



REVISTA MULTIDISCIPLINARIA

# Dialógica

ISSN: 2244-7662

Publicación en Línea (Semestral)

DL: PPL201102AR3941

Enero- Junio 2019

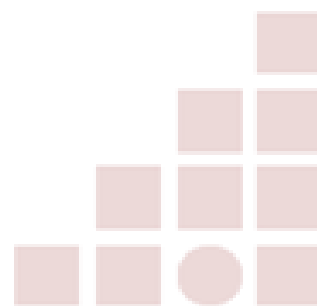
Vol. 16, N° 1

**Subdirección de Investigación y  
Postgrado**



REVISTA MULTIDISCIPLINARIA

# Dialógica



---

**Subdirección de Investigación y  
Postgrado**



Enero - Junio 2019

Vol. 16, N° 1

***Revista Multidisciplinaria Dialógica***

*Consejo Editorial*

Presidente:

Dra. Francisca Fumero

Dirección:

Dra. Christiam Alvarez

Aguilar Rafael  
Arnal Flor  
Arnal Yoconda  
Calzolaio Elizabeth  
Camacho Ingrid  
Carmona Alexander  
Fuentes Juan Antonio  
Galindo Reina  
Hernández Alba María  
Iglesias Martha  
Jiménez Pilar  
Kiriloff Scarlet  
Muñoz Joice  
Pinto Naendry  
Rodríguez Yajaira  
Suárez Yerikson  
Velásquez Leury  
Zaá José Rafael

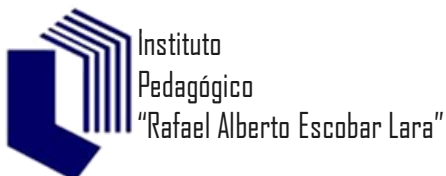
Edición, Diagramación y Diseño Gráfico  
Dra. Christiam Alvarez

© Subdirección de Investigación y Postgrado

ISSN: 2244-7662

Depósito Legal: PPL201102AR3941

Maracay-Venezuela



**2019**



REVISTA MULTIDISCIPLINARIA

# Dialógica

## ÍNDICE

	pp.
<i>Editorial</i>	
<i>Dra. Francisca Fumero.....</i>	<b>01-03</b>
<b>1</b> <i>Pasos y Movidas Retóricas Presentes en el Planteamiento del Tema o Problema de los Trabajos de Grado de la Maestría en Lingüística (UPEL – Maracay)</i>	
<i>Vanessa Guzmán; Naendry Pinto.....</i>	<b>04-15</b>
<b>2</b> <i>Promoción de la Comprensión Lectora en Inglés</i>	
<i>José Barrios González; Loyda S. Navas.....</i>	<b>16-45</b>
<b>3</b> <i>Significados de la Educación Ambiental: una visión desde el quehacer educativo universitario. Caso UPEL Maracay</i>	
<i>David G. Sánchez V. ....</i>	<b>46-69</b>
<b>4</b> <i>Estimulación del Pensamiento Crítico y Reflexivo en el Niño y la Niña de Edad Infantil. Acercamiento Hermenéutico a un Acontecer</i>	
<i>Michel Parisca.....</i>	<b>70-93</b>
<b>5</b> <i>Cultura de Paz y Resolución de Conflictos del Personal Directivo de las Escuelas Primarias del Municipio San Felipe, Estado Yaracuy</i>	
<i>María Verasteguí.....</i>	<b>94-122</b>
<b>6</b> <i>Formación Inicial en Geometría del Profesor de Educación Primaria desde una Perspectiva Curricular</i>	
<i>Belén Arrieché Alvarado; Martha Iglesias Inojosa.....</i>	<b>123-144</b>
<b>Colaboraron en este número.....</b>	<b>145</b>

REVISTA MULTIDISCIPLINARIA

# Dialógica

EDITORIAL

En este vasto mundo del conocimiento que produce el ser humano, es el lenguaje una herramienta de comunicación para atestiguar las obras escritas; y, a su vez, para expresar lo que se conoce o lo nuevo por conocer. En cada acción humana hay una gran oportunidad para reconocer al otro, para relacionarse o para trabajar intersubjetivamente con otros. Ciertamente, el lenguaje «resucita» muchos pensamientos, libera las angustias y se expone lo que nadie se ha atrevido a decir.

A partir de esta breve reflexión, los seis productos académicos escritos en este número 2019-1 nos permiten intuir que en los últimos tiempos las investigaciones se han convertido en una demostración de cómo se puede escudriñar lo dicho, lo vivido, lo sentido, lo enseñado. Es providencial pensar que los investigadores apuestan a ofrecer algunas reflexiones en torno al contexto social, cultural y situacional de los asuntos cotidianos del humano. Asuntos que demuestran que las investigaciones se vuelcan más a diseminar la importancia de lo humano desde la perspectiva metodológica, epistémica, teleológica, axiológica y ontológica, del Ser.

Ejemplo de ello son las investigaciones intituladas *Pasos y Movidas Retóricas presentes en el planteamiento del tema o problema de los Trabajos de Grado de la Maestría en Lingüística y Promoción de la comprensión lectora en Inglés*. Ambas investigaciones ubican sus intereses al asunto metodológico desde la perspectiva de cómo los participantes son capaces de trabajar un texto o de comprender un idioma distinto a la lengua materna.



Estos temas cobran una gran importancia hoy día en el mundo de la academia universitaria. Un mundo donde cada investigador logra develar los asuntos sobre la escritura o la lectura en función de disipar qué y cómo es lo común de la gente a la hora de producir o comprender. Espacios epistémicos que vuelcan las indagaciones demostradas para dar paso a evaluaciones, análisis e interpretaciones del saber hacer y saber conocer. Ambas aportan relevantes resultados que permitirán, a los lectores de estos temas, seguir trabajando en asuntos similares para dar respuestas a las inquietudes cognoscitivas a todo aquel que desea superar obstáculos epistémicos.

Otra investigación, *Significados de la Educación Ambiental: Una visión desde el quehacer educativo universitario. Caso Upel Maracay*, se inclina más hacia el episteme de los sujetos involucrados en el contexto universitario. Tomar en cuenta lo que significa Educación Ambiental es desvelar lo que supone cada individuo desde su propia visión de mundo. Mucho más con la significancia que hoy en día cobra el Desarrollo Sustentable de nuestro planeta. La entrevista realizada a un docente de la institución permitió reconocerle como un profesional que ofreció tributos a la Educación Ambiental para el Desarrollo Sustentable. Claro está, el episteme de un sujeto no es la generalidad de todos los congéneres. Sin embargo, es una colaboración que puede diseminar en qué consiste ser educado ambientalmente para el sustento planetario.

El siguiente artículo, *Estimulación del Pensamiento Crítico Y Reflexivo en el niño y la niña de edad infantil. Acercamiento Hermenéutico a un acontecer*, refleja la clara idea que los infantes también pueden traspasar su pensamiento crítico hacia el hecho cotidiano. Esto por cuanto, es sabido que muchos profesionales e incluso estudiantes de educación universitaria les cuesta emplear la creatividad y ser críticos (de modo consciente y lógico) en el propósito de cómo resolver problemas en situaciones complejas. Es decir, cómo llevar a cabo las soluciones de conflictos similares o diferentes. En este caso, la dimensión ontológica se asume desde la Filosofía del Infante. Indudablemente, el docente debe aprovechar el aprendizaje del desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo desde los primeros años de escolaridad del ser humano. Y, ello es posible desde la filosofía del infante que responde de modo lógico a situaciones que ha visto, escuchado o vivido. Es una propuesta que ha de tomarse en cuenta.

El artículo intitulado *Cultura de paz y resolución de conflictos del personal directivo de las escuelas primarias del Municipio San Felipe, estado Yaracuy* es una investigación que se generó a raíz de hallar muchos entramados que contravenían las relaciones



interpersonales en las escuelas primarias. La cultura de paz empezó con el diálogo con los representantes y con los estudiantes. Pues, se halló que los conflictos se debían al poco manejo de entablar una conversación asertiva con los directores de las escuelas primarias en donde las partes debían escucharse y no zarandear al otro por algo que se estimara incorrecto. Es muy complejo tratar la cultura de paz en contextos donde la comunicación se torna violenta y agresiva; donde existen familias disfuncionales y donde no hay mediación para resolver los conflictos sociales suscitados por generaciones. No obstante, esta investigación arroja lineamientos ontoepistémicos para dar respuestas a los conflictos que se generan en el contexto escolar.

Por su parte, la investigación *Formación inicial en Geometría del profesor de educación primaria desde una perspectiva curricular* se concentra en recabar documentación sobre el currículo de dos universidades que forman docentes en matemática. En especial, cobra atención en la formación de ese docente que impartirá en las escuelas primarias la noción de Geometría. Los autores de esta investigación esbozan su propia duda de si en realidad ese futuro profesor conoce a profundidad la Geometría. Para su sorpresa en los piensa de ambas universidades muy someramente se imparte el conocimiento en esa área. Mayor es todavía descubrir que no hay la noción de didáctica para enseñarla en educación primaria. Queda entonces saber cómo dar a conocer a esas universidades la importancia de la didáctica en la matemática.

Tal como se puede leer, cada investigación se concentra en distintos contextos educativos. Ellos, como educadores preocupados por el conocimiento desde las diferentes dimensiones investigativas, apoyan y dan contribución para operacionalizar cada asunto considerado como un problema o como objeto de estudio.

*Dra. Francisca Fumero*





**Universidad Pedagógica Experimental Libertador  
Vicerrectorado de Investigación y Postgrado  
Instituto Pedagógico “Rafael Alberto Escobar Lara”  
Subdirección de Investigación y Postgrado**

## **PASOS Y MOVIDAS RETÓRICAS PRESENTES EN EL PLANTEAMIENTO DEL TEMA O PROBLEMA DE LOS TRABAJOS DE GRADO DE LA MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA (UPEL – MARACAY)**

**Autores: Vanessa Guzmán**  
vanessalisettebrito@gmail.com

**Naendry Pinto**  
naendryp@hotmail.com

*Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL)*  
Maracay – Venezuela

PP. 04-15

**Pasos y Movidas Retóricas Presentes en el Planteamiento del Tema o Problema de los Trabajos de Grado de la Maestría en Lingüística (UPEL – Maracay)**

**Vanessa Guzmán**

vanessalisettebrito@gmail.com

**Naendry Pinto**

naendryp@hotmail.com

*Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL)*

Maracay – Venezuela

**Recibido:** Marzo 2018

**Aceptado:** Junio 2018

**Resumen**

El objetivo de esta investigación fue analizar los pasos y movidas retóricas presentes en el planteamiento del tema o problema de los trabajos de grado de la Maestría en Lingüística (UPEL – Maracay). Esto con los aportes de Swales, citado en Sabaj (2010), Arias (1999), Dómine (s/f), Meyer (2010), entre otros. El estudio se enmarcó en una investigación documental, porque los datos analizados se extrajeron de planteamientos de tema o problema de tres (3) tesis de la Maestría en Lingüística de la UPEL- Maracay, que permitieron estudiar las movidas y los pasos que dan cuenta del propósito comunicativo de esta sección. Se elaboraron tres matrices para visualizar mejor cada aspecto, posibilitando conclusiones concernientes a: la contextualización, formulación de preguntas sobre la temática, exposición de la metodología y la definición del establecimiento del planteamiento: de lo general a lo particular.

**Palabras Clave:** planteamiento del problema y del tema, movidas retóricas y pasos.

**Steps and Movements Retoral Present in the Approach to the Subject or Problem of the Graduation Work of the Masters in Linguistics (UPEL - Maracay)**

**Abstract**

The objective of this research was to analyze the rhetorical steps and movements present in the approach of the subject or problem of the degree works of the Master in Linguistics (UPEL - Maracay). This with the contributions of Swales, cited in Sabaj (2010), Arias (1999), Dómine (s/f), Meyer (2010), among others. The study was framed in a documentary investigation, because the analyzed data were extracted from the theme or problem statements of three (3) theses of the Master's in Linguistics at UPEL-Maracay, which allowed studying the movements and steps that account for the communicative purpose



of this section. Three matrices were developed to better visualize each aspect, allowing conclusions regarding: contextualization, questioning on the subject, exposition of the methodology and the definition of the establishment of the approach: from the general to the particular.

**Key Words:** problem and theme statement, rhetorical moves and steps.

## Introducción

En la universidad se exigen muchas y variadas composiciones escritas porque escribir tiene un valor epistémico. Además, en este contexto, este medio sirve para comunicar los hallazgos, producto de una investigación exhaustiva y su respectivo análisis. De esta forma, hay géneros discursivos cuya función precisamente es la de generar aportes a la comunidad científica como por ejemplo, el trabajo de grado que, por su carácter expositivo y argumentativo, permite que el investigador aborde un tema conocido y le dé una nueva perspectiva.

Ahora bien, cuando se está frente a la escritura académica muchas son las dificultades que pueden presentarse en su construcción: 1) por el temor de no comenzar a redactar, la hoja en blanco que refiere Carlino, (2006); 2) porque escribir es un proceso complejo que pasa por una revisión constante. Esa revisión y perfeccionamiento permite al investigador contrastar, entre otros aspectos, el propósito comunicativo en un texto o una sección específica.

De acuerdo con lo mencionado, a saber, el trabajo de grado y la escritura académica, en esta investigación documental se trabajará con parte del capítulo I de tres trabajos de grado de la Maestría en Lingüística de la UPEL-Maracay, es decir, el planteamiento del problema, tema u objeto de estudio (dependiendo del propósito del autor). En ellos se ubicarán las movidas retóricas y sus pasos, partiendo del modelo presentado por Swales, citado en Sabaj (2010) y aportando otras nomenclaturas.

Cabe decir que el análisis de los micropropósitos y macropropósitos (términos utilizados por Storani, 2000) son importantes, porque permiten esquematizar aquellos propósitos comunicativos de la sección, la cual describe la problemática o temática de un trabajo. En tal sentido, se propuso como objetivo: analizar los pasos y movidas retóricas

presentes en el planteamiento del tema o problema de los trabajos de grado de la Maestría en Lingüística (UPEL – Maracay). Para ello, se extrajo información de Arias (1999), Dómine (s/f), Meyer (2010), Sabaj y otros (2011).

### **Bases Teóricas**

En la universidad los estudiantes deben aprender a crear diferentes textos académicos a partir de las investigaciones que realicen. Esto, de acuerdo con los temas propios de cada especialidad y siguiendo las “tradiciones retóricas específicas para cada área de conocimiento”. (Nigro, s/f). Por tanto, el discurso académico varía de acuerdo a la disciplina y, según Vázquez (2010): “puede definirse como la comunicación científica, es decir, el código oral y escrito que estudiantes y docentes utilizan en el ámbito universitario para presentar, transmitir, discutir y evaluar conocimientos”. (p. 216). Por su parte, Hyland citado en Parodi (2007) menciona que tiene “propósitos persuasivos y didácticos (...) expresa credibilidad y prestigio, es decir, un discurso autorizado acerca del tema que trata” (p. 8). Es decir, con él se busca convencer a la audiencia, la cual es especializada en un área; sin embargo, el tesista debe estar seguro de sus argumentos.

En fin, el discurso académico escrito posibilita la aprehensión de los aprendizajes, debido a su construcción y las combinaciones de órdenes discursivos como el expositivo y, en especial, el argumentativo que pueden observarse, por ejemplo, en el trabajo de grado. Éste es un tipo de texto que requiere de una redacción que dé cuenta de aportes académicos confiables para el área de conocimiento en el cual se insertan sus resultados o hallazgos.

Así, el trabajo de grado (TG) es el género académico utilizado al final de las carreras para evaluar los conocimientos que los estudiantes han adquirido durante su período de formación; por eso, “es el resultado de una actividad de adiestramiento o de investigación, que demuestre el manejo instrumental de los conocimientos obtenidos por el estudiante en el área de la especialidad profesional del subprograma”. (Manual de Trabajos de Grado y Especialización y Maestrías y Tesis Doctorales, 2005, p. 11).

Una sección del trabajo de grado es el planteamiento del problema, el cual, considerando a Pasek (2008), inicia con una contextualización, la cual parte de una

descripción global hasta presentar el elemento más local. Describe el problema y sus posibles causas. Posteriormente, expone qué se propone para solucionarlo, acudiendo a preguntas que orientarán la investigación. En lo que respecta al planteamiento de tema, como su nombre refiere, se busca definir o abordar una temática, pues “supone generar nuevos conocimientos y este esfuerzo de creación implica conocer lo que ya se sabe acerca de nuestro objeto de investigación” (Dómine s/f). Asimismo, el objeto de estudio para Meyer (2010): “constituye lo que se quiere saber y el espacio simbólico de la realidad que quiere abordarse de una forma científica (...) es el resultado final de un proceso de investigación que requiere ser elaborado con rigurosidad, congruencia y sustentación” (p. 6). En fin, el propósito comunicativo de esta sección (planteamiento) es presentar, establecer, delimitar, enfocar una problemática o temática que se construye a partir de unas movidas y unos pasos.

Las movidas retóricas (MR) fueron propuestas por Swales (1990, 2004) y permiten “determinar los propósitos comunicativos de un texto por medio de la categorización de diversas unidades de acuerdo a los propósitos comunicativos particulares de cada una de ellas” (Sabaj, 2010, p. 14). Para Storani (2000), las movidas son “los propósitos comunicacionales mayores”, pero aparte de ellos hay unos “micropropósitos de alcance local, que producen segmentos textuales denominados pasos” (p. 47). Esto quiere decir que, un planteamiento de problema o de tema tiene una intención general, pero existen una serie de pasos que permiten construirlo.

En líneas generales, los pasos y las movidas permiten ir desde lo general a lo particular, partiendo de la contextualización del tema o problema que se plantee. Éste puede surgir a raíz de un vacío que se haya encontrado en trabajos previos o a partir de preguntas que se formulan los investigadores, es decir, que al momento del desarrollo de su TG, se puede partir de los elementos más generales, para ir particularizando la investigación.

## Marco Metodológico

La modalidad de esta investigación es documental, porque los datos a analizar se extrajeron de documentos, en este caso de planteamientos de tema o problema de tres tesis de la Maestría en Lingüística de la UPEL- Maracay; tal apartado, de acuerdo a sus especificidades, ha sido denominado por los tesisistas planteamiento del problema, del tema u objeto de estudio.

El TG1 se construye con la noción de planteamiento del problema y tiene por título: “Estrategias para mejorar la elaboración de informes académicos en los alumnos de educación básica”. Por su parte, el TG2 es un planteamiento de tema y se titula: “La escritura en los libros de texto. Su fundamentación teórica, metodológica y didáctica”. Por último, el TG3 parte de la noción de objeto de estudio y lleva por título: “Interacción de sistemas semióticos en la construcción y difusión de representaciones sociales sobre la relación de pareja en videoclips de reggaetón”.

Ahora bien, para determinar ese propósito comunicativo general del planteamiento se ubicaron y analizaron los pasos y las movidas retóricas (MR) en cada texto, esto apoyándose en la propuesta de Swales, citado en Sabaj (2010), pero incorporando otras nomenclaturas que se adaptaron mejor a los procesos de enseñanza-aprendizaje de esta sección. Para ello, se comenzó con varias lecturas, luego se resaltaron (en negrita) aquellos conectores, oraciones o párrafos que permitían ubicar los micropropósitos (término referido por Storani 2000); después, se agregaron comentarios al lado derecho del documento que permitieron especificarlos mejor. Finalmente, para procesar y analizar los resultados se ubicaron los pasos y las movidas en tres matrices.

## Resultados y Análisis

En el planteamiento del problema del primer Trabajo de grado (TG) titulado “Estrategias para mejorar la elaboración de informes académicos en los alumnos de educación básica” se encontraron doce pasos y siete movidas retóricas reflejadas en el Cuadro 1 a continuación:



**Cuadro 1**

**Matriz para Ubicar las Movidas y Pasos en el TG1**

PASOS	MOVIDAS RETÓRICAS
Plantea una hipótesis de un autor sobre el tema	
Valida la idea planteada	
Presenta diferentes aristas de la problemática	
Refiere antecedentes que dan cuenta del problema	Contextualiza el problema
Incorpora autores que sustenten los planteamientos	
Refiere la importancia de abordar el tema	
Define el objeto de estudio	
Indica las teorías que sustentan el estudio	Define perspectiva teórica
Da cuenta de los posibles aportes	Valora la investigación
Presenta las dificultades que hubo para la búsqueda de información	Expone las limitaciones
Muestra inquietudes en torno al problema	Plantea preguntas de la investigación
Describe la metodología	Define la perspectiva metodológica

En el corpus la primera movida encontrada fue contextualización del problema, la cual corresponde a lo que refieren Pasek (2008) y Dómine (s/f) y que Swales lo denomina establecer el campo. Cabe decir que hubo una cantidad de pasos importantes que dieron cuenta de esa movida como por ejemplo: el plantear una hipótesis, un antecedente, hacer un abordaje teórico, unas valoraciones, mostrar la relevancia de la investigación y por último la definición del objeto de estudio. Las otras movidas y sus pasos presentan el aporte de la investigación, el método utilizado, sus limitaciones e inquietudes, que son importantes porque reflejan “con claridad los aspectos desconocidos que marcarán el inicio de la investigación” (Arias, 1999, p. 23). Esto, en términos de Swales es establecer el nicho (que es demostrar el objeto de estudio) y ocupar el nicho, que se refiere a los aspectos que serán abordados; por consiguiente, este planteamiento del problema partió de aspectos más generales, hasta los más específicos. Asimismo, los pasos y movidas son acordes a un planteamiento del problema, por el hecho de que permitieron partir “de la identificación y descripción de los síntomas que se observan y son relevantes de la situación” (Balliache, 2015; p. 3).

Con respecto al TG2: planteamiento del tema, se ubicaron once pasos y tres movidas, quedando así:



**Cuadro 2**

**Matriz Para Ubicar las Movidas y Pasos en el TG2**

PASOS	MOVIDAS RETÓRICAS
Define el objeto de estudio	Contextualiza el tema
Valora el objeto de estudio	
Establece distinciones entre nomenclaturas asociadas al tema de interés	Contextualiza el tema
Señala la importancia de investigación	
Refiere la necesidad del estudio	
Da cuenta de dificultades asociadas al tema de estudio	
Cita autores que validan las ideas expuestas	
Refiere antecedentes internacionales que han estudiado el tema	
Presenta un vacío de referentes investigativos	Justifica el estudio
Presenta el interés de la investigación	
Plantea inquietudes de la investigación	
	Formula preguntas del tema

Al igual que el anterior hubo una contextualización, por eso en los pasos se ubicaron: definición del objeto de estudio, que en este caso tiene que ver con los libros de texto, hubo una valoración del tema, unos antecedentes, se mostró la importancia de la investigación, se adelantó parte de la justificación, se formularon preguntas; pero a diferencia del anterior no se mostró la metodología a seguir. Para esto hay que referir que, ni en Arias (1999), Pasek (2008), ni Dómine (s/f) aparece reflejado este aspecto, de modo que no es obligatoria su presencia, ya que este aspecto debería dar cuenta de la metodología del trabajo.

A diferencia del anterior, la extensión de la sección fue menor, debido a que es un planteamiento de tema, así que se abordó directamente el tópico y no se presentaron las posibles limitaciones que pudieron surgir. Sin embargo, ambos mostraron una contextualizaron, justificación e inquietudes en torno a los casos.

En lo concerniente al TG3 enmarcado bajo la modalidad de objeto de estudio, se observaron diez pasos y cinco movidas:





**Cuadro 3**  
**Matriz para Ubicar las Movidas y Pasos en el TG3**

PASOS	MOVIDAS RETÓRICAS
Define objeto de estudio	
Explicita el objetivo de la investigación	
Define su metodología	
Plantea una interrogante sobre el tema	Contextualiza el objeto de estudio
Refiere basamento legal	
Define su evento de estudio	
Plantea inquietudes de la investigación	Formula preguntas del tema
Presenta el motivo de la investigación	Justifica el estudio
Justifica la perspectiva metodológica asumida	Refiere perspectiva metodológica
Importancia del estudio	Valora la investigación

Dómine (s/f) expresa que “un objeto de estudio es siempre el resultado de una inquietud epistemológica más que metodológica” (p. 3), por eso hay mayor uso de sustentos teóricos, que lo vemos en toda la sección, ya que se busca analizar la construcción semiótica de representaciones sociales y la relación de pareja en un vídeo de reggaetón.

En líneas generales, se puede decir que muchas de las movidas y los pasos fueron similares en los tres trabajos de grado; no obstante, la extensión varió porque en el primero era más importante establecer el problema. Por ello, el número de pasos y movidas era mayor. En cambio el planteamiento de tema y objeto de estudio (en el TG1 y TG2) son más interpretativos, por ende, comenzaron abordando la temática local desde un principio, debido a que sus temas eran lo más significativo.

En fin, el análisis del corpus seleccionado permitió precisar el propósito comunicativo macro de este apartado que, en resumidas palabras, y apoyándose en Balliache (2015), “consiste en ubicar dentro de un contexto de conocimientos el tema que se pretende estudiar, para colocarlo, con mayor propiedad dentro del problema específico que nos interesa” (p. 3). En otras palabras, el planteamiento le permite al lector conocer, pero también entender el problema o tema, de allí que se evidenciara mayor extensión en la contextualización de los trabajos presentados en la Maestría en Lingüística.



## Conclusiones

A raíz del corpus seleccionado, los planteamientos de problema y tema inician con una contextualización, su naturaleza así lo exige. Las tres investigaciones de la Maestría en Lingüística plantearon preguntas sobre su temática. No necesariamente se debe exponer la metodología en este apartado. Sin embargo, el TG1 y TG3 la anunciaron brevemente. El planteamiento del problema (TG1) por ir de lo general a lo particular y por buscar establecer el problema fue más extenso. El planteamiento de tema u objeto de estudio partieron de lo particular a lo general, debido a su carácter interpretativo y porque lo más importante es el tema.

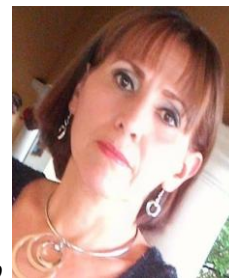
## Referencias

- Arias (1999). *El proyecto de investigación: Guía para su elaboración* [Documento en línea]. Disponible: [saber.ucab.edu.ve/handle/123456789/33602](http://saber.ucab.edu.ve/handle/123456789/33602). [Consulta: 2012, junio 18].
- Balliache (2015). *El problema y su delimitación* [Documento en línea]. Disponible: <http://dspace.universia.net/bitstream/2024/187/1/Tema1+El+Problema-DIB.pdf> [Consulta: 2016, junio 18].
- Carlino (2006). *La escritura en la investigación* [Documento en línea]. Argentina: Universidad de Buenos Aires Disponible: <http://www.udes.edu.ar/files/ESCEDU/DT/DT19-CARLINO.PDF>. [Consulta: 2012, abril 18].
- Dómine (s/f). *Metodología de la investigación social* [Documento en línea]. Disponible: [perio.unlp.edu.ar/Metodologia/docs/investigacion\\_social.doc](http://perio.unlp.edu.ar/Metodologia/docs/investigacion_social.doc) [Consulta: 2012, junio 18].
- García (2009). *La escritura en los libros de texto. Su fundamentación teórica, metodológica y didáctica*. Trabajo presentado como requisito parcial para optar al Grado de Magíster en Lingüística. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico “Rafael Alberto Escobar Lara”, Maracay.
- Meyer (2010). *El objeto de estudio como sustento esencial de la investigación en Comunicación*. [Documento en línea]. Disponible: [dialnet.unirioja.es/servlet/fichero\\_articulo?codigo=3405415](http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=3405415) [Consulta: 2012, junio 17].
- Nigro, P. (s/f). *El discurso académico. Apunte y práctica de la lengua I* Disponible: <http://catedralengua1.wordpress.com/2011/04/19/el-discurso-academico-2/> [Consulta: 2012, mayo 10].
- Núñez (2010). *Interacción de sistemas semióticos en la construcción y difusión de representaciones sociales sobre la relación de pareja en videoclips de reggaetón*. Trabajo presentado como

- requisito parcial para optar al Grado de Magíster en Lingüística. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico “Rafael Alberto Escobar Lara”, Maracay.
- Parodi (2007). El discurso especializado escrito en el ámbito universitario y profesional: Constitución de un corpus de estudio. *Revista Signos* [Revista en línea]. Disponible: [http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09342007000100008&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09342007000100008&script=sci_arttext) [Consulta: 2012, mayo 15].
- Pasek (2008). *La construcción del problema de investigación y su discurso* [Documento en línea]. Disponible: [redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=70930908](http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=70930908) [Consulta: 2012, junio 18].
- Rondón (2007). *Estrategias para mejorar la elaboración de informes académicos en los alumnos de educación básica*. Trabajo presentado como requisito parcial para optar al Grado de Magíster en Lingüística. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico “Rafael Alberto Escobar Lara”, Maracay.
- Sabaj (2010). *La estructura del artículo de investigación (superestructuras, movidas retóricas, presencia del sujeto, uso de citas y elementos lingüísticos)* [Documento en línea]. Universidad de la Serena. Disponible: [omarsabaj.files.wordpress.com/2010/03/ppt-2-1-strai.ppt](http://omarsabaj.files.wordpress.com/2010/03/ppt-2-1-strai.ppt) [Consulta: 2012, mayo 10].
- Sabaj, Páez y Fuentes (2011). *Tipos y funciones de las citas en artículos de investigación de tres disciplinas* [Documento en línea]. Disponible: [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0716-58112010000200009](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0716-58112010000200009) [Consulta: 2012, abril 18].
- Storani (2000). *Clases textuales en el discurso científico de Ciencias Sociales, en Argentina* [Documento en línea]. Universidad Nacional de Entre Ríos. Disponible en: [www.cienciaried.com.ar/ra/revista.php?wid=3...A](http://www.cienciaried.com.ar/ra/revista.php?wid=3...A) [Consulta: 2012, mayo 15].
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (2005). Rectorado de Investigación y Postgrado. *Manual de trabajos de grado y especialización y maestrías y tesis doctorales* (3a. ed.) Caracas: Fondo editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (FEDUPEL).
- Vázquez (2010). *Análisis didáctico del discurso académico español, materiales para el aprendizaje autónomo y semi-dirigido* [Documento en línea]. Disponible: [www.marcoele.com/descargas/expolingua\\_2002.vazquez.pdf](http://www.marcoele.com/descargas/expolingua_2002.vazquez.pdf) [Consulta: 2012, mayo 10].



### *Síntesis Curricular*



**Naendry Pinto**

Profesora de Castellano y Literatura (IUPEMAR, 1982). Magíster en Lingüística (UPEL Maracay, 2001), Doctora en Educación (UPEL, Maracay, 2013), Posdoctorado en Investigación (UPEL, 2014). Profesora con la categoría de Asociado, Dedicación exclusiva, del Departamento de Castellano y Literatura; y Coordinadora de la Maestría en Lingüística, UPEL Maracay.



**Vanessa Guzmán**

Profesora de Lengua y Literatura. Magíster en Lingüística egresada de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador de Maracay. Facilitadora de cursos de pregrado como: Lengua española y aprendizaje de la lectura y la escritura en preescolar; y, cursos en postgrado: Teoría lingüística y Enseñanza de la lectura y la escritura. Autora de ponencias presentadas en el marco del ENDIL y en distintas jornadas institucionales. Correctora de estilo y árbitro en publicaciones de la revista multidisciplinaria, Dialógica. Jurado en trabajos de grado presentados en las maestrías de Lingüística y Educación superior de la UPEL - Maracay.

**Universidad Pedagógica Experimental Libertador  
Vicerrectorado de Investigación y Postgrado  
Instituto Pedagógico “Rafael Alberto Escobar Lara”  
Subdirección de Investigación y Postgrado**

## **PROMOCIÓN DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN INGLÉS**

**Autores: José Barrios González  
Loyda S. Navas**

loydanavas73@hotmail.com

*Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL)  
Maracay – Venezuela*

**PP. 16-45**



## Promoción de la Comprensión Lectora en Inglés

José Barrios González

Loyda S. Navas

loydanavas73@hotmail.com

*Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL)*

*Maracay – Venezuela*

**Recibido:** Enero 2019

**Aceptado:** Mayo 2019

### Resumen

En los actuales momentos, la comprensión lectora es un tema muy importante en el proceso enseñanza aprendizaje de una lengua extranjera, dada la amplitud de opciones que ofrece su aplicación, es inminente su estímulo, ya que lo planteado en la educación bolivariana es la transformación en un estudiante conformista a uno participativo y creativo. El objetivo fue evaluar las estrategias metodológicas para promover la comprensión lectora en inglés en un grupo de estudiantes de quinto año de media general. Se realizó bajo la metodología de investigación acción, incluyendo cuatro fases: diagnóstico reflexiva, construcción de un plan de acción, acción transformadora y reflexión, interpretación e integración de los resultados. Las estrategias metodológicas aplicadas en esta propuesta apuntaron a resultados con tendencias favorables ya que los docentes expresaron estar interesados y motivados a realizar este tipo de actividades en el aula para una comprensión lectora eficaz en inglés.

**Palabras Clave:** Estrategias metodológicas, comprensión lectora, inglés.

### Promotion of English Reading Comprehension

#### Abstract

At present, reading comprehension is a very important topic in the teaching-learning process of a foreign language, given the wide range of options offered by its application, its encouragement is imminent, since what is proposed in Bolivarian education is the transformation of a conformist student into a participatory and creative one. The objective was to evaluate the methodological strategies to promote reading comprehension in English in a group of fifth-year students on average. It was carried out under the action research methodology, including four phases: reflective diagnosis, construction of an action plan, transformative action and reflection, interpretation and integration of the results. The methodological strategies applied in this proposal pointed to results with favorable tendencies since students expressed to be interested and motivated to do this type of activities in the classroom for an effective reading comprehension in English.



**Key Words:** Methodological strategies, reading comprehension, English.

### Introducción

El sistema educativo venezolano ha atravesado por una crisis en cuanto a niveles de calidad se refiere, particularmente, en lo relacionado a la enseñanza de la lengua materna, y por ende las lenguas extranjeras. Dicha situación se evidencia mucho más en el aprendizaje de una lengua extranjera. En ese sentido, el presente artículo pone de manifiesto las inquietudes de sus autores al observar, en su labor educativa cotidiana, el desinterés y rechazo hacia las actividades desarrolladas en el espacio educativo en el área de inglés por parte de los estudiantes.

La misma ha sido abordada, por tradición, bajo una metodología basada en una postura conductista de decodificación de estructuras sin aprovechar al máximo las bondades del texto expositivo; en segundo lugar, ofrecer a los docentes un conjunto de estrategias que le permitan promocionar en sus discípulos la comprensión lectora, concebida ésta como un proceso donde el lector construye el sentido del texto; cabe destacar que las ideas planteadas aquí, no son como un recetario que debe aplicarse paso a paso, se plantean como una guía para que el educador utilice una herramienta adaptable a su realidad, ya que cada realidad social y cada necesidad varía de acuerdo al contexto de enseñanza.

Con base en lo expresado, el objetivo del presente artículo es evaluar las estrategias metodológicas para promover la comprensión lectora en inglés, que permita hacer de la lectura una fuente de información y aprendizaje significativo, dada la importancia de este idioma como lengua de la cultura, ciencia y tecnología en el contexto actual y que, además, permita establecer una interrelación con su lengua materna.

### Marco Teórico

En la actualidad más del 80% de la población mundial habla inglés, bien sea como segunda lengua o como lengua extranjera, Romero (2012). Aprender esta lengua es de suma importancia debido a su utilización comercial a nivel mundial; por un lado, y por el otro por la globalización que se presenta en estos últimos tiempos, además, que los

grandes avances científicos, tecnológicos, humanísticos, entre otros. Están desarrollados y presentados en esta lengua. Es por ello que el aprendizaje del inglés debe ir cónsono con la realidad global; los estudiantes deben dominar las cuatros destrezas básicas del lenguaje de manera efectiva como son oír, hablar, leer y escribir; aunado a esto, se debe poseer una comprensión lectora efectiva para tener acceso a estos conocimientos de manera eficaz; es aquí donde radica la importancia de la misma en el aprendizaje de una lengua.

Es importante reconocer cuando el inglés es considerado segunda lengua y cuando es lengua extranjera. En el caso del primer término se dice que es segunda lengua, cuando el individuo se radica en un país de habla inglesa siendo su lengua materna diferente a esta; este individuo debe aprender inglés como segunda lengua, puesto que está inmerso en un ambiente social, donde es necesario comunicarse en esta lengua, allí la persona debe aprenderlo para poder interrelacionarse; ahora cuando el individuo estudia o aprende inglés, pero a su vez, puede utilizar su lengua materna para comunicarse en el sitio de habitación, se dice que la aprende como lengua extranjera.

Por lo antes expuesto podemos afirmar que, en el caso específico de Venezuela la lengua materna es el español por lo tanto el inglés es estudiado como lengua extranjera; la misma forma parte del currículo de educación a nivel de media general; en el cual los estudiantes al culminar esta etapa estudiantil deberían tener los conocimientos básicos para leer, hablar, escribir, oír, entender sus opiniones acerca de algo expresado en inglés. Lo anterior no se evidencia en la realidad, ya que los estudiantes no poseen ni siquiera suficiente vocabulario para hacerlo. Es oportuno señalar, lo siguiente, en estos tiempos de cambio se refleja la crisis del sistema educativo venezolano, referente a la enseñanza de la lengua materna, ya que el nivel alcanzado por los estudiantes en cuanto a las destrezas del lenguaje, como son: hablar, escuchar, leer, escribir son deficientes, y esto se refleja en el aprendizaje de una lengua extranjera. Alliende (1997). Citado por Barrios (2012).

Tomando en cuenta lo planteado anteriormente, se puede inferir que el fracaso escolar podría estar asociado a la enseñanza conductista, recibida por el estudiante y practicada por el docente, donde el estudiante solo es un recipiente para recibir conocimientos, sin permitir el desarrollo del pensamiento creativo del mismo, además, no se toma en cuenta los intereses del estudiantado. Es propicio, analizar dos señalamientos



citados por Barrios (2012), resaltantes en este sentido; el realizado por Uslar Pietri (1973), cuando afirmó, en entrevista publicada en el diario “El Nacional”, que “la escuela venezolana no enseña ni a leer ni a escribir” (p. PA-4). Por otro lado, pero en ese mismo orden de ideas, el de Pérez Esclarín (2011), quien en una entrevista publicada en el diario “El Siglo”, manifestó que “desagraciadamente, nuestro sistema educativo no educa para la escritura, ni enseña a producir luego de interpretar” (p. B-15).

Estos dos señalamientos deben ser motivo de reflexión, ya que entre cada uno de los mismo existe una diferencia de 38 años, a su vez, la experiencia profesional de los autores del presente artículo, pueden evidenciar la deficiencia antes mencionada en los estudiantes que ingresan a este nivel de educación media general, provenientes del nivel de la escuela básica, tanto de instituciones privada como públicas, lo cual pone de manifiesto que el problema sobre la deficiencia en la comprensión lectora de los estudiantes persiste hasta los actuales momentos. Por lo antes planteado, se afirma, que el sistema educativo venezolano no enseña para la lectura, ya que a los discentes no se les instruye para comunicar sus ideas, ni a interpretar una realidad, a su vez, la deficiencia en la escritura. Esto conduce a una reflexión acerca de la relación entre la concepción educativa vigente y el fracaso escolar, así como a una revisión de la metodología empleada por el docente, producto de su recorrido académico, la cual es tradicionalista de memorización mecánica de los contenidos como resultado del paradigma positivista.

La situación descrita hasta ahora es congruente con la experiencia de los autores, en relación a la enseñanza de inglés como lengua extranjera en las instituciones de educación media. Por ello es propicio señalar, lo manifestado por Silva y Ávila (1998), los cuales sostienen que lo más difícil para los estudiantes de Educación Media General es comunicar sus opiniones provenientes de una lectura realizada en Inglés, ya que la poca interpretación o comprensión de lo leído y el escaso conocimiento sobre los patrones de gramática, vocabulario y el contexto real de uso, limitan la competencia lectora de los discentes. De acuerdo con los razonamientos que se han venido realizando, cabe mencionar que el Programa de Estudio y Manual del Docente (1987) emanado del Ministerio de Educación (en la actualidad Ministerio del Poder Popular para la Educación) señala que los estudiantes deben ser capaces de comunicarse en Inglés al finalizar el último año de la secundaria (hoy Educación Media General).

Con base en este planteamiento, los educandos deben tener conocimientos básicos de esa lengua extranjera, además de saber cómo escribir o decir algo en ese idioma; y sintetizando el problema, es una situación que, en la realidad no sucede. Ya que, los estudiantes al finalizar quinto año de bachillerato de educación Media General no poseen vocabulario suficiente para expresar sus ideas, aunado a esto, la deficiencia de comprensión lectora en su lengua materna lo que se evidencia en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, siendo lo último mencionado la temática objeto de este artículo. Es por ello que se plantea la siguiente interrogante: ¿Contribuiría la aplicación de estrategias metodológicas, según las necesidades y preferencias de los estudiantes de quinto año de bachillerato de Educación Media General en la promoción de la comprensión lectora en inglés?

Muchas son las investigaciones que han sido realizadas sobre la comprensión lectora, pero la mayoría se desarrollaron dirigidas hacia el español como la lengua materna, o en su defecto como proyecto factible sin tener la confirmación que lo planteado contribuiría a disminuir, o no, el problema, por otro lado se encuentran investigaciones documentales, es decir tendríamos que retomar esas investigaciones para obtener un producto final. Por mencionar algunos, tal es el caso de: Ferrer (2008) desarrolló en modalidad de proyecto factible las “Estrategias de Comprensión Lectora para Estudiantes de Educación Media, Diversificada y Profesional en el Área de Inglés”, la finalidad fue diseñar una propuesta fundamentada en un enfoque cognitivo constructivista, donde se observaron estrategias de enseñanza en lengua extranjera (específicamente Inglés), dirigidas a 35 jóvenes de Primer año de Educación Media Profesional, integrantes de la Unidad Educativa San Ignacio Fe y Alegría, para mejorar la comprensión lectora. Los resultados evidenciaron las limitaciones para lograr la comprensión lectora de textos en inglés, así como el poco uso de estrategias cognitivas y metacognitivas por parte del docente.

Cruces (2009), desarrolló una investigación de tipo documental, intitulada “La Comprensión Oral en los Libros de Texto de Inglés como Lengua Extranjera, Fundamentación Teórica, Metodológica y Didáctica”, cuyo objetivo principal fue establecer las relaciones entre los libros de textos de Inglés como lengua extranjera y el programa de 8º grado de la asignatura Inglés del Currículo Básico Nacional venezolano en cuanto a la concepción de la comprensión oral.



Con los autores citados anteriormente se puede evidenciar, que el problema ha existido desde hace algunos años atrás, y que se ha venido arrastrando hasta nuestros tiempos, y que los discentes siguen presentando la deficiencia no solo en la lengua materna sino, que se manifiesta en el aprendizaje de inglés como lengua extranjera, es por ello que es necesario desarrollar investigaciones adaptadas a la realidad escolar vigente, en la cual se realicen revisiones bibliográficas relacionadas con estrategias metodológicas, teorías de aprendizaje, métodos y técnicas de enseñanza de inglés, teoría de comprensión lectora, a su vez, utilizar una metodología de investigación que aporte resultados positivos tangibles en la solución del problema o contribución a la disminución del mismo.

### **Metodología**

A continuación se describen ideas teóricas y el análisis de los resultados de la experiencia desarrollada por los autores del presente artículo, al trabajar de manera contextualizada, la promoción de la comprensión lectora en estudiantes de quinto año de bachillerato de educación media general, lo cual es el punto principal tratado en el presente artículo.

Bernal (2005) sostiene, que las estrategias metodológicas están constituidas por todas y cada una de las secuencias de actividades que el docente sistemáticamente organiza y planifica, con base en los objetivos propuestos que deben ser alcanzados a fin de lograr el conocimiento escolar y la construcción del mismo, potenciando los procesos de aprendizaje y de enseñanza. Es decir, es necesario contar con una metodología de enseñanza adecuada y que el docente debe considerar la selección de las estrategias más apropiadas en función del área y el contenido a enseñar, de manera que la estrategia metodológica usada permita no sólo llegar al docente a desarrollar los objetivos planteados de manera clara sino que, ayude al estudiante a construir su propio aprendizaje de manera significativa.

En este aparte, es propicio mencionar la teoría el aprendizaje significativo de Ausubel, la cual sostiene que es formarse una representación, un modelo propio de aquello que se presenta como objeto de aprendizaje; implica poder atribuirle significado al contenido en cuestión, en un proceso que conduce a una construcción personal,



subjetiva, de algo que existe objetivamente. Este proceso remite a la posibilidad de relacionar de una forma no arbitraria y sustantiva lo que ya se sabe y lo que se pretende saber (Ausubel, 1990). Es decir el estudiante elabora su propio concepto de lo nuevo, adaptándolo a lo ya existente en su memoria, dándole la importancia al conocimiento adquirido. A continuación se presenta el Gráfico que contiene de manera sucinta, para una mejor visualización, los planteamientos del autor antes mencionado.



**Gráfico 1. Teoría del aprendizaje significativo.** Elaborado con datos tomados de Ausubel (1990).

En relación a los métodos y a las técnicas de la enseñanza de inglés existente, a los autores les resulta oportuno mencionar a Ogle (2007) quien propone una estrategia en Inglés identificada como KWL; toma su nombre de las iniciales de las palabras en Inglés que la definen: K (What do I know? ¿Qué sé?); W (What do I want to know? ¿Qué quiero aprender?); L (What have I learned? ¿Qué he aprendido?). Estas preguntas llevan a los estudiantes a activar el conocimiento previo, a desarrollar el interés por la lectura y a aclarar dudas; y se pueden aplicar para mejorar la comprensión de un texto expositivo, lograr lectores activos, avivar el conocimiento previo de los estudiantes sobre un tema específico para alcanzar la interrelación conocimiento previo-nuevo aprendizaje. La experiencia investigativa siguió los basamentos teóricos de los autores antes mencionados debido a que la estrategia de KWL en Inglés permite conjugar los elementos necesarios

para lograr promover la comprensión lectora de los sujetos de estudio, llevando implícita la organización de las condiciones del contexto por parte del docente.

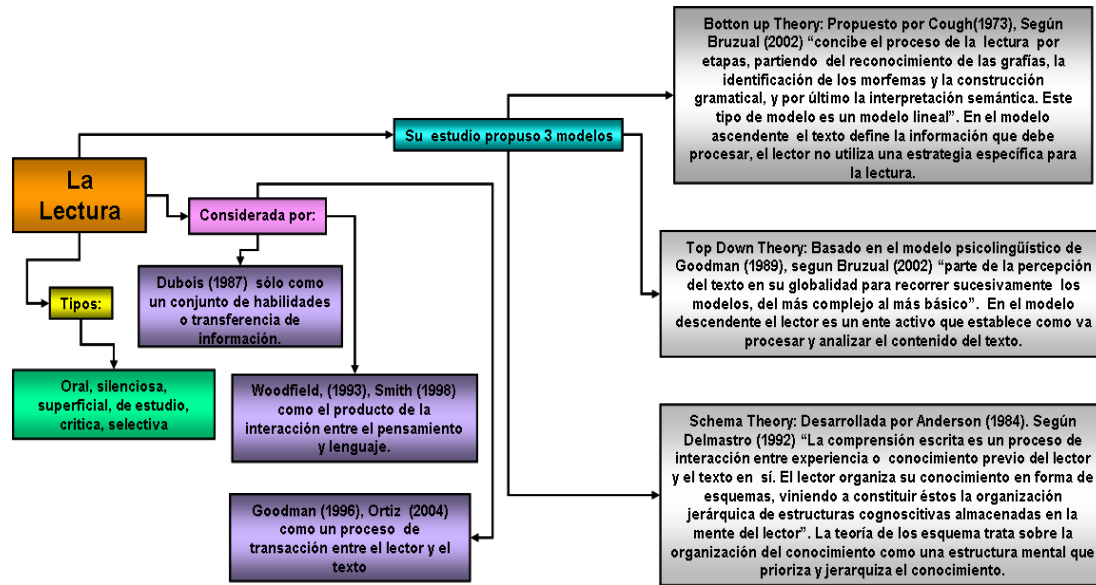
El interés por la comprensión lectora no es nuevo. Desde principios de siglo, muchos educadores y psicólogos, se han ocupado de la importancia de la lectura. En el marco de la problemática objeto de estudio conviene citar a Pearson (1984) quien considera que en el proceso de la comprensión lectora influyen varios factores como son: leer, tipo de lectura a seleccionar, determinar si la lectura es explorativa o comprensiva; a su vez, este autor manifiesta que, la comprensión del texto seleccionado se puede dar a través de los siguientes condicionantes: El tipo de texto, el lenguaje y el vocabulario oral sobre los cuales se va edificando el vocabulario lector, las actitudes que posee el discente hacia la comprensión, el propósito de la lectura lo cual influye directamente en la comprensión de lo leído, y el estado afectivo general que condiciona la más importante motivación para la lectura y la comprensión de ésta.

Por lo tanto la comprensión lectora tal y como se concibe actualmente es un proceso a través del cual el lector interactúa con el texto y relaciona la información presentada por el autor con la almacenada en su mente. continuando con la exploración del concepto de comprensión lectora, se puede acotar que para este autor leer es entrar en comunicación con los grandes pensadores de todos los tiempos; es antes que nada establecer un diálogo con el autor, comprender sus pensamientos, descubrir sus propósitos, hacerle preguntas y tratar de hallar las respuestas en el texto, relacionar, criticar o superar las ideas expresadas; no implica aceptar tácitamente cualquier proposición, pero exige una comprensión cabal de lo que está valorando o cuestionando.

Por otro lado, el autor in comento presenta su postura del tema señalado explicando que la lectura eficiente es una tarea compleja que depende de procesos perceptivos, cognitivos y lingüísticos. Dadas las condiciones que anteceden se puede acotar que cuando un lector comprende lo que lee, está aprendiendo; en la medida en que su lectura le informa, le permite acercarse al mundo de significados de un autor y le ofrece nuevas perspectivas u opiniones sobre determinados aspectos. No se debe olvidar que Solé (divide este proceso en tres subprocesos: antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura, lo que conoce en Inglés como: Pre-Reading, While Reading y post-Reading.



Hechas las consideraciones anteriores, se considera significativo para el problema planteado sobre la lectura la presentación del siguiente Gráfico 2:



**Gráfico 2.** La lectura desde la óptica de diversos autores. Elaborado con datos tomados de Ferrer Núñez (2011).

Se considera importante revisar o analizar los fundamentos metodológicos para organizar la selección y aplicación de estrategias cónsonas con los objetivos de este estudio. La palabra método, etimológicamente del latín *methodus* quiere decir “el camino a seguir”. Fernández (1999) sostiene que un método es el conjunto de procedimientos o reglas utilizados para lograr los objetivos educativos o formativos de un determinado programa, es decir, el método viene a ser el modo de enseñar y aprender.

Según Blázquez (2010), el método de enseñanza de una lengua supone siempre unos determinados principios que se basan en general, en un marco teórico, esencialmente lingüístico pero no es el único punto; además hay que tener en cuenta los aspectos sociolingüísticos que de una u otra forma inciden en el aprendizaje de una lengua. A su vez, el mismo autor señala que, existen varios métodos utilizados en la enseñanza del inglés. Sin embargo, sigue en pie la interrogante de cuál método es más eficaz para enseñar Inglés. En función de esa inquietud, se presentan las diferentes propuestas metodológicas para la enseñanza del Inglés abordadas por diferentes



investigadores. Entre ellos: Canale y Swain, Brown, Richards and Rogers, Mellow, Salazar y Batista, Ballestero y Batista, Echevarría y Graves (citados en Aular, 2009).

El Método de Gramática Traducción surge en los siglos XVIII y XIX, se ubica en la perspectiva de una formación humanista y está influenciado por la enseñanza del latín y el griego. El objetivo principal de este método es que los estudiantes tradujeran con exactitud y que lograrán la mayor corrección posible en la lectura y escritura en inglés. El conocimiento de la gramática es el punto central; se parte de la definición de las clases de palabras (sustantivo, adjetivo, verbo) y sus reglas de funcionamiento a través de un procedimiento deductivo (se presentan listas de adjetivos, su flexión, género, número y grado, esto después de definir el adjetivo). Se observa un supuesto orden de lo simple a lo complejo y se llega al conocimiento de las formas de la lengua extranjera. El “error” no es tolerado y se ofrecen modelos de autores reconocidos.

El Método Directo (o método Berlitz) surge como reacción al Método de Gramática Traducción, apareciendo a finales del siglo XIX y comienzos del XX. Se piensa que el proceso de adquisición de una lengua extranjera es similar al de la lengua materna y la enseñanza hacia la oralidad comienza a tomar un lugar cada vez mayor en los métodos siguientes. El proceso de enseñanza se realiza íntegramente en la lengua objeto con total prescindencia de la lengua materna a través de vocabulario y estructura creciente en dificultad. Se establece una asociación directa entre las palabras y frases con los objetos y acciones para determinar el significado de éstos últimos.

Este método centró la atención en las cuatro habilidades, iniciando por las orales las cuales se convierten en la habilidad básica. La traducción y la lectura como proceso de enseñanza se eliminan. Se estimula la enseñanza inductiva de la gramática y el uso de los medios audiovisuales, ejercicios orales y escritos. Se evitan los errores a toda costa. Se observa la influencia del conductismo ortodoxo y otras psicologías que permiten explicar el aprendizaje de lenguas como una actividad psicológica más que lógica, donde existe la necesidad de despertar y sostener el interés de los estudiantes. El objetivo de este método era que los estudiantes usaran, de forma exclusiva, el nuevo idioma para activar sus procesos de pensamiento en éste.

El Método Audiolingual se presenta como resultado de la Lingüística Estructural y la Psicología Conductista entre 1940-1950. Este método tiene como objetivo desarrollar en el estudiante la capacidad de escuchar comprensivamente y hablar en la etapa inicial haciendo énfasis en lograr una correcta pronunciación como paso necesario para dominar la nueva lengua. La atención se centra en la lengua diaria hablada (expresión oral y audición) considerada como un sistema de sonidos usado para la comunicación social. El aprendizaje está basado en diálogos sencillos que contienen vocabulario y estructuras básicas. Éstos son aprendidos a través de un proceso de mímica y memorización, viendo, escuchando y repitiendo en forma grupal y/o individual.

Se busca la corrección lingüística y se trata de que el individuo aprenda el nuevo vocabulario por asociación de la palabra hablada y la imagen visual, fundamentalmente mediante la repetición. Se hace énfasis en ejercicios mecánicos y de imitación de patrones nativos utilizando medios tecnológicos avanzados (grabadoras) y guías de estudio bien detalladas que modela las posibles situaciones donde el individuo debe usar la lengua para que le sirva de ejemplo, todo esto con la finalidad de lograr un modelo lo más preciso posible.

A finales de los 70 aparece el Método de Respuesta Física Total, el cual pretende enseñar lengua a través de la actividad motora. Es decir, se desarrolla la comprensión oral a través del seguimiento de las órdenes e instrucciones dadas y modeladas por el docente. Se comienza con instrucciones sencillas que se van haciendo más complejas a medida que el estudiante progresa. El refuerzo visual que supone los movimientos llevados a cabo por el docente y los compañeros, permitía a los participantes asociar el lenguaje con las acciones y adquirir paulatinamente el nuevo vocabulario.

En esta misma época surge el Enfoque Comunicativo influenciado por las ideas anticonductistas de Chomsky (citado en Aular, 2009) y en el cual se valora más el dominio de la comunicación real que el de las estructuras formales del idioma. Este enfoque se basa en tres principios fundamentales: comunicación, tareas y significado. Es decir, comunicación en cuanto a realizar actividades que fomenten la interacción; tareas para involucrar a los estudiantes en trabajos relacionados con sus propias experiencias e intereses y significado en las actividades de uso real del Inglés de manera que los



estudiantes aprendieran haciendo y utilizaran el Inglés desde el comienzo de su aprendizaje.

En esta etapa se enfatiza el desarrollo afectivo del individuo, denominada la Etapa Humanista entre 1972 y 1979. Surgen métodos como Vía Silente, se incentiva la participación activa del alumno con un prudente silencio del profesor; el Aprendizaje de Lenguas en Grupos y la Sugestopedia, trata de utilizar las fuerzas irracionales e inconscientes de manera sistemática y las aprovecha como base para el aprendizaje. Para ello ha de crearse una atmósfera agradable, cómoda y libre de tensiones para la enseñanza. La dificultad en la aplicación de estos métodos radica en su complejidad y en la implementación en grupos con números elevados de participantes.

La Enseñanza de Idiomas Basado en Competencias que describe la capacidad del estudiante para transferir sus habilidades básicas a diversas situaciones de la vida diaria haciendo uso del lenguaje en los diferentes contextos sociales, es decir lo adquirido en el proceso enseñanza-aprendizaje en un espacio educativo el estudiante lo puede aplicar sin problemas en su entorno social de la forma más adecuada. El enfoque anterior, al igual que el enfoque de inglés basado en contenido, donde se enseña a través de bloques temáticos basados en las materias académicas y la colaboración entre los docentes de inglés y los docentes de otras asignaturas, se aplicaron en contextos más específicos debido a sus características. Sin embargo, la falta de preparación teórico-práctica de la mayoría de los docentes para implementar correctamente las técnicas requeridas aunadas a lo difícil que resulta la participación de otros facilitadores se consideró una limitante en estos métodos.

El Enfoque Ecléctico, en éste se señala cómo la tendencia actual se dirige hacia la adopción de este enfoque, el cual consiste en seleccionar, procedimientos, técnicas y actividades típicas de diferentes enfoques e integrarlos en un proceso coherente para el dominio de una segunda lengua. Al respecto, Del Mastro (citado en Aular, 2009) considera que el éxito en la adopción de esta tendencia dependerá del conocimiento que posea el docente en cuanto a los enfoques y metodologías existentes; así como también de la combinación de técnicas y procedimientos que la experiencia le brinda en el aula al profesor. Este enfoque ecléctico se ubica dentro de la teoría constructivista.

Como se puede observarse, a partir de la década de los 70, la enseñanza del inglés experimentó un cambio radical en su metodología, que pasó de centrarse en el conocimiento de la lengua en términos únicamente de gramática y vocabulario a un estudio sobre cómo usar una lengua con fluidez y efectividad. Los diferentes enfoques y métodos utilizados en la enseñanza de lenguas extranjeras evidencian la incesante búsqueda de una mejor opción de aprendizaje, dando lugar a frecuentes cambios e innovación. Es por ello que en los actuales momentos se habla de la utilización de un método ecléctico, al combinar varios métodos adaptados a las necesidades del estudiante.

Después de la revisión teórica, en toda investigación debe haber una planificación que conlleve a desarrollar el plan de trabajo, y que este a su vez, facilite la acción evitando que esta se disgregue, considerando todos los recursos humanos, técnicos, materiales y pedagógicos necesarios para llevar a cabo dicha actividad, en este punto tanto el investigador como la comunidad objeto de estudio deben estar claro hasta donde llegan sus posibilidades para emprender acciones.

### ***Metodología Usada en la Presente Experiencia del Trabajo Investigativo***

El proceso de investigación se inicia con el año escolar 2011-2012, es decir en septiembre de 2011, en la Unidad Educativa Nacional "Rosario de Paya". Es importante señalar que este trabajo investigativo se inicia con una situación contextual definida por la experiencia de los autores, partiendo desde su práctica pedagógica, con una problemática en su comunidad educativa. Cabe mencionar, que el Liceo Nacional Bolivariano "Rosario de Paya", ubicado en Prados de Paya, Municipio Santiago Mariño, Turmero, estado Aragua, se encuentra ubicado en una zona rural donde se evidencia la pobreza extrema, considerándose un área altamente vulnerable para los alcances educativos.

La institución antes mencionada para el momento del desarrollo de la investigación era un liceo piloto en la aplicación del Proyecto Educativo Nacional de Educación Bolivariana, los docentes planificaban, desarrollaban y correlacionaban en conjunto todos los contenidos de las asignaturas por componentes, atendiendo a los objetivos plasmados en el Proyecto Integral Comunitario (PEIC) donde el tema a desarrollar para cada nivel es emanado de la Zona Educativa del Estado Aragua como política de Estado.

En los componentes se agrupan las asignaturas de acuerdo a su correlación, por tal motivo, Castellano e Inglés se encuentran en el componente “Lenguaje, Comunicación, Cultura e Idiomas” por tratarse la primera de la lengua materna y la segunda de una lengua extranjera presente en el currículo de educación nacional como ya se ha mencionado anteriormente.

Cabe destacar que, al llegar al 5º año de Educación Media General, la dificultad que presentan los estudiantes es no tener suficiente vocabulario para expresar ideas en forma oral o escrita, aunado a esto la deficiencia de la comprensión lectora en su lengua materna, lo que esta deficiencia se refleje en el aprendizaje de inglés como lengua extranjera, siendo esta ultima la temática objeto de este estudio; además de la falta de interés de los discentes por participar en cualquier lectura en ese idioma por sencilla que esta sea. A pesar que no se ha realizado un estudio, referente a lo antes mencionado, debido a que es la primera vez que se desarrolla una investigación en esta institución, estas afirmaciones se sostienen en conversaciones informales con compañeros de trabajo y en el quehacer diario de los investigadores.

Otro factor que debe ser tomado en consideración y que afecta el proceso de aprendizaje de estos estudiantes es la pobreza extrema que forma parte de su entorno social, ya que en algunos casos, sus familias ni siquiera llegan a realizar una comida al día, lo que compromete la adquisición de los conocimientos de diferentes áreas académica debido a factores biológicos; aunado a esta realidad el ambiente hostil y de alto riesgo lo que también obstaculiza el desenvolvimiento normal de las actividades educativas.

Se le debe sumar a todo lo anterior antes expuesto, la experiencia de los docentes de Inglés en la práctica diaria, ya que se visualiza que los estudiantes tienen problemas para expresar sus ideas en esta lengua extranjera debido al escaso conocimiento adquirido en los niveles previos, a su vez, la debilidad presentada en la comprensión lectora en la lengua materna, la cual se refleja en el aprendizaje del Inglés como lengua extranjera., lo que sería una sintetización del problema estudiado en esta investigación.

En otro orden de ideas, es importante señalar que el artículo 107 de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999) establece que es obligatorio el cumplimiento en las instituciones de educación públicas y privadas, hasta el ciclo

diversificado, la enseñanza de la lengua castellana, geografía e historia de Venezuela; aquí se evidencia que en la Carta Magna no es mencionado ningún otro idioma como lengua extranjera, a pesar de que la Ley Orgánica de Educación (2009) contempla la declaración ideológica y política del Estado venezolano en cuanto a la educación y prevé en el artículo 3, entre otras cosas, que ésta debe ser innovadora, crítica, intercultural y plurilingüe, lo que justifica que el Inglés esté contemplado en el currículo de Educación Media.

Los sujetos de estudio se seleccionaron de manera intencional en virtud que los investigadores poseen un conocimiento del grupo por ser integrante de su entorno natural profesional, permitiéndole determinar los elementos considerados en el trabajo de investigación, atendiendo a los objetivos planteados, esto en concordancia con lo descrito por Tamayo (2005). Partiendo de esta definición, los participantes en este estudio lo integran una sección a la cual el investigador tuvo acceso por razones de horario de clase asignado, conformada por 25 estudiantes de ambos sexos, cursantes de 5º año de Educación Media General, con edades comprendidas entre 14 y 16 años.

Para la recolección de la información se partió desde la misma inquietud y praxis de los investigadores; ya que observaban con preocupación que los estudiantes al estar en el último año de bachillerato de educación media general se les dificultaba la realización de las lecturas en inglés o de cualquier otra actividad relacionada con esta lengua estudiada en el espacio educativo; o en su defecto no mostraban interés de realizar dichas actividades. Acto seguido, se realizaron conversatorios no planificados con otros colegas del área de inglés de la institución para verificar si eran todos los estudiantes en este nivel que presentaban la misma actitud u aptitud; lo más resaltante fue que los docentes del área de castellano manifestaron que la deficiencia la presentaban los estudiantes en su lengua materna y que se evidenciaba desde la llegada a la institución provenientes de la educación básica.

Dada la naturaleza del estudio y en función de la información que se requiere para el desarrollo de la investigación planteada, se utilizó un cuestionario semiestructurado para la exploración del proceso de comprensión lectora en inglés, la observación participante conjuntamente con las notas de campo durante la aplicación de las estrategias y una hoja de evaluación para recoger la opinión de los estudiantes.

Es importante destacar el planteamiento de Yuni y Urbano (2005) en relación a que se pueden combinar simultáneamente las técnicas de recolección de información. En este estudio se utilizó un cuestionario semiestructurado con el propósito de explorar las necesidades e intereses de los discentes y conocer el carácter de utilización del inglés en relación a la comprensión lectora. Constó de dos partes, en la primera se recopiló datos personales, gustos y preferencias de los discentes. En la segunda parte se presentaron dos textos expositivos en Inglés, con preguntas de identificación de información y de comprensión, es necesario acotar que a pesar que el cuestionario en las interrogantes 2.2 y 2.3 son preguntas dicotómicas se les pide a los sujetos de estudio justificar su respuesta para conocer las razones de las misma de esta manera se evidencia aun más la participación de los estudiantes, lo cual es tomado en cuenta por el investigador al momento de analizar la información.

En ese mismo orden de ideas, se empleó la técnica de la observación participante simultáneamente con las notas de campo por parte de los autores de esta investigación y de un docente colaborador; además de una hoja de evaluación para recoger la opinión de los educandos con el propósito posterior de evaluar la actividad llevada a cabo en relación a las estrategias implementadas; además de darle oportunidad a los discentes de agregar comentarios adicionales y opiniones pertinentes al interés de la práctica educativa relacionada directamente con el Inglés y su comprensión lectora.

Al culminar la etapa de recolección de información en el marco del presente estudio se introdujeron criterios que se incorporaron a la información recogida de los estudiantes, el autor y los colegas. Para su validación, se realizó la triangulación de información de fuentes que de acuerdo a Yuni y Urbano (2005) consiste en comparar datos provenientes de distintas fuentes, referidos a la misma acción. En este sentido se utilizó la triangulación de fuentes al final de cada estrategia aplicada y luego al final de la experiencia para obtener la evaluación general.

### ***Procedimiento Metodológico Utilizado***

Este estudio se enmarca en el modelo de investigación acción por ser congruente con las características conceptualizadas por Yuni y Urbano (2005) como es analizar una situación social donde los actores naturales se comprometen en los procesos de cambio.



A su vez, en la construcción e incorporación a su vivir diario del saber científico que resultare al cumplir todo el proceso de investigación; tomando en cuenta todos los aportes que los sujetos de este estudio quisieran incluir en la replanificación de las fases durante el desarrollo del proceso investigativo.



**Gráfico 3. Supuestos de la investigación acción.** Elaborado con datos tomados y modificados de Yuni y Urbano (2005).

### ***Principios Metodológicos de la Investigación-Acción***

Según Julia Blandez (citado en Yuni y Urbano, 2005), la investigación acción es una actividad de investigación científica que debe:

1. Ser colectiva: Requiere un grupo de trabajo que comparta sus inquietudes, colabore en el proceso con el fin de mejorar sus prácticas docentes.

2. Promueve el encuentro entre teoría y práctica: Su principal características es el esfuerzo por integrar, durante todo el proceso, la teoría (lo que se piensa) y la práctica (lo que

se hace). La planificación, la acción, la observación y la reflexión son sus cuatro pilares fundamentales.

3. Ecológica: La metodología de la investigación acción debe desarrollarse en los escenarios naturales del ámbito socio-educativo. Su meta de obtener un conocimiento contextual hace que los sujetos deban interpretar y registrar su vida cotidiana, en los ambientes escolares en que realizan su práctica.

4. Flexible: La dinámica del grupo es la que va estableciendo las vías de acción, de reflexión, de modalidades de recogidas de datos y de análisis. Si bien se parte de un diseño que establece la orientación general del estudio se diferencia de la investigación tradicional en la posibilidad de reorientarse en cada paso del proceso.

5. Creativa: La característica de flexibilidad se relaciona directamente con la creatividad como condición básica del grupo. La disposición para innovar y la posibilidad de generar y seleccionar opciones en materias de interrogantes, tipos de instrumentos e interpretaciones son elementos relevantes para garantizar la riqueza de la producción del grupo.

6. Dinámica: En cuanto la investigación-acción se pone en marcha comienza a desarrollarse una dinámica en la que la dialéctica entre interrogantes, recogida de información, análisis, elaboración de interpretaciones genera un movimiento permanente del pensamiento, las prácticas y la dinámica del mismo grupo. La imagen más extendida de este movimiento es la de un proceso en espiral.

7. Formativa: El profesorado, a través de esta metodología profundiza el conocimiento de su práctica docente, experimentando, a lo largo de la investigación, un proceso de información, transformación y concienciación de sumo interés para su desarrollo profesional. En tal sentido, este enfoque de investigación promueve la formación para la participación y democratización de los grupos.

8. Crítica: La investigación-acción fomenta en las/los participantes una actitud crítica ante el proceso educativo, analizándolo, profundizándolo en la forma de proceder, emitiendo juicios, etc. (p.p. 141-142).

Los Principios Metodológicos de la Investigación-Acción, citados anteriormente con los autores mencionados, se evidencian en la actual investigación mediante los siguientes elementos:

El proceso fue colectivo debido a que se trabajó con inquietudes compartidas. El grupo estuvo conformado por los investigadores, los estudiantes y el docente colaborador, donde la principal característica fue la de integrar lo que el grupo pensaba relacionándolo con la práctica diaria. Al ser desarrollada en el ambiente educativo de los sujetos de estudio, se evidencia que fue ecológica, estando la flexibilidad presente en todo momento para incorporar a la acción las opiniones que fueran surgiendo durante el proceso investigativo. La flexibilidad estuvo ligada directamente a la creatividad, se evidenció cuando el grupo de trabajo realizaba aportes para la solución de las interrogantes del proceso de investigación, generando un movimiento permanente del pensamiento de los participantes, contribuyendo con la dinámica del grupo.

Por último se evidencia el principio de ser formativa la investigación-acción debido a que le permite al profesor pensar, evaluar y reflexionar sobre su praxis diaria educativa fomentando una actitud crítica del grupo de trabajo ante las formulaciones de juicios sobre el desarrollo de la investigación.

### ***Fases del Proceso Metodológico***

De acuerdo a los autores Yuni y Urbano (2005), las fases del proceso metodológico en la investigación-acción se resumen de la siguiente manera:

*Fase de preparación o de diagnosis reflexiva:* Se caracteriza por la reflexión y autoanálisis situacional, donde se selecciona una temática sobre el hacer en la cotidianidad educativa como objeto de la investigación. En esta fase se describe el problema, se reflexiona, se evalúa cómo se percibe, su importancia, recogida de información, entre otros.

*Fase de construcción de un plan de acción:* En esta fase, se orienta la acción con base en las respuestas recogidas en el diagnóstico inicial de la situación problemática; además se determina el camino de la investigación, no de manera definitiva, porque en el caso



que resulte no adecuado, la investigación-acción permite la suficiente flexibilidad para replantearlo en función de los resultados y el desarrollo de un nuevo plan.

*Fase de la acción transformadora:* En esta etapa se lleva a la práctica el plan elaborado, dicho plan requiere de una constante revisión con el fin de analizar sus efectos. Para ello se hace necesario la implementación de varias técnicas e instrumentos de recopilación de datos. Los datos obtenidos permiten reajustar el plan de acción inicial o elaborar uno nuevo. Es importante destacar las recomendaciones de diversos autores, tales como Kemmis y McTaggart, Winter, Altrichter y otros (citados en Yuni y Urbano, 2005).

1. Todas las personas e instancias relevantes para el caso deben ser consultadas y deben obtenerse los consentimientos precisos.

2. Deben obtenerse permisos para realizar observaciones (salvo cuando se trate de la propia clase) o examinar documentos que se elaboren con otros propósitos diferentes al de la investigación y que no sean públicos.

3. Cuando la realización del proyecto requiera de la implicación activa de otras partes. Todos los participantes deberán entonces tener oportunidad de influir en el desarrollo del mismo así como debe respetarse el deseo de quienes no deseen hacerlo.

4. El trabajo debe permanecer visible y abierto a las sugerencias de otros.

5. Cualquier descripción del trabajo o del punto de vista de otros debe ser negociado con ellos antes de hacerse público.

6. El alumnado tiene los mismos derechos del profesorado, o cualquier otro implicado, respecto a los datos que proceden de ellos. En concreto, debe negociarse con los alumnos y alumnas las interpretaciones de los datos que procesan de ellos y obtener su autorización para hacer uso público de los mismos.

7. En los informes públicos de la investigación, debe mantenerse el anonimato de las personas que participan en ella, así como de las instituciones implicadas a no ser que haya deseo en contrario de los interesados y autorización para ello. En todo caso, debe mantenerse en anonimato del alumnado.

8. Todos los principios éticos que se establezcan deben ser conocidos previamente por los afectados y acordados con ellos, así como los términos de su uso. (pp. 155-156).

*Fase de reflexión, interpretación e integración de resultados:* En esta fase se reflexiona sobre el plan de acción seguido sobre el proceso y las acciones realizadas. Se contrasta lo planeado y lo encontrado, lo pretendido y lo logrado. Posteriormente se abre un nuevo ciclo de la espiral investigación-acción; se obtienen conclusiones y a partir de allí surgen nuevos temas o plan a partir de la reflexión sobre el objeto de estudio.

#### ***Fases de las Estrategias Metodológicas para la Experiencia Descrita en este Artículo***

***Fase de diagnosis reflexiva en la comprensión lectora en inglés:*** Denominada de esta manera, ya que en esta fase los autores analizan el problema y reflexiona sobre el mismo en su cotidianidad laboral, contexto natural de estudio. Allí se realizó un conversatorio, no planificado con colegas docentes, que al inicio comenzó con los docentes del área de inglés a lo que se fueron sumando los de castellanos y finalmente los de otras áreas. Se discutió sobre la percepción de ellos acerca de la comprensión lectora en sus grupos de estudiantes para obtener una apreciación general de la situación objeto de estudio, explicada en capítulos anteriores en esta investigación.

Lo anterior permitió a los autores a reflexionar acerca del problema, su importancia para la población estudiada y sobre el procedimiento para la recolección de la información entre otros. Lo anterior condujo a realizar el planteamiento del problema y a elaborar un instrumento para explorar el proceso de comprensión lectora en inglés en los estudiantes de 5º año de Educación Media General del LNB Rosario de Paya.

***Fase de construcción de un plan de acción de promoción lectora en inglés.*** En esta fase los autores realizaron un recorrido bibliográfico para ubicar algunos antecedentes importantes relacionados al tema y para revisar los elementos teóricos que fundamentan

el proceso de comprensión lectora en Inglés como lengua extranjera. También se seleccionó tres lecturas, dos relacionadas por el investigador con base a lo expresado por los estudiantes y una tercera, atendiendo a los lineamientos emanados del Ministerio del Poder Popular para La Educación de 5º año de Educación Media General, en el periodo escolar 2011-2012, concerniente a la importancia de la conservación del ambiente, relacionándolo con inglés.

Se utilizó el texto expositivo en Inglés por ser el adecuado y más utilizado en este nivel de estudio, ya que así lo recomienda el programa de estudio. Se seleccionaron dos biografías, una de un inventor internacional y la otra de un personaje religioso nacional; la tercera lectura relacionada con la importancia de la conservación del ambiente. Se aplicaron las siguientes estrategias *Warm up* (romper el hielo), *pre-reading* (antes de la lectura), *while reading* (durante la lectura), *post-reading* (después de la lectura), la estrategia *KWL*: K (*What do I know?* ¿Qué sé?); W (*What do I want to know?* ¿Qué quiero aprender?); L (*What have I learned?* ¿Qué he aprendido?); además de ambientar, en cada sesión el espacio educativo con imágenes alusivas al tema seleccionado. Igualmente, se utilizó música instrumental con el propósito de crear un espacio educativo armonioso para facilitar el entendimiento del texto por parte de los estudiantes, a su vez, se introdujo como punto gramatical los tiempos verbales en Inglés (pasado simple, presente simple, por mencionar algunos), con el fin de realizar una revisión de contenidos curriculares y así tener base para la adquisición del nuevo conocimiento.

Se agrupó a los estudiantes en parejas y en otras oportunidades en grupos. Cabe destacar que debido a la vulnerabilidad de la zona hubo un periodo de tiempo de suspensión de clases, lo cual conllevó a una reducción de dos lapsos del año escolar en lugar de los tres comúnmente trabajados en la institución objeto de estudio. Lo anteriormente expuesto trajo como consecuencia emplear más tiempo del planificado para la ejecución de las estrategias.

***Fase de la acción transformadora en lectores principiantes.*** Esta fase permitió a los autores contrastar la efectividad de la acción tomada y revisar las actividades planteadas al inicio del trabajo investigativo. Por otro lado, cabe señalar que para cada actividad durante la aplicación de las estrategias, se distribuyó los 150 minutos de clase por componentes, entre las siguientes actividades: rompe hielo, lecturas, discusión abierta,

para la realización de las respuestas planteadas, discusión de las respuestas obtenidas, elaboración de la opinión personal del tema, explicación de la formación gramatical de los tiempos verbales en Inglés, actividad evaluativa del contenido gramatical señalado, aplicando *pre-reading*, *while reading* y *post-reading*.

En este caso específico, los docente trabajaron con textos expositivos en Inglés, se dio inicio realizando una actividad rompe hielos (*Warm up*), se agrupó a los estudiantes en parejas haciéndoles entrega de un sobre por actividad, en la primera para que formaran el nombre de algún invento relacionado con la lectura 1; para la segunda, debían formar palabras relacionadas con milagros, iglesias; y en el caso de la tercera lectura las palabras debían ser relacionadas con agentes contaminantes del ambiente en este caso siguiendo los lineamientos ministeriales ya citados.

Finalizada cada actividad y luego de realizar una revisión de los resultados, se les mostraron a los estudiantes *flash cards* relacionados con cada lectura y se realizaron preguntas sobre la utilidad del objeto, importancia para la humanidad como el avión, la televisión, la radio y, por supuesto, el teléfono. Para la segunda lectura, se mostró *flash cards* sobre aspectos relacionados con la creación, ilustraciones de Dios, Jesús, los cielos y del doctor José Gregorio Hernández. En cuanto a la tercera lectura se mostraron fotos de ambientes naturales y urbanos contaminados y no contaminados, y una imagen del entorno de la comunidad la cual incluye la institución objeto de estudio, todo ello con el propósito de activar el conocimiento previo de los estudiantes.

Como paso seguido, los estudiantes realizaron una lectura para tratar de relacionar el texto con una idea general del mismo y tomar notas de las palabras nuevas o desconocidas por ellos. Los estudiantes procedieron a realizar otra lectura con ayuda del docente, quien estuvo atento a realizar las modificaciones requeridas sobre la marcha de las actividades, en caso de detectar que no se estaba cumpliendo con la finalidad de la actividad realizada, a su vez que mostraba dibujos (*flash-cards*) directamente relacionados con cada una de ellas. En ese momento se les pidió a los discentes que respondieran la primera pregunta de la técnica “*KWL*”, *What do you know about the topic?* para detectar el conocimiento previo que sobre el tema poseían los estudiantes, adicionando siempre el contenido gramatical en inglés de los tiempos verbales.

Posteriormente se formularon preguntas en lengua materna para conocer el grado de comprensión lectora sobre el tema discutido, integrando así los ejes integradores de la Educación Bolivariana planteada por el Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007) los cuales son los elementos de organización e integración de los saberes y orientación de las experiencias de aprendizaje.

Los ejes son: Ambiente y Salud Integral están dirigidos a fomentar valores para lograr el equilibrio mente, cuerpo y alma del estudiante. El segundo eje integrador es La Interculturalidad entiéndase ésta como la diversidad de culturas que coexisten en nuestro país. El tercer eje es Tecnologías de la Información y Comunicación, la cual contempla la incorporación de las TIC's en los espacios y procesos educativos. Por último, El Trabajo Liberador, dirigido a promover el vínculo entre la teoría y la práctica de las experiencias educativas relacionándolas con el contexto histórico social del estudiante.

Seguidamente se les preguntó a los estudiantes *What do you think about...* (Con relación a uno de los diferentes contenidos leídos) y debían responder en español. Se realizaron, además, pareos de palabras y dibujos con el objetivo estudiado para conocer el grado de comprensión lectora en ese momento, y obtener la evaluación final de la actividad.

### ***Fase de Reflexión, Interpretación e Integración de Resultados de las Estrategias Metodológicas***

En esta fase se registraron los cambios y logros alcanzados por los estudiantes luego de desarrolladas las estrategias metodológicas aplicadas, dichos registros se obtuvieron de la reflexión crítica y autocrítica del proceso educativo, del que surgieron algunas modificaciones en las respectivas fases.

En este caso los investigadores, al final de cada actividad, evaluaron el proceso de comprensión lectora por parte de los estudiantes a través de sus respuestas y opinión personal que realizaban del tema discutido, una evaluación escrita del contenido programático de manera individual. Sumado a ello, se obtuvo la apreciación de colegas y la observación y apreciación de los autores.



**Gráfico 5.** Descripción de las Fases de las Estrategias Metodológicas para la Promoción de la Comprensión Lectora en Inglés. Elaborado con datos tomados y modificados de Yuni y Urbano (2005).

### Conclusiones Pedagógicas

Al finalizar el proceso de investigación se elaboraron conclusiones tomando en cuenta los resultados obtenidos; a lo largo del mismo; lo primero que se quiere expresar es la satisfacción de los autores al realizar tener esta experiencia investigativa, fue una experiencia extraordinariamente buena no solo, por interés de realizar la investigación para optar a un título académico, sino, el rol de investigador cuando se realizaban las conversaciones no planificadas y espontáneas con los compañeros colegas, aunado a esto el interés que se despierta en un grupo de trabajo cuando sabe que se les toma en cuenta para la construcción de su propio conocimiento y que sus opiniones cuentan y son tan importantes como las de los docentes investigadores, a pesar que al principio tenían sus dudas al respecto.

Hay que reconocer que tal vez por el factor tiempo, no se pudo profundizar en cada unas de las fases del proceso de investigación; algo resaltante fue que se pudo constatar las dolencias y carencias que presentan los estudiantes al egresar del último año de bachillerato de educación media general, en relación al punto objeto de este estudio como lo es la deficiencia en la comprensión lectora. Pero lo más importante fue obtener resultados favorables, ya que con el desarrollo de esta investigación permitió la apertura de una actividad diferente en el espacio educativo en el cual se llevó a cabo, y que los estudiantes fueron muy receptivos a todas las actividades planteadas por los



investigadores, a pesar que al inicio de dicho proceso no se sentían atraídos por ningún tipo de lectura o actividad en Inglés.

Los docentes investigadores observaron que la puesta en práctica de las estrategias metodológicas para promover la comprensión lectora en inglés, motivó a otros docentes del área a poner en práctica estas actividades y lograr resultados positivos en el aprendizaje de una lengua extranjera de sus estudiantes.

Por otra parte constituyó una experiencia innovadora aplicada en esta institución educativa por parte de los autores quienes contextualizaron los textos utilizados, partiendo de las necesidades de los sujetos de estudios y el entorno social de los mismos, desde el espacio educativo relacionándolo con la enseñanza del Inglés como lengua extranjera, a su vez logrando la integración de los ejes transversales con la lengua materna y la asignatura de castellano correlacionando contenidos, teniendo un sujeto activo, participante en la construcción de su propio conocimiento al momento de emitir sus opiniones y respetar la de los compañeros. Además implementar un nuevo procedimiento metodológico en un ambiente socio-económico-educativo de alto riesgo, donde éste se convierte en el principal obstáculo en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Los resultados positivos obtenidos y la actitud favorable hacia el Inglés como lengua extranjera de esta experiencia se refleja en el vocabulario obtenido por los estudiantes quienes como actores del proceso lograron el desarrollo inicial de las capacidades cognitivas del ser, saber, hacer y convivir, así como, la aplicación de dichos conocimientos en un contexto real general y no un texto aislado, es decir el conocimiento adquirido como un todo. Cabe destacar que, la selección, aplicación, ajustes de estrategias y actividades de lectura de textos en Inglés de preferencia del estudiantado, fue todo un trabajo enriquecedor debido a que los participantes sintieron la necesidad de leer, interpretar y escribir, descubriendo la utilidad que se le puede dar a una lectura en situaciones de aprendizaje significativo.

Como reflexión final, es de gran importancia que los educadores tengan presente que en sus manos está la educación de los jóvenes y es a ellos a quienes, en principio, les compete facilitar los procesos de enseñanza aprendizaje, dinamizando las actividades desarrolladas en el aula de clases. Por otra parte, los estudiantes, padres, madres,



representantes y demás miembros de la comunidad deben esforzarse para participar en estas actividades de manera protagónica, y es en este punto donde la investigación hace énfasis ya que lo buscado es transformar la manera de abordar el tema a desarrollar en clase, partiendo de la adaptación de una lectura como estrategia metodológica efectiva, en la cual los estudiantes participen de manera activa y efectiva en la construcción de su nuevo conocimiento significativo.

Como último punto pero no menos, importante es el carácter cíclico y flexible que posee la investigación cualitativa, basado en un modelo investigación-acción; lo cual fue corroborado por parte de los docentes investigadores, ya que en algunas ocasiones se iba de adelante hacia atrás, de atrás hacia adelante desechando lo que no era relevante para el cumplimiento de los objetivos planteados, encontrando aspectos nuevos que debieron ser incorporados a la investigación, esto es lo que se conoce como serendipia en términos de investigación.

A partir de nuestras reflexiones como docentes de bachillerato de educación media general, los autores de este artículo queremos introducir cambios que van desde nuestra praxis profesional hasta llegar a cubrir todos los aspectos necesarios para obtener los resultados deseados al término de bachillerato por parte de los estudiantes. Es por ello que en el desarrollo de esta investigación se utilizó el modelo de investigación-acción, ya que le permite al investigador estar en contacto con sujetos reales de trabajo que son tomados como individuos y no como objetos de estudio, a su vez, los mismos contribuyen al desarrollo de las soluciones del problema detectado, adueñándose del conocimiento científico resultante del proceso de investigación, integrándolo a su quehacer cotidiano; es por ello que se recomienda la investigación-acción para el desarrollo de una investigación social en el ámbito educativo.

### Referencias

- Alliende, F. (1997). *Los padres y el comportamiento lector de sus hijos*. Barcelona, España: Parapara.
- Aular, A. (2009). *La concepción comunicativa: Una alternativa para la enseñanza aprendizaje de una lengua extranjera*. Trabajo presentado para el ascenso a la categoría de Profesor Agregado. Sin publicar, Universidad de Carabobo, Valencia.



- Ausubel, D. (1990). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Barrios, J. (2012) *Estrategias metodológicas para la promoción de la comprensión lectora en inglés*. Trabajo especial de grado de maestría no publicada en la Universidad Pedagógica Experimental "Libertador", Maracay.
- Blázquez, A (2010). *La lectura y los textos escritos. Una perspectiva transaccional Socio psicolingüística*. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura. Estrategias didácticas para la comprensión de textos. Una propuesta de investigación
- Bernal, C (2005). *Profesor dinámico* (4a. ed.) Madrid. España. Grupo: Disdecolina S.A.
- Brown, H. (2000). *Principals of language learning and teaching*. New York: Longman.
- Constitución Nacional (1999). Asamblea Nacional Constituyente. Caracas. Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 5453, marzo 3, 2000.
- Cruces, P (2009). *Comprensión oral en los libros de textos de inglés como lengua extranjera*. Tesis de Post grado no Publicada en La Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Maracay.
- Fernández Pérez, M. (1999). *Introducción a la lingüística*. Barcelona, España: Ariel lingüística.
- Ferrer Núñez. (2008). *Estrategias de comprensión lectora para estudiantes de educación media, diversificada y profesional en el área de inglés universidad de Zulía, Venezuela* [Documento en línea] Disponible: [http://tesis.luz. Educ.ve/tde\\_arquivos/93/TDE-2011-04-29T10:37:42Z-906/publico/Ferrer\\_Nunez\\_grace\\_carolina%20.pdf](http://tesis.luz. Educ.ve/tde_arquivos/93/TDE-2011-04-29T10:37:42Z-906/publico/Ferrer_Nunez_grace_carolina%20.pdf) [Consultado: Septiembre 10, 2012.]
- Ley Orgánica de Educación. (2009). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 5929. Agosto 15, 2009.
- Ministerio de Educación (1987) *Programa de estudio y manual del docente*. Ciclo Diversificado. Grabados Nacionales. Caracas.
- Ogle, D. (2007). *Expository text and helps*. México: McGraw Hill.
- Pearson, P (1984). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. California: The Alemany Press.
- Pérez Esclarin, A. (2011, Junio 24). *El aprendizaje de la escritura*. [Entrevista a Antonio Pérez Esclarin]. El Siglo, A-2.
- Romero, D. (2012). El lenguaje. [unefa.blogs.com/.../](http://unefa.blogs.com/.../) (Revisado el 31 de Julio 2016)
- Silva, E. y Ávila, F. (1998). *Constructivismo. Aplicaciones en educación*. Maracaibo: Fondo Editorial Tiot Tío Colección Profesional Investigación.
- Tamayo, M (2005). *El Proceso de investigación científica*. Editorial: Limusa.
- Uslar Pietri, A. (1973). Una educación muda. *El Nacional*, A (4).



Yuni, J. & Urbano, C. (2005) *Mapas y herramientas para conocer la escuela: Investigación etnográfica e investigación-acción* (3a. ed.). Córdoba, Argentina: Brujas.

### **Síntesis Curricular**



**José Barrios González**

Profesor en la especialidad de Inglés. Magister en Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera. Coordinador Pedagógico en la U.E.N “Alfredo Emilio Berroterán Salazar” (2012). Academia Técnica Militar de la Aviación (2014). UPEL-Maracay. Docente en el área de Práctica Profesional en la Fase de Ensayo Didáctico de la especialidad de Inglés (2015). Docente de Metodología de Investigación en la Universidad Rómulo Gallegos. Cursando asignaturas del Doctorado en Educación.



**Loyda S. Navas**

Profesor de Inglés. Magister en Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera. Docente de aula. Fundadora y Vicepresidente Académica de Humanware Venezuela, C.A del 2013 al 2015. Docente del Programa de Inglés Instrumental en el área de Postgrado y Doctorado de la UPEL Maracay. Docente de Componente Docente del área de Práctica Profesional de la especialidad de Inglés. Cursando asignaturas del Doctorado en Educación.



**Universidad Pedagógica Experimental Libertador  
Vicerrectorado de Investigación y Postgrado  
Instituto Pedagógico “Rafael Alberto Escobar Lara”  
Subdirección de Investigación y Postgrado**

## **SIGNIFICADOS DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL: UNA VISIÓN DESDE EL QUEHACER EDUCATIVO UNIVERSITARIO CASO UPEL-MARACAY**

**Autor: David G. Sánchez V.**

sanchezvielma@gmail.com/davidgs14@hotmail.com  
Universidad Nacional Experimental de la Gran Caracas  
Caracas – Venezuela

**PP. 46-69**

## Significados de la Educación Ambiental: Una Visión Desde el Quehacer Educativo Universitario. Caso UPEL Maracay

**David G. Sánchez V.**

sanchezvielma@gmail.com/davidgs14@hotmail.com  
Universidad Nacional Experimental de la Gran Caracas  
Caracas – Venezuela

**Recibido:** Noviembre 2018

**Aceptado:** Febrero 2019

### Resumen

Esta investigación tuvo como propósito explorar los sentidos y significados de Educación Ambiental bajo los principios del Desarrollo Sustentable en la UPEL– IPRAEL Maracay. El abordaje metodológico se concibió con una visión epistemológica fenomenológica cualitativa, que permitió interpretar, basado en la subjetividad, con la realidad en general y el sujeto de estudio en particular. El escenario se centró en la UPEL Maracay. El informante clave fue un docente de la referida institución. Para la recolección de los datos se utilizó la Técnica de la Entrevista. En la Interpretación y Análisis de la Información se utilizó la categorización, el análisis categorial y combinación de categorías a través de matrices de análisis Ad-Hoc. Los hallazgos permitieron elaborar la proposición de significados concluyentes planteados en un constructo estructural que va de lo concreto a lo abstracto y viceversa, de la Educación Ambiental para el Desarrollo Sustentable.

**Palabras Clave:** Educación Universitaria, Desarrollo Sustentable, Educación Ambiental, Desestabilización Ecológica.

### Meanings of Environmental Education: A View from the University Educational Task. UPEL Maracay case Abstract

This research aimed to explore the senses. and meanings of Environmental Education under the principles of Sustainable Development at UPEL - IPRAEL Maracay. The methodological approach was conceived with a qualitative phenomenological epistemological vision, which allowed interpreting, based on subjectivity, with reality in general and the subject of study in particular. The stage was focused on UPEL Maracay. The key informant was a teacher from the aforementioned institution. To collect the data, the Interview Technique was used. In the Interpretation and Analysis of Information, categorization, categorical analysis and combination of categories were used through Ad-Hoc analysis matrices. The findings allowed us to elaborate the proposition of conclusive

meanings proposed in a structural construct that goes from the concrete to the abstract and vice versa, of Environmental Education for Sustainable Development.

**Key Words:** University Education, Sustainable Development, Environmental Education, Ecological destabilization.

### Introducción

El desarrollo de los países, tal como se ha venido proyectando, implica acciones sobre la naturaleza y hacia las sociedades, siendo poco sustentable a largo plazo. Sin duda alguna, las alteraciones al ecosistema planetario y la socio-diversidad han generado efectos y consecuencias de magnitudes incalculables. América Latina no escapa de esta realidad y desde una perspectiva amplia, las interacciones de los problemas sociales con los ecológicos son evidentes tanto a nivel local como global y afectan no sólo en el momento presente, sino también a las generaciones futuras.

Dentro de este orden de ideas, es comprensible señalar, que el ambiente posee límites y que el desarrollo será sustentable en la medida en que se consideren las dimensiones ecológica, sociocultural, económica y científico-tecnológica. Sin embargo, para lograr estas perspectivas, fue necesario incorporar la educación ambiental en los planes y programas de las diferentes universidades, sean estas públicas o privadas.

Por lo tanto, la educación para un futuro sustentable comprende la mejora de la calidad de la educación en todos los niveles, de allí que se deben desarrollar políticas que incluyan y ejecuten planes educativos, dirigidos hacia una Educación Ambiental para la Sustentabilidad en las Instituciones de Educación Superior y para que ello sea viable, es necesario que estos aportes surjan del diálogo de los interesados y se perfilen las acciones a partir de su realidad.

Por consiguiente, la universidad, como entidad docente e investigadora, debería ser el principal agente de cambio en la medida que proporcione respuestas a los problemas y a los retos de la sociedad actual. De esta manera, se hace imprescindible una forma de docencia universitaria en consonancia con los procesos de aprendizaje, que desarrolle en los estudiantes potencialidades que les permitan generar un conocimiento, es decir, vincularse con el ambiente y con temas asociados a la ética, paz, derechos humanos, participación protagónica, la salud, la pobreza, la sustentabilidad, la conservación de la





diversidad biológica, el patrimonio cultural, la economía, el desarrollo, el consumo responsable, la democracia y bienestar social, en este sentido se requiere el desarrollo de procesos educativos ambientales que promuevan y fortalezcan el derecho a la participación de los ciudadanos y comunidad en general.

En este sentido, el investigador exploró los sentidos y significados de la Educación Ambiental que se manejan en el quehacer educativo universitario, donde a partir de la formación docente y práctica pedagógica, manifiestan conceptos, métodos, técnicas, recursos en las clases de Educación Ambiental de la Universidad Nacional Experimental Libertador – Instituto Pedagógico “Rafael Alberto Escobar Lara” de Maracay.

### **Encuentro con una Realidad**

La educación siempre ha sido importante para el desarrollo de los seres humanos y de la sociedad en general, pero ha adquirido mayor relevancia en los momentos actuales, debido a que hoy se viven profundas transformaciones, motivadas en parte por el vertiginoso avance de la ciencia y sus aplicaciones en todas las áreas del saber, así como por el no menos acelerado desarrollo de los medios informáticos y las tecnologías de la información.

De allí que, la educación en el sentido de la relación del hombre con su entorno, debe profundizarse desde una educación ambiental, vista como un proceso permanente de carácter interdisciplinario, destinado a la formación de una ciudadanía que forme valores, aclare conceptos y desarrolle las habilidades y las actitudes necesarias para una convivencia armónica entre los seres humanos, su cultura y su medio biofísico circundante.

Desde estas características, el término educación ambiental es presentado por Hernández (2010), como las “relaciones con los seres humanos y de ellos con el resto de la sociedad y la del proceso educativo permanente que constituye una dimensión de la educación integral de todos los ciudadanos” (p. 8).

Es así como la educación ambiental resulta clave para comprender las relaciones existentes entre los sistemas naturales y sociales, así como para conseguir una percepción



más clara de la importancia de los factores socioculturales en la génesis de los problemas ambientales, que cada día se incrementan a nivel mundial.

Sin embargo, el primer pronunciamiento de alerta, según Cruces (citado en Zabala y García, 2008), sobre los problemas socio-ambientales que ponían en peligro el futuro de la humanidad, fue dado por el Club de Roma en 1968. Allí se plantearon seis importantes aspectos a ser considerados para evitar efectos irreversibles a nivel mundial, como: explosión demográfica, macrocontaminación, uso incontrolado de energía, desequilibrio económico entre países, crisis de valores y crisis política. Frente a estos hechos proponen como alternativa, generar conciencia en la opinión pública, establecer patrones de una nueva ética social y orientar las conductas de los seres humanos.

Es decir, se plantean tres opciones que desde cualquier óptica se visualizan como algunos de los objetivos que se podrían alcanzar mediante la implementación de un proceso educativo formal o no. Y aún cuando las deliberaciones de este grupo muestran más una visión de tipo política, energética, alimentaria y demográfica que educativa, se vislumbra un primer asomo de la importancia que posteriormente se le daría al desarrollo e implementación de la educación ambiental en los foros internacionales.

Venezuela junto a otros países de Latinoamérica ven con preocupación la situación que presenta la humanidad ante el creciente deterioro ambiental. Para ello, diversos organismos han propuesto la inclusión del ambiente como un eje transversal en los sistemas educativos. Venezuela asume su responsabilidad a través del diseño curricular vigente para la educación preescolar y básica.

Sin embargo, para lograr esta transformación debería abarcar todos los niveles de formación, en especial la educación superior, partiendo de un diagnóstico de la situación de la educación ambiental en estas casas de estudio.

En este sentido, para lograr estos cambios y dar respuesta a las necesidades planteadas, las Universidades deben propiciar un proceso de reflexión por parte de todos sus integrantes para establecer una visión de la realidad, no sólo desde las instituciones educativas sino de la comunidad y sociedad en general. Todo esto permitirá perfilar las

metas individuales hacia un futuro común, donde la calidad de la educación y, por consiguiente, la calidad de vida sean las aspiraciones de esta organización.

Debido a la situación, Venezuela ha asumido la enseñanza de la educación ambiental, pero hacerlo desde una óptica efectiva para el cambio, requiere abandonar viejos esquemas mecanicistas y abordar una nueva estructura de pensamiento que facilite el afloramiento, verificación y perfección de las imágenes internas que cada sujeto tiene acerca del ambiente y su preservación.

En este camino de cambio, se ubica la Universidad UPEL-IPRAEL, ubicada en Maracay estado Aragua. En ella, los docentes no quedan exentos de dar a conocer a sus estudiantes los problemas socio-ambientales que diariamente se presentan en diferentes lugares del planeta, demostrando que la desestabilización ecológica ha alcanzado la magnitud terráquea, como efecto del uso irracional de las potencialidades naturales. Entonces inquieta a todos los actores, que mientras se deteriora el ambiente y se acentúa la desestabilización ecológica, contradictoriamente la sociedad parece estar incólume ante el aumento de problemas de salud, la desaparición de especies, la contaminación de los ríos, lagos, mares y océanos, agotamiento de las riquezas naturales y no se puede ocultar el hecho de colocarse en tela de juicio la existencia de la vida sobre la superficie terrestre. En este sentido, cabe preguntarse ¿qué debe hacer esta universidad?; ¿Ella también se suma a la omisión de estas condiciones que reducen la existencia del hombre y que no permite su desarrollo sustentable?

### **Recorrido Teórico Referencial**

El punto de partida del recorrido teórico lo constituyen los conocimientos previos establecidos en trabajos de investigación vinculados con el objeto en estudio, cuyo objetivo es validar, con argumentación científica, los planteamientos que se construyen sobre el fenómeno estudiado.

#### ***La Educación Universitaria***

La educación superior denota un período de estudios avanzados que sigue a la educación secundaria. También indica el sistema de instituciones que proporcionan estos

estudios, representadas usualmente por las universidades. Ellas se perciben como el escenario principal en el cual se desenvuelve la educación superior.

Los fines, estructura y funcionamiento de la educación superior en Venezuela están definidos en la Constitución Nacional (1999) en un conjunto variado de leyes y reglamentos, entre los cuales destacan: la Ley Orgánica de Educación, la Ley Orgánica de la Administración Central y la Ley de Universidades, todas las cuales requieren de reformas para adecuarlas plenamente a los principios y al espíritu de la nueva Constitución.

En este orden de ideas, Savater (citado en Cea, 2013), atribuye gran importancia a la preparación de los docentes, él afirma que “las carencias de los que instruyen reducen las posibilidades de perfectibilidad por vía educativa de sus alumnos” (p. 16). Está claro para Savater, que un profesor que poco sabe, poco podrá enseñar y esto limitará profundamente a los pupilos que estén bajo la supervisión del mencionado maestro.

En cuanto al ejercicio de enseñar, Savater (citado en Cea, 2013), piensa que “el profesor no solo enseña con sus conocimientos científicos, sino con el arte persuasivo de su ascendiente sobre quienes le atienden: debe ser capaz de seducir, sin hipnotizar” (p. 49). Un profesor que tiene conocimientos profundos es capaz de evitar la fragmentación de los contenidos enseñados, y por lo tanto es capaz de enmarcar dichos contenidos en distintos contextos y enfocarlos desde distintas perspectivas, para así, mostrar una atractiva exposición de lo que pretende enseñar a sus estudiantes.

### ***Educación Ambiental***

En relación a la educación no se deben dejar a un lado los pensamientos de un gran filósofo como Savater (citado en Cea, 2013), el primer objetivo de la educación, consiste en hacernos conscientes de la realidad de nuestros semejantes.

Lo cual implica considerarles sujetos y no meros objetos; protagonistas de su vida y no meros comparsas vacíos de la nuestra (...). Ésta es la base del proceso de socialización (y también el fundamento de cualquier ética sana) (...) Antes que nada, la educación es la revelación de los demás, de la condición humana como un concierto de complicidades irremediables (p. 3).

Del mismo modo, Amos (2008) caracteriza a la Educación Ambiental como:

Un proceso de carácter educativo, dirigido a formar valores, actitudes, modos de actuación y conductas en favor del medio ambiente, por lo que para lograr un enfoque medioambiental, a través de ella, es preciso transformar las actitudes, las conductas, los comportamientos humanos y adquirir nuevos conocimientos, como una necesidad de todas las disciplinas del currículo (p. 32).

Desde esta perspectiva, la educación ambiental, debidamente entendida, debería constituir una educación permanente formal y no formal que reaccione ante los cambios que se producen en un mundo de rápida evolución y que requiere de cambios estructurales. Esa educación que es posible añorar, debería preparar a las personas mediante la comprensión de los principales problemas del mundo actual, proporcionándole conocimientos técnicos y las cualidades necesarias para desempeñar una función productiva, capaz de mejorar la vida y proteger el medio ambiente, prestando debida atención a los valores éticos y espirituales.

En referencia a lo anterior, la Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia, la Educación y la Cultura (UNESCO) y el Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA) (citado en Ramos y Fernández, 2013), concluyen que:

La educación ambiental es fundamentalmente un proceso de resolución de problemas, que involucra a una filosofía holística, y una acomodación a los modernos enfoques educativos, basados en: la participación activa, técnicas interdisciplinarias de resolución de problemas, aprendizaje experiencial y constructivo, estudios de casos y evaluación de situaciones reales y utilización del ambiente inmediato como recurso de aprendizaje. (p. 307).

Dentro de estas características, el nuevo paradigma de la educación se dirige hacia una distribución progresiva en el desarrollo, estimulando las relaciones del ser humano (hombre) con el resto de las variables ambientales (agua, suelo, fauna, flora y aire); tomando en consideración los diversos instrumentos que colocan a disposición las dimensiones: políticas, económicas, sociales, tecnológicas, ecológicas e históricas, potenciando la adquisición de otros conocimientos que favorecen el entorno de vida.

Sin embargo, la actividad humana entraña en muchos casos, graves riesgos de transformaciones ecológicas negativas, particularizándose sus efectos sobre los distintos componentes de los ecosistemas en distinta medida, en función de la actividad. Así, resaltan Navarro y Ramírez (2006), la educación ambiental puede ser vista como una propuesta que debe contribuir a superar el deterioro del medio ambiente, en un contexto de crisis económica y política, de valores y de conocimientos, en un mundo sostenido por el mercado y los procesos de globalización.

Además de permitir la formación de actitudes y la capacidad, por parte de los estudiantes, de adquirir destreza para llegar a evaluar los problemas de su propio entorno y participar activamente en las soluciones de los mismos.

Por consiguiente, añade Díaz, (citado en Navarro y Ramírez, 2006)

Es necesario que se comprenda que no se trata ya de conquistar el mundo, sino de vivir en él. Es preciso aprender qué supone y qué es estar en la naturaleza como hombre, cómo construir un puente sin talar un bosque o cómo producir sin contaminar (p. 45).

### ***Objetivos Educación Ambiental***

La Educación Ambiental (EA), es un campo en constante proceso de desarrollo y reformulación tanto a nivel mundial, nacional y regional. Se origina a partir de la Conferencia de las Naciones Unidas donde la declaración de principios se plantea a la EA, como una alternativa para que las sociedades internacionales promuevan el cuidado y conservación de la naturaleza.

En el marco de las consideraciones expuestas, la EA, de acuerdo con Quiva y Vera (2010) es un proceso por medio del cual el individuo toma conciencia de su realidad global, permitiéndole evaluar las relaciones de interdependencia existentes entre la sociedad y su medio natural, si bien no es gestora de los procesos de cambio social, sí cumple un papel fundamental como agente fortalecedor y catalizador de dichos procesos transformadores. Otra enunciación es la que menciona la UNESCO (citado en Covas, 2004), en donde se plantea que la EA ya no debe ser vista como un fin en sí misma, sino

como una herramienta fundamental para realizar cambios en el conocimiento, los valores, la conducta, la cultura y los estilos de vida para alcanzar la sustentabilidad.

Es evidente entonces que a la EA, no sólo le incumbe enseñar elementos físicos, sino también deben considerarse aspectos culturales, sociales, éticos y biológicos, entre otros. Los objetivos de la EA están implícitos en las propuestas ambientales: a) Lograr que los actores sociales, en forma individual o colectiva, comprendan la naturaleza compleja del medio ambiente natural, así como del creado por el hombre, que es el resultado de la interacción de sus aspectos biológicos, físicos, sociales, económicos y culturales; b) Adquirir los valores, la conducta, cambio de cultura, comportamientos y habilidades prácticas para prevenir y solucionar los problemas ambientales.

### ***Educación Ambiental y Desarrollo Sostenible***

Ante los cambios en materia ambiental y la necesidad de propender a un desarrollo que beneficiara a todos y abarcara todos los ámbitos –ambientales, económicos y sociales-, se consideró necesario avanzar desde la visión de “ecodesarrollo” hasta la de “desarrollo sostenible”. Este se definió, en el informe “Nuestro futuro común” que realizó la Comisión Mundial del Medio Ambiente y del Desarrollo, como “aquel que satisface las necesidades de la generación presente sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer las suyas propias” (Macedo y Salgado, 2010, p.32).

Luego surgen numerosos conceptos, entre los cuales el más aceptado internacionalmente por su carácter más comprensivo es el de la Unión Internacional para la Conservación de la Naturaleza (IUCN) (citado en Macedo y Salgado, ob.cit), que definen al desarrollo sostenible como:

La estrategia que lleve a mejorar la calidad de vida, sin rebasar la capacidad de carga de los ecosistemas que la sostienen, entendiendo por capacidad de carga de un ecosistema la capacidad que tiene para sustentar y mantener al mismo tiempo la productividad, adaptabilidad y capacidad de renovación. (p. 21).



En el origen del concepto de desarrollo sostenible, señalan los autores, se encuentra la constatación de un mundo dividido entre la prosperidad de unos y la gran pobreza, incluso la miseria, de una gran proporción de la población contraria.

Sin embargo, lo grave es que la prosperidad del norte se construyó en detrimento de los ecosistemas que constituyen la biosfera (recursos naturales, contaminación) y la degradación de la atmósfera y la perturbación del clima. Evidentemente, esto no es sostenible y lo es menos aún si los países del sur siguieran el mismo camino de crecimiento y de desarrollo que aquellos del norte en los siglos anteriores. A partir de estas formulaciones, según Macedo (2008), el concepto de desarrollo sostenible orientará la estrategia educativa ambiental, que algunos denominarán “educación para el desarrollo sostenible”. En la región comenzó su difusión recién a mediados de la década de los noventa. América Latina llega a la cumbre de Río con bastantes experiencias que muestran los avances en la difusión de la importancia de la EA, y también la complejidad que la temática entraña.

Otro aspecto que hay que considerar en cuestiones de términos, es que el concepto de desarrollo sostenible y de educación para el desarrollo sostenible, varía de un lugar a otro del planeta y de una cultura a otra, dependiendo de las características propias de cada región y de cada comunidad, de sus procesos históricos y de las particularidades de su ambiente. De manera que no pueden existir definiciones contundentes. Es preciso, como propone UNESCO,

Continuar los esfuerzos para clarificar y comunicar el concepto y mensajes clave de la educación para el desarrollo Educación Ambiental y Educación para el Desarrollo Sostenible [EDS] en América, con énfasis en apoyar la interpretación y adaptación de estos mensajes a los niveles regionales y nacionales (Tréllez y Wilches-Chaux, 2010, p.12).

De manera que el concepto de EDS que se implemente en América Latina, deberá surgir desde las características propias de la problemática ambiental, que se funda en la insatisfacción de necesidades básicas como la salud, la educación, el desempleo, la pobreza, entre otros, de las experiencias previas en la región en EA, desde los saberes ancestrales y desde la propia heterogeneidad entre los países y entre los pueblos al interior de los países.



De allí que Venezuela ha considerado, en el Plan Nacional de Ciencia y Tecnología 2005–2030 (citado en Ministerio de Ciencia y Tecnología, 2005), el modelo integral de desarrollo endógeno, sustentable y humano, que hace énfasis en las comunidades, para clarificar sus expectativas, donde el liderazgo debe nacer en la comunidad y las decisiones parten específicamente de ellas.

Asimismo, el modelo de desarrollo sustentable referido en el Artículo 128 de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), busca la satisfacción de las necesidades básicas, la participación de la comunidad, la protección del ambiente y considera la localización de la comunidad en un espacio determinado (Ministerio de Comunicación e Información, 2004).

Dentro de estos enunciados resalta como criterio, un desarrollo centrado en el ser humano, como protagonista colectivo que participa activamente en la formulación, ejecución y control de políticas públicas, dentro de un esquema que profundiza el modelo de democracia participativa.

### **Abordaje Metodológico**

La metodología de la investigación constituye los parámetros a seguir en la construcción de un estudio, en pocas palabras la guía del investigador al momento de desarrollar un proceso investigativo partiendo del análisis, descripción de los hechos reales, dando como consecuencia una valoración crítica de la realidad.

#### ***Enfoque Cualitativo***

Con respecto a la investigación cualitativa, según Bonilla y Rodríguez (citado en Del Canto 2012), la conceptualizan así: “intenta hacer una aproximación global de las situaciones sociales para explorarlas, describirlas y comprenderlas de manera inductiva... a partir de los conocimientos que tienen las diferentes personas involucradas en ella... esto supone que los individuos interactúan” (p. 70).

Es decir, la investigación cualitativa narra con detalles todo lo que se refiere al objeto de estudio de una investigación. Por consiguiente, este modelo cualitativo es

aplicable en esta investigación. Trabajar bajo este enfoque permitió al investigador, conocer los sentidos y significados de la Educación Ambiental bajo los principios del Desarrollo Sustentable en el recinto Universitario: UPEL-IPRAEL de Maracay, por lo cual se considera necesario que la investigación sea basada en métodos de recolección de datos sin medición numérica, sin conteo, mediante el uso de la entrevista y la observación del entorno educativo que aborda la problemática en estudio.

### ***Método Fenomenológico***

La finalidad de esta investigación fue explorar los sentidos y significados de la Educación Ambiental bajo los principios del Desarrollo Sustentable que se manejan en el recinto universitario: UPEL-IPRAEL de Maracay, para ello el investigador se sustentó en el método Fenomenológico-Hermenéutico.

La perspectiva fenomenológica es la descripción de los significados vividos, existenciales. La fenomenología procura explicar los significados en los que estamos inmersos en nuestra vida cotidiana, y no las relaciones estadísticas a partir de una serie de variables, el predominio de tales o cuales opiniones sociales, o la frecuencia de algunos comportamientos, indican Rodríguez, Gil y García (citado en Suárez, 2007).

Este método fenomenológico no parte del diseño de una teoría, sino del mundo conocido, del cual hace un análisis descriptivo, con base en las experiencias compartidas. Del mundo conocido y de las experiencias intersubjetivas se obtienen las señales o avisos para interpretar la diversidad de símbolos.

Ahora el método hermenéutico, según Portillo (citado en Pernalet y Otros, 2006):

El pensar y el comprender surgen entonces en el ser humano como una necesidad que está estrechamente ligada con la capacidad de significar, simbolizar y dar sentido a la realidad en todas sus dimensiones; en su aspecto material (naturaleza), en su aspecto social, cultural y espiritual (holístico) (p. 443.)

Es importante que se reconozca lo antes expuesto, porque ubica la experiencia de la comprensión y la interpretación como vivencias cotidianas necesarias en el quehacer del

día a día. Es por ello, que a cada momento se vive la tarea de pensar, y se interpretan conversaciones, la prensa, las noticias televisivas, las señales de tránsito, los discursos políticos, entre otros aspectos, ya que la interpretación ha sido un medio y un recurso utilizado para cambiar y transformar el entorno.

### ***Escenario***

Taylor y Bogdan: 2002 (citado en Suárez, 2007), consideran que la investigación social “debe desarrollarse en el escenario natural donde conviven los actores sociales involucrados en el estudio, es involucrarse e interactuar con el ambiente o contexto donde ocurren los hechos para recolectar la información desde su fuente originaria” (p.115). En esta oportunidad, para efectos de la investigación el escenario se centró en el recinto universitario: Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), Instituto Pedagógico “Rafael Alberto Escobar Lara” (IPRAEL) ubicado en Maracay Estado Aragua.

### ***Informantes Claves***

En las primeras etapas de la investigación, los investigadores de campo tratan de cultivar relaciones estrechas con cada una de las personas conocedoras, a estas personas, se les denomina informantes claves. En este sentido, Robledo (2009), los define como:

Aquellas personas que por sus vivencias, capacidad de empatizar y relaciones que tienen en el campo pueden apadrinar al investigador convirtiéndose en una fuente importante de información a la vez que le va abriendo el acceso a otras personas y a nuevos escenarios (p. 25).

Goetz y LeCompte, (citado en Suárez, 2007), plantean que los informantes clave se seleccionan “a partir de ciertos criterios o atributos... luego de un profundo análisis situacional de los posibles candidatos tomando como referencia inicial los objetivos del estudio” (p. 124). Así, para realizar el presente estudio se seleccionó un informante clave, una docente de la universidad indicada, que dictaba el curso de Educación Ambiental.

### ***Técnicas e Instrumentos de recolección de la información***

Para la recolección de los datos en la presente investigación se utilizó la técnica de: la entrevista, acompañada de un instrumento, el guión de entrevista a profundidad. La entrevista, según Tamayo y Tamayo (1998), dice que "es la recolección directa establecida entre el investigador y su objetivo de estudio a través de individuos o grupos con el fin de obtener testimonios orales" (p. 212). La técnica de la entrevista, es considerada, como un proceso de comunicación verbal recíproca, que permite establecer un diálogo en forma directa con relación al objeto de estudio y se lleva a cabo entre el entrevistado y el encuestado, para lograr así información o testimonios, en este caso se hizo una entrevista a la docente en estudio, la cual imparte clases de Educación Ambiental en la referida Universidad.

Por otra parte, el guión de entrevista será el instrumento que acompañe a la técnica de la entrevista, ya que según Tamayo y Tamayo (1998), dice que "...consiste en una serie de preguntas no estructuradas, formuladas y anotadas por el entrevistador..." (p. 213); de tal manera que el autor elaboró un guión para orientar la entrevista a profundidad, enfocado en el tema objeto de estudio.

### ***Validez de la información***

La validez es la fuerza mayor de las investigaciones cualitativas; en efecto, el modo de recoger los datos, de captar cada evento desde sus diferentes puntos de vista, de vivir la realidad estudiada y de analizarla e interpretarla inmersos en su propia dinámica, ayuda a superar la subjetividad y da a estas investigaciones un rigor y una seguridad en sus conclusiones que muy pocos métodos pueden ofrecer. Para Martínez (2006), una investigación tiene un alto nivel de validez si:

Al observar, medir o apreciar una realidad, se observa, mide o aprecia esa realidad y no otra; es decir que la validez puede ser definida por el grado o nivel en que los resultados de la investigación reflejan una imagen clara y representativa de una realidad o situación dada. (p. 254).

En la investigación Cualitativa, tales estimaciones se ajustan a la validez de la categorización, por cuanto implicó transcribir las entrevistas ejecutadas y la realización de

un proceso de análisis mediante las notas crudas, identificadores, indicadores subcategorías, categorías y finalmente, los comentarios.

### ***Análisis de la Información***

En cuanto al análisis de la información se utilizó la técnica de categorización a través de la matriz de análisis de entrevistas.

### ***Categorización***

Una forma práctica para hacer la categorización, según Martínez (2000), consiste en transcribir las entrevistas y observaciones. La clasificación y categorización se realizó en una tabla de doble entrada donde se colocaron las categorías más importantes que se encontraron en la información recopilada, apoyada en frases textuales de los informantes e interpretaciones de las observaciones realizadas. Finalmente, el investigador sintetizó de manera descriptiva sus hallazgos.

### **Interpretación de Matrices y Hallazgos**

En este escenario se describe la naturaleza de teorización de la investigación, los hallazgos de la perspectiva metodológica adoptada, siguiendo los propósitos de este trabajo científico, se exponen los resultados obtenidos tras el análisis de los datos. Su organización responde al doble interés de resumir e interpretar sólo aquellos aspectos fundamentales, y que aportaron información, sobre la Educación Ambiental: Una visión desde el quehacer educativo universitario. En la exposición, condujo desde aspectos más descriptivos hasta exploraciones más consistentes. Este orden de ideas, permitió develar el conjunto de información útil sobre los procesos de enseñanza y educación ambiental. Toda esta argumentación, requirió la organización de los resultados de la siguiente manera:

El primer lugar, referido a la definición de categorías y sub categorías, que reflejan la descripción exhaustiva de los datos cualitativos, que permitieron valorar la naturaleza didáctica del proceso de enseñanza aprendizaje y profundidad de los aprendizajes implicados en estos procesos. Seguidamente, se ocupa particularmente del análisis

categorial y combinación de categorías, que en su análisis abarcó la codificación axial, la relación entre las interrogantes, respuestas y la categorización. Esa relación axial implicó que los aportes de los informantes giraron en torno a las categorías y sub-categorías como paso previo a la Proposición de Significados Concluyentes, planteando en un constructo estructural que fue de lo concreto a lo abstracto y viceversa. Y por último, la interpretación de los hallazgos encontrados.

### ***Combinación Categorial con su Análisis Respectivo***

Una vez realizado el consiguiente cotejo razonado de la información obtenida en la recolección de datos y estructurado el cuadro resumen de categorías y subcategorías, se decidió, utilizando el criterio de asociación temática, que las tres combinaciones categoriales más adecuadas y/o representativas, en función de la perspectiva de la presente investigación eran:

- 1-2: Significado y Sentido de Educación Ambiental - Educación Ambiental, un Enfoque hacia el Desarrollo Sustentable.
- 2-4: Educación Ambiental, un Enfoque hacia el Desarrollo Sustentable - Proceso de Abordaje de la Educación Ambiental.
- 3-5: Integración Social y Educación Ambiental - Vinculación Educación y Educación Ambiental.

Ahora bien, se pretende plantear, aunque de manera breve, un análisis significativo de dichas combinaciones categoriales; así se tiene:

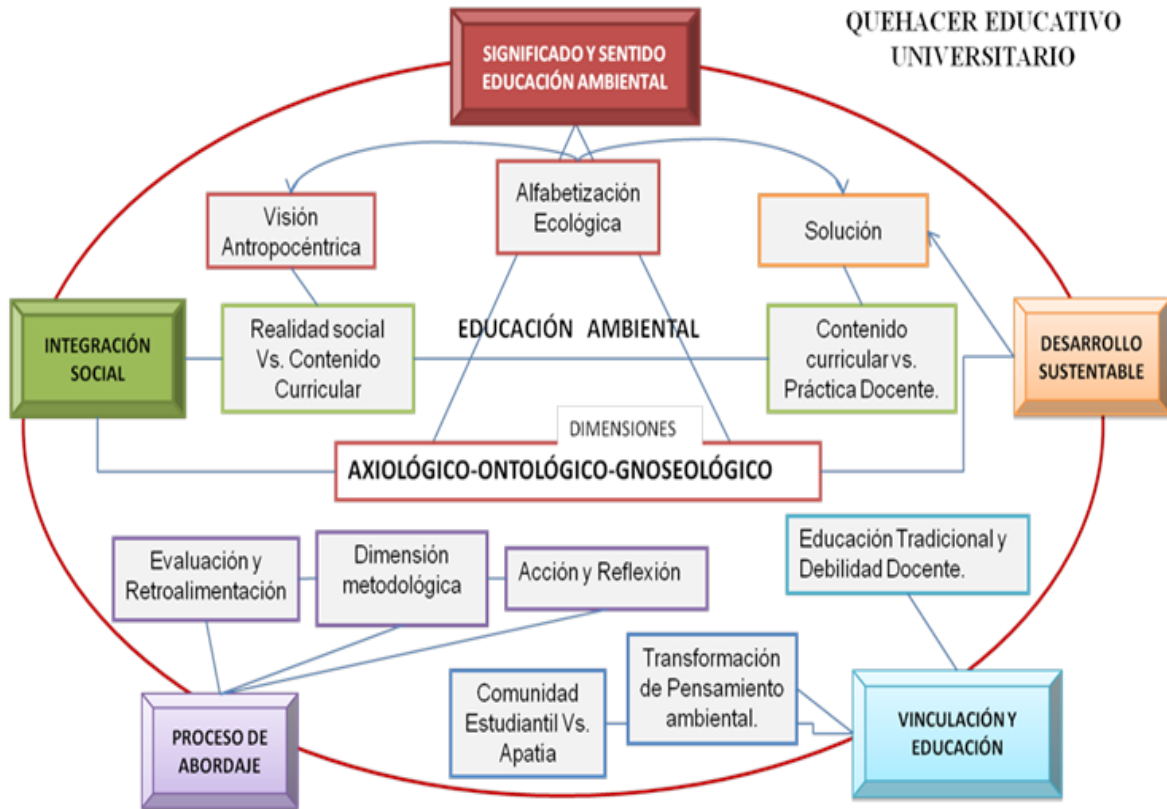
***1-2: Significado y sentido de educación ambiental-educación ambiental, un enfoque hacia el desarrollo sustentable:*** siguiendo la orientación que marca y/o establecen las subcategorías derivadas de los indicadores extraídos, se observa con absoluta claridad, que esta combinación categorial, viene a plantear una urgente necesidad, que gira en torno a la idea básica y fundamental de aclarar, resolver y construir un significado y sentido más consciente, de un enfoque menos pernicioso, en cuanto a la vinculación y estrategia de la Educación Ambiental, como instrumento o herramienta que



tiende a la búsqueda del tan ansiado Desarrollo Sustentable. Pero, eso sí, desde un equilibrio y armonía de las partes involucradas. Por lo que urge reformular exhaustiva y profundamente, los conceptos y toda idea preconcebida, en función de aportar un verdadero y más valioso conocimiento, extrapolado de la información manejada y de experiencias anteriores, tanto en el plano local, regional, nacional e internacional. Esto es, que luce apremiante romper con viejos patrones, paradigmas o lineamientos teóricos-conceptuales, para buscar visiones menos limitadas y limitantes, cuando de plantear los constructos de análisis y tratamiento se refiere.

**2-4: Educación ambiental, un enfoque hacia el desarrollo sustentable-proceso de abordaje de la educación ambiental:** por su parte, esta combinación categorial, no es más, que la confirmación de lo anteriormente expuesto, toda vez que acá se habla propiamente de la metodología adecuada que se ha de utilizar a la hora de abordar a la Educación Ambiental, pensándola como vía para alcanzar el Desarrollo Sustentable y con él, el respeto armonioso de quienes interactúan en un espacio determinado, siendo coparticipes del mantenimiento o agotamiento de alguno de ellos. Así, en este plano, ya se observa la puesta en práctica de la teoría. Es decir, que existe una mayor proximidad al objeto social que ocupa el estudio y que busca entender y/o comprender cada una de las implicaciones de la toma de decisión realizada, y que rigurosamente, debe tratar de seguir y respetar todo elemento que integre el método y la metodología a ejecutar.

**3-5: Integración social y educación ambiental -vinculación educación y educación ambiental:** la educación, en cualquiera de sus formas y niveles, puede y de hecho lo hace, llegar a actuar como la mejor estrategia de integración social, pero además, si se coloca el énfasis en su aporte y contribución en la sustentabilidad del desarrollo, entonces se está frente a palabras mayores, que de una manera u otra llevan por parajes de necesaria interdependencia y complementariedad desde lo teórico a la práctica; desde la metodología y los resultados. Claro está, con la consabida idea de los marcos específico-general o general-específico; porque ello supone o alude a criterios unificados, pero no deterministas. En efecto, hay que expandir el pensamiento, el quehacer y disponer de contenido y basamento legal apto y cónsono con los tiempos que corren (Ver Gráfico 1).



**Gráfico 1. Descripción de la Proposición de Significados Concluyentes**

En la proposición de significados concluyentes, se vislumbraron los elementos que permiten describir la Educación Ambiental desde el quehacer educativo universitario, y es necesario resaltar que la universidad tiene el reto de afrontar las políticas ambientales con una gestión amplia, en función de la formación integral de sus estudiantes. Este encargo se desarrolla por medio de todos los procesos universitarios, por tanto el Desarrollo Sustentable y la Integración Social, se promueven desde las dimensiones axiológicas, ontológicas y gnoseológicas, que permiten la alfabetización ecológica (ecoalfabetización), para dar soluciones a la realidad social, contenido curricular y la práctica docente del día a día, de manera que minimice la visión antropocéntrica, mecanicista, reduccionista, fragmentaria, del hombre heredada de la modernidad.

Ahora bien, la vinculación y educación, en su misión de promover más allá de lo educativo, es el puente de conexión con la comunidad estudiantil y con una concepción vasta y vinculada con la sociedad, que tiene la responsabilidad de incidir en la motivación social, para lograr en los estudiantes una transformación del pensamiento ambiental y social en el ejercicio de su futura profesión, desde un proceso de abordaje de la acción y reflexión recursiva, la dimensión metodológica, la evaluación y retroalimentación.

En lo que respecta, la Educación Ambiental y el Desarrollo Sustentable, no con un carácter puramente naturalista, sino de trascendencia social, como una herramienta eficaz para transformar la realidad latinoamericana; “se piensa en una educación para la identificación de las causas de los problemas y para la construcción social de sus soluciones y una realidad ambiental constituida por lo natural y lo social” (González, 2001).

Definitivamente, la concepción de estos términos permite comprender la potencialidad de los significados de la Educación Ambiental como posibilidad para la transformación de saberes, esto lleva a plantear que la recuperación del verdadero significado de la realidad deviene de miradas que representan los enlaces ontológicos, gnoseológicos, axiológicos y epistemológicos, que se constituyen en el cruce de saberes. De ahí que, Toledo (1992), sostiene que “...transformar la realidad es una exigencia de conocimiento que rebasa el plano ontológico para ubicarse en el plano epistemológico” (p. 160).

### **Interpretación de los Hallazgos**

La Educación Ambiental tiene rango constitucional, no sólo en Venezuela, sino en casi todo el mundo, por lo que constituye, tanto un derecho como un deber. Y esto es así, porque en casi todos los países que han suscrito algún tipo de convenio, tratado, pacto, tienen en su legislación vigente algo referido al tema. De hecho, aparece en muchos textos constitucionales, en forma de artículos, capítulos, títulos, secciones, párrafos; o se sancionan como leyes, decretos, enmiendas, reglamentos, entre otros instrumentos legales, cuya principal finalidad u objetivo es tener un marco que sustente el urgente trabajo a cabalidad, que el tópico está requiriendo en la actualidad, de parte de gobernantes, científicos, docentes, estudiantes, empresarios, políticos, religiosos, hijos,

madres, padres; en fin de todo hombre, mujer, niño, adolescente, anciano sobre la faz de la tierra. Porque el estado actual de cosas pasa por revalorar la temática desde su simpleza o complejidad, lo que supone delimitar y aceptar compromisos y corresponsabilidades; pues como sostiene Díaz (2007), la Educación Ambiental alude a un: Proceso continuo, interactivo e integrador, mediante el cual el ser humano adquiere conocimientos y experiencias, los comprende y analiza, los internaliza y los traduce en comportamientos, valores y actitudes que lo preparen para participar protagónicamente en la gestión del ambiente y el desarrollo sustentable (p.33).

Entonces, es comprensiva la correlatividad intrínseca que supone en el Desarrollo Sustentable, con la elemental salvedad de que hace falta superar viejas fórmulas ya agotadas, trajinadas y poco eficientes, eficaces y efectivas, a la hora de abordar con criterio, esta titánica tarea. Así, se supone cierto lo planteado por Paulo Freire (1987). Quien dice que el educador no tiene la responsabilidad de enseñar, es un demagogo o miente o es incompetente... pero la cuestión es saber si el acto de enseñar termina en sí mismo o, por el contrario, el acto de enseñar es sólo un momento fundamental del aprender. En consecuencia, es allí, el gran dilema a resolver y cuanto antes mejor, como paso prioritario hacia la concienciación y el asumir cada cual sus funciones de forma responsable.

### Referencias

- Amos, C. 2008. *Guía práctica i educación ambiental* [Documento en línea]. Disponible: [http://misredes.com.ve/pdf\\_doc/guias/guias\\_pdf/guia\\_1\\_educacion\\_ambiental.pdf](http://misredes.com.ve/pdf_doc/guias/guias_pdf/guia_1_educacion_ambiental.pdf) [Consulta: 2016, marzo 17].
- Cea, M. (2013). *Algunas ideas centrales de Fernando Savater acerca de la educación en su libro: El valor de educar* [Documento en línea]. Disponible: <https://rhescandinava.wordpress.com/2013/02/13/algunas-ideas-centrales-de-fernando> [Consulta: 2016, mayo 10].
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. *Gaceta Oficial No. 5.453 Extraordinario* del 24 de marzo de 2000. Distribuidora Escolar, S.A. Segunda Edición marzo, 2003.
- Covas, O. (2004). *Educación ambiental a partir de tres enfoques: Comunitario, Sistémico e interdisciplinario*. Revista Iberoamericana de Educación N°34/2. España. (Pp. 1-7).
- Del Canto, E. (2012). Investigación y métodos cualitativos: Un abordaje teórico desde un nuevo paradigma. *Revista Ciencias de la Educación*. Segunda Etapa / Año 2012 / Vol. 22 / N° 40 / p.p.



- 181-199. Valencia, Julio – Diciembre Universidad de Carabobo. [Revista en línea]. Disponible: <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/n40/art09.pdf> [Consulta: 2016, abril 09].
- Díaz, M. (2007). *Liderazgo para la transformación*. – CAF: Módulo VII: Gestión Pública y Medio Ambiente. IUGT – CAF. Caracas.
- Freire, P. (1987). *Pedagogía del oprimido*. (36a. ed.). Montevideo: Siglo XXI Editores, S.A.
- Figueroa, N. (2006). Formatos matrices de análisis *ad-hoc*. Figueroa, N; Ferrarotto, N. (2012), 3era versión adaptado de la tesis Doctoral Figueroa Neyilse (2006). Tesis Publicada.
- González, E. (2001) Educación ambiental: Trayectoria, rasgos y escenarios. UAN/IINSO/Plaza Y Valdés, editores. México.
- Hernández, I. (2010). *Sistema de actividades para contribuir al desarrollo de la Educación Ambiental*. Trabajo de Maestría no publicado, presentado.
- Macedo, B. (2008). *Concepto de sostenibilidad*. UNESCO
- Macedo, B. y Salgado, C. (2010). *Educación ambiental y educación para el desarrollo sostenible en América Latina* [Documento en línea]. Disponible: [http://www.ehu.es/cdsea/web/revista/numero\\_1/01\\_03macedo.pdf](http://www.ehu.es/cdsea/web/revista/numero_1/01_03macedo.pdf) [Consulta: 2016, mayo 01].
- Martínez, M. (2000). La investigación-acción en el aula. *Revista Agenda Académica* [Revista en línea], 7, N° 1, Año 2000. pp. 27-39. Universidad Simón Bolívar. Caracas – Venezuela. Disponible: [http://brayeban.aprenderapensar.net/files/2010/10/martinez\\_InvAccionenelAulapag27\\_39.pdf](http://brayeban.aprenderapensar.net/files/2010/10/martinez_InvAccionenelAulapag27_39.pdf). [Consulta: 2016, abril 16].
- Martínez, M. (2006). Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa. *Revista Paradigma* [Revista en línea], 27 n.2, p.07-33. Universidad Simón Bolívar. Caracas – Venezuela.. Disponible: [http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1011-22512006000200002&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512006000200002&lng=es&nrm=iso) [Consulta: 2016, abril 14].
- Ministerio de Ciencia y Tecnología. (2005). *Plan nacional de ciencia y tecnología. Construyendo un futuro sustentable*. Venezuela 2005 -2030. Caracas: Autor.
- Navarro, E. y Ramírez, P. M. (2006). Construyendo el significado del cuidado ambiental: un estudio de caso en educación secundaria REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* [Revista en línea], 4, núm. 1, pp. 52-70. Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar Madrid, España. Disponible: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55140106> [Consulta: 2016, abril 12].
- Pernalet, N. y otros (2006). Enfoque hermenéutico del gerente educativo venezolano. *TELOS. Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales* [Revista en línea], 8 (3): pp. 439 - 453. Universidad Rafael Belloso Chacín. Disponible: <http://publicaciones.urbe.edu/index.php/telos/article/viewFile/3323/4248> [Consulta: 2016, abril 09].



- Quiva, D. y Vera, L. (2010). *La educación ambiental como herramienta para promover el desarrollo sostenible* [Documento en línea]. Disponible: <http://publicaciones.urbe.edu/index.php/telos/article/viewarticle/2355/3563> [Consulta: 2016, marzo 30]
- Ramos, A. y Fernández, G. (2013). La educación ambiental: un instrumento para el turismo sustentable. *Revista Hospitalidade* [Revista en línea], v. X, n. 2, p. 296 - 312, dez. 2013. Disponible: <https://es.scribd.com/document/363633118/521-1450-1-PB-pdf> [Consulta: 2016, marzo 27].
- Robledo, J. (2009). Observación participante: Informantes claves y rol del investigador. *Revista Nure Investigación* [Revista en línea], 42, Septiembre – Octubre 09. p. 01-04. Disponible: [http://web2014.fuden.es/FICHEROS\\_ADMINISTRADOR/F\\_METODOLOGICA/obspar\\_format42.pdf](http://web2014.fuden.es/FICHEROS_ADMINISTRADOR/F_METODOLOGICA/obspar_format42.pdf) [Consulta: 2016, Abril 13].
- Suárez, M. (2007). *El saber pedagógico de los profesores de la universidad de los Andes Táchira y sus implicaciones en la enseñanza* [Documento en línea]. Universitat Rovira I Virgili. Disponible: <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/8922/42CapituloIVMarcoReferencialmetodologicotfc2.pdf;jsessionid=60678EC3194778B488DD2126FAD1F9AE.tdx1?sequence=9> [Consulta: 2016, abril 15].
- Tamayo y Tamayo, M. (1998). *El proceso de la investigación científica* (3a. ed.). México, México: Limusa.
- Toledo, V. (1992). *Naturaleza, producción y cultura en una región indígena de México: Las lecciones de Pátzcuaro*, en E. Leff y J.
- Tréllez, E. y Wilches-Chaux, G. (2010). *Educación para un futuro sostenible en América Latina y el Caribe*. Bogotá, Lima.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2006). *Manual de trabajos de grado de especialización y maestría y tesis doctorales* UPEL. Caracas- Venezuela
- Zabala. I. y García, M. (2008). Historia de la Educación ambiental desde su discusión y análisis en los congresos internacionales. *Revista de Investigación Digital* [Revista en línea] Disponible: [http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1010-29142008000100011](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1010-29142008000100011) [Consulta: 2016, Marzo 26]



### **Síntesis Curricular**



**David Gerardo Sánchez Vielma**

Licenciado en Educación, Mención Desarrollo Cultural, egresado en el 2010, de la Universidad Nacional Experimental “Simón Rodríguez” (UNESR). *Magister en Educación, Mención Enseñanza de la Biología*, (2014) de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador – Instituto Pedagógico Rafael Alberto Escobar Lara, (UPEL-IPRAEL) Maracay Estado Aragua. *Doctor en Educación*, egresado en el 2019 (UPEL-IPRAEL) Maracay. *Docente Especialista*, en la Unidad Educativa Nacional Escuela Experimental “Venezuela”, Caracas, Distrito Capital. *Docente*, en el Colegio Santiago de León de Caracas, La Floresta, Estado Miranda. *Profesor Universitario* en la Universidad Nacional Experimental de la Gran Caracas (UNEXCA) Sede La Urbina, Estado Miranda.

**Universidad Pedagógica Experimental Libertador  
Vicerrectorado de Investigación y Postgrado  
Instituto Pedagógico “Rafael Alberto Escobar Lara”  
Subdirección de Investigación y Postgrado**

## **ESTIMULACIÓN DEL PENSAMIENTO CRÍTICO Y REFLEXIVO EN EL NIÑO Y LA NIÑA DE EDAD INFANTIL. ACERCAMIENTO HERMENÉUTICO A UN ACONTECER**

**Autor: Michel Parisca**

michelparisca@hotmail.com

*Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL)*

Maracay – Venezuela

**PP. 70-93**



**Estimulación del Pensamiento Crítico y Reflexivo en el Niño y la Niña de Edad Infantil.  
Acercamiento Hermenéutico a un Acontecer**

**Michel Parisca**

michelparisca@hotmail.com

*Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL)  
Maracay – Venezuela*

**Recibido:** Diciembre 2018

**Aceptado:** Marzo 2019

**Resumen**

La educación se considera una parte fundamental de la vida, pero esta educación debe fortalecer los aspectos críticos y reflexivos del proceso de pensamiento que permiten construir conocimiento, resolver problemas y ser creativos, entre otros procesos cognitivos. El interés investigativo deviene por las debilidades encontradas en los estudiantes a nivel superior, significando que la solución podría estar, en iniciar al individuo desde temprana edad en el proceso de aprender a pensar con el apoyo de la Filosofía para Niños. En consecuencia, se develaron las estrategias pedagógicas que permiten estimular el pensamiento crítico y reflexivo en el niño (a) a través de la aplicación de la filosofía para niños. Concluyendo que las aplicaciones de las estrategias generan un cambio en el alumno estimulando su pensamiento crítico y reflexivo en diferentes temas. El desarrollo se realizó a través del Acercamiento hermenéutico, desde la evaluación teórico-práctico en los alumnos de 2º grado.

**Palabras Clave:** Filosofía para Niños, búsqueda de la verdad, estimulación, pensamiento crítico y reflexivo.

**Critical and Reflective Thinking Stimulation of Children in Scholar Childish. A  
Hermeneutical Approach to an Event**

**Abstract**

Education is considered a fundamental part of life, but this education must strengthen the critical and reflective aspects of the thought process that allow us to build knowledge, solve problems and be creative, among other cognitive processes. The research interest comes from the weaknesses found in students at a higher level, meaning that the solution could be, to initiate the individual from an early age in the process of learning to think with the support of Philosophy for Children. Consequently, the pedagogical strategies that allow stimulating critical and reflective thinking in the child were revealed through the application of philosophy for children. Concluding that the applications of the strategies



generate a change in the student by stimulating their critical and reflective thinking on different topics. The development was carried out through the hermeneutical approach, from the theoretical-practical evaluation in the 2nd grade students.

**Key Words:** Philosophy for Children, search for truth, stimulation, critical and reflective thinking.

### Introducción

En esta era, la sociedad se encuentra inmersa en constantes cambios que influyen en la esencia del ser humano, motivado a que en la actualidad la humanidad está vinculada con los avances tecnológicos, educativos, sociales, naturalistas y literarios, entre otros, que impactan de forma consciente e inconscientes en el desarrollo evolutivo y en el pensamiento crítico y reflexivo del individuo.

Desde esta visión, para lograr el pensamiento reflexivo la sociedad debe comprender la multidimensionalidad, del ser humano, donde desde el conocimiento se reconozca las diferentes dimensiones e insertar así informaciones pertinentes que permitan enfrentar la complejidad humana (Morín, 1999).

En tal sentido, es preponderante tomar en cuenta la complejidad del ser humano, de allí, que el sistema educativo venezolano, debe contemplar un cambio epistémico y ontológico que dignifique la esencia del individuo, dejando a un lado las ideologías políticas, que lejos de desarrollar un pensamiento libre, conduce a un pensamiento único y direccionado que, de una u otra forma atenta contra la construcción o estimulación del pensamiento reflexivo. Ante esta consideración la educación debe favorecer la aptitud natural de la mente, para llegar a pensamientos críticos y reflexivos, desde un proceso de enseñanza y aprendizaje basado en la mediación intencional, a fin de formar seres que valoren la condición humana dentro del plano terrenal.

Para valorar la condición humana, es necesario que desde el contexto educativo se contemplen diferentes estrategias que le permitan al infante aprender a pensar, a reflexionar, a tomar decisiones, a comprender lo complejo de cada individuo. En este orden de ideas, la Filosofía para Niños forma parte de un método que puede emplearse desde las aulas de educación infantil, para estimular formas de pensamiento, así como

para la adquisición de habilidades que conlleven al razonamiento, tal y como refiere Nickerson (2008) quien plantea que:

El uso de la evidencia habilidosa e imparcialmente; Organizar pensamientos articulados concisos y coherentemente; Distinguir entre inferencias lógicamente válidas e inválidas; suspender juicios en ausencia de evidencia suficiente que sostenga una decisión; entender la diferencia entre razonar y racionalizar; procurar anticiparse a las consecuencias probables de las acciones alternativas antes de escoger entre ellas; comprender la idea del grado de creencia, a través de la literatura permite que los estudiantes adquieran el pensamiento crítico (p. 145).

Lamentablemente en la actualidad el pensamiento crítico no se está desarrollando en la escuela venezolana. Lejos de esto se ha notado un retroceso en el cual se busca seguir desarrollando metodologías didácticas obsoletas basadas en la memorización y en que el alumno pase horas sentado de manera estática en un pupitre.

Fomentar el pensamiento crítico, es el objetivo de la Filosofía para Niños, ésta les aportará la ayuda para mejorar en otras materias o cátedras que cursa y que cursarán en el futuro, convirtiéndose en un método de estudio a la hora de asimilar el conocimiento.

El problema es que no hay métodos de enseñanza de filosofía, por ejemplo, desde el nivel preescolar, como el implementado por el estadounidense Matthew Lipman (1922-2010), en su programa de Filosofía para Niños, que se basa en una serie de cuentos y novelas que ayudan con la guía del docente a entrenar a los niños en el ejercicio de la confrontación de ideas, debates, diálogos que permite que se dé el pensamiento complejo generando una capacidad de análisis y reflexión en el niño.

Si se aplicara la filosofía de la educación desde el nivel preescolar y se mantuviera hasta llegar a la universidad sería provechoso para el educador y el educando; ya que las habilidades de pensamiento y razonamiento se irían practicando y complejizando paulatinamente hasta llegar a los niveles más complejos que pudiera llegar cada persona.

Tomando en cuenta que el ser humano obtiene el conocimiento y la información de tres fuentes, lo que escucha- lo que estudia y lo que se experimenta, desde la educación infantil se debe propiciar, estrategias que promuevan la sabiduría a través de la literatura infantil y de otros aspectos que incluya el contexto donde el niño se desenvuelve

(vivencias), desde el ámbito crítico, dejando a un lado las posturas que influyen en la verdad como el escepticismo, relativismo y el dogmatismo.

Si, por ejemplo, se usara literatura como estrategia se le debe permitir al niño (a) poder crear un nuevo personaje, un nuevo final, que reflexione sobre lo ético, que difiera e infiera sobre alguna situación en particular para que fomente en él o ella la habilidad de encontrar la solución más rápida al problema estimulando la inteligencia. En fin, muchas alternativas para salir de esas estrategias no adecuadas que muchas veces hacen que el niño deje de leer y por ende pensar. Matthew Lipman (1969) sugiere:

Por qué no hacer lo mismo con las situaciones que ocurren en un salón, filosofía para niños es una propuesta educativa que brinda a los niños instrumentos adecuados en el momento en que comienzan a interrogarse acerca del mundo y de su inserción en él. Es un programa sistemático y progresivo especialmente diseñado para niños y adolescentes desde los 3 hasta los 18 años (p. 58).

A su vez este autor propone una “comunidad de indagación”, que no es otra cosa que el diálogo, donde los niños expresan sus ideas y sus pares los escuchan de manera que entre ellos se planteen soluciones a problemas, puntos de vista sobre situaciones o conclusiones de la misma, y que diferencien con el resto del grupo si sus pensamientos son coherentes, absurdos o inadecuados, al mismo tiempo se produce un aprendizaje.

Como resultado se forma un ser pensante que no podrá ser adoctrinado o engañado, tomando en cuenta lo antes planteado, este estudio causó interés en la investigadora gracias a las debilidades encontradas en los estudiantes universitarios presentándose: apatía al pensar, al escribir, al ser creativo, al resolver problemas, incluso debilidad en las relaciones interpersonales; todo esto puede ser que esté ligado a esa falta de estimulación del pensamiento crítico y reflexivo desde la infancia, países como España, Argentina, entre otros, se han sumado al uso del programa de Filosofía para niños y han observado cambios significativos.

### **Propósitos de la Investigación**

Develar las estrategias pedagógicas que permitan estimular el pensamiento crítico y reflexivo en el niño (a) en edad infantil a través de la aplicación de la Filosofía para Niños.



1.-Valorar la situación actual en cuanto al uso de estrategias por parte del docente de escuela, dirigida a desarrollar el pensamiento crítico a través de la aplicación de la Filosofía Para Niños.

2.- Describir el proceso de diálogo en los niños y niñas de 2do grado.

3- Interpretar el proceso de aplicación de las estrategias pedagógicas que permitan estimular el pensamiento crítico y reflexivo en el niño en edad infantil a través de la aplicación de la Filosofía para Niños.

### **Marco Teórico**

#### ***Pensamiento***

En relación a este aspecto Segovia (2000) aclara que:

El pensamiento ha sido descrito en la psicología como la capacidad de planear y dirigir en forma oculta una conducta posterior, lo que prevenía de errores o permitía postergar las acciones para posibilitar adaptaciones mejores en duración y efectividad. Este rasgo de no apariencia hizo que en posteriores análisis del significado de "pensar" se ponga un énfasis decisivo en la inobservabilidad del pensamiento (p. 19).

El pensamiento es todo lo que se puede traer a la realidad y esto ocurre por medio de los procesos cognitivos. Autores como Piaget y Vygotsky mantienen un gran debate de acuerdo a sus postulados, para determinar si es el pensamiento se desarrolla antes del lenguaje o viceversa.

A tal efecto, para Piaget (1897- 1980) la construcción del conocimiento está dado bajo ese desarrollo que el niño va experimentando en las diferentes etapas, este autor obtuvo muchos doctorados honoris porque demostró que el niño de acuerdo a ese desarrollo tiene diferentes maneras de pensar que están especificadas y que lo diferencian del adulto.

Por su parte Vygotsky asegura que el pensamiento se va generando con las experiencias vividas. Es decir que la representación es importante para que se genere o se

desarrolle ese pensamiento, pero Piaget sostiene otra postura a pesar que ambos se vinculan por tener enfoque constructivista, Jiménez (2009) cita Vygotsky donde sostiene que:

En todo proceso de aprendizaje el lenguaje es el vehículo socializador, desde el enfoque de la teoría sociocultural de Vygotsky, sin embargo, el pensamiento es quien moldea al lenguaje, pero a su vez ambos elementos se retroalimentan en un proceso de interacción constante. El lenguaje organiza el pensamiento, aclarando y sintetizando la nueva información (p. 5)

El ser humano es simbólico y pertenece a una cadena de signos que nos permiten aprender a través de la socialización para comprender y entender el mundo en el cual todos los individuos viven, de manera que cada cual construye su verdad a través de la realidad y vivencias que experimenta en su día a día.

### ***Pensamiento Crítico***

Con respecto a este punto Muñoz (s/f) define el pensamiento crítico como:

Ser capaz de utilizar un pensamiento crítico significa que piensas por ti mismo, que no aceptas las ideas y opiniones de los demás simplemente porque lo dicen ellos, lo dice la mayoría o lo dice la sociedad, sino porque has pensando en ello, conoces los argumentos a favor y en contra y has tomado tu propia decisión respecto a lo que consideras verdadero o falso, aceptable o inaceptable, deseable o indeseable (p. 9)

A su vez Lipman (1989) refiere que “el pensamiento crítico es un pensamiento capaz y responsable en tanto que conduce al juicio porque se apoya en criterios, es auto corrector y sensible al contexto”. El pensamiento crítico no se considera un punto de discordia para llevar la contraria a lo que otros dicen, sino más bien como lo dice la autora es tener los argumentos para demostrar nuestro punto de vista, la idea es que si otro no está de acuerdo con lo que se plantea, también se tienen que tomar en cuenta el punto de vista del otro y el porqué de su pensar, pues cada persona tiene una realidad diferente.

### ***Pensamiento Reflexivo***

El pensamiento reflexivo permite que cada uno pueda explorar y analizar en sus ideas al acontecimiento cualquiera que éste experimente. Dewey (1989 citado por Granados, 2012) define el pensamiento reflexivo como «el tipo de pensamiento que consiste en darle vueltas a un tema en la cabeza y tomárselo en serio con todas sus consecuencias».

El pensamiento reflexivo nos invita a tomar en cuenta si estamos equivocados o no, a valorar nuestro pensamiento. En la construcción de ese pensamiento reflexivo según Dewey deberían darse en 4 (cuatro) facetas como son: las sugerencias, buscar la dificultad, elaborar hipótesis y comprobarla, de esta forma el pensamiento se hace consciente y no desde la venalidad.

### ***Filosofía***

Cabe destacar definiciones de autores importantes, Terrones (2009) realiza citas de diferentes autores para definir la filosofía como Sócrates (469-399 a. C.): “La filosofía es un afán que siente el hombre por saber de sí mismo” (“Conócete a ti mismo”). “La filosofía es el amor permanente a la sabiduría y la búsqueda de la verdad de las cosas; pues la sabiduría misma es patrimonio de los dioses”. “Filosofía es la búsqueda de la verdad como medida de lo que el hombre debe hacer y como norma para su conducta”. Por otra parte, Platón (427-347 a. C.): “La filosofía es la ciencia de la razón de las cosas”. “La filosofía es la más alta ascensión de la personalidad y la sociedad humana por medio de la sabiduría”. Cada uno de los conceptos está relacionado con la búsqueda de la verdad y de la razón.

La filosofía estudia la razón humana. Para llegar a los niveles de entendimiento primero obtenemos la información que son los datos, luego se produce el conocimiento que son las elaboraciones teóricas y de ciencia, más tarde se da la sabiduría que es el preguntarse por el conocimiento y la información, así lo plantea Fernando Savater (1999) en su libro “Las Preguntas de la Vida”.

Para que se produzca la postura frente a la verdad deben darse el escepticismo que es dudar de todo; el relativismo se cuestiona alcanzar la verdad a través del razonamiento;

dogmatismo donde no se admite razonamiento y la verdad es una. Hay cuatro (4) grandes problemas filosóficos: epistemológico, axiológico, antropológico, teleológico. La palabra «filosofía» viene del griego antiguo pilos (filos), que significa 'amor' o 'amante', y sophia (sofia), que significa 'sabiduría'. Por lo tanto, filosofía (philosophía) significa 'amor por la sabiduría'.

### ***Filosofía para Niños (FpN)***

La filosofía para niños fue creada en Estados Unidos por el filósofo y educador Matthew Lipman quien planteó que era necesario que el niño aprendiera a pensar por sí mismo, la filosofía surge en especial para niños gracias a su investigación basados en los estudios de diferentes autores como Dewey, Vygotsky, Piaget, entre otros. Álvarez (2010) del Centro de filosofía para niños hace referencia a Matthew Lipman, (1989) para definir:

El programa de FpN aspira a enseñar destrezas de razonamiento, pero, y esto marca la diferencia con otras escuelas pedagógicas, sin “vaciarlas” de contenido ni segregadas de su contexto original. Y el lugar de la filosofía, para la FpN, es la clarificación de los problemas de la vida democrática. De ahí que se haga énfasis en que “las técnicas cognitivas deben enseñarse en el contexto humanista de la filosofía; separadas de este contexto, se convierten en instrumentales y amorales” (p. 59).

En la Filosofía para Niños es necesario que el docente también se prepare y no se quede como un simple aplicador en su rol de docente facilitador; a éste le será más fácil usar el programa si lo pone en práctica. El rol del docente consistirá en ayudar a los niños a plantear sus ideas, usando un pensamiento reflexivo que le permita ver si está equivocado o no, si hay otras soluciones más viables, hasta llegar a un pensamiento crítico con argumentos.

El programa trata de implementar un compendio de lecturas que permitan al niño identificarse y pensar en las diferentes situaciones que presenten los personajes con argumento. También presenta el programa para usarlo en situaciones dentro del aula, para poder resolver diferentes problemas o pensar en situaciones particulares o de interés para el grupo. La idea es propiciar el diálogo ya sea con imágenes, situaciones reales, literatura, en fin, lo que nos pueda ayudar a querer pensar.

En este sentido el planteamiento temático y de desarrollo de las destrezas sería el siguiente:

**Elfie.** Novela de iniciación al programa, está pensada para niños de cuatro a cinco años. Con ella se pretende que los niños comiencen a darse cuenta de la importancia del lenguaje y de sus posibilidades. Kio y Gus. Novela prevista para niños de seis a siete años. Se plantea un primer contacto y encuentro con el mundo y sus elementos. Pixie. Pensada para un nivel ligeramente superior, siete a ocho años, aunque en estas edades los límites deben ser establecidos sobre todo por el mismo profesor y teniendo en cuenta el grado de desarrollo de sus alumnos. Esta novela vuelve de nuevo a plantear el tema del lenguaje y de la comunicación.

**El descubrimiento de Harry.** Primera de las novelas creadas por Lipman y base de todo el programa. Está pensada sobre todo para niños con edades comprendidas entre nueve y doce años, El tema central que se desarrolla es el de la importancia de la lógica en el lenguaje, y el de la importancia del desarrollo de las habilidades básicas del pensamiento y del razonamiento. Lisa. Novela prevista para alumnos de trece y catorce años; pero, como todas, tiene un campo práctico de aplicación mayor que el que teóricamente se le asignó. El tema principal, sobre el cual giran las distintas situaciones y sus correspondientes reflexiones, es el de los valores éticos o la reflexión moral. Suki y Mark. Tratan, respectivamente, y como temas principales, pero no únicos, de las cuestiones estéticas y de los problemas sociales. Están dirigidas a muchachos de trece o catorce años en adelante.

Todas las novelas traen sus manuales. Lipman propone estas estrategias, sin embargo, en otros países (como Perú) han cambiado las estrategias de acuerdo a su conveniencia, pues hay historias que no guardan relación con el niño y es así como comienzan adaptarla para que sean significantes al niño y le produzcan un interés por esa historia en particular.

### **Importancia de la Filosofía Para Niños**

Al hablar de este punto solo basta con saber qué es el pensamiento crítico, pues al buscar las características y definiciones, deja en claro que es un pensamiento creativo y

liberador. Tomando en cuenta, solo estas dos características la importancia de la FpN es evidente, se forma a un niño con la capacidad de valorar su pensamiento y para la sociedad forma un hombre netamente democrático, capaz de aceptar las diferentes ideas de los que le rodean.

Se hace un ser más cooperativo, que estará abierto a diferentes enfoques, discusiones y debates, estará vinculado a valores como la igualdad, la solidaridad y la libertad, con un alto valor del compromiso y la responsabilidad porque precisamente el tener un pensamiento crítico y reflexivo conlleva a hacer lo correcto.

### **Marco Metodológico**

El presente trabajo parte de un enfoque cualitativo, éste en palabras de Sampieri (citado en Martino, 2012) "...se enfoca a comprender y profundizar los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto". En otras palabras, que a través de la recolección de datos la investigación cualitativa permite realizar una interpretación de los hechos que el investigador observa, con el fin de interpretar y plantear posibles soluciones a diferentes problemas que se plantea. Usando el método inductivo que a través de lo observado en fenómenos particulares se puede llegar a generalizar en casos similares.

Hay que hacer notar, que el método cualitativo ha engranado en la humanidad, dando la posibilidad de estudiar al ser desde otras perspectivas, éste permite identificar la naturaleza profunda de las realidades del individuo de forma multidimensional, permitiendo una visión más crítica y amplia del objeto en estudio.

Además, surge como contraparte del paradigma positivista y el método cuantitativo, que intentaba explicar las ciencias sociales. Pero, esta al ser más objetiva o menos interpretativa, minimiza los marcos de análisis que pertenecen a las ciencias sociales y es así como no permite estudiar a los sujetos, sus interacciones y contextos subjetivo incluso de las apariencias.



### ***El Método***

En el presente estudio se seleccionó el método hermenéutico basándose en la observación para luego interpretar. Moreno citado por Espinoza (1994) destaca que la hermenéutica es el método:

...para acceder al conocimiento de una episteme, la inmersión en su realidad el requisito fundamental. Esta inmersión la entiendo como el compromiso ético del investigador de no cuestionar la realidad, de no pretender readaptarla a sus necesidades investigativas, de no cuestionarla, sino vivirla, conocerla en esencia, sin ojos críticos, sino con ojos de comprensión que no significan, ojos de apoyo incondicional a sus aberraciones, sino comprensión de las causas originantes (p. 3).

Hurtado y Toro (2001) definen hermenéutico según Ditley (1989) como "el proceso por medio del cual conocemos la vida psíquica con la ayuda de signos sensibles que son su manifestación".

### ***Escenario e Informantes Claves***

La investigación se llevó a cabo en la Unidad Educativa Estadal ubicada en el sector Caja de Agua, Av. Circunvalación nº 34, callejón los Pintos, en la parroquia el Limón, Municipio Mario Briceño Iragorry, estado Aragua. En cuanto a los informantes, éstos estuvieron conformados por cuatro docentes y once filósofos (estudiantes).

### ***Técnicas e Instrumentos para Recabar la Información***

Es imprescindible tener conceptualizada la técnica, que se puede definir como el conjunto de instrumentos que permiten la ejecución de los métodos. Una de las técnicas fundamentales que apoyó esta investigación fue la observación, tomando en cuenta la expresión humana observada muchas veces.

Además, se llevó un registro audiovisual y un cuaderno de anotaciones, siguiendo las sugerencias de Hurtado y Toro (2001) al realizar la observación participante; lo que implicó que la investigadora se involucrada en las acciones del grupo.

### ***Técnicas de Interpretación de la Información***

Los investigadores cualitativos tienen que recopilar la información posible de manera organizada e ir dando una posible conceptualización sobre el hecho observado y registrado. Para que el investigador cumpla con esta técnica la misma se tomó en cuenta la categorización, estructuración y teorización propuesta por Martínez (2004). Se usó en esta investigación la categorización descriptiva para realizar la interpretación de los resultados. Martínez (2004), señala que: “La categoría resume lo que el informante dice ya que es la concreta de la información obtenida”. Es decir, se va resumiendo la información a medida que se categoriza pues los datos se van anexando a una categoría que el investigador considere.

El mismo autor, define que la estructuración:

Es un proceso que nos lleva, generalmente, a usar metáforas y analogías. Aunque las analogías y los modelos han constituido incuestionablemente una fecunda fuente de teorías científicas, conviene señalar también el peligro que representa su mal uso. Hay analogías fructuosas, pero también engañosas; esto sucede cuando no hay homología estructural entre la realidad simbolizante y la simbolizada (p. 70)

El autor antes mencionado define teorización como:

El proceso de teorización utiliza todos los medios disponibles a su alcance para lograr la síntesis final de un estudio o investigación. Más concretamente, este proceso tratará de integrar en un todo coherente y lógico, los resultados de la investigación en curso, mejorándolo con los aportes de los autores reseñados en el marco teórico referencial después del trabajo de contrastación (p. 71)

### **Interpretación de los Hallazgos**

#### ***Categorización***

En el desarrollo del presente trabajo se realizaron tres matrices de acuerdo con los datos obtenidos en tres momentos diferentes. En la matriz N° 1 se encuentran los datos de una actividad donde los niños dibujan una máscara, explican por qué realizó ese diseño en particular (esto como preámbulo al cuento), que lleva por nombre “La Irulana y el Ogronte”. En la matriz N° 2 la investigadora llevó un cuento que lleva por nombre

“Filomena y Sofía”, después de realizar la actividad los niños discutieron sobre los aspectos importantes que se tocan en el cuento y al final realizaron la técnica del periodista. Estas dos matrices no se presentan aquí por razones de espacio.

Matriz Categorical: \_\_\_\_\_ Momento N° 3 \_\_\_\_\_

Observación: Para este momento se escogió un cuento del autor venezolano Julio Garmendia titulado “Las dos Chelitas” previo al cuento los niños dibujaron una carita expresando a través del dibujo como se sentía y al finalizar el cuento dibujaron otra carita para expresar como se sentía después de escuchar el cuento.

### Cuadro 1

#### Matriz Categorical Momento n° 3.

Categoría	Sub-categoría	Cód.	S	Texto protocolar
Pensamiento crítico	Razona por sí mismo	1	I	<b>Yo les voy a leer este cuento y ustedes tienen que estar muy atentos porque hay dos personajes que se llaman iguales. El cuento se llama las dos chelitas (se interpretó a través de dos muñecas de trapo, después de leer...)</b>
		2		
		3		
		4		
		5		
		6	Ft	se quedan pensando
		7	F3	ella estaba triste
		8	I	¿Ella estaba triste?
		9	F4	Porque no le daban el sapo
		10	F3	y vino ella la vio triste y le dio el sapo
	11	I	<b>Pero, ¿ustedes saben lo que le paso en realidad a chelita la de acá?</b>	
	12			
	13	F6	si	
	14	I	¿Qué le paso?	
	15	F5	le mataron los animales	
	16	I	¿Le mataron los animales?	
	17	F3	no	
	18	I	<b>Bueno...Chelita la de acá ella estaba muy enferma y cuando dice el cuento que chelita se acostó a dormir es porque chelita murió.</b>	
	19			
	20			
	21	FT	Impresionados algunos dicen ¡ah!	
	22	I	<b>Entonces sus papas la rodeaban de animales porque a ella le gustaban mucho, a ver si chelita la de acá se aferraba a la vida y podía vivir más, cuando ella murió Chelita la de enfrente le dio mucho dolor y le llevo el sapito que ella tenía en su jardín para que estuviera donde ella duerme. ¿Qué piensan ustedes de la muerte?</b>	
	23			
	24			
	25			
	26			
	27			



**Cuadro 1. (Cont.)**

Categoría	Sub-categoría	Cód.	S	Texto protocolar
		28	F4	(agarra la muñeca) ¿Por qué no la enterramos?
		29	I	yo la pongo aquí porque no tengo donde enterrarla
		30		(Risa)
		31	F4	en la tierra
		32	I	si, en la tierra
Pensamiento Reflexivo	Afirma algo	33	F4	sonríe
	que sabe por	34	I	¿Qué creen ustedes de la muerte?
	experiencia o	35	F3	está enterrada
	se lo dijeron.	36	I	Está enterrada. ¿Qué piensan ustedes de la muerte?
	Verdad	37	F4	se quedó con el sapito para toda la vida
	Relativa	38		¿Tú crees que está feliz?
		39		¡nooo!
	Razona por sí	40	I	¿No está feliz?
	misma	41	FT	sí, porque tiene el sapo que ella quería
		42		el sapo la acompaña
	43	I	¿Es malo morir?	
	44	F4	yo no quiero crecer	
	45	I	¿Por qué no quieres crecer?	
	46	F3	porque no quiero tener novias y esas cosas y morir	
	47	I	¿Y por qué asocias crecer con morir?	
	48	F1	porque no quiero que mis papas se mueran	
*Búsqueda de la verdad	Utiliza la	49	I	¿Y tú crees que cuando se mueran tus papas, no vas a ser feliz?
	lógica. Verdad	50		
	Relativa	51	F1	no
		52	I	¿Tú crees eso?
		53	F1	Si
		54	I	porque mi mamá y mi papá se murieron y yo soy feliz no porque se hayan muerto, pero soy feliz
	Afirma algo	55		
	que sabe por	56	F1	mi mamá me dijo que cuando se muera ella quiere que yo sea feliz
	experiencia o	57		
	se lo dijeron.	58	I	¿Qué tu estés feliz?
	Verdad	59	F1	si
	Relativa	60	I	¿Y ustedes creen que es bueno ser como chelita la que murió que todo lo quería para ella?
		61		
	Hacer juicios.	62	F1	es ser chino
	Verdad	63	I	¿Qué tiene que ver eso con chino?
	absoluta	64	F1	es ser celoso que quiere tener todo para ella y los demás que tengan cosas feas
	Hace juicios	65		
		66		interrumpe
		67	I	Por lo ejemplo, morocho quiere tener toda la atención para él. ¿Ustedes creen que es chévere eso?
		68		
		69	F3	no
		70	I	¿Ustedes creen que la chelita que tenía el sapo fue generosa?
		71		

**Cuadro 1. (Cont.)**

Categoría	Sub-categoría	Cód.	S	Texto protocolar
		72	F5	No
		73	F3	Si
		74	I	<b>¿No les gusto el cuento?</b>
Pensamiento crítico		75	F3	si
		76	I	<b>¿Qué les pareció que era triste o era feliz?</b>
		77	F5	triste
	Razona por sí mismo	78	I	<b>¿Por qué?</b>
		79	F6	porque chelita se murió
Pensamiento Reflexivo		80	FT	(los niños hacen una dramatización del cuento)
		81	I	<b>tú eres chelita la que tenía los animales</b>
		82	F3	¿la muerta? (risas)
		83	I	<b>La que murió. Comienza Alexander</b>
		84	F3	hola
	Genera preguntas	85		Hola. Yo quiero que me cambies tu sapo por la campa azul
		86		azul
		87		<b>No ¿cuál es la grosería que le dijo?</b>
		88	I	<b>ella no fue grosera Alexander</b>
		89	F4	ella no dijo ninguna grosería
		90	F3	a mí papá no le gustan los animales, no, no ya te dije que
		91	F4	no
		92	F3	te lo cambio por...los pichones, el perico, la campana de
		93		oro
		94		no, no ya te dije que no
*Búsqueda de la verdad		95	I	<b>¿Y ahora chelita que le paso?</b>
		96	F3	murió
		97	I	<b>¿Y qué hace chelita la de al frente?</b>
		98	F4	toma el sapo
		99	I	<b>¿Y qué le paso a chelita?</b>
		100	F3	(Geomar para a chelita que murió)
		101		mira se arregló (risas)
		102	I	<b>¿Y qué paso con chelita la de al frente, ella se quedó con?</b>
		103		
		104	F3	con los animales
		105	I	<b>¿Y ahora que va a ser Chelita porque a su papá no le gustaban los animales?</b>
	Utiliza la lógica	106		
		107	F3	le mintió
		108	I	<b>Entonces, ¿qué creen ustedes Ahora cambiamos las caritas que están aquí?, entonces vamos a pararnos y dibujamos otra cara de cómo nos sentimos luego de leer el cuento.</b>
		109		
		110		
		111		

Legenda: Pensamiento Crítico: **A** Pensamiento Reflexivo: **B** Búsqueda de la Verdad: **A**









### ***Síntesis Interpretativa***

En el ejercicio educativo se presentan una serie de situaciones que pueden o no colaborar con el proceso de enseñanza aprendizaje. En el caso de los niños de 2do grado de la Unidad educativa José Francisco Torrealba se encuentran muchas limitaciones no sólo en el proceso de enseñar a pensar al niño, que además no lo tienen-, sino también en el proceso adecuado que deberían de tener.

Esta investigación no escapa de los efectos de las limitantes. Para comenzar se puede identificar como primer factor limitante las personas extrañas dentro del aula, pues allí se encuentra un personal que aparentemente labora como equipo multidisciplinario pero que cumple más bien un rol disruptivo dentro de aula, más que colaboración dentro del proceso de enseñanza.

Otras de las limitantes encontradas, el tiempo que se pueden dividir en tres, el primero el tiempo que los niños están dentro de la institución y el tiempo perdido por falta de clase; el segundo el tiempo que la docente usa para sus actividades pedagógica de los niños; y el tercero el poco tiempo que tenía la investigadora para aplicar la FpN.

Por ende, encontrando esas debilidades se puede notar que existe una relación de tiempo de calidad y la carencia de poder pensar o hacer que los niños ejerciten el pensamiento. En un turno de la tarde donde el niño ya viene con una vivencia del hogar o del contexto que se ubique y que de cierta forma quiere expresar lo que le ocurrió, lo que siente, en fin, quiere y necesita un espacio que no se le brinda dentro del horario de clases. El objetivo es sólo dar los contenidos y nada más, aunado las necesidades humanísticas que no son satisfechos, el querer expresarse crea en estos niños cierta rebelión que es combatida con las amenazas y regaños de la maestra.

La FpN es capaz de ayudar a la persona a encontrarse o a conocerse, pues le permite aflorar puntos de vistas que no sabía que podía hacer o establecer criterios sobre temas que no le competen o son ajenas para su vida de forma crítica no despectiva. La FpN si se aplicase de forma cotidiana como cualquier materia dentro del pensum de estudio de los niños la alta tasa de acoso escolar bajaría, pues el llamado bullying no acaba con

campañas de televisión o en la escuela, no es decirle al niño porque no lo debe hacer es decirle a la víctima por qué te dejaste afectar y al victimario por qué lo haces tú.

Una de las causas del acoso escolar se apoya en los complejos y miedos que siente el acosado, pero cuando a estos niños a través de situaciones en el aula o a través de un cuento se les permite reflexionar entenderán y verán la vida desde otro enfoque. El pensamiento crítico en estos niños se vio reflejado en las características propias que lo definen permitiendo obtener un cúmulo de datos, en este sentido, los niños se permitían pensar por sí mismo, pero no porque lo saben, lo hacen espontáneamente a través de preguntas o experiencias que plantean otros; por ejemplo, cuando plantean sus gustos “me gusta la escuela” o por qué a todos les gustan cosas diferentes y plantean “porque somos diferentes”. También suponen problemáticas existentes a los aspectos de la vida misma por ejemplo “no quiero crecer” asociando esto con la muerte y también señalando situaciones cotidianas dentro del salón como “ustedes pelean mucho” dijo un niño refiriéndose a las niñas.

Estos niños tienen 8 años de edad y según sus características de acuerdo al desarrollo social y que se pudo comprobar es el protagonismo y el liderazgo, el más dominante y precisamente se puede observar que los datos recolectados son de niños que primero son los líderes del grupo y además presentan problemas de comportamiento, son los niños más nombrados en clase, pero para ser regañados. Pero también estos niños tienen mucho que decir, y así lo hicieron; además que hay un gusto en todo el grupo por la lectura que lamentablemente no es estimulada por la docente.

Continuando con el pensamiento crítico, también se pudo observar que generan preguntas ya sean sosas pero que están ligadas a la necesidad de querer crear, por ejemplo: “¿vamos a dibujar del cuento? ¿Cuál es la grosería que le dijo? Y relacionado con este aspecto es plantear dudas donde expresaban frases como: “yo no sé qué voy hacer? ¿Yo no lo sé hacer? En fin hay una necesidad que debemos cubrir y la FpN permite pensar sobre la vida de forma crítica, los niños de hoy y sobre todo este grupo necesita ser escuchado y tener estrategias acorde a las necesidades que ellos presentan.

Por otro lado, se tiene la siguiente categoría el pensamiento reflexivo donde también se toman aspectos que identifican a este pensamiento para obtener información

por ejemplo los niños dieron algunas muestras de razonamiento como: “porque aprendes” refiriéndose a porqué le gusta estudiar; cuando plantea problemas como “yo no quiero crecer” también razona sobre esto y dice “porque no quiero tener novias y esas cosas y morir”, es decir en su pensamiento hay unas posibles de causa de la muerte que para él es crecer.

Con lo anterior expuesto, debemos tener presente que los niños de 8 años tienen un pensamiento lógico, pero aún no tiene un pensamiento abstracto y a partir de aquí se observó que los niños utilizan la lógica usando frases a las situaciones presentadas como: “porque no quiero que mis papas se mueran” refiriéndose a lo que pensó y reflexiono sobre la muerte y llego a la lógica que es que no se quiere verse sin sus padres. Otro de los comentarios bien marcados es con los gustos y el por qué nos gustan cosas diferentes al usar la lógica piensa que “porque todos no somos iguales porque algunos les gusta una cosa y otros sí, porque todos somos diferentes”.

A través del pensamiento reflexivo ellos pueden ver sus límites, es decir expresar que son capaces o no de hacer y pueden dirigirse a un compañero y decirle “ven, yo te lo hago” o al contrario decir “no puedo hacer un redondo”. Relacionado con este tema el niño puede despertar la creatividad y la imaginación, ya sea pensar qué le paso a un personaje de un cuento ejemplo: “le mataron los animales” buscando alternativas de los que pudo haber pasado o realizar una expresión artística y valorarla como: “yo voy hacer una máscara más fina”.

A su vez, el ser humano es impredecible y está en una constante búsqueda de la verdad, Lipman no toma en cuenta este aspecto, pero tampoco lo descarta ya que es tácito es parte de la aplicación filosófica, pero es conveniente analizarlo porque se debe estudiar la situación educativa en la nación, es decir qué estamos haciendo los educadores en el aula y como están saliendo formados esos educandos. Y cuando se aplica la FpN afecta a todo el que está en el contexto de manera que todos llegan a involucrarse si así lo desea.

Así pues, que la búsqueda de la verdad surgió como una categoría emergente y se toma en cuenta en esta investigación a través de la verdad absoluta y la verdad relativa, no hay que tener una cierta edad para buscar la verdad, se hace de forma inconsciente, el

fin de la FpN es que el individuo este consciente cuando ocurra pues la mayoría de los aspectos de la vida se está en constante ejercicio de búsqueda, la cuestión esta que no hay una sola verdad y es por ello que se tomaran en cuenta esas subcategorías.

### **Instancia de Reflexión**

En primer lugar, se observó que a los niños del 2do grado de la Unidad Educativa Estadal no se le aplica ninguna estrategia para estimular el pensamiento crítico y reflexivo, sólo se da una transmisión de conocimientos acompañados de amenazas y regaños para hacer entender al niño dónde se está equivocando cuando tiene conductas indeseables. Por lo tanto, se concluye con respecto a este aspecto que la docente no posee conocimiento sobre la FpN, ni tampoco usa estrategias para estimular el pensamiento crítico y reflexivo.

En las estrategias de FpN aplicadas por la investigadora, se observó que a los niños les gusta que les lean y les gusta leer, dramatizar, también les gusta expresarse en diferentes temas y lo hacen de manera espontánea, aunque pareciera que el llamar la atención es importante para ellos, así que podían salirse de la conversación y hacer algo que les generara un regaño o muchas veces una amenaza, en su rostro muchas veces se dibujada una sonrisa.

La investigadora pudo constatar que su llegada era motivo de júbilo, la emoción de los niños al verla llegar indica que las actividades les atraían y que se sentían bien con ella. Al momento de comenzar estaban ansiosos preguntando qué se haría ese día, ¿si un juego o un dibujo?, ya que les gusta mucho dibujar o preguntaban sí la actividad era una lectura; lo esperaban como si fuera una sorpresa, las lecturas no los aburren y al final querían dar su opinión frente al tema, pudiendo ser muchas veces crueles con sus opiniones, pero esto es parte de la niñez.

Su diálogo filosófico tenía que ver con las experiencias vividas, lo que se dice en casa, lo que dice mamá o papá, pero que luego con la participación de sus pares comparaban las situaciones y muchas veces en su reflexión cambiaban de parecer, experimentando una nueva verdad, sea esta absoluta o relativa.

Las planificaciones son cambiantes no hay limitantes, muchas veces ellos llevan a otros temas y hay que permitir que lo hagan, quizás de ese tema se puede sacar más provecho que la planificación establecida, no por ello se deja sino más bien en algún momento se puede retomar el tema que el docente quiere tratar. Es por eso que, las estrategias para la aplicación del programa FpN es posible, los niños llegan a pensar reflexiva y críticamente, y que ésta no tiene que estar vinculada a situaciones de vida particulares de estatus social, económico y psicológico, la ética surgió dentro de ellos, afloraban pensamiento y se daba cuenta de ello, a pesar del poco tiempo y apoyo por parte de la institución.

Resulta claro, que, a la docente de aula, muchas veces le causaba asombro lo que decían los niños en las sesiones, pues ella de cierta forma no los escucha. También se constató que no es necesaria la utilización de los libros sugeridos por el creador del programa de FpN, porque cualquier literatura incluyendo imágenes puede servir sólo debe ser atractivo para los niños.

En este orden de ideas, se puede dejar en claro que la FpN genera un beneficio evidente, en pocas sesiones esto se comprobó; y si se realizara de manera continua, los niños podrían cambiar hábitos de lecturas y comportamiento, incluso mejora la relación de docente-alumno, el ánimo de los niños al recibir a la investigadora es un ejemplo.

Para concluir, la aplicación del programa de FpN es viable, no importa los recursos del colegio sea poco o mucho, cualquiera hasta una caja vacía de fosforo con un algodón dentro permite una reflexión, busca un porqué, genera dudas y preguntas, la FpN se puede usar con literatura venezolana o latinoamericana ajustándose a la realidad que puedan estar viviendo esos niños, el uso de un juego o una imagen, unas\* situación de aula que para esta investigación se dio en varias ocasiones es aprovechable, el regaño genera un silencio, rabia o disputa pero no reflexión más tarde que temprano se vuelve a repetir la conducta indeseable, se puede aplicar un conductismo pero reflexivo y crítico.

Finalmente, estos niños tienen mucho que decir y mucho que aprender a través de sus vivencias y cómo ellos lo utilizarán para la vida, para ellos es importante la preparación de los docentes a través de foros, congresos, charlas, en fin cualquier otra técnica que le permita no solo al docente sino todos los que laboren en el ámbito escolar incluso los

padres el manejo de programa de FpN, y en donde todos sobre todo la sociedad obtiene ganancias de un mejor ciudadano, de una mejor generación, de mejores resultados en el individuo que conduzca a tener un mejor país.

### Referencias

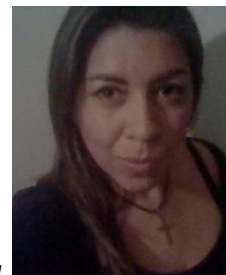
- Álvarez, A (2010). *Filosofía para niños* [Documento en línea]. Disponible: <http://enlaescuela.aprenderapensar.net/2010/02/05/la-filosofia-para-ninos-de-matthew-lipman/> [Consulta: 2014, mayo 15]
- Espinoza, N (1994). *Resumen reflexivo de la obra "el aro y la trama"* [Documento en línea]. Disponible: <http://servicio.bc.uc.edu.ve/faces/revista/a4n10/4-10-15.pdf>. [Consulta: 2014, junio].
- Granados, J. (2012). *Proceso reflexivo* [Documento en línea]. Disponible: <http://www.educaplay.com/> [Consulta: 2014, mayo 15]
- Hurtado, I. Toro, J. (2001). *Paradigmas y métodos de investigación*. Valencia, Venezuela: Episteme.
- Jiménez (2009). *Ensayo pensamiento y lenguaje ¿qué es primero?* [Documento en línea]. Disponible: <http://es.slideshare.net> [Consulta: 2014, mayo 15]
- Lipman, M (1969). *Perfiles Mathew Lipman (1923)* [Documento en línea]. Disponible: <http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/servicios/hemeroteca/Educacion2001/educ98.pdf> [Consulta: 2014 mayo].
- Lipman, M (1989). *Critical thinking and the use of criteria*. [Revista en línea]. Disponible: <http://www.pdcnet.org/> [Consulta: 2014, marzo 25]
- Martínez, M (2004). *Necesidad de un nuevo paradigma epistémico* [Documento en línea]. Disponible: <http://prof.usb.ve/miguelm/necesidadpe.html> [Consulta: 2015, mayo 29]
- Martino, M (2012). *Investigación cualitativa* [Documento en línea]. Disponible: <http://metodos.blogspot.com/2012/02/investigacion-cualitativa-segun.html>. [Consulta: 2015, junio 18].
- Morín, E (1999). *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro* [Documento en línea]. Disponible: <http://www.iutep.tec.ve/uftp/images/> [Consulta: 2015, mayo 29].
- Muñoz, A (s/f). *El pensamiento crítico* [Documento en línea]. Disponible: <http://motivacion.about.com/> [Consulta: 2014, mayo 14].
- Nickerson, R. (2008). *¿Por qué enseñar a pensar?* [Documento en línea]. Disponible: <http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/2779/1/tm4501.pdf> [Consulta: 2014, mayo 19]
- Savater, F. (1999). *Las preguntas de la vida*. Barcelona, España: Ariel.



Segovia, (2000). *El Pensamiento una definición* [Documento en línea]. Disponible: <http://www.sisbib.unmsm.edu.pe/> [Consulta: 2014, junio].

Terrones, E. (2009). *El concepto de filosofía según los filósofos* [Documento en línea]. Disponible: <http://eudoroterrones.blogspot.com//> [Consulta: 2014, junio 3].

### **Síntesis Curricular**



**Michel Parisca**

Profesor universitario. Personal activo en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador del Instituto Pedagógico “Rafael Alberto Escobar Lara”, núcleo Maracay, Graduada como Profesor de Educación Preescolar con mención *Summa cum Laude*. Magister en Educación mención: Educación Infantil, adscrita a la Unidad de Componente Docente en el Departamento de Educación Inicial IPMAR. Cursante de la Especialización de Educación para la Integración de las Personas con Discapacidad.

**Universidad Pedagógica Experimental Libertador  
Vicerrectorado de Investigación y Postgrado  
Instituto Pedagógico “Rafael Alberto Escobar Lara”  
Subdirección de Investigación y Postgrado**

## **CULTURA DE PAZ Y RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS DEL PERSONAL DIRECTIVO DE LAS ESCUELAS PRIMARIAS DEL MUNICIPIO SAN FELIPE, ESTADO YARACUY**

**Autor: María Verasteguí**  
gusjunalianger@gmail.com  
*Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL)*  
*Maracay – Venezuela*

**PP. 94-122**

## **Cultura de Paz y Resolución de Conflictos del Personal Directivo de las Escuelas Primarias del Municipio San Felipe, Estado Yaracuy**

**María Verasteguí**

gusjunalianger@gmail.com

*Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL)*

*Maracay – Venezuela*

**Recibido:** Febrero 2019

**Aceptado:** Abril 2019

### **Resumen**

Describir la cultura de paz y resolución de conflictos del personal directivo de las escuelas primarias del municipio San Felipe, estado Yaracuy fue el objetivo de esta investigación que se apoyó en un diseño de campo, aplicando un cuestionario de 28 ítems a una muestra de 415 docentes. Los resultados del estudio evidenciaron que el 78% de los gerentes educativos se desempeñan en el marco de los postulados de la cultura de paz; contrariamente, una minoría requiere vigorizar sus acciones gerenciales para consolidar una cultura de paz y de convivencia democrática en sus instituciones. Las técnicas de resolución de conflictos evidenciaron que el 98% de los directivos utiliza la negociación y la conciliación; solo el 2% emplea la mediación para resolver los conflictos en sus escuelas. Sobre la base de estas evidencias se construyeron lineamientos teóricos para el fortalecimiento de la cultura de paz y la resolución de conflictos.

**Palabras Clave:** cultura de paz, resolución de conflictos, directivos, escuelas primarias.

### **Culture of Peace and Conflict Resolution of the Directive Staff of the Primary Schools of the San Felipe Municipality, Yaracuy State**

#### **Abstract**

Describing the culture of peace and conflict resolution of the directive personnel of the primary schools of the San Felipe municipality, Yaracuy state, was the objective of this research that was supported by a field design, applying a questionnaire of 28 items to a sample of 415 teachers. The results of the study showed that 78% of the educational managers work within the framework of the postulates of the culture of peace; On the contrary, a minority needs to strengthen its managerial actions to consolidate a culture of peace and democratic coexistence in its institutions. Conflict resolution techniques showed that 98% of managers use negotiation and conciliation; only 2% use mediation to

resolve conflicts in their schools. Based on these evidences, theoretical guidelines were built for strengthening the culture of peace and conflict resolution.

**Key Words:** culture of peace, conflict resolution, managers, primary schools.

### Introducción

La preocupación por resolver los conflictos y hechos violentos en las organizaciones de diversas partes del mundo, ha generado el desarrollo de investigaciones, proyectos y experiencias que promueven la cultura de paz; así lo hizo la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1945), en cuyos lineamientos constitutivos declara. “puesto que las guerras nacen en la mente de los hombres, es en la mente de los hombres donde deben erigirse los baluartes de la paz” (p. 1).

Tres años más tarde en el año 1948, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) aprueba y promulga la Declaración Universal de los Derechos Humanos, con la finalidad de orientar el respeto por los derechos fundamentales del hombre; en sus treinta artículos se proclama la consideración a la dignidad y el valor de la persona humana, la igualdad de derechos de hombres y mujeres, la promoción del progreso social, así como elevar el nivel de vida dentro de un contexto amplio de libertad y justicia.

Sobre el particular, Fisas (2013) revela que a nivel mundial se amplían las zonas de paz, pero, a la vez se intensifican diversas explosiones de terrible violencia; por un lado, se está creando una riqueza sin precedentes en distintos ámbitos médicos, culturales, económicos y sociales, entre otros; pero sigue creciendo la pobreza endémica; contradictoriamente la voluntad de los pueblos y sus derechos integrales se celebran y se violan al mismo tiempo; la ciencia y la tecnología mejoran la vida humana, en tanto sus efectos secundarios amenazan a los sistemas que sustentan el planeta.

Estos son algunos indicios que refieren sobre el creciente y permanente modo de conflictos; cada día surgen nuevas tendencias que generan nuevos enfrentamientos, por tal motivo las organizaciones internacionales, los países, gobernantes y sociedad civil se dedican a crear lineamientos y organizaciones con el supremo objetivo de instaurar un ambiente de paz.

Por esta razón, es necesario cambiar el rumbo de estos escenarios conflictivos, apelando a la capacidad del ser humano para redescubrir concepciones tan sencillas como la solidaridad, la tolerancia, el respeto y la justicia, entre otros valores universales, reforzando así cualidades propias de la condición humana que conducen efectivamente a una cultura de paz.

Ante este contexto, en América Latina, ha surgido la educación en derechos humanos, con la finalidad de democratizar las administraciones dictatoriales o por la necesidad de prevenir la violencia institucionalizada de gobiernos donde la dignidad humana frecuentemente se ve amenazada.

Según Tuvilla (2011), en Latinoamérica, la educación en derechos humanos tiene un carácter tanto preventivo como de promoción. Esta última acción ha permitido un avance hacia la consolidación de la cultura de paz en la región que pone de manifiesto la necesidad de articular estrategias educativas orientadas a prevenir y resolver escenarios de violencia.

Partiendo de lo planteado, se puede señalar que existen experiencias educativas en derechos humanos que desde hace tiempo se desarrollan en distintos países de América Latina, sin embargo, explica Galtung (2013) la incapacidad de la mayoría de los gobiernos de la región para efectuar el mínimo de sus funciones y servicios sociales, no garantiza el buen desarrollo de la educación en derechos humanos.

Con todo, es importante destacar que las organizaciones latinoamericanas en derechos humanos, como la Asociación Latinoamericana de Derechos Humanos (ALDHU) en América Latina y el Caribe, han realizado grandes esfuerzos en esta materia, sus redes de intercambio, encuentros y eventos en todos los niveles son realmente importantes. Estas acciones no son suficientes para neutralizar la violencia existente, que se traduce en guerras civiles, desplazamientos, delincuencia organizada, desigualdad social, corrupción y en las organizaciones educativas, señala López (2011), la presencia de conflictos alejan emocionalmente a los integrantes de las instituciones educacionales.

En el caso de Venezuela, existe un programa de Ciudadanía y Paz del Ministerio de Ciencia y Tecnología (2014) dirigido a investigadores y universidades, así como a otras

entidades, con el fin de impulsar proyectos en tres áreas prioritarias: gobernabilidad y ejercicio de la democracia: Cultura, educación para la paz y derechos humanos y violencia e inseguridad.

Del mismo modo, la Ley Orgánica de Educación, LOE (2009) en el artículo 3, establece como principios de la Educación en Venezuela, la formación en una cultura para la paz, la justicia social, el respeto a los derechos humanos, la práctica de la equidad y la inclusión, el derecho a la igualdad de género. Igualmente, norma:

Se consideran como valores fundamentales: el respeto a la vida, el amor y la fraternidad, la convivencia armónica en el marco de la solidaridad, la corresponsabilidad, la cooperación, la tolerancia y la valoración del bien común, la valoración social y ética del trabajo, el respeto a la diversidad propia de los diferentes grupos humanos (p.2).

Esta cita evidencia como el Estado venezolano a través de la educación promueve la prevención de conflictos que puedan engendrar violencia y promulga su compromiso con la edificación de escenarios de paz. Asimismo, la Ley Plan de la Patria (2013) en su segundo objetivo histórico precisa “Consolidar el movimiento por la paz y la vida para la construcción de una cultura de paz, mediante propuestas y acciones a favor de una convivencia pacífica, segura, solidaria y libertaria” (p.15) en la que se confirma un profundo enfoque humanista de la educación a favor de la paz ciudadana con el propósito de promover una ética, cultura y formación en un marco de plena convivencia solidaria.

Sin embargo, aun cuando existe la normativa legal y la disposición por parte de un alto porcentaje de la sociedad, la violencia en las organizaciones educativas en el país es abierta y desafiante. Al respecto, Casanova (2012) y Trejo (2008) señalan la frecuencia de acciones negativas en las escuelas como lo son: agresiones verbales y físicas, discriminación, intimidación, abuso de autoridad y en algunos casos, abuso sexual, generando como consecuencia un ambiente de conflictos violentos en las escuelas del país.

Por esta razón, es necesario impulsar la creación de espacios de negociación y entendimiento, para generar condiciones que favorezcan la implementación de una cultura de paz en la sociedad, evitando los problemas de violencia en todos los escenarios



del acontecer nacional. En esta misión, las organizaciones educativas tienen un papel fundamental y, para ello, los directivos y docentes ameritan promulgar una cultura de paz y convertirse en testimonio viviente de valores ciudadanos a favor de esta cultura y de la resolución pacífica de conflictos.

En este orden de ideas, Pérez Reverte (2014) señala que si la educación se orienta a formar ciudadanos, tiene que promover implícita y explícitamente valores de convivencia humana como el respeto, responsabilidad, trabajo, diálogo, solidaridad, amor y la justicia. En efecto, para alcanzar la cultura de paz, estos valores deben ser promocionados por el personal de las escuelas primarias del país, bajo la premisa de que para lograr una convivencia ciudadana, entendida como el establecimiento de buenas relaciones interpersonales con otros bajo el amparo de la aceptación y la comunicación; es indispensable tomar en cuenta el desarrollo de hábitos y competencias sociales, para constituir relaciones humanas en un marco de democracia y respeto a las normas básicas del derecho humano, fomentar la tolerancia, la solidaridad, responsabilidad e igualdad como habitantes de un terreno común.

Este planteamiento epistémico pone en escena que la educación es efectivamente la mejor herramienta para superar con éxito la proliferación de la violencia y construir una cultura de paz, para ello, se requiere de un personal directivo y docente comprometido con un sistema de relaciones para ser, hacer, pensar, conocer y convivir en sociedad; capaz de guiar a los ciudadanos hacia la práctica de valores morales centrados en una convivencia pacífica, de respeto a los derechos humanos en un ámbito ideal para asumir destrezas y herramientas intelectivas en la resolución de conflictos a través de distintos caminos de mediación donde la comunicación es vital para dinamizar las interrelaciones humanas; responsabilidad de amplio espectro social por cuanto se pretenden fomentar valores humanos trascendentes.

Ello implica acciones gerenciales y docentes destinadas a crear condiciones adecuadas para cooperar y trabajar colectivamente, apreciar las experiencias y perspectivas de los demás, tolerar otros puntos de vistas, fomentar el pensamiento crítico y buscar soluciones a los problemas institucionales en aras de fomentar buenas relaciones interpersonales y capacidades para llegar al consenso y la convivencia ciudadana.

Sobre el particular, Chavarría (2012) y Fernández (2013) refieren que la educación para la paz es una herramienta esencial para la resolución pacífica de los conflictos en las organizaciones educativas, por esta razón, es necesario impulsar una educación basada en valores que fomenten la solidaridad y el respeto a los derechos humanos.

De acuerdo con Ávila (2014), una educación para la paz es aquella que enseña cómo efectuar un diálogo sincero, dirigido al verdadero entendimiento con el otro, pues como señala Paz (2014) no hay yo, siempre somos nosotros y sus objetivos principales son la paz interna y la paz pluralista. Así, es un espacio donde el diálogo como estrategia para alcanzar la paz tiene su impronta, se busca mediar en el conflicto para que ningún elemento pueda afectar la paz individual o la social.

La educación para la paz debe ser un proceso continuo y permanente que ayude al individuo a descubrir críticamente la realidad del conflicto para poder situarse ante el mismo y actuar en consecuencia, teniendo como aliado permanente el diálogo, la mediación y el acuerdo. Asumiendo la labor de analizar aspectos como valores morales, la tolerancia, libertad, solidaridad, justicia, comunicación, participación, colaboración, trabajo en equipo, entre otros.

De esta forma, se podrá identificar elementos conductuales que generan conflictos individuales y colectivos para buscar soluciones acertadas examinando y resolviendo problemas desde las causas que los originan. Por tal motivo, para instaurar una cultura de paz en las escuelas, se requiere necesariamente, reorientar los procesos de socialización para fundamentarlos sobre los valores de cooperación, libertad, justicia, solidaridad, honestidad, tolerancia, respeto y alcanzar así, un clima de propósitos comunes, de cambios sociales positivos y de cooperación mutua.

En tal sentido, Camacho (2012) afirma que en el sistema educativo venezolano se espera que sea el gerente quien aclare y amplíe las metas fijadas por la institución para trabajar en paz. Los gerentes y docentes, precisa el autor, cumplen un importante papel en la formación permanente de sus comunidades al difundir valores y conocimientos a favor de la convivencia ciudadana. Por esta poderosa razón, los gerentes educacionales precisan ocuparse de impulsar valores institucionales de participación igualitaria y justa de

los docentes en la gestión escolar, desarrollándose así el sentimiento de pertinencia y lo que es más valioso, instaurando una cultura ciudadana para la paz.

Empero, los estudios de García (2013), Leal (2013) y Camargo (2017) refieren que en las organizaciones educativas del país, se presenta un tipo de violencia estructural manifestada entre otros aspectos por: la gestión burocrática, los estilos rutinarios y poco participativos, la resistencia a cambios renovadores, modelos poco participativos de evaluación, contenidos obsoletos, aprendizajes implícitos como la domesticación, la obediencia, la pasividad, el individualismo, el miedo a los conflictos y la ausencia de compromiso con el entorno.

Estas evidencias, también presentes en las escuelas primarias del estado Yaracuy, han generado grandes y notables fallas referentes a la convivencia pacífica del personal directivo con sus docentes, según observaciones y percepciones directas e indirectas del investigador y sus colegas. Entre las evidencias de esta situación se constatan: irrespeto entre los directivos, violencia verbal, abuso de autoridad, intolerancia, competitividad, valores negativos, estrés laboral, desinterés en el desempeño laboral, puesta en práctica de estilos de gerencia autoritarios, comportamientos individualista entre compañeros de trabajo y poca estima por el sano ambiente laboral.

Esta situación ha traído como consecuencia, desmotivación del personal, fragmentación en las relaciones humanas, clima organizacional inadecuado para el buen desempeño laboral y, en consecuencia, poca efectividad organizacional. Ello indica que de seguir presentándose esta situación, provocaría que la mayoría de los gerentes educativos tengan mayores dificultades al momento de solucionar los conflictos en sus organizaciones; se presume a la falta de formación, experiencia y actitudes necesarias para impulsar los procesos educativos en un marco de paz y solidaridad. Se plantea que para solventar esta problemática, es necesario que el personal directivo conozca los conceptos de la cultura de paz, asimismo, identifique los tipos de conflictos en la educación para la paz, utilice técnicas de resolución de conflictos y promueva la praxis de valores morales.

Por las razones mencionadas, es necesario formular lineamientos teóricos para el fortalecimiento de la cultura de paz en el personal de las escuelas primarias del estado

Yaracuy, lo cual ha de incidir en prevenir expresiones de violencia entre compañeros trabajo, especialmente a nivel gerencial, ya que se potenciará la disposición para el diálogo, el encuentro, la negociación, capacidad para el entendimiento, fomento de la tolerancia y rechazo decidido de la violencia.

Para alcanzar este cometido, es necesaria una investigación sobre los aspectos medulares de una cultura para la paz y de resolución de conflictos en las organizaciones educativas y, específicamente, en las escuelas primarias del estado Yaracuy, a fin de plantear lineamientos teóricos que le faciliten al personal directivo optimizar el clima de convivencia institucional.

Ante los planteamientos expuestos emergen las siguientes interrogantes: ¿Cómo son las actuaciones relacionadas con la cultura de paz del personal directivo de las escuelas primarias del municipio San Felipe, estado Yaracuy? ¿Cuáles son las técnicas de resolución de conflictos que utiliza el personal directivo del contexto en estudio?, ¿Cuáles lineamientos teóricos fortalecerían la cultura de paz y resolución de conflictos del personal directivo de las escuelas primarias del municipio San Felipe, estado Yaracuy?

Para responder a estas interrogantes, se plantea como objetivo general: describir la cultura de paz y resolución de conflictos del personal directivo de las escuelas primarias del municipio San Felipe, estado Yaracuy. Para alcanzar este objetivo se formulan los siguientes objetivos específicos: Indagar sobre las actuaciones relacionadas con la cultura de paz del personal directivo de las escuelas primarias del municipio San Felipe, estado Yaracuy, identificar las técnicas de resolución de conflictos que utiliza el personal directivo del contexto en estudio y enunciar lineamientos teóricos para el fortalecimiento de la cultura de paz y resolución de conflictos del personal directivo de las escuelas primarias del municipio San Felipe, estado Yaracuy.

La trascendencia de la presente investigación radica en la necesidad de los seres humanos de solucionar los problemas de violencia, profundizando en las actitudes y comportamientos positivos de la humanidad, por ello, esta investigación describe la cultura de paz y resolución de conflictos del personal directivo de las escuelas primarias del contexto, con el propósito de constituir un punto de referencia en la consolidación de

un clima de paz, en aras de un óptimo desempeño laboral en las escuelas primarias centrado en un efectivo y sano clima de convivencia.

Este panorama demanda un gerente educativo con una gran responsabilidad y compromiso, quien asuma este reto ha de tener pleno conocimiento de la contribución a prestar en términos de construcción de un espacio laboral, en donde los docentes y demás miembros de la comunidad educativa recreen un ámbito escolar, donde el aprendizaje social de valores como el respeto a los derechos humanos, la democracia, la tolerancia y la solidaridad constituyan un basamento para la convivencia y en la formación del estudiante. Ello lleva implícito que en la institución se consolide un ambiente de armonía, donde además de aprehender las distintas disciplinas se forme, como bien lo señala Morin (2011), para la ciudadanía planetaria.

Desde este aporte teórico se legitima en el ámbito docente del estado Yaracuy, la teoría sobre cultura de paz; por otro lado, esta indagación constituye una contribución importante a otros estudios suscritos en la misma temática y desde el punto de vista de la praxis docente, puede ser utilizada por el personal directivo para promocionar un ambiente de paz en sus contextos laborales.

Del mismo modo, éste estudio presenta relevancia metodológica por cuanto el estudio que se desarrolla, contribuye con el diseño de un instrumento para medir la cultura de paz y resolución de conflictos del personal directivo de las escuelas primarias. Además, este instrumento al ser estandarizado se sumará al conjunto de herramientas que en materia de gerencia, existan para realizar diagnósticos y análisis de la variable de estudio y sus lineamientos servir de estrategia para mejorar el clima de convivencia en las organizaciones educativas.

### **Marco Teórico**

En este espacio contextual, se plasma algunos aportes previos relacionadas con esta investigación y los estamentos teóricos: cultura de paz, educación para la paz, conflictos y su resolución en las organizaciones educativas y finalmente, las técnicas de resolución de conflictos en las organizaciones educativas.

En relación con los antecedentes, se tiene al I Congreso Internacional sobre la Paz realizado en México, con el auspicio de la Universidad Autónoma de México (UNAM), 1987, en el cual se expusieron entre otros aspectos, las investigaciones que organismos internacionales, como la UNESCO (2013), habían realizado en torno a la paz, lineamientos sobre derechos humanos y paz, ciencias sociales para la democracia y la humanización solidaria. Temáticas que coinciden en un llamado a la cultura de paz como camino para el encuentro solidario de los seres humanos; propósito que es también el de esta investigación.

En el país, el año 2015, el Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE) y el Centro Nacional de Investigación y Formación para el Magisterio, llevaron a cabo los Congresos Municipales y Parroquiales por la Paz y la Dignidad de la Patria, en los cuales más de 400 docentes expusieron los trabajos de sus colectivos, producto de la reflexión sobre sus prácticas docentes en relación a la paz y las teorías relacionadas con este constructo socio-humano, haciendo además, el análisis geo-histórico tanto del momento como de los contextos donde viven y actúan, asimismo, de las necesidades de los colectivos de investigación y formación de cada plantel.

Estos congresos constituyeron espacios para la puesta en práctica de la cultura democrática y participativa en la producción colectiva del conocimiento pertinente sobre la realidad y sobre los saberes necesarios en las escuelas. Aquí también se discutieron sobre los materiales audiovisuales que serán difundidos por el Ministerio del Poder Popular para la Educación, referentes a la pedagogía del amor, de la paz y de la ternura, la continuidad afectiva en la escuela, nuestro español venezolano y vida para el currículo.

Con un estimado de 22.000 participantes aproximadamente en todos los municipios del país y las parroquias de Distrito Capital y el estado Vargas, este encuentro histórico permitió el intercambio de saberes de los docentes, que están desarrollando temáticas en la línea de investigación sobre la paz, a fin de seguir concretando las diferentes propuestas que serán llevadas a los diferentes Congresos Pedagógicos Estadales a realizarse en el transcurso de este año 2016.

Todo este legado educativo, como concordaron diversos ponentes, docentes y sociedad de todo el país, es una asertiva aproximación a una nueva dimensión,



conceptualización y práctica del hecho educativo a la esencia de la liberación y el desarrollo del ser humano para consustanciarlo al beneficio colectivo de los conglomerados humanos, ajenos al individualismo y al egoísmo propio de una cultura ajena a la paz, vertiente que forma parte de esta investigación.

En esta misma línea del pensamiento, los estudios de García (2015), relación entre resiliencia y cultura de paz en directivos de escuelas primarias, Peña (2014), principios éticos rectores de la docencia orientada hacia una educación para la paz y Leal (2013), efectos de un programa de inteligencia emocional en la resolución de conflictos en los estudiantes de educación primaria del estado Yaracuy, demostraron, en primera instancia, García (2015), una correlación positiva entre las variables resiliencia y cultura de paz, comprobándose que los directivos resilientes promueven en sus escuelas primarias la cultura para la paz.

Por otro lado, Peña (2014) demostró que en las escuelas investigadas del municipio Maracaibo es limitada la educación para la paz, por tanto, propone ejecutar su programa de principios éticos rectores de la docencia orientada hacia una educación para la paz. Finalmente, Leal (2013) encontró que el grupo de estudiantes de primaria formados mediante el programa de inteligencia emocional, grupo experimental, desarrollaron habilidades para la resolución de conflictos; mientras que el grupo control no tuvo cambios significativos. Destaca que los estudiantes tanto del grupo control como el experimental no practicaban modos de abordar la resolución de conflictos y, por otro lado, la ejecución del programa de inteligencia emocional tiene efectos positivos en la conducta resolutoria de conflictos de los estudiantes.

Estos estudios precisan que la preocupación por la paz es una constante en las organizaciones educativas, ante lo cual la praxis de principios éticos rectores de la docencia orientada hacia una educación para la paz así como las resolución de conflictos constituye una medida favorecedora de la creación de espacios de encuentros ciudadanos para la paz, asimismo, permitió profundizar aún más, la información teórica conceptual en materia de cultura de paz, sirviendo de referencia para indagar otros autores y así ampliar el manejo de las variables planteadas en la investigación, además proporciona teorías significativas para desarrollar los lineamientos teóricos de esta indagación.

### ***Cultura de Paz***

La cultura de paz se inicia con el movimiento de la Escuela Nueva en el año 2002, este conjunto de principios convierte al niño en el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje y declara la vida en el aula, como espacio al servicio de los intereses y necesidades del estudiante, entre la cuales está vivir en paz. Esta iniciativa recibe el apoyo institucional de la UNESCO (1998), se enriquece con el ideal de la no violencia y continúa su jornada a través de la investigación para la paz y el desarrollo, superando el clásico contraste paz contra guerra, para proponer la paz como antítesis de la violencia, es la llamada paz positiva destinada a reducir los conflictos destructivos con soluciones no violentas.

Existe una profunda inquietud por la persistencia de la violencia, por esta razón, la ONU proclamó el año 2000 como Año Internacional de la Cultura de la Paz, y el período 2001-2010 como el “Decenio Internacional de una Cultura de Paz y No Violencia para los Niños del Mundo”, con el firme propósito de que los gobiernos, organizaciones y sociedades, realicen actividades en función de promover y fortalecer la cultura de paz.

Ahora bien, la cultura de paz es un conjunto de valores que conducen a estar preparados para la prevención de los conflictos y sus efectos, es buscar nuevos caminos de encuentro y diálogo a nivel personal, familiar, institucional y social. Según Tunnermann (2013), es un proceso que se construye día con día en la solución pacífica de los conflictos, la práctica de la tolerancia y la dinámica de los procesos de concertación y reconciliación.

De otro modo, la cultura de paz es un proceso que diariamente se debe construir a través de la aceptación de las diferencias entre los miembros que conviven en una organización y la búsqueda de estrategias para evitar los problemas en la misma, con el fin de mantener un ambiente de comunicación y avenencia. Este proceso de paz supone disposición para la comunicación así como la promoción de la tolerancia y el diálogo. Para Tuvilla (2011) es:

Un modo de organizar el mundo, basado en el derecho sagrado de vivir juntos, así como también el conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida que inspira una forma constructiva y

creativa de relacionarnos para alcanzar desde una visión holística la paz (p. 152).

En efecto, es una forma de convivir en sociedad, implica la práctica de un conjunto de valores y formas de vida, basada en el respeto para mantener relaciones interpersonales en un óptimo nivel, previniendo así la formación y expansión de cualquier tipo de violencia. Para conseguir ese modo de vivir en paz, es necesario un esfuerzo generalizado para transformar mentalidades y actitudes construyendo alternativas pacíficas. Igualmente, Cruz (2013) señala que la cultura de paz es considerada como actitud, valores, fines, objetivos, medios y recursos que van consolidando comportamientos y estilos de vida, cuya concepción y práctica juega un papel preponderante de climas de convivencia para formar una conciencia ciudadana desde la acción pedagógica.

Dicho en otras palabras, son todas las formas de vida que fortalecen la convivencia ciudadana por medio de la búsqueda de lo que une y jamás de lo que separa, estableciendo juicios, apreciaciones, observaciones y acciones, que construyan a través de la formación educativa los valores de la paz en la sociedad.

Por otra parte, al confrontar las opiniones de los autores como Tunnermann (2013), Tuvilla (2011) y Cruz (2013) sus definiciones acerca de cultura de paz presentan coincidencia, puesto que la cultura de paz es definida como el conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida puestos en práctica para mantener un clima de convivencia armonioso en el hogar, trabajo y la sociedad en general, previniendo de forma positiva y pacífica el surgimiento de conflictos.

En función de lo expuesto, la cultura de paz contribuye a la solución no violenta de los problemas en las organizaciones educativas, por medio de la práctica de valores que fortalezca la tolerancia y el clima de encuentro; de allí su importancia en el ámbito laboral de las organizaciones educativas. Por ello, la cultura de paz no deberá ser producto de una reforma educativa extensa que la establezca como objetivo prioritario o un plan estratégico gubernamental, sino una tarea de toda la sociedad.

Al respecto, Llopis (2013) considera la paz como un concepto polisémico y multidimensional, porque se puede usar con muy distintos significados. Su definición ha crecido y evolucionado durante las últimas décadas desde una concepción basada solo en la ausencia de guerra, denominada por Galtung (2013) paz negativa, hacia una paz concebida como un proceso social en donde no hay dominio, sino distribución del poder y los recursos. Supone, por tanto, la aceptación de una paz positiva definida por el autor precitado como construcción de la justicia, la equidad y el respeto a la dignidad de las personas.

La paz es un valor dinámico que supone la reestructuración de las injusticias, los desequilibrios, las violencias producidas por formas institucionalizadas de relación interpersonal que violan los derechos de la mayoría en beneficio de unos pocos. Es también el desarrollo de una conciencia global donde se conocen, aceptan y valoran las diferencias socioculturales, se respeta al otro y a la complejidad del entorno ambiental.

En efecto, existen diferentes enfoques que precisan la paz, uno, desarrollado por occidente donde el orden social es posible gracias a la organización militar que domina y muchas veces oprime, el otro enfoque es el entendido como un proceso dinámico que exige igualdad y se construye con ayuda de la ciencia, la educación y la cultura. El paradigma tradicional se muestra como el resultado del binomio guerra-paz, mientras que el paradigma emergente se concibe como la aspiración de alcanzar la paz.

Pérez (2014) señala que la paz puede entenderse como un proceso de fortalecimiento de factores como el desarrollo, derechos humanos, democracia y desarme, siendo necesario añadir, la seguridad, la identidad y la dignidad. La diversidad de creencias, culturas, valores existentes en el mundo hace que amplíemos nuestra concepción sobre la paz.

Dicho en otras palabras, la paz es un proceso donde se fortalecen los derechos humanos, la identidad, la pluralidad, el desarrollo, convirtiéndose así en sinónimo de justicia social superando la violencia tradicional como la violencia estructural. Ciertamente, el desarrollo desde la visión de la paz debe promover la dignidad humana, es decir, tener al ser humano como objetivo principal para mejorar las condiciones de vida.

Al confrontar las opiniones de los autores como Llopis (2013), Pérez Reverte (2014) y Fisas (2013) acerca de la cultura de paz, todos coinciden que la paz es un proceso donde se construye la justicia y se amplían los derechos humanos. Así esta indagación se adscribió a la definición expuesta por Llopis (2013) quien explica la evolución de los conceptos que conducen a la cultura de paz, comenzando desde la paz negativa hasta la paz positiva y, finalmente, como alcanzarla a través de la educación para la paz logrando así la formación de valores pacificadores.

Sobre el particular la paz positiva debe ser concebida como un valor emprendedor donde exista el deseo constante de mantener la armonía en el contexto más próximo. Esta instituida en la posibilidad comunicativa del ser humano para alcanzar la convivencia pacífica. En efecto, Llopis (2013) la define como un proceso dinámico que exige igualdad y reciprocidad, es una realidad a construir y necesita de la ciencia, la educación y la cultura. Este proceso empieza en las personas y se desarrolla en las relaciones interpersonales afectivas y efectivas.

La paz positiva conlleva el establecimiento de una verdadera justicia, evitando la formación de conflictos que se presentan diariamente en la familia, en el trabajo y la sociedad. Para Galtung (2013), la paz positiva se alcanza cuando en una sociedad se ha eliminado la violencia, tanto física como estructural y cultural, en consecuencia se han construido bases sólidas que impiden la explosión de nuevas guerras; se busca también la eliminación de la pobreza y las desigualdades sociales que impiden el establecimiento de una auténtica justicia.

Retomando a Llopis (2013), la paz positiva es “un proceso dinámico que exige igualdad y reciprocidad, principios elementales necesarios para poder desarrollar la cultura de paz, que conduce a la promoción y respeto de los derechos humanos...” (p.49). Así, en las escuelas es o será el fruto de la justicia, donde se respeta las dimensiones del ser humano, donde la dignidad del hombre es esencial y la convivencia está orientada hacia el bien común e implica la plena realización de las potencialidades humanas y con ello el cumplimiento de los derechos humanos.

Por el contrario, la paz negativa, según Llopis (2013) es considerada como un orden social y presupone una organización militar armada que la mantiene. Esta ausencia de

violencia, ha permitido un gran desarrollo técnico y económico, pero ha ejercido, al mismo tiempo, un dominio y opresión a otros pueblos. Bajo el patrocinio de esta concepción rígida no se elimina la violencia, al contrario se justifica para dominar la sociedad acrecentándose las injusticias.

La paz negativa permite la violencia por parte de quienes tienen el poder, con la pretensión de un supuesto orden. Puntualiza, Galtung (2013) que la paz negativa es solo la ausencia de guerra, pero persiste la violencia estructural que permite las desigualdades sociales que producen pobreza e injusticias. En otros términos, esta paz admite las desigualdades sociales y la injusticia sin ningún control, solo se interesa por la ausencia de guerras restándole importancia a los conflictos que se puedan generar en la sociedad, en efecto, es necesario aclarar que este concepto de paz no previene el surgimiento de conflictos, al contrario, la sociedad es más vulnerable a su presencia y como consecuencia, se producen climas de convivencia intolerantes.

En la misma forma, es sumamente importante señalar que en las escuelas frecuentemente se utiliza la paz negativa, al pretender mantener el orden a través del abuso de poder, la violencia y el irrespeto, creando condiciones para un ambiente laboral hostil donde lejos de lograr la paz se trasponen comportamientos de rebeldía, miedo e incertidumbre.

En función de lo expuesto, es importante que el personal directivo de las escuelas primarias internalicen los preceptos de la cultura de paz, a fin de gerenciar la creación colectiva de un ambiente pacífico donde la justicia, el encuentro y la solidaridad constituyan un lugar común, se respete la diversidad y diferencias del ser humano para bien de las condiciones laborales gracias a la construcción colectiva de un clima organizacional más cálido y humano, lo cual se traduce en mayores niveles de efectividad en los procesos educativos.

### ***Educación para la Paz***

Es un proceso formativo donde no solamente se educa para volver a las personas más comprometidas con la paz, sino también para instruirlos hacia el reconocimiento de las diferentes estructuras de violencia. Según Llopis (2013) es preparar a los individuos



para la participación en el cambio, educándolos en valores y actitudes tales como la justicia, el respeto, el dialogo, la participación, entre otros aspectos.

También incluye formar a las personas para explorar y reconocer los elementos sociales que presuponen el surgimiento de la violencia y al mismo instruirlos tomando como ejes determinados valores, entre los que se destacan la tolerancia, la justicia, la cooperación, la solidaridad y el desarrollo de la autonomía personal. Ello implica cuestionar y rechazar aquellos comportamientos que son contrapuestos a la cultura de la paz, como la discriminación, la intolerancia, la obediencia ciega, la indiferencia, insolidaridad y el conformismo.

La educación para la paz, según Caballero (2015), es promover un aprendizaje orientado a la acción en distintos ámbitos para conseguir que ese ideal compartido de paz, como justicia y equidad, constituya un verdadero y permanente proceso a través del cual cada vez sean menos los miembros de la sociedad a quienes se niega el ejercicio y disfrute de los derechos humanos.

En las instituciones educativas, la educación para la paz tiene un amplio cometido, según Monclús y Saban (2012), consiste en activar y desarrollar valores de cooperación, solidaridad, diálogo, respeto, aceptación y justicia, a nivel de individuos y de grupo que impulsen un clima de convivencia pacífica tanto en las organizaciones educativas, como en la sociedad en general. Es, en síntesis, la práctica de valores humanistas, es prepararse ante los desafíos implícitos en los constantes cambios sociales y los propios de la educación mediante una generosa dosis de tolerancia y respeto que le impriman sentido, interés, valía e importancia a la concertación de la vida ciudadana.

### ***Los Conflictos y su Resolución en las Organizaciones Educativas***

El conflicto forma parte de la vida organizacional, al respecto Robbins (2009) define que es un proceso en el cual una parte, persona o grupo, percibe que sus intereses encuentra la oposición de otra parte o son afectados de forma negativa por ella. Existen diferentes propuestas de clasificaciones de los conflictos, una están referidas a sus orígenes, otras a sus manifestaciones, género y número de personas y finalmente, con

base a sus diversas consecuencias. Sin duda alguna, estas propuestas de clasificación abren un panorama de posibilidades de estudio y de variadas formas de resolución.

Según Álvarez (2014), existe una tipología de conflictos que se generan en función de las partes que lo provocan o sustentan; así se distinguen conflictos individuales, grupales, estamentales e institucionales. Esta clasificación se basa en función de las partes que la incitan tomando en cuenta la posición que adoptan los individuos ante las situaciones que se presentan en las organizaciones educativas y trastocan su ambiente de paz.

Los *conflictos individuales o intrapersonales* suceden en el interior de la persona y solo le importa a quien lo vivencia. De acuerdo a lo planteado por Álvarez (2014), se produce cuando una persona siente lesionado sus intereses frente a otro individuo, grupo o institución. Estos conflictos también son denominados por otros autores como conflictos intrapersonales (Robbins, 2009).

Los *conflictos grupales* se presentan cuando un grupo con identidad propia se siente perjudicado frente a la mayoría, que actúa imponiendo sus ideas o proyectos educativos, sin tener en cuenta la opinión de la minoría. En otras palabras, refiere Álvarez (2014) dicho grupo compite por el poder de influencia e incluso institucional.

Por otro lado, los *conflictos estamentales*, mencionan Hellriegel, Slocum y Woodman (1999), se presentan cuando un estamento de padres, estudiantes o docentes sienten que no se toman en cuenta sus intereses y se enfrenta a otra categoría o institución que detenta el poder. En otras palabras, este tipo de conflicto se presenta cuando grupos que interactúan en la organización observa que sus opiniones o expectativas no son consideradas; esto trae como consecuencia enfrentamientos entre los diferentes estamentos organizacionales cuando uno de ellos se siente excluido.

Para los autores mencionados, los conflictos estamentales se refieren a la oposición, los desacuerdos y las disputas que se presentan entre grupos o equipos. Este tipo de conflictos provoca en las instituciones escolares altos niveles de competencia, los grupos muestran entre sí desconfianza, desinterés interpersonal, incapacidad de escucha entre

otros comportamientos. Lo que impide que los grupos se vean como miembros de una organización que necesita de las diferencias para mejorar sus procesos y métodos.

De igual forma, Daft (2010) explica que los conflictos estamentales son llamados también intergrupales, para el autor los participantes se identifican con un grupo o sienten que los demás pueden bloquear el logro de sus metas o de sus expectativas grupales originándose entonces, la desavenencia.

Los *conflictos institucionales* se presenta, según Álvarez (2014), cuando la escuela no atiende las peticiones o reivindicaciones de colectivos estamentales que ellos consideran justas, surgiendo así los conflictos laborales. También surge cuando la institución impone normas que protegen a los intereses de la colectividad o sanciona la conducta inaceptable.

Afirma Porret (2010) que en este tipo de conflicto institucional varios miembros de la organización educativa mantienen posiciones o criterios contrarios entre sí, de tal manera que, si no se canaliza de forma adecuada, podrá dar un resultado indeseable en la eficiencia y eficacia de la actividad organizacional.

Sobre el particular, Álvarez (2014) plantea que este conflicto se presenta cuando la escuela no atiende a peticiones o reivindicaciones de colectivos estamentales que ellos consideran justas, surgiendo así los conflictos laborales. También surge cuando la institución impone normas que protegen las exigencias de la colectividad o sanciona comportamientos inadecuados, pero con las cuales algunos grupos no están de acuerdo.

Estos conocimientos son fundamentales para los gerentes educativos de las escuelas primarias del municipio San Felipe, estado Yaracuy, quienes están obligados a prevenir los conflictos en sus instituciones o, en todo caso, contar con suficientes herramientas para solucionarlos de modo pacífico estableciendo un clima laboral apropiado y fructífero, garantizador de la efectividad de los procesos académicos y administrativos de dichas organizaciones.

## **Técnicas de Resolución de Conflictos en las Organizaciones Educativas**

El conflicto debe admitirse como una realidad que ha de ser atendida de diversas formas entre las cuales destacan las técnicas de resolución de conflictos. Al respecto, Sánchez (2012) señala que los conflictos son parte de la vida personal y organizacional y constituyen una gran fuente de aprendizaje. Tener conflictos significa estar vivo y lo saludable es principalmente aprender a manejarlos, porque algunos son inevitables.

Lo que se quiere afirmar es que el conflicto siempre estará presente en el día a día del ser humano, en la familia, comunidad y en las organizaciones, por tanto, se debe asimilar como una experiencia de crecimiento y una forma de gestionar los problemas de forma pacífica, sin necesidad de llegar a instancias del Estado o sencillamente perder tiempo o recursos. Por todas estas razones, es necesario educar para el conflicto, promoviendo la utilización de formas pacíficas de resolución, desarrollando una sana competencia individual y colectiva a través del respeto a la dignidad de las personas.

En este sentido, Chiavenato (2013) considera que la resolución de conflictos es la manera cómo se administra el conflicto en una organización, de forma tal que pueda influir sobre los resultados constructivos o destructivos, que este produzca sobre los futuros episodios de conflicto. Es decir, es una técnica que influye en el manejo de conflictos en la organización.

Lo que quiere demostrar que la resolución de conflictos consiste en el avance de los obstáculos que se presentan en la organización, así como también los procesos que implican la satisfacción de las necesidades e intereses de las personas en las cuales encontramos: los acuerdos, las actividades suplementarias, las diferencias, entre otras, con la finalidad de intervenir en los resultados de posteriores conflictos.

Las técnicas de resolución de conflictos son la obtención de un acuerdo sobre un tema en específico. Al respecto, Kinicki y Kreitner (2013) explican que existen técnicas mediante las cuales las personas pueden resolver sus controversias sin necesidad de una intervención jurisdiccional. Básicamente, se pueden reducir a cuatro: negociación, mediación, conciliación y arbitraje.

*Negociación.* Es una técnica mediante la cual se analizan los acuerdos y se comparan los puntos de vista de los miembros en disputa. Para Kinicki y Kreitner (2013), se entiende como un procedimiento voluntario de resolución de problemas, cuyo objetivo consiste en alcanzar un acuerdo que responda a los intereses comunes de las dos partes. Es decir, es un modo en el cual dos partes en conflicto tratan sus diferencias y formulan mutuamente propuestas de alternativas y solución, alcanzando puntos de encuentro y reduciendo discrepancias para llegar a los acuerdos donde todas las partes en conflicto salgan beneficiadas.

En el mismo orden de ideas, señala Chiavenato (2013) la negociación exige la realización de un diagnóstico de la situación actual en la formulación de los objetivos, en el establecimiento de alternativas y criterios para decisiones, así como la planeación, implementación y control de la decisión tomada. Por esta razón necesita habilidades de toma de decisiones, como la comunicación, motivación, planificación, entre otras.

Sobre el particular, Puchol (2012) define la negociación como una actividad en la que dos partes, cuyos intereses y posiciones son en parte complementarias y en parte opuestas, tratan de alcanzar un acuerdo que satisfaga al máximo los intereses de uno y otro, al tiempo que facilita la realización de nuevas negociaciones en el futuro. Los oponentes en confrontación, sin la intervención de un tercero, gestionan la tramitación de un problema ahorrándose tiempo y recursos.

*Mediación.* En la mediación participa un tercero que facilita el entendimiento entre las partes. Para Kinicki y Kreitner (2013), consiste en la participación voluntaria en un procedimiento estructurado, en el que un tercero neutral y capacitado, ayuda activamente a las partes en disputa para que exploren soluciones innovadoras, a identificar sus intereses y resuelvan sus diferencias. Debido a que es un procedimiento estructurado suele ser un procedimiento formal.

En las organizaciones educativas refiere Araujo (1997), la mediación, es un proceso pacífico y cooperativo de resolución, cuyo propósito es lograr un acuerdo rápido entre las partes o individuos en conflicto y sin los costos de tiempo, dinero y esfuerzo que llevaría un proceso judicial. Aquí, el rol del mediador en esta circunstancia consiste en acercar a las partes en conflicto para identificar los intereses de ambas y así llegar al consenso a la

solución pactada. Es de hacer notar que el mediador nunca juzga y tampoco aporta contenido a las deliberaciones propias del proceso mediador, dicho contenido lo proporcionan las partes en conflicto.

*Conciliación.* Desde la perspectiva de Kinicki y Kreitner (2013) se entiende por conciliación, en líneas generales, como una negociación voluntaria que se lleva a cabo con la ayuda de un tercero neutral quien actúa informalmente como un enlace de comunicación entre las partes en disputa. Esta técnica resulta apropiada cuando dichas partes se rehúsan a verse cara a cara, con el objetivo inmediato de establecer comunicación directa y cuyo propósito es encontrar un terreno común y una solución constructiva. Por su parte, Araujo (1997), conceptualiza el término conciliación como:

Un proceso de negociación asistida por un tercero imparcial que facilita y promueve la comunicación entre las partes en disputa a fin de lograr armonización de intereses, proponiendo fórmulas de solución que conlleve a la redacción de un acuerdo que evite el ligio judicial promovido o por promoverse (p.154).

Como puede determinarse, en esta técnica de resolución de conflictos, participa un sujeto denominado conciliador y cuya única función es la de velar por la comunicación entre las partes, sin tener participación activa en el proceso de acuerdo, solo ejerce función presencial. El conciliador puede ser público o privado, igualmente, el carácter de la conciliación puede ser temporal o permanente, dependiendo el tipo de conflicto por el que las partes están enfrentadas.

*Arbitraje.* Al respecto, Kinicki y Kreitner (2013) comentan que el arbitraje es la participación voluntaria o requerida de un procedimiento formal de presentación de necesidad, intereses y posiciones ante un tercero neutral en un entorno de tribunal y, en algunos casos, con pruebas y testigos, donde se define el acuerdo vinculante. En este orden de ideas, Fazzalari (2002) afirma:

Se trata de un tipo de justicia privada, dictada por un particular antes que por el Juez del Estado, es decir, sería una manifestación de la autonomía privada, en virtud de la cual, los sujetos de relaciones sustanciales, de ser estas disponibles, pueden preferir que las controversias suscitadas entre ellos, a propósito de tales relaciones, sean resueltas por un juez privado (p.49).



Lo que quiere demostrar que en esta técnica el tercero neutral participa activamente en el proceso en el cual tiene plena autonomía y los sujetos en conflictos se comprometen a aceptar la decisión del árbitro.

### **Metodología**

Esta investigación se inscribe en el paradigma positivista, es de tipo descriptivo, la cual, según Chávez (2007), consiste en la recolección de informaciones relacionada con el estado real de las personas, objetos, situaciones o fenómenos; es decir se describe una situación determinada sin realizar inferencias ni verificar hipótesis.

En este orden de ideas, Hernández, Fernández y Baptista (2010) expresan que los estudios descriptivos miden de manera independiente los conceptos o variables de la indagación, referidas en el estudio a cultura de paz y resolución de conflictos del personal directivo de las escuelas primarias del municipio San Felipe, estado Yaracuy.

En cuanto al diseño se asume el diseño de campo que consiste, en palabras de Arias (2010), "...en la recolección de datos directamente de los sujetos investigados, o de la realidad donde ocurren los hechos, sin manipular o controlar variable alguna" (p. 45), es decir, de los docentes que laboran en el lugar del evento investigado, escuelas primarias del contexto en estudio.

En la investigación, la población estuvo constituida por 46 directivos y 1.231 docentes de las escuelas primarias del municipio San Felipe. Para la muestra, se tomó la totalidad de 46 directivos. Este tipo de muestra Tamayo (2003) la denomina muestra censal y argumenta: "es la muestra en la cual entran todos los miembros de la población" (p. 539). Se deduce que la muestra está constituida por la misma cantidad poblacional.

En relación con los docentes, apoyándose en los postulados de Ramírez (2007) quien señala "la mayoría de los autores han coincidido que para los estudios sociales con tomar una muestra del 30% de la población se tiene un nivel elevado de representatividad". (p.91) se calculó este porcentaje al universo de 1.231 docentes, obteniéndose una muestra de 369 educadores. En total, los sujetos en estudio fueron 415 docentes de escuelas primarias del municipio San Felipe. A esta muestra, se le aplicó un instrumento

válido y confiable de 28 ítems en formato Likert, cuya medición permitió describir la cultura de paz y resolución de conflictos del personal directivo de las escuelas investigadas. El instrumento constó de siete ítems para medir cada indicador: paz positiva, paz negativa y educación para la paz, los datos obtenidos se analizaron mediante frecuencias de repuestas y porcentajes.

### Resultados

Con la aplicación del instrumento a la muestra seleccionada, se obtuvieron los siguientes resultados: En relación con las actuaciones relacionadas con la cultura de paz del personal directivo de las escuelas en estudio, medida a través de los indicadores paz positiva, paz negativa y educación para la paz se encontró que la mayoría de los directivos, 78%, se desempeñan en el marco de los postulados de la cultura de paz; contrariamente, una minoría, 22%, requieren fortalecer su praxis y ajustarlos a los preceptos de paz laboral.

En cuanto a las técnicas de resolución de conflictos que utiliza el personal directivo del contexto en estudio, se comprobó que el 98% de los directivos utiliza la negociación y la conciliación, mientras que sólo el 2% de los gerentes educativos recurre a la mediación para resolver los conflictos en sus instituciones.

Sobre la base de estas evidencias, la investigadora construyó lineamientos teóricos para el fortalecimiento de la cultura de paz y resolución de conflictos del personal directivo de las escuelas primarias del municipio San Felipe, estado Yaracuy.

### Referencias

- Álvarez, A. (2014). *Para ganar la guerra. Para ganar la paz*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- Araujo, A. (1997). *La resolución alternativa de conflictos en el marco de los derechos humanos*. Conferencia II Seminario de Derechos Humanos en la Enseñanza Superior. Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA) Comunidad Económica Europea (CEE).
- Arias, F. (2010). *El proyecto de investigación*. Caracas: Episteme

Asociación Latinoamericana de Derechos Humanos (ALDHU). *Proceso de paz en Colombia. Participación de actores internacionales* [Libro en línea]. Disponible: [https://books.google.co.ve/books?id=7cylbqaaqbaj&pg=pa50&lp=pa50&dq=asociaci%3%b3n+latinoamericana+de+derechos+humanos+\(aldhu\).+paz&source=bl&ots=rqjtufu\\_me&sig=lbpp24\\_ozykxfj9aqil89yvzq&hl=es-419&sa=x&ved=0ahukewib3i\\_hga\\_mahxbgh4khwf6c4oq6aeipzah#v=onepage&q=asociaci%3%b3n%20latinoamericana%20de%20derechos%20humanos%20\(aldhu\).%20paz&f=false](https://books.google.co.ve/books?id=7cylbqaaqbaj&pg=pa50&lp=pa50&dq=asociaci%3%b3n+latinoamericana+de+derechos+humanos+(aldhu).+paz&source=bl&ots=rqjtufu_me&sig=lbpp24_ozykxfj9aqil89yvzq&hl=es-419&sa=x&ved=0ahukewib3i_hga_mahxbgh4khwf6c4oq6aeipzah#v=onepage&q=asociaci%3%b3n%20latinoamericana%20de%20derechos%20humanos%20(aldhu).%20paz&f=false). [Consulta: 2016, enero].

Ávila, T. (2014). *Derechos humanos y construcción de la paz*. Madrid: Alianza.

Caballero, R. (2015). *Cultura de paz*. Madrid: Paraninfo.

Camacho, E. (2012). *Cultura de paz en las escuelas públicas del municipio Giradot, estado Aragua*. Trabajo de Grado no publicado. UPEL- Instituto Pedagógico de Maracay estado Aragua.

Camargo, Y. (2017). *Gestión directiva y resolución de conflictos en las escuelas básicas del municipio San Felipe, estado Yaracuy*. Trabajo de Grado no publicado. UPEL- IMPM. San Felipe Yaracuy.

Casanova, G. (2012). *Educación para la paz desde un enfoque socioafectivo en el contexto de la educación superior*. Tesis Doctoral. Universidad Fermín Toro. Cabudare, estado Lara.

Chavarría, M. (2012). *Educación en un mundo globalizado*. México. Trillas.

Chávez, N. (2007). *Introducción a la investigación educativa*. Maracaibo: LUZ

Chiavenato, I. (2013). *Administración. Teoría, proceso y práctica*. México: Mc Graw Hill.

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV, 1999). Gaceta Oficial N° 5.453 (extraordinario). Caracas.

Cruz, J. (2013). *Educación en valores, educación intelectual y formación para la convivencia pacífica*. Madrid: Netbiblo.

Daft, R. (2010). *Teoría y diseño organizacional*. México: Cengage Learning.

*El movimiento de la escuela nueva* (s/a, s/f). [Documento en línea]. Disponible [https://eduso.files.wordpress.com/2008/05/01-escuela\\_nueva.pdf](https://eduso.files.wordpress.com/2008/05/01-escuela_nueva.pdf). [Consulta: 2016, febrero 12].

Fazzalari, E. (2002). *Presente y futuro de la justicia de paz*. Madrid: Real Academia Española

Fernández, E. (2013). *Resolución de Conflictos en estudiantes del Instituto Universitario de Tecnología de Maracaibo, estado Zulia*. Trabajo de Grado. URBE, Maracaibo, estado Zulia.

Fisas, V. (2013). *Procesos de paz y negociación en conflictos armados*. Madrid: Paidós

Galtung, J. (2013). *Sobre la paz*. Madrid. Fontamara.

García, D. (2015). *Resiliencia y cultura de paz en docentes de organizaciones educativas del municipio San Francisco del estado Zulia*. Trabajo de Grado no publicado. URBE, Maracaibo, estado Zulia.

- García, J. (2013). *Educación familiar*. Madrid. Narcea.
- Hellriegel, D., Slocu, J. y Woodman, R. (1999). *Comportamiento organizacional*. México: International Thomson.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Kinicki, A. y Kreitner R. (2013). *Comportamiento en las organizaciones*. México: Mc Graw Hill.
- Leal, H. (2013). *Cultura de paz y resolución de conflictos en organizaciones educativas*. Tesis Doctoral. UPEL-IPB. Barquisimeto, estado Lara
- Ley Orgánica de Educación. (LOE, 2009). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela No. 5929. Agosto 15, 2009.
- Ley Plan de la Patria (2013-2019). [Documento en línea]. Disponible: <http://www.onapre.gob.ve/index.php/publicaciones/descargas/viewcategory/36-ley-del-plan-de-la-patria-2013-2019>. Consulta Enero, 18, 2016.
- Llopis, M. (2013). *Educar y convivir*. Madrid: Cátedra
- López, C. (2011). *Proyecto para la convivencia en la educación secundaria obligatoria*. Madrid: Luler.
- Monclús, A. y Saban, C. (2012). *Educación para la paz: Contenidos y experiencias didácticas*. Madrid: Síntesis
- Morin, E. (2011). *Método VI: La ética*. Madrid: Cátedra
- Organización de las Naciones Unidas (ONU, 1948). *Declaración universal de los derechos humanos* [Transcripción en línea]. Disponible: <http://www.un.org/es/documents/udhr/>. Consulta: 2016, Febrero, 27.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2000). *Año internacional de la cultura de la paz, y decenio internacional de una cultura de paz y no violencia para los niños del mundo* [Transcripción en línea]. Disponible: [www3.unesco.org/iycp/kits/Resolutions%20UN/sp\\_57\\_6.pdf](http://www3.unesco.org/iycp/kits/Resolutions%20UN/sp_57_6.pdf). Consulta Enero, 18, 2016.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1945). *Constitución de la UNESCO*. Paris.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1998). *Informe preliminar de síntesis a las Naciones Unidas acerca de la cultura de paz*. Resolución A/RES/52/13, del 15 de enero de 1998, parágrafo 2. Paris. [Transcripción en línea]. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001112/111280S.pdf> Consulta: 2016, Febrero 12.
- Organización para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2013). *Proyecto transdisciplinario. Hacia una cultura de paz* [Transcripción en línea]. Disponible: <http://www.unesco.org/cpp/sp/proyectos/cppinfo.htm>. [Consulta: 2016, enero, 18].

- Peña, R. (2014). *Principios éticos rectores de la docencia orientada hacia una educación para la paz*. Tesis Doctoral URBE, Maracaibo, estado Zulia.
- Pérez Reverte, A. (2014). *La guerra civil contada a los jóvenes*. Madrid: Alfaguara
- Pérez, E. (2014). *Convivencia y valores familiares*. Buenos Aires; Narcea
- Porret, G. (2010). *La paz* [Documento en línea]. Disponible: <http://www.creced.ch/index.php/creced/1999/71-no1/384-la-paz> [Consulta: 2016, enero 30].
- Puchol, N. (2012). *Paz y negociación*. Madrid: Síntesis
- Ramírez, T. (2007). *Cómo hacer un proyecto de investigación*. Caracas: Panapo
- Robbins, S. (2009). *Comportamiento organizacional*. México: Prentice Hall
- Sánchez, W. (2012). *Cultura para la paz*. Madrid: Paraninfo
- Tamayo, M. (2003). *El proceso de investigación científica*. México: Limusa.
- Trejo, W. (2008). *Educación en derechos humanos y cultura de paz en el contexto venezolano*. [Documento en línea]. Disponible: <http://www.tigweb.org/youth-media/panorama/article.html?ContentID=19157>. [Consulta: 2016, febrero 21].
- Tunnermann, (2013). *Cultura de paz: Nuevo paradigma para Centroamérica* [Documento en línea]. Panamá. Proyecto UNESCO. Disponible: <http://sajurin.enriquebolanos.org/vega/docs/3135.pdf>. [Consulta: 2016, enero 30].
- Tuvilla, J. (2011). *Valores mínimos para crear en la escuela, espacios de paz* [Documento en línea]. Disponible: [www.eip-cifedhop.org/espagnol/WebFolder/escuelapaz.html](http://www.eip-cifedhop.org/espagnol/WebFolder/escuelapaz.html). [Consulta: 2015, diciembre 15].
- Universidad Autónoma de México (UNAM, 1987). *I Congreso Internacional sobre la Paz*. México, UNAM.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL. 2016). *Manual de trabajos de grado de especialización, y maestría y tesis doctorales normas para la elaboración y presentación de los trabajos de grado para especialización, maestría y tesis doctoral*. Caracas: FEDUPEL

### *Síntesis Curricular*



**María Verasteguí**

Estudiante Doctoral de Ciencias de la Educación, UPEL Maracay, MSc. Orientación de la Conducta, CIPPSV, Licenciada en Educación Mención Desarrollo de la Cultura, Prof. de Educación Especial, mención Dificultades del Aprendizaje. Docente de educación especial, primaria y universitaria. Formación en Conducta humana, psicología escolar, aulas inteligentes, solución y mediación de conflictos, cultura de paz, orientación de la conducta, comunicación asertiva y diversidad funcional. Ponente nacional y formadora de talento humano en diversas áreas educativas.



**Universidad Pedagógica Experimental Libertador  
Vicerrectorado de Investigación y Postgrado  
Instituto Pedagógico “Rafael Alberto Escobar Lara”  
Subdirección de Investigación y Postgrado**

## **FORMACIÓN INICIAL EN GEOMETRÍA DEL PROFESOR DE EDUCACIÓN PRIMARIA DESDE UNA PERSPECTIVA CURRICULAR**

**Autores: Belén Arrieche Alvarado**

bjarriechea@hotmail.com

**Martha Iglesias Inojosa**

mmiglesias@gmail.com

*Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL)*

*Maracay – Venezuela*

**PP. 123-144**

## Formación Inicial en Geometría del Profesor de Educación Primaria Desde una Perspectiva Curricular

**Belén Arrieche Alvarado**

bjarriechea@hotmail.com

**Martha Iglesias Inojosa**

mmiglesias@gmail.com

*Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL)*

*Maracay – Venezuela*

**Recibido:** Enero 2019

**Aceptado:** Mayo 2019

### Resumen

En las políticas curriculares se establecen aquellos aspectos que se ocupan de la reglamentación y de lo que se enseña en las instituciones educativas. Por ello, en este análisis documental, se pretendió caracterizar la formación inicial en Geometría del profesor de Educación Primaria, desde una perspectiva curricular, teniendo en consideración el currículo de la carrera universitaria de Profesor o Licenciado en Educación Integral que ofrecen dos de las Instituciones de Educación Universitaria del estado Aragua (UNESR y UPEL). Para ello, se han recopilado ciertos documentos curriculares: el perfil de egreso, los planes de estudio y los programas de los cursos de Geometría, siendo analizados a la luz de lo planteado por Rico (1997a, 1997b). Observándose que se oferta un solo curso de Geometría, en el cual se consideran la mayoría de los temas geométricos escolares, pero se omite o se hace escasa referencia a su tratamiento didáctico en Educación Primaria.

**Palabras Clave:** Formación docente, Currículo de Matemática, Análisis curricular, Geometría y su Didáctica.

### Initial Education in Geometry of the Primary Education Teacher From a Curricular Perspective Abstract

Curricular policies establish those aspects that deal with regulations and what is taught in educational institutions. For this reason, in this documentary analysis, the aim was to characterize the initial training in Geometry of the Primary Education teacher, from a curricular perspective, taking into account the curriculum of the university career of Professor or Bachelor of Integral Education offered by two of the Institutions of University Education of the Aragua state (UNESR and UPEL). For this, certain curricular documents

have been compiled: the graduation profile, the study plans and the programs of the Geometry courses, being analyzed in the light of what was stated by Rico (1997a, 1997b). Observing that a single Geometry course is offered, in which most of the geometric school subjects are considered, but omitted or little reference is made to its didactic treatment in Primary Education.

**Key Words:** Teacher training, Mathematics Curriculum, Curriculum analysis, Geometry and its Didactics.

### Introducción

En la actualidad, ciertos hechos demuestran que el *currículum* o *currículo* es un tema predominante en el ámbito educativo; al respecto podemos destacar que: (a) A dicho tema se asocian expresiones comúnmente utilizadas - por teóricos y prácticos de la Educación - como diseño, planificación, evaluación e investigación curricular. (b) Las teorías curriculares se han convertido en sinónimo de las teorías educativas. (c) El currículo es considerado uno de los principales campos de problemas educativos, los cuales son susceptibles de ser estudiados por los docentes – investigadores.

Etimológicamente, la palabra *currículum* es un vocablo de origen latino, que significa “carrera”, aludiendo a una pista ovalada de atletismo. De esta manera, desde el punto de vista etimológico, el término currículo puede relacionarse con el camino a recorrer para alcanzar una meta; o más específicamente, puede relacionarse con el camino a seguir por los estudiantes para lograr el aprendizaje deseado o previsto dentro de un determinado nivel y modalidad educativa. Pero, desde ya, esta simple acepción del término currículo, obliga a pensar en ciertas cuestiones básicas: ¿Cuál es el mejor camino a seguir? ¿Cuál es la forma más adecuada de recorrerlo? ¿Quién establece los fines y metas educativas? ¿Cómo saber si los estudiantes han alcanzado el aprendizaje deseado? En otras palabras, es preciso hacer referencia, entre otros aspectos, a: objetivos, contenidos, metodología y evaluación.

Dadas las diferentes acepciones que ha recibido el término currículo y sus consiguientes implicaciones teóricas y prácticas, se considera necesario recurrir a ciertas clasificaciones de las concepciones de currículo propuestas por especialistas como Gimeno Sacristán (1998) y Posner (2000) para abordar ciertos estudios e investigaciones sobre este tema.

Cabe resaltar que Posner (2000), no solo entiende al currículo como plan de estudios, programa y conjunto de experiencias de aprendizaje, también presenta las siguientes acepciones del término currículo, las cuales, por cierto, están estrechamente vinculadas a las actividades cotidianas de aula: (a) *Tabla de contenido*: El currículo se asume como una lista de temas organizados en forma de esquema (contenidos de la enseñanza) y, por consiguiente, la enseñanza se limita a la transmisión de tal información. (b) *Libros de Texto*: En ciertas ocasiones, los materiales didácticos son utilizados como guía para la enseñanza en clase; por lo general, el libro de texto se comparte como una guía tanto para los fines como para los medios de enseñanza; es decir, se asume que el libro de texto es sinónimo de currículo, teniendo en cuenta su función prescriptiva.

Apuntando hacia nuestro interés de trabajo, asumiremos la posición de Rico (1998a, 1998b) quien considera al *currículo de matemáticas* como “el plan de formación en matemáticas para los niños, jóvenes y adultos de un país, que tiene lugar en el Sistema Educativo, cuya puesta en práctica corresponde a profesores y especialistas, y del cual es parte destacable la Educación Obligatoria” (p. 7), el cual busca abordar cuatro aspectos centrales sobre: (a) el conocimiento a enseñar, (b) el aprendizaje, (c) los métodos de enseñanza, y (d) la valoración de los aprendizajes realizados.

Por su parte, Gómez (2007) sostiene que la reflexión y el análisis curricular se pueden fundamentar en cuatro interrogantes básicas: ¿qué?, ¿para qué?, ¿cómo? y ¿cuánto?, dando lugar a cuatro dimensiones del currículo: (a) conceptual, (b) cognitiva, (c) formativa y (d) social; que a su vez permiten analizar los cuatro niveles de reflexión del currículo planteados por Rico, Sánchez y Llinares (1997).

Estos niveles surgen según la perspectiva o el plano donde se haga énfasis respecto al currículo; es decir, si se asume el currículo como un plan de acción para el profesor, el nivel es *la actuación en el aula*. Cuando se considera el currículo como planificación para la administración educativa el nivel de actuación es *el sistema educativo*. Cuando se concibe al currículo como objeto de estudio estamos en un *nivel de reflexión académica* y cuando atendemos a los fines generales de la educación nos situamos en un nivel desde una *perspectiva teleológica*. En resumen, podemos señalar que los cuatro (4) niveles de reflexión del currículo son:

1. *Teleológico o de fines*, considera las finalidades para la Educación Matemática.

2. *Disciplinas académicas* (nivel de reflexión académica), considera las disciplinas que fundamentan la noción de currículo y que aportan la información necesaria para el estudio del currículo de Matemática.

3. *Sistema Educativo*, representa la reflexión curricular cuando el ámbito de actuación es la institución educativa y el encargado es la administración.

4. *Planificación de los profesores*: representa el nivel más conocido del currículo, es el esquema con el que tradicionalmente se describen los planes de formación a cargo de un profesor o grupo de profesores en el espacio.

Para cada uno de estos niveles, es posible determinar unas componentes que corresponden a cada una de las dimensiones citadas anteriormente (ver Cuadro 1).

**Cuadro 1**  
**Componentes del Currículo Según los Niveles y Dimensiones (Rico, 1997a, 1997b)**

		<i>Dimensiones del Currículo</i>			
		<i>1raDimensión Cultural/ Conceptual</i>	<i>2da Dimensión Cognitiva</i>	<i>3raDimensión Ética o Formativa</i>	<i>4taDimensión Social</i>
<b>Niveles del Currículo</b>	<i>Teleológico o de fines</i>	Culturales	Políticos	Formativos	Sociales
	<i>Disciplinas académicas</i>	Epistemología e Historia de la Matemática	Teorías de aprendizaje	Pedagogía	Sociología
	<i>Sistema Educativo</i>	Conocimiento	Alumno	Profesor	Aula
	<i>Planificación de los profesores</i>	Contenidos	Objetivos	Metodología	Evaluación

En el cuadro anterior, se muestra que, en las diferentes aproximaciones al estudio del currículo, hay cuatro (4) dimensiones permanentes, en base a las cuales se estructura la noción de currículo; las cuales, a su vez, las encontramos a lo largo de los niveles de reflexión (Rico, 1997a, 1997b); en este trabajo, haremos énfasis en el último nivel: Planificación de los Profesores.



Por ende, se pretende caracterizar la formación inicial en Geometría del profesor de educación primaria, desde una perspectiva curricular, teniendo en consideración el currículo de la carrera universitaria de Profesor o Licenciado en Educación Integral (o Educación Primaria) que ofrecen las instituciones de Educación Universitaria del estado Aragua.

### **Abordaje Metodológico**

Esta investigación es de tipo documental y la misma está orientada al análisis de contenido de documentos curriculares, teniendo como referentes teóricos las dimensiones y niveles de reflexión del currículo propuestos por Rico (1997a, 1997b).

### ***Procedimiento Empleado***

1. Identificar las instituciones de educación universitaria (IEU) que administran la carrera de Licenciado o Profesor en Educación Integral en la región central del país.
2. Seleccionar las IEU que administran la carrera que serán escenario para llevar a cabo la indagación preliminar.
3. Recopilar los documentos curriculares para esta carrera que se emplean en las instituciones seleccionadas (diseños curriculares, planes de estudio y programas de los cursos o asignaturas vinculadas con el campo de la Geometría y su Didáctica).
4. Establecer los indicadores para llevar a cabo el análisis de los documentos recopilados a la luz de la teoría curricular propuesta por L. Rico y colaboradores.
5. Proceder al análisis de los documentos recopilados.

### **Hallazgos Preliminares**

Se revisó el Libro de Oportunidades de Estudios Universitarios (LOEU, 2015) publicado por la Oficina de Planificación del Sector Universitario (OPSU), con el fin de identificar las IEU de la región central del país que administran la carrera de Educación



Integral. En función a la información recopilada, se elaboró el siguiente cuadro donde se señala cada institución con sus respectivos núcleos y el título que se otorga.

**Cuadro 2**

**IEU que Administran la Carrera de Educación Integral en la Región Central del País**

CARRERA/TÍTULO	INSTITUCIÓN	NÚCLEOS
Licenciado en Educación Integral	Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez <b>UNESR</b>	Maracay
Profesor en Educación Integral	Universidad Pedagógica Experimental Libertador <b>UPEL</b>	Instituto Pedagógico Rafael Alberto Escobar Lara (Maracay) Instituto Pedagógico Rural El Mácaro (Turmero)
Profesor en Educación Integral	Instituto Universitario Pedagógico Monseñor Rafael Arias Blanco	Maracay Valencia San Felipe Chivacoa
Licenciado en Educación Integral	Universidad Nacional Abierta <b>UNA</b>	Centro Local Aragua Centro Local Carabobo Centro Local Cojedes Centro Local Yaracuy Unidad de apoyo Puerto Cabello Colonia Tovar Puerto Cabello
Licenciado en Educación Integral	Universidad Nacional Experimental Politécnica de la Fuerza Armada Nacional <b>UNEFA</b>	Guácara Colonia Tovar Puerto Cabello San Felipe Nirgua
Licenciado en Educación Integral	Universidad Privada José Antonio Páez	Valencia
Licenciado en Educación Integral	Universidad Panamericana del Puerto	Puerto Cabello

Fuente: Libro de Oportunidades de Estudios Universitarios, LOEU, 2015.

Cabe señalar que, al revisar la información relacionada con el área de conocimiento Ciencias de la Educación, se observó que, algunas instituciones universitarias ofrecen la carrera corta, con una duración de tres (3) años o seis (6) semestres, de Técnico Superior o Maestro Especialista en Educación Integral, quien es asumido como



...un facilitador del aprendizaje en la educación primaria, que utiliza estrategias acordes a las características del medio en donde se desarrolla su actividad, en el cual asume las siguientes funciones: acción docente, comprensión del hecho educativo, promoción del cambio y autodesarrollo (LOEU, 2015).

En nuestro caso, se decidió trabajar con la carrera larga que tiene una duración de cinco (5) años o diez (10) semestres, según sea el régimen de estudios de las instituciones que la administran. Asimismo, por razones logísticas, se acordó trabajar con las IEU de la región central, la cual abarca, según la OPSU, los estados Aragua, Carabobo, Cojedes y Yaracuy.

Para la selección de las universidades donde se desarrolló el estudio, se consideraron dos elementos: lugar de trabajo de las investigadoras y las facilidades de acceso por su ubicación geográfica a cada una de las instituciones seleccionadas. En este sentido, se seleccionaron los núcleos o sedes indicados en el Cuadro 3.

### Cuadro 3

#### IEU que Administran la Carrera de Educación Integral en el Estado Aragua

CARRERA/TÍTULO	INSTITUCIÓN	NÚCLEOS
Licenciado en Educación Integral	Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez - <b>UNESR</b>	Maracay
Profesor en Educación Integral	Universidad Pedagógica Experimental Libertador - <b>UPEL</b>	Instituto Pedagógico Rafael Alberto Escobar Lara (Maracay)
		Instituto Pedagógico Rural El Mácaro (Turmero)

Fuente: Libro de Oportunidades de Estudios Universitarios, LOEU, 2015.

Una vez recopilados los documentos curriculares, se procedió a su revisión, teniendo en cuenta: el perfil del egresado, los planes de estudios y los programas del curso o la asignatura Geometría, presentes en el pensum de la carrera universitaria “docencia en Educación Integral”, ofertada por la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, Núcleo Maracay y la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Núcleos de Maracay y El Mácaro.

Cabe aclarar que, para el momento que se llevó a cabo la indagación documental, el diseño curricular (UPEL, 2015) no había sido implementado y, por ello, se decidió considerar el diseño curricular aún vigente (UPEL, 1996), el cual, además, sería el contexto donde, más adelante, un trabajo de campo (diseño, desarrollo y evaluación de una unidad didáctica con contenido geométrico) se realizaría en la UPEL IP de Maracay.

### ***Perfil del Egresado***

El perfil de egreso se considera como el conjunto de rasgos: conocimientos, habilidades, actitudes y/o competencias que caracterizan al egresado al terminar el plan de estudios. En el caso que nos compete - formación inicial del docente integrador - asumiremos el perfil como un conjunto de características expresadas en términos de actitudes, destrezas, habilidades y conocimientos que permitirán el desempeño autónomo y exitoso del egresado en Educación Integral en los roles de investigador y docente, gerente y promotor social en concordancia con las Políticas de Docencia, Investigación y Extensión de la UPEL y la UNESR.

En primera instancia y como referencia, haremos mención a lo establecido en el LOEU (2015) en relación con el perfil de egreso de la carrera universitaria en Educación Integral.

El Licenciado o Profesor en Educación Integral o Educación Básica Integral, desempeña los roles de facilitador de aprendizaje, orientador, promotor social e investigador de la educación primaria. Domina los principios teóricos y prácticos de los conocimientos en los que se inscriben los programas de educación primaria. Evalúa el desarrollo integral del niño en sus aspectos físico, psicomotor, socio-emocional, lingüístico y cognoscitivo. Propone alternativas para la solución de los problemas educativos. Utiliza estrategias y metodologías acorde con las características del medio donde se desarrolla su actividad. Crea situaciones motivacionales para que los educandos participen racional y activamente en su proceso educativo y puedan convertirse en agentes de cambios que propicien el desarrollo del país.

De esta manera, en el perfil del egresado para la carrera de Profesor o Licenciado en Educación Integral, se definen los roles que deberá desempeñar durante su ejercicio profesional; roles que se corresponden con los tradicionalmente aceptados. En el

siguiente cuadro, se da a conocer el perfil del egresado para esta carrera según las instituciones que la administran.

#### **Cuadro 4** **Perfil de Egresado (UPEL y UNESR)**

UPEL	Domina en forma teórico-práctico las áreas del conocimiento en las que inscriben los programas de la 1ra y 2da etapa de la Educación Básica. Fundamenta su acción en los fines, principios, perfiles y lineamientos de la Educación Venezolana establecidos para la Primera y Segunda Etapa de Educación Básica, y en las características del educando, con el fin de propiciar su formación integral.
UNESR	El Licenciado en Educación mención Educación Integral podrá desempeñarse como un docente capaz de actuar con carácter globalizador y atender la información integral, desarrollo fisiológico, cognoscitivo y social, de los participantes de los dos primeros ciclos de la educación básica. Los roles ocupacionales son: Facilitador, Orientador, Investigador, Evaluador, Administrador y Promotor Social

De acuerdo al Cuadro 4, podemos destacar la necesidad que tienen ambas universidades de adecuar su perfil de egreso a los cambios ocurridos en el sistema educativo venezolano tras la promulgación de la Ley Orgánica de Educación (LOE) (2009), en especial a lo referido a la organización de sistema educativo, donde establece en su artículo 25, parágrafo 1 que

El subsistema de educación básica, integrado por los niveles de educación inicial, educación primaria y educación media. El nivel de educación inicial comprende las etapas de maternal y preescolar destinadas a la educación de niños y niñas con edades comprendidas entre cero y seis años. El nivel de educación primaria comprende seis años y conduce a la obtención del certificado de educación primaria.

En este sentido, se aprecia que la UPEL hace mención a la primera y segunda etapa de educación básica, mientras que la UNESR considera los dos primeros ciclos de la educación básica. Según la legislación actual en materia de educativa, la educación básica está considerada como un subsistema de Sistema Educativo Venezolano, integrado por los niveles de educación inicial, educación primaria y educación media.

Por lo anterior, ambas universidades deben actualizarse respecto a los cambios de términos al referirse al nivel educativo (educación primaria) donde laborará el futuro



profesor o licenciado en educación integral, como se menciona de manera explícita en el perfil del egresado presente en el LOEU (2015).

Por otra parte, podemos señalar que en el perfil de egreso de la UPEL no se hace mención a los roles que debe asumir el futuro maestro de Educación Primaria, a diferencia de los perfiles de egresos de la UNESR y el LOEU (2015) que establecen que el egresado deberá desempeñar los roles de investigador, promotor social, facilitador y orientador.

### ***Plan de Estudios***

En términos generales, se sabe que un plan es un modelo sistemático que se diseña antes de concretar una acción con la intención de dirigirla. En este sentido, podemos decir que un plan de estudio es el diseño curricular que se aplica a determinadas enseñanzas impartidas por un centro de estudios. En nuestro caso, los planes de estudios de la carrera de Educación Integral que ofrece la UPEL y la UNESR, se pueden considerar como un conjunto de materias obligatorias u optativas, organizadas por semestres (UPEL) y por ciclos (UNESR), donde se señala carga horaria, unidades de crédito y a cuál componente o ciclo pertenecen.

Es importante destacar que, en el desarrollo de un plan de estudio, se incluye, además de la formación académica, la práctica profesional de los futuros egresados; es decir, que junto a las técnicas particulares de cada disciplina, se busca que el estudiante adquiera responsabilidad acerca de su futuro como profesional y la incidencia que tendrá a nivel social.

Al referirnos a la UNESR, en su página oficial disponible en <http://www.unesr.edu.ve/>, señala que la carrera conduce a la obtención del título de Licenciado en Educación Integral, para lo cual el participante deberá aprobar 167 unidades crédito y cumplir con tres (3) requisitos académicos obligatorios: (a) El Seminario de Iniciación, (b) el dominio instrumental de un idioma moderno (inglés o francés) y (c) el Trabajo Especial de Grado (TEG).

Con respecto a la UPEL, podemos acotar que la carrera en Educación Integral conduce a la obtención del título de Profesor en Educación Integral, para lo cual el

participante, según el diseño curricular 1996, deberá aprobar 162 unidades de crédito más tres (3) unidades de crédito adicionales correspondiente a las Actividades de Extensión Acreditables, las cuales se computan como un curso de Formación General, y el estudiante las deberá inscribir entre el 2do y 7mo. Semestre.

Cabe destacar que el plan de estudios de la UNESR presenta dos fortalezas que no tiene la UPEL, como lo son el desarrollo de un TEG y el dominio de un idioma extranjero, lo cual se considera pudiera favorecer su prosecución académica a nivel de estudios de postgrado. A continuación se presenta el Cuadro 5, con un resumen de los planes de estudios de la UPEL y UNESR correspondiente a la carrera de Educación Integral.

**Cuadro 5**  
**Planes de estudios (UPEL y UNERS)**

Universidad	Duración de la carrera	Distribución de los cursos	Unidades de créditos
UPEL	10 semestres	4 componentes	165
UNESR	5 años	3 ciclos	167

Fuente: Plan de Estudios de la UPEL y UNESR

### ***Programas de Estudios del Curso de Geometría (PEG)***

Iniciaremos este apartado, asumiendo la definición de programa de estudios según Pansza (2005, p. 13), quien establece que éstos, son considerados como

una formulación hipotética de los aprendizajes, que se pretende lograr en una unidad didáctica de las que componen el plan de estudios, documento éste que marcan las líneas generales que orientan la formulación de los programas de las unidades que lo componen (...), el programa escolar debe ser concebido como una propuesta mínima de aprendizajes relativos a un curso particular.

En este orden de ideas, se analizarán los programas de estudios del curso de Geometría presente en el plan de estudios de la carrera de Docencia en Educación Integral que ofrecen la UPEL Maracay, UPEL El Mácaro y la UNESR Núcleo Maracay.

Un aspecto a resaltar es que, en ambas universidades, el curso de Geometría no tiene prelación, lo que repercute de manera negativa en el estudiante; la experiencia de



las autoras les permite afirmar que los estudiantes carecen de conocimientos matemáticos básicos necesarios para abordar algunos contenidos geométricos (cálculos de área, distancia, volumen, etc.) y que son estudiados en la asignatura de Matemática I, que a nuestro juicio debería ser prerrequisito para el curso de Geometría.

Con respecto a la estructura de los programas, podemos señalar que solo los programas de los núcleos de la UPEL están estructurados considerando los cuatro (4) componentes convencionales del currículo que plantea Rico (1997a, 1997b): objetivos, contenidos, metodología y evaluación. El PEG de la UNESR no plantea la metodología para abordar el curso, ni las estrategias de evaluación.

Cabe destacar que para el análisis de cada componente presente en los programas, la información fue estructurada en cuadros, por cuestiones de espacio, se mostraran solo los contenidos (ver Cuadro 6), donde se presenta textualmente la información plasmada en cada programa.

**Cuadro 6**  
**Contenidos previstos en los programas del curso de Geometría**

IEU	Contenidos
UPEL Maracay	Unidad 1: Postulados, Teoremas y Definiciones Fundamentales. Unidad 2: Ángulos. Unidad 3: Triángulos. Unidad 4: Polígonos. Unidad 5: Circunferencia. Unidad 6: Áreas de Polígonos. Unidad 7: Poliedros.
UPEL El Mácaro	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Historia de la Geometría.</li> <li>•Sistema axiomático de la Geometría Plana. Nociones de Punto, Recta y Plano.</li> <li>•Áreas de figuras planas. Conversión de unidades.</li> <li>•Volumen de cuerpos geométricos regulares. Conversión de unidades.</li> <li>•Estrategias metodológicas para la enseñanza de la Geometría en Educación Básica.</li> </ul>
UNESR Maracay	<ul style="list-style-type: none"> <li>•La geometría y su importancia.</li> <li>•Ángulos, clasificación.</li> <li>•La recta y la circunferencia.</li> <li>•Figuras geométricas. Cuerpos geométricos.</li> </ul>

Fuente: Programas de estudios del curso de Geometría (UPEL- UNESR)



Con respecto a los contenidos, se transcribió solo el título de las unidades temáticas para la UPEL Maracay y la UNESR. En el caso de la UPEL El Mácaro, en el programa no se hace un desglose en términos de contenido por unidad, se limita a mencionar el tema general.

En las tres (3) instituciones el énfasis de la enseñanza radica en el abordaje de los contenidos geométricos presente en el currículo de la educación primaria, descuidando la importancia del conocimiento didáctico que debe adquirir todo docente en su formación; este conocimiento es pieza fundamental para desempeñarse con eficiencia en su futuro campo laboral.

Cabe destacar que, en los tres (3) programas, se considera la Historia de la Geometría; aspecto positivo planteado por Segovia y Rico (2001), quienes sostienen que, para el profesor, la Historia dentro de la enseñanza de la Matemática le permite conectar con un conjunto de medios que hace más asequible al estudiante el conocimiento matemático y, para el estudiante, la Historia es motivadora y, en algunos casos, le permite comprender mejor los conceptos a través de su desarrollo y cambios y, así, dejar de considerar a la Matemática como una ciencia acabada.

Con respecto a la ausencia de contenidos geométricos abordados en la educación primaria y que no están incorporados en los programas de estudio, se observó que el tema referido a la Simetría Axial no aparece en los programas de los núcleos de la UPEL, mientras que la UNESR si lo considera. La UPEL El Mácaro no incluye en su programa el estudio de las figuras y cuerpos geométricos en forma específica, solo aborda el tema de área y volumen.

En los programas de estudio de la UPEL (ambos núcleos), se mencionan los recursos tradicionales como lo son el pizarrón y borrador. No obstante, no se toman en cuenta recursos muy valiosos y con altas potencialidades didácticas en la enseñanza de la Geometría, a saber: Tangram chino, geoplano, papiroflexia, etc. La UNESR no sugiere ningún recurso didáctico. Hay que destacar que en el núcleo de la UPEL El Mácaro consideran el uso de software y modelos matemáticos, recursos didácticos de alto potencial para la enseñanza de la Geometría al permitir al estudiante manipular objetos geométricos, reconocer patrones o regularidades y formular conjeturas.

En el PEG que imparte la UPEL, el 60% de la evaluación sugerida lo cubren las estrategias tradicionales al evaluar contenido matemático, esto es pruebas y talleres; el otro 40% es evaluado con elaboración y exposición de materiales instruccionales y trabajo escrito acerca de la Historia de la Geometría; no especifica si esta estrategia es confrontada. De no ser así, por lo general el estudiante no se apropia del contenido abordado en el trabajo escrito.

A pesar que en los objetivos del PEG coincidían ambos núcleos de la UPEL, con respecto a la evaluación difieren enormemente. La UPEL El Mácaro no sugiere ninguna estrategia de evaluación (pruebas, talleres, trabajos, etc.) en particular; solo hace mención a los tipos de evaluaciones (autoevaluación y coevaluación); la evaluación sumativa no se menciona.

A manera de síntesis, sostenemos, de acuerdo a Rico (1997a, 1997b), que el currículum se presenta, la mayor parte de las veces, mediante documentos y propuestas curriculares. En este nivel, el agente encargado de llevar a cabo el plan de formación es el profesor y el ámbito de actuación es el aula. El plan de formación se concreta al determinar los objetivos, los contenidos, la metodología y los criterios e instrumentos de evaluación.

### **Consideraciones Finales**

Iniciaremos este apartado, asumiendo al profesor de educación primaria como un *Educador Matemático*, atendiendo a lo expuesto por Rico (1998c, p. 22) al señalar que

...Por educador matemático se entiende a toda persona que pretende formar o instruir a otra u otras mediante las matemáticas. Es decir, el educador matemático considera las matemáticas en todo o en parte como objeto de educación para las personas a cuya formación o desarrollo está contribuyendo. Conscientemente se borran con esta definición (no se olvidan pero se borran) las fronteras entre el profesor de preescolar, el profesor de primaria, el profesor de secundaria y, posiblemente, muchos de los profesores universitarios.

Lo expuesto anteriormente vislumbra el gran reto que deberá asumir el profesor de educación primaria en formación, al ser parte de una comunidad denominada Educadores Matemáticos. Conscientes de que tendrán la responsabilidad de proporcionar a sus educandos (niños y niñas) un buen aprendizaje matemático; el cual contribuye, de acuerdo con Montero (2006) a un desempeño exitoso de las personas en situaciones de su realidad natural, social y cultural; mediante la utilización consciente de datos, conceptos, procedimientos y disposiciones, de acuerdo al contenido y método de trabajo matemático.

En este sentido, el conocimiento que el estudiante de educación integral debe adquirir en su formación inicial, para lograr la competencia que le permita desarrollar su función eficientemente, involucra un dominio disciplinario y un conocimiento didáctico. Es decir, además de los conocimientos matemáticos que adquiere en su formación inicial, el futuro profesor requiere de otros conocimientos relativos a la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas, que le ayudarán a conformar su competencia profesional. Lo anterior nos lleva a los formadores de formadores a reconocer la necesidad, entre otras, de dotar al profesor de educación primaria en formación de habilidades y destrezas para: planificar programas de matemáticas escolares, diseñar actividades didácticas, establecer dificultades y obstáculos que sus estudiantes pudieran confrontar, diagnosticar y prevenir errores, conducir y evaluar el aprendizaje de los alumnos, enseñar conceptos o procedimientos matemáticos, evaluar innovaciones, reflexionar sobre su actuación y, en general, comprender su papel en la escuela (Ortiz, Rico y Castro, 2007).

Es notaría la importancia asignada por investigadores en Educación Matemática a la formación inicial del docente integrador; pues, enfatizan que la misma debe estar equilibrada entre una formación disciplinar y una formación didáctica. No obstante, hemos evidenciado que en cuanto a los programas de estudios analizados, se carece de una robusta formación didáctica, en contraposición a una formación casi en su totalidad de contenidos geométricos, que, en algunos casos, no coinciden con los contenidos curriculares a enseñar en las escuelas; por ejemplo el caso de la simetría axial.

En este mismo orden de ideas, Rico (1998a) sostiene que el conocimiento profesional que necesita el *Educador Matemático*, no se limita a las disciplinas matemáticas; también les es necesario un conocimiento que le permita valorar

críticamente las propuestas curriculares, los materiales y libros de texto usados en su contexto educativo, que le proporcione la competencia adecuada para elaborar sus propios materiales.

Por lo anterior, podemos decir que en la formación inicial del profesor de educación primaria - considerado como un educador matemático - no basta la presencia en el plan de estudio de tres cursos referidos a la enseñanza de la matemática (Matemática I, Matemática II y Geometría), subyace la necesidad imperante de incorporar en su plan de formación cursos donde se le proporcione al estudiante competencias didácticas para la enseñanza de la Matemática en educación primaria. Razón por la cual, en el marco de la implementación de un nuevo diseño curricular 2015 de la UPEL Maracay, en donde la especialidad de Educación Integral cambia por Educación Primaria, ha surgido, desde el Departamento de Matemática, la propuesta de cursos, denominados en el nuevo diseño curricular Unidades Curriculares de Libre Elección (UNCLE), tales como Didáctica de la Geometría y Didáctica de la Aritmética; con la finalidad de proporcionar al futuro docente conocimientos didácticos no abordados en los cursos obligatorios de Matemática y Geometría.

Por otra parte, retomando las frases de Rico (1998a, 1998b, 1998c), al decir que al educador matemático le es necesario un conocimiento que le permita valorar críticamente las propuestas curriculares, los materiales y libros de texto usados en su contexto educativo, podemos señalar que, en nuestro país, han ocurrido cambios significativos que inciden de manera directa en la administración del currículo en los niveles de educación primaria y educación media; a saber, la distribución y entrega por parte del Ejecutivo Nacional de las computadoras Canaima y los libros de la Colección Bicentenario a cada estudiante de los liceos y escuelas de Venezuela.

Frente a este contexto y si nos trasladamos a la educación primaria, podríamos preguntarnos: ¿El futuro profesor de educación primaria egresa con una robusta formación profesional para el uso eficiente de la computadora Canaima y el libro de texto de la Colección Bicentenario en su práctica docente? Entendiendo que el currículo de educación primaria (como el de la educación media) exige la incorporación de tecnologías digitales y la gestión de proyectos de aprendizaje partiendo de los llamados temas generadores, lo cual ha sido tomado en cuenta por los autores de los libros de

Matemática que conforman la Colección Bicentenario, quienes, tal como Duarte y Bustamante (2013) lo señalan, organizaron las lecciones atendiendo al siguiente modelo de enseñanza, sustentado en la Educación Matemática Crítica: Tema generador (relacionado al objeto matemático a desarrollar y vinculado con un tema social actual), proceso de indagación a través de “algo para investigar”, formalización conceptual del objeto matemático, actividades intra y extramatemáticas y trabajo de consolidación (ejercicios y problemas).

En este sentido, se puede afirmar, desde el análisis curricular efectuado, que otra debilidad presente en el plan de formación de la carrera de educación integral, específicamente caso UPEL es la no presencia de asignaturas relacionadas a las tecnologías de información y comunicación (TIC) en el diseño curricular 1996, a diferencia de la UNESR quien cuenta con las asignaturas Iniciación a la Computación y los egresados en el área de concentración matemática cursan Aplicación de la Matemática a la Tecnología.

Por lo antes expuesto, y reconociendo el valor agregado que ofrece el hecho que nuestros estudiantes de educación primaria cuente con un computador (Canaima), es conveniente - como sugiere Cabero (2002) - superar las ideas de solo mejorar la infraestructura tecnológica de las instituciones educativas proporcionándoles laboratorios de computación y equipos tecnológicos a los estudiantes, sino que sobre todo deben asegurarse desde las universidades encargadas de administrar las carreras de educación, procesos efectivos y pertinentes de formación de docentes; aspecto que, muchas veces, no se considera en la formación inicial de maestro. Un aspecto importante de resaltar y valorar es el hecho que se ha considerado a las TIC como eje curricular (impregna todo el currículo) en el nuevo Diseño Curricular 2015 de la UPEL, dada la importancia que este tiene en la formación del ciudadano del siglo XXI. En este sentido, están dadas las circunstancias para proporcionar propuestas curriculares específicas sobre la enseñanza de la Geometría usando las TIC, con énfasis en la incorporación de los ambientes de Geometría Dinámica (Iglesias, 2017).

Para finalizar podemos acotar que según Murillo (s/f) existen dos tipos de currículos, que hacen referencia a lo oficial y a lo real, es decir, el currículo no es solo proyecto (oficial), sino que también incluye la dinámica de su realización (real). El *currículo real* o



*vivido* es considerado como la puesta en práctica del currículo formal con las inevitables y necesarias modificaciones que requiere la contrastación y ajuste entre un plan curricular y la realidad del aula. Para entender el currículo real es preciso realizar un análisis de las condiciones escolares, esto es, disposición del espacio y su uso, la vida social en las aulas, las relaciones profesor- estudiantes, los métodos educativos, tipo de comportamiento que exigen las instituciones educativas y su estructura de funcionamiento, etc.; ya que esto mediatiza las finalidades explícitas de todo currículo escolar (Murillo, s/f.).

Considerando las ideas anteriores, actualmente se está llevando a cabo un análisis a lo que Murillo (s/f) denomina el currículo real; es decir, se está estudiando cómo se aborda desde las IEU el proceso de enseñanza - aprendizaje de la Geometría en la formación inicial del profesor de Educación Primaria, tomando en cuenta, los temas geométricos estudiados, los objetivos de aprendizaje que se persiguen, las estrategias didácticas implementadas, los materiales y recursos didácticos empleados, las estrategias de evaluación y las relaciones comunicativo-didácticas que se establecen entre docente – estudiantes y de los estudiantes entre sí.

Todo esto con el propósito de describir los procesos de formación docente que se llevan a cabo en el curso de Geometría que cursan los estudiantes de Educación Integral, enmarcado en una investigación macro titulada Geometría y su Didáctica en la Formación Inicial del Profesor de Educación Primaria. Por ello, se han planteado algunas interrogantes relacionadas con el currículo real de formación docente: ¿Los futuros profesores de educación primaria poseen los conocimientos previos para abordar el curso de Geometría? ¿Cuál es la actitud del futuro profesor de Educación Primaria hacia el estudio de la Geometría? ¿Cuáles estrategias, materiales y recursos se utilizan para la enseñanza de la Geometría en el ámbito de la formación docente? La búsqueda sistematizada de respuesta a tales interrogantes debería incidir en la puesta en práctica de una propuesta curricular dirigida a fortalecer la formación geométrica y didáctica del futuro profesor que enseñará Matemática en educación primaria.

### Referencias

Cabero, J. (2002). *Diseño y evaluación de un material multimedia y telemático para la formación y perfeccionamiento del profesorado universitario para la utilización de las nuevas tecnologías*

- aplicadas a la docencia* [Documento en línea]. Disponible: <https://cibermemo.files.wordpress.com/2015/01/estudio-univsevilla2002.pdf>. [Consulta: 2015, noviembre 20]
- Duarte, A. y Bustamante, K. (2013). Colección Bicentenario: una mirada desde los libros de Matemática. En *Acta Latinoamericana de Matemática Educativa* (pp. 23 – 30), 26. México: Comité Latinoamericano de Matemática Educativa. [Documento en línea]. Disponible: <http://funes.uniandes.edu.co/3730/1/DuarteColeccionALME2013.pdf> [Consulta: 2016, noviembre 20]
- Gimeno Sacristán, J. (1998). *El curriculum una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Gómez, P. (2007). *Desarrollo del conocimiento didáctico en un plan de formación inicial de profesores de matemáticas de secundaria*. Granada, España: Departamento de Didáctica de la Matemática, Universidad de Granada [Documento en línea]. Disponible: <http://funes.uniandes.edu.co/444/> [Consulta: 2016, noviembre 13]
- Iglesias, M. (2017). Ambientes de geometría dinámica: ¿qué usos podemos darles? En Prieto, J. L. y Gutiérrez, R. E. (Comps.), *Memorias del III Encuentro de Clubes Geogebra del Estado Zulia* (pp. 24 – 32). Maracaibo: A. C. Aprender en Red. [Documento en línea]. Disponible: [https://www.researchgate.net/publication/320538720\\_Memorias\\_del\\_III\\_Encuentro\\_de\\_Clubes\\_GeoGebra\\_del\\_Estado\\_Zulia](https://www.researchgate.net/publication/320538720_Memorias_del_III_Encuentro_de_Clubes_GeoGebra_del_Estado_Zulia) [Consulta: 2017, diciembre 12]
- Ley Orgánica de Educación. (2009). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*, 5.929 (Extraordinario), Agosto 15, 2009.
- Libro de Oportunidades de Estudios Universitarios (LOEU)*. (2015). [Libro en Línea] Oficina de Planificación del Sector Universitario (OPSU). Disponible: <http://loeu.opsu.gob.ve/vistas/index.php#1>
- Montero, P. (2006). *El educador matemático en la sociedad del conocimiento: Consideraciones para su mayor reconocimiento social* [Documento en Línea]. Centro de Desarrollo, Experimentación y Transferencia de Tecnología Educativa de la Universidad de Santiago de Chile. Disponible: <https://es.scribd.com/document/235378307/Conferencia-El-Educador-Matematico> [Consulta: 2016, noviembre 20]
- Murillo, H (s/f). *Curriculum, planes y programas de estudios* [Documento en línea]. Disponible: <https://web.oas.org/childhood/ES/Lists/Recursos%20%20Estudios%20e%20Investigaciones/Attachments/34/27.%20Curri,%20plan.pdf> [Consulta: 2016, noviembre 20]
- Ortiz, J.; Rico, L. y Castro, E. (2007). Organizadores del currículo como plataforma para el conocimiento didáctico. Una experiencia con futuros profesores de matemáticas. *Enseñanza de las ciencias* [Revista en línea], 25(1), 21–32. Disponible: <https://core.ac.uk/download/pdf/38989909.pdf> [Consulta: 2016, noviembre 20]
- Pansza, M. (2005). Elaboración de programas. En M. Pansza González, E. C. Pérez Suárez y P. Moran Oviedo (eds.), *Operatividad de la Didáctica* [Revista en línea], 2, 9–42). Disponible:

- [http://www.cucs.udg.mx/avisos/Martha\\_Pacheco/Software%20e%20hipertexto/Antologia\\_Electronica\\_pa121/panzsa-hab.docen.PDF](http://www.cucs.udg.mx/avisos/Martha_Pacheco/Software%20e%20hipertexto/Antologia_Electronica_pa121/panzsa-hab.docen.PDF) [Consulta: 2016, noviembre 20]
- Posner, G.J. (2000). *Análisis del currículo* (2a. ed.). Colombia: Mc Graw – Hill.
- Rico, L. (1997a). Dimensiones y componentes de la noción de currículo. En L. Rico Romero (ed.), *Bases Teóricas del Currículo de Matemáticas en Educación* (pp. 377 – 420). Madrid: Síntesis.
- Rico, L. (1997b). Consideraciones sobre el currículo de matemáticas para educación secundaria. En Rico, L.; Castro, E.; Castro, E.; Coriat, M.; Marín, A.; Puig, L.; Sierra, M.; Socas, M.M. (Eds.), *La educación matemática en la enseñanza secundaria* [Documento en línea] (pp. 15-38). Madrid: ice - Horsori. Disponible: <http://funes.uniandes.edu.co/521/2/RicoL97-2528.PDF> [Consulta: 2016, noviembre 20]
- Rico, L. (1998a). Concepto de currículum desde la educación matemática. *Revista de Estudios del Currículum* [Revista en línea], 1 (4), 7-42. Disponible: <http://funes.uniandes.edu.co/524/1/RicoL98-2713.PDF> [Consulta: 2016, noviembre 20]
- Rico, L. (1998b). Complejidad del currículo de matemáticas como herramienta profesional. *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa* [Revista en línea], 1, 22-39. Disponible: <http://funes.uniandes.edu.co/499/1/RicoL98-115.PDF> [Consulta: 2016, noviembre 20]
- Rico, L. (1998c). La comunidad de educadores matemáticos y la situación actual en España. En J. Kilpatrick, P. Gómez y L. Rico (eds.), *Educación Matemática. Errores y dificultades de los estudiantes. Resolución de Problemas. Evaluación. Historia* (pp. 19-39). Bogotá: Una empresa docente, Universidad de Los Andes.
- Rico, L., Sánchez, V. y Linares, S. (1997). Concepto de currículo desde la educación matemática. En L. Rico Romero (Ed.), *Bases Teóricas del Currículo de Matemáticas en Educación Secundaria* (pp. 211 – 263). Madrid: Síntesis.
- Segovia, I. y Rico, L. (2001). Unidades didácticas. Organizadores. En E. Castro (Ed.), *Didáctica de la Matemática en la Educación Primaria* (pp. 83 – 149). Madrid: Síntesis.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (1996). *Diseño curricular*. Caracas: Autor.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (2015). *Diseño curricular*. Caracas: Autor.

### *Síntesis Curricular*



***Belén Arrieche Alvarado***

Profesora de Matemática con Maestría en Enseñanza de la Matemática y Doctora en Educación Matemática; Integrante del Centro de Investigación en Enseñanza de la Matemática Usando Nuevas Tecnologías (CEINEM – NT); Docente – investigadora adscrita a la Línea de Investigación en Pensamiento Geométrico y Didáctica de la Geometría, UPEL Maracay. Miembro de la Asociación Venezolana de Educación Matemática (ASOVEMAT), Capítulo Aragua.



***Martha Iglesias Inojosa***

Profesora de Matemática con Maestría en Enseñanza de la Matemática y Doctorado en Educación; Coordinadora del Núcleo de Investigación en Educación Matemática “Dr. Emilio Medina” (NIEM); Integrante del Centro de Investigación en Enseñanza de la Matemática Usando Nuevas Tecnologías (CEINEM – NT); Coordinadora de la Línea de Investigación en Pensamiento Geométrico y Didáctica de la Geometría, UPEL Maracay. Miembro de la Asociación Venezolana de Educación Matemática (ASOVEMAT), Capítulo Aragua.

**Colaboraron en este número**



*Prof. Juan Fuente*

*Prof. Milagros Simon*

*Prof. Noreliz Quintana*

*Prof. Andreina Astudillo*

*Prof. Rolando García*

*Prof. Joice Muñoz*

*Prof. Patricia Alcalá*

*Prof. Alida Malpica*

*Prof. José Quintana*



**Correctores de Estilo**

*Prof. Alexandra Bolívar*

*Prof. Nathalia Chourio*

*Prof. Alkys Lama*

*Prof. Christiam Alvarez*



REVISTA MULTIDISCIPLINARIA

# Dialógica