un transdiscurso para una trama teórica emergente e inédita

Para acercarnos a estas categorías conceptuales, debemos discutir en primer lugar lo que se concibe como una investigación de nivel doctoral o Tesis Doctoral. Según la normativa general de los estudios de postgrado dictada por el Consejo Nacional de Universidades (CNU, 2001) en Venezuela, la Tesis Doctoral debe constituir un aporte original relevante a la ciencia, la tecnología o las humanidades y reflejar la formación científica del autor. Por su parte, en el *Manual para la elaboración, presentación y evaluación del trabajo de grado y tesis doctoral de los programas de postgrado de la UBA* (UBA, 2020), se expresa en el capítulo III, artículo 25, que una tesis doctoral, debe constituir un trabajo individual y un aporte inédito relevante para la ciencia, la tecnología o las humanidades y evidenciar alto nivel académico y rigurosidad investigativa.

En este orden de ideas y más allá de tales preceptos, es interesante reflexionar acerca de los elementos fundamentales que se desprenden de dichas normativas, como lo son:

- a) *Ser un aporte inédito*. Al respecto el término inédito tiene su origen etimológico en el adjetivo latino “*ineditus*” que se emplea para calificar un texto que no ha sido publicado, por lo que también puede calificarse como nuevo u original, por lo tanto, una tesis doctoral devela una investigación que no ha sido publicada, ni divulgada en la comunidad académica nacional e internacional.
- b) *Ser un producto relevante*. Una Tesis doctoral debe caracterizarse por ofrecer un aporte significativo a la ciencia donde se adscribe, es decir debe prometer una importante contribución al cuerpo de conocimientos científicos.
- c) *Representar un alto nivel académico*. Una tesis doctoral, concebida según Carino (2006), como un producto inédito de la mente humana, requiere asimilación creativa, apropiación

imaginativa, intuición y profundidad epistémica, pues una tesis doctoral de alto nivel académico, deviene en una configuración conceptual integradora, trascendente y comprensiva, es decir una configuración de configuraciones.

- d) Reflejar una rigurosidad investigativa. Este criterio da cuenta del manejo y utilización de métodos, técnicas e instrumentos coherentes con el trasfondo ontoepistemológico del fenómeno abordado como objeto de estudio.

Pero además de estos elementos, es importante hacer referencia a la naturaleza de la escritura científica, es decir al arte escritural, el cual según [Camana \(2016: 12\)](#), “se corresponde con un estilo estructurado y representativo de un sistema de ideas, conceptos y categorías gnoseológicas que configuran un texto que se expresa de modo coherente a través de un determinado lenguaje”. En relación con la ontocreatividad, ésta la asumimos como la capacidad de despertar cognitivamente para redescubrirnos desde la multidimensionalidad del ser y poder activar la facultad de desafiar la novedad, imaginar y reconstruir la realidad, es decir, es repensar lo conocido para re entenderlo desde una perspectiva heurística, creatica y poietica.

De acuerdo con lo precedente y desde nuestro posicionamiento epistemológico, para cumplir con todos estos preceptos, una investigación de nivel doctoral demanda un *transdiscurso*. La palabra discurso viene del latín *discursus* y según la Real Academia Española, es una serie de palabras y frases empleadas para manifestar lo que se piensa, mientras que el prefijo *trans*, es de origen latino y significa básicamente, lo que está detrás, del otro lado, más allá, que atraviesa.

Conforme a este requerimiento, para una tesis doctoral pensada desde la transcomplejidad, no es suficiente un discurso, se requiere de una *transdiscursividad científica*, que implica un profundo y amplio tejido escritural ontocreativo y comunicacional, es decir una construcción semántica heurística y trascendente, que se nutra, converja y materialice en un encuentro de significados y recursos expresivos, tal y como lo visiona [Beaugrande \(2004:21\)](#), quien señala que “un transdiscurso deviene en un multisistema de ideas y textos relacionados que coinciden en una misma teleología”. Hablamos entonces de un acto comunicativo escrito, de un producto científico inédito y ontocreativo, donde se plasma la investigación realizada, pues la tesis doctoral no es la investigación en sí misma, sino un documento donde se reporta el producto de la investigación realizada.

Complementa lo expuesto [Salazar \(2015:13\)](#), quien expresa que:

El discurso construido de modo transcomplejo, implica la reunión de los saberes disgregados en todas las disciplinas del conocimiento y una vez que lo individual se fusiona en y desde el diálogo recursivo en la integralidad, se origina una nueva forma de pensamiento en reflexión grupal, que demanda la comprensión e interpretación del otro. En consecuencia, el lenguaje transcomplejo incorpora la visión de un mundo compartido, en complejidad trídica relacional existente entre pensamiento, realidad y lenguaje.

Siendo las cosas así, el **transdiscurso** debe dar cuenta de un entretejido de habilidades discursivas, gramaticales, lingüísticas, cognoscitivas de alto nivel, así como del lenguaje técnico de la ciencia donde se adscribe la investigación, sustentado en el pensamiento transepistemico

del investigador, pues solo de un pensamiento transepistémico deviene un transdiscurso. Así, la función del pensamiento transepistémico de acuerdo con [Mignolo \(2007\)](#), “es distanciarse de los constructos que nos atan, implica deslastrarse o desprenderse de paradigmas agotados. *Entonces, el pensamiento transepistémico que pueda traducirse en un transdiscurso*, envuelve pensar sin ataduras epistémicas hegemónicas y tradicionales, es distanciarse de epistemologías establecidas y construir nuevos significados en el marco de un proceso complejo, hermenéutico y heurístico.

Como eje medular del transdiscurso se posiciona **la tesis del investigador**. El término tesis utilizado por los filósofos griegos, significa posición y se refiere a la postura, perspectiva o punto de vista intelectual; es decir, la tesis devela el posicionamiento ontológico – epistemológico– teórico que asume el investigador doctoral frente a la temática que aborda y que defiende mediante argumentos ideáticos coherentemente contruidos, que justifiquen, sustenten o ratifiquen dicho posicionamiento.

Por ello, *un transdiscurso* orientado a sustentar una tesis doctoral, debe trascender el discurso meramente expositivo, todo lo cual deviene en la expresión coherente de categorías ideáticas emergentes sobre un tema con la finalidad de que el lector perciba el hilo argumentativo que denota la construcción de una red teórica cohesionada y convincente de significados.

Ahora bien, la construcción de dicha red o trama de significados devela la emergencia de una nueva red de conocimientos a través de los cuales se significa y re significa una realidad, asumidos así porque entrelazamos/ imbricamos ideas, conceptos y teorías de manera creativa y original, reconfigurando el saber al pensarlo transepistémicamente y plasmarlo en un texto como un arte escritural de naturaleza poética y andréica que propulsa un transdiscurso de corte recursivo y transformador. Es decir, damos lugar a la trama teórica emergente e inédita propia de una tesis doctoral.

Visión transepistémica en la construcción de una tesis doctoral. Apuntes desde la transcomplejidad

Asumir una visión transepistémica en la construcción de una tesis doctoral desde la transcomplejidad, comporta pensar en profundidad el fenómeno en estudio desde su multidimensionalidad ontológica, implica concertar un diálogo de horizontes gnoseológicos entre todas sus aristas constitutivas donde se mezcla lo sensible y lo racional, lo material e inmaterial, el orden y el desorden, pero sobre manera, implica reflexionar contundentemente las bases aparentes de toda certeza con la complicidad de la incertidumbre, la irreverencia y la perplejidad. De este modo, la transcomplejidad siempre nos impulsa a desafiar e interpelar lo aparente, lo establecido y determinado, al tiempo que nos conmina a cavilar acerca de un multiverso rizoma ontológico interdependiente para examinarlo desde múltiples miradas e interpelarlo desde las coincidencias y los antagonismos.

Así las cosas, para [Balza y Schavino \(2020:14\)](#):

Construir una tesis doctoral desde esta cosmovisión, demanda una nueva mirada epistemológica de la realidad, lo cual se transparenta en un modo de pensar emergente, quizás como una revelación epifánica en tanto encierra un diálogo de lógicas concurrentes, complementarias y muchas veces contrapuestas, que abren caminos para un encuentro con lo inexplorado y desconocido.

Interesa aquí, citar a [Zaá \(2017:7\)](#), quien dibuja a la transcomplejidad como “una nueva vertiente del pensamiento filosófico-científico, un complexus onto-epistemológico, en fin, como un ejercicio de pensamiento que entrelaza lo objetivo y subjetivo, lo relacional y circunstancial, lo sensible y lo racional”. Es así como este teórico, asume a la transcomplejidad como una perspectiva epistémica emergente que conduce a subrayar lo esencial de la existencia humana y propulsar la búsqueda de nuevos saberes desbordando las rígidas demarcaciones de la ciencia reproductora que progresan en la modernidad.

Desde esta óptica, es absolutamente necesario trascender hacia un modelo transepistémico del pensamiento, a los fines de pensar y encarar el arte escritural y la transdiscursividad científica en una tesis doctoral de modo ontocreativo, lo cual significa irrumpir contra los dogmas excluyentes liderizados por el positivismo y el desdibujamiento de las fronteras disciplinares de la ciencia, por lo que el investigador debe apropiarse de un nuevo lenguaje que le permita re significar/ renombrar /resituar lo nombrado y reconocido con nuevas miradas y connotaciones, no necesariamente excluyendo terminologías, sino más bien implicándolas, imbricándolas para proveerle de una nueva visión/significado en el marco del pensamiento transcomplejo.

Articulación discursiva entre las distintas dimensiones filosóficas de la ciencia desde la transcomplejidad

Posicionarse de la visión transparadigmática de la transcomplejidad, implica asumir un pensamiento transepistémico, una transdiscursividad y por ende una narratividad científica alternativa y un nuevo lenguaje, lo cual denota la construcción de un discurso emergente que dé cuenta de la multiversidad de relaciones, imbricaciones y retroacciones en el quehacer propio de la reflexividad profunda, desde la mirada espiralada de conocimientos, recreada por una realidad compleja y transdisciplinaria. Este nuevo lenguaje debe permitir expresar, re significar y recrear una nueva visión de mundo, de la realidad como objeto de estudio, de investigación y del conocimiento en sí mismo, es decir significar y re significar el fenómeno de estudio en el marco de una investigación de naturaleza emergente.

Esta idea es sustentada por [Balza \(2013:199\)](#), quien aporta:

La naturaleza de un lenguaje transcomplejo, propio de la cognición humana, se legitima, tanto en el tránsito recursivo del pensamiento que se moviliza de lo objetivo a lo subjetivo y viceversa, como del juego comunicacional que germina de la ontología transversal del lenguaje, este último designa las múltiples posibilidades que tiene el ser humano de construir y reconstruir el mundo desde la carga semántica que le proporciona la reflexión que viaja en la fuerza de la palabra.

De manera puntual queremos subrayar aquí, que una tesis doctoral pensada desde la transcomplejidad sustentada en un transdiscurso emergente, debe re significarse desde la articulación discursiva entre las distintas dimensiones filosóficas de la ciencia. De lo que se trata entonces, es de generar un transdiscurso científico orientado a imbricar las dimensiones ontológicas, epistemológicas, metodológicas, axioéticas, teleológicas y teóricas de la transcomplejidad en función de la naturaleza del objeto de investigación y de la trama teórica de soporte.

En referencia a la concepción de epistemología transcompleja, [Schavino \(2010:15\)](#) postula que ésta permite el restablecimiento de puentes entre el sujeto y el objeto del conocimiento, enlazándolos/implicándolos en una dinámica de interacciones/reticulaciones/imbricaciones de las que surge el conocimiento, permitiendo generar convergencias en vez de trazar límites demarcatorios. Considera la autora, que el conocimiento es un producto complejo, transdisciplinario y axioético en permanente transformación /readecuación /resignificación.

En síntesis, la transcomplejidad designa una transepistemología en construcción, que integra principios complementarios, competidores y antagónicos al mismo tiempo, también se convierte en una filosofía de vida que involucra la generación y socialización de la ciencia y el conocimiento científico desde una perspectiva que admite puentes epistémicos de encuentro y complementariedad entre las diferentes fuentes de saber.

En este orden de consideraciones, el transdiscurso debe plasmar esta visión de mundo, de conocimiento y de sus vías de producción y legitimación, además describir una senda investigativa más abarcante, nuevas maneras de entender, comprender, expresar y sustentar la investigación, la ciencia y los postulados que rigen los diversos escenarios de la vida y del ser para permitir visibilizar lo oculto y furtivo, así como también superar el pensamiento reduccionista y sus correlatos discursivos estático- lineales heredados de la modernidad científica.

De manera particular, para [Balza y Schavino \(2020:19\)](#), “la resemantización epistemológica exige un **lenguaje transcomplejo**, un meta lenguaje de mucho más alcance, no solamente para comunicar la esencia de la ontología disciplinaria de las ciencias sociales, sino para dar a luz a una nueva narrativa científica trascendente”. De este modo, la resemantización debe integrar, tanto los predios conocidos de las ciencias, como aquellos campos conexos inexplorados del conocimiento e imaginarios sociales, para lograr una cabal **comprensión hermenéutica** de las posibilidades ilimitadas de la cognición humana en estos territorios del saber.

Desde la dimensión ontológica el investigador debe considerar que la realidad es de naturaleza multiversa y caordica, la cual se manifiesta como una oscilación entre momentos de bifurcaciones y fluctuaciones en los diferentes procesos dinámicos de la vida. Desde este posicionamiento de pensamiento, el transdiscurso doctoral debe describir la realidad objeto de estudio como incierta, volátil, indeterminada, compleja y en permanente reticulación /imbricación y reestructuración real y virtual. Es por ello que [Villegas y col. \(2016:25\)](#), aportan que, “la realidad no se nos presenta como un concepto puro, definido, claro y distinto; por el contrario, aparece como representación multidimensional y muchas veces contradictoria”.

Conforme a estas líneas epistémicas, para [Balza \(2017:13\)](#), “la realidad se desplaza de la imagen especular de toda construcción natural y humana, de las leyes, modelos y principios, hacia la reconfiguración de una red energética relacional planetaria, que integra todas las realidades posibles en una interacción recursiva y evolutiva del pensamiento y el lenguaje”. Es por ello, que la realidad desde la transcomplejidad para [Balza \(2013\)](#), es lo que son nuestros pensamientos, en tanto las descripciones y argumentaciones que pretendemos formular acerca de ella, forman parte de las respuestas siempre inconclusas que le asignamos a las dudas que orientan el viaje del pensamiento para el encuentro con una nueva verdad.

En el plano metodológico se asume desde la transcomplejidad, que no existen metodologías o métodos únicos para aproximarse a los fenómenos complejos y transdisciplinarios, pues si se debe explicar, comprender y transformar como propósitos científicos, entonces se requiere promover una integración metódica para poder abordar a plenitud la realidad. Por lo tanto, “se asume el método como la vía donde confluyen la praxis reflexiva del sujeto y las reflexiones teórico–conceptuales para dar sentido a la realidad, comprenderla y transformarla”. **Villegas (2010: 150)**. En consecuencia, el método no es separable del objeto de estudio, éste debe modificarse y coprogresar con la realidad empírica desde una perspectiva integrativa, tal y como lo señala **Villegas (2010:151)**.

La integración metódica tiene como objetivo dialogar, explicar, comprender y transformar la realidad estudiada. La integración requiere llevar a cabo una deconstrucción que permita la construcción de conocimientos desde diferentes ángulos. La lógica de la integración reconoce el mérito de cada método en su respectivo ámbito, pues es posible y fructífera su combinación complementaria para el estudio de los fenómenos sociales.

Sobre la base de lo expuesto, y si el método para la autora se transparenta en la labor pensante del investigador, entonces esta dimensión esta imbricada estrechamente con el arte escritural y la transdiscursividad científica en la investigación de nivel doctoral. Por lo tanto, se debe apreciar un transdiscurso que implique las vías metodológicas o transmetodológicas que, sin ataduras científicas, le permite al investigador abordar a profundidad el fenómeno en estudio desde la multireferencialidad de lo real complejo.

Por otra parte, la dimensión teleológica subyacente en la transdiscursividad de una tesis doctoral pensada desde la transcomplejidad, comporta transitar hacia la concreción de las inquietudes científicas del investigador, en tanto debe proyectar obtener las respuestas siempre inconclusas que se plantea en el concierto de una realidad cambiante e incierta y orientarse hacia un norte epistémico bien definido, que indudablemente está enraizado con las dimensiones epistemológicas ontológicas y metodológicas antes descritas.

De lo que se trata, es de articular las intencionalidades de la investigación en el prisma poli cromático del transdiscurso científico, como un intento por trascender las limitadas visiones disciplinares y reduccionistas de la ciencia, quizás como lo visionan **Balza y Schavino (2020:18)**, “este transdiscurso debe profundizar en la textura transformacional de la realidad, para vislumbrar la teleología en la prognosis reveladora de una nueva carga de significados que integra y trasciende la comprensión, la explicación y la transformación del complejo rizoma social”. Esto significa, imbricar conexiones semánticas transcomplejas que conduzcan a la transconfiguración de nuevos significados de lo social, para avanzar en la construcción de nuevos sistemas conceptuales que bordean lo teleológico en sentido amplio.

En referencia a la dimensión teórica del transdiscurso en una tesis doctoral, para **Balza y Schavino (2020:25)**, “todo atrevimiento epistémico por construir una refundamentación teórica desde la investigación transcompleja, deviene en un ejercicio transmetodológico irreverente, que se sintetiza en una hermenéutica ecosófica, crítica y transformadora, capaz de cuestionar todo

saber teórico establecido para re significar la realidad desde la reconciliación fecunda de los predios transdisciplinarios, pero también desde el dialogo de las teorías y el reconocimiento de la unidad y la diversidad del conocimiento”.

Esta perspectiva gnoseológica es congruente con la visión de [Salcedo \(2016:5\)](#), quien asume la construcción de una trama teórica transcompleja, como una irreverencia epistémica que viaja en un nuevo lenguaje científico, al sentenciar que:

Una trama teórica transcompleja, pretende desde lo ontológico, la re significación de los eventos universales, desde la alteridad y la otredad, asumiendo que este proceso es inacabado...procura la crítica reflexiva al poner en duda el devenir de toda construcción epistemológica...por lo tanto, implica un desafío metodológico irreverente a través de la hermenéutica crítica como una nueva forma de hacer ciencia, que reclama una nueva semiótica con la finalidad de darle sentido a lo real desde un lenguaje que se nutre de la diversidad, la transdisciplinariedad, la complementariedad, la recursividad y lo reticular.

Todas estas visiones precedentes permiten desplegar, que la construcción de una trama teórica transcompleja de una tesis doctoral, encarna una fecunda esencia hermenéutica crítica y transformadora, que ha de concretarse en un transdiscurso dialógico, argumentativo y recursivo del investigador para re significar el entramado de relaciones generadas en el sistema: pensamiento, realidad, conocimiento y lenguaje, pues, el gran encargo epistémico es reconstruir los horizontes gnoseológicos del fenómeno en estudio y refundar las categorías conceptuales emergentes.

En esta misma línea discursiva, pensar en la resignificación de la vertiente axiológica o axioética a los efectos de generar una articulación discursiva emergente en palabras de [Balza y Schavino \(2020:28\)](#), “implica reflexionar en torno a la necesidad de traducir la emergencia de un nuevo escalafón de valores existenciales, que reivindique la ontología de la naturaleza axiológica del sujeto investigador y trascienda los límites del esencialismo, en tanto propósito por comprender la pluralidad socio ética del conocimiento del género humano y lograr una convivencia social solidaria en el contexto de una era planetaria inestable, caótica y cargada de anti valores”.

Esta mirada discursiva acerca de una ética transcompleja, es delineada también por [Stella \(2014:p.sn\)](#), cuando expresa que:

La ética constituye un ideal de la humanidad que orienta la búsqueda de trascendencia al promover un dialogo entre los hombres para arribar a acuerdos consensuados, donde la ciencia no proceda de un lenguaje particular, sino de los infinitos juegos del lenguaje social en los cuales nos vemos involucrados diariamente en el abordaje y solución de problemáticas de distintas naturaleza.

De tal manera, que podemos pensar y comunicar tal pensamiento en un discurso axioético que posibilite asumir en el marco de una investigación doctoral desde la transcomplejidad, la integración y la conciliación de múltiples lógicas científicas desde un posicionamiento inclusivo, concienzudo, crítico, irreverente, convivencial, comprometido con los principios fundamentalmente

éticos, con los valores esencialmente humanos, vivificantes, solidarios y comprometidos con la esencia de la vida en todas sus manifestaciones.

Concluimos entonces, que el arte escritural ontocreativo y la transdiscursividad científica consecuente en el contexto de una tesis doctoral pensada desde la transcomplejidad, debe re significarse desde la articulación discursiva entre las distintas dimensiones filosóficas de la ciencia. De lo que se trata entonces, es de generar un transdiscurso científico orientado a re significar las dimensiones epistemológicas, ontológicas, metodológicas, teleológicas, axiológicas y teóricas de la ciencia respecto al fenómeno en estudio, a los fines de generar una **trama teórica transcompleja** inédita, es decir, una tesis doctoral entendida como la generación de una red o trama de significados emergentes que provienen de una re arquitectura del pensamiento para dar a luz a nuevas ideas, conceptos y teorías de manera ontocreativa y original.

En otras palabras, una reconfiguración del saber pensado transespistemicamente y plasmado en un transdiscurso científico de naturaleza recursiva y transformacional, es lo que establece la diferencia entre la tradición de la modernidad científica y la eclosión de una nueva ciencia de naturaleza transcompleja.

Conjunción epistémica entre pensamiento, realidad y translenguaje en la construcción del discurso de nivel doctoral

Quizás, la refina intelectual más fascinante y exquisita del género humano en el devenir de las sociedades, la constituye la capacidad de pensar libremente y sobre manera, la posibilidad de comunicar el pensamiento. De aquí proviene todo esclarecimiento acerca de la genealogía de los grandes cambios y transformaciones de la humanidad, pues es el tesoro del pensamiento libre y emancipador el combustible de la filosofía de la ciencia de todos los tiempos, pero también la fuente embrionaria de todo signo de evolución de la cultura humana. En este sentido, **Fernández y Jiménez (2008: 59)**, en su obra *Pensar nos hace Libres*, precisan que:

La tarea propiamente filosófica del pensamiento no es efímera, ni preferentemente racional o lógica, sino cordial, vital y tremendamente compleja, porque nuestra filosofía, esto es, el modo de pensar y comprender el mundo de la vida a lo largo de todos los tiempos, brota de nuestros sentimientos respecto a la vida misma.

Esta precisión comporta, que el pensamiento libre siempre nos ilumina para comprender que todas las estaciones cronológicas son diferentes, que la evolución de la cultura humana es un proceso ontoantrópico, diacrónico y diferenciado, pues con el tiempo nos enfrentamos a lo inexplorado de la mente humana, pero también a grandes adversidades y amenazas. Estos desafíos nos impulsan a coexistir con nuevos valores civilizatorios, otros paradigmas, saberes y epistemologías emergentes, pero también se requiere explorar caminos alternativos para afrontar los procesos de investigación y acercarnos a la construcción de la ciencia.

Entonces, en el contexto específico de una investigación de nivel doctoral, todo esto deviene en una trialectica epistémica fecunda entre pensamiento, realidad y lenguaje en tanto aspiración del investigador por desarrollar su arte escritural en forma ontocreativa y construir un transdiscurso que

transporta, no solamente las texturas ontológicas de una realidad multiversa y caótica, sino las respuestas a las dudas ontoimplicadoras formuladas en el sintagma gnoseológico de partida, las cuales se nos transparentan a través de un *translenguaje* de naturaleza recursiva y transformacional.

De allí el apremio del investigador por transcomplejizar sus pensamientos, lo cual supone un ejercicio de explanación de la conciencia gnoseológica para penetrar a profundidad en la médula de la gema eidética de un mosaico de realidades multireferenciales e interdependientes, a los fines de extraer de allí, las sustancias gnoseológicas esenciales de las categorías ontológicas reticuladas, muchas de las cuales se ubican en la zona borrosa de la ciencia.

Por ello, [Balza \(2020:7\)](#) advierte con énfasis que:

Cuando el científico social transcomplejiza sus pensamientos, irradia una energía translumínica que seduce y arrastra el pensamiento del otro, para discurrir sin límite más allá de la caja de herramientas de la sabiduría cotidiana y situar al investigador en capacidad de bordear los hitos cognitivos de las disciplinas y zigzaguear las fronteras gnoseológicas de los nuevos territorios del saber. Además, la transcomplejización del pensamiento conduce a re significar las distintas dimensiones filosóficas de la ciencia, pero también a re examinar la estructura de la línea argumental del discurso que deviene de un translenguaje de naturaleza recursiva y transformadora.

En línea con esta advertencia epistémica, si el investigador de nivel doctoral no transcomplejiza sus pensamientos, no solamente la realidad multiversa, heterogénea y multiforme deja de ser estudiada y escrutada a profundidad, sino que aquellas verdades establecidas provenientes de paradigmas epistemológicos heredados de la modernidad científica, permanecerán indemnes. Ergo, la transcomplejidad designa en sí misma una transepistemología en construcción.

De tal manera, que la pretensión de amalgamar el arte escritural ontocreativo y la transdiscursividad científica en una investigación de nivel doctoral desde la transcomplejidad, supone apostar por *visiones investigativas emergentes y transepistémicas*, que permitan abordar a profundidad la multiversidad de lo real complejo y caótico con herramientas del pensamiento que desplacen los preceptos de las epistemologías convencionales establecidas. Esto significa, que si no pensamos e interpelamos la realidad de un modo diferente, desestimamos la oportunidad de escudrificarla a plenitud y comprender su naturaleza holística y sistémica.

Ergo, una mirada transepistémica a la realidad en el contexto de una investigación de nivel doctoral, supone una agitación y cogitación profunda del pensamiento en la búsqueda de respuestas a las interrogantes que desde otros paradigmas no se pueden obtener, dada su naturaleza reduccionista e *impertinencia epistémica* como bien lo apunta [Balza \(2020:6\)](#), quien refiere que:

desafiar una visión transepistémica es trascender las lógicas epistémicas establecidas desde una reflexión que cuestiona su impertinencia y limitaciones para abordar la textura ontológica de realidades transcomplejas, pues una transepistemología propulsa la imaginación creadora como el umbral de toda construcción gnoseológica en ciernes.

De modo tal, que el arte escritural ontocreativo en una investigación de nivel doctoral desde una visión transepistémica, deviene de una amalgama epistémica entre pensamiento, realidad y translenguaje, en tanto este último sobreviene de una gramática generativa transformacional de naturaleza recursiva y diacrónica, pues como lo confirma Balza (2020:12), “la diacronía y recursividad de un translenguaje, permite rescatar e integrar la cotidianidad y sencillez poética de la filosofía antigua y mezclarla con la irreverencia y la reflexión transgresiva propia de la filosofía de la ciencia de la transmodernidad cultural”.

En esta misma línea ideática, la estructura argumental de un discurso científico derivado de una investigación doctoral pensada desde la transcomplejidad, debe estar fundamentado en un translenguaje capaz de congrega múltiples referentes y significantes de la realidad, reinterpretar significados y re significar categorías conceptuales como un ejercicio lingüístico generativo y transformacional que alimenta la razón teleológica de una trama teórica transcompleja.

De este modo, un translenguaje recursivo y transgresivo debe propulsar una praxis comunicativa que fortalezca y cohesione la unidad sintáctica del discurso en términos de una coherencia semántica, sintagmática y pragmática, capaz de direccionar y nutrir la línea proposicional y argumental del científico social. Este desafío filológico debe trascender los dominios de un lenguaje coloquial, normativo y contralor, el cual generalmente se encuentra subordinado a una gramática analítica, disciplinar y simplificadora que asfixia y limita toda iniciativa de reflexión crítica y transformadora

La coherencia textual (semántica, sintagmática y pragmática) en la línea argumental y teleológica del discurso

Toda narrativa científica generalmente tiene su origen en un sistema de enigmas e interrogantes que inquietan al investigador en un determinado campo del conocimiento. Estas dudas se ubican en las distintas dimensiones de la filosofía de la ciencia, en tanto operan como la fuerza que propulsa el espíritu del científico social para la búsqueda sistemática de aquello que se desconoce, que permanece encubierto y es necesario develarlo desde una puja epistémica entre pensamiento, realidad y lenguaje.

Este particular encargo intelectual en el contexto de una investigación doctoral, pensada desde la transcomplejidad, traduce la construcción de una traza discursiva encadenada, la cual se enriquece y fortalece en la triple vertiente de una necesaria coherencia textual, la cual, según Van Dijk (1989: 83), “es una propiedad semántica de los discursos basada en la comprensión e interpretación de frases individuales en su relación y conexión con otras frases constituyentes de la totalidad del texto”.

En efecto, la línea argumental de un discurso de nivel doctoral desde la transcomplejidad, debe traducir una nueva verdad en gestación, la cual se define en la interconectividad de las múltiples relaciones próximas y emparejadas entre frases, significados, conceptos, pronunciados y argumentos que configuran la cohesión del todo, pues como lo expone Hegel (1987:19), “la verdad proviene de una coherencia semántica que involucra algo más que la consistencia lógica”.

En esta misma línea de planteamientos, Van Dijk (1989), al hacer referencia a la coherencia

semántica, aporta que “la misma se expresa en la articulación de un conjunto de recursos gramaticales para hacer posible la relacionalidad y cohesión léxico gramatical entre los enunciados de un texto, y se evidencia en la unidad y continuidad del sentido del mismo.”

Ahora bien, antes de hacer referencia a la coherencia sintagmática, es importante aproximarnos a la definición de sintagma, el cual para [Rodríguez \(2015:11\)](#) “es un grupo de palabras y/o ideas que conforman un constituyente sintáctico maximal, cuyo núcleo gnoseológico está constituido por un pronombre que enlaza a otros componentes para conformar una unidad textual”.

Entonces, la coherencia sintagmática en el contexto de un discurso científico de nivel doctoral desde la transcomplejidad, sugiere una articulación consonante y progresiva entre el sintagma gnoseológico de partida, el sintagma gnoseológico ontometodico y el sintagma gnoseológico teorico argumental de salida, en tanto propósito por asegurar un encadenamiento recursivo y consecuente a todo el recorrido discursivo.

En relación con el *sintagma gnoseológico de partida*, este congrega el sistema de enigmas, vacíos e interrogantes que configuran la interproblemática objeto de estudio, la cual solo puede ser explicada mediante la religazón de las múltiples dimensiones epistémicas de la filosofía de la ciencia, siempre desde la libertad de pensamiento del investigador.

A su vez, el sintagma gnoseológico ontometodico deviene de la pertinencia y conformidad de una transmetodología, tanto de exploración de la multiversidad de lo real, como de construcción teorica, mientras que el sintagma gnoseológico teorico argumental da cuenta de la trama teorica emergente o teoría de salida, el cual debe reflejar de modo coherente una nueva propuesta de conocimiento que satisfaga los presupuestos gnoseológicos de partida. Este sintagma gnoseológico debe apreciarse a lo largo de la estructura de la línea argumental del discurso que sustenta la tesis doctoral.

Por último, quisiéramos referirnos a la coherencia pragmática, la cual según [Rodríguez \(2015:11\)](#), “tiene lugar en la adecuación permanente entre el texto y el contexto, donde cuentan las condiciones específicas de los interlocutores o actores sociales, la intensión comunicativa, el tiempo, el lugar y demás circunstancias extra verbales”. En efecto, cuando el científico social contextualiza su discurso desde la transcomplejidad, no solamente experimenta un dialogo ferviente entre pensamiento, realidad e hipercontexto, sino que se desarrolla un arte escritural ontocreativo para construir una estructura textual mucho más amplia, genuina y fidedigna que contribuye a enriquecer y legitimar el nuevo conocimiento, puesto que una verdad sin contexto nos conduce a una ciencia vacía de significados.

El Discurso doctoral desde el eidos ontológico de la transcomplejidad

Finalmente, la escritura de nivel doctoral desde una vision transepistémica, es necesario examinarla y validarla desde la razón misma del *eidos ontológico de la transcomplejidad*, el cual desde la vision de [Balza \(2020:13\)](#), se refiere a:

la mezcla recursiva, contextualizada y argumental en el discurso del científico so-

cial, de los principios del Enfoque Integrador Transcomplejo, las dimensiones filosóficas de la matriz epistémica de la transcomplejidad, los portales de la sabiduría humana para un pensador transcomplejo en el ámbito de una investigación doctoral y/o posdoctoral, y la coherencia textual (semántica, sintagmática y pragmática) entre las categorías gramaticales que soportan un translenguaje de naturaleza recursiva y transformacional.

De acuerdo con esta referencia, el eidos ontológico de la transcomplejidad constituye uno de los más importantes criterios de valoración y credibilidad de la ciencia transcompleja, puesto que, además de fortalecer la articulación del discurso escrito en una investigación de nivel doctoral transepistémica, purifica y cohesiona la unidad sintáctica de los predicados gnoseológicos de una trama teórica transcompleja.

Colofón epistémico que sintetiza las principales ideas del discurso.

La ontología de una investigación de nivel doctoral implica en si misma desafiar un arte escritural ontocreativo y una transdiscursividad científica que debe dar cuenta de un entretendido de recursos discursivos, gramaticales, lingüísticos y cognoscitivos de elevado nivel epistémico, así como también hacer uso de un lenguaje técnico científico de la ciencia donde se adscribe la investigación. Esta transdiscursividad debe estar sustentada en un pensamiento transepistémico del investigador, pues solo de *un pensamiento transepistémico deviene una transdiscursividad en el contexto de una investigación de nivel doctoral*.

Esto significa, que como núcleo cardinal de un transdiscurso científico se posiciona la *tesis del investigador*, asumida ésta como el posicionamiento onto epistemológico y teórico que adopta el intelectual de nivel doctoral frente a la temática que aborda y que defiende mediante argumentos ideáticos coherentemente contruidos, que justifiquen, sustenten o ratifiquen dicho posicionamiento. De modo tal, que la generación de una trama teórica inédita en una tesis doctoral, deviene de la construcción y articulación de una red o trama de significados emergentes, ideas, categorías conceptuales y teorías de manera ontocreativa y original, reconfigurando el saber al pensarlo trans epistemicamente y plasmarlo en un transdiscurso.

En este sentido, la construcción de una tesis doctoral pensada desde la transcomplejidad, demanda un *translenguaje*, es decir, un meta lenguaje de naturaleza recursiva y transformacional y de mucho más alcance, no solamente para comunicar las particularidades de la ontología disciplinaria de las ciencias en general, sino para dar a luz a una nueva narrativa científica transdisciplinaria y trascendente. De este modo, un translenguaje debe integrar, tanto la esencia de las categorías conceptuales conocidas de las ciencias, como el sustrato transepistémico de soporte de aquellos significados conexos inexplorados del conocimiento, para lograr una cabal *comprensión hermenéutica* de las posibilidades ilimitadas de la cognición humana en los vastos territorios de la sabiduría científica.

En este orden de ideas, el arte escritural y la transdiscursividad científica consecuente en el contexto de una tesis doctoral pensada desde la transcomplejidad, debe re significarse desde la articulación discursiva entre las distintas dimensiones filosóficas de la ciencia. Esto quiere decir,

generar un transdiscurso científico orientado a re semantizar las dimensiones epistemológicas, ontológicas, metodológicas, teleológicas, axiológicas y teóricas de la ciencia en el contexto del objeto de estudio, a los fines de generar un entramado teórico transcomplejo inédito, es decir, una tesis doctoral entendida como la generación de una red de significados emergentes que provienen de una re arquitectura del pensamiento del investigador.

En otras palabras, la construcción de la tesis doctoral desde la transcomplejidad, implica dar a luz a nuevas ideas, conceptos y teorías de manera creativa y original, en tanto propósito por dar respuesta a los enigmas planteados por el investigador en el sintagma gnoseológico de partida, pero también la investigación de nivel doctoral comporta un apasionante ejercicio transepistémico de reconfiguración del saber plasmado en un transdiscurso de naturaleza recursiva, poética y transformacional.

De este modo, desafiar el arte escritural ontocreativo y la transdiscursividad científica para abordar una investigación doctoral desde una mirada transepistémica, deviene en una trialectica epistémica fecunda entre pensamiento, realidad y translenguaje en tanto pretensión legítima del investigador por desplegar su conciencia gnoseológica y sentar las bases de un transdiscurso que bordea y proyecta, no solamente las estructuras ontológicas de una realidad híbrida, multiforme y caótica, sino que ofrece las respuestas apropiadas a los enigmas onto implicadores formulados en el sintagma gnoseológico de partida, todo lo cual se nos revela a través de un *translenguaje* de naturaleza transversal, transformacional y recursiva.

Además, alcanzar este particular cometido epistémico, supone zigzaguear las líneas de una coherencia textual de naturaleza semántica, sintagmática y pragmática, en tanto desvelo del investigador por asegurar la cohesión articulada de la línea argumental y teleológica del transdiscurso como una traza narrativa encadenada para lograr la configuración de un nuevo mapa gnoseológico. Finalmente, el arte escritural y la transdiscursividad científica de una investigación doctoral desde una mirada transepistémica, es necesario examinarla desde los puntales cognitivos fundantes del eidos ontológico de la transcomplejidad a los fines de refinar y acrisolar la unidad del conocimiento.

Referencias

Balza, A (2020). *El Eidos Ontológico de la Transcomplejidad. Una amalgama epistémica entre pensamiento, realidad y lenguaje*. Disponible en: www.reditve.wordpress.com/2020/09/14/eidos-ontológico-de-la-transcomplejidad.

Balza, A y Schavino, N (2020). *El Umbral de las Transciencias Sociales. Un debate necesario desde la transcomplejidad*. Fondo Editorial Red de Investigadores de la Transcomplejidad. FEREDIT. Venezuela.

Beaugrande, R (2004). *La saga del análisis del discurso. El discurso como estrategia y proceso*. Gedisa

Camana, R (2016). *El Objetivo de la Escritura Científica*. Disponible en: [www.https: Roberto Camana. Word press.com/ 2016/1025/ objetivos-de-la-escritura-cientifica/#html](https://www.wordpress.com/2016/1025/objetivos-de-la-escritura-cientifica/#html).

- CNU. (2001). Normativa general de los estudios de Postgrado para las universidades e instituciones debidamente autorizadas por el Consejo Nacional de Universidades. *Gaceta Oficial No. 37328*. Caracas. Autor.
- Fernández, A y Jiménez, A (2008). *Pensar nos Hace Libres*. Disponible en: [www. https// revista.uvm.es/index,phpp/ASHF/article/view...](http://www.revista.uvm.es/index.php/ASHF/article/view...)
- Hegel, W (1987). *Hegel y el Lenguaje*. Disponible en: www.una.ac.cr/praxis/article/download/pdf.
- Mignolo, W (2007). *La idea a América latina. La herida colonial y la opción decolonial*. Barcelona. Gedisa.
- Rodríguez, R. (2015). *Cohesión y Coherencia Textual*. Disponible en: [www.es-slidershare.net/jlando 1907/cohesión-y-coherencia-textual](http://www.es-slidershare.net/jlando1907/cohesión-y-coherencia-textual). Pdf.Van
- Salazar, S (2015) *Reflexiones sobre el Uso del Lenguaje en la Investigación Transcompleja. La Transcomplejidad una nueva visión*. Ediciones REDIT.
- Salcedo, Y (2016). *La Trama Teórica Transcompleja e Irreverencia de un Nuevo Lenguaje Científico*. Disponible en: [https://doctorado ulacyordis. Blogspot.com/2016/03/la-trama-teorica-transcompleja-irreverencia, html](https://doctorado.ulacyordis.blogspot.com/2016/03/la-trama-teorica-transcompleja-irreverencia.html).
- Schavino, N. (2010). *Epistemología del Enfoque Integrador Transcomplejo. En Investigación Transcompleja: De la Disimplicidad a la Transdisciplinariedad*. Universidad Bicentenario de Aragua.
- Stela, M (2014). *Reflexiones acerca de la Ética Transcompleja*. Disponible en: [http. //www. Reditve. Worspress.com](http://www.Reditve.Worspress.com).
- Van Dijk (1989). *Cohesión y Coherencia*. Disponible en; [www.elies.rediris.es/elies15/cap 52. html](http://www.elies.rediris.es/elies15/cap52.html)
- Villegas. C (2010). Praxiología de la Investigación Transcompleja. En *Investigación Transcompleja: De la Disimplicidad a la Transdisciplinariedad*. Universidad Bicentenario de Aragua. Maracay.
- Zaá, J. (2017). Hacia la Investigación Transcompleja por la Estética Filosófica. En *Transperspectivas Epistemológicas. Educación, Ciencia y Tecnología*. Venezuela: Red de Investigadores de la Transcomplejidad

Referencia para citar: Murillo, R. C. (2022). Ética y estética de la investigación científica. Una mirada etnoeducativa para la inclusión. *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 3, (5), 35–46. <https://redip.iesip.edu.ve/ojs/index.php/redip/article/view/40>

Ética y estética de la investigación científica. Una mirada etnoeducativa para la inclusión

Cerbeleón Murillo Ruiz*

<https://orcid.org/0000-0002-5383-7336>

Turmero, Aragua / Venezuela

Resumen

En el presente artículo de reflexión, se establece la relación que existe entre la ética, la estética de la investigación desde una mirada etnoeducación, para lo cual fue necesario interpretar la acción de educar, la cual contempla necesariamente la enseñanza y el aprendizaje y todo lo que estos dos procesos representan, teniendo como marco fundamental el acto pedagógico, sustentado y contextualizado desde la perspectiva de la cultura correspondiente al contexto social, étnico y geográfico donde este se realiza para la consolidación del acontecimiento educativo. En este sentido, es importante reconocer que las experiencias educativas (etnoeducativas) que se desarrollan en espacios étnicos, deben llevarse a cabo en concordancia con las prácticas interculturales y ancestrales que favorezcan el reconocimiento y auto reconocimiento de sus identidades de forma tal que sean inclusivas, favorezcan el diálogo y el reconocimiento y el encuentro con el otro, respetando las diferencias. Desde esta marco, se justifica la realización de este artículo lo cual permite la interpretación la importancia que tienen la ética y la estética de la investigación, desde una mirada etnoeducativa, por ser esta un proyecto educativo concreto, que se deriva de un compromiso estatal y comunitario como garantía de preservación de la diversidad étnico-cultural, que a su vez busca respetar la diferencia, identidad y autenticidad de cada grupo o comunidad, tomado en consideración sus ideologías, costumbres, creencias e idioma. La reflexión aquí planteada conduce a analizar los retos y desafíos de la etnoeducación en contextos interculturales con especificidad en la comunidad Afrocolombiana en sus contextos interculturales mediadas por sus prácticas ancestrales.

Palabras claves: Eidos ontológico, transcomplejidad, pensar y pensarse, realidad multiversa, discurso y translenguaje.

*Profesor en Educación Integral, mención Matemáticas (UPEL-IMPM). Magíster en Gerencia, mención Sistemas Educativos (UBA). Magister en Educación Robinsoniana (Unesr). Doctor en Ciencias de la Educación (UBA). Postdoctor en Ciencias de la Educación (Unesr). Postdoctor en Coaching Personal y Organizacional (UPEL-IPREL). Postdoctor en Investigación Trans-compleja (UBA). Postdoctor en Investigación Emergente (Unitec - Redit). Miembro de la Red de Investigadores de la Trans-complejidad (Redit). Miembro de la Red de Docentes de América Latina y del Caribe (RedDolac). Docente con categoría Titular a dedicación Exclusiva en la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (Unesr). Coautor de varios libros colectivos, autor de artículos publicados en revistas arbitradas. Email de contacto: cermurilloruiz1@gmail.com

Recibido en agosto 06 de 2021
Aceptado en septiembre 17 de 2021

Ethics and aesthetics of scientific research. An ethno-educational approach to inclusion

Summary

This article establishes the relationship between the ethics and aesthetics of research from an ethno-educational perspective, for which it was necessary to interpret the action of educating, which necessarily contemplates teaching and learning and all that these two processes represent, taking as a fundamental framework the pedagogical act, supported and contextualised from the perspective of the culture corresponding to the social, ethnic and geographical context where it is carried out for the consolidation of the educational event. In this sense, it is important to recognise that the educational experiences (ethno-educational) that take place in ethnic spaces must be carried out in accordance with intercultural and ancestral practices that favour the recognition and self-recognition of their identities in such a way that they are inclusive, favour dialogue and the recognition and encounter with the other, respecting differences. From this framework, this article justifies the interpretation of the importance of the ethics and aesthetics of research, from an ethno-educational perspective, as this is a concrete educational project, which derives from a state and community commitment as a guarantee of preservation of ethnic-cultural diversity, which in turn seeks to respect the difference, identity and authenticity of each group or community, taking into consideration their ideologies, customs, customs, beliefs and language. This reflection leads to an analysis of the challenges of ethno-education in intercultural contexts with specificity in the Afro-Colombian community in their intercultural contexts mediated by their ancestral practices.

Keywords: Ethics, aesthetics of scientific research, ethno-education, inclusion.

Ética e estética da investigação científica. Uma abordagem etno-educacional da inclusão

Resumo

Este artigo estabelece a relação entre a ética e a estética da investigação numa perspectiva etno-educativa, para a qual foi necessário interpretar a acção de educar, que necessariamente contempla o ensino e a aprendizagem e tudo o que estes dois processos representam, tomando como quadro fundamental o acto pedagógico, apoiado e contextualizado na perspectiva da cultura correspondente ao contexto social, étnico e geográfico onde se realiza para a consolidação do evento educativo. Neste sentido, é importante reconhecer que as experiências educativas (etno-educacionais) que têm lugar em espaços étnicos devem ser realizadas de acordo com práticas interculturais e ancestrais que favoreçam o reconhecimento e o auto-reconhecimento das suas identidades de tal forma que sejam inclusivas, favoreçam o diálogo e o reconhecimento e o encontro com o outro, respeitando as diferenças. Deste quadro, este artigo justifica a interpretação da importância da ética e estética da investigação, numa perspectiva etno-educativa, pois trata-se de um projecto educativo concreto, que deriva de um compromisso estatal e comunitário como garantia de preservação da diversidade étnico-cultural, que por sua vez procura respeitar a diferença, identidade e autenticidade de cada grupo ou comunidade, tendo em consideração as suas

ideologias, costumes, costumes, crenças e língua. Esta reflexão leva a uma análise dos desafios da etno-educação em contextos interculturais com especificidade na comunidade afro-colombiana nos seus contextos interculturais mediados pelas suas práticas ancestrais.

Palavras chave: Ética, estética da investigação científica,. etno-educação, inclusão.

Éthique et esthétique de la recherche scientifique. Une approche ethno-éducative de l'inclusion

Résumé

Cet article établit la relation entre l'éthique et l'esthétique de la recherche dans une perspective ethno-éducative, pour laquelle il a été nécessaire d'interpréter l'action d'éduquer, qui contemple nécessairement l'enseignement et l'apprentissage et tout ce que ces deux processus représentent, en prenant comme cadre fondamental l'acte pédagogique, soutenu et contextualisé dans la perspective de la culture correspondant au contexte social, ethnique et géographique où il est réalisé pour la consolidation de l'événement éducatif. En ce sens, il est important de reconnaître que les expériences éducatives (ethno-éducatives) qui se déroulent dans les espaces ethniques doivent être réalisées conformément aux pratiques interculturelles et ancestrales qui favorisent la reconnaissance et l'autoreconnaissance de leurs identités de manière à être inclusives, à favoriser le dialogue et la reconnaissance et la rencontre avec l'autre, dans le respect des différences. À partir de ce cadre, cet article justifie l'interprétation de l'importance de l'éthique et de l'esthétique de la recherche, dans une perspective ethno-éducative, car il s'agit d'un projet éducatif concret, qui découle d'un engagement de l'État et de la communauté en tant que garantie de la préservation de la diversité ethno-culturelle, qui à son tour cherche à respecter la différence, l'identité et l'authenticité de chaque groupe ou communauté, en tenant compte de leurs idéologies, coutumes, usages, croyances et langue. Cette réflexion conduit à une analyse des défis de l'ethno-éducation dans des contextes interculturels avec une spécificité dans la communauté afro-colombienne dans leurs contextes interculturels médiatisés par leurs pratiques ancestrales.

Mots-clés: Éthique, esthétique de la recherche scientifique,. ethno-éducation, inclusion.

Introducción

Con la finalidad de ofrecer un entramado que permita articular las diversas temáticas involucradas en el tejido entre lo ético, lo estético y lo etnoeducativo, cobra interés analizar las implicaciones que ello tiene en la investigación científica, tomando en consideración el concepto de inclusión, en torno a la construcción del sujeto étnico, toda vez que la inclusión está imbricada con la ética, la estética y la etnoeducación, debido a que las tres tienen un punto de convergencia que las entrelaza la educación integral de las personas en tanto sujetos de formación.

La ética es la rama de la filosofía que busca profundizar en el origen del sentir del ser humano y su manifestación práctica con sus iguales, dentro de lo que asume la educación como ciencia y su imbricación en el entramado de prácticas que busca analizar, reflexionar entender, comprender su entorno pero desde la interioridad desde la mismidad del ser como objeto pri-

mordial de su reflexión y de la otredad como forma de toma de conciencia de sí propio que permite mirarse desde una perspectiva ajena a sí mismo.

En la actualidad la ética es parte de la tríada de valores y compromisos que se asumen desde la interioridad del ser, en este sentido la presencia de la ética como disciplina constituida en instituida en el contexto de la etnoeducación tiene diversas manifestaciones

Ahora está este quehacer de la comunidad científica que ostenta varios elementos de la discursiva hacia su praxis. Cuando se habla de la ética y de la moral se está hablando de lo que la interioridad del ser busca como el ideal de acción, ello se desdobra en dos caminos que conducen a interpelarnos acerca de ¿Cuál es la el discurso que nosotros tenemos hacia nuestros congéneres y cómo es nuestra acción? ¿Cómo es nuestro accionar dentro de nuestra vida en sociedad? A partir de lo cual esta discursiva se convierte en una praxis particular que emerge del compromiso ético que tienen las instituciones educativas; como algo muy valorado y apetecible, constituyéndose en la reserva moral y ética de dichas organizaciones, la cual está constituida por una serie de normas, costumbres y formas de vida, que se presentan como procesos orientadores de la actividad humana.

A partir de allí, se explica e interpreta el papel de la ética y la estética en la investigación científica bajo la aureola de la moral de las personas, en una sociedad que se encuentra sumida en el caos, la incertidumbre, donde lo ético y lo estético en muchos casos son los elementos ausentes. Este planteamiento contribuye al desarrollo de una conciencia crítica del ser humano, lo que convierte al sujeto en un ser con un nuevo horizonte en el que la comunicación con los adquire valores trascendentales.

Elementos para la comprensión de la Ética y Estética

Ahora bien, en este punto del desarrollo discursivo es importante poder establecer *¿qué es la ética y qué es la estética y cómo surge entre ellas dos un elemento que también sirve de vaso comunicante como lo es la axiología?* Dentro de la ética existe el estudio inherente a la moral de las personas, la ética es el estudio del valor que se le otorga a la conducción de los individuos en una sociedad frente a sus semejantes; en tanto que la estética es la rama de la filosofía que estudia el origen del sentimiento desde la manifestación que tienen los procesos, los procedimientos desde el punto de vista de la reflexión de estos postulados a la luz de los valores que la contienen. Por su parte la axiología es la rama de la ciencia que estudia el valor intrínseco que tienen todas y cada una de las cosas, es decir, que existe una estrecha relación entre la ética, la axiología y la estética.

Bajo estas consideraciones, se asume que la ética, la estética y la axiología tienen como denominador común el estudio de los valores de su teoría y aunque la ética se encarga de los valores morales como lo bueno, la estética se encarga de los valores artísticos como lo bello y la axiología se ocupa de los valores intrínsecos de las cosas; se establece dentro de lo bueno, lo bello y lo deseable Desde el comportamiento humano se establece una relación que en el marco de estos significados se desdoblan en una serie de contenidos, qué bien están definidos dentro de lo que son las instituciones educativas, desde las que se desarrollan procesos de investigación científica, con especial con especial énfasis, los que se lleven a cabo desde una mirada etnoeducativa.

Lo antes expuesto, permite reconocer la existencia de una ética aplicada, la cual es relativa al desarrollo profesional que a su vez implica la inclusión de una formación deontológica en el contexto académico, con particular énfasis en el etnoeducativo, en el que actúa como requisito o como una expresión de la cultura que impregna a las instituciones educativas inmersas en esta modalidad de educación. Desde esta perspectiva, lo ético y lo estético debe permear toda la acción, la praxis, las relaciones y el hacer cotidiano, la investigación, la producción científica y el discurso que son desarrollados en las instituciones vinculadas con procesos académicos etnoeducativos. Ello implica además, la consideración de un diseño curricular que emerja del consenso de todos los sectores involucrados como muestra de un profundo compromiso moral y valores sustantivos.

La ética es parte del quehacer de todo educador, afirmación esta que tiene su sustento en el hecho que los educadores en su praxis docente desarrollan el acto pedagógico como elemento fundamental del acontecimiento educativo, el cual debe estar cargado de una profunda responsabilidad ética, de allí la necesidad que el docente actúe como agente socializador y promotor de una sensibilidad ética necesaria en el fortalecimiento de la personalidad de sus educandos, la cual debe trascender y situarse en su cotidianidad.

En este sentido, La escuela y los docentes no solo son responsables de la facilitación de procesos de aprendizaje para la conocimientos, sino que tienen una tarea muy importante de orden social y es educar de manera integral para que los estudiantes adquieran y desarrollen las competencias necesarias para su desempeño futuro como profesionales; pero también tienen la importantísima tarea de orden moral, que consiste formar sujetos libres, autónomos y críticos que actúen en función del bien común, busquen su autorrealización personal, pero nunca pierdan de vista el gran compromiso que como sujetos ético-morales que actúan en un contexto socio-comunitaria particular, están comprometidos de manera decidida con el cuidado de la vida y con la construcción de una sociedad más justa en compañía y colaboración de otros sujetos, a los que reconoce como iguales o pares y cuyas necesidades las asume como suyas.

La ética y la estética en el campo de la investigación científica constituyen elementos que junto con la epistemología dan cuerpo al campo de conocimiento y práctica de naturaleza compleja. De allí la necesidad de identificar el rol de cada una de ellas como ejes esenciales en el contexto de la investigación científica y su utilidad en el mundo educativo, con especificidad en el ámbito etnoeducativo afrocolombiano. De esta forma, se hace posible el trabajo educativo desde contextos multiculturales, con una profunda base ancestral sin menoscabo del desarrollo de la actividad científica de los profesionales, académicos e intelectuales y miembros de la comunidad afrocolombiana, lo que le da sentido, valor y belleza tanto al trabajo de los docentes como el de la comunidad. De esta manera se va construyendo en colectivo, saberes, ciencia, investigaciones, en suma conocimiento que por su características tienen pertinencia social y vinculación con el arraigo cultural de dichas comunidades.

Lo anterior es expresión genuina de la racionalidad humana la cual desde su compromiso ético y expresión estética ha permitido crear nuevos patrones de la ciencia basados en las experiencias etnoeducativas que recogen el acumulado cultural de todo un bagaje ancestral; que a su vez se conjuga con los otros elementos culturales del país, pero que marca la esencia de los grupos étnicos y que ha representado su lucha emancipadora. Es por ello, que la investigación se

constituye en uno de los procesos propios del acto etnoeducativo.

Por otro lado, **Cortina (1996)**, se refiere a la ética como: “aquella parte de la filosofía que se dedica a la reflexión sobre lo moral”, y como un tipo de saber que intenta construirse racionalmente, utilizando para ello, el rigor conceptual y los métodos de análisis y explicación propios de la filosofía. Como reflexión sobre las cuestiones morales, la ética pretende desplegar los conceptos y argumentos que permitan comprender la dimensión moral de la persona humana. En cuanto a la dimensión moral, sin reducirla a sus componentes psicológicos, sociológicos, económicos o de cualquier otro tipo, la ética no ignora que tales factores condicionan de hecho el mundo moral.

Otro autor como **Bilbeny (1992)**, indica que “la ética propone el estudio de un cierto tipo de acción humana normativa a la que se llama acción moral y el objeto es averiguar la validez de sus preceptos y privilegios”. De su concepto hace algunas aclaratorias, entre las cuales plantea: la “normativa no debe aceptarse en el sentido de meramente reglada o reglamentada”, de esa clase de acción se ocupan ya, por ejemplo, las ciencias jurídicas o la psicología social. Así mismo, se presenta la definición propuesta por **Hartmann (1989)**; lo primero que hace este autor es definir el término, puesto que en la ética se han dado muchos puntos de vista y ello debe llevar a encontrar la existencia de algún punto común, por lo cual plantea una definición descripción de la ética en estos términos señalando que es un conocimiento práctico, no sólo conoce el bien donde se encuentre, y en caso de darse, aconseja cómo producirlo por medio de las obras, o cómo evitar que se le pongan obstáculos.

La Estética es la rama de la Filosofía que trata problemas relacionados con lo originado por la percepción. Sin embargo, es un área donde es difícil encontrar consenso. Hasta en su definición se pueden encontrar diferentes puntos de vista, dificultando llegar a un concepto universal de la misma. En este sentido, la estética es una rama de la filosofía que estudia el conocimiento de lo sensible, así como el arte, el origen de su manifestación y sus cualidades, incluyendo sus variaciones. Constituye una lista de valores estéticos que establecen la percepción de la belleza o lo antiestético.

Sobre la base de las consideraciones anteriores, cobra importancia el planteamiento de **Stella (2021: 4)**, “la ética y la estética en la investigación emergente es un tema que convoca a la reflexión nacional e internacional”, es claro que estas dimensiones lejos de constituirse en barreras para dificultar o entorpecer los procesos de desarrollo intelectual y por ende en los procesos de investigación; se traducen en oportunidades para la búsqueda de nuevos caminos y así poner de manifiesto las mejores actuaciones de las personas en todos los ámbitos mediado por los valores sustantivos que le corresponde a cada persona poner en práctica e incorporar en su cotidianidad mediante las relaciones con otras personas y su medio circundante.

Etnoeducación

La multiculturalidad y la pluriétnicidad han sido una característica que históricamente ha estado presente en los pueblos de América en general y Colombia no es la excepción, sin embargo, aunque ello es evidente, es sólo a inicio de la década de los años 90, específicamente con la pro-

mulgación de la Constitución Política de 1991, se le otorga carácter constitucional y social al reconocerse como un Estado pluriétnico y multicultural como elementos constitutivos de la nacionalidad fundamentada en la protección a la diversidad y al respeto por la dignidad humana.

Es importante destacar que estos principios no solo surgen como resultado de los justos reclamos de los pueblos y la comunidad, sino en común acuerdo con las tendencias cada vez más recientes de la sociedad mundial de admitir que la diversidad constituye una verdadera base para la integración social y el paso hacia la convivencia pacífica.

Desde esta perspectiva, la **Constitución Política de Colombia (1991)**, marcó un hito histórico para las relaciones del Estado con los grupos étnicos, toda vez que contrario a lo que por naturaleza correspondía desde la perspectiva socio antropológica, es a partir de la entrada en vigencia de la carta fundamental que se reconocen los derechos de los grupos étnicos y por primera vez pasan a ser considerados sujetos de derecho como agentes colectivos y no como personas individuales.

La convivencia y la formación ciudadana son elementos fundamentales para la vida en sociedad, sin embargo, estas de poco sirven, como poco será su utilidad si no se desarrollan bajo la mirada del prisma de la reflexión ética, toda vez que los hechos morales que se imbrican en un multiverso por demás plural, continúa teniendo un valor que se torna sustantivo cuando se trata de valorar las costumbres y prácticas ciudadanas derivadas de la cultura, en el marco de respeto por la humildad en tanto valor fundamental.

La sociedad planetaria cada vez está más interconectada a través de lo que se ha dado en llamar la aldea global, la cual hace referencia a las consecuencias socioculturales de la comunicación inmediata y mundial de todo tipo de información, a partir que aquello que posibilitan y estimulan los medios electrónicos de comunicación; desde múltiples posibilidades, desde las que se generan acciones relacionadas con el poder, la política, la economía y la cultura, la educación, la investigación, la ciencia y la tecnología; requieren de un análisis ético y estético para encontrar soluciones a problemas tan actuales como: la corrupción en las distintas esferas, tanto sociales como individuales, así como a todos los males que de alguna manera deteriora las relaciones interpersonales y reclama una convivencia que lleve implícito el respeto al otro y al entorno.

Del mismo modo, es necesario reconocer el carácter pluriétnico y multicultural de Colombia como nación, y es en esa diversidad cultural, que es una realidad, donde se hace necesario el abordaje de la etnoeducación como modelo formativo para la comunidad afrocolombiana, la cual se encuentra ubicada geográficamente en varios Departamentos del país, siendo los de mayor población afro, Chocó, Valle, Antioquia, Bolívar, Cauca y Nariño, Atlántico, Córdoba, Sucre, Magdalena, Cesar, Bogotá y la Guajira; los cuales concentran el 90% de la población afrocolombiana.

Desde esta visión, el etnoeducador en su rol de investigador social y educativo, debe de tener las competencias y habilidades suficientes que le permitan la identificación procesos de colonialismo y opresión, pero también de potencialidades para el desarrollo comunitario, enmarcado en los elementos ancestrales que identifican a las comunidades afrocolombianas, las cuales se encuentran in-

mersas en su sistema de relaciones sociales cotidianas y que a su vez brindan significativos aportes al desarrollo cultural colombiano, en tanto forma de identidad nacional.

Desde la perspectiva planteada, la reflexión ética y estética así como el conocimiento del fenómeno de lo moral en los contextos globales de diversidad, son indispensables a la hora de formular soluciones etnoeducativas con profunda carga pedagógica, que propendan por la inclusión y respeto de la diferencia.

En este sentido, sensibilizarse frente a la posibilidad de logro de un dialogo ético y estético con la multiculturalidad y la etnoeducación afrocolombiana para la inclusión es necesario a la hora de exigir justicia frente al valor que contiene en sí mismo todo sujeto. La posibilidad de entender la necesidad de este dialogo, se convierte en un imperativo categórico necesario para poder convivir los humanos en sociedad y en armonía con el planeta

La Ley General de Educación, conocida como **Ley 115** (del 8 de febrero de 1994), en su artículo 55 define la etnoeducación cuando expresa que:

Es la que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua. Unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos. Educación que debe estar ligada, al ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural con el debido respeto a sus creencias y tradiciones.

Sin embargo, la etnoeducación como concepto emergente constituye una apuesta política de trascendencia por parte de las comunidades étnicas colombianas en tanto aspectos de complementariedad con el sistema educativo; ello se inscribe en las luchas que por más de 60 años vienen dando dichos grupos étnicos. No obstante en el caso particular de la etnoeducación afrocolombiana, aparece en la escena con mucha intensidad durante la década de los años 80s del siglo XX, sin que ello le reste importancia a la una práctica histórica ancestral de las comunidades afros que ha permanecido en el tiempo, la cual representa la noción de lo que puede llamarse una etnoeducación endógena; la cual es propuesta por el movimiento social afrocolombiano y apoyado por académicos, intelectuales y activistas.

Algunos elementos que dan cuenta de la vigencia del anterior planteamiento, son la permanencia de lenguajes, prácticas, saberes, cosmovisiones e ideas vivas en las comunidades hoy; las cuales han pasado de generación en generación a través de la oralidad, configurándose como los elementos que identifican el acervo cultural afrocolombiano.

De acuerdo con **Lander (2000)**, la educación propuesta para todos en igualdad de condiciones constituye un subterfugio ideológico para sostener la legitimidad del status quo que pretende generar mano de obra calificada o especializada, y mano de obra barata subpagada, capaz de garantizar su progresivo y destructor desarrollo.

Etnoeducación Afrocolombiana

La etnoeducación afrocolombiana pretende la liberación y descolonización del sujeto afro ante los

más de 500 años de opresión, esclavización y explotación. De otro lado, la etnoeducación exógena propone esta como la revolución educativa para el país. Según plantea Meneses (2016), “esta propende por la educación de todas y todos las personas de la sociedad colombiana en torno a un lugar en la historia nacional de las comunidades afrocolombianas”. Desde esta perspectiva, se asume un fuerte compromiso con la erradicación de las prácticas racistas y discriminadoras de la sociedad.

En este sentido, los discursos sobre etnoeducación han puesto sobre el tapete el tema racial y étnico que asumen como banderas, sin embargo, desde la perspectiva de Meneses, en dicho concepto hay un vacío toda vez que es necesario poner a dialogar a esta concepción de etnoeducación con otras formas de exclusión, con las otras lógicas de la exclusión. Ello hace referencia a las exclusiones por clase, género y sexo; sobre las cuales las conceptualizaciones sobre etnoeducación aún no son claras.

Al respecto, Romero (2008), al hacer referencia la etnoeducación la define como:

El proceso a través del cual los miembros de un pueblo internalizan, construyen conocimientos y valores, y desarrollan habilidades y destrezas de acuerdo a sus necesidades, aspiraciones e intereses que les permitan desempeñarse adecuadamente en su medio y proyectarse con identidad hacia otros grupos humanos.

A partir de lo anterior, se percibe la idea de la etnoeducación como un mecanismo para permitir la socialización de los grupos culturalmente diferentes, es decir, no se busca simplemente construir una educación adecuada a cada comunidad o grupo étnico, sino generar unos conocimientos que les permitan relacionarse por fuera de su grupo.

En este contexto, la etnoeducación es intercultural por lo tanto, debe partir del conocimiento, análisis, valoración y afirmación de la identidad étnica propia, y proyectarse hacia el aboraje de conocimientos y tecnologías producidos por otros grupos humanos, desde la perspectiva de articulación cultural comunitaria.

La etnoeducación afrocolombiana pretende la liberación y descolonización del sujeto afro ante los más de 500 años de opresión, esclavización y explotación y propende por la educación de todas y todos los individuos de la sociedad colombiana en torno el lugar en la historia nacional de las comunidades afrocolombianas.

La afrocolombianidad

La afrocolombianidad o identidad étnica afrocolombiana, es el conjunto de aportes y contribuciones materiales y espirituales, desarrollados por los pueblos africanos y la población afrocolombiana en el proceso de construcción y desarrollo de nuestra nación y las diversas esferas de la sociedad colombiana. La afrocolombianidad también puede ser definida como el conjunto de realidades, valores y sentimientos que están integrados en la cotidianidad individual y colectiva de todos nosotros y nosotras. La *Afrocolombianidad* es un patrimonio de cada colombiano(a), indistintamente del color de la piel o del lugar donde se haya nacido. En este sentido, afrocolombiano se denomina al colombiano descendiente de negros africanos; a los cuales se les suele

denominar: negros, morenos, mulatos, niches, afros, entre otras denominaciones y eufemismos.

Definición de inclusión

El término inclusión surge en la década de los 90s del siglo XX, el cual emerge con el ánimo o la intención de reemplazar al término integración que hasta ese momento tenía el protagonismo, lo que lo hacía dominante en la práctica social, con especial énfasis en la práctica pedagógica. Es importante reconocer que la inclusión es un concepto teórico de la pedagogía y su presencia en la misma ha redimensionado la acción educativa.

De acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 2005), la *Inclusión* es un enfoque que responde positivamente a la diversidad de las personas y a las diferencias individuales, entendiendo que la diversidad no es un problema, sino una oportunidad para el enriquecimiento de la sociedad a través de la activa participación en la vida familiar, en la educación, en el trabajo y en general en todos los procesos sociales, culturales y en las comunidades. Desde esta perspectiva, la inclusión es lograr que todos los individuos o grupos sociales, puedan tener las mismas posibilidades y oportunidades para realizarse como personas; ello independientemente de sus características, habilidades, discapacidad, cultura o necesidades de atención.

La inclusión es la actitud, tendencia o política de integrar a todas las personas en la sociedad, con el objetivo de que estas puedan participar y contribuir en ella y beneficiarse en este proceso. La palabra, en su esencia, proviene del latín *inclusio*, *inclusiōnis*. La inclusión busca lograr que todas las personas o grupos sociales, sobre todo aquellos que se encuentran en condiciones de segregación, marginación o vulnerabilidad, puedan tener las mismas posibilidades y oportunidades para realizarse como personas. Es oportuno señalar que esta se formula como solución al problema de la exclusión que es causado por circunstancias como la pobreza, el analfabetismo, la segregación étnica o religiosa, entre otras cosas.

Cómo crear una cultura inclusiva

A partir del concepto de lo que es inclusión, surgen un conjunto de pautas a seguir para lograr una verdadera cultura inclusiva, entre las que destacan:

- a) Respetar y apreciar a todos como miembros valiosos de nuestra comunidad, brindando un trato justo y equitativo.
- b) Optimizar y respetar las infraestructuras, productos, tecnologías y servicios en nuestro centro laboral o vecindario.
- c) Eliminar estereotipos, mitos y términos incorrectos que han sido aprendidos de generación en generación.
- d) Buscar la inserción de todas las personas en el entorno educativo, social y laboral.
- e) Eliminar barreras actitudinales, reflexionando sobre nuestro comportamiento frente a la diversidad con nuestros familiares y amigos.
- f) Buscar una educación de calidad para todos, enfocado desde la diversidad e inclusión.

Para hacer realidad dichas pautas en la sociedad, primero es necesario entender que se trata

de un proceso constante, que perdura en el tiempo y que constituye una responsabilidad compartida por todos. Esta responsabilidad inicia con el compromiso de cada uno, consigo mismo y con los demás. Por eso es necesario que cada persona asuma que la inclusión es la única vía que permitirá erradicar la exclusión, y, combatir actitudes negativas, la falta de reconocimiento al otro y la falta de reconocimiento de la diversidad, como forma de mejoramiento de la calidad de vida.

Docente en su rol investigador

El proceso de formación docente debe caracterizarse por el empleo de la investigación científica como herramienta teórico-metodológica que permita favorecer la vinculación con la realidad escolar y la práctica pre-profesional, la aplicación de los principios y valores éticos, la reflexión permanente sobre la labor docente y la innovación educativa, en particular la relacionada con las formas de enseñanza.

La práctica investigativa ceñida a los principios éticos que la rigen además de conducir a resultados confiables y válidos, impactan en la vida personal y profesional del investigador, desarrollando en ellos una ética que trasciende el plano académico e investigativo para convertirse en hábitos de la vida cotidiana.

La formación de las competencias investigativas del futuro docente impone el replanteamiento del currículum de las carreras pedagógicas, para así elevar la profesionalidad del docente, lo cual implica la concepción interdisciplinaria del proceso investigativo y del dominio del método científico como vía y fundamento de las indagaciones científicas.

Desde la perspectiva de la ética en la investigación, es la práctica cotidiana del investigador, la que por la naturaleza de dicho proceso representa la mayor parte de los dilemas éticos que es necesario resolver, y es en ese momento, donde más información y apoyo requiere el investigador de parte de la institución a la que pertenece. Es por ello que la formación ética del profesional no debiera reducirse a la internalización de la eticidad, entendida como carácter o forma de ser de cada persona, por lo que se la considera como la educación de valores humanos, la cual posee dos dimensiones: la social y la moral, sino tendría de acuerdo con López Zavala (2013), que contribuir a la configuración de una personalidad capaz de criticar los valores existentes, sobre todo, actuar reflexiva y autocríticamente para modificar sus esquemas y prácticas teniendo como horizonte la dignidad de todas las personas.

Referencias

Asamblea Nacional Constituyente. (1991). *Constitución Política de Colombia, 1991*. Presidencia de la República. Bogotá.

Bilbeny, N. (1992). *Aproximación de la ética*. Editorial Ariel, Barcelona.

Cortina, A. (1996). *Ética*. Editorial Akal, Madrid.

- Hartmann, N. (1989). Ética. En *Antología de Ética*. Editorial UNAM, México.
- Lander, E. (coord.) (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Caracas, Faces – UCV.
- López Zavala, R. (2013). Ética profesional en la educación superior. *Perfiles Educativos*, XXXV (142), 2–5.
- Meneses C. Yeison A. (2016). La etnoeducación afrocolombiana: conceptos, trabas, patriarcado y sexismo. A propósito de los 20 años de la Ley General de Educación 115 de 1994. *Revista Historia de la educación latinoamericana*, 19(27), (2016), 35–66.
- Ministerio de Educación Nacional —MEN— de Colombia (1994). *Ley 115 de 1994*. Por la cual se expide la ley general de educación. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf.
- Romero Loaiza, Fernando. (2008). *La Educación Indígena en Colombia: Referentes conceptuales y socio históricos*. Disponible en http://www.arqueologia.com.ar/congreso2002/ponencias/fernando_romero_loaiza.ht.
- Sañudo, Lya Esther (2006). *La ética en la investigación educativa*. *Hallazgos*, (6), 83–98. [Fecha de Consulta 29 de Agosto de 2021]. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413835165006>.
- Stella, M. (2021). *Seminario Ética y Estética de la Investigación Emergente (Narrativa)*. Postdoctorado en Investigación Emergente. UNITEC–REDIT. Valencia: Venezuela.

Referencia para citar: Moreno, P. (2022). La servucción de la educación física en el sistema educativo venezolano. *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 3, (5), 47–57. <https://redip.iesip.edu.ve/ojs/index.php/redip/article/view/41>

La servucción de la educación física en el sistema educativo venezolano

Pascual Moreno*

<https://orcid.org/0000-0002-5906-0134>

San Cristóbal / Venezuela

Resumen

Lo que corresponde a la estructuración de un sistema de servicios relacionado con el área de educación física dentro del sistema educativo venezolano abarca varios criterios correspondientes desde la inclusión en el currículo cómo perciben el área tanto estudiantes, profesores y sociedad, la información suministrada por el profesorado les interesa, que elementos se utilizan para impartir las clases de educación física, por mencionar algunos de los criterios que se deben observar para analizar y emitir posibles cambios que sean necesarios para optimizar el proceso educativo y que la información que se suministre en el área de la educación física se establezca entre los seres humanos como prioridades en su estilo de vida y pase de ser una de las áreas impartidas en la educación a una de las más importantes en lo que se refiere al desenvolvimiento en las actividades de la vida e importancia para su salud.

Palabras claves: La servucción, la educación física, sistema educativo venezolano.

*Profesor en Educación Integral Mención Educación Física y Recreación Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). Magister en Enseñanza de la Educación Física UPEL. Doctorado en Calidad y Reforma Educativa en la Universidad Rovira i Virgili de Tarragona– España. Post-doctorado Educación Latinoamericana RIEAC–UPEL. Actualmente profesor a Tiempo Completo en la Categoría Asociado y Jefe del área de Salud y Recreación del Departamento de Básica Integral en la Universidad de los Andes, Táchira – Venezuela. Email de contacto: pascualmoreno@ula.ve

The role of physical education in the Venezuelan education system

Summary

This corresponds to the structure of a system of services related to the area of physical education within the Venezuelan educational system covers several relevant criteria from the inclusion in the curriculum how they perceive the area as students, teachers and society, the information provided by teachers interested, which elements are used to provide physical education classes, to name some of the criteria to be observed in order to analyze and issue any necessary changes to optimize the educational process and the information that is provided in the area of physical education is established between human beings as priorities in their lifestyle and move from being one of the areas in the education imparted to one of the most important in regard to the development in the activities of life and importance to health.

Keywords: The servuction, physical education, Venezuelan educational system.

O papel da educação física no sistema educativo venezuelano

Sumário

O que corresponde à estruturação de um sistema de serviços relacionados com a área da educação física dentro do sistema educativo venezuelano abrange vários critérios correspondentes à inclusão no currículo, como a área é percebida pelos estudantes, professores e sociedade, a informação fornecida pelo pessoal docente lhes interessa, que elementos são utilizados para dar aulas de educação física, para mencionar alguns dos critérios que devem ser observados a fim de analisar e emitir possíveis mudanças que são necessárias para otimizar o processo educativo e que a informação fornecida na área da educação física é estabelecida entre os seres humanos como prioridade no sistema educativo venezuelano, mencionar alguns dos critérios que devem ser observados a fim de analisar e emitir eventuais alterações necessárias para otimizar o processo educativo e que a informação fornecida na área da educação física seja estabelecida entre os seres humanos como uma prioridade no seu estilo de vida e passe de uma das áreas ensinadas na educação para uma das mais importantes em termos do desenvolvimento das actividades da vida e importância para a sua saúde.

Palavras chaves: Servuction, educação física, sistema educativo venezuelano.

O papel da educação física no sistema educativo venezuelano

Résumé

O que corresponde à estruturação de um sistema de serviços relacionados com a área da educação física dentro do sistema educativo venezuelano abrange vários critérios correspondentes à inclu-

são no currículo, como a área é percebida pelos estudantes, professores e sociedade, a informação fornecida pelo pessoal docente lhes interessa, que elementos são utilizados para dar aulas de educação física, para mencionar alguns dos critérios que devem ser observados a fim de analisar e emitir possíveis mudanças que são necessárias para otimizar o processo educativo e que a informação fornecida na área da educação física é estabelecida entre os seres humanos como prioridade no sistema educativo venezuelano, mencionar alguns dos critérios que devem ser observados a fim de analisar e emitir eventuais alterações necessárias para otimizar o processo educativo e que a informação fornecida na área da educação física seja estabelecida entre os seres humanos como uma prioridade no seu estilo de vida e passe de uma das áreas ensinadas na educação para uma das mais importantes em termos do desenvolvimento das actividades da vida e importância para a sua saúde.

Mots-clés: Servuccion, éducation physique, système éducatif vénézuélien.

Introducción

En el presente artículo se quiere optimizar sobre los procesos educativos del sistema educativo venezolano, no obstante, consolidar ese objetivo implica un compromiso de todos los actores del acto educativo y más cuando se pretende hablar de la servucción en el área de educación física, que será la temática a la cual se hará mención a lo largo de este artículo que pretende dar una explicación al mensaje que debe transmitir esta área en el educando para la vida y no solo para el momento, situación que para el profesorado de educación física se enfoca como su gran interrogante, donde se debe preguntar qué hacer para que la información impartida sobre el cuidado de su cuerpo, la realización de actividades físicas contribuyen al mantenimiento y cuidado del organismo.

Por ello, se hace propicia la oportunidad de incluir el término servucción, por cuanto él busca la prestación de un servicio y va en la búsqueda de presentar los contenidos programáticos exigidos por el área de una forma integral, para crear un ambiente donde las actividades relacionadas con esta área se desarrollen con tal estímulo que cada estudiante, profesor, institución educativa y sociedad se interesen por establecer una sinergia entre ellos.

Tal como se ve reflejado en los documentos legales de nuestro país que hacen referencia y los internacionales, como se pueden nombrar el *Manifiesto Mundial de la Educación Física (2000)*, *La Constitución Bolivariana de Venezuela (2000)*, *Ley de Educación (2009)*, *Ley del Deporte, la Actividad Física y Educación Física (2011)*, los cuales son documentos de contienen información valiosa de cómo se puede ayudar a obtener la servucción de la educación física en un país que lo amerita, para ser el reflejo de toda América Latina y poder extrapolar esa idea a los demás países que consideren relevante la aplicación de dichos cambios en esta área.

Además, se debe resaltar el documento de la [Cumbre Mundial sobre la Educación Física presentado en Berlín \(1999\)](#) donde se resalta la Carta de la UNESCO 1978, donde se establece que las clases de educación física son un derecho fundamental de todas las personas y sobre todo la constante actualización que debe tener el profesorado para que imparta los contenidos de la mejor manera que brinda un sistema educativo que permita incorporar los distintos elementos de un

sistema de servucción.

Situación Actual de la Educación Física en el sistema educativo venezolano

Existen varios investigadores que han tratado de describir y realizar un análisis macroscópico de la educación física que se imparte dentro del diseño curricular de la educación venezolana en todos sus niveles y modalidades para orientar que información se está suministrando en esta área, que intereses se generan entre los y las estudiantes, de qué manera se está aplicando, que enfoque paradigmático utilizan los profesores, el tiempo que se le dedica será el indicado, entre esas y otras interrogantes se encuentran moviendo los distintos trabajos de investigación que se están desarrollando a lo largo del país y fuera de él para dar respuesta a la realidad que se vive con la educación física en las instituciones educativas.

Rodríguez y Salazar (2010) indican que “hoy en día la educación física en Venezuela, es un área académica obligatoria del currículum escolar, por lo cual se considera un componente importante de la formación integral que configura una construcción del conocimiento a través del movimiento” (p.13).

Ello señala que los diseños curriculares correspondientes a cada nivel, tipifican un área de educación física, deporte y recreación donde se le incrementan el grado de dificultad a medida que avanza sus estudios, como también se evidencia la correlación que existe en los contenidos de los primeros grados hasta llegar al último año de la educación secundaria, ya que a nivel universitario es un área optativa, dichas casas de estudio ha sentido la necesidad de incluirla de manera obligatoria entre su oferta académica para fomentar el desarrollo integral y armónico entre lo bio-psico-social de los seres humanos.

Sin embargo, existe un gran vacío el cual lo define **Fergusson (2008)** como los intersticios, que significa zonas de nadie. Situación que demuestra que todavía existen algunos aspectos en la educación que se han dejado de explorar, como es el caso del intereses durante el proceso y luego del proceso educativo, situación que se presenta en el área de la educación física donde se posee poca información sobre los conocimientos que emplean las personas en la vida cotidiana sobre los contenidos que asimilo en determinado momento para cumplir con los requisitos educativos, pero sin embargo, su función educativa para la vida se obvia.

Tal como menciona **Esper (2007)** citando al Dr. Blázquez Sánchez, “la Educación Física enseña contenidos del siglo XIX, con profesores del siglo XX, para alumnos del siglo XXI”. Aseveración que ocurre en la mayoría de países latinoamericanos, por el poco dinamismo en sus reformas educativas ajustadas a los momentos existencias que les corresponde a cada uno de ellos y que busque una sinergia entre los 3 elementos antes mencionados.

En Venezuela se permite mencionar que posee varias casas de estudio a nivel superior que forma los profesionales del área de educación física, que hace algunas décadas era escasa la formación existente en el país, situación que ha cambiado por la demanda existente entre los que aspiran a ser profesores de educación física. Pero también, se le asigna otro de los problemas que se desea mencionar de esta área, como lo es la fuga de profesionales de otra área a la edu-

cación física, ya que la ven como la cenicienta, la materia del diseño curricular la cual tienen menos problemas para adaptarse a ella, según enfoque de los gerentes educativos que desconocen el verdadero valor que posee esta área para las generaciones que acuden a adquirir aprendizajes significativos útiles para su existencia.

Esta última situación, hace reflexionar a las personas que se forman profesional en esta área, ya que se evidencian grandes fallas a nivel del desarrollo psicomotor, de la consolidación sistemática y planificada de las valencias físicas y de las destrezas motrices básicas, por cuanto la visita realizada a diversos centros educativos de cualquier nivel y en conversatorios entre profesores de educación física surgen temas como niños y niñas que se le dificulta saltar la cuerda por la poca coordinación oculomanual y oculo podal, niños, niñas y adolescentes que se le dificulta la ejecución armónica de un trote continuo, el poco conocimiento del porque se debe realizar actividad física para la vida, por mencionar algunos de los problemas que se evidencian constantemente en las reuniones que se realizan para intercambiar experiencias significativas en el área.

Sin embargo, ante esta situación también se puede mencionar que ante todas estas inclemencias algunos seres humanos que pasan por el sistema educativo venezolano se preocupan por mantenerse activamente sanos, dedican su tiempo de esparcimiento a la realización de actividad física, conocen que se debe realizar para cuidar su salud. Hecho que contrasta la información anterior, con lo cual se genera una matriz de opinión donde, con un fin de aspectos por mejorar si se puede llegar a optimizar el trabajo que se desarrolla desde el laboratorio de los experimentos y experiencias significativas del área como lo es el espacio destinado a la realización de actividades relacionadas a la educación física, el deporte y la recreación.

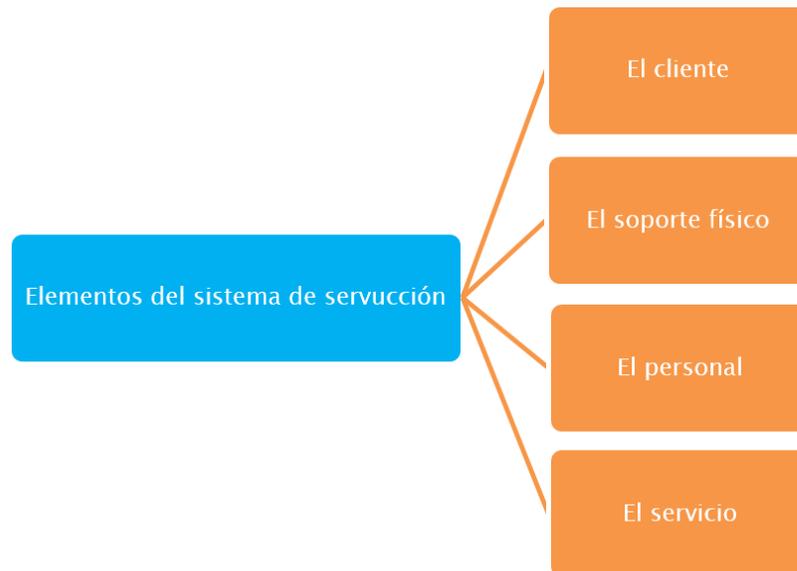
Para ello, los distintos estilos de enseñanza se dejan influenciar mediante los modelos directivos, los cuales han predominado en las prácticas de la educación física en las instituciones educativas, han repetido todo un entramado de relaciones de comunicación entre el profesorado y el estudiantado, caracterizado por el disciplinamiento, la competencia y la heterogeneidad, lo que ha privilegiado una lógica entre las relaciones que se establecen en el proceso educativo. Las prácticas que se desarrollan durante la clase de educación física sólo se preocupan por reproducir contenidos, realizar ejercicios referidos hacia la actividad física momentánea y enfrentamientos deportivos entre el estudiante, los cuales deben manifestar en un momento dado ante la sociedad y entre las clases sociales para establecer vínculos entre los habitantes, lo que hace doblemente complejo el asunto, por cuanto el estudiante se ve en la obligación de reproducir un conocimiento preestablecido, aceptando acríticamente un modelo de sociedad que le ignora como constructor de ella misma y que se reproduce en los países de Latinoamérica.

Por lo que se ha descrito, se puede evidenciar cómo se reproducen en la escuela prácticas educativas de un modelo pedagógico decadente que muy sutilmente, generan cierta violencia y ciertas reacciones en el estudiante tendientes a repeler el tipo de modelo implementado por el profesor; la imposición crea en los estudiantes un repudio que se manifiesta en el rechazo a la norma, e incluso a las mismas actividades curriculares. El desconocimiento por parte del docente de sus interlocutores, hace que éstos asuman una actitud defensiva y poco positiva para lograr entornos de aprendizaje mutuos en los que haya verdadera producción de conocimiento.

La servucción

En esta oportunidad se explicará en que consiste un término poco usado en los países de Latinoamérica, al cual hace mención un neologismo relacionado con la prestación de un servicio que va más allá de la relación que se tiene hacia un producto, sino que se ocupa de todas las variables que influyen desde el mismo inicio hasta la consolidación del servicio. Sin embargo, este término surgió en Francia por los Profesores **Pierre Eiglier y Eric Langeard (1999)** quienes fueron los autores del libro “Servucción”, que establezca la optimización de la empresa.

Este término, hace mención al servicio que se quiere brindar y para qué tipo de cliente va destinado y a partir de aquí se pueden establecer qué tipo de soportes físicos se necesitan y qué personal establecerá los contactos con el cliente para que finalmente, se pueda crear el sistema organizativo que asegure el buen funcionamiento del método, todo ello considerando a la organización como un sistema de fabricación de un servicio.



Fuente: Eiglier y Langeard (1999).

Figura 1. Elementos del sistema de servucción.

Él representa determinados elementos que integran el sistema de servucción, tal como se indica a continuación:

- a) El cliente. Se convierte en el elemento principal para poder elaborar la fabricación del servicio, se comporta como la parte indispensable del sistema.
- b) El soporte físico. Corresponde a los elementos tangibles necesarios, tales como los materiales y herramientas necesarias para la producción del servicio.
- c) El personal de contacto. Son las personas encargadas de tener la relación directa con los clientes.
- d) El servicio. Es la fusión de los tres elementos descritos anteriormente, tal como el cliente, el soporte físico y el personal de contacto.

El concepto de servucción está relacionado con una visión particular de la gestión de las empresas u organismos prestadores de servicio, que se fundamenta en la aplicación de un modelo gerencial que equipara la *producción* como fabricación del producto, con la *servucción* como la fabricación del servicio para permitir la durabilidad de la empresa a través de los años.

Lo que permitirá elevar la calidad de cualquier empresa, tal como lo establece **Izaguirre (2002)** “no hay objetivos de calidad universales que apliquen a todas las organizaciones. Por lo tanto los objetivos deben reflejar lo que la organización hace y lo que quiere lograr” (p. 8). Situación por la cual la gran cantidad de empresas se preocupan por el principio de ganar, que ha sido el gran objetivo de la creación de colectivos con intereses en común que focalizan la atención en una utopía de crecimiento constante, pero lo que busca la servucción no solo es generar ganancias, sino ofrecer sistema de servicio de cuide tantos aspectos los cuales sean necesarios para dejar huella entre los garantes del servicio como lo son los y las estudiantes que acuden a las aulas de las distintas instituciones educativas.

La servucción de la educación

La educación se convierte en un gran receptor de la servucción, donde se podrá buscar la optimización del proceso educativo, en función de elevar la calidad educativa. Con esto, el sistema educativo de los países latinoamericanos y los del mundo podrán obtener cambios significativos desde sus estructuras curriculares, administrativas, docentes y pedagógicas. Para poder ubicar un punto de inclinación dentro de los procesos educativos que se imparten en cualquier nivel educativo, para establecer pautas y mecanismos que conlleven salidas asertivas hacia el mejoramiento educativo.

En este caso, la educación le dará el poder al país que lo entienda. Para lo cual la gerencia que dirige las líneas gruesas de cada uno de los sistemas educativos latinoamericanos se debe preocupar por entender el ministerio de educación como una empresa que debe ser productiva y sobre todo para las aspiraciones de un país que se desea desarrollar con un sistema educativo que pocos cambios le son atribuidos, cambiando aspectos de forma y no de fondo, tal como debería ser. En Venezuela existe variedad de propuestas que estimulan el cambio en algunos procesos educativos, pero se preocupan por la prestación de un producto, como lo es la educación, sin pensar los logros que se pueden obtener con la ubicación de un sistema de servicios que se preocupe desde el primer contacto de los y las estudiantes con la institución educativa, hasta llegar a la cúspide de la formación universitaria que posee la capacidad de superación en los recintos académicos.

Ir en la búsqueda de la implementación de un sistema de gestión de calidad en una organización educativa tal como menciona **Izaguirre (2002)** que dicho sistema:

...trae consigo muchos beneficios, tal como una mejor administración de los procesos sustantivos, un mejor control en las área clave, una medición de un proceso de mejora, un mayor involucramiento del personal en sus actividades diarias, lo cual propone una motivación y por ende una mayor productividad y muchos otros (p.10).

Para la consolidación de un proceso de calidad que vaya más allá de la simple prestación

del conocimiento, de la facilitación de la información, de la utilización de herramientas tecnológicas en el sistema educativo, sino motivar a los y las estudiantes, que ellos se conviertan en el elemento importante del sistema educativo tal como se establece en el sistema educativo de Finlandia reseñado por [Robert \(2006\)](#) director de una institución educativa francesa.

La servucción de la Educación Física como proceso innovador

Un elemento que se debe tomar en consideración corresponde a la globalización, como el elemento que permite evidenciar distintos modos de vida que impactan tanto en la realidad como los imaginarios, ideales y expectativas de las personas que se sumergen a indagar acerca de los acontecimientos que se generan a cada instante en cualquier parte del mundo, y que canalizan cambios profundos en las culturas de cada pueblo, por cuanto la educación física se encuentra nutrida de manifestaciones motrices donde subyacen, como lo señala [Benjumea \(2003\)](#) es el área de la educación en el cual “emergen características determinantes del Ser y el contexto que representa y lo que representa”.

Se asegura que la educación física se encuentre con gran arraigo entre los miembros de una comunidad, como pilar en su calidad de vida, que se traslade fuera del espacio de la institución para extrapolarse hacia cualquier ambiente y que se logre formar parte del ecosistema ideal donde debe desenvolverse el ser humano de hoy y del mañana. Enfocando intereses antes del proceso educativo, durante la sesión de clase y posterior a ella, para prestar un servicio integral al estudiante, una vez que tiene el primer contacto con esta área, porsupuesto, el compromiso es por parte de los profesionales de la educación física que deseen asumir es convicción de elevar esta área al sitio que se pretende llevar.

Este estilo gerencial que promueve la fabricación de un servicio, que se utiliza en las empresas que triunfan en el ámbito económico se puede extrapolar al ámbito educativo, en especial al área de la educación física tal como indica [Ramírez \(2004\)](#):

...ese presente y ese futuro están marcados desde ya por el conocimiento, por un accionar institucional de avanzada y por la superación de muchos de los grandes problemas que aquejan a nuestra sociedad y a nuestra educación, nuevos o no, y que se constituyen así en los grandes desafíos que tenemos por delante como educadores (p.24).

Mediante la aplicación de cambios en cada una de los procesos concerniente a la información que se suministra en la educación física para las generaciones que acuden a las instituciones educativas a formarse, es preciso que los profesores del área se preocupen por garantizar un servicio constante dentro y fuera de los recintos educativos, para si lograr que ese conocimiento se aplique constantemente, y siempre vaya en miras de establecer innovaciones que establezcan sinergia entre los elementos que componen el todo que está a la orden de los y las estudiantes en el área de la educación física.

Estableciendo un clima ideal para que los educandos adquieran esas competencias necesarias, aparecen variedad de talleres, foros, congresos, sitios de interés en común que muestran cuales son

los cambios que se encuentran de moda, y que son trascendentales para los objetivos que se buscan dentro del currículo educativo venezolano, además, se busca utilizar objetos, herramientas que estimulen la didáctica educativa en una elevada calidad en relación a los objetos, pelotas, material alternativo, balones, sitios ideales para su práctica, computadores, videocámaras, cámaras fotográficas, que estimulen un uso generalizado de las herramientas con que se cuentan en la actualidad.

Luego de analizar la información del último párrafo, se puede citar a [Gómez, Rozengardt y Renzi \(2009\)](#) quienes indican que:

...la inclusión de la Educación Física como saber socialmente significativo entre las Metas educativas 2021, se fundamenta en el aporte formativo con que esta disciplina contribuye a la educación integral de los niños, adolescentes y jóvenes, y con la educación del sujeto, a través de la enseñanza de saberes valiosos y relevantes para toda la vida. (p.5)

Comentario que lleva a realizar un profundo análisis sobre la forma de cómo se debe facilitar la información que contiene el área de la educación física en el currículo educativo, para que este se pueda extrapolar en cualquier momento de la vida de una persona, en búsqueda de alcanzar un objetivo de orden académico, recreativo, social y hasta laboral.

Por último, se hace mención al profesorado de educación física que atiende a las y los estudiantes seleccionados por sus actitudes y capacidades para multiplicar la información necesaria que deben conocer los seres humanos para utilizarlos durante el proceso educativo y posterior a él dentro de la sociedad, brindándole una formación de excelencia en la universidad e información continua durante su praxis para mantener actualizados a los educandos, como ellos en la utilización de diversas estrategias que van más del simple contacto en la clase sino que busca ir a extrapolar ese conocimiento sobre actividades físicas a la sociedad.

Los contenidos de la educación física deberán adaptarse a las realidades del entorno donde se desenvuelve la acción, por tal motivo se convierte en necesario realizar una lectura cultural, educativa, tecnológica y ambiental para conseguir un óptimo y relevante aprendizaje que acompañe al diseño de lo que se pretende lograr con la aplicación de la servucción a esta área, que cada vez trae consigo un acercamiento de mundo de la investigación para escudriñar cada uno de sus componentes.

Conclusión

La educación física de calidad ha pasado a ser un término utilizado con frecuencia, pero su naturaleza y alcance aún se encuentran poco definidos. Conceptualmente, se debe enfocar en el contexto de estrategias relacionadas entre sí y destinadas a abarcar la formulación y elaboración de programas de estudio inclusivos que conlleven experiencias significativas desde la óptica personal y pertinentes desde el punto de vista social, cultural, que además aporten reflexiones a los jóvenes sobre el disfrute y el placer de la actividad física, con miras a promover modos de vida activos y saludables a lo largo de toda su vida incorporando estrategias tecnológicas, pedagógicas, didácticas y administrativas que garanticen dicha meta.

Referencias

- Alcaraz, V. (2008). *Ayer y hoy de la educación física ante las reformas legales. Libro de actas del IV Congreso Internacional y XXV Nacional de Educación Física*. España.
- Benjumea, M. (2003). *La Educación Física en la contemporaneidad. Tendencias y perfil profesional*. [Documento en línea]. Disponible: <http://viref.udea.edu.co/contenido/pdf/108-laeducacion.pdf>[Consulta:2012, Junio 10]
- Blandón, M. Molina, V. Y Vergara, E. (2005) Los estilos directivos y la violencia escolar. Las practicas de la Educación Física. *Revista Iberoamericana de Educación* [Revista en línea] 38. Disponible:<http://www.rieoei.org/rie38a05.htm>
- Briceño, M. y García, O. (2008). *La servucción y la calidad en la fabricación del servicio*. [Revista en Línea]. *Visión Gerencial*. Disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/4655/465545878010.pdf>
- Comité Intergubernamental para la Educación Física y el Deporte (2012). *Plenaria del Comité Intergubernamental para la Educación Física y el Deporte*. Sede del Comité Olímpico Internacional, 18–19 de Abril. Suiza
- Consejo Internacional para la Ciencia del Deporte y la Educación Física (1999) Documento presentado en nombre de la Cumbre Mundial sobre la Educación Física. 3 al 5 Noviembre. Berlín.
- Constitución Bolivariana de la Republica de Venezuela (2000). *Gaceta Oficial de la Republica Bolivariana de Venezuela, 5453*, marzo 24, 2000
- Díaz, A. (2002). aproximación a la servucción en instituciones de Educación Superior. *Revista IESCA* Disponible: <http://www.uv.mx/iiesca/revista/documents/servuccion2002-1.pdf>
- Esper, P. (2007). La Educación Física Escolar como vía de educación para la salud. *Revista Sportsalut*. Disponible: http://www.sportsalut.com.ar/articulos/act_fis_salud/20.pdf
- Federación Internacional de la Educación Física. (2000). *Manifiesto Mundial de la Educación Física*. FIEP. Brasil. Disponible en https://www.bizkaia.eus/Kultura/kirolak/pdf/ca_manifiesto_FIEP.pdf?idioma=CA
- Fergusson, A. (2008) Las lógicas disciplinarias y la emergencia de los paradigmas de la complejidad y la transdisciplina. N°7 Año 2008. PP. 11–27.
- Izaguirre, L. (2002) Calidad Educativo ISO 9001–2000 en México. *Revista Iberoamericana de Educación*. Disponible: <http://www.rieoei.org/deloslectores/945Yzaguirre.PDF>
- Ley Orgánica de Educación (2009). *Gaceta Oficial de la Republica Bolivariana de Venezuela, 5929*,

agosto 15, 2009

Ley del Deporte, la Actividad Física y Educación Física (2011). *Gaceta Oficial de la Republica Bolivariana de Venezuela*, 39741, agosto 23, 2011

Ramírez, L. (2004) Los nuevos desafíos de la gerencia educativa. Red de Revistas Científicas de América Latina y EL Caribe, España y Portugal [revista en línea] 7, disponible: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/834/83400709.pdf>

Raúl Gómez, R., Rozengardt, R. y Renzi, G. (2009). *Inclusión de la Educación Física en las "Metas Educativas 2021"*. Disponible:<http://www.oei.es/metas2021/reflexiones2/229.pdf>

Rodríguez, R. y Salazar, A. (2010) La Educación Física en el curriculumvenezolano. *Revista Digital Efdeportes.com*. Disponible:<http://www.efdeportes.com/efd142/la-educacion-fisica-en-elcurriculum-venezolano.htm>.

Zambrano, R. (2004). *La Clase de Educación Física*. Fondo Editorial de la Universidad de los Andes: Mérida

Referencia para citar: Salcedo, J. G. (2022). La participación popular y el gobierno abierto en venezuela en tiempos de pandemia de Covid-19. *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 3, (5), 58-69. <https://redip.iesip.edu.ve/ojs/index.php/redip/article/view/42>

La participación popular y el gobierno abierto en venezuela en tiempos de pandemia de covid-19

José Gregorio Salcedo
Los Teques, Miranda / Venezuela

Resumen

El presente artículo tiene como objetivo principal analizar teóricamente la participación así como su aplicabilidad y vigencia en tiempos de la pandemia de Covid-19, enfatizando en la participación ciudadana y el Gobierno Abierto. En este sentido, se identificaron los elementos conceptuales que dieron soporte al desarrollo del presente artículo. A partir de la promulgación de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), la participación adquirió un nuevo significado, dejamos atrás el modelo de democracia participativa como mero proceso de representatividad para asumir la democracia participativa y protagónica, en la que el ciudadano y sus nuevas formas asociativas se encuentran sustentados en el texto constitucional, dando fuerza al poder popular como forma de organización y de relación de las comunidades con el poder público nacional, regional y local. La pandemia de Covid-19, puso a prueba tanto a las organizaciones públicas como a la comunidad organizada y fundamentalmente al poder popular para contribuir a que la pandemia no causara tantos estragos en el país, aquí las redes sociales jugaron un papel de mucha importancia.

Palabras claves: Participación popular, participación comunitaria, Gobierno Abierto y pandemia de Covid-19

*Licenciado en Administración, mención Recursos Materiales y Financieros, Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (2003). Especialista en Trabajo Social, Universidad de la Habana. Cuba (2004). Especialista en Finanzas, Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (2007). Doctorado en Ciencias Gerenciales, Universidad Nacional Experimental de la Fuerza Armada (2017). Director del Núcleo Los Teques de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (2019-2021). Email de contacto: josedoski@gmail.com

Popular participation and open government in venezuela in times of the Covid-19 pandemic

Summary

The main objective of this article is to theoretically analyze participation as well as its applicability and validity in times of the Covid-19 pandemic, emphasizing citizen participation and Open Government. In this sense, the conceptual elements that supported the development of this article were identified. From the promulgation of the Constitution of the Bolivarian Republic of Venezuela (1999), participation acquired a new meaning, we left behind the model of participatory democracy as a mere process of representativeness to assume participatory and protagonist democracy, in which the citizen and its new associative forms are supported by the constitutional text, giving strength to popular power as a form of organization and relationship of the communities with the national, regional and local public power. The Covid-19 pandemic put both public organizations and the organized community to the test, and fundamentally popular power to help ensure that the pandemic did not cause so much havoc in the country; here social networks played a very important role.

Keywords: Popular participation, community participation, Open Government and Covid-19 pandemic.

Participação popular e governo aberto na Venezuela em tempos da pandemia de Covid-19

Sumário

O principal objetivo deste artigo é analisar teoricamente a participação, bem como a sua aplicabilidade e validade em tempos da pandemia de Covid-19, enfatizando a participação dos cidadãos e o Governo Aberto. Neste sentido, foram identificados os elementos conceituais que apoiaram o desenvolvimento deste artigo. Desde a promulgação da Constituição da República Bolivariana da Venezuela (1999), a participação adquiriu um novo significado, deixando para trás o modelo de democracia participativa como mero processo de representação para assumir a democracia participativa e protagonista, no qual o cidadão e as suas novas formas associativas são apoiados no texto constitucional, dando força ao poder popular como forma de organização e relação das comunidades com o poder público nacional, regional e local. A pandemia de Covid-19 pôs à prova tanto as organizações públicas como a comunidade organizada, e fundamentalmente o poder popular, para contribuir para assegurar que a pandemia não causasse tanta destruição no país; aqui as redes sociais desempenharam um papel muito importante.

Palavras chave: Participação popular, participação comunitária, Governo Aberto e a pandemia de Covid-19.

Participación popular et gouvernement ouvert au Venezuela à l'époque de la pandémie de Covid-19

Résumé

L'objectif principal de cet article est d'analyser théoriquement la participation ainsi que son applicabilité et sa validité en période de pandémie de Covid-19, en mettant l'accent sur la participation des citoyens et le gouvernement ouvert. Dans ce sens, les éléments conceptuels qui ont soutenu le développement de cet article ont été identifiés. Depuis la promulgation de la Constitution de la République bolivarienne du Venezuela (1999), la participation a acquis un nouveau sens, laissant derrière elle le modèle de démocratie participative comme simple processus de représentation pour assumer une démocratie participative et protagoniste, dans laquelle le citoyen et ses nouvelles formes associatives sont soutenus dans le texte constitutionnel, donnant de la force au pouvoir populaire comme forme d'organisation et de relation des communautés avec le pouvoir public national, régional et local. La pandémie de Covid-19 a mis à l'épreuve tant les organisations publiques que la communauté organisée, et fondamentalement le pouvoir populaire, afin de contribuer à empêcher la pandémie de faire autant de ravages dans le pays, où les réseaux sociaux ont joué un rôle très important.

Mots-clés: Participation populaire, participation communautaire, gouvernement ouvert et pandémie de Covid-19.

Introducción

El proceso democrático en América Latina ha vivido grandes transformaciones, las cuales pueden situarse desde inicios de la década de los años 70s del siglo XX, destacando como uno de los elementos distintivos, el crecimiento y desarrollo de la democracia como opción de gobierno, lo que de alguna manera conllevó a repensar tanto los espacios como las instituciones que constituyen la estructura de Estado, haciendo más relevante la participación ciudadana en el modelo de democracia representativa.

En lo que lleva transcurrido el siglo XXI, en América Latina la concepción de democracia, con especial acento (la que concibe que el gobierno debe ser elegido libremente por el pueblo y rendirle cuentas a este), se ha ido fortaleciendo y convirtiéndose en una realidad, lo que en cierta forma ha fortalecido la cultura cívica, que durante el pasado siglo se tornó inestable, débil y con escasa participación ciudadana hacia las postrimerías del mismo, situación que ponía en riesgo la democracia en la región. La democracia es entendida como el sistema político que defiende la soberanía del pueblo a elegir y controlar a sus gobernantes, pero que además permite que la ciudadanía exprese su opinión y esta sea escuchada, ello se traduce en *gobierno del pueblo* y es más que la elección de los gobernantes, para que la democracia sea sólida institucionalmente y eficiente en la resolución o alivio de las necesidades populares, es necesaria también la activa participación ciudadana en la toma de decisiones.

En América Latina, la década de los noventa se caracterizó por la implementación en gran parte de los países de la región, de varios mecanismos de participación que pusieron mayor énfasis

fasis en el diseño y promoción de políticas públicas, lo que formó parte del proceso de innovaciones democráticas cuyo propósito fundamental respondía a la necesidad de ofrecer nuevas formas de integración social, así como una manera de contener las demandas sociales cada vez mayores en número e intensidad, las cuales para el momento ya constituían un elemento de presión social de gran significación.

En el caso particular de Venezuela, el siglo XXI trae consigo la reconceptualización de la democracia, dejando atrás la mera representatividad, para asumir la democracia participativa y protagónica, concepción esta que se encuentra respaldada en la [Constitución de la República Bolivariana de Venezuela \(CRBV, 1999\)](#), y desde la que se desprenden una serie de valores y condiciones sociales para la reconfiguración de nuevas formas del ejercicio de la democracia, nuevas formas asociativas y nuevas y más amplias formas de relaciones entre el ciudadano y el Estado, en donde el ciudadano participe de manera activa en todo lo relacionado con el ámbito comunitario y el ámbito público en general.

En este contexto, con la aprobación y promulgación de la Constitución de 1999, la organización ciudadana, se ubica en un sitio estratégico en la forma de participar, en este marco se regula la participación popular y ciudadana en la toma de decisiones de las políticas públicas y presupuestos públicos. Luego nace el poder comunal y las antiguas asociaciones de vecinos pasan a constituirse en Consejos Comunales, para poder formular proyectos y obtener recursos para su ejecución. En la joven y reciente [Constitución \(1999\)](#) nace además el *Consejo Federal de Gobierno*, el *Consejo Estatal de Políticas Públicas* y los *Consejos Locales de Planificación de Políticas Públicas*.

Por ello, el presente artículo se aboca al tema de la participación popular en Venezuela, enfatizando lo que a juicio del autor nos faltó en el pasado, y lo que deberíamos construir los venezolanos en el futuro inmediato como garantía de consolidación de la participación popular.

Participación

Al hacer una revisión de la etimología de la palabra participación, encontramos que viene del latín *participatio*; participación es la acción y efecto de participar (tomar o recibir parte de algo, compartir, noticiar). El término puede utilizarse para nombrar a la capacidad de la ciudadanía de involucrarse en las decisiones políticas de un país, región o localidad. En esta definición se encuentran elementos que son tomados como referencia para orientar la discusión con respecto a las bases constitucionales que fundamentan la participación ciudadana en Venezuela. Estos elementos centrales están definidos por la capacidad, deberes y derechos de los ciudadanos en la intervención de las decisiones que procura el bienestar personal-social y general de una comunidad, región o país.

El concepto de participación alude al proceso por el que las comunidades y/o diferentes sectores sociales influyen en los proyectos, en los programas y en las políticas que les afectan, implicándose en la toma de decisiones y en la gestión de los recursos. Existen dos formas de concebirla; una como medio para conseguir mejores resultados y mayor eficiencia en los proyectos y otra como fin en sí misma, ligada a la idea de fortalecimiento democrático. Desde esta perspectiva,

la participación puede ser entendida como proceso de empoderamiento, que mejora las capacidades y el estatus de los grupos sociales, otorgándoles mayor control e influencia sobre los recursos y procesos políticos.

La participación se ha constituido en una preocupación de carácter global para dar sentido a la democracia y trazar caminos que conduzcan hacia un mundo justo y sustentable. Desde esta perspectiva, la construcción de una democracia participativa y protagónica exige una transformación del Estado a todos los niveles, toda vez que se trata de la participación en la construcción del modelo político, económico, social y cultural, en los ámbitos internacional, nacional, regional, sectorial y local. Se interpreta entonces, que la participación representa el presente, el futuro y la esperanza de las comunidades y por ende de los pueblos.

Desde esta perspectiva, a las estructuras tradicionales de las desigualdades materiales, según expresa [Melucci \(1999: 11\)](#), se ha sumado otra, la cual según el autor se asocia a: “los medios con los que se define el significado de la acción, con lo que se construye la identidad individual y colectiva”. Agrega [Melucci \(1999: 12\)](#) que uno de los significados de la participación que se opone a la exclusión, reivindicando las posibilidades de las personas y los colectivos de ser sujetos y superar la idea de una “inclusión totalmente subordinada en el consumo masivo; con la manipulación televisivo-religiosa de la conciencia; con la imposición de estilos de vida que destruyen, de una vez y para siempre, las raíces de las culturas populares”.

La participación constituye un tema de gran vigencia, siendo la visión de la participación ciudadana un Manifiesto de esta desde lo local, al respecto, [Gallicchio \(2000\)](#), señala que: El ámbito local es el territorio en el cual se corporizan los procesos de empoderamiento, lo cual hace imposible pensarlos desprovistos de una dimensión territorial, pues las diferentes formas, modelos, relaciones de poder, se materializan en nuestras sociedades de diferentes maneras, pero se corporizan en los ámbitos locales, en territorios concretos.

En este mismo sentido, [Coraggio \(2004\)](#), es del criterio que lo local alude a la vida cotidiana, es decir, hace referencia a un espacio de sociabilidad primaria, donde son posibles las interacciones cara a cara. De allí, que buena parte de las reflexiones y experiencias que empiezan a ser conocidas y debatidas a nivel mundial aluden a la vinculación entre participación y desarrollo local, abarcando un amplio abanico de temas y posibilidades.

Es importante resaltar que en Venezuela, la participación tiene una connotación de protagonismo y está íntimamente ligada al poder popular. La [CRBV \(1999\)](#), da sentido y valor al hacer de la participación protagónica uno de los ejes de la refundación de la República, y por tanto presenta a la participación como un derecho y un deber de los ciudadanos. Esta idea está presente en la Exposición de Motivos de la Carta Magna y se reafirma en los artículos 62 (sobre el derecho a la participación), 70 (sobre los medios de participación), el 132 (sobre el deber de participar) y el 184 (sobre la descentralización de la participación). En este contexto, participar, implica formar parte de las acciones, decisiones, procesos todo en el marco comunitario organizado a objeto de cambios y transformar las realidades que así lo requieran.

Por su parte, [El Troudi, Harnecker y Bonilla \(2005:23\)](#) apuntan que:

Los funcionarios de gobierno (local, regional o nacional), incluidos los revolucionarios, suelen aproximarse a las comunidades con una precaria preparación para ello (...) las organizaciones de base y los líderes comunitarios son muy sensibles cuando descubren la improvisación con la cual actúa la burocracia ante los ciudadanos. Los funcionarios de gobierno (local, regional o nacional), incluidos los revolucionarios, suelen aproximarse a las comunidades con una precaria preparación para ello (...) las organizaciones de base y los líderes comunitarios son muy sensibles cuando descubren la improvisación con la cual actúa la burocracia ante los ciudadanos.

Son diversas las aproximaciones que se han dado al concepto de participación, pudiéndose definir como toda acción colectiva de personas orientada a la satisfacción de necesidades, que se cimienta en la existencia de una identidad colectiva, enmarcada en valores, intereses y motivaciones compartidas que dan sustento a la existencia de “grupo”. Desde esta perspectiva, al hacer referencia a la partición, [El Troudi, Harnecker y Bonilla \(2005\)](#), coinciden en que la participación no es un concepto único, estable y referido sólo a lo político. En tal sentido, afirman que: “es una dinámica a través de la cual los ciudadanos se involucran de manera consciente y voluntaria en todos los procesos que la afectan de manera directa o indirecta”.

En este mismo orden, según [Hernández-Aja \(2002:5\)](#), la participación es “...un acto creativo cuyo fin es determinar las necesidades de un espacio social en transformación continua y garantizar la identificación de los ciudadanos en su espacio”. Vista de esta forma, la pertenencia o la presencia puede ser considerada como una forma de participación, cuando se pertenece a algo, existe ubicación espacial y temporal en determinados límites, ello se asocia con atribuciones, posibilidades y necesidades. Sin embargo, no basta solo con pertenecer de forma nominal, es necesario ser y actuar de manera militante, es decir, formar parte de todas las acciones colectivas que se orienten a la satisfacción de los objetivos del grupo, comunidad o colectivo.

Lo anteriormente expuesto supone, la existencia de una identidad colectiva, mediada por el interés común, la cual debe encontrarse anclada en la presencia de valores, intereses y motivaciones compartidas que dan sustento a la existencia de un “nosotros”. De allí la necesidad de entender la participación desde lo colectivo. Es por ello, que el concepto de participación hace imperativo colocar los intereses del colectivo por encima de los intereses individuales.

Participación Ciudadana

Resulta interesante destacar la importancia que ha adquirido la participación en Venezuela y su relación con las políticas públicas, la cual muestra un verdadero avance y crecimiento en lo referente al protagonismo que exhiben los(as) ciudadanos(as), acto que marca la diferencia entre lo que fue la democracia representativa y lo que significa en la actualidad la democracia participativa y protagónica que vivimos en esta nueva época democrática que se inició con la promulgación de la CRBV (1999), que se ha venido consolidando con las Leyes del Poder Popular, promoviendo de esta manera una mayor participación en la toma de las decisiones que afectan al colectivo en las diversas comunidades.

Ello de alguna manera se ha convertido en un factor determinante para la generación de

nuevas relaciones entre los ciudadanos y los entes del poder público así como con las organizaciones privadas, por lo que la participación popular adquiere gran relevancia con la emergencia de una compleja red de organizaciones y prácticas sociales en los ámbitos comunitarios.

El proceso de participación ciudadana involucra actores y dinámicas diferentes y hasta controversiales en sus intereses. Actores que para una sociedad organizada democráticamente quedan identificados como; Estado, sociedad, ciudadanos, y que cuando se consideran sus intereses sociales, políticos entre otros, evidencian lo diverso, complejo, dialéctico de sus relaciones. Tal como comenta [Hernández \(2013: 65\)](#), la racionalidad desde la cual se manejan estos actores, involucra; creencias, valores, prácticas, modos, de concebir y hacer de la participación ciudadana, lo cual requiere de un conjunto de soportes que afianzan la visión de cada uno, pero que también han facilitado la relación entre la sociedad y el Estado a modo de mantener los mínimos márgenes de gobernabilidad democrática.

Desde esta perspectiva, la participación ciudadana es un concepto vinculado con dimensiones tales como: la ideológica, política, jurídica, histórica, económica y territorial; toda vez que en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), se fundamenta el ideario político de la participación ciudadana, en concordancia con los principios democráticos los cuales están en concordancia con la pluralidad, la independencia, y la libertad, sin que medie ningún tipo de discriminación. Desde esta perspectiva, dicho concepto que definido en la Carta Marga como democracia participativa, directa y protagónica (ideológico) donde la soberanía reside en el pueblo (político) a través de los órganos del Estado (jurídico), como se aspira con la doctrina del Libertador (histórico), para garantizar la distribución justa y equitativa de la riqueza (económico), y la descentralización municipal efectiva para una mayor participación (territorial).

La participación ciudadana es un concepto que se emplea comúnmente para designar un conjunto de procesos y prácticas sociales de muy diversa índole. Ello le asigna un carácter polisémico. En este sentido, la pluralidad de significados que se derivan de este concepto, en cierta forma momentos, ha conducido a un empleo analítico bastante ambiguo del mismo, lo que le aporta riqueza, porque la multiplicidad de nociones mediante las que se ha enunciado ha permitido acotar, cada vez con mayor precisión, los actores, espacios y variables involucradas, ello de alguna manera ha contribuido a la comprensión de los elementos característicos que identifican y definen a este tipo de procesos participativos.

En este contexto, la noción de participación ciudadana es relativamente reciente pero además no se encuentra una definición precisa, sin embargo, es común referirse a ella como: “una intervención de los particulares en actividades públicas en tanto portadores de intereses sociales”. Esta definición es suficientemente amplia y por tanto abarcar una gran cantidad de elementos y formas de participación mediante el empleo de medios variados, por órganos diferentes, variadas funciones, en numerosos niveles, entre otros aspectos.

La participación en términos generales conlleva a una forma de acción que es emprendida de manera deliberada por una persona de manera individual o un conjunto de personas en tanto colectivo. En este orden de ideas, como comenta [Velásquez y González \(2003: 57\)](#), la participación es una acción racional e intencional en busca de objetivos específicos tales como: tomar parte en

las decisiones, involucrase en la discusión de aspectos de interés individual y colectivo, integrarse a las actividades en beneficio de la ejecución y solución de un problema específico.

De acuerdo con lo anterior, el concepto de participación ciudadana, no establece distinción en relación con otros tipos de participación ello debido al tipo de actividades o acciones que son llevadas a cabo por la persona y por grupo de personas (colectivos) involucrados. Esta participación se define como ciudadana porque constituye un proceso o acción que se define y orienta a través de una dimensión, una lógica y unos mecanismos político-sociales específicos. La participación ciudadana conduce a un conjunto de acciones entre las que cuentan: expresión, deliberación, creación de espacios de organización, disposición de recursos, entre otros, mediante las cuales los ciudadanos se involucran en la elaboración, decisión y ejecución de asuntos públicos que les afectan, les competen o son de su interés. En este sentido, [Ziccardi \(1998\)](#) [Álvarez \(1997\)](#) y [Cunill \(1991\)](#), coinciden que ésta nos remite a un tipo de interacción particular entre los individuos y el Estado, a una relación concreta entre el Estado y la sociedad, en la que se pone en juego y se construye el carácter de lo público.

Participación Popular y Pandemia de Covid-19

La enfermedad causada por el *Síndrome Respiratorio Agudo Severo (SARC-CoV-2)*, conocido como coronavirus o Covid-19, fue declarada por la Organización Mundial de la Salud (OMS) como una pandemia, por la gravedad y las implicaciones geográficas que la misma alcanzó a inicios del año 2020, lo que generó el inicio de un agresivo plan de difusión de información con noticias relacionadas con la pandemia.

La epidemia comenzó en Venezuela a partir del día 13 de marzo de 2020, cuando se declaró de manera oficial la presencia de la misma en el país, así como la detección de algunos casos positivos, a partir de lo cual se anunciaron las medidas que toda la población debía adoptar, con la finalidad de contrarrestar los efectos de la misma, En esto la participación de la ciudadanía así como de las comunidades organizadas, el poder popular incluyendo las organizaciones vecinales jugaron un rol determinante en el proceso de control y seguimiento en el cumplimiento de los protocolos de bioseguridad establecidos por la OMS y reiterados por el Gobierno en los tres niveles (nacional, regional y municipal), lo que en cierta forma ha incidido que en el país en lo que va de la pandemia, la ocurrencia de casos positivos de Covid-19 no haya sido tan elevados como ha ocurrido en otros países.

En este sentido, la participación ciudadana ha jugado un rol determinante de la pandemia de Covid-19, llevando a cabo las políticas públicas que este sentido han sido propuestas, así como con la divulgación de la información oficial que con relación a la pandemia se produce, para que por los variados medios disponibles, con especial énfasis en las redes sociales, se logre una mayor, eficiente y eficaz comunicación, garantizando la veracidad de la misma y de esa manera evitar las falsas informaciones (*fake news*).

Es importante destacar que a partir de la declaración del Dr. Tedros Adhanom Ghebreyesus, en la rueda de prensa desde la [OMS \(2020\)](#), en la que se plantea que los países “deben adoptar un enfoque basado en la participación de todo el gobierno y de toda la sociedad, en torno a una estra-

tegia integral dirigida a prevenir las infecciones, salvar vidas y reducir al mínimo sus efectos”,

A partir de este momento las comunidades organizadas se activan en función de un protocolo previamente establecido, en el cual es importante destacar tres elementos que se convierten en tres instancias o ámbitos en los que la acción colectiva una vez más da muestras que la organización y la participación activa, protagónica se constituyen en elementos fundamentales para el logro de los objetivos propuestos de interés común. Por una parte, se consideró la articulación de los integrantes de los consejos comunales, comunas y demás formas de organización comunitaria, con las instancias del poder local, municipal y estatal (Alcaldías y Gobernaciones).

De otro lado, se tiene la instancia la detección de los casos asintomáticos y sintomáticos de Covid-19, reportando a los organismos competentes desde la llegada de una persona de otro país, verificando si esta cumplió con los controles sanitarios fronterizos, si alguna persona tiene algún síntoma, sugiriendo y haciendo seguimiento si desde los organismos de salud solicitan el aislamiento preventivo, con el fin de garantizar el cuidado de las personas en cada espacio comunitario. En una tercera instancia, el acompañamiento, por parte de las comunidades organizadas, a los organismos de salud, para la aplicación de las pruebas rápidas y PCR, que el Estado venezolano, aplicó como medida preventiva, en un casa a casa, esto con motivo de no esperar a que el paciente se reporte, sino detectando a tiempo los casos de contagio, incluso los casos de personas asintomáticas.

Gobierno Abierto y Participación Ciudadana

Al hacer referencia al Gobierno Abierto, [Naser, Fideleff y Tognoli \(2020\)](#), lo definen como: El gobierno abierto refiere a un cambio de paradigma de gestión pública que atraviesa a las instituciones de todos los poderes del Estado, en tanto que el mismo sostiene que la relación con la ciudadanía debe ser el centro del accionar de la toma de decisiones del quehacer público.

Del mismo modo, [Alicia Bárcena \(2020\)](#), aporta una importante definición de Gobierno Abierto al expresar que: El gobierno abierto aboga por un aumento significativo de la transparencia, el acceso a la información y la rendición de cuentas, lo cual, a la luz de la pandemia del Covid-19, es crucial para garantizar que los recursos destinados a la respuesta y recuperación se usen de manera eficiente y eficaz.

El concepto de Gobierno Abierto representa un nuevo paradigma en la gestión pública y puede ser considerado como novedoso y por tanto está en un franco proceso de maduración conceptual, llamando la atención de actores de la vida pública como políticos, académicos, directivos de organismos públicos y privados, empleados públicos, entre otros. No obstante, no es mucho lo que se sabe de la manera como se está desarrollando el proceso de Gobierno Abierto en Venezuela; siendo de gran importancia para su consolidación, que este sea asumido con responsabilidad y promoción de la participación en el ámbito local en el cual los consejos comunales como organización popular de base juegan un rol determinante.

Desde esta perspectiva, la figura del Gobierno Abierto en Venezuela, adquiere trascendencia concediéndole importancia a la participación ciudadana como elemento fundamental para su aplicabilidad. El Gobierno Abierto tiene como objetivo que los ciudadanos colaboren en la crea-

ción y la mejora de los servicios públicos y el robustecimiento de la transparencia y la rendición de cuentas. Es importante destacar que este concepto se sustenta en tres pilares fundamentales básicos que son: la transparencia, la participación y la colaboración. Desde esta perspectiva, el Gobierno Abierto se configura como un modelo de gestión que además de los principios antes mencionados, incorpora la participación ciudadana y la co-creación gubernamental con apoyo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), orientadas a lograr niveles de apertura y colaboración en beneficios del colectivo.

En este contexto juegan un papel de gran trascendencia las Tecnologías del Empoderamiento y la Participación (TEP), la cual constituye una nueva terminología que se asigna a las tecnologías utilizadas para expresar la cohesión social de un grupo determinado de personas. También pueden ser asumidas que pueden ser aplicadas en temas de índole político o social generando de esta manera una forma de empoderamiento concientizado de su posición en la sociedad.

Es importante destacar que las redes sociales están posibilitando el desarrollo de la participación ciudadana y ha dado sentido al Gobierno Abierto sentido de las TEP fundamentales en este proceso, entre las TEP de más común uso se tienen: Facebook, Twitter, You tube, Edmodo, Tiktok, Instagram, Flipgrid, Telegram, entre otras, además de algunas herramientas para el registro y transmisión de contenidos

La Transparencia

Para Transparencia Venezuela (2019) en su Manual de Gobierno Abierto y Lucha contra la Corrupción (2019: 10), señala que la transparencia es un paraguas que arropa las diferentes políticas e iniciativas que promueven y materializan las prácticas de gobernabilidad, en este sentido, según la OCDE (2016), esta se convierte en un canal de gran relevancia “para desarrollar políticas más efectivas, servicios mejor orientados y mayor rendición de cuentas”.

La transparencia dentro de la administración y la gerencia pública, es un mecanismo que busca prevenir los actos de corrupción y que permite a la sociedad civil conocer el funcionamiento interno de las instituciones y el manejo de los fondos que éstas reciben. Por ello, esta en la actualidad se ha convertido en una de las principales exigencias de la ciudadanía, y en especial de las comunidades organizadas para con los actores políticos, económicos y a los funcionarios de la administración.

Reflexiones finales

La participación ciudadana está estrechamente ligada al Gobierno Abierto, toda vez que la primera es lo que sustenta y sostiene al segundo y constituye la base de muchos de los otros temas vinculados a las políticas de gobierno abierto, en este contexto, la ciudadanía activa suele ser un enlace vital entre la transparencia y la rendición de cuentas. Ello encuentra sentido en el hecho que vivimos en un mundo cada vez más complejo, en el que las contribuciones de los ciudadanos se constituyen en un elemento de mucha importancia para la formulación de políticas públicas, toda vez que para el logro de un apropiado proceso de toma de decisiones exige de los conocimientos, experiencias, valores y opiniones de los ciudadanos.

En la noción de participación, se resalta la ciudadanía como práctica dinámica, cuya interpretación depende de las circunstancias y del contexto histórico en el que se inscribe, pero, también, como atributo y estatus que asigna igualdad de derechos y deberes a los miembros de una comunidad; de esta manera, los sujetos alcanzan una connotación de iguales frente a la ley y pueden formar parte del poder político en Venezuela. Ello permite concebirse a los ciudadanos **según Hoyos (2003:149)**, como “protagonistas, capaces de participar democráticamente en la definición de políticas para el bien común.” sobre todo en el contexto de la Pandemia generada por el Covid-19, donde se destaca la ciudadanía como práctica dinámica de participación.

La participación popular, se traduce en un compromiso cívico y de profundización democrática que permite documentar innumerables y variadas prácticas exitosas basadas en el empoderamiento comunitario a nivel local y regional. En relación con las formas de poder, se destaca el poder autónomo que posee el Estado; el cual puede promover un cambio social grande por medio de la consolidación territorial, imposible de hacerse sin él. Toda disputa entre la elite estatal y elementos de la sociedad civil, y toda disputa entre los segundos que se encuentra regulada rutinariamente a través de instituciones del Estado, tiende a focalizar las relaciones y las luchas de la sociedad civil en el plano territorial del Estado, consolidando la interacción social sobre ese terreno.

Referencias

- Álvarez, E. L. (coordinadora) (1997), Participación y democracia en la ciudad de México. *La Jornada* Ediciones/Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Águila, R. (2006). La Participación como generadora de Educación Cívica y gobernabilidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 12, septiembre–diciembre, 1996. En <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie12a02.htm>.
- Bárcena, A. (2020). *Acción Local para Compromisos Globales sobre la respuesta y recuperación inclusiva, resiliente y verde a la crisis del COVID-19 a nivel local*. Secretaria Ejecutiva de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal). <https://www.cepal.org/es/noticias/alicia-barcena-la-pandemia-covid-19-es-un-llamado-repensar-desarrollo-urbano-avanzar-un>.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999). *Gaceta Oficial N° 5.453*. Extraordinaria de fecha 24-02-2000.
- Coraggio, J. L. (2004). *De la emergencia a la estrategia. Más allá del “alivio a la pobreza*. Espacio Editorial.
- Cunill, N. (1991). *La participación Ciudadana*. Centro Latinoamericano de Administración para el Desarrollo.
- El Troudi, H., Harnecker, M. y Bonilla, M. L. (2005). *Herramientas para la Participación*. Venezuela: edición financiada por la Corporación Venezolana de Guayana (CVG).

El Troudi, H., Harnecker, M. y Bonilla, L. (2005). *Herramientas para la Participación*. Caracas – Venezuela.

Gallicchio, Enrique (2002). *Conferencia electrónica – Empoderamiento y Desarrollo Local*. Disponible: <http://www.desarrollolocal.org>.

Hernández-Aja (2002). *Participación y desarrollo Sostenible*. Universidad Politécnica de Madrid. España.

Hernández, J. (2013). Perspectiva conceptual normativa de la participación ciudadana y democracia en Venezuela. *Telos. Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*. Universidad Rafael Belloso Chacín. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99326637005>.

Hoyos, G. (2003). Ética y Educación para una ciudadanía democrática. En varios autores. *Camino hacia nuevas ciudadanías*. Bogotá, D.C. Instituto pensar, Universidad Javeriana y Departamento Administrativo de Bienestar Social.

Lavell, A. et al (2020). Herramientas para interpretar la pandemia COVID-19: desastre, políticas públicas y gestión del riesgo. *Revista Red de Estudios Sociales en Prevención de Desastres en América Latina*, páginas 1-15.

Melucci, Alberto (1999). Teoría de la acción colectiva. En *Acción colectiva, vida cotidiana y democracia*. México DF. Disponible: <http://www.participacion.org.pe/biblio.htm>.

Naser, A., Fideleff, V. y Tognoli, J. (2020). *Gestión de planes de acción locales de gobierno abierto: herramientas para la cocreación, el seguimiento y la evaluación*. Documentos de Proyectos (LC/TS.2020/78), Santiago, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), 2020.

Transparencia Venezuela (2019). *Manual de Gobierno Abierto y Lucha contra la Corrupción*. Edición y distribución: © Transparencia Venezuela. Caracas.

Velásquez, C., F. y González R. E. (2003). *¿Qué ha pasado con la participación ciudadana en Colombia?* Fundación Corona.

Ziccardi, A. (1998). *Gobernabilidad y Participación Ciudadana en la Ciudad Capital*. Instituto de Investigaciones Sociales (Universidad Nacional Autónoma de México)/Miguel Ángel Porrúa.

Ensayo
Essay
Ensaio
Essai

Referencia para citar: Campos, M. M. A. (2022). La caordicidad y la teoría del cisne desde la complejidad: modelos contra las organizaciones tóxicas. Revista Digital de Investigación y Postgrado, 3, (5), 71–77. <https://redip.iesip.edu.ve/ojs/index.php/redip/article/view/43>

La caordicidad y la teoría del cisne desde la complejidad: modelos contra las organizaciones tóxicas

María Auxiliadora Campos Medina*
<https://orcid.org/0000-0002-1370-4491>
Barquisimeto, Lara / Venezuela

Resumen

La praxis gerencial está enmarcada en un dinamismo propio de una cibersociedad, de cambios vertiginosos, que requieren soluciones creativas, para afrontar eventos entre el caos y el orden, de incertidumbre y complejidad, que se traduce en nuevos desafíos desde la tríada iniciativa-competencia-sinergia con lo cual se genera el equilibrio (el orden). La metáfora del cisne negro alude que estos elementos develan la necesidad de aprehensión de nuevas concepciones del liderazgo, aplicando estrategias de desarrollo personal a fin de eliminar elementos tóxicos en la organización. El marco epistemológico se sustentó en los aportes de Hock (1996), de Tauleb (2010). La intencionalidad de este artículo fue reflexionar acerca de la importancia de la teoría de la caordicidad y la teoría del cisne negro desde la complejidad. Se concluye que la teoría del negro vislumbra la necesidad de un líder preparado para momentos de caordicidad, como modelo de integridad para evitar el clima tóxico laboral.

Palabras claves: Caordicidad, teoría del cisne negro, complejidad, organización.

*Dra. Doctora en Psicología, Atlantic International University. Dra. en Gerencia, Universidad Yacambu. Magister en Orientación, Universidad de Carabobo. Actualmente es Docente Universitario, Asesora en Universidad Nacional Abierta. Autora de artículos en revistas nacionales e internacionales. Jurado y Tutora de diversos trabajos de investigación.

Recibido en junio 22 de 2021
Aceptado en septiembre 10 de 2021

Chaordicity and swan theory from complexity: models against toxic organisations

Summary

Management praxis is framed in a dynamism typical of a cybersociety, of vertiginous changes, which require creative solutions, to confront events between chaos and order, of uncertainty and complexity, which translates into new challenges from the triad initiative–competence–synergy with which balance (order) is generated. The metaphor of the black swan alludes to the fact that these elements reveal the need to apprehend new conceptions of leadership, applying personal development strategies in order to eliminate toxic elements in the organisation. The epistemological framework was based on the contributions of Hock (1996) and Taaleb (2010). The intention of this article was to reflect on the importance of the theory of chaordicity and the black swan theory from the perspective of complexity. It is concluded that the black swan theory envisions the need for a leader prepared for moments of chaordicity, as a model of integrity to avoid a toxic work climate.

Keywords: Chaordicity, black swan theory, complexity, organisation.

Chaordicity e teoria do cisne a partir da complexidade: modelos contra organizações tóxicas

Sumário

A práxis de gestão é enquadrada num dinamismo típico de uma cibersociedade, de mudanças vertiginosas, que exigem soluções criativas, para enfrentar eventos entre caos e ordem, de incerteza e complexidade, o que se traduz em novos desafios da tríade iniciativa–competência–sinergia com a qual se gera equilíbrio (ordem). A metáfora do cisne negro alude ao facto de que estes elementos revelam a necessidade de apreender novas concepções de liderança, aplicando estratégias de desenvolvimento pessoal a fim de eliminar elementos tóxicos na organização. O quadro epistemológico foi baseado nas contribuições de Hock (1996) e Taaleb (2010). A intenção deste artigo era reflectir sobre a importância da teoria da chaordicidade e da teoria do cisne negro do ponto de vista da complexidade. Conclui-se que a teoria do cisne negro prevê a necessidade de um líder preparado para momentos de chaordicity, como um modelo de integridade para evitar um clima de trabalho tóxico.

Palavras chave: Chaordicity, teoria do cisne negro, complexidade, organização.

Chaordicité et théorie du cygne de la complexité : modèles contre les organisations toxiques

Résumé

La pratique de la gestion est encadrée dans un dynamisme typique d'une cybersociété, de changements vertigineux, qui exigent des solutions créatives, pour faire face aux événements entre le

chaos et l'ordre, l'incertitude et la complexité, ce qui se traduit par de nouveaux défis de la triade initiative-compétence-synergie avec laquelle l'équilibre (l'ordre) est généré. La métaphore du cygne noir fait allusion au fait que ces éléments révèlent la nécessité d'appréhender de nouvelles conceptions du leadership, en appliquant des stratégies de développement personnel afin d'éliminer les éléments toxiques dans l'organisation. Le cadre épistémologique était basé sur les contributions de Hock (1996) et de Tauleb (2010). L'intention de cet article était de réfléchir à l'importance de la théorie de la chaordicité et de la théorie du cygne noir dans la perspective de la complexité. Il est conclu que la théorie du cygne noir envisage la nécessité d'un leader préparé aux moments de chaos, comme un modèle d'intégrité pour éviter un climat de travail toxique.

Mots-clés: Chaordicité, théorie du cygne noir, complexité, organisation.

La caordicidad y a teoría del cisne desde la complejidad: modelos contra las organizaciones tóxicas

El ámbito organizacional está inmerso en un laberinto de incertidumbre, constantes transformaciones y complejidades. En este sentido, la complejidad un principio que regula el tejido fenoménico de la realidad, es descubrir lo invisible, estar conscientes de la incertidumbre, base esencial para la crear un sistema organizacional que debe experimentar un dinámico proceso de retroalimentación, con el objeto de abordar los numerosos enlaces, negociaciones e interconexión del caos y la incertidumbre.

El caos y la incertidumbre interaccionan con el orden para dar como resultado innovaciones en su praxis para la optimización de su desempeño. En opinión de [Mandressi \(2013\)](#) la complejidad trae consigo la cualidad de autorganizarse, de modificar su estructura ante la emergencia tanto de factores endógenos y exógenos, obteniendo como respuesta el aumento de la complejidad, por lo tanto, un ambiente laboral que se debate entre el caos y el orden.

Desde la perspectiva de la complejidad se diseñan nuevos conceptos para categorizar las unidades, personas u organizaciones que emergen de la transcomplejidad de un mundo globalizado. En tal sentido, se propone el concepto de *organizaciones caórdicas*, concebida por [Hock \(1996\)](#), como un sistema caótico y ordenado (caórdico). El mencionado autor acuñó esta palabra para describir la tensión dinámica que implica la iniciativa y la competencia entre todos los miembros de una organización y la construcción de mecanismos de cooperación, con lo cual se genera el equilibrio (el orden). El término caórdico proviene del inglés: *chaordic*, como resultado de la fusión de *chaos* (caos) y *order* (orden).

La caordicidad expresa ocho principios básicos de la complejidad: el primero es la **Frac-talidad**: basado en el compartir de fundamentos éticos y morales que servirán de guía para el desarrollo de personal y organizacional. Conlleva a una visión de futuro conocida, aprehendida y compartida por todos los miembros de la organización para evitar divergencias. El segundo principio es la **Autopoiésis**, concebida como un proceso dinámico dialógico que conduce a reconsiderar la misión de la organización. Para esto todo miembro institucional, incluyendo los clientes, debe comenzar una autorganización enmarcada en los valores y principios compartidos.

El tercer principio llamado **Rizomaticidad**, se manifiesta a través de la ubicuidad, de tener sentido de pertenencia con los propósitos siempre perfectibles, de gestionar diversas realidades, de solventar necesidades de la organización de innovaciones para alcanzar la excelencia productiva, de lograr una constante transformación para empoderarse de nuevos conocimientos, nuevos clientes y productos de alta calidad, acorde con el avance del desarrollo global.

El siguiente principio es catalogado como **Borrosidad**. Apunta hacia la concepción de un nuevo liderazgo caracterizado por la deconstrucción de barreras y viejas estructuras, utilización de estrategias motivadoras para la consecución de los propósitos compartidos. Su nuevo enfoque es la creación y divulgación de conocimiento, superando la rigidez y antiguo orden establecido.

En quinto lugar, se encuentra la **inteligencia caórdica**. Esta debe manifestarse en todo nivel de la empresa porque es la que permite el aprendizaje, desaprendizaje, la construcción y la deconstrucción de viejos esquemas gerenciales y cognitivos, crear y crear, de anticiparse y adaptarse a los cambios vertiginosos del entorno en un contexto de complejidad e incertidumbre.

Del mismo modo, coadyuva a realizar una autoevaluación para corregir los errores y mejorar el desempeño individual y colectivo, de diseñar estrategias para traspasar los límites impuestos por los viejos esquemas, de innovar, de mejorar de manera sostenida el desempeño individual y colectivo. Esta nueva concepción de la inteligencia entre el caos y el orden, es una capacidad de superar los conflictos, de gestionar las emociones, que redundan en la superación de frustraciones, de manejar la empatía y de tomar mejores decisiones.

Como **Catástrofe** es catalogado el sexto principio, base para el rompimiento de esquemas, estrategias, metodologías en ocasiones en las cuales se requiere una reestructuración de todo lo mencionado. Emerge de este modo la necesidad de reconstruir un nuevo dominio consensual de la dinámica transformadora a nivel cualitativo, que redirecciona todo lo que obstaculiza la recursividad de los procesos internos, afianzando el sentido de identidad y pertenencia hacia la institución y el consecuente desarrollo de la conciencia colectiva.

El séptimo principio es el **entrelazamiento**, propio del entorno globalizado. Surge de la interacción entre el trabajo y el conocimiento, por lo cual se crea un entorno de aprendizaje y desaprendizaje creativo. Es un accionar dinámico de interacciones selectivas o causales conscientes o intuitivos, ordenadas o desordenadas, de manera guiada o libre.

El último principio se refiere a la **sinergia**. En las organizaciones caórdicas, esta última ejecuta la conciliación de los principios, valores, con un vínculo dinámico entre la inestabilidad y el cambio. Es la sabia transmisora de procesos. Allí la inteligencia humana facilita la implosión y explosión de procesos creativos que entrelaza lo individual con lo universal. Es un trípode conformado por la razón-creatividad-intuición. Es el equilibrio entre el ser, el hacer y el pensar. La sinergia es el marco de las destrucciones creativas que dan paso a nuevos esquemas para el diálogo recursivo y el aprendizaje complejo de grupo.

Una organización en constante aprendizaje y desaprendizaje es creativa, capaz de mantener la innovación, de persistir en la búsqueda de los objetivos organizacionales, su pensamiento

es divergente y hologramático, la parte está en todo y este en la parte. Es libre de expresar la imposibilidad de lo posible. Es resonante, sus valores marcan la vida de los colaboradores y la de éstos la de la institución. Es un entramado de conocimientos en el cual se toma lo mejor del pasado y se une a lo mejor del presente, además puede presenciar el futuro. Por parte, pueden conectarse con sus colaboradores, superando barreras de espacio y tiempo, dar soluciones en contexto de convergencia evolutiva.

Toda organización caórdica es inacabada, por mantener continuas construcciones y desconstrucciones, desencuentros y hallazgos. Esta esencia inacabada reconoce su incompletud y susceptibilidad de ser completada, a partir de la interacción de particularidades. En su internalidad manifiesta fuerzas que generan cambio con autodinamismo. Se fundamentan en el *no orden* (caórdicas), en la no distribución jerárquica, son sincrónicas, simultáneas, sintéticas. Las organizaciones caórdicas expresan la conjunción de lo individual y lo universal.

Lo anteriormente expresado hace perentorio reflexionar acerca de aquellos aspectos que impiden el transitar dinámico del caos y del orden, el trascender del conocimiento a través de la transdisciplinariedad en un entorno complejo. En esta línea de pensamiento, existen prácticas gerenciales, consideradas tóxicas tanto para los colaboradores como para la organización, definidas por Frost (2013) como actitudes de los gerentes o de sus colaboradores emocionalmente dañinas para las relaciones laborales y que amenazan la concordia y la productividad.

El mencionado autor identifica varios factores organizativos generados en la praxis gerencial como el bullying, la incompetencia, habilidad para gestionar las emociones, pocas destrezas sociales, deslealtad, corrupción, injusticias. La presencia de estos factores tóxicos en las organizaciones, repercute en el deterioro del clima laboral, en el desarrollo de la cultura del terror, fundamentada en el miedo, las amenazas, la insatisfacción y la hostilidad. Por su parte Gimeno y otros (2013) aclaran que una organización es tóxica cuando no se permite la participación del colaborador en las decisiones organizacionales.

Otra situación nociva es la imposibilidad de los empleados de manifestar sus desacuerdos con la gestión gerencial de sus superiores por temor a represalias, esto se debe a falta de confianza entre trabajador-jefe, los colaboradores no son valorados como activos de la organización, sino como un valor pasivo. En ocasiones, tanto líderes como seguidores no hacen uso de la inteligencia emocional, manifestado en poco dominio de las emociones, en insultos, conflictos, clima laboral tenso, que trae como consecuencia absentismo laboral, poca productividad y deterioro de la salud física y mental, empeorando aún más el ambiente tóxico laboral.

La organización tóxica tiene como factores causales un triángulo nocivo constituido por tres elementos. El primero son los *líderes destructivos*, con comportamientos poco aceptables para el desarrollo organizacional, con personalidad narcisista, con experiencias vitales y laborales negativas que proyecta al entorno laboral enmarcados en una ideología de la venganza y el odio. El segundo elemento, lo conforma *el estilo de seguidor* que se comporta como incondicional ante un líder tóxico, es conformista, lo que conlleva a la mediocridad, requiere una aprobación constante de su líder inmediato, es inmaduro psicológico, ambicioso, egoísta e identificado con el líder tóxico y corrupto. El tercer elemento es *el ámbito en el cual ambas partes han fomentado la toxi-*

ciudad, inestable con amenazas constantes, donde no hay límites, control ni gestión de las emociones ante el menor conflicto.

En esta línea de pensamiento, [Fernández \(2011\)](#), considera que un líder tóxico es aquel que hace uso de la manipulación para alcanzar beneficios a corto plazo, sin importarle el desgaste o destrucción de los seguidores o de la institución en la cual labora. Este tipo de líder genera resultados contraproducentes para la organización donde colabora, es inefectivo, incompetente debido a la ausencia de habilidades, persistencia en los tratos incorrectos hacia sus seguidores, estrategias erradas en las tomas de decisiones, incapacidad de discernir entre lo bueno o lo malo, lo que quiere decir que carece de una praxis axiológica para reconocer la problemática, así como los valores éticos. Del mismo modo presentan actitudes de chismes, intolerancia, deshostilidad, uso del acoso laboral y negatividad para comunicarse con los empleados en caso de alguna eventualidad.

Desde la perspectiva transcompleja, como cosmovisión de complementariedad con la teoría de las organizaciones caólicas, se plantea el entrelazado del caos y el orden, enmarcado en el principio de autopoiesis y de la rizomaticidad para suscitar transformaciones en la praxis gerencial y en los colaboradores, a fin de redimensionar la misión y la visión de una institución, a través de la autorganización y la aplicación de estrategias inteligentes, para lograr los objetivos comunes, los cuales son perfectibles, como un todo inacabado.

Un líder de organizaciones caólicas es un motivador, que transita en un constante aprendizaje-desaprendizaje, desde una dialéctica reconfiguracional en la búsqueda de un clima laboral, enarbolado en el principio de catástrofe, para desechar antiguos esquemas nocivos a la vida laboral y personal. Para ello cada miembro debe realizar una autoevaluación para conocer sus debilidades y luego implementar estrategias de actitudes de crecimiento personal y eliminación de factores nocivos que provienen de la internalidad del individuo que contaminan su entorno laboral.

Por otra parte, un gerente, desde la perspectiva de la complejidad, debe estar preparado para eventos atípicos, para el caos, para manejar la ansiedad y enfocar su concentración hacia lo prioritario. De acuerdo a [Taleb \(2010\)](#), en su metáfora sobre el Cisne Negro, la complejidad y la incertidumbre forman parte de eventos extremos atípicos, que emergen de manera sorpresiva, por lo cual, en el caso de la praxis gerencial, se deben tomar las precauciones necesarias y no solo analizar la que ya se conoce.

La teoría del cisne negro, devela la necesidad de la aprehensión de unos nuevos procesos cognitivos individuales y grupales, para afrontar tiempos complejos, entre el caos y el orden, sustentado en dos ejes principales: desarrollo de la conciencia individual y un mayor enfoque en los propósitos organizacionales. La paradoja del cisne negro recalca que un líder, aún en tiempos en los cuales se entrelazan el caos y el orden, deben ser modelos de integridad para evitar las actitudes que intoxican el clima laboral. Este destaca por el manejo de equipos de trabajo, que se aprecian por ser autogestionados.

Del mismo modo, demuestran rectitud en sus conductas, demostrado en la coherencia entre lo que pregona y lo que hace, autoresponsabilidad como brújula interna, aprovechamiento

de la recursividad que emerge del caos y del orden, motivar a los seguidores a descubrir sus fortalezas y al autoconocimiento, al manejo de la inteligencia emocional, a estar dispuesto a escuchar de manera empática a los colaboradores a fin de crear espacios de continua conexión, descubrir al gran cisne negro que desde la complejidad, hace de la debilidad la gran oportunidad para efectuar cambios definitivos y sustentables.

Estos momentos de incertidumbre y de complejidades traen consigo la necesidad de un líder diferente dentro de lo común, con actitudes de deliberar sobre la interpretación de una nueva experiencia para adquirir aprendizaje, en definitiva, un cambio de pensamiento del tener al ser, en la búsqueda del equilibrio entre el caos y el orden.

Referencias

- Fernández, R. (2011). *La productividad y el riesgo psicosocial o derivado de la organización del trabajo*. Editorial Dykinson
- Frost, P. (2013). *Toxic Emotions at Work: How Compassionate Managers Handle Pain and Conflict*. Harvard Business School
- Gimeno, M. y otros (2013). El cambiante mundo de las organizaciones. *Revista Internacional de Organizaciones*, [Revista en Línea], (10), 41–63. <https://doi.org/10.17345/rio10.41-63>
- Hock, D. (1999). *Birth of the Chaordic Age*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers,
- Mandressi, R. (2013). Orden, desorden, caos: ¿un nuevo paradigma? *Revista Henciclopedia* [Revista en Línea] <http://www.henciclopedia.org/autores/Mandressi/Caosorden.htm>
- Taleb, N. (2010). *El cisne negro: El impacto de lo altamente improbable*. Editorial Paidós

**Artículos de investigación Re-
search articles**
Artigos de investigação
Articles de recherche

Referencia para citar: Guerrero, B. D. A. (2022). Integración de habilidades gramaticales con usos comunicativos en enseñanza de lengua castellana a partir de una perspectiva crítica desde el enfoque comunicativo funcional. *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 3, (5), 79–91. <https://redip.iesip.edu.ve/ojs/index.php/redip/article/view/44>

Integración de habilidades gramaticales con usos comunicativos en enseñanza de lengua castellana a partir de una perspectiva crítica desde el enfoque comunicativo funcional

Dago Alfredo Guerrero Bautista*

San José de Cúcuta, Norte de Santander / Colombia

Resumen

Este artículo presente una investigación llamada *Teoría funcional didáctica para la lectura, un diseño conceptual motivacional en el aprendizaje* con metodologías que priorizan habilidades gramaticales en detrimento de las comunicativas, desconociendo actos de habla concretos al interior del aula de clase. Este aspecto corresponde a construcciones significativas de sentidos orientadas en acciones comunicativas que contextualicen la realidad de quien aprende, para que contraste intersubjetivamente los contenidos del área de lengua castellana con su visión de mundo partiendo desde su estructura cognitiva a partir de sus conocimientos previos para discutirlos en esas acciones pedagógicas. A muchos educadores les resulta complicado gestionar y evolucionar con medios didácticos como mecanismos de comunicación al interior de su salón. Una mayoría de estos no aplica el Enfoque Comunicativo Funcional con el cual potenciaría habilidades comunicativas que faciliten el aprendizaje. Se propone una Teoría Funcional Didáctica que dinamice conceptos formativos, didácticos y evaluativos, combinando saberes disciplinares y pedagógicos del docente a través de un diseño conceptual motivacional del aprendizaje. Se plantea reflexionar estos procesos pedagógicos y procedimientos didácticos que desde Solé (1998) avanza en tres conceptos (leer, comprender, aprender) que a partir de una perspectiva cognitiva constructiva desarrolle su estructura sintáctica, semántica, pragmática apoyado en el enfoque comunicativo funcional, la abducción y razonamiento.

Palabras claves: Abducción, comunicación, autopoiesis, gramática, pragmática, dialógica, Método Comunicativo Funcional.

* Dr. en Ciencias de la Educación, Unellez, Venezuela. Maestría en Práctica Pedagógica, Universidad Francisco de Paula Santander. Especialista en educación ambiental de la universidad Libre seccional Cúcuta. Graduado en Comunicación Social. Actualmente docente de la Institución Educativa Distrital, Colegio San José de Cúcuta, Colombia. Email de contacto: agbradio@hotmail.com

Integration of grammatical skills with communicative uses in Spanish language teaching from a critical perspective from the functional communicative approach

Summary

This paper presents a research called "Didactic functional theory for reading, a motivational conceptual design in learning" with a methodology of qualitative research through the phenomenological-hermeneutic approach. The didactic of teachers in linguistic teaching is analyzed from pedagogical actions that prioritize grammatical skills to the detriment of communicative ones, ignoring concrete speech acts inside the classroom. This aspect corresponds to meaningful constructions of meanings oriented in communicative actions that contextualize the reality of who learns, in order to an intersubjective contrast the contents of the Castilian language area with their vision of the world starting from their cognitive structure from their previous knowledge to discuss them in those pedagogical actions. Many educators find it difficult to manage and evolve with didactic means as communication mechanisms inside their classroom. A majority of these does not apply the Functional Communicative Approach with which it would boost communication skills that facilitate learning. It is proposed a Didactic Functional Theory that dynamizes formative, didactic and evaluative concepts, mixing disciplinary and pedagogical knowledge of the teacher through a motivational conceptual design of learning. It is proposed to reflect these pedagogical processes and didactic procedures that since Solé (1998) advances in three concepts (reading, understanding, learning) that from a constructive cognitive perspective develops its syntactic, semantic, pragmatic structure supported by the functional communicative approach, abduction and reasoning.

Palabras claves: Abduction, communication, autopoiesis, grammar, pragmatic, dialogical, functional communication method.

Integração de competências gramaticais com usos comunicativos no ensino da língua espanhola de uma perspectiva crítica a partir da abordagem comunicativa funcional

Sumário

Este artigo apresenta uma investigação chamada "Teoria didáctica funcional para a leitura, um desenho conceptual motivacional na aprendizagem" com metodologias que dão prioridade às competências gramaticais em detrimento das competências comunicativas, ignorando actos concretos de fala dentro da sala de aula. Este aspecto corresponde a construções significativas de significado orientadas em acções comunicativas que contextualizam a realidade do aprendente, de modo a que este possa contrastar de forma intersubjetiva os conteúdos da área da língua espanhola com a sua visão do mundo, partindo da sua estrutura cognitiva baseada nos seus conhecimentos anteriores para os discutir nestas acções pedagógicas. Muitos educadores têm dificuldade em gerir e evoluir com meios didácticos como mecanismos de comunicação dentro das suas salas de aula. A maioria deles não aplica a Abordagem Comunicativa Funcional, o que reforçaria as competências comunicativas que facilitam a aprendizagem. É proposta uma Teoria

Didáctica Funcional que dinamiza conceptos formativos, didácticos e avaliativos, combinando os conhecimentos disciplinares e pedagógicos do professor através de uma concepção conceptual motivacional da aprendizagem. Propõe-se a reflexão sobre estes processos pedagógicos e procedimentos didácticos que de Solé (1998) avança em três conceitos (leitura, compreensão, aprendizagem) que a partir de uma perspectiva cognitiva construtiva desenvolve a sua estrutura sintáctica, semântica e pragmática apoiada pela abordagem comunicativa funcional, rapto e raciocínio.

Palavras chave: Rapto, comunicação, autopoiesis, gramática, pragmático, dialógico, método de comunicação funcional.

Intégration des compétences grammaticales avec les usages communicatifs dans l'enseignement de l'espagnol à partir d'une perspective critique de l'approche communicative fonctionnelle

Résumé

Cet article présente une enquête intitulée "Théorie fonctionnelle didactique de la lecture, un modèle conceptuel de motivation dans l'apprentissage" avec des méthodologies qui donnent la priorité aux compétences grammaticales au détriment des compétences communicatives, en ignorant les actes de parole concrets à l'intérieur de la classe. Cet aspect correspond à des constructions de sens orientées dans des actions communicatives qui contextualisent la réalité de l'apprenant, afin qu'il puisse opposer de manière intersubjective les contenus de l'espace linguistique espagnol à sa vision du monde, en partant de sa structure cognitive basée sur ses connaissances antérieures pour les discuter dans ces actions pédagogiques. De nombreux éducateurs trouvent difficile de gérer et d'évoluer avec des moyens didactiques comme mécanismes de communication au sein de leurs classes. La plupart d'entre eux n'appliquent pas l'approche communicative fonctionnelle, qui permettrait d'améliorer les compétences communicatives qui facilitent l'apprentissage. Une théorie didactique fonctionnelle est proposée, qui dynamise les concepts formatifs, didactiques et évaluatifs, en combinant les connaissances disciplinaires et pédagogiques de l'enseignant à travers un design conceptuel motivant de l'apprentissage. Il est proposé de réfléchir sur ces processus pédagogiques et les procédures didactiques que de Solé (1998) avance dans trois concepts (lecture, compréhension, apprentissage) que depuis une perspective cognitive constructive développe sa structure syntaxique, sémantique, pragmatique soutenue par l'approche communicative fonctionnelle, l'abduction et le raisonnement.

Mots clés: Abduction, communication, autopoïèse, grammaire, méthode de communication pragmatique, dialogique et fonctionnelle.

Introducción

Como fundamento teórico se plantea la trascendencia que una gran mayoría de educadores colombianos dan a la enseñanza de habilidades gramaticales en sus procesos pedagógicos lingüísticos. Esta se considera como una estructura débil del enfoque comunicativo funcional que obedece a una orientación hacia estructuras lingüísticas en detrimento de sus elementos comunicativos, conllevando

a que orienten sus clases sobre usos de la lengua y no en aprendizajes significativos de esta. Muchos profesores en Colombia enfatizan su planeamiento desde la competencia gramatical con énfasis en habilidades condensadas en usos sintácticos y semánticos dejando de lado actos de habla que corresponden a la competencia comunicativa o uso pragmático. Se prioriza lo sintáctico y semántico que desde [Escandell \(1993\)](#), atiende sólo a relaciones existentes entre signos y objetos que representan prescindiendo de sus usuarios y significados. Utilizando didácticamente la enseñanza lingüística como procedimiento de aprendizaje y no de simple uso se caminará dentro del enfoque comunicativo funcional permitiendo expresar significados, interactuar entre pares y desarrollar ejercicios comunicativos democráticos. Se aprende utilizando la lengua dentro de los objetivos del enfoque comunicativo, siendo esta una perspectiva que se enseña constructivamente, expresando significados, interactuando y comunicando. Sumando a los elementos gramaticales, significación y función comunicativa para una praxis efectiva un docente del área de lingüística avanzará positivamente en su ejercicio pedagógico.

En este contexto, orientando ejercicios de pensamiento desde el enfoque comunicativo funcional se direccionará a los estudiantes para que avancen en procesos lectores desarrollando habilidades de lectura crítica que superen comprensión e interpretación, análisis y jerarquización temática, pasando efectivamente de la competencia lingüística a la comunicativa. Esta última, fundamentada en interpretación constituye exégesis estructural del citado enfoque que permite a los educandos avanzar en su competencia comunicativa para que desde el lenguaje en palabras de [Cassany \(1999\)](#), “adopten el uso verbal: la pragmática, el análisis del discurso, la conversación, la sociolingüística, la etnografía de la comunicación, la lingüística textual” (p. 3).

Del planteamiento anterior, se resalta la necesidad imperiosa de que los docentes colombianos dedicados a enseñanza lingüística consideren los usos comunicativos en sus procesos didácticos y pedagógicos. Entendido este punto como hacer efectivo el tercer componente del área de lengua castellana que corresponde al pragmático en que el lenguaje está inmerso en una situación comunicativa concreta, desde Escandell (1993), parafraseando a [Morris \(1938\)](#), corresponde a “La ciencia de los signos en relación con sus intérpretes” (p. 7), coincidiendo con este autor cite, se observa que muchos educadores en el país refieren los signos entre sí, relacionándolos con su referente fallando en enlazarlos con sus intérpretes sin dejar de lado el contexto que es determinante en la interpretación del significado.

Planteamiento del problema y su justificación

¿Cómo enseñan lengua castellana los docentes de los colegios públicos de San José de Cúcuta en marco de los Estándares Básicos de Aprendizaje? ¿Por qué en sus ejercicios pedagógicos no se trasciende desde la pragmática para generar hipótesis de hechos teóricos y prácticos?

En tal sentido, se trazaron tres objetivos generales del trabajo: (a) Describir la conceptualización epistémica y filosófica que responda al hecho investigado. (b) Diseñar un modelo para el fomento del proceso lector en docentes bajo el enfoque comunicativo funcional. (c) Elaborar, conceptualizar la teoría que responda al modelo diseñado que permita a la sociedad la intelectualidad de la fiabilidad del mismo. Puntualizando las teorías de entrada que sustentan la enseñanza de la lectura para la dimensión hermenéutica del hecho investigado, proponiendo estrategias para el

desarrollo lector y elaborando un modelo para fomentar el proceso lector de todos los alumnos.

Desde el punto de vista teórico metodológico, se formularon dos preguntas de investigación correlacionadas entre sí 1. ¿Qué, por qué y para que enseña un profesor lengua castellana? 2. ¿Existe sesgo en las temáticas que orientan profesores de lengua castellana de colegios públicos de San José de Cúcuta con relación a los usos comunicativos en marco de competencias y componentes del área?

Desde el bloque epistemológico del constructivismo

A partir de una conceptualización epistémica y filosófica los educandos comprenderán, analizarán, reflexionarán literalmente, inferencialmente, propositivamente y críticamente a partir de abstracciones teóricas en que diseñen modelos o guías propicias a sus propósitos de fomentar procedimientos pragmlingüísticos desde su función constructiva de discurso utilizando procesos curriculares, pedagógicos, disciplinares en marco contextual determinado.

Contexto analítico

Se parte de dos bloques sustentados en la perspectiva constructivista: la teoría del conocimiento y la educativa. La primera, desde corrientes investigativas de [Piaget \(1970\)](#), [Vygotsky \(1934\)](#), [Maturana y Varela \(2003\)](#), para explicar el desarrollo cognitivo a partir de dimensiones epistemológicas, cosmológicas, ontogenéticas, determinando cómo se construye conocimiento a nivel individual y social.

En Piaget, la concepción de lenguaje como construcción de inteligencia en marco de la epistemología genética da significado al acto educativo en la relación sujeto–objeto. La formación cognitiva del niño desarrolla afectividad, acciones, emociones, razonamientos que interactúan con su medio ambiente a través de operaciones mentales. [Vygotsky \(1934\)](#), plantea la socio–genética resaltando que el lenguaje se encuentra presente en la vida social “El pensamiento no sólo está mediado externamente por signos. Esta mediado internamente por significados” (p. 282. En [Maturana y Valera \(1987\)](#), se supera la realidad verbal a través de emociones, aceptación del otro, resaltando que sin lenguaje no hay comunicación ni sociedad.

Por su parte, desde la teoría educativa, se abordan categorías tales como complejidad, axiología, abducción, teoría crítica, humanista, aprendizaje significativo. La teoría de la complejidad desde un análisis social en concomitancia de una visión multidisciplinar en un contexto determinado del educando para superar limitantes cognitivas. Partiendo críticamente del replanteamiento de la visión funcionalista de la sociedad se replantean pretensiones de aprendizajes trazados por casas editoriales al servicio del statu quo; a través del Método Comunicativo Funcional como punto pedagógico y fundamento epistemológico del discurso didáctico en el aula, la escuela desde la premisa del lenguaje discurrirá en objetivos significativos de procesos cognitivos: comprensión, interpretación, análisis, producción del hecho comunicativo.

De acuerdo a esta premisa, corresponde a todo docente desde un diseño curricular incentivar en sus estudiantes ejercicios comunicativos para que estos integren sus pre saberes a los

nuevos saberes. No se entiende como un simple ejercicio práctico de comunicación le resulta tan complicado de aplicar a muchos profesores en Colombia. Estos olvidan, que cualquier acto de habla al interior del aula de clase, planteado desde una acción comunicativa, [Habermas \(1987\)](#), orienta acciones objetivas de hechos para que sus alumnos la interpreten desde su significación. Aquí, resulta de interés apoyarse en teorías del aprendizaje funcional y significativo partiendo de la estructura cognitiva del joven para que, a través del manejo de ideas, conceptos, opiniones dados como conocimientos previos sumen nuevos saberes en su condición de sujeto cognoscente.

De igual manera, desde la teoría humanista se profundizará en confianza, familiaridad, compañerismo, libertad de pensamiento, creatividad, auto-concepto, valores, intereses, conocimientos, experiencias, afectos. Dentro de modos de pensamiento que un docente puede introducir en su aula de clase, es necesario, recomendar la abducción como componente fundamental de su ejercicio, ya que aborda descripciones del inductivo y análisis del deductivo como génesis de hipótesis del proceso de razonamiento para alcanzar en estos jóvenes nuevas ideas. Se orienta desde esta forma de razonamiento un método de pensamiento que va más allá, permitiendo aclarar ideas, conceptos que caminan por senderos de las hipótesis. [Nubiola \(2001\)](#), citando a Peirce, señala que la abducción es un tipo de inferencia que se caracteriza por su probabilidad “La conclusión que se alcanza es siempre conjetural, es sólo probable” (p. 4).

Así mismo, todo docente del área lingüística debe orientar y sustentar su discurso educativo con base en la realidad de sus estudiantes. Utilizando para ello la comunicación pedagógica en marco de un modelo exógeno que supere pautas tradicionales de transmisión de información, avanzando desde una función teórica que referencie interpretación de hechos, conceptos desde su discurso pedagógico estructurado a partir de un modelo constructivista con marco referencial del enfoque comunicativo funcional. Es claro, que la práctica educativa mediada por el lenguaje, permite expresiones de pensamiento que si se ajustan curricularmente podrían contextualizar la realidad del alumno en su papel de codificador o decodificador de la misma. Este enfoque fortalece sin lugar a dudas cualquier propuesta pedagógica como reflexión meta-cognitiva; constituyendo habilidades comunicativas en acciones formativas, aplicando lo que en palabras de [Fronzizi \(2008\)](#), es la actividad creadora para “Transformar la realidad introduciendo cambios efectivos”. (p. 406).

Por consiguiente, es menester de los profesores del área direccionar su aprendizaje epistemológicamente a partir de un modelo constructivista a través de un enfoque comunicativo funcional como acto comunicable en contenidos pragmáticos contextualizados. Estos procedimientos se pueden apoyar desde estrategias como: Análisis de Características Semánticas y Mapas Semánticos, especialmente en sentido de incentivar habilidades cognitivas del estudiante desde su estructura lingüística, tal como lo expresan [Pittelman, Heimlich, Berglund y French \(2012\)](#).

Contexto metodológico

La metódico se sustenta en comprensión de significados en acciones humanas interpretadas desde lo expresado por informantes ubicados en categorías construidas en correspondencia con una metodología cualitativa, entendiendo los hechos investigados a partir de formular conceptos re-

lacionados con ese entorno educativo en enseñanza lingüística en marco de un estudio trans-complejo, con estrategias pedagógicas, didácticas, comunicativas y evaluativas en ámbito del método comunicativo funcional.

Por lo tanto, la investigación se sustenta en seis dimensiones: filosófica, epistemológica, ontológica, axiológica, metodológica y teleológica. Esta última, hablando de educar para actuar en sociedad como marco referencial del discurso formativo según el contexto socio político y económico en que se desarrolle. Como todos saben, en educación se imbrican ideas y conceptos a través de procedimientos comunicativos, correspondiendo al lenguaje su decodificación, significación, comprensión desde una perspectiva ontológica.

Igualmente, en esta dialéctica del discurso educativo en enseñanza lingüística se investiga desde una orientación metodológica con una perspectiva paradigmática apoyado en el enfoque fenomenológico hermenéutico captando aspectos del mundo de los actores del proceso educativo, donde estos son vistos como sujetos cognoscentes en una realidad epistémica determinada. Elucubraciones que deben ir de mano con una concepción clara del docente hacia estos jóvenes en su dimensión de ser en su mundo individual y social (ontología), acompañado de una concepción valorativa (axiología), interpretando que este desde su subjetividad observa, percibe, induce pensamiento lógico objetivado (gnoseología).

Método

El estudio se enmarca en investigación cualitativa desde una comprensión interpretativa-analítica de experiencias humanas expresadas por docentes del área de lingüística orientada a partir del paradigma hermenéutico, que permiten captar dimensiones significativas tomando como punto referencial el uso o no del método comunicativo funcional. Los informantes claves fueron un grupo de docentes que desde una metodología fenomenológica hermenéutica expresaron sus experiencias en enseñanza lingüística a través de descripciones e interpretaciones en su praxis pedagógica. Con estas entrevistas fenomenológicas se correlacionaron datos construidos desde diferentes visiones.

Resultado abductivo

Se parte de una descripción protocolar de la tarea formadora para relacionar categorías emergentes del ser docente. Se interpretó comprensivamente el fenómeno de ser educador, organizándose en unidades temáticas de acuerdo a similitudes o relaciones entre sí para significar la práctica de cada informante. El objetivo es alcanzar una interpretación comprensiva del fenómeno de enseñanza lingüística producida desde la fenomenología hermenéutica develando caracteres del proceso de formación en lengua castellana a partir de estas experiencias en un contexto determinado. Las entrevistas dieron una visión global de cómo orientan estos profesores sus ejercicios pedagógicos en marco de la función comunicativo en el que entrevistador converso con su entrevistado.

De este modo, se alcanza una reflexión acerca de las costumbres vividas. Se organizan los textos según las experiencias entregadas de acuerdo a similitud, vinculación o relaciones entre

sí, dando forma a unidades temáticas para significarlas. De estas experiencias fenomenológicas–hermenéuticas surgen dos preguntas de investigación ¿Cómo enseñan los docentes de lengua castellana en colegios públicos de San José de Cúcuta –Colombia? Y ¿Cómo deberían enseñar en esta área?

Es por esta razón que, con esas descripciones protocolares se construye una hipótesis abductiva que señala “Existen sesgos en las temáticas que orientan los profesores de lengua castellana en Colombia con relación a usos comunicativos en marco de competencias y componentes del área”. Utilizando la fenomenología hermenéutica a través del enfoque (FH) de [Van Manen \(2003\)](#), se devela información que permite conocer estas experiencias pedagógicas planteadas a nivel de anécdotas personales, interpretaciones causales, explicaciones teóricas, valoraciones subjetivas, autorreflexiones.

Fase: descripción–interpretación: matriz correlacional de saberes

En desarrollo de esta investigación se trabajaron dos categorías: el método comunicativo funcional y el modelo teórico. En el primero, el motivante corresponde a la enseñanza de la lectura acompañado de indicadores filosóficos orientando en su carácter multidisciplinar pensamiento crítico, analítico, reflexivo en construcción de conceptos generando respuestas sobre cómo se adquiere conocimiento, argumenta, direccionan discursos, percibe lo bello, lo moralmente correcto, el por qué y en qué sentido existen las cosas a través del uso de la facultad del lenguaje como ejercicio comunicativo del sujeto. En el segundo, el motivante es el docente ([Habermas \(1987\)](#), [Horkheimer y Adorno \(1998\)](#), [Marcuse \(1967\)](#), [Morín \(1996\)](#), [Vygotsky \(1934\)](#)); acompañado de indicadores sustentados desde psicología educativa para construcción de pensamiento en una dialéctica que va de lo fisiológico a psicológico, [Piaget \(1970\)](#), [Vygotsky \(1934\)](#), [Ausubel \(1991\)](#), [Maturana \(1987\)](#). Esta última, plantea un profesor que pone en marcha principios de aprendizaje fundamentados en una planificación con vías de comunicación efectivas en su práctica educativa. Es en últimas, este profesional de la educación el responsable que su ejercicio pedagógico sustentado en una didáctica constructiva y activa, siendo propositivo en sus objetivos de enseñanza para que sus alumnos aprendan significativamente.

Para resaltar esto, se hace necesario expresar que se realizó el análisis de la matriz correlacional de saberes para comprensión y explicación de múltiples significados del discurso en la práctica pedagógica del docente a partir de una hermenéutica interpretativa en sus acciones didácticas de enseñanza lingüística en expresión de su pensamiento lógico subjetivo. Los docentes informantes señalan que no utilizan el método comunicativo funcional en su ejercicio profesional, lo que lleva a inferir que no profundizan en aspectos de enseñanza de discursos críticos orientando a sus estudiantes por senderos de habilidades gramaticales. Este modelo teórico presenta unos profesores con formación y experiencia en procesos de planeamiento que no contextualizan la realidad de sus educandos.

Dentro de este marco, el método fenomenológico analiza intencionalidad del discurso del informante (educador) desde su expresión en vivencias, destrezas, representaciones, permitiendo la comprensión e interpretación de esas reflexiones para construir unidades de significados de sus percepciones. Estos consideran su ejercicio como una experiencia. Enseñan lingüística de–

pendiendo de la edad, grado que cursan y temáticas establecidas en su planeamiento. En muchas ocasiones, solo cambian el año de su plan de área o aula, repitiendo rutinariamente la temática del año anterior sin tener en cuenta que sus estudiantes cambiaron. La mayoría utilizan una metodología constructivista en su ejercicio pedagógico que tiende a tornarse solipsista. La didáctica que utilizan depende de la edad, grado que cursan los jóvenes, los Estándares Básicos de Aprendizaje y Derechos Básicos de Aprendizaje orientando su planeamiento sustentado en construcciones sintácticas y desarrollos de significación semántica.

De igual forma, no consideran en sus procesos de planeamiento situaciones comunicativas concretas, en sus procedimientos gramaticales concretos pocos lo combinan con actos de habla (pragmática). Su acción pedagógica se orienta en que sus alumnos sean competentes lingüísticamente, para lo que refuerzan habilidades gramaticales para que construyan oraciones, párrafos acompañados de significados semánticos. En primaria, enseñan ejercicios escriturales para que aprendan signos, lecturas cortas acompañadas de representaciones gráficas. En secundaria, para que construyen oraciones con significados, aborden teorías literarias a partir de fechas, lugares, hechos concretos, desarrollen ejercicios de comprensión lectora. Muchos quedan felices observando que sus estudiantes transcriben al pie de la letra lo que se le dicta, temáticas tomadas directamente del libro guía suministrado por la editorial de turno.

Reflexiones

Partiendo de la realidad epistémica de enseñanza, todo profesor a partir de su conocimiento, debe ubicar a sus estudiantes en un contexto como sujetos cognoscentes inmersos en procesos de percepción, observación, deducción e inducción. Por esta razón, se recomienda a estos profesionales de la educación orientarse desde una didáctica de enseñanza lingüística para que en su acción pedagógica direccionen a sus alumnos con actividades que los lleven a razonamientos lógicos. Sumando a estas habilidades gramaticales, acciones significativas contextualizadas desde el autor y lector para el caso de la lectura de textos o desde la visión del educando para construcciones sintácticas.

Se hace necesario resaltar, que este proceso de enseñanza sustentado en transcripciones textuales según un planeamiento establecido desde unas competencias orientadas por una empresa editorial debe quedar en el pasado; dando paso, al docente que enseña lengua castellana según expectativas y capacidades de sus estudiantes. Para ello, se recomienda la democracia de la palabra en un salón de clase sumado a construcciones solidarias de las temáticas a manejar. Superando con esto, costumbres propias de metodologías que deben desaparecer en escuelas y colegios colombianos. Se reitera que se aprende significativamente si lo que se instruye tiene que ver con la realidad inmediata del alumno (familia, barrio, ciudad, país).

Por consiguiente, lo primero que debe hacer un profesor es tomar conciencia de la necesidad de aplicar un cambio a su estrategia didáctica. Se le recomienda apoyarse en el enfoque comunicativo funcional, para que desde esta perspectiva discuta con quienes aprenden las temáticas que se abordarán desde las habilidades de lectura crítica que son: comprender e interpretar, analizar y jerarquizar.

Referente teórico de la realidad estudiada

a. Modelo teórico una dimensión para la formación lingüística del docente

La investigación plantea un modelo como instrumento conceptual para que los docentes colombianos puedan comprender e interpretar como se deben desarrollar sus procesos pedagógicos en marco del aprendizaje significativo que engloba conocimientos previos para dar respuesta a tres preguntas: ¿Cómo se aprende? ¿Cómo se enseña? ¿Para qué se aprende? Lo que, en palabras de Solé, citada anteriormente, “se construye sobre lo construido”.

Dentro de esta concepción, se presenta un modelo teórico planteado desde una dimensión para la formación lingüística del docente bajo el enfoque comunicativo funcional a través de construcción de estrategias didácticas que abordan significación y sentido de este proceso. Se trata de una teoría funcional de la lectura. Esta se sustenta en un diseño conceptual motivacional en el aprendizaje. Su abordaje es sistémico y holístico. El profesional pedagógico tomará aspectos conceptuales como: enfoque comunicativo funcional, análisis de características semánticas, aprendizaje significativo y actos de habla para su ejercicio didáctico al interior del aula.

En consecuencia, desde el constructo aprendizaje –activo, participativo, significativo y constructivista–, se direccionará el ejercicio pedagógico en marco del desarrollo cognitivo desde la teoría constructivista (Piaget, Vygotsky, Maturana). Aquí se toma como guía el modelo epistémico peirceano para que los alumnos realicen abducción como razón dialógica que abraza el método comunicativo funcional. El currículo respetará los temas, objetivos, propósitos, acciones desde una perspectiva filosófica, epistemológica, pedagógica, científica en marco del enfoque comunicativo funcional para esbozar estrategias de enseñanza–aprendizaje.

b. Fundamentación conceptual del modelo

Las acciones de habla plantean una intención, propósito y camino como justificación del presente modelo. Estas están relacionadas con el método comunicativo funcional como motivante para enseñanza lingüística en marco de cimientos filosóficos, ontológicos, axiológicos, holísticos, lingüísticos. Esta categoría es el modelo teórico fundamentado en el docente como eje central del ejercicio pedagógico estructurado en instrucción, formación, habilidades, contexto, liderazgo, escritura, estrategias, familia.

En el mismo orden de ideas, utilizando el enfoque comunicativo funcional se fortalece la enseñanza lingüística superando el paradigma tradicional de enseñanza. Se da un paso gigante para superar temáticas centradas en funciones gramaticales para avanzar en construcciones de sentido y significado. Desde este enfoque la formación parte de un contexto determinado en lo social, económico, ideológico, cultural de los integrantes del proceso educativo utilizando la estrategia de unificar dos discursos: estructura lingüística versus habilidades comunicativas.

Por consiguiente, desde la postura constructivista un leyente en marco de sus habilidades cognitivas activa su estructura lingüística –decodifica, comprende, interpreta, argumenta–, sumando habilidades comunicativas para contextualizar el uso que ofrece ese autor o lector. Una

propuesta pedagógica que hace funcional este modelo se estructura en el análisis de características semánticas (Pittelman, Heimlich, Berglund y French, 2012), con estudio de palabras como estrategias de aprendizaje en clase.

c. Consecución de los resultados

Este trabajo planteo tres objetivos generales enmarcado en el para qué, lo que quería lograr y su resultado final se desarrolló positivamente. El primer aspecto se realizó describiendo la conceptualización epistémica y filosófica que estructura este proceso; el segundo, diseñando un modelo que fomente enseñanza lingüística –especialmente procesos lectores–, bajo el enfoque comunicativo funcional; el tercero, planteo la elaboración, conceptualización de una teoría que responda al modelo diseñado que permita a la sociedad la intelectualidad y fiabilidad del mismo como propuesta de mejoramiento del modelo teórico “Una dimensión para la formación lingüística del docente”.

En función de este proceso, como apoyo opcional para todos los docentes que enseñan lingüística se construyó una guía orientadora denominada *Desarrollo de Aprendizaje Generativo de Oportunidades Lingüística (DAGO)*, como herramienta que transforma teoría en práctica al interior del aula.

En función a lo expuesto se presenta la *Teoría funcional didáctica para la lectura, un diseño conceptual motivacional en el aprendizaje*, para dejarla como propuesta de mejoramiento de la acción pedagógica de enseñanza de lengua castellana, como resultado de una investigación que presenta alternativas sobre procedimientos para comprender ejercicios didácticos mediados desde el Método Comunicativo Funcional que dinamicen estas prácticas al interior del aula de clase, en marco de la línea de investigación educativa didáctica del lenguaje con el propósito de presentar ante la comunidad educativa alternativas efectivas de mejoramiento en enseñanza lingüística.

Conclusiones

El aporte significativo de este trabajo consiste en describir la conceptualización epistémica y filosófica relacionada con acciones pedagógicas en esta área acompañada del diseño de un modelo para el fomento del proceso lector en docentes bajo el enfoque comunicativo funcional. Su conceptualización se estructura en una hermenéutica del discurso condensada en un modelo que ofrece herramientas efectivas a todos los docentes colombianos que enseñan lingüística como alternativa en sus diseños curriculares.

Es por esta razón que, este trabajo presenta una investigación sobre didáctica de enseñanza lingüística dirigida a docentes colombianos que orientan formación lingüística. Realizando aspectos como: acciones pedagógicas, diseños curriculares, manejo de contenidos se podrá dinamizar su enseñanza. Un aspecto importante para esta propuesta es el reconocimiento de estos informantes del no uso del método comunicativo funcional. Este recorrido teórico va desde la construcción de pensamiento en que se enmarca este ejercicio profesional hasta el planteamiento de una teoría funcional didáctica para la lectura en marco de un diseño conceptual motivacional del aprendizaje. Corresponde al componente pragmático que desde la abducción en diálogo con

el citado enfoque construyen un modelo epistémico centrado en construcciones cognitivas.

Igualmente, se sugiere que todo docente responda ¿Qué va enseñar? ¿Cómo lo hará? ¿A quiénes va a enseñar? ¿Para qué enseña? ¿Por qué enseña? ¿Cómo enseña? Con esto se plantea una relación racional con el saber del estudiante dentro de su estructura proposicional en contexto con desarrollo de acciones comunicativas. Un docente desde la conceptualización del método comunicativo funcional sustentará su discurso pedagógico para construir con sus alumnos esa realidad epistémica en que utilicen enfoques interpretativos de la realidad a través de una visión deductiva de su praxis social.

Es así como, en este orden de ideas, se presenta como propuesta de mejoramiento en referentes teóricos de la realidad estudiada un modelo teórico de una dimensión para la formación lingüística docente a través del presente modelo. Sobre las anteriores consideraciones se construyó una Guía orientadora para el desarrollo del Modelo de Desarrollo de Aprendizaje Generativo de Oportunidades (DAGO) como instrumento práctico para ser utilizado por estos docentes.

Bibliografía

- Ausubel, D. (1991). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.
- Cassany, D. (1999). Los enfoques comunicativos: elogio y crítica. *Lingüística y literatura, Revista del Departamento de Lingüística de la Universidad de Antioquia*, 36–37, 11–33.
- Escandell V., M. V. (1993). *Introducción a la pragmática*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Fronzizi, R. (2008). *Introducción a los problemas fundamentales del hombre. Breviarios*. Fondo de Cultura Económica.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa I y II*. Taurus.
- Horkheimer, M. y Adorno, T. W (1998). *La dialéctica de la ilustración*. Editorial Trotta.
- Nubiola, J. (2001). La abducción o lógica de la sorpresa. *Revista Electrónica Razón y Palabra*. Número 21
- Marcuse, H. (1967). *Cultura y sociedad. Acerca del carácter afirmativo de la cultura*. Disponible en https://www.infoamerica.org/documentos_pdf/marcuse1.pdf
- Maturana, H. (1987). Emociones y lenguaje en educación y política. Material para el curso de Teoría de sistemas. Extracto del texto *Emociones y Lenguaje en Educación y Política*. Colección HACHETTE/COMUNICACIÓN CED.
- Maturana, H. y Varela, F. (2003). *El árbol del conocimiento: las bases biológicas del entendimiento humano*. Lumen.

Morin, E. (1996). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.

Piaget, J. (1970). *La teoría de Piaget. Manual de psicología infantil*. New York. Traducción de Martine Serigos.

Pittelman, S. D., Heimlich, J. E., Berglund, R. L. Y French, M. P. (2002). *Análisis de Características Semánticas como estrategias de aprendizaje. Aplicaciones para el salón de clase*. Trillas.

Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura*. Editorial Grao.

Van Manen, P. (2003). *Sobre la relación entre pedagogía y filosofía*. Universidad de Alberta-Canadá.

Vygotsky, L. S. (1934). *Pensamiento y lenguaje. Obras Escogidas Tomo II*. vigotsky.org@gmail.com
<http://www.taringa.net/perfil/vygotsky> 1 Pensamiento y Lenguaje Lev Semiónovich Vygotsky.

Referencia para citar: Fernández, V. L. M. (2022). Modelo de gestión del conocimiento para la sistematización de experiencias significativas en matemáticas de básica secundaria. *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 3, (5), 92–104. <https://redip.iesip.edu.ve/ojs/index.php/redip/article/view/45>

Modelo de gestión del conocimiento para la sistematización de experiencias significativas en matemáticas de básica secundaria

Laura Milena Fernández Varela

Santa Marta, Magdalena / Colombia

Código Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6213-6451>

Resumen

La globalización y la pandemia generada por el Covid 19, las tecnologías de la información y comunicación juegan un rol importante en la sociedad para elevar la calidad de la educación, por ello el presente artículo tiene como objetivo divulgar los resultados de la investigación orientada a generar un modelo teórico – práctico de gestión del conocimiento para la sistematización de experiencias significativas en matemáticas de básica secundaria en las instituciones educativas públicas del municipio de Ciénaga, departamento del Magdalena, Colombia, se fundamentó con los aportes teóricos de Bornachera (2019), Ministerio de Educación Nacional [MEN], (2019), Calle (2020), Rodríguez y Gairín (2015), Majad (2016), Nonaka y Takeuchi (1995), entre otros. La metodología fue cuantitativa, el tipo de investigación proyectiva, con diseño de campo, no experimental, transeccional. La población se constituyó por 410 docentes, la muestra fue de 52 sujetos y el muestreo fue probabilístico, el instrumento para recolectar los datos fue un cuestionario con escala tipo Likert de 63 ítems y cinco alternativas de respuesta, sometido a validez y confiabilidad para su aplicación, los datos se procesaron con la estadística descriptiva e inferencial. Al aplicar la prueba de normalidad se Rechazó Ho (No es Normal) al no cumplir la prueba de normalidad y la de homogeneidad, se utilizó la prueba no paramétrica H de Kruskal–Wallis. El resultado obtenido indica una media de 3,37 en la variable gestión del conocimiento y en sistematización de experiencias significativas en matemáticas se tiene una media de 3,34 ubicadas en moderada presencia, se concluyó que los docentes a veces utilizan la gestión del conocimiento para las sistematización de experiencias significativas en matemática, por lo que se elaboró un modelo teórico – práctico de gestión del conocimiento para la sistematización de experiencias significativas en matemáticas de básica secundaria, se recomienda su aplicación.

Palabras claves: Eidos ontológico, transcomplejidad, pensar y pensarse, realidad multiversa, discurso y translenguaje.

* Ingeniero en Sistemas. Especialista en Gerencia de Proyectos de Ingeniería. Candidata a Maestría en Ingeniería Administrativa. Lugar trabajo IEDT INEM Simón Bolívar de Santa Marta. Email de contacto: lauramilefv@gmail.com

Knowledge management model for the systematization of significant experiences in high school mathematics

Resumen

Globalization and the pandemic generated by Covid 19, information and communication technologies play an important role in society to raise the quality of education, therefore this article aims to disseminate the results of research aimed at generating A theoretical–practical model of knowledge management for the systematization of significant experiences in mathematics of secondary school in public educational institutions of the municipality of Ciénaga, department of Magdalena, Colombia, was based on the theoretical contributions of Bornachera (2019), Ministry of National Education [MEN], (2019), Calle (2020), Rodríguez and Gairin (2015), Majad (2016), Nonaka and Takeuchi (1995), among others. The methodology was quantitative, the type of projective research, with a field design, non–experimental, transectional. The population consisted of 410 teachers, the sample was 52 subjects and the sampling was probabilistic, the instrument to collect the data was a questionnaire with a Likert–type scale of 63 items and five response alternatives, subject to validity and reliability for its application. , the data were processed with descriptive and inferential statistics. When applying the normality test, Ho was Rejected (Not Normal) as it did not comply with the normality test and the homogeneity test, the non–parametric Kruskal–Wallis test H was used. The result obtained indicates an average of 3.37 in the knowledge management variable and in the systematization of significant experiences in mathematics, there is an average of 3.34 located in a moderate presence, it was concluded that teachers sometimes use knowledge management to The systematization of significant experiences in mathematics, for which a theoretical – practical model of knowledge management was developed for the systematization of significant experiences in mathematics of secondary school, its application is recommended.

Keywords: knowledge management; systematization of significant experiences; mathematics, education; basic high school.

Modelo de gestão do conhecimento para a sistematização de experiências significativas em matemática do ensino secundário

Sumário

A globalização e a pandemia gerada pela Covid 19, as tecnologias de informação e comunicação desempenham um papel importante na sociedade para elevar a qualidade do ensino, por isso este artigo visa divulgar os resultados da investigação destinada a gerar um modelo teórico – gestão prática do conhecimento para a sistematização de experiências significativas em matemática do secundário básico em instituições públicas de ensino no município de Ciénaga, Departamento de Magdalena, Colômbia, baseou-se nas contribuições teóricas de Bornachera (2019), Ministério da Educação Nacional [MEN], (2019), Calle (2020), Rodríguez e Gairin (2015), Majad (2016), Nonaka e Takeuchi (1995), entre outros. A metodologia era quantitativa, o tipo de investigação era projectiva, com desenho de campo, não experimental, transeccional. A população consistia em 410 professores, a amostra era de 52 sujeitos e a amostragem era probabilística, o instrumento de recolha de dados era um questionário com uma escala do tipo Likert– de 63 itens e cinco alter–

nativas de respuesta, sujetas à validade e fiabilidade para a sua aplicação, os dados foram processados com estatísticas descritivas e inferenciais. Ao aplicar o teste de normalidade, Ho (Não Normal) foi rejeitado porque o teste de normalidade e o teste de homogeneidade não foram cumpridos, foi utilizado o teste não paramétrico Kruskal–Wallis H. O resultado obtido indica uma média de 3,37 na variável gestão do conhecimento e na sistematização de experiências significativas em matemática existe uma média de 3,34 localizada em presença moderada, concluiu-se que os professores utilizam por vezes a gestão do conhecimento para a sistematização de experiências significativas em matemática, pelo que foi desenvolvido um modelo teórico-prático de gestão do conhecimento para a sistematização de experiências significativas em matemática no ensino secundário básico, sendo recomendada a sua aplicação.

Palavras chave: knowledge management; systematization of significant experiences; mathematics, education; basic high school.

Modèle de gestion des connaissances pour la systématisation des expériences significatives en mathématiques dans l'enseignement secondaire

Resumen

La mondialisation et la pandémie générée par Covid 19, les technologies de l'information et de la communication jouent un rôle important dans la société pour augmenter la qualité de l'éducation, donc cet article vise à diffuser les résultats de la recherche visant à générer un modèle théorique – gestion des connaissances pratiques pour la systématisation des expériences significatives en mathématiques du secondaire de base dans les établissements d'enseignement public dans la municipalité de Ciénaga, Département de Magdalena, Colombie, s'est appuyé sur les apports théoriques de Bornachera (2019), ministère de l'Éducation nationale [MEN], (2019), Calle (2020), Rodríguez et Gairin (2015), Majad (2016), Nonaka et Takeuchi (1995), entre autres. La méthodologie était quantitative, le type de recherche était projectif, avec un design de terrain, non expérimental, transsectoriel. La population était composée de 410 enseignants, l'échantillon était de 52 sujets et l'échantillonnage était probabiliste, l'instrument de collecte des données était un questionnaire avec une échelle de type Likert de 63 items et cinq alternatives de réponse, sous réserve de validité et de fiabilité pour son application, les données ont été traitées avec des statistiques descriptives et inférentielles. Lors de l'application du test de normalité, Ho (Non Normal) a été rejeté car le test de normalité et le test d'homogénéité n'étaient pas remplis, le test non paramétrique de Kruskal–Wallis H a été utilisé. Le résultat obtenu indique une moyenne de 3,37 dans la variable gestion des connaissances et dans la systématisation des expériences significatives en mathématiques il y a une moyenne de 3,34 située dans une présence modérée, il a été conclu que les enseignants utilisent parfois la gestion des connaissances pour la systématisation des expériences significatives en mathématiques, ainsi un modèle théorique-pratique de gestion des connaissances a été développé pour la systématisation des expériences significatives en mathématiques dans l'enseignement secondaire de base, son application est recommandée.

Mots-Clés: Gestion des connaissances ; systématisation des expériences significatives ; mathématiques, éducation ; enseignement secondaire de base.

Introducción

En el escenario de la sociedad digital, caracterizado por un acelerado avance tecnológico, innovación, incremento de la información, el aislamiento provocado por el Covid - 19, sumado a los cambios en la estructura social, política y económica de los países, donde el conocimiento toma protagonismo en la evolución de las organizaciones, situación que obliga a las instituciones educativas a reinventarse, desarrollando estrategias dirigidas a potenciar la gestión del conocimiento para la sistematización de experiencias significativas en matemáticas de básica secundaria, orientándolo a una mejora en la calidad educativa y obtener ventajas competitivas..

En ese sentido, el enfoque constructivista enfatiza la importancia de la cultura y el contexto para el entendimiento de lo que está sucediendo en la sociedad y construir el conocimiento, donde cada persona reconstruye su propia experiencia interna, entonces, el conocimiento no puede ser medido, ya que es único en cada persona, en su propia reconstrucción interna y subjetiva de la realidad. Quiere decir, que el estudiante emplea los conocimientos que ya tiene: verdaderos o equivocados, a partir de la sistematización de experiencias significativas ([Ausubel, Novak y Hanesian, 2014](#)).

En efecto, las instituciones educativas no son ajenas a los cambios y adecuaciones; siendo organizaciones con procesos, objetivos estratégicos y metas deben brindar atención especial al conocimiento que se genera producto de la gerencia educativa, por lo tanto, según Barbón y Fernández (2018), se debe integrar la gestión del conocimiento, el conocimiento científico, la tecnología e innovación. Para ello, se toman aspectos relevantes de planificación, orientación sobre estrategias y evaluación.

En relación con lo descrito, la gestión del conocimiento constituye un aspecto clave de las organizaciones educativas, por ello tienen necesidad, según [Álvarez \(2020, p.215\)](#), “de generar ventaja competitiva, las competencias gerenciales son un factor clave para ello”. Por lo que las instituciones educativas deben utilizar herramientas tecnológicas y la sistematización de experiencias significativas en matemática, que permitan elevar la calidad educativa, al gestionar el conocimiento adecuadamente permite obtener valor dentro de la misma organización para poder alcanzar los objetivos estratégicos por medio de la generación de ventaja competitiva.

De igual manera, la gestión del conocimiento en tiempos de la pandemia generada por el Covid 19, las tecnologías de la información y comunicación han jugado un rol importante, según [Valarezo y Santos \(2019, p. 181\)](#), “en la mediación pedagógica; la práctica ha demostrado que los nuevos modos de acceso a la información, los recursos y diferentes herramientas con que cuentan permiten el procesamiento y transformación de ésta en conocimientos”, así, el conocimiento generado se transfiere y se convierten en un medio que sustenta los modelos de innovación educativa.

Resulta oportuno señalar, que la sistematización de experiencias permite, entre otras cosas, recuperar y valorar las prácticas, se concibe la práctica como un saber que se encuentra en la vivencia, aquella vivencia que no se reflexiona, es decir, un saber que pasa inadvertido; la práctica se constituye en una fuente potencial de conocimiento. De esta manera el principal objetivo de la sistematización de experiencias es permitir que ese saber se conozca (Cfr. [Bermúdez, 2018](#))

Ahora bien, saber matemática comprende aspectos que relacionan la comprensión y la competencia, según [Muñiz, Alonso y Rodríguez \(2014\)](#), van más allá de repetir definiciones o identificar propiedades de objetos matemáticos, incluye relacionar el uso del lenguaje y los conceptos matemáticos para resolver problemas. De esta manera, la sistematización pone en juego conocimientos de tipo procedimental, mientras la comprensión requiere un conocimiento conceptual. Esto responde al Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 4 propuesto por la Organización de las Naciones Unidas para el Desarrollo de la Ciencia, la Educación y la Cultura ([Unesco, 2016, p. 3](#)), orientado a “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”

Lo anterior descrito, requiere el empleo formativo de las Tecnologías del Aprendizaje y del Conocimiento (TAC); como medio didáctico al servicio del aprendizaje y de la adquisición de conocimientos promuevan en los docentes y estudiantes una visión más activa del aprendizaje, ([Cabero, 2015](#)). Esto permite estimular la capacidad de analizar la realidad y aportar soluciones creativas e innovadoras a los problemas de aprendizaje y del contexto, mediante la sistematización de experiencias significativas de aprendizaje que respondan una educación con oportunidades para todos brindando bienestar, acceso y calidad con los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) ([Colombia Aprende, 2019](#)).

Cabe agregar, que los estudiantes de Colombia obtuvieron un rendimiento menor que la media de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico ([OCDE, 2019](#)), según el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), solo 35% alcanzaron por lo menos el nivel 2 o superior de competencia en matemáticas con el 76%, dichos estudiantes son capaces de interpretar y reconocer, sin instrucciones directas, cómo representar matemáticamente una situación (simple) (por ejemplo, comparar la distancia total entre dos rutas alternativas o convertir precios a una moneda diferente).

En relación con lo anterior descrito, Colombia requiere presentar mejoras para poder aportar al grupo de países de la región y mejorar su posición; en dicho informe, pues se encuentra en el puesto 67 por debajo de países como Chile (51), Costa Rica (55) y México (56). Siguiendo a estos países y clasificándose en la mitad superior del índice de innovación global (GII) están Uruguay (62), Brasil (66).

Resulta oportuno señalar, que el informe presenta datos que reflejan debilidades en la relación estudiante–docente en las instituciones educativas de secundaria, una de las recomendaciones de este organismo relacionadas con las variables de estudio es que “Colombia debe aprovechar sus capacidades y resultados en términos de producción creativa, creación de conocimiento y tecnología y capital humano e investigación”. ([Observatorio de Ciencia y Tecnología, OCYT 2019, p. 12](#)), por lo que es necesario implementar estrategias adecuadas en gestión del conocimiento de la matemática

Al respecto, en las instituciones del sector educativo se gestiona conocimiento con la cultura de improvisación; entiéndase por gestión, compartir y utilizar eficientemente el conocimiento tácito *Know-how* y explícito *formal* existente en un determinado espacio, para dar respuestas a las necesidades de los individuos y de las comunidades en su desarrollo [Marulanda, Valencia](#) y

Marin (2019). Sin duda, se ha centrado en la necesidad de administrar el conocimiento, los aprendizajes organizacionales y los procesos como mecanismos claves para el fortalecimiento de una región o espacio en relación con las visiones de futuro desarrollo en el mediano y largo plazo.

Por consiguiente, gestionar el conocimiento en matemáticas de básica secundaria se requiere unos conocimientos previos para poder avanzar a los nuevos aprendizajes, a partir de estos, se obtiene un verdadero aprendizaje significativo, en el que los estudiantes buscan relacionar el nuevo conocimiento con el anterior y sus experiencias vigentes (Cfr. **Ausubel, Novak y Hanesian, 2014**),

Sin embargo, en el año 2017 esta tendencia creciente del año inmediatamente anterior se detuvo, en el caso de noveno grado, que corresponde a secundaria, en cuanto al área de matemáticas los cambios fueron negativos y considerables, a medida que aumenta el grado de la prueba, 3, 5 y 9 de igual forma aumenta el porcentaje de estudiantes ubicados en los dos niveles de desempeño más bajos. (**Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, Icfes 2018**).

Cabe agregar, que el estudio de **Ayala (2017)**, realizado determinó que datos obtenidos predicen que la habilidad directiva y gestión del conocimiento influyen en un nivel bajo la ocurrencia de comunicación interna en las instituciones educativas de la Red Educativa N° 17 de la UGEL 02 del distrito de Los Olivos, sobre habilidades directivas y gestión del conocimiento en el nivel de comunicación interna en las instituciones educativas de secundaria.

En virtud de lo descrito, “entre los factores sustanciales están el acceso a internet, presente como un eslabón débil en esta cadena educativa; y, por otra, la insuficiencia económica para adquirir los medios” (**Díaz, 2021, p.2**). Con la pandemia, la tecnología se ha convertido en una herramienta de redimensionamiento de la educación que debe ser utilizada para extender la KM-GC más allá del ámbito tradicional del almacenaje, recuperación y distribución del conocimiento codificado, sistematizado y socializado.

En efecto, la gestión del conocimiento requiere de prácticas habituales de formación, incentivando la investigación y los factores de capital estructural. El sistema educativo está relacionado con el aprendizaje y un sujeto obligado a vivir en un entorno cambiante que requiere una alta competitividad para la cual estará dispuesto a aprender y reaprender permanentemente. (Cfr. **Morales, Cárdenas, Morales, Bárzaga y Campos, 2021**)

Cabe agregar, que el estudio realizado por **Erazo, Chamorro, Soriano y Riascos (2018)**, obtuvo como resultado que los procesos de gestión del conocimiento en las instituciones educativas oficiales de educación básica y media del departamento del Cauca, Colombia, con frecuencia se pierde información institucional y se comparten en bajo grado las experiencias significativas de los docentes y en cuanto al proceso de aplicación y uso del conocimiento, en muy pocas ocasiones se aplica.

Por las consideraciones anteriores, el sector educativo requiere de inversión en recursos tecnológicos de manera efectiva y equitativa en todas las escuelas, la integración de las TIC a sus estructuras curriculares y acompañar a docentes y escuelas en la puesta en marcha de estrategias

pedagógicas mediadas por la tecnología. (Valencia, 2020). En relación con esto último, es necesario implementar las Tecnologías del Aprendizaje y Conocimiento (TAC) en matemáticas, que permitan mejorar los procesos de aprendizaje.

En consecuencia, se trata de tener una herramienta de seguimiento a la gestión de conocimiento junto con diversas formas de investigación y evaluación, enfatizando en la interacción de los actores involucrados, el presente artículo es parte de la investigación presentada como tesis doctoral, con el objetivo de generar un modelo teórico – práctico de gestión del conocimiento para la sistematización de experiencias significativas en matemáticas de básica secundaria en las instituciones educativas públicas del municipio de Ciénaga, departamento del Magdalena, Colombia.

Metodología

La metodología fue cuantitativa, el tipo de investigación de acuerdo con el objetivo es proyectiva, según Hurtado (2010, p. 244), “propone solución a una situación determinada a partir de un proceso previo de indagación que implica explorar, describir, explicar y proponer alternativas de cambio” Parte de la identificación de un evento a modificar y el diagnóstico descriptivo se hace con base a ese evento y permite corroborar que la propuesta realmente es necesaria con.

El diseño de la investigación es no experimental, según Hernández, Fernández y Baptista (2014, p. 152), son los “estudios que se que se realizan sin la manipulación deliberada de variables y en los que sólo se observan los fenómenos en su ambiente natural para analizarlos”. Se muestra el fenómeno tal como se presenta en el contexto natural para después analizarlo, es transeccional pues los datos se recolectan en un único momento fijado por la investigadora para obtener la información sobre la realidad estudiada, la modalidad es de campo pues la información se recopila directamente de una fuente primaria (De El Cid, Mendez y Sandoval, 2011), de las instituciones públicas de básica secundaria del municipio de Ciénaga.

La población se constituyó por 410 sujetos, la muestra fue de 52 docentes de matemáticas, se empleó un muestreo propositivo, según Fontaines (2012, p.141), que trae como consecuencia una mayor precisión en la obtención de resultados. Para recolectar la información se elaboró un instrumento con escala tipo Likert conformado por 63 ítems, se sometió a validez y confiabilidad y posteriormente se aplicó a la población objeto de estudio, por las circunstancias de aislamiento actual provocados por la pandemia, el formulario se digitalizó, se pasó online vía correo electrónico sin necesidad de salir de casa, haciendo uso de la estrategia de efecto bola de nieve, hasta lograr obtener la muestra de la población objeto de estudio.

Resulta oportuno señalar, que en el procesamiento y análisis de la información, se utilizó las técnicas de la estadística descriptiva e inferencial, enmarcado en la metodología cuantitativa, según Hernández, Fernández y Baptista (2014, p. 282), se hace necesario “realizar el análisis de estadística descriptiva para cada una de las variables de la matriz del estudio”. En tal sentido, la información obtenida a través de los cuestionarios, se procesó con el paquete estadístico SPSS, en dar respuesta a las interrogantes, objetivos e hipótesis de la investigación.

Resultados y discusión

Los resultados se organizaron tomando en cuenta los datos aportados por los docentes de la muestra, a través del instrumento, se ordenaron por indicadores, dimensiones y variables: gestión del conocimiento para la sistematización de experiencias significativas en matemáticas. En cuanto al procesamiento de los datos se empleó la estadística descriptiva con la media aritmética y la inferencial con Prueba H de Kruskal–Wallis, pues los datos no provienen una distribución normal.

En relación con el resultado, referido al objetivo generar un modelo teórico – práctico de gestión del conocimiento para la sistematización de experiencias significativas en matemáticas de básica secundaria en las instituciones educativas públicas del municipio de Ciénega, departamento del Magdalena, Colombia, en el análisis de los datos de la variable gestión del conocimiento en las instituciones educativas de básica secundaria del municipio de Ciénega – Magdalena, se presentan las medias obtenidas de las respuestas emitidas por los encuestados en el cuestionario, lo que permitió posicionarlas en la categoría respectiva, ver tabla 1.

Tabla 1. Gestión del conocimiento

Dimensión	X	S
Fases del capital humano	3,85	1,41
Factores del capital estructural	2,88	1,43
Total variable	3,37	1,42
Moderada presencia		

Fuente: Elaboración propia, con datos aportados por las encuestas y el SPSS (2021).

Como puede observarse en la tabla 1, la variable gestión del conocimiento tiene una media de 3,37 ubicada en la categoría moderada, con una desviación de 1,42 indica baja dispersión de las respuestas emitidas por los encuestados, quienes consideran que existe alta presencia en factores del capital humano y moderada presencia de los factores del capital estructural, se interpreta que el resultado se justifica pues las instituciones de básica no presentan plataformas de investigación.

Cabe agregar, que el resultado de la variable gestión del conocimiento no coincide con [Bornachera \(2019, p.29\)](#), pues “representa un bien intangible que potencia la dinámica de perfeccionamiento en el logro de los alcances y objetivos colectivos, con base en la transferencia del saber de una generación a otra, pudiendo así elevar la calidad competitiva” este se convierte en un principio clave para lograr estándares de calidad en el progreso de una organización educativa, de esta manera, se amplía el uso del activo intangible para transformarlo permanentemente.

De igual manera, el resultado de la dimensión fases del capital humano no coincide con [Majad \(2016, p.151\)](#), pues en “el ámbito educativo, permitirá desarrollar un conjunto de mecanismos informativos, de ejecución y control, que se utilizan para aumentar la probabilidad que el

comportamiento de las personas sea coherente con sus objetivos” Esto implica que todos los integrantes de las instituciones educativas tienen conocimientos teóricos y prácticos y trabajan en equipo, generan el conocimiento. En la dimensión factores del capital estructural, tampoco coincide con [Rodríguez y Gairin \(2015\)](#), pues estos persiguen un mismo objetivo, la creación y/o mantenimiento de una ventaja competitiva para la organización, pues coadyuvan a la mejora del rendimiento escolar, mediante los aprendizajes, la docencia y la gestión educativa.

En cuanto a los resultados de la variable sistematización de experiencias significativas en matemática en estudiantes en las instituciones educativas de básica secundaria del municipio de Ciénega, departamento del Magdalena, Colombia, se presentan en la tabla 2, las medias obtenidas de las respuestas emitidas por los encuestados en las dimensiones, lo que permite posicionarlas en la categoría respectiva, después de promediar los resultados se tiene lo siguiente:

Tabla 2. Gestión del conocimiento

Dimensión	X	S
Estrategias pedagógicas	3,36	0,71
Tecnologías del aprendizaje y del conocimiento	3,32	1,43
Total variable	3,34	1,07
Moderada presencia		

Fuente: Elaboración propia, con datos aportados por las encuestas y el SPSS (2021).

En la tabla 2 se observa que la variable sistematización de experiencias significativas en matemática tiene una media de 3,34 ubicada en la categoría moderada, con una desviación de 1,07 indica baja dispersión de las respuestas emitidas por los encuestados, quienes consideran que existe moderada presencia en estrategias pedagógicas y en tecnologías del aprendizaje y del conocimiento, se interpreta que el resultado moderado y requiere de modelos de formación de los docentes para la sistematización de experiencias significativas a fin de elevar la calidad educativa.

Es evidente, que el resultado de la sistematización de experiencias significativas en matemática no coincide con lo planteado por el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2019, p. 11), pues “son procesos complejos resultantes de la confluencia de condiciones del contexto, con acciones intencionadas, relaciones, percepciones, entre otras, una actividad permanente que consiste en buscar comprenderlas”. Quiere decir, que se identifican, documentan y ponen en práctica las lecciones aprendidas, transformando el conocimiento tácito en explícito luego comunicarlo.

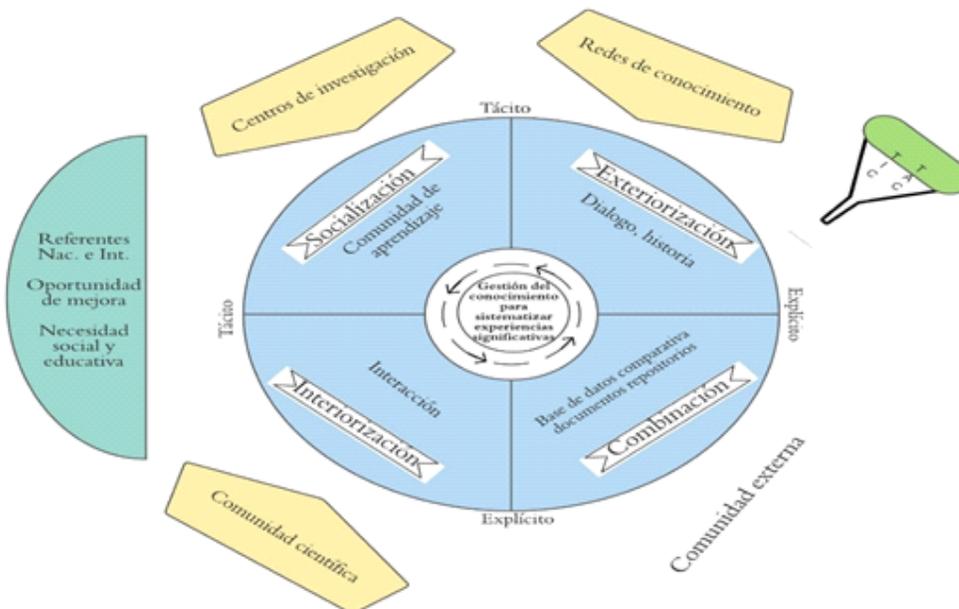
Cabe agregar, que el resultado de la dimensión estrategias pedagógicas, no coincide con [Calle \(2019\)](#), quien las considera “como una habilidad de suma importancia para el docente y directores que va de lo personal hacia el quehacer pedagógico que le permite direccionar sus acciones pedagógicas en función de unas metas previamente trazadas”. Es decir, el docente como el directivo debe planificar los aprendizajes de la matemática. Asimismo, el resultado de la dimensión tecnologías del aprendizaje y del conocimiento, no coincide con [Marulanda, Valencia, y Marín, \(2019\)](#), pues cons-

tituyen una oportunidad para provocar el salto cualitativo en la educación.

Resulta oportuno señalar, que los resultados obtenidos justifican la generación de un modelo teórico – práctico de gestión del conocimiento para la sistematización de experiencias significativas en matemáticas de básica secundaria en las instituciones educativas públicas del municipio de Ciénega, departamento del Magdalena, Colombia, considerando los postulados teóricos, las necesidades de los estudiantes, docentes, directivos y comunidades.

Cabe agregar, que en las instituciones educativas se comprometen a apoyar la investigación desde las directivas junto con el área de gestión de calidad o talento humano para alcanzar los objetivos del PEI, satisfacer las necesidades de la comunidad y con base en los lineamientos del sector educativo nacional y referentes internacionales; con el Modelo Integrado de Planeación y Gestión (MIPG) cuyo fin es mejorar las operaciones, asegurar el buen uso de los recursos y un servicio educativo

El modelo quedó estructurado por un comité que integrará y categorizará la información para determinar la más relevante que debe ser almacenada, comunicarla y darle acceso libre a la comunidad educativa, aprovechando las tics por parte del personal en realizar las actividades de enseñanza, lo que positivamente agilizará el proceso de gestión del conocimiento y sistematización de experiencias significativas en matemática, estrategias pedagógicas que promuevan la calidad educativa, el modelo se fundamentó en los postulados de [Bornachera \(2019\)](#), [Marulanda; Valencia, y Marín, \(2019\)](#), [MEN \(2019\)](#), [Calle \(2020\)](#), [Rodríguez y Gairin \(2015\)](#), [Majad \(2016\)](#), [Nonaka y Takeuchi \(1995\)](#), entre otros. Ver figura 1.



Fuente: Elaboración propia (2021).

Figura 1. Modelo teórico práctico de gestión del conocimiento para la sistematización de experiencias significativas en matemáticas

Conclusiones

Con atención en los resultados del estudio dirigido a generar un modelo teórico – práctico de gestión del conocimiento para la sistematización de experiencias significativas en matemáticas de básica secundaria en las instituciones educativas públicas del municipio de Ciénaga departamento del Magdalena, Colombia, se concluye que los docentes utilizan moderadamente la gestión del conocimiento y la sistematización de experiencias significativas en matemática, por lo que se elaboró un modelo teórico – práctico de gestión del conocimiento para la sistematización de experiencias significativas en matemáticas orientado a elevar la calidad y alcanzar ventajas competitivas en función del aprendizaje requerido por la sociedad.

De igual manera, se concluye que los docentes consideran que casi siempre utilizan las fases del capital humano y a veces los factores del capital estructural, en lo referido a las estrategias pedagógicas que aplican los docentes en la sistematización de experiencias significativas en matemáticas de básica secundaria y cuanto a las tecnologías del aprendizaje y del conocimiento utilizadas en la sistematización de experiencias significativas en matemáticas es moderada se recomienda a los directivos implementar cursos de formación a los docentes en el manejo de las tecnologías.

Referencias

- Álvarez, B. (2020). La gestión del conocimiento como generador de ventaja competitiva en organizaciones educativas (Lambayeque, Perú). *Revista Scientific*, 5(17), 205–220, e-ISSN: 2542–2987. Recuperado de: [https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542–2987.2020.5.17.10.205–220](https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.17.10.205-220)
- Ausubel, D., Novak, J., y Hanesian, H. (2014). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. Segunda edición 5° reimpresión. Trillas.
- Ayala, M. (2017). *Habilidades directivas y gestión del conocimiento en el nivel de comunicación interna desde la percepción docente*. Los Olivos, 2016. Tesis Doctoral Programa de Doctorado en educación de la Escuela de Postgrado de la Universidad César Vallejo. Perú
- Barbón, O. y Fernández, J. (2018). Rol de la gestión educativa estratégica en la gestión del conocimiento, la ciencia, la tecnología y la innovación en la educación superior. *Educación Médica*, 19(1), 51–55, e-ISSN: 1575–1813. Disponible en <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2016.12.001>
- Bermúdez, C. (2018). Lógica práctica y lógica teórica en la sistematización de experiencias educativas. *Pedagogía y Saberes*, 141–151.
- Bornachera, A. (2019). La gestión del conocimiento en la práctica docente: Particularidades e implicaciones en la educación. *Revista arbitrada del CIEG*. Centro de Investigación y Estudios gerenciales (Barquisimeto, Venezuela) Número 40 noviembre–diciembre 2019 [páginas 27–40]

- Cabero, J. (2015). Reflexiones educativas sobre las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). *Revista Tecnología, Ciencia y Educación*. N°1 (mayo-agosto 2015) CTyE, 19–27.
- Calle, X. (2019). Estrategias innovadoras en la planificación curricular, un reto de la educación contemporánea. *Rehuso*, 4(3), 39–47. Disponible en: <https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Rehuso/article/view/1684>.
- De El Cid, A., Méndez, R., y Sandoval, F. (2011). *Investigación Fundamentoss y Metodología*. (2 ed.). Prentice Hall.
- Díaz Fernández, A. (2021). Tiempo de pandemia: la gestión del conocimiento y la tecnología en el aprendizaje en el servicio. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (63), 1–4. <https://www.doi.org/10.35575/rvucn.n63a1>
- Erazo, P., Chamorro, D., Soriano, J. y Riascos, C. (2018). *Caracterización de los procesos de gestión del conocimiento, en las instituciones educativas oficiales de educación básica y media del departamento del Cauca, Colombia*. Disponible en <https://redipe.org/editorial/simp-sio-cali-2018-apropiacion-gestion-y-uso-edificador-del-conocimiento/#libro>
- Fontaines, T. (2012). *Metodología de la investigación. Enfoques y tendencias*. Editorial Sigma Venezuela.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. Sexta edición. Editorial Mc Graw Hill.
- Hurtado, J. (2010). *Metodología de la investigación Holística*. Ediciones Quirón – Sypal
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes), (2018). *Informe nacional de resultados del examen Saber 9° 2017. Volumen I*. Disponible en <https://www.icfes.gov.co/documents/20143/2211695/Informe+nacional+de+resultados+Saber+11+2019.pdf>
- Majad Rondón, Musa (2016). Gestión del talento humano en organizaciones educativas. *Revista de Investigación*, 40(88), 148–165. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3761/376147131008>
- Marulanda, C., Valencia, F. y Marín, P. (2019). Principales Obstáculos para la Transferencia de Conocimiento en los Centros e Institutos de Investigación del Triángulo del Café en Colombia. *Información tecnológica*, 30 (3), Pp. 39 – 46. Disponible en <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642019000300039>
- Ministerio de Educación Nacional (2016). *Derechos básicos de aprendizaje. Lenguaje*. Disponible en https://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/DBA_Lenguaje.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2019). *Manual de gestión del conocimiento institucional*. Bogotá

Colombia

- Morales, T. M., Cárdenas, Z. M. P., Morales, T. Y., Bárzaga, Q. J. y Campos, R. D. S. (2021). Las Tecnologías de la Información y Comunicación en la gestión del conocimiento. *Revista Universidad y Sociedad*, 13 (3), Pp. 128–134.
- Muñiz–R. L., Alonso, P. y Rodríguez–Muñiz, L. (2014). El uso de los juegos como recurso didáctico para la enseñanza y el aprendizaje de las Matemáticas: estudio de una experiencia innovadora. *Revista Iberoamérica de Educación Matemática*. Septiembre, 2014, no. 39, p. 21. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4870030>
- Nonaka, I. y Takeuchi H. (1995). *La Organización creada de conocimiento*. Oxford University Press. New York, USA.
- Observatorio de ciencia y tecnología (OCYT, 2019). *Informe sobre los resultados de los indicadores de ciencia, tecnología e innovación (CT+IE)*
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2019). *Informe prueba Pisa*.
- Organización de las Naciones Unidas para el Desarrollo de la Ciencia, la Educación y la Cultura. (2016). *Declaración de Incheon para la Educación 2030. Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. República de Corea, del 19 al 22 de mayo de 2015. Disponible en <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/ESP-Marco-de-Accion-E2030-aprobado.pdf>
- Rodríguez, D, y Gairín, J, (2015). Innovación, aprendizaje organizativo y gestión del conocimiento en las instituciones educativas. *Educación, Volumen XXIV(46)*, 73–90.
- Valarezo, C. J. y Santos, J. O. (2019). Las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento en la formación docente. *Revista Conrado*, 15(68), 180–186. Disponible en <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>
- Valencia, J. (2020). *Observatorio de educación del caribe colombiano*. Disponible en <https://www.uninorte.edu.co/web/blogobservaeduca/blogs/-/blogs/covid-19-tic-y-educacion-por-que-no-estabamos-preparados->

Referencia para citar: Barrios, C. M. A. (2022). Las redes sociales como estrategia pedagógica para desarrollar 5as competencias científicas en secundaria. *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 3, (5), 105–115 <https://redip.iesip.edu.ve/ojs/index.php/redip/article/view/46>

Las redes sociales como estrategia pedagógica para desarrollar las competencias científicas en secundaria

Manuel Antonio Barrios Caballero*
Bucaramanga / Santander / Colombia

Resumen

Actualmente las tecnologías adquieren espacios en todos los ámbitos de producción, incluyendo el educativo, sin embargo, en las instituciones educativas de Tenerife, Departamento del Magdalena (Colombia), los procesos educativos siguen anclados a estrategias tradicionales y aprendizajes memorísticos, no contemplando las características motivacionales que las tecnologías tienen en los jóvenes, sobre todo cuando se trata de redes sociales. De allí que, estas pudieran convertirse en una estrategia pedagógica para desarrollar las competencias científicas, en cuanto a estudiantes de secundarias, quienes hacen uso de las mismas con fines de entretenimiento y comunicación. Razón por la cual el estudio tuvo como objetivo proponer las redes sociales como estrategia pedagógica para desarrollar las competencias científicas en secundaria. La metodología se tipificó como proyectiva, mismo que corresponde al paradigma positivista con enfoque cuantitativo, ya que propuso una alternativa de solución a la problemática se presentaba. El diseño fue no experimental de campo. El instrumento de recolección de información fue un cuestionario estructurado en 36 ítem con cuatro alternativas de respuesta, aplicado a una muestra de 56 docentes de las áreas de ciencias y 123 estudiantes de grado 11. Los resultados mostraron en cuanto a las formas de aprendizaje que el 58% de los estudiantes de las instituciones educativas de Tenerife existe una tendencia a los aprendizajes memorístico, un 32% al tipo reflexivo, en relación al canal de percepción, el 55% de docentes y estudiantes (promediando sus respuestas) coincidieron es de tipo kinestésico es el más empleado, la misma ponderación le confieren al tipo auditivo y un 32% el tipo kinestésico. Finalmente, en relación a las estrategias de enseñanzas el 87% de los docentes manifestaron que las redes sociales, facilitan la interacción, promueve la interacción y dinamiza los procesos educativos. Mientras que los estudiantes las encuentran fascinantes y novedosas para aprender.

Palabras claves: Redes sociales, competencias científicas, educación secundaria.

* Maestría en Tecnología Educativa y Medios Innovadores para la Educación, Tecnológico de Monterrey – Universidad Virtual Escuela de Graduados, México. Licenciado Ciencias Naturales. Docente en la Institución Educativa Distrital Simón Bolívar, Tenerife, Magdalena. Email de contacto: barriosmanuel7@gmail.com

Recibido en junio 09 de 2021
Aceptado en agosto 10 de 2021

Social networks as a pedagogical strategy to develop scientific competences in secondary

Summary

However, in the educational institutions of Tenerife, Department of Magdalena (Colombia), educational processes are still anchored to traditional strategies and rote learning, not taking into account the motivational characteristics that technologies have on young people, especially when it comes to social networks. Hence, these could become a pedagogical strategy for developing scientific competences, in terms of secondary school students, who use them for entertainment and communication purposes. For this reason, the study aimed to propose social networks as a pedagogical strategy for developing scientific competences in secondary schools. The methodology was typified as projective, which corresponds to the positivist paradigm with a quantitative approach, as it proposed an alternative solution to the problems presented. The design was non-experimental fieldwork. The data collection instrument was a questionnaire structured in 36 items with four response alternatives, applied to a sample of 56 science teachers and 123 grade 11 students. The results showed that 58% of the students in Tenerife's educational institutions tended to learn by rote, 32% to the reflective type, and in relation to the channel of perception, 55% of teachers and students (averaging their responses) agreed that the kinaesthetic type was the most commonly used, the same weighting was given to the auditory type and 32% to the kinaesthetic type. Finally, in relation to teaching strategies, 87% of teachers stated that social networks facilitate interaction, promote interaction and dynamise educational processes. Meanwhile, students find them fascinating and innovative for learning.

Keywords: Social networks, scientific competences, secondary education.

As redes sociais como estratégia pedagógica para desenvolver competências científicas no ensino secundário

Sumário

No entanto, nas instituições educativas de Tenerife, Departamento de Magdalena (Colômbia), os processos educativos estão ainda ancorados em estratégias tradicionais e na aprendizagem de rotina, não tendo em conta as características motivacionais que as tecnologias têm nos jovens, especialmente quando se trata de redes sociais. Assim, estas poderiam tornar-se uma estratégia pedagógica para desenvolver competências científicas, em termos de alunos do ensino secundário, que as utilizam para fins de entretenimento e comunicação. Por esta razão, o estudo visava propor redes sociais como estratégia pedagógica para o desenvolvimento de competências científicas nas escolas secundárias. A metodologia foi tipificada como projectiva, o que corresponde ao paradigma positivista com uma abordagem quantitativa, pois propunha uma solução alternativa para os problemas apresentados. O desenho foi um trabalho de campo não experimental. O instrumento de recolha de dados foi um questionário estruturado em 36 itens com quatro alternativas de resposta, aplicado a uma amostra de 56 professores de ciências e 123 alunos do 11º ano. Os resultados mostraram que 58% dos estudantes nas instituições de ensino de Tenerife tinham tendência a aprender por rotação, 32% pelo tipo reflexivo, e em relação ao canal de percepção, 55%

dos profesores e estudantes (calculando a média das suas respostas) concordaram que o tipo cinestésico era o mais utilizado, a mesma ponderação foi dada ao tipo auditivo e 32% ao tipo cinestésico. Finalmente, em relação às estratégias de ensino, 87% dos professores afirmaram que as redes sociais facilitam a interação, promovem a interação e dinamizam os processos educativos. Entretanto, os estudantes consideram-nos fascinantes e inovadores para a aprendizagem.

Palavras chaves: Redes sociais, competências científicas, ensino secundário.

Les réseaux sociaux comme stratégie pédagogique pour développer les compétences scientifiques dans l'enseignement secondaire

résumé

Cependant, dans les établissements d'enseignement de Tenerife, département de Magdalena (Colombie), les processus éducatifs sont encore ancrés dans les stratégies traditionnelles et l'apprentissage par cœur, sans tenir compte des caractéristiques de motivation que les technologies ont sur les jeunes, en particulier lorsqu'il s'agit des réseaux sociaux. Ils pourraient donc devenir une stratégie pédagogique pour le développement des compétences scientifiques, en ce qui concerne les élèves du secondaire, qui les utilisent à des fins de divertissement et de communication. Pour cette raison, l'étude visait à proposer les réseaux sociaux comme stratégie pédagogique pour développer les compétences scientifiques dans les écoles secondaires. La méthodologie a été qualifiée de projective, ce qui correspond au paradigme positiviste avec une approche quantitative, car elle propose une solution alternative aux problèmes présentés. Il s'agissait d'un travail de terrain non expérimental. L'instrument de collecte des données était un questionnaire structuré en 36 points avec quatre possibilités de réponse, appliqué à un échantillon de 56 professeurs de sciences et 123 élèves de 11^e année. Les résultats ont montré que 58% des étudiants des institutions éducatives de Tenerife avaient tendance à apprendre par cœur, 32% à apprendre par réflexion, et en ce qui concerne le canal de perception, 55% des enseignants et des étudiants (en faisant la moyenne de leurs réponses) étaient d'accord pour dire que le type kinesthésique était le plus utilisé, la même pondération était donnée au type auditif et 32% au type kinesthésique. Enfin, en ce qui concerne les stratégies d'enseignement, 87% des enseignants ont déclaré que les réseaux sociaux facilitent l'interaction, favorisent l'interaction et dynamisent les processus éducatifs. Quant aux élèves, ils les trouvent fascinants et innovants pour l'apprentissage.

Mots-clés: Réseaux sociaux, compétences scientifiques, enseignement secondaire.

Introducción

Actualmente se vive una época dominada por las tecnologías de información y comunicación producto de la revolución digital, mediante las herramientas web, mismas que han abierto un abanico de redes sociales o comunidades virtuales, las cuales se han venido empleando con distintas finalidades: medios de comunicación, recreativas, incluso para promocionar productos y servicios, con fines publicitarios, en fin, se les da diversidad de usos. Siendo esta la razón de la nueva visión de sociedad y de los mercados de la época. Asimismo, al hacer

referencia a las redes sociales es preciso denotar que los jóvenes son un mercado potencial para el uso de las mismas, debido a que les permite desarrollar una multiplicidad de tareas al mismo tiempo y desde un mismo sitio, socializan con otros jóvenes, incluso de países muy distantes, además proporciona espacios de privacidad donde expresar sin timidez sus inquietudes (Cfr. [Arévalo, 2021](#)).

Del mismo modo, las redes sociales son espacios atractivos y del gusto de los jóvenes, por lo que pueden ser implementadas como estrategia pedagógica, llegando a constituirse como un instrumento didáctico eficaz y motivador. Lo que indica que para proporcionar una educación cónsona con la realidad mundial y los adelantos tecnológicos es imprescindible el uso de las TIC.

Sin embargo, es necesario tener en cuenta que es mucho lo que ha hablado de las TIC como estrategia pedagógicas, no obstante, siguen los mismos vacíos en cuanto a su uso educativo, si bien es cierto que las tecnologías y sobre todos las redes sociales se han convertido en espacio recreativos y de difusión, también es cierto que el uso que se les está dando dista mucho de ser un modelo educativo, basta con asomarse a esa ventana digital para observar, las desviación léxica, y el manejo que se les está dando, tal es el caso de pornografía, evidenciándose una falta de orientación para su utilización.

Todo esto deja ver que el problema del uso de las tecnologías como herramienta educativa radica en la orientación que se les da y la falta de reflexión de los contenidos que se pueden compartir como parte del crecimiento de las personas. Actualmente se observa, en las redes sociales, la difusión de información carente de todo análisis, es decir, los jóvenes se convierten en reproductores de información solo por la notoriedad que ha tenido dentro de las mismas, volviéndose multiplicadores de una información inapropiada, moral y científicamente.

Esto evidencia la necesidad de establecer vínculos entre el uso de las redes sociales con formas de pensamiento más profundos y razonables, es decir de un pensamiento científico, de manera que los usuarios, en este caso estudiantes, puedan discernir y clasificar la información, no solo desde una perspectiva (entretenimiento) sino desde ángulos que conlleven al creciente intelectual. En este sentido, [Arévalo \(2021\)](#) plantea que las redes sociales se convierten en una herramienta pedagógica si y solo si, se orientan a transformar o trascender a las formas de pensamiento que comúnmente se observa en los usuarios.

En opinión de [Barrios \(2017\)](#), el fundamento de la educación actual es redimensionar las formas de enseñar y reconstruir espacios educativos, adaptándolos a la sociedad que se sujeta a cambios continuos. De allí que las redes sociales constituyen una de las herramientas más representativas de la Web 2.0, por lo que debe ser considerada como una alternativa pedagógica dentro de los espacios escolares, por el arraigo y fascinación que tienen en los estudiantes.

Todo esto apunta a establecer que las tecnologías como estrategias pedagógicas por las características que presentan, direccionan los contenidos a las particularidades de cada estudiante para aprender, es decir a los sistemas de aprendizaje. Al conjugar las TIC los tres sistemas: kinestésico, auditivo, y visual, contribuye a que las estrategias para la comprensión de los contenidos abarquen los requerimientos de cada educando. Ahora bien, la situación descrita amerita un es-

tudio sobre las redes sociales como herramienta educativa, por lo que es necesario identificar las características de las tecnologías en el contexto educativo y en los procesos pedagógicos de aula para establecer las formas cómo transformas las formas de enseñar y aprender, así como el rol que tienen los docentes y estudiante en esta nueva dinámica educativa.

Características de las tecnologías en el contexto educativo

De acuerdo con [Cabero](#) y [Ruiz–Palmero \(2018\)](#), existen una serie de características que distinguen la aplicabilidad de las TIC del contexto educativo: siendo la primera: la inmaterialidad, que explica que la materia prima de las nuevas tecnologías es la información, procesándola y facilitando el acceso a la misma. Asimismo, la interconexión que hace referencia a las posibilidades de combinarse con diversas tecnologías individuales para formar una red, ofreciendo la posibilidad de creación de nuevas realidades expresivas y comunicativas. Lo mismo ocurre con la interactividad, que permite adquirir un sentido pleno en el campo educativo, ya que establece que la mejor comunicación y entendimiento del hombre–máquina hace posibles resultados mucho más positivos (Cfr. [Arévalo, 2021](#)). El mismo autor alude la instantaneidad, la cual se refiere a la rapidez en el acceso a la información, rompiendo las barreras espacio–temporales, mayor calidad técnica de imágenes y sonidos gracias a la digitalización de la información, con lo que se puede manipular y distribuir fiel y fácilmente la información, conservando la calidad.

La innovación es la característica que cualquier tecnología persigue. Finalmente, establece como características distintivas la penetración en todos los sectores de la actividad humana. Esta característica queda reflejada, en palabras de [Negroponte \(1995\)](#), cuando afirma que la informática ya no se ocupa de los ordenadores sino de la vida misma. Al tiempo que crea nuevos códigos y lenguajes, como el hipertexto, hipermedia y multimedia.

Las tecnologías de información y comunicación en los procesos pedagógicos

Para la [Unesco \(2017\)](#) las TIC constituyen el acontecimiento cultural y tecnológico de mayor alcance y expansión del último siglo y lo transcurrido del presente, por lo que su inmersión en los procesos educativos debe ser una realidad cuando se busca formar a individuo para hacer frentes a los retos del presente y del futuro.

El individuo del Siglo XXI debe estar equipado con los conocimientos, habilidades y actitudes que le permitan el dominio de las técnicas usuales de información y comunicación para hacer realidad su condición de ciudadano del mundo, que actúa localmente, pero piensa globalmente. El segundo, el dominio de las TIC se convierte en un derecho que define la posibilidad del éxito o el fracaso, que obliga al estado a garantizar las condiciones y las posibilidades para el acceso y el ejercicio de este derecho a la comunicación y la información (cfr. [Arévalo, 2021](#)).

Las redes sociales: elemento dinamizador de las prácticas educativas

Al ser las redes sociales espacios digitales de gran acogida por la población y sobre todo por los jóvenes y adolescentes, su orientación pedagógica puede pensarse para desarrollar competencias, habilidades y destrezas, no solo digitales, sino comunicativas, cognitivas, fomentando

así nuevas formas de pensamiento. Al respecto, [Castro, Guzmán y Casado, \(2007\)](#), plantean que las redes sociales sirven para desarrollar el potencial debido a que incorpora un espacio colaborativo, además, facilitan el acceso a la información, imágenes, videos, todos aquellos que recursos que son importantes para que los estudiantes aprendan desde sus particularidades, promoviendo igualmente gran cantidad de recursos para instruir, exponer ejercicios de estudio, mejorar la dinámica de la clase, entre otros.

En este orden de ideas, [Barrios \(2017\)](#), señala que las tecnologías y particularmente la web 2.0, son conocidas como web social, lo que permite establecer dialógicos abiertos y compartir información en tiempo real. De esta manera, pueden verse como un aula de clase donde cada uno está en el ambiente que requiere, pero unidos por dispositivos. Representando una forma de educación más abierta y autónoma. Dinamizando los procesos educativos y transformando la visión que los estudiantes de las formas de enseñanza.

Rol del docente en aprendizajes mediados por las redes sociales

Muchos son las corrientes filosóficas y educativas, como por ejemplo el constructivismo que advierte el predominio de la figura del aprendiz por encima del que enseña, sin embargo, aunque toda actividad del proceso educativo se direccionan al estudiante, el docente pasa a ser solo el facilitar, teorías que a la luz de los resultados que han producido son muy acertadas, ante este planteamiento y aunado esto al tema de las redes sociales como mecanismo educativo, es necesario tener en cuenta que para que estas (redes sociales) puedan convertirse en parte de la transformación educativa, el docente tiene un rol importante, debido a que él (docente) es el responsable establecer y organizar los contenidos para que conjuntamente con el estudiante se construya el conocimiento; de allí que los procesos centrales del aprendizaje son la organización y comprensión del material informativo, ya que el aprendizaje es el resultado de su interpretación. ([Islas y Carranza, 2011](#)).

Hay que agregar que el aprendizaje es también producto del esfuerzo del docente, mismo que se enfoca en ayudar al estudiante a desarrollar competencias y habilidades, empleando nuevos esquemas de enseñanza, lo cual lo convierte en un guía del proceso de enseñanza-aprendizaje. A la par, el estudiante se vuelve un ser más autónomo y autosuficiente que construye sus propios conocimientos. El profesor ahora tiene la labor de ayudarlo a aprender.

Al hacer referencia al rol del docente cuanto las herramientas empleadas son las redes, es necesario tener en cuenta que estas (redes sociales) producen cambios, cuando se trata del docente, [Barrios \(2017\)](#) manifiesta que el docente deja de ser la fuente de transmisión de saber para los estudiantes, puesto que toda la magnitud que se quiera de conocimiento se anida en la red, por lo que es importante que asuma un nuevo rol en el aula como guía, tutor y mediador en el aprendizaje.

Rol del estudiante en aprendizajes mediados por las redes sociales

En cuanto al rol que debe asumir el estudiante en los aprendizajes mediados por las tecnologías, específicamente cuanto las herramientas son redes sociales este pasa a ser el eje central del proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo tanto, es necesario que promueva en él, el desa-

rollo de competencias, habilidades y conocimientos ligados a la posibilidad de acceder a las fuentes de información soportadas de manera que se le facilite el uso, el acceso y la producción de más información.

De allí que cuando se emplean las redes sociales en el contexto educativo el requieren desarrollar habilidades tal y como se mencionó anteriormente, lo que hace imperante que tanto el docente como el estudiante reconozcan sus estilos de aprendizaje, puesto que cada uno tiene un modo distinto de percibir y procesar. Lo anterior implica, también, que, dependiendo del contexto y tipo de información, el estudiante combine sus estilos de aprendizaje particulares: visual, auditivo o kinestésico, según su canal de percepción, o teóricos, pragmáticos, reflexivos, activos, a partir de la interiorización que efectúen en una etapa específica (Cfr. [Arévalo, 2021](#))

Lo anterior permite comprender la relación entre el concepto de estilos de aprendizaje que distintos autores han construido y lo que los estudiantes desarrollan al utilizar herramientas como las redes sociales. [Cabero y Ruiz-Palmero \(2018\)](#), manifiestan que las redes sociales benefician significativamente los estilos de aprendizaje, que no son más que el conjunto de aptitudes, preferencias, tendencias y actitudes que tiene una persona para hacer algo que se le manifiesta a través de un patrón conductual y de distintas destrezas que lo hacen distinguirse de las demás personas bajo una sola etiqueta en la manera en que se conduce, comunica, piensa, aprende, conoce y enseña.

Por otra parte, para estimular el desarrollo de habilidades, los docentes se fundamentan en el uso de estrategias, mismas que son definidas por [Tobón, González, Nambo y Vázquez \(2015\)](#), como mecanismos que sirven para expresar los contenidos, de manera que se haga más fácil la comprensión de la información por parte del estudiante. En este sentido, las redes sociales, y en general las puede ser vistas estrategias de enseñanza-aprendizaje, porque tendrían el papel de facilitadoras de información y medios para la integración y comunicación, los estudiantes accederían a ellas y darían un valor agregado a sus procesos de aprendizaje.

Metodología

El enfoque investigativo aborda una problemática educativa, que alude específicamente la investigación didáctica, como parte de procesos científicos que promueven el desarrollo de mecanismos para atender problemas sociales. De allí que el enfoque epistemológico trata de explicar la naturaleza, orígenes, objetivos y limitaciones sobre la cual se sustenta el conocimiento científico. Al mismo tiempo expone los procedimientos para explicar un fenómeno.

Dentro de este contexto, la dimensión epistemológica del proceso de construcción del estudio, el cual abordo la temática las redes sociales como estrategia pedagógica para desarrollar las competencias científicas en secundaria, mismo que se cimienta en referentes teóricos. Asimismo, los procesos de investigación se rigen por momentos a partir del cual el investigador debe formular un modelo operativo y abordar las formas y procedimientos concretos que permitan recolectar y organizar la información, además de disponer de los datos que le proporcionan los objetos en estudio a fin de elaborar nuevos conocimientos a partir de los conocimientos adquiridos. Es por ello que en todo proceso investigativo es importante conocer la realidad del objeto y del

sujeto, de allí que la dimensión ontológica involucra la naturaleza del fenómeno (realidad social, educativa), ajustándose así a criterios de vivencias y experiencias personales de los involucrados en el proceso de investigación.

Por otra parte, en los procesos metodológicos el investigador debe encontrar las estrategias para acercarse al objeto–sujeto de estudio, logrando identificar en forma concisa la unidad de análisis. En este sentido, el estudio se enmarco en los procedimientos del paradigma positivista, tipificado como un estudio proyectivo, ya que propuso un referente teórico que sirvió de alternativa para abordar las estrategias pedagógicas desde el fundamento epistémico para el uso de las redes sociales como estrategia pedagógica para desarrollar las competencias científicas en secundaria.

El estudio tuvo un nivel descriptivo y un diseño de campo, transversal, contó con la participación de tres (3) instituciones educativas de Tenerife, Departamento del Magdalena (Colombia), seleccionando como 56 docentes de las áreas de ciencias y 123 estudiantes de grado 11, a los cuales se les aplicó una encuesta con cuatro alternativas de respuestas (*Siempre, Casi Siempre, Casi Nunca y Nunca*). La información recolectada fue procesada mediante el programa estadístico SPSS, el cual facilitó la automatización requerida para el eficiente manejo de la información recabada. Diseñando las tablas por dimensión las cuales contienen la información de las respuestas porcentualmente por indicador. Igualmente, se analizaron los resultados por variable a la luz de las teorías del estudio.

Resultados

Tabla 1. Redes más empleadas por los estudiantes

Indicador	ALternativas de respuesta							
	Siempre		Casi siempre		Casi nunca		Nunca	
	Est.	Doc.	Est.	Doc.	Est.	Doc.	Est.	Doc.
Facebook	58%	62%	21%	25%	18%	10%	3%	3%
Instagram	65%	45%	18%	33%	10%	15%	3%	7%
Twitter	28%	33%	12%	28%	50%	32%	10%	7%

Fuente: Elaboración propia (2021).

La tabla 1 muestra que el 58% de los estudiantes consideran que *Siempre* emplean el Facebook por ser una de las redes sociales con más entretenimiento, asimismo el 62% de los consideran que Facebook es *Siempre* una de las redes sociales que más emplean los estudiantes. En relación a Instagram el 65% de los estudiantes consideran que *Siempre* la emplean por ser muy entretenida y 45% docente manifestaron que *Siempre* es la más utilizadas por los estudiantes porque es en la que encuentran mayor información.

Tabla 2. Desventajas de las Redes sociales en los procesos educativos

Indicador	Alternativas de respuesta							
	Siempre		Casi siempre		Casi nunca		Nunca	
	Est.	Doc.	Est.	Doc.	Est.	Doc.	Est.	Doc.
Distracción	78%	83%	12%	15%	10%	2%	0	0
Tiempo empleado	64%	57%	13%	23%	23%	10%	0	0
Inseguridad	21%	33%	25%	27%	51%	25%	3%	15%

Fuente: Elaboración propia (2021).

Respecto a las desventajas que los estudiantes y los docentes les confieren a las redes sociales un 78% de estudiantes y 83% de docentes consideran estas son un factor de distracción, ya que la aparta de las actividades escolares por andar buscando información sobre sus personajes y artistas favoritos. Asimismo, un 64% de los estudiantes y el 57% de los docentes manifestaron que *siempre* ocupan tiempo descuidando sus otras actividades, finalmente, y el 51% de los estudiantes consideran estos *casi nunca* son inseguros y el 33 de los docentes manifestaron que *siempre* son inseguros, ya que los jóvenes exponen toda su vida, sin ningún tipo de privacidad.

Tabla 3. Sistemas de aprendizajes mediante las Redes sociales

Indicador	Alternativas de respuesta							
	Siempre		Casi siempre		Casi nunca		Nunca	
	Est.	Doc.	Est.	Doc.	Est.	Doc.	Est.	Doc.
Kinestésico	45%	65%	35%	20%	20%	15%	0	0
Auditivo	50%	60%	30%	25%	20%	15%	0	0
Visual	40%	35%	35%	40%	25%	25%	0	0

Fuente: Elaboración propia (2021).

La Tabla 3 expresa los resultados sobre los sistemas de aprendizaje mediante el uso de las redes sociales, en la cual el 45% de los estudiantes y el 65% de los docentes manifestaron que *Siempre* se da mejor la comprensión de los contenidos cuando el estudiante participa haciendo, para ello se considera las entre muchas otras estrategias las representaciones y dramatizaciones, uso de videos. Mientras que el 50% de los estudiantes y el 60% de los docentes, manifestaron que *Siempre* a los estudiantes se le facilita la comprensión y memorización de canciones porque son auditivos para ciertos aprendizajes y finalmente el los resultados se mantuvieron en porcentajes de 35% y 40% para el in-

dicador visual que lo que indica que los docentes aprenden *siempre y casi siempre* aprenden viendo. De allí que las redes sociales faciliten la construcción del conocimiento y el desarrollo de un pensamiento reflexivo, analítico y lógico, que se traduce en un pensamiento científico.

Conclusiones

Finalizados los procesos de recopilación y análisis de la información se establecen las siguientes conclusiones las redes sociales se están convirtiendo en una herramienta que permite el desarrollo de las habilidades tecnológicas y comunicativas al ser implementadas como estrategias educativas, pues la mayoría de estudiantes emplean las Facebook, el Instagram y el Twitter, aunque según los docentes sin la orientación adecuadas los estudiantes se exponen a la inseguridad debido a que publican información personal, además, emplean mucho tiempo en las redes, sin embargo los estudiantes consideran que desde allí ellos pueden obtener información de todo tiempo, ver tareas de otros estudiantes e interactuar con ellos.

Asimismo, los resultados permitieron denotar que los docentes tienen visión limitada de las redes sociales, caracterizándolas solo como sitios de distracción y comunicación, incluso les atribuyen fines comerciales y publicitarios, nunca pedagógico. Respecto a este señalamiento [Arévalo \(2021\)](#) plantea que para poder implementar herramientas nuevas como es el caso de las redes sociales, es preciso que hagan esfuerzos para cambiar la perspectiva de los estudiantes, quienes no la conciben como herramienta educativa, lo que limita su uso es los procesos pedagógicos. Sin embargo, por la edad de los estudiantes debe ser moderado el empleo de las redes social, y orientar a los estudiantes sobre los riesgos y peligros al hacer uso indiscriminado de las mismas, además, su uso debe supervisado por los padres y docentes.

En este mismo orden de ideas, las redes sociales tienen un gran potencial pedagógico ya conjuga los sistemas de aprendizaje para que una misma estrategia surta el mismo efecto en cada estudiante sin importar sus particularidades al aprender. Lo que facilita que desde sus propias necesidades académicas cada estudiante pueda construir su conocimiento de una manera didáctica, y con base a los adelantos científicos, esto a su vez esto permite confrontar ideas mediante la argumentación de razonables de las mismas y por medio de la adquisición y comprensión de información, lo que contribuye a desarrollar el pensamiento científico.

Referencias

- Arévalo, M. (2021). *Instagram como herramienta de innovación para la enseñanza de la lengua castellana*. Universidad Internacional de La Rioja. Facultad de Educación.
- Barrios, M. (2017). *Herramientas web como estrategia pedagógica para desarrollar el pensamiento científico en estudiantes de secundaria de Tenerife Magdalena*. (Tesis Doctoral). Universidad Rafael Bellosso Chacín. Maracaibo-Venezuela.
- Cabero, J. y Ruiz-Palmero, J. (2018). *Las Tecnologías de la información y la comunicación para la inclusión: reformulando la brecha digital Internacional*. Journal of Educational Research and Innovation (IJERI), 9, 16–30.

Castro, S., Guzmán, B. y Casado, D. (2007). Las Tic en los procesos de enseñanza y aprendizaje. *Laurus*, 13 (23), 213–234. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=761/76102311>

Islas, C. y Carranza, M. (2011). Uso de las redes sociales como estrategias de aprendizaje. ¿Transformación educativa? *Revistas Apertura Nueva Época*. 3(2). Disponible en: <https://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/198/213>

Negroponte, N. (1995). *El Mundo digital*. Barcelona: Ediciones B.

Tobón, S., González, L., Nambo, J. S., y Vázquez, J. M. (2015). La socioformación: un estudio conceptual. *Paradigma*, 36(1), 7–29.

UNESCO (2017). *Las TIC en la educación*. Disponible en: <https://es.unesco.org/themes/tic-educacion>.

Referencia para citar: Blanco, R. L. A. (2022). Tendencias educativas de las aulas del futuro. *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 3, (5), 116–127. <https://redip.iesip.edu.ve/ojs/index.php/redip/article/view/47>

Tendencias educativas de las aulas del futuro

Lisander Antonio Blanco Rosado*
Plato, Departamento del Magdalena / Colombia

Resumen

La educación actual tiene que ir en armonía con los cambios que las sociedades promueven como producto de las transformaciones tecnológicas y científicas. Son muchos los estudios y teorías que afirman la necesidad de contextualizar la dinámica educativa con base a las realidades sociales y la globalización es una realidad innegable. Sin embargo, los procesos educativos siguen promoviendo prácticas tradiciones y memorísticas, lo que deja ver un desfase entre la educación, la realidad y lo social. En este sentido, el estudio se orientó a analizar las tendencias educativas de las aulas del futuro. La metodología empleada se ajustó al paradigma postpositivista, que permitió hacer una interpretación de la experiencia pedagógica de los docentes en Colombia, particularmente del departamento del Magdalena, enfatizada en el método fenomenológico. El instrumento para la recolección de información fue la entrevista, realizada a 8 docentes de las instituciones educativas de Plato, la información se procesó mediante el método de categorización y triangulación. Los hallazgos del estudio permitieron que las nuevas tendencias educativas en las aulas del futuro apunten a una educación virtual o una combinación de dos sistemas educativos presencial – virtual, el primero, rescate el acercamiento humano, docente–dicentes y estudiantes– estudiantes. Y el segundo, tiene como objetivo preparar al estudiante para que sea capaz de enfrentar los retos que la globalización y las sociedades imponen. Asimismo, las categorías que surgen del estudio tienen implicación directa con: la responsabilidad digital, competencias tecnológicas, la colaboración dentro de nuevos espacios educativos, pedagogía innovadora, habilidades para la vida y preparación laboral, aprendizajes dirigidos por estudiantes y nuevas conexiones que implican nuevas formas de pensamiento.

Palabras claves: Tendencias educativas, aulas del futuro, innovación educativa.

* Maestría en Educación y Desarrollo Humano. Especialización en Formulación, Gerencia y Evaluación de Proyectos de Desarrollo. Licenciatura en español y comunicación. Actualmente Rector del Centro Educativo Horizon Gimnasio Bilingüe, Plato, Magdalena, Colombia. Email de contacto: cunplatalisander@gmail.com

Educational trends in the classrooms of the future

Summary

Education today has to be in harmony with the changes that societies promote as a result of technological and scientific transformations. Many studies and theories affirm the need to contextualise educational dynamics based on social realities, and globalisation is an undeniable reality. However, educational processes continue to promote traditional and rote practices, which reveals a gap between education, reality and society. In this sense, the study aimed to analyse educational trends in the classrooms of the future. The methodology used was adjusted to the post-positivist paradigm, which allowed for an interpretation of the pedagogical experience of teachers in Colombia, particularly in the department of Magdalena, emphasising the phenomenological method. The instrument for the collection of information was the interview, carried out with 8 teachers from the educational institutions of Plato, the information was processed by means of the categorisation and triangulation method. The findings of the study showed that the new educational trends in the classrooms of the future point to a virtual education or a combination of two face-to-face and virtual educational systems, the first one rescuing the human approach, teacher-teachers and students-students. The second aims to prepare students to be able to face the challenges that globalisation and societies impose. Likewise, the categories that emerge from the study have a direct implication with: digital responsibility, technological competences, collaboration within new educational spaces, innovative pedagogy, life skills and work preparation, student-led learning and new connections that involve new ways of thinking.

Keywords: Educational trends, classrooms of the future, educational innovation.

Tendências educacionais nas salas de aula do futuro

Sumário

A educação de hoje tem de estar em harmonia com as mudanças que as sociedades promovem como resultado das transformações tecnológicas e científicas. Muitos estudos e teorias afirmam a necessidade de contextualizar as dinâmicas educacionais baseadas em realidades sociais, e a globalização é uma realidade inegável. No entanto, os processos educativos continuam a promover as práticas tradicionais e de rotina, o que revela um fosso entre a educação, a realidade e a sociedade. Neste sentido, o estudo visava analisar as tendências educativas nas salas de aula do futuro. A metodologia utilizada foi ajustada ao paradigma pós-positivista, o que permitiu uma interpretação da experiência pedagógica dos professores na Colômbia, particularmente no departamento de Magdalena, enfatizando o método fenomenológico. O instrumento para a recolha de informação foi a entrevista, realizada com 8 professores das instituições de ensino de Platão, a informação foi processada através do método de categorização e triangulação. Os resultados do estudo mostraram que as novas tendências educacionais nas salas de aula do futuro apontam para uma educação virtual ou uma combinação de dois sistemas educacionais presenciais e virtuais, o primeiro resgatando a abordagem humana, professores-professores e estudantes-estudantes.

dantes. O segundo visa preparar os estudantes para poderem enfrentar os desafios que a globalização e as sociedades impõem. Do mesmo modo, as categorias que emergem do estudo têm uma implicação directa com: responsabilidade digital, competências tecnológicas, colaboração dentro de novos espaços educativos, pedagogia inovadora, competências para a vida e preparação para o trabalho, aprendizagem liderada pelos estudantes e novas ligações que envolvem novas formas de pensar.

Palavras chaves: Tendências educacionais, salas de aula do futuro, inovação educacional.

Les tendances éducatives dans les salles de classe du futur

Résumé

Aujourd'hui, l'éducation doit être en harmonie avec les changements que les sociétés encouragent en raison des transformations technologiques et scientifiques. De nombreuses études et théories affirment la nécessité de contextualiser les dynamiques éducatives en fonction des réalités sociales, et la mondialisation est une réalité indéniable. Cependant, les processus éducatifs continuent de promouvoir des pratiques traditionnelles et par cœur, ce qui révèle un fossé entre l'éducation, la réalité et la société. En ce sens, l'étude visait à analyser les tendances éducatives dans les salles de classe du futur. La méthodologie utilisée a été ajustée au paradigme post-positiviste, ce qui a permis une interprétation de l'expérience pédagogique des enseignants en Colombie, en particulier dans le département de Magdalena, en mettant l'accent sur la méthode phénoménologique. L'instrument de collecte des informations a été l'interview, réalisée avec 8 enseignants des institutions éducatives de Platon, les informations ont été traitées au moyen de la méthode de catégorisation et de triangulation. Les résultats de l'étude ont montré que les nouvelles tendances éducatives dans les salles de classe du futur pointent vers une éducation virtuelle ou une combinaison de deux systèmes éducatifs présents et virtuels, le premier sauvant l'approche humaine, enseignants-enseignés et étudiants-étudiants. Le second vise à préparer les étudiants à être en mesure de relever les défis que la mondialisation et les sociétés imposent. De même, les catégories qui ressortent de l'étude ont une implication directe avec : la responsabilité numérique, les compétences technologiques, la collaboration au sein de nouveaux espaces éducatifs, la pédagogie innovante, les compétences de vie et la préparation au travail, l'apprentissage dirigé par les étudiants et les nouvelles connexions qui impliquent de nouveaux modes de pensée.

Mots-clés: Tendances éducatives, salles de classe du futur, innovation éducative.

Introducción

En la actualidad todas las áreas, sobre todo las laborales y académicas están dominadas por la tecnología, razón por la cual las personas deben prepararse para su uso, de manera que se conviertan en una herramienta de trabajo. Es por ello que, se hace necesario que, dentro del sistema educativo, se les brinde a los educandos las posibilidades de acceder a las tecnologías por ser el eje principal de estos adelantos para poder propiciar una formación integral y cónsona con la realidad que se vive.

Ante esta situación, se requiere que el docente propicie situaciones para que el aprendizaje sea significativo e integral y así los discentes puedan participar activamente en la construcción de sus conocimientos, al mismo tiempo que se preparan para enfrentar los retos de estas nuevas sociedades, donde el uso de las Tecnologías se convierte en un imperativo. Por ello, hay que buscar que muchos contenidos se desarrollen en forma operativa, con la participación de los estudiantes hacia el aprendizaje por descubrimiento.

Asimismo, el impacto producido por la globalización, es sinónimo de poderosas herramientas tecnológicas, mismas que están generando una profunda revolución en todos los ámbitos sociales, afectando muy especialmente, al mundo educativo. Se está ante una cultura que supone nuevas formas de ver y entender el mundo, es así como el auge de las tecnologías cambiando el panorama y la visión que se pueda tener para el desarrollo social, económico, político, cultural y educativo. Siendo este último el de mayor envergadura si se parte del hecho que la educación es el pilar para la formación del ciudadano. Lo que implica prepararlo para los retos que las épocas traen consigo.

En este sentido, la actividad educativa se ha visto influenciada a partir del siglo XX, obligando a la modificación su proceso de enseñanza, producto de las necesidades que los adelantos en todos los campos del saber ofrecen a la sociedad actual. Los efectos de la evolución tecnológica han tenido influencia en la construcción de saberes y en el acceso a la información por parte de los estudiantes; quienes deben orientar sus acciones a las modificaciones que el ser humano introduce en su entorno producto de los requerimientos sociales.

Partiendo de estos cambios y de las necesidades de las personas, en el ámbito laboral y debido al auge que las tecnologías han alcanzado en todas las áreas del quehacer humano, hay que considerar los espacios, recursos y herramientas que las TIC ofrecen, como aquellos los llamados espacios web, los cuales propician entornos amigables que facilitan la relación entre educadores y entre educador y educando.

Al respecto, Barrios (2017, p. 15), señala que “a nivel mundial, las TIC se convierten en una herramienta educativa, porque aumentan las capacidades mentales y físicas, brindando posibilidades de desarrollo social”. Esto indica que el uso de las tecnologías en los procesos educativos es indispensable, y partiendo que la educación debe responder a las exigencias de las sociedades, la implantación de las mismas en el área educativa viene a representar la satisfacción de unos requerimientos colectivos.

Dentro de este contexto, se evidencia que las TIC se han convertido en eje fundamental de la sociedad, siendo que cada día son más utilizadas en todos los sectores de la vida. Esto implica necesidad de proporcionar al ciudadano una educación que tome en cuenta esta realidad. Se trata de un paradigma educativo que tiene como centro al ser humano que forma parte de una sociedad y por ende debe ser capaz de responder y participar activamente en la transformación de la sociedad en la que se desenvuelve y desarrolla. Es por ello, que se requiere la preparación de los estudiantes para que puedan enfrentarse a los mercados actuales, no solo en conocimientos teóricos, sino en la práctica, en el uso y aprovechamiento que los mercados ofrecen.

Asimismo, Cabero (2007), plantea que mundialmente las TIC se han convertido en una

herramienta y una estrategia educativa que favorece el proceso enseñanza – aprendizaje. Claramente el autor deja ver la relevancia y el alcance que las tecnologías tienen en el ámbito educativo, y la funcionalidad de su uso para facilitar los procesos educativos. En este sentido, los sistemas educativos deben direccionar sus esfuerzos para implementar estrategias cónsonas con las realidades educativas

Por su parte, Casado, Garitaonandia, Jiménez, Garmendia, Karrera, y Moreno, (2018), consideran que las redes informáticas no son solo un recurso en el aula o el centro educativo, sino en algunos casos el escenario mismo de la educación del futuro. Evidente el autor, resalta la importancia del internet para el campo educativo, en virtud de esto, conviene implementar las herramientas tecnológicas que los mercados ofrecen para facilitar la praxis educativa y fomentar habilidades en los individuos que se forman, de manera que estos puedan apropiarse de las habilidades científicas necesarias para desenvolverse en su entorno real.

Destacando las afirmaciones anteriores, es necesario resaltar que en la actualidad es común ver a los jóvenes con equipos electrónicos que le permiten almacenar volúmenes importantes de información. Todo esto con el firme propósito de gestar un cambio de actitud en la forma de enseñar y en la forma de aprender, es decir cambiar el paradigma sobre las ideas que se tienen sobre Internet y sus funcionalidades, las herramienta web han transformado la manera unidireccionalidad de presentar información y se orientan más a facilitar una inmediata interacción entre los usuarios y el desarrollo de redes sociales, donde las personas pudieran comunicarse, expresarse y opinar, buscar y recibir información de interés, colaborar y crear conocimiento, desarrollando habilidades y capacidades que le permitan incluso posicionarse de los mercados laborales.

Dentro de este contexto, Castro, Guzmán, y Casado, (2007), manifiestan que en países latinoamericanos como; Colombia, Chile, Brasil, Ecuador, y Perú le han dado connotaciones significativas al uso de las tecnologías en el área educativa, haciendo uso de estas herramientas para formar ciudadanos competentes en un mundo tecnificado. La autora deja ver la importancia del uso de las tecnologías como estrategias para inconcina y posicionarse de herramientas que lo hagan competentes en los mercados actuales, tanto educativos como laborales. No obstante, en las instituciones educativas de Colombia, particularmente las de Plato se siguen observando prácticas enraizadas en métodos tradicionales y memorísticas. Siendo esto una praxis alejada de la realidad mundial y de los adelantos tecnológicos.

Fundamentación teórica

Las tecnologías en la educación del futuro

Las tecnologías hoy día representan un signo de adelanto y desarrollo, en el ámbito educativo representan un modelo futurista de preparación y formación de las nuevas generaciones: al respecto, Suarez (2012), considera que las nuevas tecnologías generan una nueva fase de desarrollo que traen consigo gran impacto y una visión para las organizaciones de la enseñanza y el proceso de aprendizaje. De allí que, la digitalización representa un sistema más abstracto y artificial del carácter de la información, ya sea texto, imagen, audio o vídeo, que mejora los métodos de acumulación, manejo

y transferencia a la vez que facilita el desarrollo de soportes lógicos para interactuar con las máquinas.

La sociedad del conocimiento y la educación

La formación de los nuevos ciudadanos debe basarse en desarrollo de capacidades para que sean autónomos, emprendedores, trabajadores creativos, ciudadanos solidarios y socialmente activos. Se impone un cambio radical en el mundo de la educación y formación dado que se exige un nuevo rol de estudiantes a nivel individuales y de nuevas visiones para el trabajo colectivo, que viene a representar los requerimientos que los mercados imponen dentro de estas nuevas sociedades.

En este sentido, para López (2014), el aprendizaje actualmente debe centrarse en ofrecer más oportunidades de formación, a la vez que genere conciencia en los estudiantes sobre las necesidades sociales, a la vez que los motive para construir su conocimiento, participativamente, es decir que dejen de ser duplicadores de información y se aboque a construir su aprendizaje, de manera que pueda desenvolverse en multiplicidad de entornos.

Uso de las tecnologías en educación

El auge de las tecnologías se ha convertido en motor del cambio social. La economía y la cultura se han globalizado. De allí que las nuevas sociedades demandan una nueva forma de aprender y de alcanzar competencias que coadyuven a preparar un ciudadano preparado para hacer frente a los retos que los mercados mundiales imponen. Al respecto, Barrios (2017), afirma que las tecnologías pueden emplearse en el sistema educativo de tres maneras distintas: como objeto de aprendizaje, como medio para aprender y como apoyo al aprendizaje. Al referirse a ellas como objeto de aprendizaje en sí mismas. Contribuye a que los estudiantes se familiaricen las tecnologías y desarrollen competencias en esta área, lo que las convierta en el fundamento para el aprendizaje y el trabajo, incluso a nivel personal. En cuanto a las tecnologías como medio de aprendizaje, esta representa una herramienta al servicio de la formación y del autoaprendizaje.

Metodología

Esta investigación, se desarrolló bajo el paradigma postpositivista con enfoque cualitativo, ya que busca hacer un análisis interpretativo de la realidad y las experiencias de los docentes en los procesos educativos. Según los planteamientos de Padrón (1992), las bases ontológicas de la investigación cualitativa, parten de una visión subjetiva de la realidad, tal y como aparece en el interior de los espacios de conciencia, en consecuencia, es multi-versionada, relativa, dinámica, construida en un proceso de interacción global y holística, pues busca la interpretación y comprensión de la situación, eventos, acontecimientos, acciones sociales, procesos, significados y sentidos en su totalidad.

Desde el plano epistemológico, aborda la producción de conocimiento mediante la interacción que vincula al investigador-investigado en una relación empática y de identificación que permita vivenciar la realidad estudiada. En razón de tal identificación el conocimiento se va produciendo, pues en la medida en que el investigador interprete atinadamente la particularidad de lo investigado, es capaz de comprenderlo.

Por ende, para esta tipología investigativa, el conocimiento es un acto de interpretación y de comprensión que ve al investigador e investigado como actores sociales. Es decir, como seres individuales y colectivos que actúan y comparten en contextos histórico-culturales determinantes en la configuración de sus valores, creencias, tradiciones, costumbres y relaciones sociales y esto es así pues la investigación sustentada en el paradigma introspectivo-vivencial o cualitativo, considera que el ser humano por su capacidad reflexiva, es un hermeneuta capaz de producir significados sobre sus acciones y sobre las acciones de los otros y que esos significados orientan sus experiencias, saberes, deferencias y rechazos y dialécticamente sus acciones inciden sobre él y sobre la sociedad.

Además, construye su mundo a través de relaciones intersubjetivas que expresa a través del lenguaje y de la producción simbólica. En cuanto a la dimensión metodológica, la investigación cualitativa, busca abrir y mantener canales de comunicación que faciliten, a través del diálogo y de la valoración de los recursos lingüísticos, la interpretación y comprensión de los significados que en procesos de interacción subjetiva, construyen los actores, por lo cual el diseño metodológico de la investigación va emanando y adaptándose al contexto, mediante el uso de técnicas, procedimientos y estrategias cualitativas de investigación social, razón por la cual, el diseño es emergente, flexible, no lineal.

Por tanto, el diseño se va construyendo, permaneciendo abierto a cambios y redefiniciones que pueden ser de la misma situación problemática abordada, de la definición del problema de investigación o de la metodología y estrategias y procedimientos de investigación para abordar el estudio. Atendiendo a estos principios, la investigación cualitativa da importancia al diálogo interactivo y a la observación del contexto al momento de seleccionar a los informantes o participantes del estudio. Seguidamente, intenta aproximarse a lo real social mediante el estudio del dinamismo de las construcciones sociales individuales y colectivas contextualizadas. Finalmente se sirve de métodos, técnicas, instrumentos y procedimientos que aporten información de la particularidad de los eventos y que faciliten una descripción exhaustiva y densa de la realidad concreta con el objeto de interpretarla y comprenderla holísticamente, lo que implica para el investigador cualitativo adoptar una actitud de apertura a las diferentes versiones que de esa realidad construyen los actores sociales.

Dentro de este contexto Gurdián (2007), sostiene que el enfoque cualitativo es inductivo, su perspectiva es holística, no busca probar teorías o hipótesis, su naturaleza es flexible y recursiva, los investigadores participan en la investigación a través de la interacción con los sujetos que estudian. De este planteamiento se establece una relación entre el enfoque cualitativo, este vínculo nace de la intervención del investigador en el fenómeno estudiado, es decir, en el caso de este estudio la investigadora está inmersa en el fenómeno investigado, ya que funge como coordinadora de convivencia.

En este sentido, Taylor y Bogdan (2008) plantean que el enfoque cualitativo representa un modo de encarar el mundo empírico, de una forma inductiva, mediante un diseño flexible, donde se recoge la información que se considera pertinente en ambientes naturales. Otro de los aspectos por los que se distingue esta metodología, se basa en la naturaleza interpretativa de las técnicas que utiliza, que tienen como finalidad describir, traducir, sintetizar e interpretar el significado de diferentes hechos que suceden a nivel social. Asimismo, de esta forma, hablar de métodos cualitativos, supone hacer referencia a un estilo o modo de investigar los fenómenos sociales, en el

que se persigue dar respuesta a aquellos problemas a los que se enfrenta cada investigación. Es así como este estudio adopta una metodología cualitativa bajo el método fenomenológico, el cual se caracteriza no sólo por el hecho de indagar, obtener datos y comprender la realidad en la que se inserta la investigación, sino por provocar transformaciones sociales en los contextos teóricos en los que se interviene.

Las unidades de análisis fueron 8 docentes de educación secundaria, ya que el problema que se abordó es producto de sus relaciones, vivencias y realidad social escolar. En cuanto a las técnicas para recabar la información, es importante saber que la investigación fenomenológica utiliza procedimientos cualitativos en la recogida de datos, hace mayor énfasis en los aspectos de la comunicación personal.

Resultados

Categorías	Sustento empírico	Sustento teórico	Sustento epistemológico
La responsabilidad digital	Cuando se emplean las tecnologías es necesario que el estudiante conozca que hay reglas y normas para su utilización, asimismo que existen regulaciones.	Las tecnologías como toda herramienta deben contemplarse desde su normativa de uso, para ello los docentes deben enseñar que como herramientas educativas su uso se apegue a regulaciones que impliquen responsabilidades por parte de los usuarios. (Barrios, 2017)	El conocimiento intelectual que se encuentra expuesto en los medios digitales está protegido en su uso por normativas que los regulan. Al ser utilizados como insumos para la generación de nuevas teorías y conceptualizaciones deberán respetarse la normativa respectiva.
Competencias tecnológicas	Los estudiantes y docentes deben desarrollar competencias para implementar las tecnologías como herramienta educativa, es decir, deben saber manejarlas desde sus características.	Son todas aquellas habilidades que los usuarios de las tecnologías desarrollan para poder hacer un buen uso de ellas. (López, 2014).	Las competencias tecnológicas son en sí mismas una herramienta intelectual que permiten optimizar la producción intelectual.
La colaboración dentro de nuevos espacios educativos	El trabajo colaborativo fundamenta la construcción del conocimiento, por cuanto las debilidades de los estudiantes se subsanan con las potencialidades de los demás.	La colaboración como espacio educativo fomenta un aprendizaje desde las potencialidades de quienes participan en el mismo, además, las experiencias de los participantes sirven de apoyo para los otros estudiante. (Barrios, 2017).	La producción en colectivo enriquece no sólo el proceso de aprehensión del conocimiento, sino la riqueza del producto generado a partir de éste.

Continuación

Categorías	Sustento empírico	Sustento teórico	Sustento epistemológico
Pedagogía innovadora	Los procesos educativos en esta época deben ser cónsonos con las realidades sociales.	La innovación pedagógica representa un nuevo modelo de enseñanza – aprendizaje con base a trabajar con las herramientas y estrategias que los mercados mundiales y las sociedades actuales demandan. (Suarez, 2012)	Las nuevas realidades sociales y tecnológicas demandan una nueva forma de abordaje de los procesos tanto educativos como de generación de conocimiento.
Habilidades para la vida y preparación laboral	El uso de las tecnologías es conveniente, ya que prepara al estudiante para hacer frente a los retos tecnológicos y proporciona una visión futurista para la vida.	Los procesos educativos deben centrarse en la formación de un ciudadano capaz de enfrentar los retos sociales, y que sirvan para desenvolverse en la vida. (Barrios, 2017)	La revolución tecnológica supuso un cambio de paradigmas en cuanto a la forma de trabajar y producir, es por ello que al preparar al estudiante en el uso diestro de las tecnologías se estará posibilitando una mejor inserción en el mercado laboral.
La colaboración dentro de nuevos espacios educativos	En los procesos educativos los docentes siguen siendo el modelo y quien dirige todos los procesos educativos, siendo esto un error en la actualidad.	Los nuevos modelos educativos deben ser orientados con base a los requerimientos de los estudiantes, por tanto, el estudiante debe ser el centro y el fundamento del acto educativo. (Suarez, 2012)	En la actualidad se hace necesario brindar a los estudiantes la posibilidad de ser el generador de estrategias para el aprendizaje convirtiéndose en el protagonista de un proceso cuyo resultado final le posibilitará su mejor desempeño.
Formas de pensamiento.	El estudiante debe aprender a pensar y dejar de ser dirigido para que produzca académicamente.	Si los procesos educativos están dirigidos por la memorización, el estudiante no podrá desarrollar formas de pensamiento que lo lleven a cuestionar la información que reciben. (Barrios, 2017)	El estudiante requiere desarrollar la capacidad de análisis, la confrontación de diferentes concepciones de la realidad para así ser capaces de generar tanto sus propios procesos, como la producción intelectual consecuente, desde su originalidad e individualidad.

Fuente. El investigador (2021).

Discusión de resultado

Desde el análisis interpretativo surgieron una serie de categorías que tienen relación directa e indirecta con las tendencias educativas de las aulas del futuro entre las cuales se están: la responsabilidad digital, lo que implica que no se trata de usar las tecnologías indiscriminadamente, extrayendo información y publicando contenidos sin que se sea cuidadoso con las limitaciones y las normas morales que la sociedad exigen, es decir, se deben emplear mecanismo para evitar información con contenido inapropiado. En relación a las competencias tecnológicas las realidades educativas han demostrado un uso limitado de las mismas, por la falta de capacitación de los docentes y estudiantes, quienes las usan como herramienta de búsqueda de información y comunicaciones, sin explorar y explotar las grandes ventajas académicas que estas ofrecen. Otra de las tendencias que se requieren es la colaboración dentro de nuevos espacios educativos, no se puede seguir enseñando de manera disgrega e individualizada, ya que todo ser humano debe formarse para vivir en sociedad, por tanto, las tendencias de la educación del futuro deben proyectarse a aprender y trabajar en colectivo. Al respecto, [Zambrano \(2015\)](#), expone que “trabajar en equipo o cooperativamente es una forma de crear ambientes de trabajos adecuados y organización del aprendizaje dentro y fuera del aula” evidentemente, cuando los estudiantes se agrupan para realizar actividades en colectivo se propicia un aprendizaje cooperativo. Mientras que según [Acosta, \(2020\)](#), el trabajo cooperativo le permitirán al estudiante generar y compartir experiencias, información y conocimientos previos o adquiridas en el proceso de cooperación, de esta forma desarrollaran habilidades comunicativas, fortaleciendo al mismo tiempo las competencias para trabajar en equipo, donde cada uno despierte a una forma de aprendizaje, asumiendo sus responsabilidades dentro de un colectivo para alcanzar metas comunes, personas conscientes y solidarias, con capacidad de ser autónomos y con criterios para tomar decisiones. Dentro de este contexto, cada docente deberá implementar estrategias o las formas para que los estudiantes persigan metas comunes, que favorezca el liderazgo, la toma de decisiones que les permita a su vez el intercambio de recursos, de manera que desarrollen el sentido de responsabilidad y coresponsabilidad.

Esto representa una visión de ver los procesos educativos, desde una perspectiva innovadora, es decir representa una pedagogía innovadora, que le permitirá desarrollar habilidades para la vida y preparación laboral, ya que las tecnologías actualmente representan una herramienta fundamental para el sector productivo de cada país. Para lograr una educación y aprendizajes significativos en el futuro, es imperativo que estos sean dirigidos por estudiantes, no se trata de que los estudiantes planifiquen las actividades académicas, pero sí de que con base a sus necesidades y requerimientos los docentes proyecten las estrategias y contenidos, buscando con ello estimular nuevas formas de pensamiento en los estudiantes, de manera que analicen la información que reciben del entorno y de las mismas redes informáticas.

Conclusiones

Después de la interpretación de las experiencias de los docentes en cuanto a la educación actualmente y las nuevas tendencias educativas de las aulas del futuro, según los docentes entrevistados el uso de las tecnologías influye de manera positiva en el aprendizaje académico, debido al dinamismo y al auge que estas tecnologías en los estudiantes en la actualidad. Por un

lado, fomenta la motivación e interactividad de los estudiantes, ya que son herramientas que atraen su atención por formas parte de sus vidas. Por otro lado, estimula la cooperación entre los estudiantes, impulsando con ello la participación, la investigación y la creatividad.

En otro orden de ideas, cada estudiante se considera una particularidad, por lo tanto, no deben ser tratados de igual forma, en cuanto a sus formas de aprender. De allí que las tendencias de la educación en las aulas del futuro se deben direccionar a trabajar pedagógicamente formato individual y grupal, de manera que cada estudiante se pueda desenvolver como unidad independiente y en colectivo por metas en común.

Finalmente, se infiere las tendencias de la educación en el futuro amerita de herramientas que permitan tanto una enseñanza – aprendizaje por descubrimiento como expositiva tradicional, donde el papel del profesor sigue fundamental, pero se desarrolla con base a los estudiantes como eje central del proceso educativo. Asimismo, este nuevo enfoque de educación es importante en la educación secundaria por representar esta etapa una fase compleja para los estudiantes por su transición a la adolescencia, lo que ocasiona que sus intereses cambien, esto influye en su rendimiento debido a que estos cambios en ocasiones acarrear problemas de motivación y falta de concentración en sus estudios. Para estos nativos digitales las TIC se catequizan en un conducto de comunicación e información que les abre las puertas a un aprendizaje abierto y motivador, acrecentando su influencia en el aula. Aunado al aprendizaje académico, las TIC también contribuyen a que los estudiantes desarrollen competencias transversales, tales como: comunicación interpersonal, el trabajo colaborativo, o la creatividad, lo que impulsa su participación en clase y elimina posibles barreras de integración.

Referencias

- Acosta, P. (2020). *Aprendizaje cooperativo para el perfeccionamiento epistemológico en la construcción de saberes en el área de lenguaje*. (Tesis doctoral) Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Venezuela.
- Barrios, M. (2017). *Herramientas web como estrategia pedagógica para desarrollar el pensamiento científico en estudiantes de secundaria de Tenerife Magdalena*. (Tesis Doctoral). Universidad Rafael Bellosso Chacín. Maracaibo-Venezuela
- Cabero Almenara, J. (2007). *Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación*. Mc Graw Hill.
- Casado, M. A., Garitaonandia, C., Jiménez, E., Garmendia, M., Karrera, I., y Moreno, G. (2018). *Los niños de la brecha digital en España*. Unicef.
- Castro, Santiago y Guzmán, Belkys y Casado, Dayanara (2007). Las Tic en los procesos de enseñanza y aprendizaje. *Laurus*, 13 (23), 213–234. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=761/76102311>
- Gurdián, A. (2007). *El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio – educativa*. Agencia española de Cooperación Internacional. Disponible en: [https://web.ua.es/en/ice/documentos /re-](https://web.ua.es/en/ice/documentos/re-)

cursos/materiales/el-paradigma-cualitativo-en-la-investigacion-socio-educativa.pdf

Padrón, J. (1992). *Aspectos Diferenciales de la Investigación Educativa*. UNESR. Caracas. Venezuela.

Taylor, S. J. y Bogdan, R. (2008). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Paidós.

Referencia para citar: Arevalo, M. A. M. y Rios, C. P. A. (2022). Gestión pedagógica y valores éticos en las instituciones de básica secundaria en la ciudad de Barranquilla Departamento del Atlántico de Colombia. *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 3, (5), 128–137. <https://redip.iesip.edu.ve/ojs/index.php/redip/article/view/48>

Gestión pedagógica y valores éticos en las instituciones de básica secundaria en la ciudad de Barranquilla Departamento del Atlántico de Colombia

Aura María Arevalo Mieles*

Barranquilla, Departamento Atlántico / Colombia

Patricia Aideé Rios Coba*

Barranquilla, Departamento Atlántico / Colombia

Resumen

Este artículo es producto de una investigación, que tuvo como objetivo, determinar la relación entre la gestión pedagógica y valores éticos en las instituciones de básica secundaria, en la ciudad de Barranquilla departamento del Atlántico de Colombia. Tomando como base los docentes, de las instituciones señaladas. La metodología que se desarrolló para lograr los objetivos fue de tipo descriptivo y de campo, por cuanto su propósito fue determinar la magnitud de la presencia, de las variables Gestión pedagógica y valores éticos, para luego precisar la relación existente entre ambas ubicándose en la perspectiva positivista no experimental. Los instrumentos utilizados fueron, dos cuestionarios contentivos de 60 ítems, con alternativas, siempre, casi siempre, algunas veces, casi nunca y nunca, para aplicarlos a los docentes del nivel básico secundario. El cual fue sometido a validez por juicio de expertos, la confiabilidad se realizó a través del coeficiente del Alfa de Cronbach, los reactivos se formularon mediante escala tipo Lickert. El análisis de los datos se realizó con estadística descriptiva, permitiendo establecer como la gestión pedagógica asumida por los docentes, pudiese incidir en el fortalecimiento de los valores éticos en los estudiantes de educación básica secundaria, orientado por los docentes. De acuerdo con lo reflejado, los resultados indican que existe una correlación positiva entre las variables de la investigación, al observarse en los docentes criterios claros, de cómo una buena Gestión pedagógicas ayuda al fortalecimiento de los valores en los educandos.

Palabras claves: Gestión pedagógica, Valores Éticos, Educación Básica Secundaria, Colombia.

* Docente en el Instituto de Educación Distrital Máximo Mercado, Sabana Larga, Departamento del Atlántico, Colombia. Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Lengua Castellana. Especialista en Administración de la Informática Educativa. Actualmente docente catedrática en la Fundación Universitaria San Martín. Email de contacto: auraarevalo27@gmail.com

** Magister Scientiarum Ciencias de la Educación. Especialización en Gestión Educativa. Maestra en Artes Plásticas. Actualmente labora en el Instituto de Educación Distrital para el Desarrollo Integral Nueva Granada. Email de contacto: patriciaaide@hotmail.com

**Pedagogical management and ethical values in
secondary schools in the city of Barranquilla,
Department of Atlántico, Colombia.**

Resumen

This article is the product of an investigation, whose objective was to determine the relationship between pedagogical management and ethical values in secondary schools in the city of Barranquilla, Department of Atlántico, Colombia. It was based on the teachers of the aforementioned institutions. The methodology that was developed to achieve the objectives was descriptive and of field type, because its purpose was to determine the magnitude of the presence of the variables pedagogical management and ethical values, to then specify the existing relation between both being located in the non-experimental positivist perspective. The instruments used were two questionnaires containing 60 items, with alternatives: always, almost always, sometimes, almost never and never, to be applied to teachers at the basic secondary level. The questionnaire was subjected to validity by expert judgement, reliability was assessed using Cronbach's alpha coefficient, and the items were formulated using a Lickert-type scale. The analysis of the data was carried out with descriptive statistics, making it possible to establish how the pedagogical management assumed by the teachers could influence the strengthening of ethical values in the students of basic secondary education, guided by the teachers. The results indicate that there is a positive correlation between the research variables, as the teachers have clear criteria on how good pedagogical management helps to strengthen the values of the students.

Keywords: Pedagogical management, Ethical values, Educación Básica Secundaria, Colombia.

**Gestão pedagógica e valores éticos nas escolas
secundárias da cidade de Barranquilla,
Departamento de Atlántico, Colômbia.**

Sumário

Este artigo é o produto de uma pesquisa que visava determinar a relação entre a gestão pedagógica e os valores éticos nas escolas secundárias da cidade de Barranquilla, Departamento de Atlántico, Colômbia. Baseou-se nos professores das instituições acima mencionadas. A metodologia que foi desenvolvida para alcançar os objetivos era descritiva e de tipo campo, porque a sua finalidade era determinar a magnitude da presença das variáveis gestão pedagógica e valores éticos, para depois especificar a relação existente entre ambos estar localizados na perspectiva não experimental positivista. Os instrumentos utilizados foram dois questionários contendo 60 itens, com alternativas: sempre, quase sempre, por vezes, quase nunca e nunca, para serem aplicados aos professores do nível secundário básico. O questionário foi submetido à validade através de julgamento por peritos, a fiabilidade foi avaliada utilizando o coeficiente alfa de Cronbach, e os itens foram formulados utilizando uma escala de tipo Lickert-. A análise dos dados foi realizada com estatísticas descritivas, permitindo estabelecer como a gestão pedagógica assumida pelos professores poderia influenciar o reforço dos valores éticos nos alunos do ensino secundário básico, orientados pelos professores. Os resultados indicam que existe uma correlação positiva entre

as variáveis de investigação, uma vez que os professores têm critérios claros sobre como a boa gestão pedagógica ajuda a reforçar os valores dos estudantes.

Palavras chaves: Gestão Pedagógica, Valores éticos, Educación Básica Secundaria, Colômbia.

Gestion pédagogique et valeurs éthiques dans les écoles secondaires de la ville de Barranquilla, département de l'Atlántico, Colombie.

Resumen

Cet article est le produit d'une recherche qui visait à déterminer la relation entre la gestion pédagogique et les valeurs éthiques dans les écoles secondaires de la ville de Barranquilla, département de l'Atlántico, Colombie. Elle s'est basée sur les enseignants des institutions susmentionnées. La méthodologie qui a été développée pour atteindre les objectifs était descriptive et de type terrain, car son but était de déterminer la magnitude de la présence des variables gestion pédagogique et valeurs éthiques, pour ensuite spécifier la relation existante entre les deux étant situé dans la perspective positiviste non expérimentale. Les instruments utilisés étaient deux questionnaires contenant 60 items, avec des alternatives : toujours, presque toujours, parfois, presque jamais et jamais, à appliquer aux enseignants du niveau secondaire de base. La validité du questionnaire a été soumise au jugement d'experts, la fiabilité a été évaluée à l'aide du coefficient alpha de Cronbach et les items ont été formulés à l'aide d'une échelle de type Lickert. L'analyse des données a été réalisée à l'aide de statistiques descriptives, permettant d'établir comment la gestion pédagogique assumée par les enseignants pouvait influencer le renforcement des valeurs éthiques chez les élèves de l'enseignement secondaire de base, guidés par les enseignants. Les résultats indiquent qu'il existe une corrélation positive entre les variables de recherche, car les enseignants ont des critères clairs sur la manière dont une bonne gestion pédagogique contribue à renforcer les valeurs des élèves.

Mots-clés: Gestion pédagogique, Valeurs éthiques, Educación Básica Secundaria, Colombie.

Introducción

Actualmente las instituciones educativas, se encuentran caracterizadas socialmente por la globalización de actividades sociales, culturales y económicas que rigen los procesos productivos de un país, surgiendo la aparición de nuevos medios interconectados por las nuevas tecnologías, educativas, lo cual ha permitido la readecuación en el ámbito personal y profesional del docente en su gestión pedagógica

En tal sentido, la escuela hoy día debe responder a las demandas cuantitativas y cualitativas de una educación enmarcada en un mundo cambiante, para lo cual requiere desarrollar en sus docentes la capacidad de aprender conocimientos significativos, conducentes al logro de una gestión pedagógica apoyada en su liderazgo como promotor de los cambios socio-educativos que la escuela actual necesita. Razones que conllevan al docente a instaurar cambios que le conduzcan a ser mejores educadores cada día, por ello es vital que su gestión pedagógica este enmarcada

en la promoción de acciones innovadoras, que le permitan mejorar la práctica educativa a través de una gestión innovadora en su acción escolar diaria.

En atención a lo referido, el proceso a ser llevado adelante por el docente, para lograr una educación de calidad y excelencia debe enfocarse en la forma de actuar y conducir su gestión pedagógica durante el proceso enseñanza aprendizaje con sus educandos. Motivo por el cual, el perfil del docente debe centrarse, en un conjunto de competencias entre las cuales destaca su liderazgo, lo que, por supuesto le permitirá generar un clima de armonía en el aula y fuera de ella, de allí que su trabajo en equipo en la escuela permitirá fortalecer valores para la convivencia social entre sus alumnos y compañero educadores, mejorando la autoestima en aras de lograr un mejor desempeño en su labor educativa.

En relación a la planteado, se puede decir que el docente en su gestión pedagógica debe ser el ente, que propicie los cambios educativos en su institución y conocedor del contexto donde le corresponde actuar, con la finalidad de tomar decisiones idóneas para lograr que su labor con sus estudiantes sea efectiva y de calidad, lo cual le permita funcionar cabalmente en pro de una labor académica de integral, donde sean incorporados al proceso enseñanza aprendizaje a los padres y representantes, en la búsqueda del fortalecimiento de valores sociales. Así mismo, desde esta perspectiva, se considera importante plantearse objetivos conducentes a fortalecer los valores éticos en los estudiantes del nivel secundario en las instituciones educativas de básica secundaria, en la ciudad de Barranquilla departamento del Atlántico de Colombia, por ello la necesidad de apoyar dicha propuesta con las orientaciones sociales y académicas, que desde el punto de vista de su gestión pedagógica puedan aportar los docentes de este nivel básico secundario.

En atención a lo referido, es importante señalar que mediante una gestión pedagógica eficiente permitirá fortalecer la integración entre la escuela y la comunidad, estrechando la vinculación de agentes comunitarios, mediante la motivación y el interés de padres y representantes en las actividades escolares realizadas por sus hijos. En tal sentido, con el apoyo del docente y rectores educativos es posible generar soluciones socio-educativas en pro de la búsqueda continua por mejorar la calidad educativa, lo cual pudiese ser una excelente manera de propiciar en los estudiantes de las instituciones educativas de básica secundaria de la ciudad de Barranquilla departamento del Atlántico de Colombia, valores éticos relacionados con el respeto, solidaridad responsabilidad, honestidad, verdad y justicia.

Lo planteado, obedece a la necesidad y obligación existente hoy día, donde los docentes partiendo de una buena gestión pedagógica, le den importancia al fortalecimiento de los valores éticos en los estudiantes que reciben su instrucción en el sistema educativo básico secundario, lo cual debería ser un reflejo para una educación de calidad moral, acción que por supuesto debe ser complementada con la labor brindada por los padres desde el hogar, situación que se hace cada vez más imprescindible, debido a la influencia negativa del medio social donde se desenvuelven en ocasiones los niños y jóvenes en edad escolar, lo cual los hace más vulnerables a recibir cambios, que afecten los valores éticos referidos en el párrafo anterior.

Como se puede apreciar, hoy día los valores son un factor de suma importancia en todos los niveles de la vida del ser humano, especialmente en los estudiantes, donde su familia y los docentes

son copartícipes de ello, sobre todo cuando actualmente se habla de decadencia de valores, y cómo lograr su fortalecimiento para ponerlos en práctica. Razones de importancia para que los docentes de este nivel básico secundario, desde una buena gestión pedagógica contribuyan al desarrollo de relaciones interpersonales, que permitan mejorar la armonía entre comunidad, familia y Escuela, lo que ayudará en la formación de valores éticos en los educandos y su familia, redundado ello en beneficios del proceso enseñanza aprendizaje en las instituciones educativas de básica secundaria en la ciudad de Barranquilla departamento del Atlántico de Colombia.

Fundamentación teórica

En esta sección, en relación con la gestión pedagógica en la formación de valores Éticos en estudiantes de las instituciones educativas de básica secundaria en Barranquilla departamento del Atlántico de Colombia, se señalan criterios de diversos autores, que permitieron sustentar la investigación sobre la temática desarrollada. Para lo cual se tomaron en cuenta las principales teorías sobre gestión pedagógica y valores Éticos, desarrolladas por diversos autores.

Gestión pedagógica

Según Amarate (2010), desde la perspectiva sociológica de instituciones educativas, consiste en asumir que los procesos de gestión no solo son exclusivos del plano pedagógico, sino abarca la realidad educativa es decir el impacto que tiene en la sociedad educativa donde marca su funcionamiento, como tal debe ser una buena calidad de enseñanza por parte del profesor, donde se juega la gestión pedagógica una estrategia de impacto de calidad en los sistemas de enseñanza.

Es así como según percepción de las investigadoras del proyecto, el concepto de gestión en el proceso educativo en establecimientos escolares, en el caso de Colombia pueden ser asociados con iniciativas de proyectos de innovación educativa, para ellos abarca una diversidad de propósitos. Por lo tanto, en los procesos educativos amplios, el papel del profesor en una acción pedagógica sobre el plano de los procesos de enseñanza aprendizaje en el aula.

Elementos de la Gestión pedagógica

Es necesario que los responsables de la conducción de la gestión pedagógica en una institución educativa, desde sus roles académicos sean capaces de innovar, buscando ser las mejores, para ello debe apoyarse en la creatividad en su gestión, la gestión del conocimiento y la gestión del cambio, como esas habilidades que le permitan liderizar una buena gestión pedagógica.

Gestión del Conocimiento

La gestión del conocimiento o capital intelectual según, Cueto (2003), es una práctica que consiste en poner en funcionamiento los medios para que el conocimiento, cualquiera que sea su origen pueda ser difundido, distribuido y utilizado en beneficio de la institución, ya que no solo se trata de gestionar y estructurar la información, sino también de incorporar al trabajo académico las propias experiencias subjetivas. En el mismo orden de idea, Suso (2004:7) expone que la gestión del conocimiento se refiere a la capacidad de utilizar el conocimiento, así como a la capacidad de

aprender generando un nuevo conocimiento.

Gestión del Cambio

La gestión pedagógica, para propiciar cambios en la búsqueda de mejorar la calidad académica, debe tener en cuenta que todo cambio conlleva una resistencia, debido a la inercia provocada por la situación que se busca darle solución. Esta resistencia aparece porque ese cambio amenaza el modo de hacer las cosas, sin tomar en cuenta las actitudes tradicionales, relaciones establecidas y las funcionales existentes. Por ello para [Jiménez \(2007:58\)](#), es preciso realizar un conjunto de acciones orientadas a que las personas se identifiquen con el proceso a reducir el riesgo de fracasar o simplemente de no cambiar.

Por tal motivo para transformar la institución y con ella su proceso educativo, es necesario modificar los comportamientos de los docentes que la integran, de forma que abandonen hábitos y formas que le impidan vencer el pasado, enfocando sus actuaciones hacia la nueva visión pedagógica en su rol docente.

Gestión del clima institucional

El clima institucional en la escuela, es el ambiente generado por buena gestión pedagógica, a partir de las vivencias cotidianas de los miembros de esta, ambiente relacionado con actitudes, creencias, valores y motivaciones, presentes en cada miembro de la institución escolar, mediante los cuales se expresan de manera asertivas las relaciones interpersonales de ellos.

En el ámbito de la gestión pedagógica, el Clima institucional, según [López \(2009\)](#), el rol del docente tiene gran relevancia en la generación de un clima institucional adecuado, que ayude a potenciar el proyecto educativo y los logros de aprendizaje de los estudiantes. Por ello los criterios considerados en este ámbito de acción educativa deben estar dirigidos a promover la colaboración al interior de la organización escolar, para establecer y conformar redes de apoyo en su entorno comunitario. En tal sentido, corresponde al docente con el apoyo del rector educativo, promover valores éticos e institucionales, que generen un clima de confianza y colaboración para el logro de las metas institucionales y académicas.

Lo referido, según percepción de las investigadoras, propicia un clima laboral favorable, donde se logren altos criterios de cumplimiento, reconociendo logros y promoviendo lazos de confianza y apoyo mutuo entre el personal de la Institución, fortaleciendo un clima de colaboración y participación educacional entre docentes, estudiantes, padres y representantes, lo cual se considera un aspecto importante en la gestión pedagógica para lograr las metas de aprendizaje previstas

Definición de valores éticos

Los valores éticos, según [Espinosa \(2012\)](#), se relacionan directamente con la conducta de las personas que nos rodean, influyéndose mutuamente en todo momento para dar pie a su comportamiento, observándose que no hay acción que no tenga un mínimo de valor por mínima que parezca, y es aquí donde la ética entra para ver como la persona se ha guiado exactamente.

Características de los valores éticos

La humanidad ha adoptado criterios a partir de los cuales se establecen las características de valores éticos, en consideración se hace referencia a los siguientes: integralidad, flexibilidad, jerarquía, satisfacción, aplicabilidad y trascendencia

1. *Integridad.* Para [Espinosa \(2012\)](#), se considera la forma de actuar de forma correcta, es decir hacer lo correcto para uno mismo, Una persona íntegra es una persona la que actúa de acuerdo a principios, comprendiendo que todos los seres humanos tienen derecho a la integridad tanto física, como moral.

2. *Flexibilidad.* Es la capacidad de adaptarse rápidamente a las circunstancias, los tiempos y las personas, rectificando oportunamente nuestras actitudes y puntos de vista para lograr una mejor convivencia y entendimiento con los demás.

3. *Jerarquía.* De acuerdo con [Morales \(2008\)](#), la jerarquía de los valores implica que existe un orden jerárquico, que hay valores de rango superior y valores de rango inferior. Pero, es necesario entender cuál es el valor supremo conforme, al cual debe ordenarse la vida, según este autor, esta es una cuestión difícil y muy debatida.

4. *Satisfacción.* En palabras de [Espinosa \(2012\)](#), los valores generan satisfacción en las personas que los practican, considerándose que es una actitud general del individuo hacia su trabajo, una persona satisfecha en su trabajo tiene actitudes positivas, y las que se sienten insatisfechas tienen actitudes negativas

5. *Aplicabilidad.* Admite [Carreras \(2011a\)](#) que los valores se aplican en las diversas situaciones de la vida; entrañan acciones prácticas que reflejan los principios valorativos de la persona., hoy día se habla mucho de los valores éticos, sin embargo, en ocasiones no tenemos noción de cómo aplicar los valores éticos en nuestra vida cotidiana, lo cual en realidad es muy simple mejorarnos éticamente en nuestro trabajo, escuela u hogar.

Clasificación de valores éticos en la educación básica secundaria

No hay una clasificación fidedigna, de los tipos de valores éticos que existen, culturalmente se dan una serie de ideas aceptadas como éticas independientemente del ambiente donde se viva, por lo cual no se debe considerar algo como ético, desde el punto de vista personal, ya que siempre tendrán que ser decisiones tomadas a partir de valores éticos sociales, por encima del juicio personal.

Seguidamente se hace énfasis en los valores más comunes que se observan actualmente en la educación secundaria en Colombia:

1. *La justicia.* Salas (2011) expresa que este valor ético de la justicia, es la cualidad que permite de dar a cada persona el derecho le corresponde, sea bueno o malo, algunos autores dicen, que la justicia es ciega, esto quiere decir que no mira a quien se juzga, de esta manera no habrá parcialidad al momento de dar su merecido a una persona.

2. *Solidaridad*. Pujol (2009), refiere que la solidaridad es un valor útil en todos los ámbitos, permite el apoyo entre los diversos miembros de una familia, construye comunidades urbanas y escolares más sólidas y resistentes, edifica naciones donde todos los individuos se sienten responsables y trabajan por el bien común.

3. *Responsabilidad*. En la postura de Valero (2011) la misma es una obligación, ya sea moral o incluso legal, de cumplir con lo que se ha comprometido, por ello es fácil de detectar en la vida diaria, especialmente en su faceta negativa. En tal sentido, un elemento indispensable dentro de la responsabilidad es cumplir un deber, por ello tiene un efecto directo en otro concepto fundamental, como lo es la confianza, pudiéndose decir entonces que la responsabilidad es un signo de madurez.

4. *Verdad*. Lianes (2006) refiere que el valor de la verdad se usa mucho para referirse a una persona honesta, sincera y de buena fe, una persona en la que se puede confiar. También enfatiza que la verdad, es lo que define lo real de lo falso, algo verdadero es algo que puedes comprobar, el ser una persona honesta, es cumplir con lo que ofreces.

Metodología

En cuanto al tipo y diseño de la investigación, el presente estudio, se ubicó en el tipo cualitativo descriptivo, el cual Chávez (2010), señala que se orienta a recolectar información relacionada con el estado real de las personas, objetos, situaciones o fenómenos, tal como se presenta en el momento de recolección. Así mismo, el diseño de la investigación fue de campo, según Hernández, Fernández y Baptista (2007), es el análisis sistemático de problemas en la realidad cuyo propósito es describirlo e interpretarlos, entendiendo su naturaleza, explicando la causa-efecto y predecir su ocurrencia haciendo uso de métodos característicos en las instituciones de educación secundaria

De igual modo, la población estuvo conformada por docentes y rectores de las instituciones de básica secundaria, en la ciudad de Barranquilla departamento del Atlántico de Colombia, a los cuales se consultó su opinión, sobre la problemática que motivó al investigador a establecer la relación entre la gestión pedagógica y valores éticos en las instituciones de básica secundaria.

Para tal fin los instrumentos de recolección de información utilizados fueron dos instrumentos, tipo encuesta bajo formato Likert, conformado por sesenta (60) ítems, con alternativas de respuestas siempre, algunas veces y nunca. En forma similar, las técnicas de para procesamiento y análisis de los datos, fue la estadística descriptiva, tomando como base la frecuencia y el porcentaje, así la media aritmética en función de las dimensiones que se presentaron en la investigación.

Discusión de resultados

De acuerdo con las opiniones recolectadas, mediante la encuesta aplicada al personal docente y rectores de las instituciones de básica secundaria, en la ciudad de Barranquilla, departamento del Atlántico Colombia, se describen los hallazgos más relevantes, en primer lugar, en las respuestas emitidas sobre la gestión pedagógica en los docentes de básica secundaria (76%) y en

los Rectores educativos (75%).

Se puede observar que ambos ubicaron su alternativa en siempre, lo que denota que existe una importante significación en los criterios de ambos estratos poblacionales, lo que denota la importancia de la labor académica del docente, para la promoción de valores éticos en los estudiantes, para lo cual la gestión pedagógica de los profesores debe apoyarse en la autonomía, participación y formación académica.

De igual modo, en relación con los valores éticos como apoyo a la gestión pedagógica del docente, se detectó según opinión de rectores educativos (75%) y docentes de secundaria (78%), los cuales ubicaron su alternativa de respuesta en *Siempre*, indicando con ello una gran significación, al expresar ambos criterios claros sobre la importancia de la formación de valores éticos en los estudiantes de instituciones de básica secundaria en la ciudad de Barranquilla departamento del Atlántico de Colombia. Observándose de igual modo rectores, como docentes consideran la importancia, que los estos valores tienen para la educación, como factor fundamental para el proceso enseñanza aprendizaje de los educandos.

Conclusiones

El artículo en referencia pretende brindar a los docentes de las instituciones de básica secundaria en la ciudad de Barranquilla departamento del Atlántico de Colombia, aportes para mejorar su gestión pedagógica, respondiendo a las necesidades de formación de los estudiantes, para formar ciudadanos competentes con valores éticos y sociales, para lo cual debe apoyarse en los principios y procesos en los cuales se sustenta su labor académica.

Así mismo se puede concluir, que para lograr una educación de calidad y excelencia los docentes en su gestión pedagógica, deben enfocarse en un conjunto de competencias, entre las cuales destaca su liderazgo para generar un clima de armonía en el aula y fuera de ella, lo que indudablemente permitirá fortalecer valores para la convivencia social entre sus alumnos y compañeros educadores en aras de lograr un mejor desempeño en su gestión pedagógica.

Del mismo modo, como conclusión resalta lo expresado por los docentes y rectores de las instituciones de básica secundaria, en la ciudad de Barranquilla, en relación con los valores éticos como apoyo a la gestión pedagógica del docente, donde se detectó gran significación sobre la importancia de la formación de valores éticos en los estudiantes de dichas instituciones, considerando además que estos valores son un factor fundamental para el proceso enseñanza aprendizaje de los educandos.

Referencias

- Acosta. (2007). *La Escuela: instrumento de paz y solidaridad*. Conferencia de Educación U.J.G.H Maracaibo Venezuela.
- Amarate (2010). Gestión educativa para la transformación de la escuela. *Revista de pedagogía*. Escuela de Educación Universidad Central de Venezuela.

Álvarez, (2005). *El concepto emergente de gestión educativa estratégica y desafíos para la formación en gestión*. Escuela Superior de Comercio y Administración. Instituto Politécnico Nacional.

Carreras. (2011). *La Educación moral en primaria y en secundaria*. Editorial Luis Vives.

Carreras (2011). *Cómo educar en valores*. Narcea, S.A. Ediciones.

Chávez (2010). *Introducción a la metodología educativa*. Caracas: Editorial Grafica.

Espinosa (2012). *Valores y Educación*. Ediciones Ariel. Barcelona España.

Guédez (2003). *Ética y Práctica de la Responsabilidad Social Empresarial*. Editorial Mc Graw Hill

Hernández y otros (2007). *Metodología de investigación*. Editorial McGraw-Hil.

López (2009). *Legislación Educativa y clima institucional*. Fondo editorial PUCP. Lianes. (2006). Tratado de Psicología general. Creencias, actitudes y valores. Editorial Alhambra.

Manes (2008). *Gestión estratégica para instituciones educativas*. Editorial Granica. Morales (2008). *Gestión basada en competencias*. Ediciones pedagógicas del Sena.

Navas (2004), *La Educación en valores y su entorno normativo*. Editorial Panapo.

Pujol (2009). *Valores para la convivencia*. Ediciones Prentice.

Salas (2011). *La Educación en valores y su entorno normativo*. Editorial Panapo.

Referencia para citar: Mosquera, D. M. I. y Londoño, P. L. D. (2022). La gamificación como estrategia para la promoción del aprendizaje creativo en estudiantes de básica primaria. *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 3, (5), 138–158. <https://redip.iesip.edu.ve/ojs/index.php/redip/article/view/49> *tgrado*, 3, (5), 19–33. <https://redip.iesip.edu.ve/ojs/index.php/redip/article/view/39>

La gamificación como estrategia para la promoción del aprendizaje creativo en estudiantes de básica primaria

María Isabel Mosquera Díaz*

Luz Dary Londoño Parra**

Resumen

El objetivo del estudio es analizar la gamificación como estrategia para la promoción del aprendizaje creativo en estudiantes de básica primaria. Teóricamente, se soportó en las teorías de Ortiz, Jordán y Agredal, Lee y Hammer, Villalustre y Del Moral y Foncubierta y Rodríguez. La investigación se enmarcó en un paradigma positivista – cuantitativo, de tipo descriptivo. La recolección se realizó mediante la técnica de la encuesta con un instrumento tipo cuestionario, de cinco (05), alternativas de respuesta múltiple, de opción cerrada, dirigido a 36 docentes de tres (03) de básica primaria de los grados 3ero. a 5to del municipio Cereté, departamento Córdoba, Colombia. Para el análisis de los datos, se empleó la estadística descriptiva; frecuencias y media aritmética. Los resultados muestran debilidades en los docentes, pues tanto los aspectos centrados en la gamificación como los procesos del aprendizaje creativo resultaron medianamente altos, por tanto, la actividad educativa emprendida se desfavorece en motivación, dinamismo e interactividad para la construcción de experiencias de aprendizaje significativo. Se concluyó que los docentes requieren ampliar y diversificar el uso de estrategias didácticas centradas en la gamificación como actividad enriquecedora que genera en los estudiantes interés por aprender enfatizando en la creatividad.

Palabras claves: Gamificación, estrategia didáctica, aprendizaje creativo.

* Licenciada en Informática Educativa y Medios Audiovisuales. Especialista en Ingeniería de Software. Magister en Educación. Actualmente trabaja en Institución Educativa Santa Teresa. Código Postal: 230550. Email: mg_mosquera@hotmail.com

**Ingeniera de Sistemas. Especialista en Pedagogía. Magister en Educación. Actualmente trabaja en Institución Educativa La Leona. Código Postal: 73001. Email: ing.luzdylon@gmail.com

Gamification as a strategy for promoting creative learning in primary school students

Summary

The aim of the study is to analyse gamification as a strategy for promoting creative learning in primary school students. Theoretically, it was based on the theories of Ortiz, Jordán and Agredal, Lee and Hammer, Villalustre and Del Moral and Foncubierta and Rodríguez. The research was framed within a positivist–quantitative, descriptive paradigm. The collection was carried out by means of the survey technique with a questionnaire type instrument, with five (05) multiple–choice, closed–choice alternatives, addressed to 36 teachers of three (03) elementary school teachers from 3rd to 5th grades in the municipality of Cereté, department of Córdoba, Colombia. Descriptive statistics, frequencies and arithmetic mean were used to analyse the data. The results show weaknesses in the teachers, as both the aspects focused on gamification and creative learning processes were moderately high, therefore, the educational activity undertaken is unfavourable in terms of motivation, dynamism and interactivity for the construction of meaningful learning experiences. It was concluded that teachers need to expand and diversify the use of didactic strategies focused on gamification as an enriching activity that generates interest in students to learn, emphasising creativity.

Keywords: Gamification, didactic strategy, creative learning.

A gamificação como estratégia para promover a aprendizagem criativa nos alunos do ensino primário

Sumário

O objectivo do estudo é analisar a gamificação como uma estratégia para promover a aprendizagem criativa nos alunos do ensino primário. Teoricamente, baseou-se nas teorias de Ortiz, Jordán e Agredal, Lee e Hammer, Villalustre e Del Moral e Foncubierta e Rodríguez. A investigação foi enquadrada dentro de um paradigma positivista–quantitativo e descritivo. A recolha foi realizada através da técnica de inquérito com um instrumento do tipo questionário, com cinco (05) alternativas de escolha múltipla, de escolha fechada, dirigido a 36 professores de três (03) professores do ensino básico do 3º ao 5º ano do município de Cereté, departamento de Córdoba, Colômbia. Foram utilizadas estatísticas descritivas, frequências e médias aritméticas para analisar os dados. Os resultados mostram fraquezas nos professores, uma vez que tanto os aspectos centrados na gamificação como os processos de aprendizagem criativa foram moderadamente elevados, pelo que a actividade educacional empreendida é desfavorável em termos de motivação, dinamismo e interactividade para a construção de experiências de aprendizagem significativas. Concluiu-se que os professores precisam de expandir e diversificar o uso de estratégias didácticas centradas na gamificação como uma actividade enriquecedora que gera interesse nos estudantes para aprender, enfatizando a criatividade.

Palavras chave: Gamificação, estratégia didáctica, aprendizagem criativa.

La gamificación como estrategia para promover el aprendizaje creativo en los estudiantes de la escuela primaria

Resumen

L'objectif de l'étude est d'analyser la gamification comme stratégie pour promouvoir l'apprentissage créatif chez les élèves de l'école primaire. Sur le plan théorique, elle se fonde sur les théories d'Ortiz, Jordán et Agredal, Lee et Hammer, Villalustre et Del Moral et Foncubierta et Rodríguez. La recherche s'inscrit dans le cadre d'un paradigme positiviste-quantitatif et descriptif. La collecte a été réalisée par la technique de l'enquête avec un instrument de type questionnaire, avec cinq (05) alternatives à choix multiples et fermées, adressé à 36 enseignants de trois (03) écoles élémentaires de la 3ème à la 5ème année de la municipalité de Cereté, département de Córdoba, Colombie. Les statistiques descriptives, les fréquences et la moyenne arithmétique ont été utilisées pour analyser les données. Les résultats montrent des faiblesses chez les enseignants, car les deux aspects axés sur la gamification et les processus d'apprentissage créatifs étaient modérément élevés, par conséquent, l'activité éducative entreprise est défavorable en termes de motivation, de dynamisme et d'interactivité pour la construction d'expériences d'apprentissage significatives. Il a été conclu que les enseignants doivent étendre et diversifier l'utilisation de stratégies didactiques axées sur la gamification en tant qu'activité enrichissante qui suscite l'intérêt des élèves pour l'apprentissage, en mettant l'accent sur la créativité.

Mots-clés: Gamification, stratégie didactique, apprentissage créatif.

Introducción

La educación en el contexto actual requiere emprender procesos complejos para responder a las diversas realidades sobre las cuales se teje la dinámica educativa. Asimismo, la era tecnológica trajo consigo una nueva visión donde los jóvenes estudiantes presentan inquietudes que la educación no ha sabido satisfacer durante el proceso formativo, de manera concreta se alude al aprendizaje como proceso orientado hacia la construcción de nuevos conocimientos, por lo que se constituye en un tema de interés en el ámbito educativo que deriva el interés superior por alcanzar métodos de calidad.

En algunos casos, estos nuevos ambientes educativos concebidos desde las tecnologías cambian los intereses de los estudiantes, razón que exige al docente explorar sobre la base de un conjunto de estrategias didácticas con la finalidad de aumentar la motivación y el compromiso hacia el aprendizaje, lo cual permite destacar la necesidad de incorporar nuevas metodologías que favorezcan el logro de aprendizajes perdurables.

Respecto a lo anterior, [Ortiz, Jordán y Agredal \(2018\)](#) aseguran que cada día las tendencias e inquietudes actuales mostradas por los jóvenes respecto a la necesidad de encontrar respuesta en el contexto educativo a sus expectativas tecnológicas y necesidades más inmediatas, exige a los docentes en las instituciones educativas, innovar en metodologías emergentes con el fin de incorporar en sus clases estrategias que aumenten la motivación hacia el aprendizaje autónomo y significativo.

Dentro de este contexto educativo, resulta importante profundizar propuestas pedagógicas importantes surgidas en el marco de la educación necesaria para el siglo XXI, como es el caso de la gamificación que incorpora la lúdica considerada aspecto esencial en los procesos de enseñanza y aprendizaje, además de una visión que resalta la creatividad como componente fundamental en la construcción de los aprendizajes. Ambos enfoques, incluyen un conjunto de conceptos, técnicas y procedimientos que merecen ser abordados mediante la reflexión, a fin de comprenderlos y auspiciar su incorporación en las prácticas desarrolladas en el nivel de educación básica primaria.

Es en el aula de clase donde ocurren diversas situaciones, donde los docentes impulsan los aprendizajes en los estudiantes por vías productivas, sobre todo cuando la exigencia implica atender cada caso como una individualidad que tiene la necesidad propia de aprender a partir de formas novedosas de enseñanza, las cuales permitan acceder a la amplia gama de recursos y herramientas que favorecerán la adquisición de nuevos conocimientos. Por tal razón, se ubica dos actores educativos como centro principal de esta reflexión, acatando que la optimización del desempeño del docente desencadena resultados favorables a la formación integral de los estudiantes en virtud de alcanzar las metas planificadas en los proyectos educativos.

De manera puntual, se busca aprehender la realidad educativa actual en cuanto a los aspectos que entorpecen el aprendizaje, limitando su despliegue natural al concentrar las metas en cuestiones básicas, desatendiendo los asuntos vitales del conocimiento como vía para el desarrollo, la transformación, la innovación. Además, de precisar cuáles elementos permiten impulsar el cambio desde una base pedagógica y didáctica integrando las bondades de la gamificación con el aprendizaje creativo.

Preocupa, la presencia de problemáticas en los contextos escolares que revelan dificultades para alcanzar un aprendizaje exitoso por parte de los estudiantes quienes presentan grandes problemas relacionados con el compromiso y la motivación (Cfr. [Ortiz et al., 2018](#)). También se advierten comportamientos asociados con pereza intelectual y estrechez mental (Cfr. [Rodríguez, 2014](#)). Los estudiantes están jugando un papel muy pasivo en el que se limitan a recibir información, sin procesarla, analizarla, ni aplicarla en contexto (Cfr. [Beltrán y Torres, 2009](#)). Todo ello, derivado de una práctica educativa sumergida en la transmisión de información sobre distintas áreas, donde se fracciona el conocimiento (Cfr. [López, 2013](#)).

Ante este panorama, se ha focalizado el objetivo de analizar la gamificación como estrategia para la promoción del aprendizaje creativo en estudiantes de básica primaria, siendo necesario identificar los aspectos centrales de la gamificación en los docentes, así como ahondar acerca de la descripción de los procesos del aprendizaje creativo gestionados por los docentes en el contexto de las instituciones educativas de básica primaria del municipio Cereté, Córdoba, Colombia.

Bajo estos intereses, se ubican fórmulas metodológicas pertinentes para revertir los problemas señalados, donde se privilegia la conformación de un clima escolar dinámico, centrado en la creación, la construcción y la reflexión, acciones que favorecen la gamificación y el poder motivacional de los juegos, orientando el logro de aprendizajes creativos impulsados desde una

visión didáctica el aprender para la vida y desde la vida, tanto como la transferencia del conocimiento a contextos reales. Estos enfoques, contribuyen con el crecimiento integral de los estudiantes como seres activos capaces de crear y cambiar.

Desarrollo teórico

El cuerpo teórico de la presente investigación, se constituye en un componente esencial para abordar el objeto de estudio desde la perspectiva de fundamentos científicos devenidos de los teóricos que soportan las variables: Gamificación como estrategia didáctica y aprendizaje creativo, la primera, está representada en los aspectos centrales de la gamificación, por medio de gamificación y didáctica de la gamificación. Mientras la segunda, incluye los procesos del aprendizaje creativo, concebidos a partir de la transformación, problematización y generación de la información; componentes sustanciales que aportan a la construcción de un entramado coherente y relevante para el contexto de la educación en general.

Hacia una definición de gamificación

La educación en el contexto actual requiere emprender procesos complejos que den respuesta a las diversas realidades sobre las cuales se teje la dinámica educativa. Asimismo, se señala que la era tecnológica trajo consigo una nueva visión en la que los jóvenes estudiantes presentan inquietudes que la educación no ha sabido satisfacer durante el proceso formativo. En algunos casos, estos nuevos ambientes concebidos desde las tecnologías hacen que los intereses de los estudiantes cambien, razón que obliga al docente comprometido a explorar sobre la base de un conjunto de estrategias didácticas con la finalidad de aumentar la motivación y el compromiso hacia el aprendizaje.

En ese sentido, es en el aula de clase donde ocurren diversas situaciones, mismas que revela actuaciones desencadenantes por parte de los docentes a llevar los aprendizajes por vías productivas para el grupo de estudiantes, sobre todo cuando la exigencia implica atender cada caso como una individualidad que tiene la necesidad propia de aprender a partir de formas novedosas de enseñanza, las cuales permitan acceder a la amplia gama de recursos y herramientas que favorecerán la adquisición de nuevos conocimientos.

Respecto a lo anterior, aseguran [Ortiz y otros \(2018\)](#) que cada día las tendencias e inquietudes actuales que muestran los jóvenes respecto a la necesidad de encontrar respuesta en el contexto educativo a sus expectativas tecnológicas y necesidades más inmediatas, exige a los docentes en las instituciones innovar en metodologías emergentes que intenten incorporar en sus clases estrategias que aumenten la motivación hacia el aprendizaje autónomo y significativo.

En ese sentido, la acción docente debe encaminarse por un lado a contribuir en un clima de trabajo; dinámico y motivador, favorecedor de la atención de los estudiantes, cuya meta proyecta la participación en escenarios transformadores de las conductas de los escolares; por otro lado, la actividad educativa amerita cambiar los esquemas rutinarios de clase concebidos como ámbitos inalterables, por aquellos donde la investigación, creación, construcción y la reflexión sean parte de la puesta en común diaria de cada educador, todo ello, sostenido por procesos de innovación didáctica, a partir de los cuales se eleven los procesos cognitivos básicos y superiores

que tienen como meta favorecer nuevas habilidades.

Desde esta perspectiva, la actividad educativa requiere aprovechar en estos tiempos en los contextos formales de aprendizaje (aulas de clase), el uso de medios didácticos que permitan abrir esos espacios interactivos donde la jugabilidad forma parte, no vistos como una estrategia competitiva, sino como activadora de la motivación hacia enfoques de aprendizajes poco atractivos. Según [Villalustre y Del Moral \(2015\)](#), se deben aprovechar los componentes motivadores que ofrece la gamificación, con la finalidad de implicar a los sujetos en “procesos complejos y predisponerlos favorablemente hacia la adquisición de aprendizajes de diversa índole” (p. 15).

En el ámbito educativo, la gamificación se identifica como la planeación y organización del proceso de aprendizaje; a lo que es lo mismo, el diseño de escenarios de aprendizaje integrados bajo esquemas novedosos y atractivas actividades que promuevan la resolución de problemas de forma diferente, donde la colaboración y cooperación son parte de una acción recurrente (Cfr. [Lee y Hammer, 2011](#)). Se entiende como la experiencia lúdica que se establece como recurso para la adquisición de conocimiento (Cfr. [Karam, Romero, Fagua y Otálora, 2012](#)). Esta forma de plantear un ambiente de aprendizaje, promueve la superación de retos y establece responsabilidades en la gestión y autogestión del aprendizaje.

La gamificación de acuerdo con Deterding (2011) citado por [Ortiz et al. \(2018\)](#), “se basa en el uso de elementos del diseño de videojuegos en contextos que no son de juego para hacer que un producto, servicio o aplicación sea más divertido, atractivo y motivador” (p. 4). Este marco referencial, pone de relieve que el contexto de aplicación de la estrategia implica un ámbito diseñado especialmente para atender a una necesidad de carácter formativo, por tanto, excluye el juego con énfasis en la distracción, a razón de llevarse como un proceso que induzca a la motivación, lo que en el contexto propiamente de aprendizaje conlleve a despertar el interés hacia la actividad práctica propiciada intencionalmente.

Otro aspecto importante sobre la gamificación, es que se promueve con la adopción de mecánicas, instrucciones y componentes particulares de los juegos, aplicables en cualquier contexto organizacional (Cfr. [Ferrer, Fernández, Polanco, Montero, Caridad, 2018](#)). También la gamificación, es concebida como estrategia que involucra una naturaleza atractiva en la dinámica lúdica; enfoque que repercute positivamente en la vinculación directa de los estudiantes con el medio de aprendizaje, con la finalidad de incentivarlo a modificaciones de comportamiento en su actuar diario, así como también, pueda crear una experiencia motivadora al participar de la actividad formativa (Cfr. [Sánchez i Peris, 2015](#)).

En el contexto mundial, la gamificación desde un enfoque centrado en las tecnologías representa un factor desencadenante de la innovación educativa que penetra con fuerza en el aula de clase en esta era de globalización del conocimiento. “Se trata de aplicar la mecánica de los juegos a las tareas escolares usando distintas soluciones tecnológicas con el propósito de mejorar la adquisición de competencias, incrementar la motivación y favorecer una mayor participación del alumnado” (Cfr. [Posada, 2017, p. s/n](#)).

Por su parte, [Ortiz et al. \(2018\)](#), sostienen que las técnicas empleadas en la gamificación

están invadiendo con fuerza las organizaciones educativas, con la finalidad de potenciar cada vez más la motivación y compromiso de los sujetos. En este ámbito, concretamente en el proceso de aprendizaje representa una estrategia didáctica y motivacional, que tiene como finalidad de provocar comportamientos específicos en el estudiante dentro de un ambiente creativo y atractivo, cónsono con experiencias positivas de aprendizaje.

De la misma manera, este proceso de descripciones resulta importante conocer los factores afectivos que se estimulan con la gamificación, estos son; Curiosidad en el aprendizaje experiencial, la atención, creatividad y el conocimiento; la protección de la autoimagen y motivación, favoreciendo la autoestima; tolerancia al error, controla los puntos de desencuentro a partir de las contradicciones; la autonomía, respetando las normas, asumiendo iniciativas y creando confianza en sí mismo; sentido de competencia que implica el desempeño sano y de progreso; y finalmente dependencia positiva que contribuye con las habilidades sociales, la cooperación y participación (Cfr. [Foncubierta y Rodríguez, 2014](#)).

A continuación, se presenta la tabla 1, con los aspectos centrales de la definición de Gamificación según varios autores, acotando que los aportes de cada una de las fuentes consultadas representan en esencia el constructo primordial de cada enfoque teórico, a su vez, todas las proposiciones tienen un punto de encuentro, a lo que es lo mismo, mantienen la esencia en su finalidad.

Tabla 1. Aspectos centrales de definición de Gamificación según los autores

Autores	Aportes	Aspecto común
Lee & Hammer (2011)	Esquemas novedosos y atractivas actividades colaborativas que permiten solucionar problemas.	Promueve la atención motivación, el compromiso y cambios en la conducta en los sujetos.
Villalustre y Del Moral (2015)	Procesos complejos y predisponerlos hacia la adquisición de aprendizajes.	
Sánchez i Peris (2015)	Vinculación de los estudiantes con el medio de aprendizaje, incentivándolos a modificaciones de comportamiento.	
Osorio (2017)	Aplicar mecánica de los juegos a las tareas escolares usando distintas soluciones tecnológicas.	
Ferrer et al. (2018)	Adopción de mecánicas, instrucciones y componentes particulares de los juegos.	
Ortiz et al. (2018)	Ambientes creativos, didácticos y atractivos.	

Fuente: Elaboración propia (2021).

A partir de los aportes y definiciones expresadas por los autores citados, se define la gamificación como el diseño de un ambiente de aprendizaje innovador que involucra un proceso complejo en la planificación de la actividad de enseñanza, que permite solucionar problemas de aprendizaje al adoptar mecánicas, instrucciones y componentes del juego desde un enfoque tecnológico, como medio didáctico que favorece la atención, motivación, compromiso y cambio de conducta en los estudiantes.

Este enfoque de la gamificación, otorga en los contextos asistidos por la tecnología un papel importante, por cuanto asegura en su puesta en práctica un conjunto de beneficios para los escolares, elevando el nivel de aprendizajes, la motivación, toma de conciencia de su rol en el proceso de formativo, la reflexión de hacia su participación en las actividades académicas y el desarrollo de su rendimiento académico. Mientras que para los docentes, representa una estrategia que soslaya el componente de actuación pasivo, rutinario y desalentador, para convertirse en un agente mediador, persuasivo, recurrente, prominente y comprometido con su labor y responsabilidad como educador, es decir, lo invita a participar en lugar de obligarlo.

Otros beneficios planteados por Ferrer et al. (2018), hacia los docentes; genera retroalimentación oportuna a los estudiantes; proporciona información al educador; fomenta la relación entre pares y equipos de trabajo; promueve el aprendizaje activo; mejora los aprendizajes de los estudiantes; y motiva a los estudiantes a participar activamente en la clase. Esto favorece la realidad del aula de clase, en virtud de elevar la capacidad de gestión de las tecnologías para obtener resultados satisfactorios en el aprendizaje y experiencias de calidad.

En esta perspectiva planteada, la gamificación se acoge a criterios meramente didácticos por lo que resultan interesantes a nivel de motivaciones, de allí que su ejecución estratégica resulta emocionalmente atractiva, tanto para quienes la aprovechan (docentes) como un medio para generar intencionalmente la interacción y participación entre pares y grupos de individuos, como para quienes participan de ella (estudiantes), que a partir de la motivación establecen la conexión directa con el aprendizaje.

Didáctica de la gamificación

La gamificación es en sí una estrategia didáctica, cuya base esencial es el aprendizaje utilizando la lúdica o el juego, medios que permiten al estudiante motivarse durante la dinámica favorecida en la clase por parte del docente. Este enfoque de incorporar elementos de juego en entornos educativos, particularmente en los de aprendizaje, en estas última década se ha convertido en un tema recurrente y de interés predominante para los docentes.

Desde este marco, el actuar docente en este proceso de implementación de tareas con sentido de obtener resultados, subyuga ante el hecho de ser un dador de clase, contrariamente, a recurrir en la mediación de procesos donde el centro de interés gira en el propio estudiante para alcanzar los objetivos, es el fin esperado, pues llegar a este escenario implica abordar una pedagogía centrada en la didáctica como base de un sistema de estrategias impulsadas por el docente de manera integral para alcanzar las metas planificadas en la acción educativa. Visto así, “la estrategia didáctica se concibe como la estructura de actividad en la que se hacen reales los objetivos y contenidos” (Cfr. Mansilla y Beltrán, 2013, p. 29)

Desde el contexto escolar, es importante también tener en cuenta que la gamificación se arropa en una concepción pedagógica, porque incluye el diseño de materiales didácticos, tales como libros digitales, los cuales cada vez más resultan interactivos y enriquecidos con recursos multimedia que convierten el aprendizaje en una actividad lúdica que supera cualquier otro recurso didáctico (Cfr. Area, González & Mora, 2015). Este marco pedagógico, subraya que la didáctica

cobra especial interés al concebirse en una estrategia de planificación de materiales, donde las tecnologías son el medio para tal acción.

En ese sentido, la didáctica de la gamificación se apuntala en el uso de estrategias con apoyo de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), como herramienta que potencia el aprendizaje. Desde esta perspectiva, incluir videojuegos como acción pedagógica aporta a la clase motivación para aprender y compromiso en el cambio de actitud hacia el estudio. En consecuencia, plantear tareas con las TIC, supera el instrumentalismo para convertirse en una necesidad a ser aprovechada al máximo, ello supone que la incursión y su adecuado uso debe pasar por procesos organizados en la planeación educativa.

Bajo ese ámbito, emplear la didáctica en el aula de clase mediante el uso de estrategias basadas en la gamificación, supera los estándares comunes en la que se desarrollan las actividades pedagógicas, por tanto, las TIC son la clave para las aspiraciones y exigencias de la realidad actual, donde el recurso tecnológico cobra especial interés en estos tiempos convulsionados mundialmente azotados por enfermedades y vertiginosamente determinados por sistemas educativos asistidos por una educación vía remota.

Ahora más que nunca, prima elevar la conciencia y reflexionar como docente el papel que le toca sumir en estos tiempos, para enfrentar con responsabilidad y actitud transformadora el nuevo escenario de clase respecto a los tiempos que están por venir, advertidos por entornos educativos cada vez más complejos en los que se aspira que la mejora de la calidad del aprendizaje sea cónsona con la necesidad del estudiante por aprender. Ello implica, ampliar la visión que se tiene de las TIC como recurso potenciador del aprendizaje desde la estrategia didáctica de la gamificación, caracterizada a través del video juego.

Es un hecho, que el enfoque lúdico domina algunas propuestas de trabajo docente, como una forma de adaptación curricular. Sin embargo, la estrategia didáctica de la gamificación supone algo más, por lo que los videojuegos aportan múltiples sugerencias de cómo plantear tareas con las TIC (Cfr. [Posada, 2017](#)). Así pues, este recurso tecnológico bien implementado contribuye en el desarrollo de experiencias significativas en los estudiantes. A los efectos de los anterior, el uso de las TIC no depende de las características de la tecnología utilizada, sino en particular de las tareas que requieran realizar los estudiantes para garantizar su aprendizaje, tanto del entorno social y organizativo de la clase como desde el punto de vista de la estrategia didáctica implementada, así como, del tipo de interacción comunicativa que se pretende establecer (Cfr. [Área, 2005](#)).

A partir de lo anterior, las TIC representan un medio transformador, solo si son empleadas para favorecer los deseos de los estudiantes hacia el aprendizaje, donde las distintas mecánicas y dinámicas de juego son controladas para alcanzar los fines planteados a nivel curricular. En este sentido, debe haber una relación entre la capacidad que se tiene para llevar a cabo el juego y el reto planteado por el docente respecto a la tarea a realizar, pues si el desafío propuesto es demasiado fácil, provocará aburrimiento, mientras por el contrario si es inalcanzable probablemente producirá frustración, en consecuencia ambas pérdidas causarán desmotivación por el aprendizaje (Cfr. [Ortiz et al., 2018](#)).

Esta relación planteada anteriormente fue propuesta por [Foncubierta y Rodríguez \(2014\)](#), quienes exponen que la gamificación como estrategia didáctica, por sí misma no asegura ningún logro ni en el aprendizaje, ni en el cambio de conducta, pues para el estudiante lo interesante del asunto de la práctica concebida mediante el juego, es siempre la sensación de haber aprendido algo. Ahora bien, si los estímulos provenientes del juego son planificados y con una intención formativa hacia un aspecto cognitivo deseado, puede que la actividad gamificada sea exitosa, en cambio si los resultados son opuestos resultará como otra actividad que carece de interés para el estudiante.

En definitiva, la didáctica de la gamificación hace énfasis en el uso del juego planificado, intencionado y controlado, permitiendo establecer dinámicas de interacción, reciprocidad y colaboración para atender necesidades tanto de índole formativa como actitudinal. La estrategia tiene como soporte el apoyo en la herramienta de las TIC, útil para trazar líneas productivas en el aprendizaje de los estudiantes.

Ámbito conceptual del aprendizaje creativo

La atención de los procesos de enseñanza y aprendizaje sitúan las actuaciones tanto de docentes como de estudiantes, considerando que ambos están inmersos en la dinámica propia de las experiencias formativas desde las cuales se enfatiza las posibilidades reales de construcción de nuevos y significativos conocimientos en atención a las demandas sociales y culturales de acuerdo con los contextos.

El aprendizaje creativo se constituye en una manera particular de atender las múltiples acciones suscitadas por los docentes en las aulas de clase para derivar en los estudiantes la construcción de nuevos conocimientos. Desde una mirada que privilegia la participación activa del alumno, se ofrece oportunidad para que sea el protagonista en su proceso de aprendizaje, procurando que internalice sus actuaciones en atención a las exigencias derivadas de los objetivos planificados; potenciando para ello, capacidades reflexivas en concordancia con la manera personal de entender y aprender.

Para [Mitjás \(2013\)](#), el aprendizaje creativo enfatiza el desarrollo de la creatividad como proceso de producción de novedad por lo que implica la canalización de esfuerzos para avanzar cada vez más, logrando así, ampliar los conocimientos que se poseen mediante la producción de recursos subjetivos; pero también, incluye una dimensión socio-relacional atendida desde la práctica pedagógica y la subjetividad social. Es decir, se fomenta en el aprendiz el entramado de su configuración subjetiva, atravesado por su propia historia y las configuraciones que se establecen en el campo social, asumiendo la subjetividad como proceso dialéctico de la relación entre lo social y lo individual (Cfr. [Castro, 2016](#)).

En este sentido, el aprendizaje creativo es orientado por el docente para que el estudiante alcance autonomía en el proceso de adquisición de conocimiento como una acción personal que asigna novedad a la experiencia en el aula de clase, aunada a actividades colectivas donde ocurren intercambios que favorecen la validez de los contenidos estudiados, la contrastación de opiniones y la socialización de nuevas ideas.

Dentro del desempeño del estudiante como un sujeto que aprende con autonomía, se ubica la capacidad para realizar producciones originales y novedosas donde la creatividad es fomentada como un componente fundamental en la construcción de nuevos conocimientos. Así, el aprendizaje creativo focaliza “una educación significativa y para la vida...una forma de pensar cuyo resultado último es una ingente productividad en una vida de trabajo” (Cfr. [López, 2017, p. 7](#)).

Desde esta perspectiva, el aprendizaje creativo contribuye con la formación de estudiantes conocedores de sus propios procesos de pensamiento, lo cual les permite planificar acciones y darle seguimiento en lo que se constituye en una continua evaluación que permite advertir logros y desaciertos, al igual que construir las estrategias necesarias para superar errores dando paso a soluciones pertinentes y apegadas a posibilidades reales.

Resulta necesario que las intervenciones de los docentes sean acordes al propósito de contribuir con el desarrollo del potencial de los estudiantes, utilizando para ello estrategias pertinentes pensadas bajo una intencionalidad claramente establecida en aras de alcanzar un proceso educativo significativo. Para [Velásquez \(2017\)](#) las interacciones de profesores y estudiantes en un ambiente de aprendizaje creativo, generan mediaciones que tienen por inicio, ejecución y finalidad la creatividad.

Atendiendo a lo antes expuesto, es posible entender que el aprendizaje creativo conduce a los estudiantes a sentirse atraídos por los problemas que observa en su entorno social, procurando construir alternativas de solución que sean viables; allí, se origina la creatividad y son las situaciones motivantes las que aceleran la productividad en términos de aportes novedosos. Es necesario entonces, que el estudiante participe como sujeto activo en las experiencias de aprendizaje, muestre interés por resolver problemas que lo afectan o ante los cuales, se sienta atraído y comprometido.

Las actuaciones de los docentes son imprescindibles para impulsar el aprendizaje creativo entre los estudiantes que atienden, cada intervención pedagógica es determinante en el logro de seres con autonomía para desarrollar su propia capacidad creativa. Tales iniciativas pueden insertarse en un plano real asumiendo una metodología renovadora que apoye el aprendizaje creativo caracterizada por ser participativa, motivadora de nuevas experiencias, sugerente y no impositiva o excesivamente directiva (Cfr. [Alvarado, Niño y Sánchez, 2013](#)).

Sintetizando, el fomento del aprendizaje creativo demanda la puesta en práctica de un sistema didáctico integral ([Mitjás, 2013](#)) conformado por la representación del aprendizaje, enfocar la acción educativa en el desarrollo de recursos subjetivos y la personalización del proceso de enseñanza. Ello, permite al docente apoyar al alumno para que sea agente de su aprendizaje, con rol protagónico, participativo, con capacidad para buscar información, analizarla, confrontarla, transformarla; de manera especial, se fomenta el control y dominio del proceso cognitivo que favorece el desarrollo de la confianza en las propias aptitudes y habilidades para asumir desafíos con creatividad (Cfr. [Alvarado et al., 2013](#)).

Procesos de aprendizaje creativo

El desarrollo del aprendizaje creativo lleva implícito la ejecución de un proceso conformado por orientaciones pedagógicas que enmarcan el accionar del docente en una dinámica renovadora de

la propia práctica, el cual inicia con la reflexión personal sobre las maneras para abordar los contenidos, los recursos y el ambiente donde se aprende en correspondencia directa tanto con los intereses como con las necesidades presentes en los educandos. Estas premisas permiten precisar el abordaje didáctico en cada clase, con ello se perfilan múltiples actividades desde la visión formativa asumida para alcanzar una experiencia renovada, productiva, transformadora.

Se trata de llevar a la práctica educativa una ejecución sistemática del aprendizaje focalizado en la creatividad, desde el cual se enfatiza el logro de productos novedosos creados por estudiantes que alcanzan la capacidad de trascender lo planteado implicándose profundamente para producir sobre la base de sus propios recursos. Es decir, se caracteriza por el tipo de producción que el aprendiz hace y por los procesos subjetivos en ella implicados (Cfr. [Mitjás, 2013](#)).

Dentro de los procesos subjetivos derivados con el aprendizaje creativo son destacados: transformación de la investigación, problematización de la información y generación de información, siendo estos los tres grandes pasos que requieren transitar los estudiantes en el camino que los conduce a construir nuevos conocimientos. En tal sentido, esta secuencia metódica subraya los mecanismos internos que se activan en el aprendiz desde el contacto con la información, pasando por su tratamiento hasta derivar ideas propias.

Transformación de la información, es el primer paso del aprendizaje creativo orientado a apropiarse de la información, en este caso, implica que el estudiante personalice los contenidos a aprender, los haga suyos ordenándolos en atención a sus recursos intelectuales e incluso emocionales, hasta poder alinearlos con los significados que ya posee en su estructura cognitiva, clarificando las formas de relacionarse con esos contenidos hasta transformarlos; “no se trata de una información asimilada apenas de forma comprensiva, se trata de una información que se transforma, en alguna medida, al articularse en el sistema subjetivo del cual pasa a hacer parte” (Cfr. [Mitjás, 2013, p. 318](#)).

De tal manera, cuando el estudiante transforma la información es capaz de elaborar representaciones personales del conocimiento, llega a representar de modo personal, con estilo propio los contenidos inmersos en el aprendizaje alcanzando un comportamiento crítico que según [López \(2013, p. 42\)](#), es “un pensamiento rico conceptualmente, coherentemente organizado y persistentemente exploratorio”, a través de la reflexión donde se da apertura al desarrollo de facultades para pensar efectiva, crítica y creativamente.

Por tal razón, se elevan las posibilidades de transferir dichos aprendizajes a otras situaciones contextuales distintas a las presentes al momento de generarse, siendo importante fomentar la transferencia del conocimiento que implica aplicar en otro entorno un asunto visto, captado, aprendido, “es una capacidad potencial de buscarle uso a lo adquirido y es la base de la creatividad” (Cfr. [Ferreiro, 2010, p. 171](#)). Así, el estudiante “descubre la regla o principio que puede aplicar a diferentes áreas y situaciones” ([Rodríguez \(2014, p. 71\)](#)). “Transferir los conocimientos equivale a asegurar que el alumnado resuelve cualquier problemática y en contextos diversos y/o diferentes, de manera automática” (Cfr. [Linares, 2011, p. 42](#)).

En cuanto a la problematización de la información, es el segundo paso que conduce al estudiante a alcanzar un aprendizaje creativo, cuyo centro de interés subraya el hecho de cuestionar la

información recibida, buscando ir más allá de lo que se ofrece, con el fin de encontrar respuestas que permitan verificarla mediante acciones de confrontación con otras fuentes evidenciando un comportamiento inconforme frente al conocimiento como verdad plena, si no que busca encontrar otras alternativas. Por ello, implica “la no aceptación de lo dado como verdad o como única alternativa son formas en las cuales se expresa el carácter transgresor del aprendizaje creativo” (Cfr. [Mitjás, 2013, p. 318](#)). Además de contrastar las diferentes alternativas de solución y de sus resultados a fin de expresar un problema en formas distintas y generar soluciones (Cfr. [Beltrán y Torres, 2009](#)).

Cuando el estudiante problematiza la información abre posibilidades de ampliar el conocimiento con nuevas visiones identificadas mediante procesos indagatorios y reflexivos que conducen hacia nuevas ideas producidas sobre la base de la identificación de vacíos, tanto como contradicciones que limitan la descripción, explicación y comprensión clara de los contenidos a aprender. Al respecto, [Betancourth, Muñoz y Rosas \(2017\)](#) atribuyen a estos procesos el beneficio del crecimiento integral del ser humano, proveyéndole autonomía para pensar, analizar situaciones y tomar decisiones.

Generación de información, se corresponde con el tercer paso del aprendizaje creativo donde se evidencia la calidad de la producción de nuevas ideas por parte del estudiante, derrochando las capacidades para dar un tratamiento novedoso a la información que ha sido objeto del aprendizaje “se identifica por la generación de ideas propias sobre lo estudiado, ideas que, al trascender lo dado, expresan la novedad como característica esencial de la creatividad (Cfr. [Mitjás, 2013, p. 318](#)).

El estudiante se apropia del aprendizaje creativo generando ideas nuevas sobre el contenido estudiado, de esa manera demuestra mayor comprensión de los conceptos implicados, así como de las relaciones entre estos, por eso, es posible que en ese proceso de apropiación del conocimiento, reelabore alternativas ante los problemas, formule nuevas hipótesis y sobre esa plataforma, llega a construir nuevas ideas e imágenes representativas de lo aprendido partiendo de una base crítica. Tal como lo refieren [Beltrán y Torres \(2009, p. 68\)](#), “permite la construcción de un nuevo conocimiento y la utilización estratégica del mismo en la solución de problemas presentes en la vida cotidiana”.

Puede apreciarse, que el desarrollo del proceso de aprendizaje creativo antes descrito enfatiza la generación de nuevas ideas en cada uno de los pasos reseñados, cuyo conjunto encierra una base para orientar, desde el punto de vista pedagógico y didáctico, las intervenciones de los docentes a favor del logro de las metas educativas de actualidad, enfocadas en la formación de estudiantes competentes para analizar situaciones cotidianas y construir alternativas novedosas e innovadoras con autonomía de pensamiento.

Acciones estratégicas de la gamificación en el abordaje del aprendizaje creativo

La puesta en práctica de la gamificación como estrategia para la promoción del aprendizaje creativo ha de impulsarse desde una acción didáctica que permita al docente innovar en cada uno de los procesos que emprende aplicando lo que [Mitjás \(2013\)](#) denomina *creatividad pedagógica* orientada a generar intervenciones del maestro procurando algún tipo de novedad, valiosa de alguna forma para el aprendizaje y el desarrollo de los alumnos.

De tal manera, se precisan acciones articuladoras de la gamificación y el aprendizaje crea-

tivo focalizando cuatro componentes del proceso formativo perfilados desde enfoques pedagógicos y didácticos de actualidad, pues permiten armonizar el desarrollo de secuencias didácticas bajo acuerdos entre docentes y estudiantes como principales actores involucrados en las interacciones derivadas de las experiencias de aprendizaje. A continuación, se ofrece una descripción esquemática de la referida integración en la tabla 2.

Tabla 2. Acciones para el direccionamiento de la gamificación en el abordaje del aprendizaje creativo.

Componente pedagógico–didáctico	Acción articuladora	Resultado esperado
Intencionalidad	Fomento de la participación activa del estudiante.	Estudiantes motivados para asumir el rol protagónico en el aprendizaje
Competencias	Integración de contenidos para abordarlos en profundidad. Comportamientos que integren conocer, hacer y convivir.	Estudiantes curiosos, imaginativos, que problematizan la realidad, generan ideas nuevas
Actividades	Incorporación de lo cotidiano y del juego. Énfasis en la producción y construcción del conocimiento. Valoración de conocimientos previos e intereses de los alumnos. Abordaje de problemas en colaboración Utilización de las TIC.	Estudiantes con capacidad para generar alternativas de solución ante los desafíos de aprendizaje
Evaluación	Abordaje permanente de: autoevaluación, coevaluación y retroalimentación	Énfasis en la producción basada en la reflexión. Estudiantes críticos.

Fuente: Elaboración propia (2021) basada en (Mitjáns, 2013).

Metodología

La investigación se orientó bajo una metodología cuantitativa, enfoque que desde el positivismo se caracteriza por privilegiar el dato como esencia sustancial de su argumentación (Cfr. [Palella y Martins, 2006](#)). Es así, que el dato como expresión numérica permite medir las actitudes de los docentes en su contexto natural respecto al fenómeno investigado, lo cual otorga credibilidad y objetividad a la investigación. En ese sentido, las variables objeto de estudio: Gamificación como estrategia y aprendizaje creativo, se midieron a bien de categorizar su comportamiento como parte del proceso investigativo.

Para lograr lo anterior respecto a los propósitos del estudio, resultó apropiado apoyarse en un tipo de investigación descriptiva que de acuerdo con [Tamayo y Tamayo \(2007\)](#) "...comprende la descripción, registro, análisis e interpretación de la naturaleza actual, y la composición o procesos de los fenómenos" (p. 46). De este modo, las investigadoras realizaron descripciones que revelan las características de asociación y desencuentro entre dichos comportamientos asumidos por el grupo de sujetos.

En cuanto al diseño fue no experimental, transeccional, de campo, bajo esta clasificación de la investigación no hubo necesidad de someter o manipular las variables de estudio, es decir, las in-

investigadoras se limitaron a observar las manifestaciones manteniendo distancia, dejando que los fenómenos continuaran su curso evolutivo, por tanto la medición como recolección se realizó en un solo momento y se tomaron los datos de primera mano en el contexto investigado. En resumen, la población total estuvo representada por treinta y seis (36) docentes de básica primaria de los grados: 3ero., 4to. y 5to. de tres (03) instituciones educativas del municipio de Cereté, Cordoba – Colombia.

Para la recogida de datos se empleó la técnica de la encuesta, mientras el instrumento fue un cuestionario cerrado de cinco (05) ítems, con orientación positiva dirigido a los docentes, en escala frecuencial, tipo Likert, contentivo de cinco (05) alternativas de respuesta; *Siempre, Casi Siempre, Algunas Veces, Casi Nunca y Nunca*, y puntuaciones sucesivas de mayor a menor: 5, 4, 3, 2 y 1.

Mientras las técnicas de análisis empleadas se corresponde con el alcance de los objetivos específicos formulados, por tanto, aplica la estadística descriptiva, a través de las frecuencias relativas y absolutas, así como, las medidas de tendencia central, entre ellas la media aritmética, siendo necesario concentrar el análisis con las siguientes categorías e intervalos, a saber: Muy Alto, entre los valores; 4.21 < 5.00, Alto: 3.41 < 4.20, Medianamente Alto: 2.61 < 3.40, Bajo: 1.81 < 2.60 y Muy Bajo: 1.00 < 1.80 (Ruiz, 2004).

Resultados

Los resultados en la presente investigación, se corresponden con cada uno de los objetivos formulados. Se realizaron con base a las orientaciones ofrecidas desde el plan de análisis establecido en la metodología. En este sentido, los datos se concentraron en tablas estructuradas, de tal manera que incluyen las alternativas de respuesta los indicadores, los promedios explicitados en frecuencias: Absolutas y relativas, medias y la categoría de análisis que define el comportamiento de los sujetos.

Tabla 3. Dimensión: Aspectos centrales de la Gamificación.

Alternativas de repuestas	Sujetos		Docentes					
	Indicador	Rango	Transformación de la información		Problematización de la información		Generación de la información	
			Fa	%	Fa	%	Fa	%
Siempre	5	5	13,89	5	13,89	3	9,26	
Casi siempre	4	15	42,59	8	23,15	3	9,26	
Algunas veces	3	12	34,26	13	36,11	12	33,33	
Casi nunca	2	3	7,41	7	20,37	16	44,44	
Nunca	1	1	1,85	2	6,48	1	3,70	
Total	36	36	100,00	36	100,00	36	100,00	
Promedio del Indicador		3,50		2,15		2,61		
Cierre Dimensión		X = 3,09						
Categoría de Análisis Dimensión		Medianamente alto						

Fuente: Elaboración propia (2021).

La tabla 3, muestra los resultados de la dimensión *Aspectos Centrales de la Gamificación* en ella se revelan las tendencias en las calificaciones que arrojaron los docentes en cada indicador. En cuanto a Gamificación, la alternativa de respuesta que obtuvo mayor puntaje fue *Casi Nunca* con 38,89%. Respecto a Didáctica de la gamificación reveló que el valor más alto lo obtuvo la opción *Algunas Veces*, con una frecuencia de 30,56%.

En cuanto a los promedios por indicador *Gamificación*, arrojó una media aritmética de 2,31, posesionado en la categoría baja del baremo. Mientras Didáctica de la gamificación, obtuvo 3,17, ubicado en *Medianamente alto*. Asimismo, la dimensión analizada alcanzó una media de 2,74, concentrado en el intervalo $2.61 < 3.40$, correspondiéndole la categoría *Medianamente alto*.

De acuerdo con lo encontrado, se afirma que en los contextos de las instituciones educativas de básica primaria, los docentes de grado 3ro. a 5to. *Casi nunca* incluyen la gamificación como estrategia didáctica para dinamizar la participación de los estudiantes hacia el aprendizaje, y algunas veces diseñan materiales didácticos interactivos acordes con los contenidos curriculares.

A la luz de los resultados encontrados, se tiene que estos son opuestos al planteamiento expuesto por [Ortiz, Jordán y Agredal \(2018\)](#), quienes sostienen que en la gamificación el uso de elementos del diseño de videojuegos en contextos educativos es importante para hacer que un producto, servicio o aplicación sea más divertido, atractivo y motivador. Según lo expresa [Lee y Hammer \(2011\)](#) son escenarios de aprendizaje integrados bajo esquemas novedosos y atractivas actividades que promueven la resolución de problemas de forma colaborativa y cooperativa.

En esta misma relación, los resultados son diferentes a los señalamientos de [Area, González & Mora \(2015\)](#), para quienes la didáctica de la gamificación centrada en el uso de materiales tecnológicos favorecen la interactividad y enriquecen el aprendizaje al participar en actividades lúdicas que superan cualquier otro recurso didáctico. A su vez, este advenimiento encontrado, también es distinto a la opinión de [Posada \(2017\)](#), refiriendo que estos suponen algo más en el ambiente de enseñanza y aprendizaje, pues los videojuegos aportan múltiples sugerencias de cómo plantear tareas con las TIC.

Los resultados tampoco se favorecen respecto a lo encontrado en la dimensión: Aspectos centrales de la gamificación, resaltando que tienen sentido en la experiencia lúdica mediante el establecimiento de recursos para la adquisición de conocimientos ([Karam y otros, 2012](#)). Asimismo, aplicados como estrategia didáctica donde opera el juego como un factor dinamizador, promueve el aprendizaje y con ello cambios en la conducta de manera positiva ([Foncubierta y Rodríguez, 2014](#)).

Tal como se evidencia en los resultados encontrados, los docentes objeto de estudio muestran debilidades tanto para plantear escenarios novedosos como para alcanzar objetivos curriculares con énfasis en la calidad del aprendizaje. En este sentido, los aspectos centrales: Gamificación y Didáctica de la gamificación *Medianamente altos* tienen implicación en la actividad académica para motivar y transformar la realidad del aula de clase con énfasis en la colaboración y cooperación.

Tabla 4. Dimensión: Procesos del aprendizaje creativo.

Alternativas de repuestas	Sujetos	Docentes					
	Indicador	Transformación de la información		Problematización de la información		Generación de la información	
	Rango	Fa	%	Fa	%	Fa	%
Siempre	5	5	13,89	5	13,89	3	9,26
Casi siempre	4	15	42,59	8	23,15	3	9,26
Algunas veces	3	12	34,26	13	36,11	12	33,33
Casi nunca	2	3	7,41	7	20,37	16	44,44
Nunca	1	1	1,85	2	6,48	1	3,70
Total	36	36	100,00	36	100,00	36	100,00
Promedio del Indicador		3,50		2,15		2,61	
Cierre Dimensión		X = 3,09					
Categoría de Análisis Dimensión		Medianamente alto					

Fuente: Elaboración propia (2021).

La tabla 4, exhibe los resultados de la dimensión *Procesos del aprendizaje creativo*, en ella se muestran las tendencias en las puntuaciones que arrojaron los docentes respecto a cada uno de los indicadores. En cuanto a la Transformación de la información, la alternativa de respuesta que obtuvo mayor puntaje fue *Casi Siempre* con 42,59%. Mientras *Problematización de la información* su valor más alto lo concentró en la opción *Algunas Veces*, con una frecuencia de 36,11%. Finalmente, *Generación de la Información* su mejor promedio recayó en *Casi Nunca* con 44,44%.

Siguiendo con el análisis respecto a las medias arrojadas, se evidencia que de los tres indicadores medidos, el que obtuvo mayor valor fue *Transformación de la información* con un promedio de 3,50, concentrado en el intervalo $3.41 < 4.20$, cuya categoría de análisis es *Alta*, seguido de *Problematización de la información* con 3,15. Finalmente, *Generación de la información* obtuvo una media 2,61, estos últimos ubicados en la categoría *Medianamente Alta* del baremo. En cuanto al promedio de la dimensión alcanzó una media de 3,09 incluido en el intervalo $2.61 < 3.40$, perteneciente a la categoría *Medianamente Alta*.

Los descubrimientos suscitados sobre la población de docentes de grado 3ro. a 5to. de las instituciones de básica primaria investigadas, indican que casi siempre indagan el significado que tiene para el estudiante la información implicada en el aprendizaje, *algunas veces* los orientan a problematizar los contenidos de aprendizaje mediante cuestionamientos, mientras que *casi nunca* solicitan en estos escolares la generación de ideas propias sobre los temas de aprendizaje

abordados. La evidencia presentada resalta una tendencia desfavorable en las conductas asumidas por los docentes respecto al objeto de conocimiento planteado.

De acuerdo con hallazgos encontrados, se tiene que estos son contrarios al planteamiento expuesto por [Mitjás \(2013\)](#), para quien la transformación de la información, no se trata solo de una información asimilada de forma comprensiva, sino que en este proceso interviene una información que se transforma a partir de la articulación del sistema subjetivo del cual pasa a hacer parte. Además, representa un pensamiento rico conceptualmente, coherentemente organizado y persistentemente exploratorio (Cfr. [López, 2012](#)).

Del mismo modo, los resultados hallados desfavorecen la realidad planteada sobre la problematización de la información, pues para [Mitjás \(2013\)](#) este proceso implica la no aceptación de lo dado como verdad o como única alternativa, por lo que ambas formas se expresa el carácter transgresor del aprendizaje creativo. Además, de contrastar las diferentes alternativas de solución y de sus resultados a fin de expresar un problema en formas distintas y generar soluciones (Cfr. [Beltrán y Torres, 2009](#)).

En este mismo contexto situacional, respecto a lo encontrado mediante el análisis de la generación de información, [Mitjás \(2013\)](#) le confiere especial importancia, porque lo identifica con la generación de ideas propias sobre lo estudiado, ideas que, al trascender lo dado, expresan la novedad como característica esencial de la creatividad. Esta acción implica ofrecer calidad en la producción de nuevas ideas al mostrar capacidades en el individuo para dar un tratamiento novedoso a la información que ha sido objeto del aprendizaje.

De igual modo, los resultados poco se favorecen respecto a la dimensión *Procesos del aprendizaje creativo*, pues se resalta como aspectos fundamentales la construcción de un nuevo conocimiento y la utilización estratégica del mismo en la solución de problemas presentes en la vida cotidiana (Cfr. [Beltrán y Torres, 2009](#)), lo cual sin duda puede beneficiar a una mayor comprensión de los conceptos implicados, así como de las relaciones entre estos, pero además es posible la apropiación del conocimiento, reelaboración de alternativas ante los problemas y formulación de nuevas hipótesis, y a partir de esa plataforma se construyan nuevas ideas e imágenes representativas de lo aprendido.

Lo anteriormente, evidencia un conjunto de debilidades en la población de docentes, al poner en práctica estos procesos de aprendizaje creativo, por lo que la generación de nuevas ideas queda estancada. En este sentido, los procesos de aprendizaje medianamente alto soslayarán en una base orientativa, así como también, desde el punto de vista pedagógico y didáctico, en consecuencia las intervenciones de los docentes poco conllevarán al logro de las metas educativas.

Conclusiones

Los aspectos centrales de la gamificación son atendidos por los docentes con debilidades por lo que se limita generar espacios escolares que motiven a los estudiantes, restringiendo las experiencias de aprendizaje desde la cooperación, por lo que se dificulta la generación de cambios

sustanciales en las prácticas pedagógicas prevaleciendo así, ambientes instrumentalizados e impositivos que generan pérdida de interés para aprender.

Los procesos del aprendizaje creativo son gestionados por los docentes de una manera debilitada, por lo que no se cumplen en la educación básica primaria la transformación, la problematización ni la generación de información, quedando estancadas las iniciativas creativas de los estudiantes sometidos a metodologías repetitivas y rutinarias que derivan aprendizajes mecánicos y la reproducción del conocimiento, dificultando el logro de las metas educativas.

El abordaje de la gamificación como estrategia para la promoción del aprendizaje creativo en estudiantes focaliza el empleo de una metodología renovada con visión estratégica que conjuga aspectos pedagógicos y didácticos, siendo necesario asumir el juego como elemento motivador para la generación de nuevos conocimientos, lo cual determina su formación para asumir el rol protagónico en el aprendizaje, al problematizar la realidad y generar alternativas de solución ante los desafíos de aprendizaje. Asimismo, los docentes están llamados a ampliar y diversificar el uso de estrategias didácticas centradas en la gamificación como actividad enriquecedora que genera interés por aprender enfatizando en la creatividad.

Referencias

- Alvarado, Y., Niño, G., y Sánchez, M. (2013). *Formación de ambientes de aprendizaje creativo. Proyecto de trabajo de grado*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Area, M. (2005). Tecnologías de la información y comunicación en el sistema escolar. Una revisión de las líneas de investigación. *Relieve*, 11(1), 3–25.
- Area, M., González, C., & Mora, C. (2015). Beyond Textbooks: Educational Digitals Texts and Gamification of Learning Materials. En Rodríguez, J., Bruillard, E. & Horsley, M. (eds.). *Digital Text Book. What's new?* Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela-IARTEM. Disponible en: <http://scholar.google.es/scholar?hl=es&q=gamificacion&btnG=&lr=>
- Batllori, J. (2000). *Juegos para Entrenar el Cerebro*. Narcea.
- Beltrán, M. y Torres, N. (2009). Caracterización de habilidades de pensamiento crítico en estudiantes de educación media a través del test HCTAES. *Zona próxima. Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte*. N° 11 diciembre.
- Betancourth, S.; Muñoz, K. y Rosas, T. (2017). Evaluación del pensamiento crítico en estudiantes de educación superior de la región de Atacama-Chile. *Prospectiva*, 23, 199–223.
- Castro, F. (2016). *El aprendizaje de la creatividad: El caso de los jóvenes recién egresados de la Universidad de Chile educados en contextos vulnerables*. Tesis de Maestría. Universidad de Chile. Santiago, Chile.

- Mansilla, J. y Beltrán J. (2013). *Coherencia entre las estrategias didácticas y las creencias curriculares de los docentes de segundo ciclo, a partir de las actividades didácticas. Perfiles educativos, 139(35).*
- Ferreiro, R. (2010). *Estrategias Didácticas del Aprendizaje Cooperativo. El constructivismo social: una nueva forma de enseñar y aprender.* Trillas.
- Ferrer, S., Fernández, M., Polanco, N., Montero, M. y Caridad, E. (2018). La gamificación como herramienta en el trabajo docente del orientador: innovación en asesoramiento vocacional desde la neurodidáctica. *Revista Iberoamericana de Educación, 78(1), 165–182* – OEI/CAEU.
- Foncubierta, J. y Rodríguez, C. (2014). *Didáctica de la gamificación en la clase de español.* © Editorial Edinumen. www.profele.es
- Karam, J., Romero, Y., Fagua, A. & Otalora, F. (2012). *Gamification As Strategyc Work In Undergraduate Research Groups.* Postulada a Congreso Latinoamericano de Informática CLEI 2013.
- Lee, J., & Hammer, J. (2011). Gamification in education: What, how, why bother?. *Academic Exchange Quarterly, 15(2), 146.*
- Linares, D. (2011). *¿Cómo haré para enseñar?* 1era Edición. DL Editoriales C.A.
- López, G. (2013). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e Investigación, Año XXXVII Enero/Diciembre, 22, 41–60.*
- López, R. (2017). ¿La creatividad: un lugar olvidado en la educación? En *Estrategias de enseñanza creativa: investigaciones sobre la creatividad en el aula.* Universidad de La Salle.
- Mansilla, S. J. y Beltrán, V. J. (2013). Coherencia entre las estrategias didácticas y las creencias curriculares de los docentes de segundo ciclo, a partir de las actividades didácticas. *Perfiles Educativos.* vol. XXXV(139), 125–139. Disponible en https://www.researchgate.net/publication/262617462_Coherencia_entre_las_estrategias_didacticas_y_las_creencias_curriculares_de_los_docentes_de_segundo_ciclo_a_partir_de_las_actividades_didacticas/link/0396c3d90cf24b7e6f5704c9/download
- Mitjans, A. (2013). Aprendizaje creativo: desafíos para la práctica pedagógica. *Revista CS, 11, enero–junio, 311–341.* Universidad ICESI.
- Ortiz, A. Jordán, J. y Agredal, M. (2018). Gamificación en educación: una panorámica sobre el estado de la cuestión. *Educ. Pesqui., São Paulo, v. 44, e173773.*
- Parella, S. y Martins, F. (2006). *Metodología de la Investigación Cuantitativa.* 2da. Edición. FEDUPEL.

- Posada, F. (2017). Gamifica tu aula. Experiencia de gamificación TIC para el aula. Centro del Profesorado de Lanzarote Consejería de Educación del Gobierno de Canarias. Arrecife – Las Palmas. *Actas del V Congreso Internacional de Videojuegos y Educación*. (CIVE'17). ISBN 978-84-697-3849-8.
- Rodríguez, M. (2014). *Pensamiento crítico y aprendizaje. Una competencia de alto nivel en la Educación Básica*. Colección Formación y Práctica Pedagógica. LIMUSA.
- Ruiz, C. (2004). *Instrumentos de investigación educativa*. CIDG, C.A.
- Sánchez i Peris, F. J. (2015). Gamificación. *Education in the Knowledge Society*, 16 (2), 13–15. Universidad de Salamanca. Disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/5355/535554758002.pdf>
- Tamayo y Tamayo, M. (2007). *El Proceso de la Investigación Científica*. Editorial Limusa.
- Velásquez, J. (2017). Ambientes de aprendizaje para el desarrollo de la creatividad. En: *Estrategias de enseñanza creativa: investigaciones sobre la creatividad en el aula*. Universidad de La Salle.
- Villalustre, L. y Del Moral, M. (2015). Gamificación: Estrategia para optimizar el proceso de aprendizaje y la adquisición de competencias en contextos universitarios. *Digital Education Review* – Number 27, June. Disponible en <http://greav.ub.edu/der/dizaje> y la adquisición de competencias en contextos universitarios. *Digital Education Review* – Number 27, June. Disponible en <http://greav.ub.edu/der/>

Referencia para citar: BCustodio, C. F. (2022). La enseñanza superior en Angola: apreciación del profesorado, perspectivas y desafíos contemporáneos. *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 3, (5), 159–179. <https://redip.iesip.edu.ve/ojs/index.php/redip/article/view/50>

La enseñanza superior en Angola: apreciación del profesorado, perspectivas y desafíos contemporáneos*

Francisco Custódio Cazenga **
Sao Paulo / Brasil

Resumen

Este artículo pretende reflexionar sobre la educación superior en Angola, la valoración del profesorado, las perspectivas y los retos contemporáneos. El presente texto consiste en una revisión bibliográfica de tipo Narrativo, y se han utilizado bases de datos científicas, para dar cobertura a los autores propuestos. El objetivo era aportar contenidos relevantes al tema centrándose en varias teorías. Se realizó una investigación analítica y bibliográfica de enfoque cualitativo sobre el tema a través de libros, artículos y en clases de video de bases de datos como Pepsic, Scielo y Google Académico. Posteriormente, se incluyeron los materiales más relevantes, excluyendo los contenidos que no se referían al tema. Se concluye que La Educación Superior en Angola, Apreciación del Profesorado, Perspectivas y Desafíos Contemporáneos, constituye, por tanto, un precioso auxiliar, tanto para los futuros profesores como para todos aquellos que quieran actualizar sus conocimientos y profundizar en su formación. Se espera que, a partir de esta investigación, los profesores de instituciones académicas superiores y áreas afines tengan una mejor comprensión del tema y una visión técnica y científica más completa. Serán necesarios futuros estudios para dar continuidad a este estudio.

Palabras claves: Educación superior, desarrollo del profesorado.

* O Autor agradece À reitoria da Universidade Francis Xavier pelo Amparo À pesquisa e apoio Académico no Desenvolvimento deste Artigo.

El autor agradece a la rectoría de la Universidad Francis Xavier por el apoyo investigativo y académico en el desarrollo de este artículo.

** Graduado em Medicina pela Universidade Jean Piaget de Angola. Mestre em Ciências Biomédicas (Segurança do Trabalho) pela UNIXAVIER. Doutorado em Ciências da Educação na Universidade Francis Xavier.

Licenciado en Medicina por la Universidad Jean Piaget de Angola. Máster en Ciencias Biomédicas (Seguridad en el Trabajo) de UNIXAVIER. Doctorado en Ciencias de la Educación por la Universidad Francis Xavier.

Recibido en septiembre 8 de 2020
Aceptado en noviembre 20 de 2020

Higher education in Angola: teacher appreciation, perspectives and contemporary challenges

Resumen

This article aims to reflect on Higher Education in Angola, Teacher Appreciation, Perspectives and Contemporary Challenges. The present text consists of a literature review of the Narrative type, and we use scientific databases to cover proposed authors. The aim was to bring relevant content to the theme with a focus on various theories. Analytical and bibliographic research with a qualitative approach on the subject was carried out through books, articles and video lessons from databases such as Pepsic, Scielo and Google Scholar. Then, the most relevant materials were included, excluding content that did not concern the theme. It was concluded that Higher Education in Angola, Teacher Appreciation, Perspectives and Contemporary Challenges, thus constitutes a valuable assistant, both for future teachers, and for all those who want to update their knowledge and deepen their training. It is expected that from this research, teachers of academic institutions of higher education and related areas will have a better understanding of the subject, a more comprehensive technical and scientific view. Future studies will be necessary to continue this study.

Keywords: Higher education, teacher appreciation.

Ensino superior em angola: valorização docente, perspectivas e desafios contemporâneos

Sumário

Este artigo tem como objectivo Refletir sobre o Ensino Superior em Angola, Valorização Docente, Perspetivas e Desafios Contemporâneos. O presente texto consiste em uma revisão de literatura do tipo Narrativa, e utilizamos bancos de dados científicos, para abarcar autores propostos. O intuito foi de trazer conteúdos relevantes à temática com enfoque em várias teorias. Foi feita uma pesquisa analítica e bibliográfica de abordagem qualitativa sobre o assunto através de livros, artigos e em vídeos aulas dos bancos de dados como Pepsic, Scielo e Google Acadêmico. Em seguida, foi realizada uma inclusão dos materiais mais relevantes, excluindo conteúdos que não diziam respeito sobre a temática. Concluiu-se que o Ensino Superior em Angola, Valorização Docente, Perspetivas e Desafios Contemporâneos, constitui-se, assim, como um precioso auxiliar, tanto para futuros professores, como para todos aqueles que queiram actualizar os seu conhecimentos e aprofundar a sua formação. Espera-se que a partir desta, pesquisa, os professores das instituições académicas do nível superior e das áreas afins tenham melhor entendimento sobre o tema, uma visão técnica e científica mais abrangente. Estudos futuros serão necessários para dar continuidade á este estudo.

Palavras chave: Ensino superior, valorização docente.

L'enseignement supérieur en Angola : appréciation des enseignants, perspectives et défis contemporains

Summary

Cet article vise à réfléchir sur l'enseignement supérieur en Angola, l'appréciation des enseignants, les perspectives et les défis contemporains. Le présent texte consiste en une revue de la littérature de type Narrative, et nous avons utilisé des bases de données scientifiques, pour couvrir les auteurs proposés. L'objectif était d'apporter des contenus pertinents au thème en mettant l'accent sur plusieurs théories. Une recherche analytique et bibliographique d'approche qualitative a été faite sur le sujet à travers des livres, des articles et dans des classes vidéo de bases de données telles que Pepsic, Scielo et Google Academic. Ensuite, les documents les plus pertinents ont été inclus, en excluant les contenus qui ne concernaient pas le thème. Il a été conclu que L'enseignement supérieur en Angola, appréciation des enseignants, perspectives et défis contemporains, constitue, ainsi, un auxiliaire précieux, tant pour les futurs enseignants que pour tous ceux qui veulent mettre à jour leurs connaissances et approfondir leur formation. Nous espérons que, sur la base de cette recherche, les enseignants des établissements d'enseignement supérieur et des domaines connexes auront une meilleure compréhension du sujet, une vision technique et scientifique plus complète. Des études futures seront nécessaires pour donner une continuité à cette étude.

Mots-clés: Enseignement supérieur, développement du corps enseignant.

Introdução

O texto aponta para uma compreensão sobre a temática, abordada a partir de uma visão diacrónica de autores, e diversos estudos realizados a nível internacional tais como: Lawn (2000), Teodoro (2004), Vargas (2008), Nóvoa (2009, 2017), Moreira (2010), Cardoso (2013), Da Silva (2016), Teixeira, Batista e Graça (2017),

Em Angola, esta temática tem suscitado diversos debates no seio da classe dos profissionais da educação e da classe política. No entanto, escasseiam as publicações sobre esta problemática. Genericamente apontam-se os estudos desenvolvidos por Buza e Gonçalves (2007), Cardoso e Flores (2009), Buza e Buza (2015), Raul (2015), Silva e Silva (2015), Simões, Sambo, Ferreira e Fresta (2016); Cassule e Simões (2018) entre outros, destacando-se com maior profundidade a Profissão Docente no Ensino Superior (ES), seus processos evolutivos e entravés, sobressaindo a necessidade da construção da Identidade Profissional do Docente do ES e suas representações (Raul, 2015, Cassule e Simões, 2018).

Considerando que o Ensino Superior em Angola, Valorização Docente, Perspetivas e Desafios Contemporâneos como um problema de políticas educacionais, com maior relevância nos países em desenvolvimento, escassez de dados publicados em Angola, foi motivo evidente do autor, para pesquisar, na esperança de contribuir para um melhor conhecimento deste tema. Esta Pesquisa propõe: Produzir novos conhecimentos, obter informação desconhecida para a solução do problema, melhoria

de Saberes e práticas educativas e contribuir para ciência.

A abordagem deste tema é de suma importância por se tratar de um levantamento para própria Localidade e Instituição de ensino. Sendo assim, pretende-se investigar neste trabalho: *Quais as reflexões sobre o Ensino Superior em Angola, Valorização Docente, Perspetivas e Desafios Contemporâneos?*

Esta pesquisa tem como objectivo, refletir sobre o Ensino Superior em Angola, Valorização Docente, Perspetivas e Desafios Contemporâneos.

Fundamentação teórica

A profissão docente no ensino superior. Resenha contextual em Angola

Ser professor é uma profissão única, insubstituível. É ela que torna as outras profissões possíveis. Assim mais do que uma profissão, ser professor é uma carreira cheia de desafios, que se vão sucedendo, a cada dia, na medida em que a própria sociedade está em constante mutação” (Cardoso, 2013).

A constituição do ser professor, isto é, de sua identidade, perpassa por diversas questões que vão desde a sua socialização primária, enquanto aluno da escola, seguindo para a formação inicial em cursos de licenciatura, até tornar-se professor de fato, ficando em formação permanente (Iza, Benites, Neto, Cyrino, Aanhas, Arnosti e Sanches, 2014). A docência é, ao mesmo tempo, uma atividade intelectual e uma atividade técnica; uma atividade moral e uma atividade relacional” (Formosinho, 2009).

A Profissão Docente é um dos ofícios mais antigos e importantes do mundo e sempre esteve presente em nossa vida formativa escolar e seu campo de atuação vai sofrendo mudanças significativas de época em época (Da Silva, 2016), facto que a torna por sua natureza numa atividade profissional mais complexa (Machado e Formosinho, 2009). Nunca existiram épocas em que fosse fácil exercê-la (Estrela, 2010). Não é em vão, que os países mais desenvolvidos são aqueles que melhor capital humano possuem (Cardoso, 2013) frutos desta componente profissional.

O conceito de profissão assume várias conotações tendo em conta os diferentes aspectos caracterizadores da Profissão Docente (Mesquita, 2010). A autora, define a Profissão Docente como um “conjunto de saberes profissionais inerentes e necessários ao seu exercício. Estes saberes são de natureza diversa e são eles mesmos os elementos caracterizadores da especificidade profissional dos professores” (Mesquita, 2010, p. 7).

O cenário atual da educação angolana a sua génese, foi marcada por fortes crises políticas. Dois anos após a independência, em Angola, desenhou-se a primeira reforma educativa que entraria em vigor em 1978 (Silva e Silva, 2015), com a aprovação de um novo Sistema Nacional de Educação e Ensino (Cardoso e Flores, 2009), que caracterizou-se essencialmente por uma maior oportunidade de acesso a educação e a continuação dos estudos, o alargamento da gratuidade e aperfeiçoamento permanente do pessoal docente (MED 2010, Cardoso e Flores 2009, Silva e Silva 2015).

Este processo ocorreu tardiamente porque, as condições que levaram o surgimento do ES através da única instituição em Angola, não tinham sido das melhores, por estarem diretamente relacionados com a necessidade de atender os descendentes da elite no momento, e favorecer a formação para alguns poucos que se destacavam e que serviam de mão-de-obra para a administração da época (Buzae Buza, 2015).

A Profissão Docente era exercida para a favorecer as políticas socioeconómicas e os monopólios do regime da época e a identidade profissional docente por ter características fincadas na construção histórica dos sujeitos acompanhou a evolução educativa e determinou os modos de ser e de estar na profissão dando significado social ao docente da época. Com o surgimento da Paz em Angola e na expectativa de atenuar os graves problemas da educação causados pelo fenómeno colonial e pela guerra civil que assolou o país durante três décadas, se realiza a segunda reforma educacional. Nesse curto período, o governo vem efetuando políticas públicas em busca de saídas satisfatórias para a educação e para outros setores da vida pública. Porém, é necessário admitir que os resultados ainda se encontram em passos tímidos pelo próprio contexto histórico político de turbulências de aproximadamente cinco séculos e trinta décadas, considerando o período colonial (Buza e Gonçalves, 2007).

A Profissão Docente e a importância do Ensino Superior (ES) para o desenvolvimento dos países e dos povos são amplamente reconhecidas. Seu progresso nas sociedades é inegável, tendo como base o seu esperado impacto positivo na produção de riquezas, o reforço das instituições, e na melhoria da qualidade de vida das pessoas (Simões, Sambo, Ferreira e Fresta, 2016).

O surgimento desta instituição em Angola, tem despertado nos últimos tempos, o interesse de muitos estudiosos, dedicando-lhe pequenas referências, capítulos, artigos em obras académicas e/ ou livros inteiros, porém, nem sempre coincidentes com a ordem cronológica e o tipo de fatos históricos em que se fundamenta a narrativa de cada um ou de um grupo de autores (Ima-Panzo, 2018).

Angola, em via de desenvolvimento, fruto da paz alcançada em 2002, fator decisivo do crescimento notório do ES nos últimos anos deu continuidade às mudanças educativas iniciadas em 1975, após a independência. Essas mudanças sugerem a introdução de novos materiais, de novas metodologias e, conseqüentemente, de um novo perfil do docente (Silva e Silva, 2015) e da sua profissão, que precisa ganhar autonomia, maior credibilidade e o devido respeito que merece.

Com a expansão massiva das Instituições de Ensino Superior (IES) em toda a extensão do país (Angola, 2009), os desafios deste sector em Angola indiciam um longo caminho a percorrer para a consolidação do sistema e a sua integração nos espaços geopolíticos de ensino e de pesquisa (Simões, Sambo, Ferreira e Fresta, 2016) constituintes necessários para impulsionar a Profissão Docente e a construção da identidade de muitos profissionais que durante muito tempo, estiveram grudados as obstinações e ao processo de gestão rígida e parcial de pequenas elites, de gestores e políticos.

Perante esse progresso inicial da expansão universitária, em algumas áreas, levantava-se

o problema respeitante a um corpo docente autonomo que corresponda as exigências do momento (Kandingi, 2016).

Tendo em conta que a melhoria da qualidade do ensino e de investigação para a construção da identidade destes profissionais passa pela aposta na qualidade de um corpo docente diferenciado, com mestres e doutores empenhados e dedicados à produção científica e à excelência académica, Angola deve criar condições para atração de quadros de alto nível e promover a estabilidade do corpo docente e garantindo o seu progresso na carreira docente universitária (Kandingi, 2016).

Portanto, essas condições apesar de maioritariamente estarem refletidas nos documentos normativos, devem merecer maior atenção por parte do Estado Angolano, e serem enquadradas de forma democrática nas políticas públicas que vão operando-se no País e que sejam tidas em conta deste a organização dos pressupostos legais, até a credibilização e valorização dos docentes. Aspeto imperioso para que o professor cumpra efetivamente com as funções profissionais docentes: docente metodológica, investigativa e educativa.

Por isso, esta comunicação, é de capital importância a medida em que reflete-se no novo quadro constitucional e dos novos desafios de desenvolvimento que se colocam na atualidade, traduzidos em diferentes planos e programas estratégicos de desenvolvimento a fim de garantir a inserção de Angola no contexto regional e internacional (Angola, 2016).

Em Angola, com a promulgação do Decreto-Lei n.º 17/16, de 7 de Outubro, Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino (Angola, 2016), e do Decreto-Lei n.º 191/18 de 8 de agosto 2018, do Estatuto da Carreira Docente do Ensino Superior (Angola, 2018), são notáveis, as exigências políticas plasmadas nestes documentos que o estado Angolano impõem para o Ensino Superior (ES) e Profissão Docente na melhoria da qualidade de ensino, aspetos incompatíveis com o desenvolvimento pessoal dos docentes e seus modos de desenvolvimento profissional, fatores que também condicionam a Profissão Docente e dificultam a construção da identidade profissional.

“Em Angola, alguns docentes enfrentam no desempenho das suas funções dificuldades tais como falta de motivação e falta de formação contínua e pedagógica” (Raul, 2015, p. 5), assim como as debilidades formativas obtidas ao longo da formação inicial que muitos tiveram de passar, aliados a falta de remuneração de subsídios a que têm direito, que condicionam o seu desenvolvimento profissional e inibem a construção da sua identidade profissional. Associados a estes, está a carência de docentes e as condições que as instituições apresentavam e algumas apresentam no momento, este subsistema de ensino, viu-se submetido em um tipo de gestão que não se ajustava com uma academia. Tal foi o forte pender político e de orientação mais ideológica do que académica e científica (Buza e Buza, 2015).

Recentemente a Ministra do Ensino Superior, Ciência Tecnologia e Inovação de Angola, Professora Doutora Maria do Rosário Bragança Sambo, ao analisar os programas da SADC e seu envolvimento no Ministério do Ensino Superior Ciência Tecnologia e Inovação (Mescti, 2018), no 2º Conselho Nacional do Ensino Superior, chamou atenção para alguns achados preliminares no

respeitante as dificuldades do Ensino Superior em Angola, destacam-se a proliferação das Instituições do Ensino Superior e a má qualidade dos formados, a inexistência de qualificações e habilitações literárias formais e a escassez de quadros com experiência profissional (Mescti, 2018).

Estudos realizados por, Simões, Sambo, Ferreira e Fresta (2016) sobre o ES no contexto Africano, referindo-se sobre os *desafios e oportunidades* apontam os seguintes fatores que dificultam a Profissão Docente em Angola:

- a) A escassez e pouca diferenciação do corpo docente no Ensino Superior, assim como, a predominância nas universidades de docentes maioritariamente com o grau académico de Licenciado, face ao exíguo número de cursos de Mestrado e, sobretudo, de Doutoramento em Angola.
- b) As inadequadas condições de trabalho e a falta de incentivos para o ensino e a pesquisa tendem a desmobilizar e desmotivar os quadros mais capazes e mais qualificados (Simões, Sambo, Ferreira e Fresta, 2016).
- c) Falta de financiamento por parte do Estado que premeie o mérito aos docentes com maior produtividade para a promoção da qualidade.
- d) O insuficiente número de quadros à partida capacitados para o exercício da pesquisa.
- e) A fraca participação, disponibilidade e dedicação dos docentes no sistema de Ciência, Tecnologia e Inovação.
- f) Falta de exercício de pesquisa nas Instituições de Ensino Superior, os poucos que se têm realizado, em geral estão associados a iniciativas individuais ou de grupo, esporádicas.
- g) Fraca qualidade na produção de algumas Monografias, Dissertações, e outros documentos e à ausência de financiamentos e incentivos para a investigação (Simões, Sambo, Ferreira e Fresta, 2016).

Os aspetos referidos, mostram que a Profissão Docente no Ensino Superior, precisa com urgência traçar novos rumos, fatos que começam a ser notabilizados com a atualização da carreira docente e o aumento salarial embora que insuficientes face a atual conjuntura do País e assegurar as formações continuadas dos docentes aspetos que contribuem para a construção da identidade profissional, como se perspetiva na Plano Nacional de Formação de Quadros (PNFQ, 2012); Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino (Angola, 2016); Estatuto da Carreira Docente do Ensino Superior (Angola, 2018) e o Plano Nacional de Desenvolvimento (PND, 2018).

No Plano Nacional de Desenvolvimento (2018) quanto ao Ensino Superior se objetiva: (a) Melhorar a rede de Instituições do Ensino Superior. (b) Aumentar os cursos e os graduados. (c) aumentar a oferta de pós-graduações e melhorar a qualidade do ensino ministrado com o reforço da qualificação de mestres e doutores e melhorar a sua condição de trabalho e salarial. (d) Recrutar para a do-

cência os melhores candidatos de entre os que possuem qualificação profissional. (v) Atrair e reter os docentes mais bem preparados e com bom desempenho. (vi) Proporcionar aos docentes em serviço oportunidades de desenvolvimento de competências profissionais. Entretanto Nóvoa (2009, p. 2) refere: “A educação vive um tempo de grandes incertezas e de muitas perplexidades. Sentimos a necessidade da mudança, mas nem sempre conseguimos definir-lhe o rumo. Há um excesso de discursos, redundantes e repetitivos, que se traduz numa pobreza de práticas”.

A construção da identidade profissional docente

A identidade profissional é um lugar de lutas e conflitos, um espaço no qual se constroem e reconstroem modos de ser e de estar na profissão (Moreira, 2010). Para Galindo (2004) a identidade é um processo de construção de sujeitos enquanto profissionais. Ou seja, é um processo de construção social de um sujeito historicamente situado com base na sua significação profissional, de suas tradições e também de suas contradições (Iza, Benites, Neto, Cyrino, Aanhas, Arnosti e Sanchez, 2014). Este conceito representa uma marca que distingue o professor de outro funcionário, que se fundamenta na natureza específica da atividade exercida (a ação de ensinar), o saber requerido para a exercer, o poder de decisão sobre a ação, e ainda o nível de reflexividade sobre a ação que permite modificá-la (Roldão, 2007).

Para Raul (2015), a construção da identidade profissional docente é um processo complexo e inacabado, em que os professores vão consolidando saberes, gestos, rotinas, experiências e posturas, possibilitando-lhes o exercício da sua atividade. Para Teixeira, Batista e Graça (2017), a identidade profissional é um processo dinâmico e evolutivo, construído em interação que congrega duas dimensões: a individual e a coletiva.

Neste processo, a identidade individual contempla duas vertentes: a pessoal e à interação que o docente estabelece com os outros através da relação sujeito-objeto. A dimensão coletiva envolve a partilha de significados e de representações sociais no interior dos membros onde se estabelecem práticas comunicacionais favoráveis à construção durante a formação. Porém dentro da dimensão individual, coletiva e social a identidade docente simboliza também o sistema educativo e a nação que o criou, o que contribui para que o professor se identifique, se constroe e contribua para a sua profissão (Buza e Gonçalves, 2007).

Moreira (2010), considera que na construção da identidade profissional docente há três dimensões fundamentais: o desenvolvimento pessoal; o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento Institucional. Na prática, os professores, ao manifestarem suas motivações ao exercício docente, revelam suas subjetividades para o exercício da função. Apesar do compromisso social o “Eu” joga um papel preponderante para a construção da identidade, que conta com as emoções diante das inquietações vividas, colocando-se na condição de eterno aprendiz para dar conta da responsabilidade assumida (Buza e Gonçalves, 2007).

Na atualidade estudar sobre a construção da identidade dos profissionais no contexto docente em Angola é também, identificar novas perspectivas de desenvolvimento pessoal e institucional da garantia de formação acente na mudança de novos paradigmas educativos e sociais do exercício da profissão, para melhorar a qualidade deste nível de ensino.

Durante vários momentos das vivências dos docentes em Angola a construção da sua identidade profissional esteve maioritariamente sob o arbitrário do Estado e das suas instituições, através dos seus regulamentos, serviços, encontros políticos, discursos públicos, programas de formação, intervenções na média, etc.. tornou-se assim numa componente essencial do sistema, fabricada para gerir problemas de ordem pública e de regulamentação. A identidade foi “produzida” através de um discurso que simultaneamente, explica e constrói o sistema (Lawn, 2000).

Em Angola durante um tempo recente decorreu um processo de desvalorização profissional dos docentes e da eventual crise que parece ainda ser evidente nos dias atuais que, afirmar a identidade profissional pode contribuir para mudar este quadro e buscar melhores condições de trabalho para essa categoria profissional (Buza e Gonçalves, 2007).

Entedemos, que a qualidade da educação genericamente as suas práticas e de ensino, podem ser alcançadas pelos processos de desenvolvimento pessoal, profissional e do institucional, assim como da construção da identidade docente. O desenvolvimento profissional é aquele processo que envolve todas as experiências espontâneas de aprendizagem e das atividades conscientes planificadas, realizadas para o benefício, direto ou indireto, do docente, do grupo ou da escola, e que contribuem, através destes, para a qualidade da educação na sala de aulas (Day, 1999, p. 20). Esta definição foi analisada neste contexto do estudo por ser abrangente ao exercício docente e por caracterizar o desenvolvimento profissional numa perspectiva de aprendizagem permanente do docente com vista a construção da identidade profissional, que, em certa medida, o seu alcance depende dos desafios impostos pelas Instituições de Ensino Superior em Angola.

Angola a construção da identidade profissional do docente, não deve-se refletir apenas como uma «comunidade imaginada» da nação (não se pode iludir com boas palavras, políticas a sociedade sem o docente) mais deve tomar um rumo de momentos e desenvolvimento pessoal, profissional e institucional de que está é crucial para o estabelecimento ou reformulação dos seus objetivos económicos, sociais e educativos, tais como se encontram definidos pelo Estado (Lawn, 2000).

Para isso, a identidade profissional do docente deve: (a) Ajustar-se à imagem do próprio projecto educativo da nação. (b) Permitir numa sociedade democrática beneficiar eficazmente a Profissão Docente e a criação, através de discurso oficial, da identidade do próprio docente. (iii) Ser flexível, no interior de sistemas políticos e no conhecimento universitário (Lawn 2000).

Fatores que conduzem a valorização da construção da identidade profissional docente

A construção da identidade profissional docente como já foi referido, é constituída por meio de um processo dinâmico, em relação direta com o contexto social no qual está inserida, a pessoa e a instituição. Não há um único fator que sozinho explique a valorização da Profissão Docente, há evidências de que ela está associada a uma soma de variáveis intervenientes que culminam na atual situação do desprestígio dessa profissão. Apesar de existirem leis que visem à melhoria do Ensino Superior, a maioria não há punição, deixando brecha para não efetivação dos benefícios em prol do Docente. Enquanto as políticas não efetivarem as leis, e enquanto a sociedade continuar mostrando descaso com estes profissionais, os mesmos não serão valorizados (Da Silva 2016, p. 11).

Iza, Benites, Neto, Cyrino, Aanias, Arnosti e Sanches (2014) consideram que os processos que conduzem a valorização docente na (re) construção da identidade docente não dependem apenas de fatores externos – como dos cursos de formação, dos formadores, dos currículos, etc., também são influenciados por fatores internos à própria pessoa, como, por exemplo, uma tomada de consciência de seu papel.

Porém, atualmente, muito se discute quando os docentes são devalorizados, tanto por parte do governo e seus governantes, como pela sociedade em geral (Detomini e Mariotini, 2017). Certamente a desvalorização profissional causa mal-estar e desmotivação no seio dos docentes, como refere Neves De Jesus (2004, p. 81): “Não obstante o mal-estar docente tem muito a ver com o contexto ou ambiente de trabalho do professor, sendo necessário introduzir diversas alterações no plano da formação e no plano sóciopolítico, este problema também depende muito dos próprios professores, pois uns realizam-se na profissão e outros não”

A desmotivação dos professores é um dos indicadores do mal-estar docente na atualidade. Este conceito integra diversos indicadores, como o empenho profissional, o desejo de abandono da profissão docente, podendo, em situação de maior gravidade, traduzir-se em estados de exaustão e até depressão (Esteves, 1992 citado por Neves De Jesus, 2004).

Nóvoa (1999) considera que os professores não são valorizados de forma íntegra e digna: nosso salário, muitas vezes, não serve nem para o sustento; nossa função é múltipla; as regras para entrada no curso de formação de professores são inadequadas; a formação inicial e continuada são muitas da vezes, ineficazes.

Os professores, há muito tempo, vêm sofrendo de uma situação de uma situação de mal-estar na profissão, que causa desmotivação pessoal com a docência, abandono, insatisfação, indisposição, desvestimento e ausência de reflexão crítica, entre outros sintomas que demonstram uma autodepreciação do professor. Esta situação abarca a crise da profissão docente, vem sendo bastante analisada e discutida pelos teóricos contemporâneos (Nóvoa, 1999, p. 12).

Da Silva (2016) por exemplo, considera que existem três fatores que conduzem a valorização da Profissão Docente e conseqüentemente a (re) construção da identidade profissional: formação, condições de trabalho e remuneração.

Os fatores apontados devem ser construídos permanentemente nas vivências da Profissão Docente pois, ao contrário podem conduzir a desvalorização o que em certa medida desprofissionaliza o professor.

Nóvoa (2017), a desprofissionalização docente manifesta-se de maneiras muito distintas, incluindo níveis salariais baixos e difíceis condições nas escolas, bem como processos de intensificação do trabalho docente por via de lógicas de burocratização e de controle.

O autor considera ainda que é importante e pertinente recuperar o conceito de profissão numa era marcada pela “crise das profissões”, por profissões híbridas e por novas formas de relação ao trabalho. A razão é simples. Nas últimas décadas tem havido uma diluição da profissio-

nalidade docente, devido a duas razões principais (Nóvoa, 2017): (a) A degradação das condições de vida e de trabalho. (b) A proliferação de discursos que descaracterizam a profissão docente.

Em Angola o desenvolvimento profissional docente foi durante muito tempo visto, numa perspectiva mais ideológica e de discurso institucional que na dimensão de resposta institucional. O discurso ideológico centrado no slogan “Ensino Superior de qualidade”, não está a ser suficiente para buscar a convergência entre a regulação os processos sócioorganizacionais, porque a centralidade no positivismo premeia a criatividade construtivista do ambiente organizacional (Manuel, 2016).

Portanto, a desvalorização da Profissão Docente é uma realidade é muitos contextos educativos e Angola não é excessão, apesar de existirem leis que visem à melhoria da Profissão Docente no Ensino Superior, não se cumprem, mesmo assim, os professores estão presentes em todos os discursos sobre a educação. Por uma ou por outra razão, fala-se sempre deles. Mas muitas vezes está-lhes reservado o “lugar do morto” (Nóvoa, 1999).

Importa ainda referir que em Angola por exemplo o fator desvalorização docente tem sido motivo de muitos potenciais profissionais procurarem outras profissões e formações fora do âmbito docente. Enquanto outros recorrem ao fenómeno da «turbo-docência», aspeto que condiciona seu efetivo desempenho profissional e prejudica a construção da Identidade Profissional cabendo-lhe a impossibilidade da sua participação no processo de ensino-aprendizagem. Como já foi referenciado em Angola às funções da Profissão Docente deve ser acrescida um forte investimento na sua carreira, de modo a que este desenvolva as suas capacidades e competências, com o intuito de fortalecer a sua prática (Raul, 2015).

Valorização docente na construção da identidade profissional

Estamos a viver um momento determinante da história da educação em que o mundo em que os professores realizam o seu trabalho está a sofrer alterações profundas e a composição demográfica do ensino está a mudar de forma dramática com o processo de reforma da classe de professores das décadas de 1960 a 1970, o ensino está de novo a tornar-se uma profissão de jovens (Hargreaves, 2004, p. 15).

A valorização docente na reconstrução da identidade dos profissionais do Ensino Superior em Angola é uma necessidade que tem como repercussão o serviço docente. Portanto, já que trabalho é toda atividade humana que transforma a natureza a partir de uma certa matéria. Falar em trabalho docente é reconhecer o trabalho como cerne do desenvolvimento e de inclusão social, reconhecer o valor do trabalho como aspecto central na nossa sociedade, apresentar disposição para dirigir esforços a fim de consolidar as conquistas e mobilizar á sociedade para ir a busca de alternativas para esses desafios sociais (Raul, 2015).

O Estatuto da Carreira Docente do Ensino Superior de Angola (Angola, 2018), artigo 34º (c,d,f) relativamente aos Direitos dos Docentes define: Ser avaliado, valorizado, reconhecido e remunerado justamente, de acordo com as suas habilitações académicas, técnicas e profissionais, bem como da qualidade do seu desempenho e dos resultados obtidos, nos termos da lei; Ser apoiado no processo de progressão da carreira docente, através de licenças, bolsas de estudo e

outras formas de apoio no sentido de melhorar continuamente, a sua formação académica, científica e técnica e cultural, nos termos da lei; Ser tratado com respeito e justiça, dentro dos marcos da lei, no processo disciplinar de que seja parte (Angola, 2018).

Os temas sobre a identidade profissional são de capital utilidade sobretudo quando não se trate de definir uma identidade fixa, mas, de compreender as múltiplas identidades que existem numa profissão e, sobretudo, de pensar a construção identitária como um processo. Nesse sentido, ninguém constrói a sua identidade profissional fora de um contexto organizacional e de um posicionamento no seio de um coletivo que lhe dê sentido e densidade (Nóvoa, 2017).

Construir a identidade profissional significa, também restabelecer o profissionalismo do professor, reconfigurar as características da sua profissão na procura de uma identidade pessoal e coletiva na instituição. É preciso também investir numa formação de qualidade, de modo que a profissão ganhe mais credibilidade e dignidade profissional (Raul, 2015).

Nóvoa (2009), refere que a importância do desenvolvimento profissional a valorização do professor deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de participação nas mesmas, para facilitar as dinâmicas da autoformação. pois, ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes.

O professor deve igualmente ser um eterno aprendiz a construção da sua identidade profissional. Por isso, falar da aprendizagem do professor é reportar a uma permanente (re)construção da sua profissão no seu exercício na Instituição de Ensino Superior a que pertence (Raul, 2015).

É preciso compreender que a formação contínua de docentes não se limita somente na frequência e obtenção de um título, académico, científico e profissional, ou simplesmente nas participações em seminários, cursos de agregação e superação pedagógica (Cutatela, 2018).

Ela se desenvolve igualmente na prática diária do professor na escola, nas planificações, no trabalho colaborativo com os colegas, permitindo que este alcance níveis de elevada qualidade educativa e profissional para a satisfação coletiva e pessoal. “A formação de professores está muito afastada da profissão docente, das suas rotinas e culturas profissionais” (Nóvoa, 2009, p. 1).

Assim, se nos rendermos à ideia de que a educação pública só pode ser um sistema de baixo custo assente em professores com baixas habilitações, mal pagos e sobrecarregados, cuja função consiste apenas em manter a ordem, ensinar para o teste e seguir os ditames do currículo standardizado, então os professores para as próximas três décadas serão incapazes e desmotivados de ensinar para a sociedade do conhecimento, e para além dela (Nóvoa, 2009).

É necessário que os professores conversem entre si sobre a profissão e os conteúdos, troquem ideias e se preocupem sobre a forma como estão a conduzir as práticas profissionais e pedagógicas, pois só assim poderão detectar pontos positivos e negativos no que estão a fazer (Raul, 2015).

Deve-se facilitar a troca de experiências entre os profissionais docentes, para se criar um ambiente propício para o desenvolvimento intelectual, estimulando-os a expor os seus saberes, a criticar e enriquecer as suas práticas através da pesquisa e das exigências dos seus colegas, da direção da escola e do Ministério do Ensino Superior, Ciência, Tecnologia e Inovação (Raul, 2015).

Em alternativa, podemos promover um sistema educativo de alta capacidade, com grande investimento, no qual os professores altamente qualificados são capazes de gerar criatividade e engenho nos seus alunos, fruto da própria experiência de criatividade e flexibilidade na forma como são tratados os professores e se desenvolverem como profissionais da sociedade do conhecimento (Hargreaves, 2004).

Para melhor compreender a qualidade da educação é preciso, antes de mais, melhorar o recrutamento, formação, estatuto social e condições de trabalho dos professores, pois estes só poderão responder ao que deles se espera se possuírem os conhecimentos e competências, as qualidades pessoais e profissionais e a motivação requerida (Raul, 2015).

Metodologia

O presente texto consiste em uma revisão de literatura do tipo Narrativa, e utilizamos bancos de dados científicos, para abarcar autores propostos. O intuito foi de trazer conteúdos relevantes à temática sobre o Ensino Superior em Angola, Valorização Docente, Perspetivas e Desafios Contemporâneos com enfoque em várias teorias. Foi feita uma pesquisa analítica e bibliográfica de abordagem qualitativa sobre o assunto através de livros, artigos e em vídeos aulas dos bancos de dados como Pepsic, Scielo e Google Acadêmico. Em seguida, foi realizada uma inclusão dos materiais mais relevantes, excluindo conteúdos que não diziam respeito sobre a temática.

Discussão

Quando pensamos na carreira do professor universitário vislumbramos um itinerário de trabalho diverso, com desdobramentos que vão desde a formação profissional aos graduandos; a produção de capital intelectual; a atuação na pós-graduação; a interação com as comunidades via atividades extensionistas e, ainda, a gestão, que se estende desde o trabalho de gestão do seu grupo de pesquisa como também de atuação em cargos ou funções que envolvem uma carga horária significativa em atividades de cunho burocrática. Aliás, a gestão cada vez mais vem se colocando enquanto uma dimensão chave no trabalho docente do magistério superior (Borges, 2018).

Cuhna (2010) nos explica que um caminho para se pensar na formação do professor universitário pode ser o de problematizar a profissionalidade. Marcelo (2001), também corrobora com esse entendimento, porém ele vem escrevendo sobre o desenvolvimento profissional (profissionalidade) a fim de indicar a construção profissional perdura ao longo da vida e da atuação do professor, integrando a dimensão da pessoal e profissional.

Para Cunha (2010), o termo de profissionalidade agrega-se ao termo de profissionalização, contudo ele avança. Esse conceito vem assumindo a docência como um campo de inúmeras interações, humanas, políticas, sociais e culturais, que o fazem um lugar de metamorfose constante. Logo,

profissionalidade traz a ideia de ser a profissão em ação, em processo, em movimento. Podemos dizer que o termo profissionalização vincula-se facilmente como uma etapa constituinte da formação inicial, está ligado a construção técnica a respeito da atividade que será desenvolvida (Roldão, 2008). Contudo, o exercício da docente não se contempla apenas de uma dimensão técnica.

Quando pensamos na carreira do professor universitário e nas suas atividades comumente ouvimos se falar que se é professor o mesmo deverá “dar aulas”, mas o processo de ensinar não se limite apenas nisso. Em outras palavras, há um conjunto de saberes próprios que definem nossa profissão, temos sim que desenvolver práticas educativas, porém, o contexto da ação docente não se reduz a uma sala de aula. Somos interpelados por diversas interações que interligadas às ações, as reflexões e as produções geridas no cotidiano dessa profissão que nos mostram que a docência se caracteriza pela ação mediadora e dialógica na construção de conhecimentos variados. São pensamentos, saberes e discursos que vem sustentando o valor pedagógico dessa profissão. Mas, é importante ponderar que esses saberes não são conhecimentos empíricos que se esgotam no espaço da prática, no chamado “aprender fazendo” (Cunha, 2010, p. 23). Segundo Tardif (2002) os saberes docentes podem ser compreendidos saberes da formação profissional, os saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Os mesmos articulam-se e estão integrados ao processo de desenvolvimento profissional sendo impossível coloca-los em polos. Desse modo, salientamos a importância de uma reflexão conceitual acerca desses diferentes saberes que compõem a docência universitária e que ao mesmo tempo anunciam a sua complexidade.

Ser professor universitário é assumir o desafio de compreender a docência para além da sala de aula, mas fazendo-a estabelecendo relações educativas visando desenvolver competências necessárias ao bom exercício da sua profissão. Educar os jovens e os adultos que frequentam o ensino superior não é uma tarefa simples, posto que além dos saberes disciplinares e específicos para se formar um profissional, quando pensamos numa formação universitária, não podemos perder de vista o desejo em propiciando-lhes um desenvolvimento humano, cultural, científico e tecnológico, de modo que adquiram condições para enfrentar as exigências do mundo contemporâneo” (Pimenta e Anastasiou, 2010, p. 13).

Esse cenário nos exemplifica os quantos ainda precisaremos buscar pela valorização dos conhecimentos pedagógicos para atuação do docente na Educação Superior. Diante disso, autores como Almeida (2012), Anastasiou (2011) e Cunha (2010) afirmam que os processos de profissionalização continuada e formação pedagógica necessitam ser problematizados de todos os níveis, mas, principalmente o universitário. Para as autoras supracitadas, já é consenso que as instituições de Educação Superior carecem desenvolver e investir em programas e/ou estratégias de formação e de acompanhamento profissional ao seu corpo docente. De acordo com Almeida (2012, p. 34) “o estabelecimento de políticas institucionais destinadas a pôr em prática projetos de formação docente com caráter permanente representa uma mudança de paradigma no desenvolvimento das políticas das instituições de ensino superior”.

Zabalza (2004) explica que o trabalho docente se construiu por meio de três funções: (a) o ensino, (b) a pesquisa e (c) a administração desenvolvidos nos variados setores da instituição. Desse modo, os processos que dinamizam a docência na Educação Superior cumprem atividades, muito embora não sejam desenvolvidas harmoniosamente, estas carregam significados complexos

relacionados com as questões culturais, pessoais, políticas, éticas, epistêmicas e educativas. Assim, a docência “é muito maior e a atuação dos professores precisa necessariamente resultar da convergência e articulação equilibrada entre as dimensões científica, investigativa e pedagógica” (Almeida e Pimenta, 2011, p. 24).

Não é possível fazer uma leitura das partes sem pensar nos laços e nas interações que produzem ‘o todo’ do trabalho do professor. Ao mesmo tempo, a frágil compreensão da missão educativa da universidade, já identificada na literatura da área, nos mostra que diante das limitações com relação ao ensino– enraizada via um percurso formativo cultivado pelo conservadurismo–, precisamos reestabelecer, conforme exprime Morin (2008), ao que é tecido junto–complexus da profissão–, para assim seguir na busca de caminhos viáveis para reorganizar a imagem pessoal, o desempenho e os elementos motivacionais que levam esses sujeitos à docência.

Nessa perspectiva, acreditamos que precisamos criar alternativas diante do desprestígio da docência no contexto da Educação Superior. Porém, a intenção principal é destacar que no meio dessas escolhas para recuperar a importância da pedagogia no âmbito da carreira universitária os estudos de Borges(2018) apontaram que os professores universitários compreendem a docência universitária sem orientação com relação a sua tarefa educativa. E, diante dos desafios iminentes a prática educativa os mesmos vem buscando alternativas formativas para respaldarem suas atividades didáticas pedagógicas. Contudo, o que preocupa é que o seio de tais processos formativos não é propiciado pelas instituições, mas localizados numa perspectiva auto–formativa, que acarreta ainda mais na solidão do professor universitário.

Ambos os campos de ação vão dando condições de estabelecer a formação crítica e integral, que nada mais é do retorno social que a sociedade espera da universidade. Nesse contexto, a docência vem nutrindo–se dessas ações, porém o prestígio dado ao magistério superior não vem da atuação integrada nesses campos e sim é mais preponderante aquele que tem destaque na pesquisa, aderindo maior valorização ao professor que domina as ferramentas investigativas (Cunha, 2010).

Kourganoff (1990) defende que as tradições da organização da carreira universitária impactaram o modo de enxergar o professor universitário: o prestígio advém do domínio do conhecimento, de um especialista e no que ele produz sobre sua especialidade. É incipiente a valorização da pedagogia universitária ou da íntima inter–relação entre a dimensão científica e a dimensão pedagógica no cotidiano acadêmico. Dadas às condições históricas e culturais, é necessário compreender que “a carreira universitária se estabelece na perspectiva de que a formação do professor requer esforços apenas na dimensão científica do docente, materializada pela pós–graduação” (Cunha, 2009, p. 85).

Almeida e Pimenta (2011) afirmam que dentre os professores universitários não são raros os casos de desconhecimento acerca dos processos de ensinar e aprender na universidade. De fato, como já salientamos, o professor universitário que não teve nenhuma formação inicial pedagógica vem se construindo professor baseado principalmente em suas memórias escolares e por tentativas, por momentos acertando e por outros se equivocando.

Nas palavras de Almeida e Pimenta (2011), a universidade é uma instituição educativa que

se sustenta e evolui através da produção do conhecimento na pesquisa, no ensino e na extensão. Portanto, para que continue com sua missão é necessário que se produzam mudanças com relação à valorização dos diferentes campos de ação no trabalho docente. São transformações necessárias para concretização de uma nova cultura acadêmica que estime o trabalho dos docentes e dê viabilidade para as práticas de ensino, de pesquisa, de extensão e de gestão.

Para Nóvoa (1994), a inexistência de um trabalho coletivo de socialização profissional acarreta no favorecimento de posturas pedagogicamente carentes e/ou equivocadas por parte dos docentes. Ou seja, a instituição tem um papel importante no sentido de proporcionar um trabalho coletivo e as ações formativas para uma socialização profissional, diminuindo, assim, do professor iniciante, o desconforto face as suas incompreensões com relação a sua própria atividade docente.

Para Borges (2018) inspirada nos estudos da complexidade à dimensão auto no processo de desenvolvimento profissional tem se destacado pela maior recorrência nos percursos de formação continuada realizado pelos professores. Essa dimensão está diretamente imbricada pela tomada de consciência, relação autonomia e dependência entre o que eu consigo resolver e que eu preciso aperfeiçoar. Contudo, numa análise pormenorizada, a auto-formação sozinha sobrecarrega ainda mais o trabalho docente uma vez que se vincula à individualidade. Nesse sentido entra dimensão eco, que potencializa a interação entre auto (ser) e eco (ser no contexto e com as pessoas). (Borges, 2018).

Desse modo, as formações propostas pela instituição que não levam em conta essas tênues diferentes entre os grupos dos docentes. No que concerne ao desenvolvimento profissional, essas ações que querem homogeneizar a identidade docente acabam por contribuir para um processo de desvalorização da identidade profissional (Sacristán, 1999).

Nessa perspectiva, inserimos a ideia de reprofissionalização da docência. Isso quer dizer, de acordo com os estudos de Marcelo (2001), a atividade docente vem passando por um processo contínuo de reprofissionalização uma vez que seus campos de ação foram ampliados. É como defendemos anteriormente, ao professor já não basta mais ensinar, ele ao ensinar contemporaneamente igualmente faz pesquisa, produz novos saberes, administra processos de gestão, coordena intervenções e produções sociais, culturais e políticas. Sacristán (1999) argumenta que essa diversificação e intensificação do trabalho docente vêm contribuindo para um processo de desprofissionalização. Preferimos não aderir esse ponto de visto aos nossos estudos, uma vez que concordamos com o referido autor que algumas condições, de maneira geral, as predefinidas anteriormente aos docentes, por exemplos, avaliações externas, políticas de regulação da docência, discursos que colocam a profissão docente enquanto um ligar comum, na qual basta um “saber notório” que poderás ensinar alguma coisa a alguém, evidenciam um canal de ataque à profissão. Entretanto, com relação à ampliação das funções do professor, aderimos um olhar positivo, que diz respeito a diversidade ações que não limitam-se mais a sala de aula, mas que fazem dessa profissão com campo frutuoso de experiências que não estagnam com o passar do tempo.

Assim, a reprofissionalização diz respeito às alterações hodiernas no trabalho do professor, e quando pensamos no magistério superior essas funções foram especialmente estendidas nas últimas três décadas. Isso nos coloca a necessidade de integração auto e eco, pois a ação educativa precisa de diálogo, de organização em equipe, tomadas de decisões cooperativas, do

planejamento estratégico, da formação contínua pela prática profissional (Marcelo, 2001).

Conclusões

Ao reunir, de forma logicamente organizada e sequenciada, um vasto conjunto de informação relativo a temas essenciais sobre o Ensino Superior em Angola, Valorização Docente, Perspetivas e Desafios Contemporâneos, permitir-se-á que o tempo consumido pelos professores, em pesquisa de informação – base possa ser, agora, utilizado com vantagem noutras pesquisas de aprofundamento adicional e em actividades reflexivas de relacionamento teoria-prática.

Em temas desta complexidade, torna-se difícil, por vezes, definir onde se situa o nível de informação suficiente para iluminar as situações educativas e fundamentar as práticas. Assim, sem perda da noção de equilíbrio, as equipas de autores optaram por seguir um critério de alguma sistematicidade, de modo a permitir aos professores o acesso a diversas abordagens conceptuais e metodológicas através das diversas correntes do pensamento pedagógico.

Concluiu-se que o Ensino Superior em Angola, Valorização Docente, Perspetivas e Desafios Contemporâneos constitui-se, assim, como um precioso auxiliar, tanto para futuros professores, como para todos aqueles que queiram actualizar os seus conhecimentos e aprofundar a sua formação.

Espera-se que a partir desta, pesquisa, os professores das instituições académicas do nível superior e das áreas afins tenham melhor entendimento sobre o tema, uma visão técnica e científica mais abrangente. Estudos futuros serão necessários para dar continuidade a este estudo.

Referências

- Almeida, M. I. De. (2012). *Formação do professor do ensino superior: desafios e políticas institucionais*. Cortez.
- Almeida, M. I. De e Pimenta, S. G. (2011). A construção da pedagogia universitária no âmbito da Universidade de São Paulo. In.: Pimenta, S. G. e Almeida, M. I. De. (Org.). *Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores*. p. 19-43. Cortez.
- Anastasiou, C. (2011). Léa das Graças Camargos. Processos formativos de docentes: aspectos teóricos e práticos. In.: Pimenta, S. G. e Almeida, M. I. De. (Org.). *Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores*. p. 44-74. Cortez.
- Angola. (2016). *Decreto-Lei nº 17/2016 de 7 de outubro de 2016*. Aprova a Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino em Angola. Diário da República I – Série, 170, 2016.
- Angola. (2018). *Decreto-Lei nº 191/2018 de 8 de agosto de 2018*. Aprova o Estatuto da Carreira Docente do Ensino Superior em Angola. Diário da República I – Série, 118, 2018.
- Angola. (2009). *Decreto-Lei nº 7/2009, de 12 de maio 2009*. Estabelece a reorganização da rede

das Instituições de Ensino Superior Públicas, a criação de novas Instituições do Ensino Superior e o redimensionamento da Universidade Agostinho Neto (UAN). Diário da República I – Série, 87, 2009.

Borges, D. S. (2018). *Docência iniciante na universidade: interações auto-ecoorganizadoras da formação*. 162f. Tese (Doutorado), Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências. Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Rio Grande, 2018. Disponível em: <https://argo.furg.br/?BDTD11825>.

Buza, J. L. C. e Buza, A. G. (2015). *Gestão do ensino superior em angola os desafios endógenos e exógenos*. Disponível em: <http://www.aforges.org/wp-content/>.

Buza, J. L. C. e Gonçalves, T. V. O. (2007). *Motivação ao magistério e identidade de professores que ensinam ciências em um país em reconstrução*. Disponível em: http://abrapecnet.org.br/atas_enpec/vienpec/CR2/p979.pdf

Cardoso, E. M. S. e Flores, M. A. (2009). A formação inicial de professores em Angola: problemas e desafios. In: Congresso Internacional Galego-Português De Psicopedagogia. 10. 2019. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Universidade de Minho. <https://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/xcongreso/pdfs/t3/t3c44.pdf>

Cardoso, J. R. (2013). O professor do futuro: valorizar os professores, melhorar a educação. Clube do Livro.

Cassule, A. Da C. e Simões, A. J. R. (2018). Representações sociais sobre a construção da identidade profissional docente: um caso do ISCED-Huambo. *Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa (REFCaIE)*, Vicerrectorado Académico de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Ecuador, 6(3), 203–214, set./dez.

Cunha, M. I. Da. (2010). A docência como ação complexa. In: Cunha, M. I. Da. (Org.). *Trajetórias e lugares de Formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional*. p.19–34. Junqueira&Marin,

Cunha, M. I. Da. (2009). O lugar da formação do professor universitário: o espaço da pósgraduação em educação em questão. *Rev. Diálogo Educ*, Curitiba, 9(26), 81–90, 2009.

Cutatela, A. Ch. (2018). A importância do trabalho colaborativo na formação contínua de docentes do Departamento de Ciências da Educação da Escola Superior Pedagógica do Bié. *Revista Órbita Pedagógica*, Isced-Huambo, 5(3), 12–23, set./dez.

Day, C. (1999). *Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto Editora.

Da Silva, M. D. (2016). Profissão docente: um estudo sobre a desvalorização/valorização da Ca-

rreira. In: *Jornada Baiana de Pedagogia*, 2. Anais [...]. Ilhéus, 2016. Disponível em: http://www.Users/documents/profissao_docente_um_estudo_sobre_a.pdf.

Detomini, G. M. e Mariotini, S. D. (2017). Fracasso no exercício do ofício docente: consequências da desvalorização social da profissão docente. *Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade*, Bebedouro (São Paulo), 4(1), 368–383, mar./jun.

Estrela, M. T. (2010). *Profissão docente: dimensões afetivas e éticas*. Areal Editores.

Formosinho, J. (2009). A academização da da formação de professores. In: Formosinho, J. *Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora/ LDA.

Galindo, W. C. M. (2004). A construção da Identidade profissional docente. *Revista Psicologia Ciência e Profissão*, Araraquara, 24(2), 14–23, abr./ago.

Hargreaves, Any. Ser Professor na era da insegurança. In ÁUREA Adão e ÉDIO Martins (orgs). *Os professores: identidades (re) reconstruídas*. Edições Universitárias Lusófonas.

Ima-Panzo, B. J. (2018). A extensão universitária em Angola. *Tendências, acções e projecções*. Mayamba.

Iza, D. F. V., Benites, L. C., Sanches, N. L., Cyrino, M., Ananias, E. V., Arnosti, R. P., Souza De Neto, S. (Org.). (2014). Identidade docente: as várias faces da constituição do ser professor. *Revista Eletrônica de Educação*, 8(2), 273–292, fev./abr. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/978/339>

Kandingi, P. de A. A. C. A. (2016). *Expansão do ensino superior em Angola. (Um estudo sobre o Impacto das instituições de ensino superior privado)*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Nova Lisboa.

Kourganoff, W. (1990). *A face oculta da universidade*. Trad. Cláudia Schilling e Fátima Murad. Editora da Universidade Estadual Paulista. In Marcelo, G. C. (1990). *La función docente: nuevas demandas en tiempos de cambio*.

Lawn, M. (2000). Os professores e a fabricação de identidades. In: António Nóvoa e Jurgen Schriewer (Org.). *A difusão mundial da escola*. Educa.

Machado, J. e Formosinho, J. (2009). Professores, escola e formação. Políticas e práticas de formação contínua. In: Formosinho, J. *A formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora,

Manuel, T. (2018). *A regulação do ensino superior como interface da regra do funcionalismo público do Estatuto da Carreira Docente em Angola*. Disponível em: <http://www.aforges.org/wp-content/uploads/2016/11/15-Tuca-Manuel>.

- Marcelo, G. C. (Org.). (2001). La función docente. Editorial Síntesis.
- MED. (2010). Reforma Educativa. Ministério da Educação de Angola. Angola.
- Ministério do Ensino Superior Ciência Tecnologia e Inovação. (2018). Acta do 2º Conselho Nacional do Ensino Superior, Ciência Tecnologia e Inovação. Conselho Nacional.
- Mesquita, E. Da C. (2010). Formação inicial, profissão docente e competências para a docência: a visão dos futuros professores. *Revista de Educação, EDUSER*, Instituto Politécnico de Bragança – Escola Superior de Educação, 2(1), 3–19, Bragança, Portugal. Disponível em: <http://www.eduser.ipb.pt>.
- Moreira, J. (2010). *Portefólio do professor: o portefólio reflexivo no desenvolvimento profissional*. Porto Editora.
- Morin, E. (2008). *Método I: a natureza da natureza*. Trad. Juremir Machado da Silva. 2ª ed. Sulina.
- Neves de J, S. I. (2004). Motivação na Profissão docente: Perspetivas para o bem-estar docente. In ÁUREA Adão; ÉDIO Martinas (Org.). *Professores: Identidades (re)construídas*. Edições Universitárias Lusófonas.
- Nóvoa, A. (1994). *Vida de professores*. Porto: Porto Editora, 1994.
- Nóvoa, A. (2017). *Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente*. Cadernos de Pesquisa., São Paulo SP Brasil, v, 47 n.166, p. 1106–1133, out./dez.
- Nóvoa, A. (1999). *Para uma formação de professores construída dentro da profissão*. Universidad de Lisboa.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores: Imagens do futuro presente*. Educa.
- Pimenta, S. G e Anastasiou, C. (2010). *Léa das Graças Camargo. Docência no Ensino Superior*. 4 ed. Cortez.
- PND. (2018). *PPlano de Desenvolvimento Nacional 2018–2022*. Disponível em: <https://prodesi.ao/media/publicacoes/plano-de-desenvolvimento-nacional-2018-2022>
- PNFQ. (2012). *Plano Nacional de Formação de Quadros (2012–2020)*.
- Raul, R. M. (2015). *A construção da identidade profissional dos professores: o caso da escola nº 2055 do município da Maianga*. Dissertação. (Mestrado em Administração e Gestão Educacional) – Programa de Pós-Graduação, Universidade de Évora.
- Roldão, M. Do Céu. (2005). Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior. *Nuances: Estudos Sobre Educação*, Ano XI, 12(13), 105–126,

jan./dez. <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/1692/1601>

Roldão, M. Dos C. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação, Minho, 12(34)*, 94–108, jan./abr.

Sacristán, J. G. (1999). Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: Nóvoa, Antonio (Org.). *Profissão professor*. 2 ed. p. 63–92. Porto Editora.

Silva, R. e Silva, A. C. Da. (2015). Um olhar sobre a formação de professores em Angola. In: *II Colóquio Cabo-verdiano de Educação – CEDU 2015. Políticas e Práxis da Educação nas Perspetivas e em Contextos Pós-coloniais*. Edições Universidade de Cabo Verde.

Simões, C., Sambo, M. Do R., Ferreira, A. e Fresta, M. (Org.). (2016). Ensino superior em Angola: desafios e oportunidades ao nível institucional. *Revista FORGES – Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa*. 3(1), 79–102.

Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. 4ª Ed. Vozes.

Teixeira, I., Batista, P. e Graça, A. (2017). A reconstrução da identidade profissional em comunidades de prática. In: Correia, L. G. e Poças, R. L. S. (Org.). *O tempo dos professores*. Universidade do Porto.

Teodoro, A. (2004). Um estudo europeu sobre os professores. Atratividade, perfil e conteúdo ocupacional da profissão docente. In: Áurea, A., Édio, M. *Os professores: identidades (re) construídas*. Edições Universitárias Lusófonas.

Vargas, J. Ch. (2008). Refletindo sobre a obra “Profissão Professor”: contribuições de Antônio Nóvoa. *Revista Partes: P@rtes* (São Paulo– Brasil). <https://www.partes.com.br/2008/10/01/refletindo-sobre-a-obra-profissao-professor-contribuicoes-de-antonio-novoa/>

Zabalza, M. (2004). *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Trad. Ernani Rosa. Artmed.

Referencia para citar: Morón, G. E. y Gámez, B. D. (2022). Un estudio de casos: Acerca de la evaluación de los aprendizajes en las instituciones educativas. “Cinco preguntas para mejorar”. *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 3, (5), 180–191. <https://redip.iesip.edu.ve/ojs/index.php/redip/article/view/51>

Un estudio de casos: Acerca de la evaluación de los aprendizajes en las instituciones educativas. “Cinco preguntas para mejorar”

Eliana Morón Granados*

<https://orcid.org/0000-0001-6724-5481>

Santa Marta, Departamento del Magdalena / Colombia

Dáninso Gámez Barrera**

<https://orcid.org/0000-0002-1206-7179>

Santa Marta, Departamento del Magdalena / Colombia

Resumen

La evaluación necesita cambios rigurosos, desde la forma como se define, hasta la forma como se hace, para ello, se realizó un estudio de casos en la Institución Educativa Distrital (IED) Olivos de la ciudad de Santa Marta, Colombia, para ello se aplicó un cuestionario a 22 docentes y 2 directivos docentes de cinco preguntas abiertas acerca de: ¿qué es la evaluación?, ¿qué se evalúa?, ¿para qué se evalúa?, ¿cómo se evalúa? y las consideraciones finales ¿Cómo considera que debe ser nuestro modelo de evaluación? Se calcularon los porcentajes de acuerdo a las frecuencias de las respuestas obtenidas, reflexionando sobre la necesidad de revisar algunos conceptos acerca de la evaluación de los aprendizajes en la IED. El 66,66% de los encuestados consideró que la evaluación es una prueba de medición de lo captado de un concepto y un 20,83%, manifestó: la evaluación como la valoración de conocimientos, compromiso y aprendizaje de un estudiante; las cuatro primera preguntas mantienen similar comportamiento en la forma como piensan los encuestados acerca de la evaluación: “medición de lo cognitivo de forma memorística, cuantificable y sancionatoria”, por el contrario en la última pregunta los docentes reconocen que el modelo de evaluación actual no se ajusta al contexto, necesidades, ni realidades de la comunidad atendida.

Palabras claves: Evaluación, conocimiento, memorístico, instituciones educativas.

* Licenciada en Ciencias Naturales. Especialista en Biología con énfasis en zoología. Magíster en Biología mención Ecología Acuática. Actualmente trabaja como Docente de Aula en IED Olivos de Santa Marta, Departamento del Magdalena –Colombia. Email de contacto: elianamorongranados@gmail.com

** Ingeniero Pesquero. Especialista en Biología. Magister en Ecología Acuática de la Universidad del Zulia. Actualmente trabaja como Docente Tutor PTA en IEDI Nueva Colombia, Santa Marta, Departamento del Magdalena –Colombia. Email de contacto: daninso@gmail.com.

A case study: About the evaluation of learning in educational institutions. "Five questions to improve"

Summary

The evaluation needs rigorous changes, from the way it is defined, to the way it is done, for this, a case study was carried out in the Olivos District Educational Institution (IED) of the city of Santa Marta, Colombia, for this purpose A questionnaire was applied to 22 teachers and 2 teacher directors with five open questions about: what is evaluation? What is evaluated? Why is it evaluated? How is it evaluated? And the final considerations of how it is believed that the evaluation model of said Institution should be? The percentages were calculated according to the frequencies of the responses obtained, reflecting on the need to review some concepts about the evaluation of learning in FDI. 66.66% of the respondents considered that the evaluation is a measurement test of what a concept has been grasped and 20.83% stated: the evaluation as the evaluation of knowledge, commitment and learning of a student; The first four questions maintain a similar behavior in the way the respondents think about the evaluation: "measurement of the cognitive in a memory, quantifiable and sanctioning way", on the contrary, in the last question the teachers recognize that the current evaluation model does not it adjusts to the context, needs, or realities of the community served.

Keywords: Evaluation, knowledge, memory, educational institutions

Um estudo de caso: Sobre a avaliação da aprendizagem nas instituições de ensino. "Cinco perguntas para melhorar".

Sumário

LA avaliação necessita de mudanças rigorosas, desde a forma como é definida até à forma como é feita. Para o efeito, foi realizado um estudo de caso no Instituto Educativo do Distrito de Olivos (IED) na cidade de Santa Marta, Colômbia, para o qual foi aplicado um questionário a 22 professores e 2 gestores de ensino com cinco perguntas abertas sobre: o que é avaliação, o que é avaliado, porque é avaliado, como é avaliado, e considerações finais, como acha que deve ser o nosso modelo de avaliação? As percentagens foram calculadas de acordo com as frequências das respostas obtidas, refletindo sobre a necessidade de rever alguns conceitos sobre a avaliação da aprendizagem no IED. 66,66% dos inquiridos consideraram que a avaliação é um teste para medir o que foi apreendido de um conceito e 20,83% afirmaram: avaliação como a avaliação do conhecimento, empenho e aprendizagem de um estudante; as primeiras quatro perguntas mantêm um comportamento semelhante na forma como os inquiridos pensam sobre a avaliação: "medição do conhecimento cognitivo de uma forma memorística, quantificável e punitiva", pelo contrário, na última pergunta os professores reconhecem que o actual modelo de avaliação não se enquadra no contexto, necessidades, ou realidades da comunidade servida.

Palavras chave: Evaluation, knowledge, memory, educational institutions

Une étude de cas : Sur l'évaluation de l'apprentissage dans les établissements d'enseignement. "Cinq questions à améliorer".

Summary

À cette fin, une étude de cas a été réalisée dans l'établissement d'enseignement du district d'Olivos (IED) dans la ville de Santa Marta, en Colombie, pour laquelle un questionnaire a été appliqué à 22 enseignants et 2 responsables pédagogiques avec cinq questions ouvertes sur : ce qu'est l'évaluation, ce qui est évalué, pourquoi est-il évalué, comment est-il évalué, et des considérations finales, comment pensez-vous que notre modèle d'évaluation devrait être ? Les pourcentages ont été calculés en fonction des fréquences des réponses obtenues, reflétant la nécessité de revoir certains concepts sur l'évaluation de l'apprentissage dans le DEI. 66,66% des personnes interrogées considèrent que l'évaluation est un test pour mesurer ce qui a été saisi d'un concept et 20,83% affirment que l'évaluation est l'évaluation de la connaissance, de l'engagement et de l'apprentissage d'un étudiant ; les quatre premières questions maintiennent un comportement similaire dans la façon dont les répondants pensent à l'évaluation : "mesure de la connaissance cognitive d'une manière mémoristique, quantifiable et punitive", au contraire dans la dernière question les enseignants reconnaissent que le modèle d'évaluation actuel ne correspond pas au contexte, aux besoins ou aux réalités de la communauté desservie.

Mots-clés: Évaluation, connaissances, apprentissage par cœur, institutions éducatives.

Introducción

La vida ha cambiado, con ella han surgido una serie de nuevas necesidades, ante este hecho la educación en su sistema de evaluación no puede mostrarse indiferente, por lo tanto, se hace urgente una verdadera transformación social y educativa. Al respecto, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN, 2006), muestra entre cinco grandes logros como la base de una educación de calidad para la prosperidad la consolidación del Sistema Nacional de Evaluación. Con referente a lo anterior se podría decir, la evaluación se ha convertido en una de las tareas arduas del MEN, debido a la importancia de la misma en el desarrollo cognitivo y formativo del estudiante.

Sin embargo, el criterio usado para referirse a una buena educación se centra en pruebas estandarizadas que solo contemplan lo cognitivo dejando de lado lo formativo, buscando estrategias de excelencia para mejora de resultados, colocando la confianza en la bolsa equivocada, sin tener en cuenta lo más importante, la formación. Para cambiar las prácticas en el sentido de una evaluación formativa, menos selectiva, es necesario cambiar la escuela, pues la evaluación está en el núcleo del sistema didáctico y del sistema de enseñanza (Cfr. Núñez, 2010).

De igual manera, la evaluación es utilizada para tener información sobre el nivel de desarrollo de los aprendizajes desde lo cognitivo, refiriéndose netamente a la obtención de datos cuantitativos para hablar de rendimiento académico. En este orden de ideas, Arzola (2017) afirma que el propósito fundamental de la evaluación del sistema educativo es la determinación empírica de la calidad de éste.

De acuerdo a lo anterior, se podría decir, el concepto evaluación tiende ajustarse realmente al significado de cada docente desde su entendimiento, desconociendo muchas veces la naturaleza de la misma, como lo señala [Álvarez \(2011\)](#), todos hablan de evaluación, pero cada uno conceptualiza e interpreta este término con significados distintos, se hace usos muy dispares, con fines e intenciones diversos o bien lo aplica con muy poca variedad de instrumentos, siguiendo principios y normas diferentes para dar a entender que en su aplicación sigue criterios de calidad.

Siguiendo el hilo conductor, lo descrito anteriormente lleva a reflexionar, acerca de la necesidad de revisar algunos conceptos acerca de la evaluación de los aprendizajes en las instituciones educativas, para tal fin se realizó un estudio de casos en la Institución Educativa Olivos de la ciudad de Santa Marta, departamento del Magdalena, Colombia, con la aplicación de las siguientes preguntas: ¿qué es la evaluación?, ¿qué se evalúa?, ¿para qué se evalúa?, ¿cómo se evalúa? y las consideraciones finales de ¿cómo cree que debe ser el modelo de evaluación de dicha Institución?. Lo anterior, da información de manera muy aproximada acerca de la praxis y los criterios de evaluación utilizados por los docentes en su quehacer docente.

Fundamentación teórica

A lo largo de la vida se escucha desde muchos espacios hablar de evaluación, pero *¿qué es la evaluación?* Entonces, la evaluación generalmente es vista como una forma de competencia, en la cual lo más importante es cuanto conocimiento se sabe a través de pruebas estandarizadas, dejando de lado aspectos importantes centrándose en lo cognitivo. En este sentido, [Álvarez \(2011, p. 13\)](#) en su texto sobre evaluación indica que la misma: “constituye una oportunidad excelente para quienes aprenden, pongan en práctica sus conocimientos y se sientan en la necesidad de defender sus ideas, sus razones, sus saberes”.

En este mismo orden de ideas, [Gairín, Carbonell, Paredes y Santos \(2009, p. 8\)](#) proponen a la Evaluación como: “el proceso de recogida, análisis e interpretación de resultados con el fin de valorarlos y que conlleva una toma de decisiones”. Entonces, la evaluación es permanente y dinámica, es el hecho engendrado del cambio para mejorar. De manera que la evaluación es un instrumento para el mejoramiento que permite obtener información válida y confiable sobre las consecuencias de acciones específicas, para así optimizar los esfuerzos. Evaluar y promover el mejoramiento (Cfr. [Ministerio de Educación Nacional, 2006](#)).

Sin embargo, parece ser repetitivo al interior de las aulas la aplicación de la evaluación tradicional, centrada en la repetición de contenidos de manera memorística, sin tener en cuenta el contexto, las realidades y las necesidades de los estudiantes. Así mismo [Hernández y Mola \(2016\)](#) llama rutinas de evaluación, las cuales son ni más ni menos la presentación continuada, prueba tras prueba, de enunciados iguales o muy similares, situación pudiendo tener como consecuencia la llegada a una respuesta automática por parte de los alumnos al poder predecir la extensión, estructura y contenido de las pruebas.

En relación a lo anterior, la enseñanza en las aulas se enfoca en la preparación y superación de exámenes, otorgando a estos demasiado peso, a los ejercicios y actividades de la clase se parecen al examen (Cfr. [Morales, 2018](#)). Así mismo, muestra la evaluación de los aprendizajes como

un trabajo rutinario y repetitivo, en este mismo sentido, se les ofrece a los estudiantes una evaluación tradicional cuyos parámetros son establecidos por el docente sin tener en cuenta criterios sociales, afectivos y culturales, donde los errores no son vistos como oportunidades de mejoramiento en la reconstrucción y resignificación de lo aprendido. No obstante, en educación debe entenderse la evaluación como una actividad crítica de aprendizaje (Cfr. [Álvarez, 2011](#)).

Por otra parte, [Sánchez \(2018\)](#) señala a la evaluación como un proceso sistemático de análisis y valoración de los progresivos cambios que ocurren en los alumnos por la acción educativa, como vía de obtención de información para tomar decisiones orientadas al mejoramiento de la actividad educativa. Sin embargo, dichos cambios deberían ser orientados en función del crecimiento como persona, de la exploración en múltiples dimensiones del ser, de la dualidad experimentada por el estudiante en los diferentes escenarios.

Por esta razón, la evaluación debe ser coherente con la realidad debe situarse en el hoy y el mañana de una sociedad. No se puede pensar problemas nuevos con métodos viejos (Cfr. [Vera, Bueno, Calderón y Medina, 2018](#)). Sin embargo, el sistema educativo insiste en valorar los logros de aprendizaje mediante las calificaciones asignadas por los docentes, sin tener en cuenta los procesos, sus avances y sus errores, son incongruentes con el marco educativo exigido por la modernidad ([Celin, 2012](#)), No obstante, la sociedad necesita más de lo ofrecido a nuestro actual proceso de evaluación, para el fin requerido.

Atendiendo lo anterior, se hace necesario que la evaluación sea permanente, constructiva y multidimensional, donde el docente replantee su quehacer constantemente, formule nuevas estrategias acopladas a las necesidades de su estudiantado, permitiendo estimular la creatividad, el liderazgo, el sentido de pertenencia y la construcción de proyectos de vida. El educador debe estimular la formulación de preguntas, ofrecer nuevas visiones y poner de relieve la curiosidad como estímulo para construir conocimiento ([Bonil y Soler, 2012](#)).

La evaluación es uno de los elementos esenciales del proceso educativo basado fundamentalmente en el interés de encontrar recursos y procedimientos de una manera objetiva, confiable reflejando el aprendizaje de los alumnos [Arzola \(2017\)](#). También es importante notar la evaluación ayuda a los alumnos a saber qué y cómo mejorar su propio rendimiento ([Said-Hung, Gratacós y Cobos, 2017](#)). A través de la historia de la educación formal, la evaluación ha sido un mecanismo muy útil para medir conocimientos, rendimiento, sin embargo, debido a su complejidad, falta de preparación de los docentes en el área, ha sido también mal comprendida y consecuentemente mal aplicada en el contexto educativo ([Coll y Onrubia, 1999](#)).

Ahora bien, las definiciones enunciadas anteriormente, permiten detallar como se ha venido tergiversando el concepto de evaluación y la puesta en práctica de esta, por parte de los que administran e imparten educación, reduciendo la evaluación a la acción diaria de ver la capacidad de memorizar del estudiante o determinar cuánto sabe en contenidos por medio de una prueba.

De acuerdo a lo anterior, cuando se evalúa se suele hacer para detectar lo negativo: errores de aprendizaje, fallos de funcionamiento, y, por lo general, no se destaca lo positivo (Cfr. [Vera, Bueno, Calderón y Medina, 2018](#)).

Otro de los interrogantes de este proceso es: *¿Qué evaluar?*, entonces, se sugiere que se evalúe en función de los objetivos; los objetivos en función del concepto de calidad manejado. [Arribas \(2017\)](#). No se trata de evaluar meros contenidos “evaluación tradicional repetitiva”, el estudiante debe ser capaz de repetirlos haciéndolos parte de su vida, es decir, hacerlo significativo en el desarrollo de competencias.

Entonces, *¿para qué se evalúa?*, para [Arribas \(2017\)](#), la evaluación es un elemento indispensable para la formación natural de cualquier actividad humana-deportiva, académica, laboral-personal o grupal, implicando un proceso; es la brújula, que marca la dirección y velocidad adecuadas hacia el objetivo. Teniendo en cuenta lo anterior, con la evaluación se pueden establecer errores claves en el proceso, permitiendo realizar perfiles de comparación donde el estudiante sea capaz de reconocer su error, buscando soluciones adaptadas a su entorno social.

En este orden de ideas, entonces: *¿cuándo se debe evaluar?* se resuelve con la palabra siempre, la evaluación es permanente, continua, valorando tanto los progresos, dificultades de los estudiantes y los distintos elementos, con base a lo anterior la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura ([Unesco, 2017](#)), define a la evaluación como un enfoque integrado del aprendizaje a lo largo de toda la vida: un aprendizaje pertinente para las distintas dimensiones del desarrollo humano personal y colectivo. Se trata de un enfoque holístico continuo procurando equilibrar e integrar los diversos fines de la educación: sociales, económicos, culturales, éticos, medioambientales, espirituales, políticos o de otra índole.

De acuerdo a lo anterior, la evaluación “como reflexión” permite tomar sabias decisiones acerca del proceso de aprendizaje, sin embargo, algunas veces esa reflexión, tan importante se olvida para no salir de la zona de confort de los participantes del proceso. En la práctica educativa lo más importante no es tanto lo que se hace, cuanto, cómo se hace; hasta tal punto del hecho condiciona los resultados obtenidos y hasta el propio proceso de aprendizaje ([Birenbaum, 2007](#)). Por lo tanto, es necesario revisar el método y el instrumento utilizado, si se alcanzan los objetivos perseguidos y si cumple con lo requerido por la comunidad educativa.

Metodología

Esta investigación, se desarrolló bajo el enfoque investigativo cuantitativo. De igual manera, por tratarse de conocer de primera mano de los docentes, la información requerida se considera a esta investigación de carácter descriptiva que consiste en la caracterización de un hecho, fenómeno, individuo o grupo, con el fin de establecer su estructura o comportamiento (Cfr. [Arias, 2012](#)).

En este mismo sentido, la investigación es no experimental dado que no se aplicará ningún tipo de tratamiento a la variable objeto de estudio, según [Hernández, Fernández y Baptista \(2014\)](#), se observa el fenómeno o variables de estudio, sin manipular deliberadamente las mismas, es decir, se observan los fenómenos tal y como se dan en su contexto natural para después analizarlas.

Para tal fin, se implementó un cuestionario de cinco preguntas abiertas acerca de la evaluación: *¿Qué es evaluación?*, *¿Qué se evalúa?*, *¿para qué se evalúa?*, *¿cómo se evalúa?*, *¿Cómo considera que debe ser nuestro modelo de evaluación?*. Es deseñar que la Institución Educativa

Distrital (IED) Olivos de Santa Marta, departamento del Magdalena – Colombia; cuenta con un total de 24 docentes y 3 directivos. En atención a ello, solo 22 docentes y 2 directivos docentes resolvieron en su totalidad el cuestionario cuyo objetivo fue conocer el comportamiento de la población ante la evaluación de los aprendizajes y de esta manera puntualizar los objetivos e ítems del instrumento a utilizar en la investigación final.

Posteriormente, se agruparon por códigos, nombre a los patrones o categorías en respuestas similares y número de frecuencia de mención [Hernández et al. \(2014\)](#). Finalmente se calcularon los porcentajes y frecuencias de acuerdo a las respuestas obtenidas de las cinco preguntas propuestas al grupo de directivos y docentes.

Resultados

Teniendo en cuenta las respuestas a la primera pregunta ¿Qué es la evaluación?, se obtuvo un 66,66% para la definición: es una prueba de medición que refleja lo captado de un concepto, seguida de la respuesta la evaluación es la valoración de conocimientos, compromiso y aprendizaje de un estudiante: con un 20,83%. De igual manera, un 8,33% consideró a la evaluación como resultado de un seguimiento permanente. Por último, solo el 4,16 % de la población considera a la evaluación como un indicador de enseñanza- aprendizaje permitiendo tomar decisiones para afianzar fortalezas y subsane las debilidades (Tabla 1).

Tabla 1
Resultado de las preguntas realizadas a la población de docentes y directivos docentes de la IED Olivos de la ciudad de Santa Marta departamento del Magdalena, Colombia

Pregunta	Código	Categorías (patrones o respuestas con mayor frecuencia en mención)	F	%
¿Qué es la evaluación?	1	Es una prueba de medición que refleja lo captado de un concepto	16	66,66
	2	Resultado de un seguimiento permanente	2	8,33
	3	Valoración de conocimientos, compromiso y aprendizaje de un estudiante	5	20,83
	4	Indicador de enseñanza- aprendizaje que permite tomar decisiones afiancen fortalezas y subsane las debilidades	1	4,16
¿Qué se evalúa?	5	Se evalúan los conocimientos aprendidos	19	79,16
	6	Ser, conocer y el hacer	5	20,83
¿Para qué se evalúa?	7	Para medir sus conocimientos	20	83,33
	8	Para conocer el desarrollo del proceso enseñanza - aprendizaje. Hacer una reflexión del quehacer docente	4	16,66

Un estudio de casos: Acerca de la evaluación de los aprendizajes en las instituciones educativas. “Cinco preguntas para mejorar”

Continuación

Pregunta	Código	Categorías (patrones o respuestas con mayor frecuencia en mención)	F	%
¿Cómo se evalúa?	9	Mediante pruebas estandarizadas y otros medios como exposiciones, evaluaciones orales, consultas, actividades en clase de forma grupal e individual.	21	87,5
	10	Proceso continuo mediante la retroalimentación, busca mejorar el aprendizaje	2	8,33
	11	Se evalúa teniendo en cuenta el perfil de cada estudiante	1	4,16
¿Cómo considera que debe ser nuestro modelo de evaluación?	12	Debe ser continuo, retroalimentarse y tener en cuenta lo que estudiante es capaz de hacer	4	16,66
	13	Acorde a su contexto (permita resolver sus propias situaciones), teniendo en cuenta las necesidades de los estudiantes.	16	66,66
	14	Formativo (axiológico) y flexible en los tiempos de aprendizaje.	4	16,66

Fuente: Elaboración propia (2020).

Del anterior resultado se puede inferir, que la evaluación se ve de forma sumativa, memorística y sancionatoria, dándole más relevancia a los contenidos, a lo cognitivo, donde se prioriza los exámenes estandarizados, se imparte educación de forma tradicional, observándose una educación con poca participación de los estudiantes en su proceso formativo, se desconoce la formación, se automatiza al hombre sin tener en cuenta su humanidad. De acuerdo a lo sustentado por [Celin \(2012\)](#), finalmente terminan practicando una evaluación fundamentada en el paradigma tradicional de la educación en la cual no se tiene en cuenta la multidimensionalidad del ser humano.

Así mismo, se observa en el grueso de la población cuatro palabras claves: prueba, medición, captado y concepto, reduciendo la evaluación a calificación, no existe claridad de un concepto más ligado a razón de la formación. Por su parte, [Arribas \(2017\)](#), menciona que el objetivo de la evaluación es, fundamentalmente diagnóstico: conocer el punto de partida con el fin de orientar el subsiguiente proceso en una determinada dirección o certificador: constatar el grado de consecución de los objetivos previamente determinados con el fin de avalar, clasificar, discriminar, también, revisar, rehacer, retomar, reflexionar... en función de los resultados obtenidos.

Así mismo, para la pregunta N° 2 *¿Qué se evalúa?*, se presentó mayor incidencia en la categoría: se evalúan los conocimientos aprendidos con un 79,16% y un 20,83% consideran que se debe evaluar el ser, conocer y el hacer (Tabla 1). Se observa el mayor porcentaje hacia palabras claves como: conocimientos aprendidos, mientras un número menor centra su mirada en los saberes (ser, conocer, hacer y convivir), esto ratifica el tipo de evaluación impartidas en las Instituciones Educativas. Si se analiza las principales fallas de la educación tradicional, con su lógica centrada en los contenidos, esto tiene que ver con la falta de aplicación de los saberes, de pertinencia de los propósitos educativos y el énfasis en lo académico ([Tobón 2017](#)).

De tal manera, para la pregunta N°, *¿Para qué se evalúa?*, se observó, un 83,33% de la po-

blación considera que se evalúa para medir conocimientos y solo un 16,66% Para conocer el desarrollo del proceso enseñanza – aprendizaje (Tabla 1). En efecto, es necesario una evaluación enfocada en el estudiante y las necesidades de la sociedad, permitiendo evidenciar la problemática existente en sus diversos procesos, haciendo necesario impulsar un cambio profundo en este sentido, fomentando un modelo de evaluación de los aprendizajes de carácter formativo que permita mirar a el estudiante como parte importante dentro del proceso, conocerse y conocer su realidad, de igual manera le permitirá desarrollar sus potencialidades hasta llegar a ser individuos autorregulados, capaces de liderar su propio aprendizaje.

Como se observa, en la Tabla 1, como respuesta a la pregunta ¿cómo se evalúa? el 87,5% de la población, consideran se debe hacer mediante pruebas estandarizadas y otros medios como exposiciones, evaluaciones orales, consultas, actividades en clase de forma grupal e individual, el 8,33 estima hacerlo de forma continua, mediante la retroalimentación en búsqueda de mejorar el aprendizaje y solo el 4,16 piensa que se debe hacer teniendo en cuenta el perfil de cada estudiante.

En este mismo sentido, se observa que centran la evaluación en pruebas estandarizadas y actividades que solo desarrollan la capacidad cognitiva, restando importancia a otras competencias necesarias en la formación, sin embargo, un pequeño grupo de docentes tienen en cuenta: el perfil del estudiante, hecho importante entendiendo que no todos los estudiantes son iguales y que presentan diferentes ritmos de aprendizaje.

En esta última pregunta, se comporta de la siguiente forma: un 66,66% afirma que la evaluación de la Institución Educativa Distrital Olivos se debe desarrollar acorde a su contexto (permita resolver sus propias situaciones), teniendo en cuenta las necesidades de los estudiantes, así mismo un 16,66 considera: debe ser continuo, retroalimentarse y tener en cuenta lo que estudiante es capaz de hacer y para finalizar 16,6% cree que el modelo de evaluación debe ir encaminado hacia lo formativo y flexible en los tiempos de aprendizaje, mostrando que los docentes son consciente de la necesidad de cambiar, creando un nuevo modelo ajustado a las necesidades y realidades del estudiante.

Conclusiones

Al respecto, los sistemas de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes se basan generalmente en medir sus conocimientos en pruebas estandarizadas, desconociendo por completo la realidad y contexto de los estudiantes, por ende, se requiere la aplicación de modelos emergente acorde a las necesidades actuales, sería una buena alternativa, que al interior de cada Institución Educativa se reevalúe la forma o principios de la evaluación.

De acuerdo a lo anterior, la educación actual solo precisa los aprendizajes en los elementos conceptuales que se trazan en los esquemas de evaluación tradicionalistas, que carecen de acople a lo requerido, desde el trazo multidimensional de las competencias socioeducativas en entornos variantes, de contextos reales, inciertos y multifactoriales, más allá de lo ofrecido, actualmente basado en ambientes planos, estáticos, poco diversos, desvirtuados de la misión real de la educación y del principio agregado de la evaluación.

Cabe agregar, que se debe entender a la evaluación, como proceso, cuyo objetivo es la reconstrucción de la acción didáctica, es decir, el accionar que se imprime en el proceso educativo, entonces, la evaluación es un acto comunicativo entre las partes implicadas, buscando ante todo mejorar el proceso, el objeto de evaluación y, en consecuencia, el producto resultante del mismo, entonces, en la evaluación se debe observar el aprovechamiento del estudiante, pero teniendo en cuenta como sus adelantos, alcances en la estructuración del pensamiento desde lo epistemológico – axiológico, la reflexión, autocrítica, y el crecimiento personal gracias a la abstracción e interiorización del conocimiento.

Es evidente entonces, que se debe entender que el universo es variante, así mismo lo son nuestros estudiantes cada uno tiene diferentes perspectivas, ambiciones y proyectos, circunscribiéndose en realidades diferentes, además los retos no son los mismos, por eso su formación debe ser parte real de su ser y entorno, su crecimiento dependerá de su autoproyección y formación como ciudadano de bien. Como lo plantea Lozano (2018), la evaluación debe entenderse como un proceso dialógico en torno a las comprensiones que hemos dilucidado juntos en el proceso de entender el mundo, cohabitar en él y actuar sobre él para transformarlo en un espacio de mayor dignidad, plenitud y libertad de los seres que en él se coexiste.

En este mismo sentido, en el ámbito escolar, cada día son más los docentes que se cuestionan acerca de cómo evaluar de una manera pertinente y objetiva, no sólo el aprendizaje de los estudiantes en el aula de clases, sino también los avances experimentados en su formación, tarea dinámica que apenas comienza, pero que marca el inicio de una revolución educativa en la evaluación.

Debido a esto, el fortalecimiento de los aprendizajes de los estudiantes se debe robustecer y desarrollar nuevas estrategias en el proceso de evaluación, que vayan acorde a las necesidades de nuestros estudiantes y que permitan mejorar la praxis pedagógica en cada una de las instituciones educativas, para ello se necesitan más análisis de estas problemáticas al interior de las mismas, que conlleven a la realización de modelos exclusivos acorde a las necesidades actuales. Este tipo de ejercicios es importante que se realice en las IE, porque revelan la realidad vivida en las aulas de clase y la necesidad de cambio para el mejoramiento continuo de la comunidad educativa y de la sociedad en particular.

Referencias

- Álvarez, J.M. (2011). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Colección: Pedagogía. Razones y propuestas educativas. Ediciones Morata S.L.
- Arias, F. (2012). *El proyecto de investigación: Introducción a la metodología científica*. (6a ed.). Episteme.
- Arribas, J. (2017). La evaluación de los aprendizajes. Problemas y soluciones. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado* [en línea] 2017, 21 (Septiembre-Diciembre). Disponible en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56754639020>
- Arzola, D. (2017). Evaluación, pruebas estandarizadas y procesos formativos: experiencias en es-

- cuelas secundarias del norte de México. *Educación*, 26(50), 28–46. Disponible <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/16562>
- Birembaum, M. (2007). Assessment and instruction preferences and their relationship with test anxiety and learning strategies. *Higher Education*, 32 (2), 749–768.
- Bonil, J. y Soler, M. (2012). Educar als museus i centres de ciència. En J. Bonil, R. Gómez, L. Pejó y P. Viladot. (Eds.). *Som Educació. Ensenyar i aprendre als museus i centres de ciència: una proposta de model didàctic* (pp. 13–35). Museu de Ciències Naturals.
- Celin, M. (enero–junio de 2012). Evaluar desde el paradigma de la complejidad: Un reto para la educación del nuevo milenio. *Escenarios*, 10(1). Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4496089.pdf>
- Coll, C. y Onrubia, J. (1999). *Evaluación de los aprendizajes y atención a la diversidad. Psicología de la instrucción: La enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria*. Horsori/ICE
- Hernández, M. y Mola, M. (2016). Prácticas evaluativas del aprendizaje en la Universidad Deportiva del Sur de Venezuela. *Revista Cubana de Educación Superior*, 35(2), 4–15. Disponible en http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142016000200001&lng=es&tlng=es.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. 6a. ed. McGraw–Hill.
- Lozano, C. (2018). Debates en Evaluación y Currículum/Congreso Internacional de Educación. *Evaluación 2018 /Año 4, No. 4/Septiembre de 2018 a Agosto de 2019*. ISSN: 2448 – 6574
- Ministerio de Educación Nacional (2010). *Altablero No. 38*, enero–marzo 2010. Disponible en <https://www.oei.es/historico/co179.htm>
- Morales, R. (2018). La planeación de la enseñanza–aprendizaje, competencia que fortalece el perfil docente. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8(16), 311–334. Recuperado de <https://doi.org/10.23913/ride.v8i16.343>
- Núñez, J. (2010). Evaluación del alumno. *Educación Médica*, 13(Supl. 1), S57–S60. Disponible en http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1575-18132010000500011&lng=es&tlng=es.
- Said–Hung, E., Gratacós, G. y Cobos, J. (2017). Factores que influyen en la elección de las carreras de pedagogía en Colombia. *Educação e Pesquisa*, 43(1), 31–48. Disponible en <https://doi.org/10.1590/s1517-9702201701160978>
- Sánchez, M. (2018). La evaluación del aprendizaje de los estudiantes: ¿es realmente tan complicada? *Revista digital universitaria*, 21(4). Disponible en <https://www.revista.unam.mx/>

2018v19n6/evaluacion-del-aprendizaje-de-los-estudiantes/

Tébar, L. (2010). La evaluación de aprendizajes y competencias en el aula. *Fides et Ratio – Revista de Difusión cultural y científica*. 4(4), 86–98. Universidad La Salle. Bolivia. Disponible en http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2071-081X2010000100009&lng=es&tlng=es.

Tobón, S. (2017). Conceptual analysis of the socioformation according to the knowledge society. *Knowledge Society and Quality of Life (KSQL)*, 1(1), 9–35. Disponible en <https://goo.gl/aJeSvw>

UNESCO. (2017). Evaluación del aprendizaje en la UNESCO: garantía de un aprendizaje efectivo y relevante para todas las personas: Garantía de un aprendizaje efectivo y relevante para todas las personas. *Educación 2030*. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260325_spa?posInSet=1&queryId=f94b156e-8229-4d6f-8ec4-149e8339ad59

Vera, J., Bueno, G., Calderón, N., y Medina, F. (2018). Modelo de autoevaluación y heteroevaluación de la práctica docente en Escuelas Normales. *Educação e Pesquisa*, 44, e170360. Disponible en: <https://doi.org/10.1590/s1678-4>

Política editorial de la revista

REDIP convoca semestralmente a contribuciones, informando la fecha a la comunidad científica a través de su sitio web, correo electrónico y redes sociales. Los trabajos presentados fuera del término establecido no serán aceptados. Se reciben contribuciones originales e inéditas sobre investigaciones realizadas en los campos de las Ciencias de la Educación, Ciencias Sociales, Ciencias Humanas, Epistemología, Procesos sociopolíticos, currículum, evaluación educativa, planificación educativa, formación docente, educación y tecnologías, ciencias ambientales, ciencias biológicas, ciencias de la salud, ciencias de la computación, ciencias matemáticas y otras. Se publican 6 (seis) tipos de trabajos:

Artículos de revisión. No deben exceder las 30 (treinta) páginas, incluyendo referencias, figuras y tablas.

Comentarios críticos a publicaciones ya efectuadas en la revista REDIP. No debe exceder las 15 (quince) páginas. Admiten derecho a réplica por parte del autor del trabajo que está siendo comentado. El comentario crítico y su respectiva respuesta serán publicados de manera conjunta en el mismo volumen.

Reseñas de libros y publicaciones periódicas recientes. No deben exceder las 5 (cinco) páginas.

Artículos de investigación. No deben exceder las 25 (veinticinco) páginas.

Resúmenes de Tesis Doctorales defendidas en el Ilesip y Enlauniv. No deben exceder las 20 (veinte) páginas.

Ponencias derivadas de presentaciones en Jornadas, Seminarios y Congresos Regionales Nacionales o Internacionales, en la modalidad de Dossiers o fascículos extraordinarios.

Temas convocados en los campos de Ciencias de la Educación, Ciencias Sociales, Ciencias Humanas, Epistemología, Procesos sociopolíticos, currículum, evaluación educativa, planificación educativa, formación docente, educación y tecnologías, ciencias ambientales, ciencias biológicas, ciencias de la salud, ciencias de la computación, ciencias matemáticas y otras.

Los Resúmenes de Tesis Doctorales deberán contemplar la siguiente información: (a) Título del trabajo. (b) Fecha de defensa (día, mes y año). (c) Tutor del trabajo. (d) Jurados. (e) Resumen español e inglés no mayor a 150 (ciento cincuenta) palabras. (f) Introducción no mayor a 1 (una) página. (g) Metodología no mayor a 3 (tres) páginas (Tipo de investigación, Diseño de investigación, materiales, métodos, población, muestra, Técnicas de investigación, instrumento de investigación, confiabilidad y validez), resultados no mayor a 6 (seis) páginas, discusión de resultados no mayor a 6 (seis) páginas, conclusiones y recomendaciones no mayor a 1, referencias no mayores a 1 (una) página.

También se podrán incluir obituarios, los que serán solicitados oportunamente por el Co-

mité Editorial a miembros de la comunidad científica. El Comité Editorial podrá seleccionar un artículo por volumen para ser comentado por dos especialistas en el tema, de acuerdo con lo pautado para los comentarios críticos, con el fin de fomentar la discusión de ideas en el campo de investigación.

Los autores, tanto profesionales como estudiantes, pueden enviar sus contribuciones en español considerando las normas editoriales.

Si bien los autores no deberán pagar para poder publicar en REDIP, tampoco recibirán pago alguno por sus contribuciones. A los autores de trabajos en las modalidades antes mencionadas se les entregará una constancia de publicación de su trabajo publicado. Los revisores también recibirán su constancia de arbitraje del trabajo publicado.

Procedimiento seguido en la recepción, selección y evaluación de originales

El investigador debe consignar su artículo en la plataforma seleccionada a fin de garantizar un registro electrónico que es auditable de las interacciones entre la publicación y los autores. Al realizarse la consignación, el consejo de editores realiza una revisión de aquellos originales que cumplen el objetivo y el alcance de la publicación de acuerdo con las Normas de Publicación en cuanto a la extensión del texto, la presencia del resumen, las palabras clave, el sistema de citas y referencias utilizado, el carácter inédito, la pertinencia temática y la adecuación de género, entre otros.

Al pasar esta criba, los textos continúan con el proceso editorial de Redip. El sistema de revisión es de “*doble par anónimo*”. En el proceso de evaluación por pares pueden darse los siguientes casos.

- *Cumple con las normas y perfil de REDIP*: pasa al proceso de arbitraje.
- *No cumple con las normas ni con el perfil de REDIP*: se devuelve al autor/a para que realice los ajustes necesarios.
- *No es pertinente en función del perfil de REDIP*: se devuelve al autor/a. En todo caso, cualquier decisión es notificada al autor/a.

A continuación, todos los artículos (a excepción de los trabajos solicitados por la dirección de la revista a expertos de reconocida trayectoria) son sometidos a un proceso de evaluación a cargo de profesores y profesoras e investigadores e investigadoras especialistas del área sobre el tema que versa el artículo, locales, nacionales o internacionales, con amplia experiencia en la escritura académica y científica. Cada artículo se envía a un evaluador, sin elementos ni referencias que pudieran identificar su autoría.

Junto con el artículo, se le envía al árbitro/a una comunicación en la cual la dirección de REDIP le solicita la evaluación del artículo, haciendo hincapié en que, de aceptar, debe responder en el transcurso de los siguientes 30 días. Igualmente, para orientar la evaluación se le envían las Normas para publicar en REDIP, y el Protocolo de evaluación y arbitraje de artículos para REDIP, una planilla de evaluación que incluyen aspectos diagramáticos, lingüísticos, discursivos, metodológicos y conceptuales a considerar en la evaluación de los artículos.

Al completar la evaluación del artículo, el árbitro/a debe enviar a la Dirección de REDIP la planilla de registro con su estimación correspondiente y la decisión debidamente argumentada acerca de la publicación o no del artículo y las respectivas recomendaciones, si las hubiere. La decisión de la comisión de arbitraje es inapelable.

La decisión puede ser:

- Aceptado sin modificaciones.
- Aceptado con modificaciones de fondo.
- Aceptado con modificaciones de forma.
- Rechazado.

Finalmente, la dirección de la revista le comunica al autor/a la decisión de la comisión de

arbitraje y las recomendaciones a que hubiere lugar. Una vez enviada al autor/a la comunicación informando que requieren realizar correcciones, el autor/a tiene 21 días hábiles para realizarlas. Si en ese tiempo no envían las correcciones, se entenderá como la decisión de no publicar el trabajo en la REDIP.

El trabajo con las correcciones se envía nuevamente al árbitro responsable de la primera evaluación, para que éste determine si se realizaron los cambios solicitados. De ser así, el trabajo meritorio pasa al banco de artículos de REDIP; en caso contrario, se le informa al autor/a y se le solicita nuevamente que en un plazo no mayor de 15 días hábiles envíe las correcciones respectivas.

Normas de Publicación

Presentación de los manuscritos

Los manuscritos deberán cumplir con el siguiente formato:

Formato de Página

- Hoja tamaño carta con numeración en todas las páginas y 2.54 cm (1 pulgada) en cada borde de la hoja (superior, inferior, izquierda, derecha).

Formato de Texto

- Interlineado a espacio y medio (1,5), con alineación justificada y dejar un renglón entre cada bloque de párrafo después del punto y aparte.
- Dejar 1,27 cm (0,5 pulg.) en la primera línea de cada párrafo (evitar usar tabulador).
- Tipografía del texto en Lucida Sans Unicode, tamaño 10 color negro. Esta fuente es legible, esta ampliamente disponible e incluye caracteres especiales como símbolos matemáticos y letras griegas. En todo el documento debe emplearse el mismo tipo y tamaño, incluso en los títulos y subtítulos con excepciones: (a) En las figuras el tamaño a emplear debe estar entre 8 y 14 puntos. (b) Código fuente (lenguajes de programación), en este caso para el código fuente debe emplearse Lucida Console de 10 puntos. (c) En las notas al pie de página debe utilizar una fuente más pequeña que la fuente del texto (y un interlineado diferente).

Tamaño de página

- La configuración del tamaño de página en Word debe ser Tamaño Carta, que tiene las medidas de 21.59 cm x 27.94 cm (equivalente a 8 1/2 x 11 pulgadas).

Títulos y Subtítulos

De acuerdo con las Normas APA (2020) los títulos y subtítulos ayudan a que lectores encuentren los puntos clave de un documento. Se recomienda el uso de hasta 5 niveles de títulos y subtítulos. Cada nivel cuenta con un formato propio. Debes utilizar el mismo tamaño de fuente que uses en todo el documento. Los títulos deben ser escritos en negrita.

Nivel	Formato
1	Centrado • Negrita • Cada Palabra Iniciando en Mayúscula. Texto inicia en nuevo párrafo.
2	Alineado a la izquierda • Negrita • Cursiva • Cada Palabra Iniciando en Mayúscula. Texto inicia en nuevo párrafo.
3	Alineado a la izquierda • Negrita • Cursiva • Cada Palabra Iniciando en Mayúscula. Texto inicia en nuevo párrafo.
4	Alineado a la izquierda • Negrita • Cada Palabra Iniciando en Mayúscula • Con sangría de ½ pulgada (1.27 cm) • Con punto final. Texto inicia en la misma línea.
5	Alineado a la izquierda • Negrita • Cursiva • Cada Palabra Iniciando en Mayúscula • Con sangría de ½ pulgada (1.27 cm) • Con punto final. Texto inicia en la misma línea.

Fuente: Normas APA (2020).

Lenguaje y Estilo

- Utilizar correctamente la ortografía y los signos de puntuación con el fin de generar un documento de alta calidad.

- El texto se redactará en tercera persona, cuando el autor desea destacar su pensamiento se sugiere utilizar la expresión el autor o la autora. En el caso de las investigaciones bajo el enfoque cualitativo, pueden redactarse en primera persona.
- No utilice la expresión etc., porque está eliminado del diccionario de la Real Academia Española. En tal sentido, se recomienda utilizar la expresión “entre otras”.
- En cuanto a la extensión de los párrafos, se sugiere un mínimo de 5 (cinco) líneas y un máximo preferiblemente de 8 (ocho) líneas.
- No se deben utilizar abreviaturas en la redacción, se permite solo en las referencias, en las tablas y gráficos.
- Se pueden utilizar siglas para referirse a organizaciones e instituciones, estas siglas deben especificar el significado la primera vez que se mencione, seguidamente se colocan las siglas en letra mayúscula sin puntos y dentro de un paréntesis. En caso de tener más de cuatro caracteres se escribe la primera letra en mayúscula y lo demás en minúscula en la sigla, por ejemplo: del Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado (Iesip), Unesco. Si la sigla contiene cuatro caracteres se escribe en mayúscula todo, por ejemplo: Universidad Católica del Táchira (UCAT), U. En caso de tres letras se escribe en mayúscula, ejemplo Universidad Cesar Vallejo (UCV).
- Solo se debe emplear el símbolo & si la obra consultada está en idioma inglés.

Claridad

Se refiere al uso de un lenguaje formal sencillo, evitando el uso de palabras rebuscadas, retóricas o ambiguas. Los párrafos deben caracterizarse principalmente por ser una unidad temática, tener coherencia y presentar claridad comprensiva, se recomienda utilizar conectores para enlazar los párrafos.

Contenidos en series

Cuando se desee enumerar varios elementos dentro de un mismo párrafo se utilizan letras minúsculas entre paréntesis. Ejemplo: Las variables pueden ser: (a) Cuantitativas o Cualitativas y (b) Continuas o Discretas. Si se desea destacar elementos en párrafos separados se utilizarán números arábigos seguidos de un punto, sin paréntesis, con sangría de cinco espacios (el mismo número de espacio establecido para el inicio de los párrafos del texto) y las siguientes líneas se mantienen en el mismo margen del texto seriado.

Reglas de las citas según número de autores

Cuando son dos autores sus apellidos van separados por “y”, si se publica en inglés por “&”. Cuando son de tres a cinco autores, la primera vez que se citan se indican los apellidos de todos. Posteriormente se cita solo el primero y se agrega et al, seguido de punto (et al.). Cuando son de tres a cinco autores, la primera vez que se citan se indican los apellidos de todos. Posteriormente se cita solo el primero y se agrega et al, seguido de punto (et al.). Cuando son seis o más autores se cita el apellido del primero seguido de et al. desde la primera citación. En el caso de que sea un autor corporativo se coloca el nombre de la organización en vez del apellido. La primera vez se cita el nombre completo y entre el paréntesis se indica la sigla. En adelante, se cita solamente con la sigla.

Citas

Las citas en el texto se utilizan para reproducir un contenido de una idea de otro autor o

autores. Las citas son necesarias porque así lo exige la comprensión de la lectura y por la honra-
de intelectual del investigador. Todas las citas textuales deben ser comentadas o argumentadas.
En caso de error del autor de la cita textual, después del error o la incorrección se coloca la ex-
presión sic entre paréntesis y en cursiva (sic).

Si la cita textual tiene menos de 40 (cuarenta) palabras se escribe el texto entre comillas
y la referencia del autor de la cita bien sea escribe al inicio de la cita o al final. De la siguiente
forma: Kaku (2009) afirma: “xx xxx xxx” (p. 90). También puede hacerse así: “xx xxx xxx xxxxx”
(Kaku, 2009, p.90).

Cuando la cita es mayor a 40 (cuarenta) palabras se separa del texto en un bloque inde-
pendiente, sin comillas y a una sangría de 5 (cinco) espacios a margen derecho e izquierdo. Al
final de la cita se coloca el punto antes de los datos. Puede hacerse referencia al autor (año) al
principio de la cita y luego aparte en bloque con sangría seguido de un punto y entre paréntesis
el número de página, ejemplo (p.90). Si la cita es indirecta, de paráfrasis o contextual, se toma
las ideas de una fuente original o se resume y se reproduce con palabras propias del autor(es).
En este tipo de cita se coloca solo el apellido del autor y año de la publicación.

Referencias

Las referencias irán en el texto siguiendo el sistema autor/año (alfabético-cronológico).
Ejemplos de citas:

Hasta 2 (dos) autores. (Gifford, 1978) o (Gifford 1978, 1980) o (Schiffer 1987; Villa 1982)

Más de 3 (tres) autores. Se nombra al primer autor y et al. (Hodder et al. 1995).

Citas de páginas, figuras o tablas. (Mc Ewan 1990: 97), (McEwan 1990: figura 3), (Mc Ewan
1990: tabla 1).

Tablas

Tabla 1

El título debe ser breve, pero claro y explicativo

Variable	Categoría	Categoría	Categoría
Variable 1	XX	XX	XX
Variable 2	XX	XX	XX
Variable 3	XX	XX	XX
Variable 4	XX	XX	XX
Variable 5	XX	XX	XX

Nota de la tabla

Gráficos y figuras

Además de insertos en el texto, deben enviarse en archivos individuales con numeración
correlativa. Los epígrafes de las figuras se enviarán en archivo aparte (ver Epígrafes). Se consignará
como Figura a toda aquella información gráfica que no corresponda a una Tabla. No se aceptarán

denominaciones Imágenes, Fotografías, y otras.

Los archivos de Gráficos y Figuras pueden enviarse únicamente en los siguientes formatos: (a) Raster: Imágenes o Fotografías con resolución no inferior a 300 dpi. Archivos con extensión JPG, TIFF o PSD. (b) Vectorial: Gráficos. Archivos con extensión CDR (Corel Draw), AI (Illustrator) o XLS (MS Excel). Solicitamos enviar los archivos vectoriales en el formato en que fueron creados, no convertidos a imagen. (c) Tablas: Además de insertas en el texto, las tablas deben enviarse en archivos individuales en formato de archivo de MS Word (DOC) o Excel (XLS). Cada Tabla debe llevar numeración correlativa. Los epígrafes de las mismas se enviarán en archivo aparte. (d) Epígrafes: Las leyendas de tablas y figuras deben enviarse listadas en un archivo aparte, en formato MS Word (DOC). Nunca deben insertarse en la Figura o en la Tabla.

Secciones del manuscrito

- **Títulos (español e inglés).** Deberá consignarse en español y en inglés (sin excepción). Ambos deben estar centrados, en mayúsculas, sin subrayar y en negritas. El título debe resumir de una manera simple la idea principal del artículo y, de ser posible, con estilo. Además tiene que describir el tema principal e identificar las variables o problemáticas teóricas a investigar y la relación entre ellas. Hay que procurar que el título sea autoexplicativo. Debe tenerse en cuenta que los títulos suelen ser indizados y compilados en diversos trabajos de referencia, es por eso que deben evitarse palabras que no sean claves, ya que pueden generar errores en el proceso de indización (Cfr. Coband, s.f).
- **Autor/es.** Deberán listarse en el margen derecho, con llamada a pie de página indicando el lugar de trabajo y/o pertenencia institucional o académica, la dirección postal y el correo electrónico.
- **Agradecimientos.** En esta sección se debe presentar los soportes y colaboraciones que se han recibido para realizar la investigación. Entre estos agradecimientos se tienen los siguientes: (a) Becas, subsidios financiamiento recibidos. (b) La colaboración que se haya recibido de algún experto o colega durante la realización de la investigación o en la redacción del artículo. (c) Los acuerdos en relación a la autoría, en algunos casos no todos los autores contribuyen de la misma forma. (d) Debe evitarse agradecer a las personas que realizan la revisión del manuscrito, entre ellos los editores, editores asociados y otros.
- **Resumen o Abstract.** Deberá consignarse el Resumen en español, inglés (sin excepción), portugués y francés. Cada uno no debe superar las 150 palabras. Se debe escribir el resumen en un solo párrafo sin sangría. El resumen constituye una parte de suma importancia, a partir del cual muchos lectores deciden si van a leer el trabajo completo. En consecuencia, no debe ser una mera introducción sino una síntesis de los contenidos y conclusiones presentadas en el trabajo. No debe incluir referencias bibliográficas. El Resumen debe escribirse en pretérito, porque se refiere a un trabajo ya realizado.

De acuerdo con las Normas APA (2020) el resumen debe ser: (a) *Preciso*. Reflejar el propósito y el contenido del manuscrito. No debe incluir ninguna información que no aparezca en el cuerpo del manuscrito. Si el estudio amplía o replica alguna investigación previa,

debe tenerla anotada en el resumen y citarse el nombre del autor y el año del texto correspondiente. (b) *No evaluativo*. Informar en vez de evaluar. No debes hacer comentarios sobre lo que está en el cuerpo del manuscrito. (c) *Coherente y legible*. Utilizar un lenguaje preciso y conciso. Debe utilizar la voz activa en vez de la voz pasiva (por ejemplo, investigado en vez de una investigación de; “Los autores presentaron los resultados” en vez “Los resultados fueron presentados”). (d) *Conciso*. Debe ser breve y hacer que cada oración sea lo más informativa posible. El resumen comienza con los puntos más importantes. No debe desperdiciar espacio repitiendo el título. Debe incluir los hallazgos más importantes. Usar las palabras específicas en su resumen que cree que su audiencia usará en sus búsquedas electrónicas.

El resumen debe: (a) indicar los objetivos principales y el alcance de la investigación. (b) describir los métodos empleados. (c) resumir los resultados. (d) Enunciar las conclusiones principales. La importancia de las conclusiones se muestra en el hecho de que a menudo aparecen tres veces: una en el Resumen, otra en la Introducción y de nuevo (probablemente con más detalle) en la Discusión.

- **Palabras Clave.** Deberán consignarse hasta 6 (seis) identificadores, tanto en Palabras Clave (en español) y Keywords (en inglés). Estas palabras sirven para que los investigadores ubiquen la publicación en bases de datos. Las palabras claves se pueden elegir libremente o de acuerdo con un vocabulario autorizado.
- **Encabezados (Títulos y Subtítulos).** Sirven para que el lector identifique o jerarquice los puntos clave según el desarrollo de las ideas del trabajo. El estilo APA utiliza cinco niveles. No deben subrayarse ni enumerarse. El primer nivel de encabezado: Centrado, Negritas, encabezamiento con letras mayúsculas y minúsculas. El segundo nivel de encabezamiento: alineado a la izquierda, negritas, mayúsculas y minúsculas. El tercer nivel de encabezamiento: Encabezado de párrafo con sangría, negritas, primera palabra con mayúscula y las restantes en minúscula con punto final. El cuarto nivel de encabezamiento: Encabezado de párrafo con sangría, negritas, cursiva, minúsculas con punto final. El quinto nivel de encabezamiento: Encabezado de párrafo con sangría, cursiva, minúsculas con punto final.
- **Introducción.** Manifiesta cual es el propósito de escribir el artículo. La mayor parte de la introducción se escribe en tiempo presente pues está referida en su mayor parte al problema planteado y los conocimientos admitidos en la materia en el momento de iniciar el trabajo. Deben considerarse las siguientes reglas al escribir la introducción, según Day (2005): (a) Exponer primero, con toda la claridad posible, la naturaleza y el alcance del problema investigado. (b) Revisar las publicaciones pertinentes para orientar al lector. (c) Indicar el método de investigación; si se estima necesario, se expondrán las razones para elegir un método determinado. (d) Mencionar los principales resultados de la investigación. (e) Expresar la conclusión o conclusiones principales sugeridas por los resultados.
- **Materiales y métodos.** En esta sección se debe detallar toda clase de materiales y métodos empleados; por esta razón se escribe en tiempo pasado. El propósito principal es dar la mayor parte de detalles y describir el tipo de diseño empleado de manera que si alguien

desea hacer de nuevos los experimentos o recabar la información lo pueda repetir; esto es una condición sine qua non del método científico. Es necesario que exista la posibilidad de producir resultados iguales o semejantes porque si no, el artículo no representará un buen trabajo científico. Cabe destacar que cuando el artículo se somete a arbitraje el arbitro si tiene dudas de los materiales y métodos puede recomendar que el manuscrito sea rechazado, por asombrosos que sean sus resultados.

- **Resultados.** Esta sección se redacta en tiempo preterito y representa los datos recogidos de los experimentos o del desarrollo del diseño y aplicación de los materiales y métodos. En caso de trabajos experimentales se tienen que ofrecer datos representativos y no los interminablemente repetitivos. Aquí valen las palabras de John Wesley Powell, quien en 1888 expresó: “El necio colecciona hechos; el sabio los selecciona”. Los resultados deben ser breves y claros, sin palabrería, porque representan los nuevos conocimientos que se están aportando al mundo. Einstein decía: “Si quiere describir la verdad, deje la elegancia para los sastres”.
- **Discusión.** Esta sección se debe escribir de manera eficiente y con una buena interpretación o explicación de los significan los datos. Entre los aspectos a considerar en la discusión están los siguientes: (a) En una discusión los resultados se exponen no se recapitulan. (b) Se indican las excepciones o aquellas faltas de correlación o los aspectos no resueltos. (c) Refleja la manera en que concuerdan o no los resultados o interpretaciones con otros trabajos que han sido publicados. (d) Debe exponer las consecuencias teóricas del trabajo y sus posibles aplicaciones prácticas. (e) Formula las conclusiones de la manera más diáfana posible. (f) Resume las pruebas que respaldan cada conclusión. (g) La Discusión debe terminar haciendo un breve resumen de las conclusiones sobre la significación del trabajo.

Lista de referencias

Todas las referencias bibliográficas citadas en el texto deben mencionarse en la sección de bibliografía del final, y viceversa.

La lista de referencias debe ser alfabética, ordenada de acuerdo con el apellido del primer autor. Dos o más trabajos del mismo autor se ordenan cronológicamente, y a los trabajos del mismo autor publicados en un mismo año se les asigna una letra minúscula.

Los trabajos con tres o más autores deben mencionar todos los Apellidos. El uso de *et al.* solo se aplica a las citas en el texto.

Hasta veinte autores: Los nombres de los autores deben estar invertidos (Apellido, Nombre); Debes informarlos nombres de hasta veinte autores en la lista de referencias.

Más de veinte autores: Si el libro tiene más de veinte autores, debes enumerar los primeros 19 autores y luego utilizar puntos suspensivos después del nombre del 19° autor. Después de las elipses, escriba el nombre del último autor de la obra.

Los títulos de los libros o los nombres de las publicaciones periódicas deben ir en cursiva.

Para la citación de libros y revistas se contemplará el siguiente orden:

Libros con autor

Apellido, A. A. (Año). *Título*. Edición. Editorial.

Crick, F. (1994). *La búsqueda científica del alma*. Debate.

Libro con editor (los capítulos son escritos por diferentes autores)

Apellido, A. A. (Ed.). (Año). *Título*. Editorial.

Wilber, K. (Ed.). (1997). *El paradigma holográfico*. Editorial Kairós.

Libros en línea

Apellido, A. A. (Año). *Título*. <http://www.xxxxxx.xxx>

De Jesús Domínguez, J. (1887). *La autonomía administrativa en Puerto Rico*.
<http://memory.loc.gov/>

Libros en línea con DOI (Digital Object Identifier)

Schiraldi, G. (2001). The post-traumatic stress disorder sourcebook: A guide to healing, recovery and growth [Adobe Digital Editions Versions]. doi:10.1036/0071393722

Capítulo de un libro

Apellido, A. A., y Apellido, B. B. (Año). Título del capítulo o la entrada. En A. A. Apellido. (Ed.), *Título del libro* (pp. xx-xx). Editorial.

Molina, V. (2008). "... es que los estudiantes no leen ni escriben": El reto de la lectura y la escritura en la Pontificia Universidad Javeriana de Cali. En H. Mondragón (Ed.), *Leer, comprender, debatir, escribir. Escritura de artículos científicos por profesores universitarios* (pp. 53-62). Sello Editorial Javeriano de la Pontificia Universidad Javeriana de Cali.

Revista con sin volumen y con número

Autor/es (Fecha). *Título*. Publicación número: páginas.

Kugel, P. (1993). *How professors develop as teachers*. Studies in Higher Education. 18, 315-328.

Revista con volumen y número

Apellido, A. A., Apellido, B. B., y Apellido, C. C. (Fecha). Título del artículo. *Nombre de la revista*, volumen(número), pp-pp.

Tuszynsky, J., Brown, J., Crawford, E., Carpenter, E., Nip, M., Dicon, J., y otros. (2005). Molecular dynamics simulations of tubulin structure and calculations of electrostatic properties of microtubules. *Mathematical and Computer Modelling*, 41(10), 1055-107

Revista en línea con volumen, número y DOI

Adam, D. (2002, February). The counting house. *Nature*, 415 (2), 726–729. doi:10.1038/415726^a

Suchismita, R. & Martin, B. (2008). Two routes for activation in the priming of categorical coordinates. *The Journal of General Psychology*, 135(1), 65–83. <http://www.proquest.com>

Revista electrónica en línea

Gayo. (1865). *Institutas de Gayo. Comentarios IV*. Madrid: Imprenta de la sociedad Literaria y Tipográfica. <https://drive.google.com/file/d/0B5muAsB2rT3SNDdIRjFoVko0VHc/view>

Artículos de Publicaciones periódicas

Hernández, K. (2011, noviembre 9). Credibilidad y respeto son factores clave para un buen ambiente laboral. *El Nacional*, C2.

Fuente de tipo legal

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (1999). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*, 5453, marzo 3, 2000.

Tribunal Supremo de Justicia Sala Constitucional. (16 de julio de 2013) *Sentencia No. 953*.

[MP Luisa Estella Morales Lamuño]. <http://historico.tsj.gob.ve/decisiones/scon/julio/953-16713-2013-10-0238.HTML>

Artículo de una base de datos

Burman, S., y Allen-Meares, P. (1994). Neglected victims of murder: Children's witness to parental homicide. *Social Work*, 39(1), 28–34. Academic Search Complete.

(Accesion No.9403302574).

Simposios y conferencias Simposios y conferencias

Autor, A., y Autor, A. (Fecha). Título de la ponencia. En A. Apellido del presidente del congreso (Presidencia), *Título del simposio o congreso*. Simposio o conferencia llevado a cabo en el congreso Nombre de la organización, Lugar.

Manrique, D., y Aponte, L. (junio de 2011). Evolución en el estudio y conceptualización de la conciencia. En H. Castillo (Presidencia), *El psicoanálisis en Latinoamérica*. Simposio llevado a cabo en el XXXIII Congreso Iberoamericano de Psicología, Medellín, Colombia.

Tesis y trabajos de grado

Autor, A., y Autor, A. (Año). *Título de la tesis* (Tesis de pregrado, maestría o doctoral). Nombre de la institución, Lugar.

Aponte, L, y Cardona, C. (2009). *Educación ambiental y evaluación de la densidad poblacional para la conservación de los cóndores reintroducidos en el Parque Nacional Natural Los Nevados y su zona amortiguadora* [Tesis de Pregrado, Universidad de Caldas].

Podcast

Apellido, A. (Fecha). *Título del podcast* [Audio podcast]. <http://xxxx>

Van Nuys, D. (Productor). (19 de diciembre de 2007). *Shrink rap radio* [Audio en podcast]. <http://www.shrinkradio.com/>

Blogs Blogs

Apellido, A. (Fecha). *Título del post* [Mensaje en un blog]. Recuperado de <http://xxxx>

PZ Myers. (22 de enero de 2007). *The unfortunate prerequisites and consequences of partitio ning your mind* [Mensaje en un blog]. http://scienceblogs.com/pharyngula/2007/01/the_unfortunate_prerequisites.php

Archivo PDF

Rodríguez, R. (2019). Una guía para combatir el Acoso escolar [Archivo PDF]. <https://www.url.com>

Entrada en un diccionario

Real Academia Española. (s.f.). Cultura. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 10 de febrero de 2019, de <https://dle.rae.es/cultura?m=form>

Película o Serie de TV

Avildsen, J. G. (Director). (1976). Rocky [Película]. Chartoff–Winkler Productions.

Power Point

Sánchez, D. (2018). Equipos altamente efectivos sin gerentes [Diapositiva PowerPoint]. <http://www.url.com/slides>

Vídeo de Youtube

Canal REDMÁS. (19 de septiembre de 2017). Antanas Mockus en Confesiones [Archivo de Vídeo]. Youtube. https://youtu.be/de_4nTCHtJs

Consideraciones generales

- Las palabras extranjeras o nombres científicos deberán ir en cursiva (itálica).
- No utilizar abreviaciones ni separar las palabras en sílabas al final del renglón.
- El tamaño de las letras de las figuras y tablas debe ser lo suficientemente grande para que, en caso de ser reducidas, sean legibles.

Referencias

American Psychological Association. (2020). Publication manual of the American Psychological Association (7th ed.). <https://doi.org/10.1037/0000165-000>

Day, R. A. (2005). Cómo escribir y publicar trabajos científicos. Tercera edición en español. <http://www.bvs.hn/Honduras/pdf/ComoEscribiryPublicar.pdf>

Tasa de aceptación o rechazo

Tasa de aceptación o rechazo

