Julio-Septiembre 2018

ISSN: en trámite

Año 4, Número 12

Revista Internacional de Investigación y Formación Educativa

Obra: fragmento mural "Sueño de una tarde dominical en la Alameda Central" de Diego Rivera en el Museo Mural Diego Rivera, Ciudad de México Autor: Diego rivera

DERECHOS DE AUTOR Y DERECHOS CONEXOS, año 4, No. 12 Julio-Septiembre de 2018, es una Publicación Trimestral editada por Mario Ángel González, calle San Lorenzo 381, Col. Agustín Yáñez Guadalajara Jalisco C. P. 44750 www.investigaciónsustentable.org, riifeduc@gmail.com Editor responsable Mario Ángel González. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. O4-2017-080318220000-102, ISSN: en Trámite, ambos otorgados por el Instituto Nacional de Derechos de Autor. Certificado de licitud de contenido: en trámite. Otorgado por la Comisión Calificadora de Publicaciones y Revistas Ilustradas de la Secretaría de Gobernación. Responsable de la última actualización de este Número, Mario Ángel González, calle San Lorenzo 381, Col. Agustín Yáñez Guadalajara Jalisco C. P. 44750, fecha última de modificación, 01 de Septiembre de 2018.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación. **Se autoriza la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización de la Revista Internacional de Investigación y Formación Educativa siempre y cuando se cite la fuente.**

Comité Científico

Dr. Víctor Manuel Ponce Grima
México
Dr. Luis Felipe Gómez López
México
Dr. Diemen Darwin Delgado García
Chile
Dr. Alfonso Mercado
E. U. A:
Dr. Gabriel Dávalos Picazo
España
Dra. Cecilia Colunga Rodríguez
México
Dr. Mario Ángel González
México
Dra. Ma. del Socorro Ramírez Vallejo
México
Mtro. Marco Marcelo León Navarrete
Ecuador
Mtro. Luis Edmundo Sarabia López
Ecuador
Mtro. Guido Germán Albán Pérez
Ecuador
Dr. Roberto Montes Delgado
México
Dr. Miguel Ángel Sahagún Padilla
México
Dr. Ángel María Verdesoto Galeas
Ecuador
Dra. Ana María Gutiérrez Strauss
Colombia
Dr. Julio César Vázquez Colunga
México
Dr. Jaime Sebastián F. Galán Jiménez
México

Dr. Carlos Chavera
Argentina
Dr. Francisco Díaz Mérida
Panamá
Dr. Joao Pereira
Portugal
Dr. Pedro Almirall
Cuba
Dr. Nino Castillo
Cuba
Dra. Carolina Reynaldos
Chile
Dra. Nora Grey
Chile
Dr. Walter Varila
Perú
Dr. Manuel Pando Moreno
México
Dra. María de los Ángeles Carrión García
España
Mtra. Bertha Alicia Colunga Rodríguez
México
Dra. María Luisa Ávalos Latorre
México
Dra. Mercedes Gabriela Orozco Solis
México
Dr. José Luis Calderón Mafud
México
Dr. Juan Eduardo Lara Sotomayor
Ecuador
Dra. Claudia Liliana Vázquez Juárez
México
Dr. Francisco Javier Pedroza Cabrera
México

Director y Editor General:
Dra. Cecilia Colunga Rodríguez
Editor en jefe
Dr. Mario Ángel González

La **Revista Internacional de Investigación y Formación Educativa** es una publicación trimestral. Publica artículos originales, comunicaciones breves, revisiones sistemáticas, ensayos teóricos y cartas al editor referido a cualquier ámbito de las ciencias de la educación. Los trabajos enviados deberán ser originales, inéditos y no estar simultáneamente sometidos a un proceso de dictaminación por parte de otra revista. Todos los artículos publicados son sometidos a arbitraje por un mínimo de dos evaluadores expertos en los temas tratados en los manuscritos. Los derechos de propiedad de la información contenida en los artículos, su elaboración, así como las opiniones vertidas son responsabilidad exclusiva de sus autores. Correo electrónico riifeduc@gmail.com

Índice

Página

Presentación ……. 5

Balance scorecard como herramienta de apoyo para la gestión de universidades corporativas
Eduardo Benítez Tamez …….. 6

Análisis estructural prospectivo en el aprendizaje de una lengua extranjera
José Ignacio Gómez Antoniene, Alexa Senior , Gina Negrín , Analys Milano……..... 16

Intervención psicoeducativa para las matemáticas en la educación especial: hacia una propuesta de modelo
José Carlos Ramírez Cruz y José Marcos López-Mojica…… 29

Nuevas perspectivas de resiliencia en el entorno de la docencia universitaria
Maira Alejandra Alvarez …….. 45

¿Por qué al estado no le conviene formar ciudadanos críticos?
Jesús morales…….. 65

Educación virtual: nuevo escenario de educabilidad
Magjuli del Valle Sandó-Espinoza…… 76

Una nueva semiosis de la gestión investigativa en los espacios universitarios: una mirada transcompleja del vínculo saber-vida
Damelys Cedeño……. 91

La evaluación como espacio dialógico e intersubjetivo: una mirada desde la dinámica transcompleja
María Elena-Rivero …….. 105

Instrucción para los autores ……. 118

Presentación

En números anteriores se han publicado trabajos desde una perspectiva mayoritariamente cuantitativa, sin embargo es importante ofrecer posibilidad de soluciones efectivas a problemas complejos desde diversas perspectivas epistémicas, teóricas, metodológicas e instrumentales, ya que de otra forma solo podremos tener visiones parcializadas de la realidad.

Dada la complejidad de los problemas sociales tanto crónicos como emergentes, es que ya no es suficiente pensar que solo desde un paradigma científico podremos encontrar soluciones plausibles a los mismos, por lo que nos congratula que en este número podamos presentar perspectivas cualitativas para el abordaje y análisis crítico respecto de materiales utilizados por autoridades educativas así como de perspectivas teóricas emergentes para el tratamiento de los contenidos en los planteles educativos.

Recientemente escuché un comentario desafortunado respecto al poco valor que para una profesora tenían los trabajos desde la perspectiva cualitativa, lo cual me motivó la reflexión acerca de que su apreciación solo se podía deber a la ignorancia respecto de los métodos y teorías cualitativos y de análisis de la realidad desde la subjetividad, por lo que considero imperativo que este tipo de trabajos tengan una mayor difusión por lo que reitero mi beneplácito al poder ser parte de la difusión de trabajos de investigación y ensayos teóricos que obedecen a la inquietud por el abordaje alternativo al tradicional cuantitativo de las problemáticas educativas.

Por supuesto que siempre se debe de trabajar pensando en mejorar la actividad científica y académica sobre todo si se realiza en instituciones de educación pública, ya sean básica o superior, pero dicha actividad es necesario que se realice a partir de la reflexión académicamente pertinente y no solo desde los prejuicios personales.

Por otro lado, la educación como fenómeno social, se configura en una de las estrategias más viables para paliar problemas dolorosos de la humanidad como son la pobreza, la desigualdad social, el aprovechamiento sustentable de los recursos naturales entre otros. Es por ello que la educación que reciban los ciudadanos debe ser de calidad y orientada al beneficio del desarrollo humano.

Mario Ángel González

Artículos de investigación

Balance scorecard como herramienta de apoyo para la gestión de universidades corporativas

[1]Eduardo Benítez Tamez

[1]Universidad Virtual CNCI, Secretario General del Cuerpo Colegiado de la Universidad Virtual CNCI, investigacioneducativa@cncivirtual.mx

Resumen

La brecha entre los perfiles de egreso del estudiantado de instituciones educativas y las necesidades que presentan las organizaciones es una realidad que afrontan como parte de sus retos cotidianos. El desarrollo de talento humano es clave para el logro de objetivos y estrategias. Las universidades corporativas surgen en respuesta a esta necesidad, como una iniciativa de impacto estratégico para alinear el desarrollo de competencias de los colaboradores a la misión, visión, valores, estrategias y objetivos de la organización.

Unas de las problemáticas más comunes en las organizaciones que deciden implementarla, es la medición del impacto de los resultados, dificultades en la gestión, toma de decisiones y responder a cambios. El *balance scorecard* es una metodología de planeación estratégica que permite la gestión de las Universidades corporativas con una perspectiva empresarial y enfoque estratégico.

Se lleva a cabo una investigación de corte teórico, con el objetivo de mostrar las ventajas de la implementación del *balance scorecard* para la gestión de las Universidades corporativas con relación a la medición del impacto de los resultados obtenidos, la toma de decisiones y flexibilidad a los cambios organizacionales.

Palabras clave: universidades corporativas, balance scorecard, planeación estratégica

Scorecard balance as a support tool for the management of corporate universities

Abstract

The gap between the graduation profiles of the student body of educational institutions and the needs presented by organizations is a reality that they confront as part of their daily challenges. The development of human talent is key to the achievement of objectives and strategies. Corporate universities arise in response to this need, as a strategic impact initiative to align the development of competencies of those who collaborate in the mission, vision, values, strategies and objectives of the organization.

One of the most common problems in organizations that decide to implement it is the measurement of the impact of the results, management difficulties, taking decisions and respond to changes. The balance scorecard is a strategic planning methodology that allows the management of corporate universities with a business vision and strategic approach.

A theoretical research is carried out, with the objective of showing the advantages of the implementation of the balance scorecard for the management of the corporate universities in relation to the measurement of the impact of the obtained results, the decision-making and flexibility to the organizational changes.

Key words: corporate universities, balance scorecard, strategic planning

La educación se encuentra en constante trabajo con miras en responder a los cambios culturales y paradigmas que prevalecen en la sociedad, factores como el comportamiento del consumidor, tendencias del mercado, avances tecnológicos, innovaciones, entre otros que lo convierten en un reto complejo.

Una de las problemáticas más comunes en los departamentos de talento humano de las organizaciones es cubrir los perfiles de puesto de acuerdo con sus necesidades. Hoy en día es usual encontrar puestos que requieren conocimientos y habilidades diversas que una carrera profesional por sí misma no contempla.

El talento humano se convierte en el eje central del accionar de la organización, diferenciador con respecto a sus competidores y crucial para el logro de la estrategia.

En respuesta a la diferencia entre los perfiles de egreso del estudiantado y las exigencias del ámbito laboral, surgen las universidades corporativas con el fin de identificar y desarrollar las habilidades y conocimientos de colaboradores acorde a sus expectativas y requerimientos.

Las universidades corporativas además de identificar conocimientos y desarrollar competencias, facilitan la proliferación de la cultura organizacional en cada uno de sus integrantes, permite asumir una postura proactiva ante los cambios, sistematiza el proceso formativo y pretende focalizar sus acciones en lo concerniente al talento humano. Estos factores hacen que cada vez sean más las organizaciones que emprenden esfuerzos para implementarla.

La finitud de recursos es una de las preocupaciones que prevalecen en cualquier empresa y las universidades corporativas no escapan de ello, si bien las inversiones monetarias para implementarlas pueden variar de manera particular, también es cierto que la medición de su impacto es sumamente importante para evitar problemáticas con su administración, flexibilidad ante los cambios y la cuantificación de los beneficios obtenidos.

Si las universidades corporativas se originan con una visión empresarial, enfoque a estrategias y logro de objetivos, su éxito dependerá de los resultados obtenidos en relación con estos elementos. Se debe evitar la polarización de criterios y requiere abordarse con una orientación que considere diversos aspectos, no sólo académicos y financieros.

Por lo anterior, las universidades corporativas necesitan herramientas que faciliten la medición y provean información de valor para el análisis y toma de decisiones de acuerdo con las demandas del ambiente corporativo. El *balance scorecard* es una metodología de planeación estratégica que tiene la finalidad de coadyuvar en la gestión de las empresas, que además de la perspectiva financiera, considera otras como: cliente, procesos internos, innovación y aprendizaje.En el presente artículo se plantea un análisis de corte teórico que aborda a las universidades corporativas en el contexto actual, sus problemáticas en la medición de resultados, gestión, toma de decisiones y respuesta a cambios en el entorno corporativo. Se mostrará la utilidad del *balance scorecard* como una herramienta que facilite la gestión

de las universidades corporativas con un enfoque estratégico y empresarial.

Objetivo

El objetivo de este artículo es mostrar cómo el *balance scorecard* ayuda a las universidades corporativas en su medición de resultados, gestión, toma de decisiones y respuesta a cambios en el entorno corporativo en que se desenvuelve.

Metodología

El presente trabajo presenta una investigación cualitativa basada en un diseño descriptivo de tipo documental, que responde a la pregunta ¿cómo el *balance scorecard* influye en la gestión de las universidades corporativas en relación con las problemáticas de medición del impacto de los resultados, la toma de decisiones y flexibilidad a los cambios organizacionales?

Primero se realizó una consulta teórica sobre las problemáticas que se presentan en las universidades corporativas para la medición del impacto de los resultados, la toma de decisiones y la flexibilidad a los cambios; se ahondó en la importancia de éstas para el éxito de su gestión; posteriormente se realizó una investigación teórica sobre el *balance scorecard* y las ventajas de su implementación.

Una vez realizado lo anterior, se hizo una relación entre los resultados obtenidos de ambos aspectos para definir de qué manera el *balance scorecard* ayuda a la gestión de las universidades corporativas y facilita la medición de resultados, toma de decisiones y flexibilidad ante los cambios en la organización.

Las universidades corporativas en el contexto actual

La universidad se encuentra en constante interacción con diversas líneas en la sociedad, es eje central para la culturización de las personas, tiene la responsabilidad de responder a los paradigmas vigentes, propone otros nuevos y busca anticiparse a los requerimientos del entorno productivo.

Una de las problemáticas más recurrentes que expresan las organizaciones en el ámbito laboral es la diferencia entre los perfiles de egreso del estudiantado y los perfiles que éstas requieren para cubrir sus puestos laborales. Este es uno de los retos

más sensibles que afronta la universidad hoy en día: “entre otros aspectos, debe plantearse la necesidad de desarrollar acciones más coherentes entre la educación superior, la sociedad civil y el sector empresarial tanto público como privado” (Hernández, Alvarado y Luna, 2015, p. 105).

La coherencia a la que se apela corresponde a la interrelación que se mantiene entre sociedad, educación y el sector empresarial. Se establece un lazo estrecho entre ellas, la educación es mediadora y condiciona su intervención con un alcance reactivo y no proactivo. De aquí se desprende el propósito de realizar esfuerzos focalizados de acuerdo con situaciones puntuales de cada empresa y ratificando con esto el propósito de las universidades.

Las universidades corporativas son una estrategia para compensar las diferencias entre el perfil de egreso del estudiantado y el perfil de puesto requerido. Hay otro motivo esencial: las empresas dependen del conocimiento e inevitablemente se encuentran inmersas en ambientes donde éste confluye de manera dinámica. Las universidades corporativas tienen el propósito de abrir caminos que faciliten el acceso del conocimiento con una óptica moderada entre lo académico y lo corporativo. Postura que requiere de un trabajo constante en dirección al logro de las estrategias y objetivos:

> Las universidades corporativas son entidades educativas que se constituyen como una herramienta estratégica diseñada para ayudar a sus organizaciones en la consecución de sus objetivos a través de actividades que fomenten el aprendizaje y el conocimiento a nivel individual y organizacional (Vives, Hugas y Llie-Cardoza, 2015, p.66).

Se plantea el desarrollo del colaborador para que éste aplique el conocimiento en su contexto laboral, genere resultados positivos y promueva el desarrollo personal-profesional de acuerdo con el paradigma que se persiga. Facilita la gestión de conocimiento como un bien que requiere administración y mejora continua.

Las alianzas con universidades propician la retroalimentación constante para la actualización de los programas formativos, implementación de estrategias educativas que ayuden a mejorar el proceso de aprendizaje mediante el uso eficiente de recursos financieros, tecnológicos, físicos y potencializando su talento interno y externo.

Baladrón y Correyero (2013), mencionan que uno de los desafíos de las Universidades corporativas es su consolidación dentro de las organizaciones para que se adapten y sean capaces de formarse y reformarse conforme a sus propias necesidades, objetivos y propósitos. Requieren seguir el ritmo acelerado que marca el entorno laboral sin perder de vista los intereses que persigue. A diferencia de las universidades tradicionales, éstas nacen en la organización, se desarrollan en ella y en su dinámica particular. Su gestión no es tarea sencilla, sobre todo si consideramos la complejidad del proceso formativo y el efecto que pueda generar en los resultados de la compañía.

La medición de resultados en las Universidades corporativas

Las Universidades corporativas son una estrategia benéfica tanto para la empresa como para los colaboradores; poco se cuestionaría su importancia para el logro de objetivos, desarrollo de competencias, gestión del conocimiento, alianzas con universidades, su mediación entre el medio académico y la actualización de conocimientos. Se pueden enlistar otros aspectos que la hacen una herramienta sumamente atractiva, pero como cualquier metodología y sistema requieren una gestión adecuada.

Uno de los elementos que dificultan su éxito es la flexibilidad que requieren para adaptarse a los cambios organizacionales que impactan en la reconfiguración de su planeación estratégica. Si consideramos que uno de sus principios es la alineación a la estrategia; su diseño y gestión debe responder a la incertidumbre que enfrente “cuando existe un grado de complejidad alto en una organización (tanto de presente como de futuro) o cuando se quiere trabajar en la integración de la cultura corporativa” (Vives et al; 2015, p. 68).

Para lograrlo se requiere una evaluación constante y oportuna para tomar decisiones que faciliten el direccionamiento de acciones, si bien las universidades corporativas han evolucionado gracias a los avances educativos que se han presentado en los últimos años, también es cierto que la medición es un tema por discutir.

Existen diferentes herramientas que pueden servir de apoyo para realizar la medición de resultados y el reto consiste en elegir aquellas factibles en la práctica y que facilite la alineación de la universidad corporativa a la estrategia.

El *balance scorecard* como herramienta para la planeación estratégica

El *balance scorecard* es una herramienta de apoyo en el ejercicio de la planeación estratégica y su despliegue. De acuerdo con sus autores (Kaplan y Norton, 1992, p.72), la comunicación es fundamental para comunicar sus estrategias, procesos y sistemas. Se necesita una labor en conjunto, sobre todo cuando las organizaciones tienden a estructurarse en departamentos con responsabilidades y actividades en específico, situación que la hace una tarea ardua.

En tiempos de incertidumbre la integración se vuelve esencial en la organización y se requiere enlazar los elementos que contribuyen al logro de metas y objetivos. Cada uno de los colaboradores debe tener claridad sobre cuál es el valor agregado que genera para el cliente y de qué manera sus actividades impactan en la estrategia. Esta herramienta nos invita a preguntarnos sobre cómo nos perciben nuestros clientes, cómo podemos mejorar y generar valor y qué procesos internos necesitamos medir. De manera concreta busca integrar, comunicar y gestionar.

Para realizar mejoras requiere de recursos, por ello la priorización es importante al definir acciones. El *balance scorecard* "es un sistema de gestión basado en la estrategia, cuyo objetivo es traducir esta estrategia en acción, operacionalizándola hasta el nivel de las acciones con el fin de encaminar la empresa hacia el éxito en ambientes de alta incertidumbre" (Morales y Pinilla, 2007, p. 84).

La traducción de la estrategia en acciones orienta a los colaboradores de manera oportuna a través de la toma de decisiones con enfoque estratégico. Kaplan y Norton (2000) consideran las siguientes perspectivas:

1. **Cliente.** Es lo que perciben los clientes respecto a la organización en términos de calidad, precio, tiempo, servicio, desempeño y costos.
2. **Procesos internos.** Se enfoca en las competencias clave del negocio, procesos, decisiones y acciones que tengan un impacto relevante en la satisfacción de nuestros clientes.
3. **Innovación y aprendizaje.** Mide las mejoras a productos y procesos existentes y la introducción de otros nuevos.
4. **Financiero.** Son el resultado financiero de los tres elementos anteriores, ayuda a identificar si se definieron correctamente las mediciones y, de no ser así, redefinirlas.

En el mapa estratégico se plasma la integración de las perspectivas y su relación con los objetivos. Kaplan y Norton (1992) lo consideran una representación visual de los objetivos críticos y de las relaciones cruciales que impulsan el desempeño de la organización.

Una de las fortalezas que brinda el *balance scorecard* es la incorporación de factores intangibles como la cultura y el conocimiento, logrando su medición en variables cuantificables. La combinación de elementos tangibles e intangibles amplía el análisis de las problemáticas y enriquecen la información para la toma de decisiones. La herramienta se potencializa al unir todos los elementos en el mapa estratégico, plasmar las relaciones entre ellos y establecer indicadores para medir su impacto en los resultados de la estrategia.

Resultados

Después de analizar la viabilidad del uso del *balance scorecard* en las universidades corporativas, se comprueba que ambas apoyan el logro de objetivos y estrategias; ésta última se centra en el desarrollo de sus colaboradores de acuerdo a objetivos puntuales, mientras que el *balance scorecard* en la planeación y gestión estratégica, convirtiéndose en dos herramientas de apoyo para el éxito de las organizaciones.

A continuación, se mencionan algunos puntos que fundamentan cómo el *balance scorecard* puede apoyar en la gestión de las universidades corporativas:

1. **Alineación a la estrategia de la organización.** El enfoque estratégico que brinda el *balance scorecard* sirve como referente para la concepción y el diseño de la universidad corporativa y garantizar su alineación a la estrategia organizacional.

2. **Medición con enfoque empresarial.** Las universidades corporativas son un ente que forma parte de las organizaciones y esto exige una medición de la misma naturaleza, con apoyo en las perspectivas que plantea el *balance scorecard* se pueden adecuar a su planeación estratégica y brindar guías para traducirla en acciones, iniciativas e indicadores que contemplen elementos tangibles e intangibles que impactan en la ejecución de la estrategia desde su alcance particular. Se tiene la posibilidad de definir o complementar con otras perspectivas que se ajusten a las necesidades y expectativas organizacionales.

3. **Gestión y toma de decisiones.** Las universidades corporativas al igual que las organizaciones requieren de información que les muestre su avance. El *balance scorecard* provee una radiografía a través de indicadores que miden el desempeño de los elementos críticos. Información de esta índole proporciona argumentos que respaldan y facilitan la toma de decisiones en vías de mejorar.

4. **Flexibilidad ante cambios organizacionales.** Uno de los retos que afrontan las universidades corporativas es dar respuesta al dinamismo predominante en que se desenvuelve y asumir una postura proactiva y no reactiva. Esto puede marcar la diferencia entre el fracaso o el éxito. El *balance scorecard* ofrece información de valor y oportuna para predecir, anticiparse a los hechos, hacer ajustes necesarios y tener flexibilidad para adaptarse a los cambios.

Conclusiones

Las universidades corporativas son una herramienta que potencializa el desarrollo de los colaboradores y se adecua a las necesidades específicas. Su alineación estratégica es fundamental para orientar los esfuerzos hacia el logro de objetivos y la generación de valor hacia sus clientes, convirtiéndose en un aliado importante para el éxito de la organización.

En momentos de incertidumbre y complejidad, la toma de decisiones se convierte en un ejercicio relevante para responder de manera proactiva a problemáticas. Asumir una postura pasiva ante las variaciones del entorno puede conducir al fracaso de la organización. Se vuelve crucial la necesidad de contar con herramientas que faciliten la generación de información confiable, oportuna, de valor y con una perspectiva integral.

Se confirma cómo el *balance scorecard* es una herramienta de soporte para las Universidades corporativas, con el objetivo de garantizar su alineación estratégica, diseño acorde a las necesidades de la organización, definición de perspectivas del negocio, traducción de estrategia en acciones y establecimiento de indicadores clave que impacten en la estrategia.

Se concluye que el *balance scorecard* permite a las universidades corporativas el análisis de las relaciones entre perspectivas del negocio, la medición y seguimiento oportuno del comportamiento de sus elementos claves a través de una radiografía que

muestra su estado actual para mejorar su gestión, toma de decisiones y flexibilidad a cambios.

Referencias

Alveiro Montoya, C. (2011). El balanced scorecard como herramienta de evaluación en la gestión administrativa. *Revista Científica "Visión de Futuro", 15* (2). Recuperado de: http://www.redalyc.org/pdf/3579/357935478003.pdf

Baladrón, A. y Correyero, B. (2013). Universidades corporativas: ¿un actor emergente en la educación superior en España? *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal, 10*(2), 20-36. Recuperado de: http://www.redalyc.org/html/780/78028681003/

Hernández-Arteaga, R., Alvarado-Pérez, J., y Luna, J. (2015). Responsabilidad social en la relación universidad-empresa-Estado. *Educación y Educadores, 18* (1), 95-110. Recuperado de: http://www.redalyc.org/pdf/834/Resumenes/Resumen_834391940061.pdf

Kaplan, R. y Norton, D. (1992). The Balanced Scorecard - Measures that drive performance. *Harvard Business Review.* 70: 71 – 79. Recuperado de: https://pdfs.semanticscholar.org/6c5c/54be1af510a0a3b3f977b0a9d6651f3d7663.pdf

Kaplan, R. y Norton, D. (2000). Having trouble with your strategy. En: *Harvard Business Review.*1–11.Recuperado de: http://www.dii.uchile.cl/~eolguin/G%20del%20C/docs/Dise%F1o%20estrategico/mapa%20estrategia.pdf

Morales, C. y Pinilla, B. (2007). Balanced scorecard como herramienta de diagnóstico. *Visión Gerencial,* (1), 82-92. Recuperado de: http://www.redalyc.org/_pdf/4655/465545875012.pdf

Vives, L., Hugas, J. y Ilie, C. (2015). Universidades corporativas: alineando personas y estrategia. Harvard Deusto Business Review, (247), pp. 64-75. Recuperado de: https://www.harvard-deusto.com/universidades-corporativas-alineando-personas-y-estrategia

Análisis estructural prospectivo en el aprendizaje de una lengua extranjera

José Ignacio Gómez Antoniene[1], Alexa Senior [1], Gina Negrín[2] , Analys Milano[3]

[1]Universidad del Zulia (LUZ) Núcleo Punto Fijo - Venezuela.
[1]Universidad Nacional Experimental Politécnica de la Fuerza Armada (UNEFA) Núcleo Falcón – Venezuela. [1]gomez.a.jose.i@gmail.com, [1]lanenasenior@gmail.com, [2]ginaisabel32@gmail.com, aikam714@gmail.com

Resumen

Este artículo expone el Análisis Estructural (AE) prospectivo practicado al aprendizaje de una Lengua Extranjera (LE) en ambientes educativos universitarios de la Península de Paraguaná – Venezuela, donde el mismo se lleva a cabo bajo un enfoque comunicativo. Al identificar el listado de variables claves que configuran el sistema objeto de indagación, se procedió a la carga del Programa Computarizado MicMac. Este generó como evidencias de la reflexión colectiva propuesta por Godet (2007): una *matriz de motricidad-dependencia* que hizo visibles las variables más influyentes, dependientes y esenciales en la evolución del contexto estudiado, un *plano de zonas*, con la posición que en términos de poder, conflicto, autonomía o salida, describen dichas variables al interior del aprendizaje de una LE, y los *gráficos de influencia-dependencia* (directa e indirecta) que reflejan la intensidad de las relaciones identificadas.

Palabras clave: aprendizaje de una lengua extranjera, análisis estructural prospectivo, variables clave, influencia, dependencia.

Prospective structural analysis in the learning of a foreign language

Abstract

This article exposes the prospective Structural Analysis (AE) practiced to the learning of a Foreign Language (FL) in universities of Peninsula de Paraguana - Venezuela, where it is carried out under a communicative approach. By identifying the list of key variables that make up the system under investigation, the Computerized MicMac Program was loaded. This generated as evidences of the collective reflection proposed by Godet (2007): a matrix of motor-dependence that made visible the most

influential, dependent and essential variables in the evolution of the studied context, a plan of zones, with the position that in terms of power, conflict, autonomy or exit, describe these variables within the learning of a FL, and the graphs of influence-dependence (direct and indirect) that reflect the intensity of the identified relationships.

Keywords: learning a foreign language, prospective structural analysis, key variables, influence, dependence.

Introducción

Hoy en día, se vive en una sociedad constantemente influenciada por los cambios tecnológicos, políticos, sociales y económicos; dichos cambios se enfocan al aprendizaje de más y mejores contenidos, entre los cuales se pueden mencionar el aprendizaje de una Lengua Extranjera (LE). Este aprendizaje se considera uno de los factores que influyen de manera positiva en la formación académica, profesional e integral del individuo, puesto que el dominio de una lengua extranjera permitirá a las personas tener un mejor desempeño en diferentes ámbitos.

De allí surge la necesidad de incorporar el aprendizaje de una lengua extranjera en los distintos niveles del sistema educativo venezolano, con el fin de desarrollar las destrezas lingüísticas (hablar, leer, escribir y escuchar) que requieran los aprendices con respecto al idioma meta y así capacitarlos para que respondan a las exigencias y necesidades de la sociedad actual. Así pues, se puede decir que las lenguas extranjeras se enseñan gracias a que es el principal vehículo del proceso de universalización del conocimiento. Además, el conocimiento de una LE favorece el conocimiento de otras culturas. La lengua es un producto social y cultural, por lo que el aprendizaje de otra lengua es una manera de acceder a otras sensibilidades, a otras realidades, a otras maneras de percibir, describir y pensar el mundo.

En este contexto, el uso de la prospectiva constituye una poderosa herramienta para la previsión del futuro, capaz de concatenar los procesos que se despliegan en el aprendizaje de una lengua extranjera, los retos estratégicos para optimizar o mejorar estos procesos, las posturas de los actores involucrados, los escenarios más deseables y la elección de las opciones estratégicas necesarias para su implementación. En concordancia con esta reflexión, el presente artículo tiene por

objeto exponer a continuación el análisis estructural prospectivo practicado al aprendizaje de una lengua extranjera en ambientes educativos universitarios.

Estrategia metodológica

El estudio utilizó la técnica del Análisis Estructural (AE), perteneciente a la "Caja de Herramientas de la Prospectiva Estratégica" de Michel Godet (2000), la cual permitió abordar y describir desde una perspectiva sistémica estructurada la situación actual, el entorno y el impacto de los distintos elementos que interactúan en el aprendizaje de una lengua extranjera (LE). El relacionamiento de datos para el AE se efectuó a partir de una dinámica de reflexión prospectiva con ayuda de un panel de actores directamente involucrados con el objeto de estudio. Utilizando el Programa MicMac (Matriz de Impacto Cruzado-Multiplicación aplicada a una Clasificación), descargable en el *website* del Laboratorio de Investigación en Prospectiva, Estrategia y Organización del Instituto de Prospectiva Estratégica (Godet, 2001), se cuantificaron las opiniones de los expertos, generando matrices, planos y gráficos que evidencian su aplicación. Un total de seis (6) actores pertenecientes a la enseñanza de la lengua extranjera (inglés, francés e italiano) que se dan a través del enfoque comunicativo, constituyeron la muestra objeto de estudio: 2 profesores de la Universidad Nacional Experimental de la Fuerza Armada Nacional, núcleo Falcón - extensión Punto Fijo (UNEFA), 2 profesores de la Universidad Nacional Experimental "Francisco de Miranda" Núcleo El Sabino y 2 profesores de la Universidad del Zulia, Núcleo Punto Fijo. Sobre ellos, constituidos como grupo focal, recayó la tarea de valorar las relaciones entre variables y facilitar el análisis de la evolución del sistema. El panel fue conducido por el Comité de Reflexión Prospectiva, moderador de las interacciones generadas durante el levantamiento de la información.

Resultados

Godet (1997) promovió la investigación de sistemas de las organizaciones tomando en cuenta la opinión de expertos en el sistema y que de una u otra manera conocen como se comporta el mismo, con el fin de analizar las principales variables, dependientes e independientes, así como las necesarias para optimizar y mejorar el sistema de organización, para ello ideó la Matriz de Impactos Cruzados Multiplicación Aplicada a una Clasificación (MICMAC). Siguiendo las fases propuestas por Godet, se

analiza el proceso de aprendizaje y adquisición del ILE como sistema, se establecen las variables, la descripción de las relaciones y la identificación de las variables claves, sus categorías y la interpretación de las mismas (como se citó en Garza y Cortez, 2011).

Fase I del AE: Identificación de Variables

Hacer prospectiva, conlleva la rigurosa tarea de someter el sistema objeto de indagación a un proceso de evaluación permanente, desde una perspectiva que permita comprender su comportamiento, en términos de rupturas que faciliten el ejercicio de planificar con la mirada puesta en el futuro, tomando como base los hechos y tendencias presentes. La primera fase del AE dio inicio con una caracterización general del sistema, basada en un análisis multidisciplinario del entorno holista de cómo se de los procesos de aprendizaje de una lengua extranjera en ambientes universitarios.

Esta fase se realizó en el marco de un Taller de Prospectiva, en el cual se confrontó la opinión de los 6 actores participantes, dando lugar a la declaración o listado, donde el punto focal fue la realidad del proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, que produjeron 87 temas. Luego, se agruparon, de acuerdo a sus características, en 18 variables que responden de manera global a todas las aristas que rodean dicho proceso cognitivo. A las 18 variables se les asignó un código corto para ser introducido en el programa MICMAC junto a una definición clara que explica acerca de que trata cada uno y todo lo que engloba la misma. (Ver Tabla 1)

Tabla 1
Inventario de variables.

N°	Long Label	Short label	Description
1	Motivación, Disposición y Participación Personal del Estudiante	MDPPE	Se entiende por el ánimo, interés y participación activa del estudiante en el proceso de aprendizaje.
2	Adaptación de Contenidos y Estrategias a las Necesidades	ACEN	Proceso desarrollado por el profesor para mejorar la aprehensión de contenidos de acuerdo a las necesidades y carencias de los estudiantes.
3	Uso de Estrategias Cognitivas para Promover el Aprendizaje	UECPPA	Uso de estrategias que soporta la activación de conocimientos previos, la adaptación y asimilación de estructuras relacionándose con la realidad.
4	Actuación E Influencia del Profesor en el Aprendizaje	AIPA	Refiere al impacto generado por el accionar del profesor y su estilo dentro del proceso de aprendizaje

5	Uso de Estrategias Conductistas para Promover el Aprendizaje	UECONPA	Aplicación de estrategias de repetición constante, ensayo y error o de premiación y castigo. Incluyendo la corrección directa
6	Necesidad de la Consolidación del Conocimiento	NECCONSCON	Vacíos restantes entre contenidos y habilidades no desarrolladas, estudiadas o evaluadas a profundidad.
7	Exposición como Método Informal de Aprendizaje	EXPMEINAP	Bajo la teoría del *Input/ Intake* se propone la exposición a material y contextos auténticos donde adquirir vocabulario y estructuras del idioma nuevos.
8	El Tiempo como Limitación en la Educación Formal	TIMLIMEDFO	Las restricciones que ocurren en el proceso de aprendizaje formal debido a las interrupciones personales
9	La Construcción de Conocimiento como Estrategia en Aprendizaje de ILE	CONSCONOAP	Uso de estrategias de construcción de conocimiento donde a través de la colaboración entre pares y el aprendizaje significativo se desarrolla un aprendizaje fuerte.
10	Enfoque Ecléctico para el Aprendizaje Efectivo	ENECLEAPEF	Uso de varias teorías de aprendizaje y enseñanza para desarrollar las clases y promover el aprendizaje.
11	Uso de las TIC para Potenciar el Aprendizaje	TICSPOAPRE	Apropiación de las TIC para potenciar el aprendizaje de ILE
12	Interrupciones en el Proceso de Aprendizaje Formal	INTERPROFO	Obstáculos que entorpecen el proceso de aprendizaje de manera directa o indirecta
13	Contexto Nacional como Factor Influyente en el Aprendizaje	CONNAFACAP	Situaciones que rodean la realidad venezolana desde el punto de vista político, económico y social que obstaculizan el aprendizaje
14	Competencias en la Lengua Materna para mejor Desempeño en ILE	COMLMDESEM	Todas las habilidades relacionadas con el idioma y la comunicación que pueden ser trasladadas al ILE
15	Relación del ILE y Competencias Académicas y Laborales.	RELILECOM	Interconexiones entre las competencias en el idioma inglés y su uso significativo en el campo laboral y académico.
16	Desinterés hacia el Aprendizaje	DESINAPREN	Sentimientos de desmotivación, estrés, ansiedad, falta de dirección y apatía hacia el aprendizaje de ILE
17	Enfoque Comunicativo, Centrado en las Tareas, Contenido y en el Estudiante	ENFCOMTCES	Estrategias que promueven el uso del idioma de manera pragmática y apropiada de acuerdo al contexto usando tareas específicas, contenido y necesidades del aprendizaje en su planificación
18	Diversión y Cooperación para la Adquisición del Idioma	DIVRCOOADI	Formas inusuales de presentar el idioma de manera formal dentro de la formalidad del proceso educativo que genera interés, apoyo y motivación hacia el aprendizaje.

Nota: Datos aportados por LIPSOR – EPITA – MICMAC ® 6.1.2 2003/2004

Fase II del AE: Relacionamiento entre Variables

Para Godet (1997) todo sistema es complejo y dinámico, y cada variable dentro del mismo ejerce de alguna forma una influencia directa o indirecta, fuerte o débil, y que puede ser una accionante o una resultante dentro de todo el ciclo, por ello, a través de una de matriz de motricidad (influencia) – dependencia, se estudian cómo se comportan dichas variables, todo ello desde la óptica de los propios expertos que se desenvuelven dentro del sistema (Como se citó en Garza y Cortez, 2011).

Para el llenado de la matriz se preguntó a los expertos ante cada pareja de variable (columna por fila) si existía alguna influencia, y de existir cual era el grado 1 si era débil, 2 si era moderada, 3 si era fuerte y 4 si era Potencial. Una vez recabada la información de los 6 informantes, se realizó una matriz resumen resultante de la media ponderada aplicada a partir de las respuestas, la misma se presenta a continuación:

Figura 1
Matriz de Influencia Resumen

	1 : MDPPE	2 : ACEN	3 : UECPPA	4 : AIPA	5 : UECONPA	6 : NECCONSCON	7 : EXPMEINAP	8 : TIMLIMEDFO	9 : CONSCONOAP	10 : ENECLEAPEF	11 : TICSPOAPRE	12 : INTERPROFO	13 : CONNAFACAP	14 : COMLMDESEM	15 : RELILECOM	16 : DESINAPREN	17 : ENFCOMTCES	18 : DIVRCOOADI	SUMA TOTALES
1 : MDPPE	0	3	3	3	3	3	3	2	2	3	3	3	4	1	2	4	3	3	**48**
2 : ACEN	1	0	2	4	1	1	1	3	2	3	1	2	3	2	3	3	2	2	36
3 : UECPPA	1	3	0	3	1	2	1	2	2	3	2	2	2	2	2	2	3	2	35
4 : AIPA	2	2	2	0	2	3	2	2	1	3	2	3	2	1	2	3	3	2	37
5 : UECONPA	1	2	1	2	0	2	1	2	1	2	2	2	2	2	1	1	1	1	26
6 : NECCONSCON	3	1	2	3	2	0	2	3	3	3	2	3	3	2	3	3	3	3	**44**
7 : EXPMEINAP	2	1	1	3	2	3	0	1	3	2	3	1	2	1	3	3	3	3	37
8 : TIMLIMEDFO	2	1	1	1	0	1	1	0	1	1	2	3	3	0	1	1	1	1	21
9 : CONSCONOAP	2	3	3	3	2	2	3	2	0	3	3	3	2	2	2	3	3	3	**44**
10 : ENECLEAPEF	2	2	3	2	2	2	2	2	2	0	2	2	2	2	2	2	2	2	35
11 : TICSPOAPRE	3	3	2	3	2	3	3	2	2	3	0	2	3	2	3	3	2	3	**44**
12 : INTERPROFO	1	1	1	1	0	1	1	4	1	1	2	0	4	0	1	1	1	1	22
13 : CONNAFACAP	1	1	0	1	0	1	0	1	1	0	1	1	0	0	1	1	1	1	12
14 : COMLMDESEM	2	0	0	1	0	2	1	1	2	1	1	1	0	0	2	2	1	1	18
15 : RELILECOM	2	2	1	2	0	1	1	2	2	2	1	1	2	2	0	1	2	1	25
16 : DESINAPREN	2	3	2	4	2	2	1	2	2	2	3	4	4	3	2	0	2	2	**42**
17 : ENFCOMTCES	1	2	3	3	1	2	2	2	2	2	2	3	3	2	3	2	0	1	36
18 : DIVRCOOADI	3	3	2	2	2	3	2	1	3	3	3	2	2	1	2	3	3	0	40
SUMA TOTALES	31	33	29	**41**	22	34	27	34	32	**37**	35	**38**	**43**	25	35	**38**	36	32	

Fuente: Comité de Reflexión Prospectiva (2013). Datos recolectados con Software MicMac, Laboratorio Lipsor Epita.

En primera instancia, hay que destacar las variables con mayor dependencia e influencia dentro de la matriz a partir de la suma total de las puntuaciones asignadas, por ello se considera entonces que las variables con mayor dependencia son: Contexto Nacional como factor influyente en el aprendizaje, Actuación e Influencia del Profesor en el Aprendizaje, Interrupciones en el Proceso de Aprendizaje Formal, Desinterés hacia el Aprendizaje y Enfoque Ecléctico para el Aprendizaje Efectivo. Por su parte, las

variables con mayor influencia son: Motivación, Disposición y Participación Personal del Estudiante, Necesidad de la Consolidación del Conocimiento, La Construcción de Conocimiento como Estrategia en Aprendizaje de ILE, Uso de las TIC para Potenciar el Aprendizaje y Desinterés hacia el Aprendizaje.

Tabla 2. Cálculo de motricidad y dependencia de las variables del sistema

Variables	Códigos	Valores de motricidad	Porcentaje	Valores de dependencia	Porcentaje	Valor total dependencia/ motricidad	Porcentaje
Motivación, disposición y participación personal del estudiante	1 : mdppe	31	5,15	**48**	7,97	**79**	6,56
Adaptación de contenidos y estrategias a las necesidades	2 : acen	33	5,48	36	5,98	69	5,73
Uso de estrategias cognitivas para promover el aprendizaje	3 : uecppa	29	4,82	35	5,81	64	5,32
Actuación e influencia del profesor en el aprendizaje	4 : aipa	**41**	6,81	37	6,15	**78**	6,48
Uso de estrategias conductistas para promover el aprendizaje	5 : ueconpa	22	3,65	26	4,32	48	3,99
Necesidad de la consolidación del conocimiento	6 : necconscon	34	5,65	**44**	7,31	**78**	6,48
Exposición como método informal de aprendizaje	7 : expmeinap	27	4,49	37	6,15	64	5,32
El tiempo como limitación en la educación formal	8 : timlimedfo	34	5,65	21	3,49	55	4,57
La construcción de conocimiento como estrategia en aprendizaje de ile	9 : consconoap	32	5,32	**44**	7,31	**76**	6,31
Enfoque ecléctico para el aprendizaje efectivo	10 : enecleapef	**37**	6,15	35	5,81	72	5,98
Uso de las tic para potenciar el aprendizaje	11 : ticspoapre	35	5,81	**44**	7,31	79	6,56
Interrupciones en el proceso de aprendizaje formal	12 : interprofo	**38**	6,31	22	3,65	60	4,98
Contexto nacional como factor influyente en el aprendizaje	13 : connafacap	**43**	7,14	12	1,99	55	4,57
Competencias en la lengua materna para mejor desempeño en le	14 : comlmdesem	25	4,15	18	2,99	43	3,57
Relación del ile y competencias académicas y laborales.	15 : relilecom	35	5,81	25	4,15	60	4,98
Desinterés hacia el aprendizaje	16 : desinapren	**38**	6,31	**42**	6,98	**80**	6,64
Enfoque comunicativo, centrado en las tareas, contenido y en el estudiante	17 : enfcomtces	36	5,98	36	5,98	72	5,98
Diversión y cooperación para la adquisición del idioma	18 : divrcooadi	32	5,32	40	6,64	72	5,98
	Totales	602	100	602	100	1204	100

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados arrojados por la matriz resumen

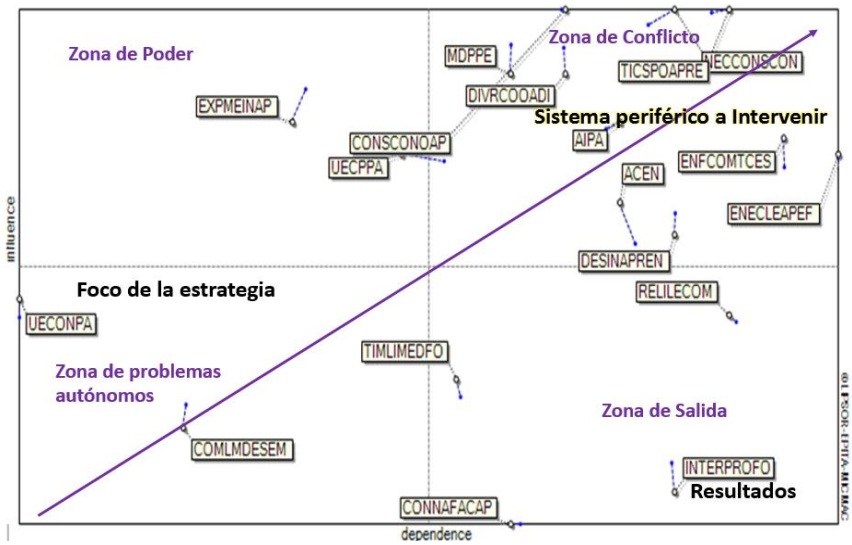
Es importante destacar que, al ponderar los resultados (ver Tabla 2), solo la variable Desinterés hacia el aprendizaje resultó poseer un alto índice de influencia, dependencia y combinación de influencia/dependencia teniendo un 6,31%, 6,98% y 6,64% respectivamente. Por otro lado, la variable, Motivación, Disposición y Participación Personal del Estudiante obtuvo el segundo mayor índice de dependencia/influencia con 6,56%, seguida de Actuación e Influencia del Profesor en el Aprendizaje y Necesidad de la Consolidación del Conocimiento ambas con 6,48%, finalmente La Construcción de Conocimiento como Estrategia en Aprendizaje de ILE con un porcentaje de 6,31% de relación dependencia/influencia.

Fase III del AE: Identificación Clave de las Variables con el MicMac

Para Godet (2007) la identificación de las variables esenciales, es necesaria para conocer cómo puede evolucionar u optimizarse el sistema, en este sentido, a través de un mapa de influencia x dependencia, se proyectan las variables posicionadas por influencia directa o indirecta, las mismas representadas por puntos son clasificadas de acuerdo a su posición dentro del mapa en cinco tipo de variables: determinantes o influyentes, relé, dependientes, autónomas y reguladoras.

A continuación se muestra el Plano de Motricidad-Dependencia, generado por el MicMac luego de relacionar las 18 variables del sistema de aprendizaje de una lengua extranjera, dispuestas por cuadrantes en forma abreviada.

Figura 2. Mapa Influencia x Dependencia Directa



Nota: Datos aportados por LIPSOR – EPITA – MICMAC ® 6.1.2 2003/2004

Por su parte Mojica Sastoque (1991), divide las variables de acuerdo a la zona donde se encuentran ubicadas, denominadas: **Zona de poder**, aquellas que se ubican en el cuadril superior izquierdo, caracterizándose por tener mayor motricidad y menos dependencia; **Zona de Conflicto,** quienes ejercen mucha influencia pero son altamente dependiente, localizadas en el cuadril superior derecho. La siguiente, **Zona de salida,** son todas aquellas variables resultantes que poseen poca influencia y mayor dependencia, y se ubican en el lado inferior izquierdo. Finalmente, la **Zona de problemas autónomos,** que representa el área de las variables con menos influencia y dependencia.

En la Figura 2 se presenta el mapa de influencia x dependencia que arrojó la matriz de influencia de resumen en el programa MICMAC, en el mismo puede observarse la agrupación de las variables de acuerdo a su posición, por lo que se entiende que:

a) Las variables influyentes en la **zona de poder Exposición** como método informal de aprendizaje y Uso de estrategias cognitivas para promover el aprendizaje. Estas variables ante una ejecución de estrategias efectivas basadas en la potenciación de sus características podrían mejorar y desarrollar cambios realmente significativos dentro del sistema.
b) Las variables en la **zona de salida**, que son resultantes, o más dependientes de menor influencia, son: Contexto nacional como factor influyente en el aprendizaje, El tiempo como limitación en la educación formal, Relación del ILE y competencias académicas y laborales e Interrupciones en el proceso de aprendizaje formal. En este caso, las mismas solo pueden mejorarse de efectuar, en un periodo de tiempo razonable, actividades efectivas que respondan en satisfacer las demandas del sistema y de todos los factores que lo rodean.
c) Las variables que tienen poca motricidad y poca dependencia se ubican en la **zona de problemas autónomos**, las cuales son: Uso de estrategias conductistas para promover el aprendizaje y Competencias en la lengua materna para mejor desempeño en LE. En esta zona, se encuentran el foco de las estrategias a desarrollar, que son, problemas que indirectamente afectan el sistema a largo plazo.

d) Finalmente, la **zona de conflicto** comprende las variables de riesgo alto y bajo, las primeras que se ubican por encima de la línea necesitan ser atendidas a la brevedad puesto que poseen gran influencia y al poseer mayor dependencia pueden ser tratadas fácilmente, por otra parte, las que se encuentran bajo la línea, son pueden ser consideradas importantes siempre y cuando se generen resultados favorables en aquellas con mayor influencia. Las variables en esta zona son: La construcción de conocimiento como estrategia en aprendizaje de ILE, Motivación, disposición e participación personal del estudiante, Diversión y cooperación para la adquisición del idioma, Uso de las tic para potenciar el aprendizaje, Necesidad de la consolidación del conocimiento, Actuación e influencia del profesor en el aprendizaje, Adaptación de contenidos y estrategias a las necesidades, Desinterés hacia el aprendizaje, Enfoque comunicativo, centrado en las tareas, contenido y en el estudiante y Enfoque ecléctico para el aprendizaje efectivo.

A razón de presentar de manera visual, con mayor organización y exactitud en cuanto a las variables, se presenta el cuadro de posicionamiento de las variables por zona, en ello, se aprecia no solo que variables se ubican en que zona, sino el número especifico de las mismas, donde puede apreciarse que la zona de conflicto posee al menos el 56% de la totalidad de las variables, mientras que la zona de salida posee el 22% y la zona de poder y de problemas autónomos un mínimo de 11% cada una.

Tabla 3. Posicionamiento de las variables por zona

Variables de la zona de poder	**Variables de la zona de conflicto**
Exposición como método informal de aprendizaje Uso de estrategias cognitivas para promover el aprendizaje	La construcción de conocimiento como estrategia en aprendizaje de LE Motivación, disposición y participación personal del estudiante Diversión y cooperación para la adquisición del idioma Uso de las tic para potenciar el aprendizaje Necesidad de la consolidación del conocimiento Actuación e influencia del profesor en el aprendizaje Adaptación de contenidos y estrategias a las necesidades . Desinterés hacia el aprendizaje . Enfoque comunicativo, centrado en las tareas, contenido y en el estudiante . Enfoque ecléctico para el aprendizaje efectivo
Variables de la zona de problemas autónomos	**Variables de la zona de salida**

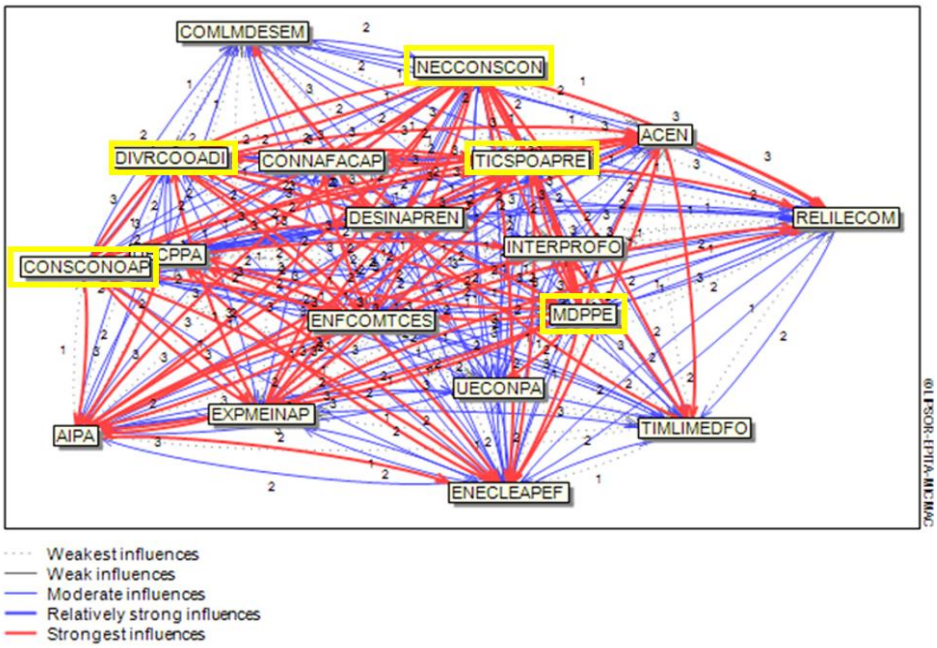
Uso de estrategias conductistas para promover el aprendizaje Competencias en la lengua materna para mejor desempeño en LE	Contexto nacional como factor influyente en el aprendizaje El tiempo como limitación en la educación formal Relación del LE y competencias académicas y laborales. Interrupciones en el proceso de aprendizaje formal

Fuente: Elaboración propia a partir del mapa de dispersión del MICMAC

En los siguientes gráficos a continuación, se presentan las relaciones de influencia directa e indirecta entre las 18 variables del sistema en estudio, tomando en cuenta el grado de influencia y las interconexiones representadas en influencias muy fuertes (línea gruesa roja), relativamente fuerte (línea gruesa azul), moderadas (línea fina azul), débiles (línea fina negra) y muy débiles (línea punteada gris). Para establecer con mayor claridad los niveles de influencia se tomaron las relaciones establecidas por influencias muy fuertes correspondientes a la escala 3.

En primer lugar, en la Figura 3 se muestran las variables con mayor cantidad de relaciones de influencia fuerte, siendo Necesidad de la Consolidación del Conocimiento con dieciséis (16) relaciones seguido de Uso de las TIC para Potenciar el Aprendizaje con quince (15) y La Construcción de Conocimiento como Estrategia en Aprendizaje de ILE, Diversión y Cooperación para la Adquisición del Idioma y Motivación, Disposición y Participación Personal del Estudiante con trece (13) relaciones.

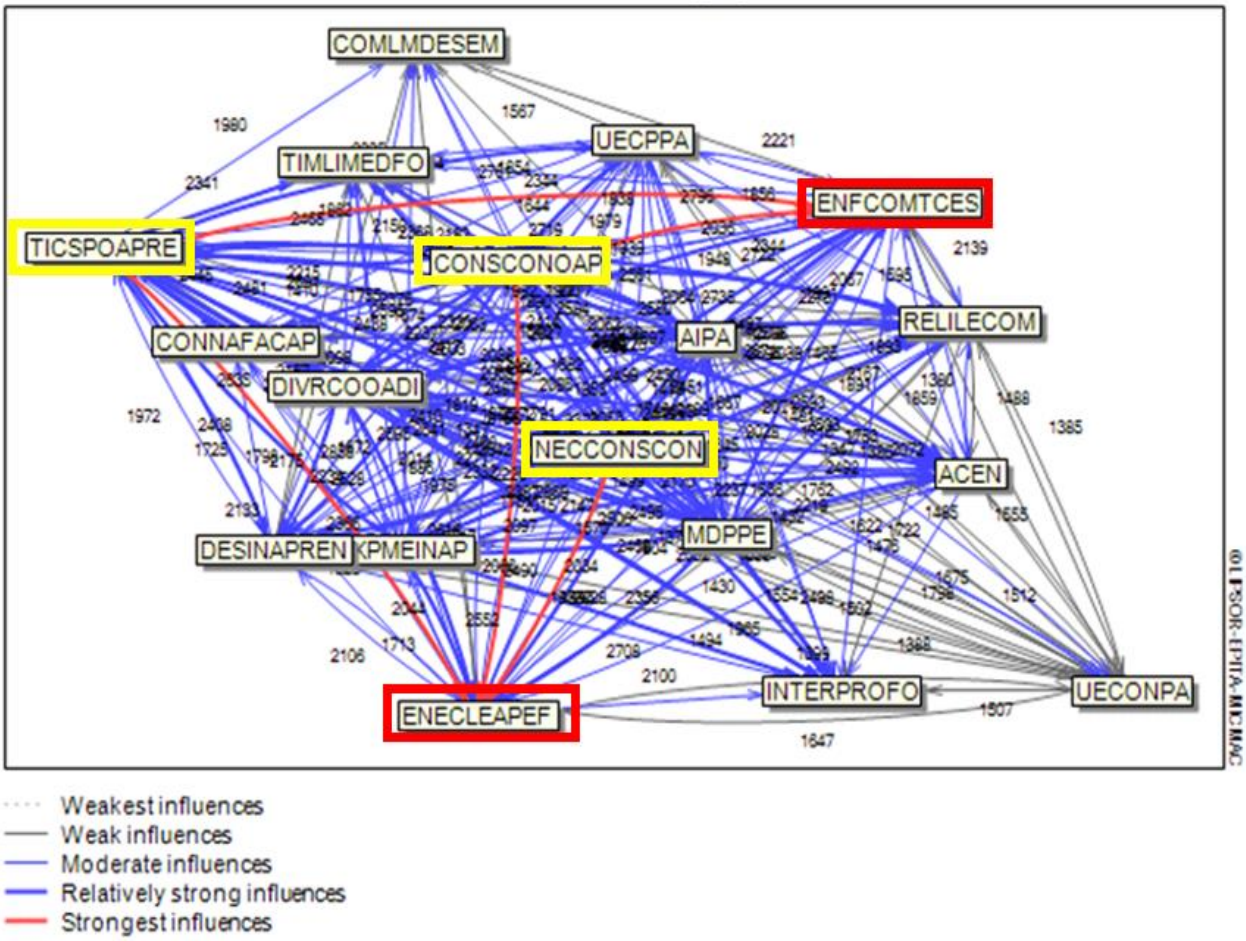
Figura 3. Red de variables e influencias directas



Nota: Datos aportados por LIPSOR – EPITA – MICMAC ® 6.1.2 2003/2004

En otro aspecto, en la Figura 4 se presentan las variables que ejercen mayor influencia de forma indirecta, a su vez se hace la distinción de las variables en las que las mismas hacen efecto. En el top de se encuentran las variables La Construcción de Conocimiento como Estrategia en Aprendizaje de ILE y Uso de las TIC para Potenciar el Aprendizaje, teniendo dos (2) influencias indirectas fuertes sobre las variables Enfoque Comunicativo, Centrado en las Tareas, Contenido y en el Estudiante y el Enfoque Ecléctico para el Aprendizaje Efectivo, a su vez la variable Necesidad de la Consolidación del Conocimiento también ejerce influencia fuerte sobre el Enfoque Ecléctico para el Aprendizaje Efectivo, siendo entonces esta variable sobre la cual mayor influencia indirecta es ejercida.

Figura 4. Red de variables e influencias directas



Nota: Datos aportados por LIPSOR – EPITA – MICMAC ® 6.1.2 2003/2004

Estas relaciones que convergen dentro del sistema, todas resultantes de distintos procesos que se producen en el mismo contexto de manera directa o indirecta

producen resultados positivos o negativos en el aprendizaje de ILE, por lo que conviene analizar entonces partiendo del análisis estructural desarrollado cuales son las estrategias y acciones a tomar, partiendo de las competencias en la lengua materna y de las estrategias conductistas (siendo estas el foco de la estrategia) que puedan apoyarse en las TIC para potenciar el aprendizaje con actividades que generen a través de la cooperación y diversión el aprendizaje del ILE, resultando también la construcción y consolidación de los conocimientos con mayor profundidad y de forma más significativa de manera que pueda usarse la motivación como fuerza motora ante las adversidades que se presentan en el proceso educativo actual y en el contexto nacional.

Referencias

Garza, J. y Cortez, D. (2011). *El uso del método MICMAC y MACTOR análisis prospectivo en un área operativa para la búsqueda de la excelencia operativa a través del Lean Manufacturing* [Documento en Línea] Recuperado de: http://eprints. uanl.mx/12560/1/A6.pdf

Godet, M. (2000). *La Caja de Herramientas de la Prospectiva Estratégica*. [IV Edición]. Francia, París: Librairie des Arts et Métiers.

Godet, M. (2001). *Paquete de Programas de Prospectiva (MicMac*). Laboratorio de Investigación en Prospectiva Estratégica Organizacional – Lipsor Epita. Francia, Paris: Instituto Prospektiker.

Godet, M. (2007). *Prospectiva Estratégica: problemas y métodos*. Francia, París: Instituto prospektiker.

Mojica, F. J. (1991). La prospectiva Técnicas para visualizar el futuro. Bogotá, Colombia: LEGIS Editores.

Intervención psicoeducativa para las matemáticas en la educación especial: hacia una propuesta de modelo

José Carlos Ramírez Cruz[1] y José Marcos López-Mojica[2]

[1] Universidad de Colima. Cel. 045 312 111 6731. Correo electrónico: jose_ramirez29@ucol.mx
[2]Universidad Autónoma de Guerrero. Cel. 045 194 0832. Correo electrónico: mojicajm@gmail.com

Resumen

La educación en los últimos años, ha sido tenido cambios significativos en la incorporación y desarrollo de teorías que permitan cada vez más un acercamiento profundo a los fenómenos educativos y del proceso de enseñanza-aprendizaje. De manera particular, una de las materias con mayores dificultades han sido las matemáticas, así lo revelan las estadísticas de los exámenes a nivel nacional e internacional. Atender estas dificultades permitirá realizar intervenciones educativas efectivas. En el presente documento se propone un esquema de intervención psicoeducativa con miras a la conformación de un modelo teórico-metodológico y el cual se ubica en la frontera entre un conocimiento especializado en las áreas de educación especial y psicología educativa. El objetivo es proponer una guía para la atención de las dificultades del aprendizaje de las matemáticas en contextos escolares de educación especial. Los momentos de los que consta el esquema son: evaluación inicial, diseño, implementación y evaluación final, además de servir como un elemento para la capacitación en esta disciplina.

Palabras clave: intervención psicológica, matemáticas, educación especial.

Psychoeducative intervention for mathematics on special education: moving towards a new model's proposal

Abstract

In the last years education has had significant changes when it comes to incorporating and developing theories that allow a deeper approach to educational phenomena, and the learning-teaching process. Oddly, a subject that has shown greater difficulties is mathematics, as statistic information obtained rom national ad international testing reveals. To respond to these difficulties will allow the implementation of more effective educative interventions. This study proposes a psycho-educative intervention scheme that aims to the building of a theory-methodological model, and locates itself in the frontier between specialized knowledge in special education, and educative psychology. The main objective is to propound a guide to heed the difficulties in the learning of math in the context of special education schools. The moments that this scheme is composed are: initial evaluation, design, implementation, and final evaluation, it also serves as an element for the training in this discipline.

Key words: psychological intervention, mathematics, special education.

Introducción

Hace dos décadas la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2009) enfatizó que la educación necesita ser inclusiva, preparar para la vida y "para todos", esto atañe a las personas con necesidades educativas especiales asociadas o no a una discapacidad o aptitudes sobresalientes. Este planteamiento tendría que instrumentarse en políticas públicas, prácticas de la vida cotidiana y laborales, programas y servicios de atención para esta población (Skivington, 2011). Además, la Convención Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006), reconoce que no deben existir barreras para la inclusión educativa, pues la educación debería ser un espacio libre de violencia y sin prácticas de discriminación; permitiendo así el desarrollo pleno (intelectual y de la personalidad de los estudiantes) y asegurando con ello su acceso a otros niveles escolares.

En la actualidad existen instituciones educativas, públicas y privadas que ofrecen servicios *de apoyo* para atender a la población que requiera educación especial; con el fin de garantizar una trayectoria escolar exitosa. En esta modalidad el apoyo es brindado por especialistas o expertos en cierta disciplina científica. En ese sentido, Touriñan (2011) afirma que la *competencia de experto* se logra con el *conocimiento pedagógico* que le permite realizar y delimitar ciertas funciones profesionales de acuerdo con su formación inicial en el escenario educativo.

De lo anterior se plantea que, una actividad necesaria para ofrecer servicios de apoyo es la *intervención educativa*. Negrete (2010) expresa que las diferentes acepciones del término obedecen más al tipo de tarea educativa que realiza, lo cual en ocasiones dificulta su medición y significado de acuerdo con los diferentes problemas y ámbitos en que se utilice. En este documento se asume el planteamiento de Touriñan (2011), quien la caracteriza por efectuar *acciones* que permiten el desarrollo integral del estudiante y que generalmente se acompañan de una intervención pedagógica, orientada desde el *conocimiento especializado* y cuyo fin es el logro de las metas educativas.

Para la formación del psicólogo, Roe (2002), analiza las competencias de la actividad profesional. Según este autor, los estudiantes al incorporarse en escenario empírico ejercen de alguna manera el papel de especialistas, sin identificar las sutilezas que implica la interacción en el escenario. En esta misma línea, Bonilla, Corral y Roca (1996), reflexionan sobre la intervención psicológica en las escuelas, plantean un enfoque orientado a la resolución de problemas, el diagnóstico educativo y el diseño de programas para su implementación por parte de los profesores en sus aulas.

Torres (2009), caracteriza las actividades y funciones del psicólogo en la educación especial. De acuerdo con esta autora, en la práctica profesional se realizan las siguientes actividades: “diseño, implementación y evaluación de la intervención y de talleres, así como la integración de informes psicológicos” (p. 7), resalta como conocimientos indispensables que debe saber el psicólogo las “teorías del desarrollo, psicometría, NEE, discapacidad y estrategias de intervención” (p. 8).

Con base en lo anterior y debido a la incorporación temprana de los futuros psicólogos a escenarios reales y empíricos, es indispensable una propuesta que sirva de guía y que oriente su intervención en el área de la educación especial; lo anterior es

por el tipo de fenómenos que ocurren en ésta y el escaso conocimiento especializado que presentan los estudiantes de psicología.

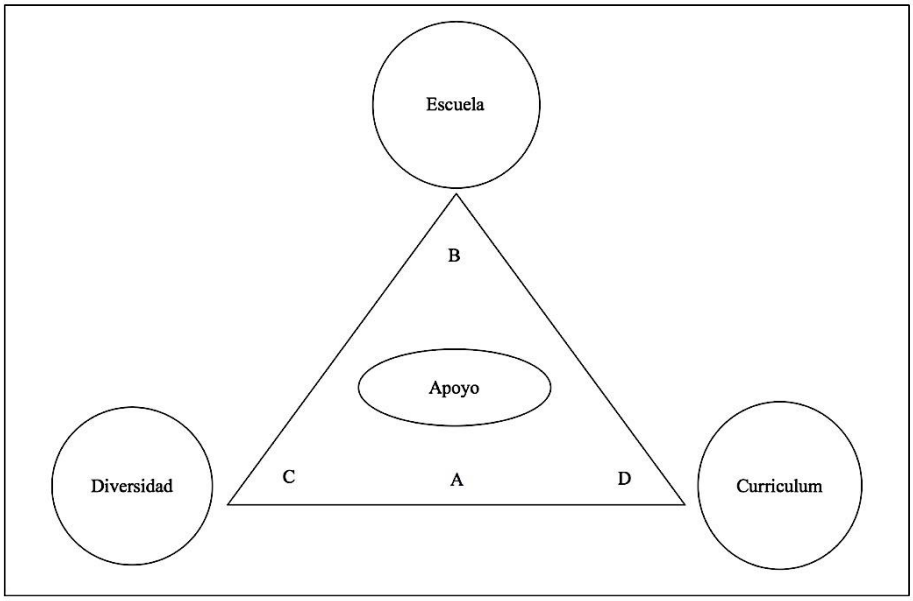
Antecedentes: modelos de intervención psicoeducativa

La Educación Especial se ha reesctructurado a lo largo de su existencia. En su origen tuvo un acercamiento al tratamiento y rehabilitación basadas en el modelo médico; no fue hasta cerca de los años 90´s cuando se atendía completamente el aspecto educativo y se consideraron a todas las discapacidades como necesidades educativas especiales (Grañeras, Lameras, Segalerva, Vázquez, Gordo y Molinuevo, 1997).

Una de las problemáticas a las que se enfrentan el docente y la familia con algunos estudiantes son las dificultades de aprendizaje. Éstas se han abordados desde diferentes enfoques de intervención psicopedagógica: *conductual*, *cognitiva*, *socio-cultural* y *constructivista* (Soriano, Miranda y Cuenca, 1999).

Zabalza (1996) sugiere un modelo de intervención bajo cuatro ejes, en el cual se considera a la *escuela* como una institución en la que se realizan acciones para que, desde la perspectiva de la *diversidad*, los educandos puedan acceder al *currículum* y en el que el *apoyo* es eje central de la intervención (véase figura 1).

Figura 1. Modelo de Apoyo a la Escuela. Fuente: Zabalza (1996).



Hagg (2016), propone para la formación de psicólogos que realizan prácticas en escenarios educativos el *modelo gradual de responsabilidad*. Es un programa sobre iniciación a la lecto-escritura; se pretende que el estudiante aprenda del experto, realice ciertas actividades hasta que logra ejecutarlas sin ayuda. La autora informa como resultados: habilidades para el diseño curricular, detección de niños con dificultades de aprendizaje, intervención preventiva e intervención secundaria en el aula. El avance del estudiante se evalúa por medio de un portafolio de evidencias: cartas descriptivas, reflexiones, evidencias de aprendizaje de alumnos y bitácoras.

Jiménez (2016), propone un *modelo de respuesta a la intervención* en la formación en línea de profesores y profesionistas que se dedican al apoyo de las dificultades de aprendizaje en lectura, escritura y matemáticas en los primeros grados escolares. El autor considera este modelo como válido y fiable en diferentes contextos latinoamericanos, europeos y estadounidenses. Destaca su fundamentación teórica para regular contenidos especializados de la asignatura por intervenir, la estructura respecto a los materiales y fichas de trabajo con una secuencia instruccional novedosa, su implementación con los materiales para el desarrollo de habilidades y evaluación con tutoriales sobre los progresos de aprendizaje.

Por su parte Bermejo (2008), plantea un modelo de intervención psicoeducativa en matemáticas. Su enfoque es constructivista, cognitivo-social y evolutivo. Pone como eje a los estudiantes con una educación matemática personalizada, perfiles matemáticos, evaluación de actitudes y creencias sobre éstas. Respecto al rol docente, es necesario el dominio del contenido matemático específico, sobre el desarrollo-aprendizaje de la adquisición y desarrollo de contenidos curriculares matemáticos, creencias y actitudes sobre la enseñanza y el aprendizaje en matemáticas. Los contenidos y las actividades son seleccionados y secuenciados no necesariamente del curriculum, sino los que están cotidianamente en el aula, de acuerdo el grado de complejidad para el estudiante. Respecto al contexto del aula, debe propiciar la motivación, confianza, interés, así como estrategias de aprendizaje cooperativo.

Peral (2015), realiza una propuesta de trabajo docente para la intervención con niños de primeros grados escolares asociados a Trastorno de Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) en matemáticas. Propone fundamentos del entrenamiento en autoinstrucciones y conocimiento del alumno. Sugiere que la intervención sea dos

veces por semana en un periodo de 30 minutos por sesión, éstas deberán implementarse por el experto en pedagogía terapéutica, en el aula y con el tutor. La estructura de la sesión involucra: resolución de problemas, identificación de la operación, cálculos, tablas de multiplicar, combinación de contenidos. Respecto a la evaluación utilizan la autoevaluación, heteroevaluación y del programa. Por último, diseña una serie de recomendaciones para dificultades encontradas en la población en cuestión.

Respecto a lo que se pudo identificar en la literatura, hasta el momento no se ha considerado un equilibro entre los elementos teórico-metodológicos y la experiencia con el escenario real. Desde su inmersión en los contextos, los estudiantes inician con la práctica y de cada vez se vuelven especialistas, por lo tanto, es indispensable la propuesta de un modelo que permita facilitar el acercamiento a la intervención en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas para la educación especial. Pues cada una de esas áreas implican un conocimiento especializado del cual carecen los estudiantes de psicología.

Fundamentación teórica: hacia un modelo de intervención

Las matemáticas son indispensables para la vida cotidiana y el desarrollo del pensamiento crítico, forman parte obligatoria del currículo mexicano desde educación preescolar hasta media superior. De acuerdo con González (1998), un acercamiento para la psicología de las matemáticas, sería el estudio de la formación del profesorado, el currículo, los procesos cognitivos, la perspectiva evolutiva, la enseñanza y su aprendizaje, la instrucción, el estudio y desarrollo de modelos y teorías, así como el desarrollo del pensamiento matemático. Esto permite reconocer como indispensable la intervención psicoeducativa de los psicólogos que laboran en contextos de educación y quienes atienden dificultades de aprendizaje en matemáticas.

Las Dificultades de Aprendizaje (DA) son temas discutidos en la comunidad educativa respecto a: sus definiciones, criterios diagnósticos; así como a sus procesos de evaluación e intervención, considerando que existen factores personales, socioeconómicas, culturales, de género y biológicas que influyen para identificar esta prevalencia (Soriano, Miranda y Cuenca, 1999).

De manera particular, las Dificultades de Aprendizaje en Matemáticas (DAM), de acuerdo con Pérez, Poveda y López (como se citó en Fiuza y Fernández, 2014) son relativos “a los trastornos del cálculo y trastornos de la resolución de problemas” (p. 80), se diagnostican cuando existe un bajo rendimiento en matemáticas independiente de su Coeficiente Intelectual (CI), edad cronológica o alteraciones sensoriales. De acuerdo con Orrantia (2006), estas “pueden aparecer en contenidos de geometría, probabilidad, medida, álgebra o aritmética” (p. 150).

Existen cuatro factores que explican la presencia de las DAM: uno de ellos relacionado con la estimulación a edades tempranas (evolutivo) respecto al número y el cálculo, ya sea en contextos formales o no formales de educación y que pueden alterar el desarrollo o iniciación de la competencia aritmética. Un segundo perteneciente a la enseñanza y el aprendizaje (educativo) sobre: diversidad del alumnado, actitudes, intereses y percepción de dificultad. El tercero se refiere a las lesiones del cerebro (neurológico) que se vinculan con las habilidades matemáticas una vez que fueron adquiridas. El último alude al procesamiento de información (cognitivo) inadecuado como los procesos atencionales, de memoria, lingüísticos o recursos para ejecutar la tarea (Pérez, Poveda y López, 2011, como se citó en Fuiza y Fernández, 2014).

Por su parte la American Psychiatric Association (2013), agrupa los trastornos relacionadas con el aprendizaje: lectura, expresión escrita y cálculo en un diagnóstico con criterios específicos, se consideran así después de un periodo de seis meses, después de realizar intervenciones que permitieran mejorar para aminorar las dificultades de aprendizaje. El que está relacionado con las matemáticas se caracteriza por: iniciar en la etapa escolar, aunque sin manifestarse hasta que la demanda académica lo exige, no se asocia con el dominio del lenguaje y déficit en aspectos: sensoriales, mentales, neurológicos, psicosociales o instruccionales. Además, existen dificultades para *dominar el sentido numérico* y con el *razonamiento matemático*, presenta afectaciones “en las habilidades académicas de acuerdo a la edad y obstaculizan significativamente el rendimiento académico, laboral o la vida cotidiana que confirman las pruebas estandarizadas y evaluación clínica integral” (p. 67).

Para el diagnóstico se realiza una síntesis clínica, informes escolares y evaluación psicoeducativa. Cuando existen alteraciones en más de un dominio o habilidad en el caso de la dificultad matemática, se aclara si están vinculados con:

sentido de los números, memorización de operaciones aritméticas, cálculo correcto y fluido y *razonamiento matemático correcto*. En el caso de la discalculia es preciso esclarecer su relación con dificultades para dominar el sentido numérico y razonamiento matemático. Por último, determinar el nivel en términos de: leve, moderado o grave (American Psychiatric Association, 2013).

Por tanto, independientemente de la severidad en que se encuentre alguna alteración o dificultad, se sugiere una intervención dentro o fuera de la institución educativa. Aunque en la actualidad existe un abordaje multidisciplinario para las DAM, además del uso de tecnologías e involucramiento de los diferentes actores educativos. Para lograr que una propuesta de intervención sea efectiva, se requiere cumplir con dos aspectos importantes, la eficacia y la eficiencia.

Fernández-Ballesteros (2001), explica que un programa o intervención es una actividad planeada, diseñada, implementada y evaluada coordinadamente, en un espacio de tiempo finito, determinada en un contexto, que intenta cubrir a la resolución de un problema en una población objetivo por medio de actividades y estrategias. Se caracteriza por la utilización de recursos humanos y materiales para contribuir al cumplimiento del objetivo determinado. La autora propone un esquema de intervención en siete etapas: “1) identificación del esquema y necesidades, 2) planteamiento de objetivos y metas, 3) pre-evaluación potencial, 4) diseño y configuración de programa, 5) implementación del mismo, 6) evaluación propiamente dicha, 7) toma de decisiones sobre el programa” (Fernández-Ballesteros, 1987, como se citó en Fernández-Ballesteros, 2001, p. 50).

La “identificación del esquema y necesidades” se refiere a la evaluación de las necesidades por medio de diversas fuentes que permitan el registro y análisis de la información. Existen de acuerdo con Moroney (1977, como se citó en Fernández-Ballesteros, 2001), distintos tipos de necesidades: normativas, percibidas, expresadas y relativas en la población y se separan de los problemas que detecta el evaluador. Una vez que se han establecido claramente las necesidades y se relacionan con los problemas, se establecen objetivos en dos términos: instrumentales o de resultados y con una temporalización clara.

Después se sugiere realizar una pre-evaluación, en ella es necesario revisar literatura existente sobre las intervenciones, soluciones o programas que han

funcionado con éxito, ya que, en ellos, se puede identificar: recursos, materiales y actividades que pueden fungir como guía para un nuevo diseño de propuestas. En esta misma sección se invita a realizar un análisis del problema, posibles causas y soluciones, se invita a reflexionar desde la intervención fundamentada en una teoría sólida para la consolidación de programas o intervenciones, ya que en ocasiones una situación-problema se conjunta de un conjunto de variables de tipo bio-psico-social. Es necesario considerar cuáles fueron las limitaciones o riesgos potenciales que pudieron influir en el incumplimiento de los objetivos planeados, así como de las sugerencias para la mejora en futuras intervenciones.

Una vez que se ha diseñado y organizado el programa o intervención, resulta indispensable aplicar a manera de simulación, pero en menor cantidad de planeación la acción interventiva, ya que con ella se pueden prevenir ciertas dificultades no previstas a pesar del análisis y posibles resultados.

En este conjunto de actividades se debe procurar el diseño de la evaluación por medio de diferentes técnicas y modelos que aseguren fiabilidad en los resultados, que evidencien logros, mejoras, toma de decisiones sobre el nuevo ciclo de la intervención o acciones futuras en la disolución, ampliación del programa o intervención.

Por su parte, Barraza (2010), realiza una metodología en la que incluye el diseño, la aplicación y evaluación de propuestas de intervención educativa desde el enfoque crítico progresista de la innovación educativa, las cuáles se dividen en Propuestas de Actuación Docente y Propuestas de Apoyo Docente, en ésta última, consiste la intervención del psicólogo.

El autor plantea la intervención educativa como una reflexión de la práctica profesional en diferentes fases. En la primera se alude a la planeación, se realiza una conceptualización de manera clara sobre la preocupación temática de manera concreta y específica. Para ello se deberá registrar y analizar por medio de una triangulación de información y que involucre diferentes técnicas de investigación cualitativas, cuantitativas o participativas, de manera simultánea o secuencial, considerando que posean atributos de calidad y credibilidad: validez, confiabilidad, estandarización. Desde esta perspectiva, el grupo se considera un estudio de caso. Para la primera parte se concluye con una formulación de un problema a manera de pregunta.

Una segunda fase considera el diseño de la propuesta, con una hipótesis de acción (Elliott, 2000) y la revisión de literaturas (programas, proyectos, propuestas) y teorías que permitan tanto la explicación y el abordaje que apoye para una posible solución de la situación planteada. Esta acción permite la revisión, adaptación o modificación de las actividades o en su defecto el diseño de las mismas, así como de los recursos: humanos, tecnológicos, de infraestructura, materiales y económicos. Teniendo como referencia lo anterior se debe tener claro el origen del problema, su justificación, los objetivos y metas, las estrategias y un calendario del proyecto. En este apartado se sugiere considerar la *innovación educativa*.

La tercera fase es de implementación, aquí se pretenden aplicar las actividades y su relación con el objetivo y su fundamentación, es necesario monitorear el desarrollo de las mismas por medio de diferentes técnicas de registro de información, ya que esto permite identificar los avancen en la disminución del problema, la reformulación del proyecto o identificar los factores que influyen en la aplicación y resultados.

La última fase es la aplicación, atiende a la evaluación de proceso, es decir el seguimiento durante la aplicación y su evaluación en general. En este proceso las técnicas, productos de aprendizaje, registros y criterios son indispensables dada la naturaleza de la intervención-evaluación. En este sentido se propone utilizar la siguiente propuesta a manera de rejilla para el análisis de resultados: objetivo, dimensiones, indicadores e instrumentos a utilizar.

La propuesta del modelo

En México respecto al ámbito de la educación especial y matemáticas, se destaca una línea de investigación denomina *Matemática Educativa Inclusiva*, que tiene sus orígenes en López-Mojica (2013). En ella se reflexiona y argumenta sobre el desarrollo del pensamiento matemático de personas con discapacidad (López-Mojica, 2016), así como en la formación en matemáticas de los futuros profesores de educación especial y en la formación en temas de inclusión por parte de profesores de matemáticas en activo.

La disciplina Matemática Educativa (Nieto, Viramontes y López, 2009), permite el estudio de los fenómenos que surgen cuando se enseñanza y se aprende matemáticas. Esta disciplina ha propiciado mayores aportes en la comprensión,

explicación y solución de problemas relativas al conocimiento matemático de los individuos. En ese sentido, para la presente propuesta se consideran los planteamientos de López-Mojica y Ojeda (2013), quienes reportan los hallazgos de la enseñanza de los temas de probabilidad en docentes de educación e invitan a diversas reflexiones: es necesario considerar que, ante cada necesidad educativa especial, discapacidad o aptitud sobresaliente en matemáticas se requiere atender sus particularidades.

Una de las sugerencias por parte de los autores es que, la confluencia de los especialistas (profesor, profesionista de educación especial y psicólogo) en el aula, debería repercutir en las estrategias de enseñanza y de atención para el alumnado con discapacidad. Lo anterior obliga a los futuros psicólogos a acercarse en la frontera del conocimiento especializado, para así poder brindar un mejor apoyo al alumno que requiere educación especial.

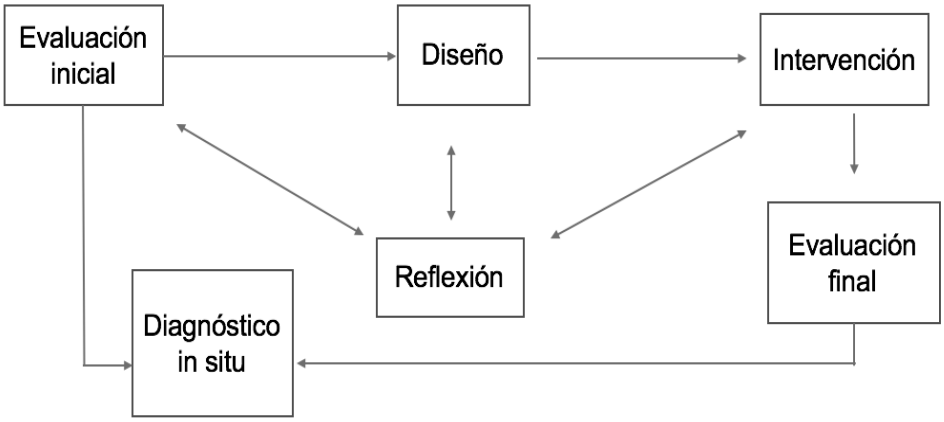
Una alternativa a lo anterior recae en sugerencias y materiales que faciliten el acceso al aprendizaje, así como formas para tratar a la población, pero desde el escenario empírico; es decir, crear el material y las estrategias desde, para y con la persona con discapacidad, Necesidades Educativas Especiales (NEE) o Aptitudes Sobresalientes (AS).

La propuesta que aquí se presenta Psicología de la Educación Matemática (PEM) y Educación Especial (EE), tiene como base los aspectos señalados por Fernández-Ballesteros (2001) y Barraza (2010) en el diseño de programas de intervención y en los aspectos teóricos metodológicos propuestos por López-Mojica y Ojeda (2013). El modelo se compone de cuatro elementos (Figura 2), mismos que a continuación se enuncian.

La primera sección, se denomina evaluación inicial, primero se debe conocer sobre el nivel y tipo de discapacidad, necesidad educativa especial o aptitud sobresaliente en el área de matemáticas y cómo se desarrolla el aprendizaje matemático en educación especial, desde su perspectiva evolutiva y educativa. Emplear una evaluación contextualizada con instrumentos y técnicas de corte cualitativos y cuantitativos o pruebas estandarizadas que permitan identificar el nivel en los estadios del pensamiento matemático, así como de los procesos básicos cognitivos implicados en éste, es indispensable que estos instrumentos o técnicas sean válidos y

confiables. Se debe situar en el nivel educativo en que se encuentra: básico, medio superior y superior.

Figura 2. Esquema del PEM y EE



Para el diseño de propuestas y actividades es necesario definir qué nivel y tipo de intervención se efectuará: primaria, secundaria o terciaría. Se deben hacer las adecuaciones curriculares correspondientes de acuerdo con los planes y programas de estudio siempre y cuando lo ameriten. Para el diseño de situaciones didácticas se considera el contexto del aula, la afección, NEE o aptitud sobresaliente, el nivel de pensamiento matemático, las características psicosociales y conductuales del estudiante, sus formas de aprender.

Las actividades deberán promover el pensamiento matemático y cumplir con elementos de validez y confiabilidad, además de ser acordes con la teoría y situación diagnóstica que propicie el cumplimiento de objetivos. Con base en ello se diseña un programa que incluya: objetivos, estrategias de enseñanza y aprendizaje, metodología y descripción de las sesiones: inicio, desarrollo y cierre, tiempos, intervalos entre sesiones y cantidad de actividades, desde una propuesta de cartas descriptivas. En esta sección se sugiere capacitar a los profesionistas por medio de un taller o seminario que les permita desarrollar habilidades para la interacción con la población objetivo, el diseño de materiales educativos, aplicación de actividades y sobre la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas: conocimiento matemático y dominio afectivo: actitudes, creencias, emociones e identidad profesional.

Durante la intervención es necesario que previamente el profesional conozca acerca del contenido matemático que pretende enseñar, que se identifiquen tanto en los

estudiantes como: las actitudes, emociones y creencias hacia las matemáticas, así como los aspectos de la identidad profesional que caracteriza su intervención educativa, muestre dominio sobre la aplicación de estrategias de intervención sobre el tema y manejo de grupo de educación especial, también se sugiere tener en esta parte es necesario poseer un registro de bitácora sobre la sesión.

En estos tres primeros elementos de la propuesta se requiere de un proceso de reflexión por parte del interventor y en caso de ser necesario modificar las acciones que se han implementado hasta el momento con el fin de realizar mejoras prácticas educativas, desde una perspectiva de evaluación de proceso. Se plantea en cualquier momento las consideraciones que se realizan en el diagnóstico sobre el escenario real o empírico, desde los elementos que los implicaron. Posteriormente en el diseño, sobre el uso de: estrategias, técnicas y actividades de enseñanza y aprendizaje de las situaciones didácticas que promuevan el desarrollo del pensamiento matemático, las adecuaciones curriculares y las formas de aprendizaje. En la última sección, es necesario identificar además de lo previsto, la consideración de otros posibles factores que pudieran influir en el proceso de intervención: desde el contexto de aula, las características psicosociales y conductuales del estudiante, así como de la correcta aplicación de las actividades planeadas. Por último, mencionar que el proceso de reflexión siempre se acompaña del binomio evaluación-intervención, que regresa al planteamiento inicial de la situación problema que se detectó, con el fin de identificar si disminuyeron o avanzaron en el aprendizaje de las matemáticas.

La última parte es sobre la evaluación final, existen diversos momentos de la evaluación del programa o intervención: una que está relacionada con la estructura, congruencia teórica y metodológica, su validez y posibles factores que pudieron influir en los resultados. Un segundo momento sobre la evaluación de las sesiones sobre los aciertos o las dificultades al momento de efectuar las actividades y sobre la planeación. Un tercer momento respecto al proceso de aprendizaje: evaluación de los niveles o estadios del pensamiento matemático, los procesos cognitivos: evaluación sobre los objetos, es decir cómo se comprueba el aprendizaje para esta población de manera particular. Por último, elaborar un informe que integre los avances y sugerencias sobre el tema a intervenir. Se sugiere que los resultados se socialicen con la comunidad educativa con el fin de promover una cultura matemática en educación especial y poder

establecer actividades o estrategias que faciliten la enseñanza y aprendizaje en diferentes niveles educativos.

Conclusión y comentarios

En este documento se evidencia una propuesta de un modelo de intervención para profesionistas de psicología en temas de matemáticas y que coinciden con un escenario empírico gran parte de las propuestas están relacionadas a poblaciones muy particulares y en un solo nivel educativo. La propuesta se enfoca con miras a desarrollar un conocimiento especializado de las futuras profesionistas de educación especial en conjunto con los futuros psicólogos educativos.

Esta propuesta se basa en los planteamientos de López-Mojica y Ojeda (2013), quienes a nivel nacional han realizado aportes significativos en matemática educativa y educación especial, los autores retoman elementos que se relacionan con la investigación y la docencia, por tanto, se presume una metodología clara, comprensiva y flexible respecto a la formación de profesionistas.

Se prevé la aplicación del modelo para medir la eficacia y pertinencia. Además de presentar a detalle cada uno de los subtemas que contiene cada fase. También se propone una serie de actividades encaminadas a estimular el pensamiento matemático de las personas que requieren educación especial.

Referencias

American Psychiatric Association. (2013). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales*. En Arlington, V. A. *(5ª Ed.)*: American Psychiatric Publishing.

Barraza, A. (2010). *Elaboración de propuestas de intervención educativa.* México: Universidad Pedagógica de Durango.

Bermejo, V. (2008). Un modelo de intervención psicoeducativa para matemáticas (PEIM). *Cultura y Educación*, *20*(4), 407-421.

Bonilla, G., Corral, I. y Roca, A. (1996). Apoyo externo: panorama general. En Parrilla, A. (Ed.), *Apoyo a la escuela: un proceso de colaboración* (p. 21-80). Bilbao, España: Mensajero.

Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. (2006). Tratado de las Naciones Unidas Nueva York: Recuperado de: http://www.un.org/esa/socdev/ enable/documents/tccconvs.pdf

Elliott, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación acción*. España: Morata.

Fernández-Ballesteros, R. (2001). *Evaluación de programas. Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud.* España: Síntesis Psicología.

Fiuza, M. y Fernández, M. (2014). *Dificultades de aprendizaje y trastornos del desarrollo. Manual didáctico.* España: Pirámide.

González, R. (1998). Psicología educacional de las matemáticas. *IPSI. Revista de Investigación en Psicología*, *1*(2), 09-40.

Grañeras, M., Lameras, R., Segalerva, A., Vázquez, E., Gordo, J. y Molinuevo, J. (1997). *Catorce años de investigación sobre desigualdades en la educación en España.* España: Centro de Investigación y Documentación Educativa-Ministerio de Educación y Cultura.

Hagg, C. (2016). Transferencia gradual de la responsabilidad: una estrategia de formación de psicólogos de la educación. En J. Castejón. *Psicología y educación: presente y futuro* (pp. 64-75). España: Asociación Científica de Psicología y Educación.

Jiménez, J. (2016). Modelo de respuesta a la intervención: un nuevo enfoque en la identificación de las dificultades de aprendizaje. En J. Castejón. *Psicología y educación: presente y futuro* (pp. 64-75). España: Asociación Científica de Psicología y Educación.

López-Mojica, J. M. (2013). *Pensamiento probabilístico y esquemas compensatorios en la educación especial.* (Tesis de Doctorado no publicada). Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN. México.

López-Mojica, J. (2016). Matemática educativa inclusiva: aspectos generales para la investigación. En J. Slisko (Presidencia). *Tendencias en la Educación matemática Basada en la Investigación.* Taller internacional llevado a cabo en Puebla, México.

López-Mojica, J., y Ojeda, A. (2013). La formación en matemáticas del docente de educación especial: una experiencia en estocásticos. En J. Carrillo, V.

Ontiveros, P. Ceceñas. *Formación docente: un análisis desde la práctica* (pp. 18-38). México: Red Durango de Investigadores Educativos, A. C.

Negrete, T. J. (2010). La intervención educativa. Un campo emergente en México. *Revista de Educación y Desarrollo*, *13*, 35-43. Recuperado de: http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/13/013_Negrete.pdf

Nieto, N., Viramontes, J. y López, F. (2009). ¿Qué es la matemática educativa? *Revista Electrónica Cultura Científica y Tecnológica*, 16-21.

Orrantia, J. (2006). Dificultades en el aprendizaje de las matemáticas: una perspectiva evolutiva. *Revista Psicopedagogía*, *23*(71), 158-180.

Peral, B. (2015). *Propuesta de Intervención para alumnado con sintomatología TDAH y dificultades en el ámbito lógico-matemático.* (Tesis de maestría). Universidad de Valladolid: España.

Roe, R. (2002). What makes a competent psychologist? *The European Psychologist, 7(3), 192*-203. doi: 10.1027//1016-9040.7.3.192

Soriano, M., Miranda, A. y Cuenca, I. (1999). Intervención psicopedagógica en las dificultades del aprendizaje escolar. *Revista Neurología*, *28*(Sup. 2), 94-100.

Skivington, M. (2011). Disability and Adulthood in, Mexico: An Ethnographic Case Study. *International Journal of Special Education*, *26*(3), 45-57.

Touriñán, J. M. (2011). Intervención Educativa, Intervención Pedagógica y Educación: La Mirada Pedagógica. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 283-307. Recuperado de http://hdl.handle.net/10316.2/5325

Torres, L. (2009). Funciones y competencias en psicólogos de educación especial. En R. López (Presidencia). *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Congreso llevado a cabo en Veracruz, México.

Zabalza, M. (1996). Apoyo a la escuela y procesos de diversidad educativa. En Parrilla, A. (Ed.), *Apoyo a la escuela: un proceso de colaboración* (pp. 21-80). España, Bilbao: Mensajero.

Nuevas perspectivas de resiliencia en el entorno de la docencia universitaria

Maira Alejandra Alvarez[1]

[1]Docente de IUTC Cabimas, Estado Zulia, Venezuela. malvaherco@gmail.com

Resumen

El presente artículo tiene como objetivo contribuir a la comprensión de la naturaleza con el funcionamiento de los entornos en que atraviesan los elementos de acción de tipo humano del sistema universitario (docentes), ofreciendo algunas prescripciones sobre cómo orientarse dentro del caos; (entropía organizacional), definir nuevas categorías de análisis para la investigación social y objetivos adicionales para la planificación del desarrollo (docencia, investigación y extensión) dentro de un contexto organizado. Categorías y objetivos resumidos en una propuesta. La metodología fue de carácter descriptivo documental, enmarcada en el enfoque epistemológico Crítico-reflexivo, caracterizada por la aplicación de un diseño no experimental, transversal. Los resultados permitieron concluir que es posible entender por resiliencia de un sistema social su capacidad para soportar presiones sin verse destruido, manteniendo su estado actual de equilibrio o evolucionando hacia otro considerable y así cambiar los individuos dentro del sistema y del mismo modo su deseo de hacerlo ante el ambiente de desequilibrio dentro del subsistema de educación Universitaria.

Palabra Claves: Resiliencia, Acción docente, Entorno Universitario

Perspective news for resilience in the environment of university teaching

Abstract

The present article aims to contribute to the understanding of nature with the functioning of the environments in which they cross the elements of human action of the university system (teachers), offering some prescriptions on how to orient oneself within the chaos; (Organizational entropy), define new categories of analysis for social research, and additional objectives for development planning (teaching, research and extension) within an organized context. Categories and objectives summarized in a proposal. The methodology was descriptive documentary, framed in the critical-reflexive

epistemological approach, characterized by the application of a non-experimental, transversal design. The results allowed us to conclude that it is possible to understand by resilience of a social system its capacity to withstand pressures without being destroyed, maintaining its current state of equilibrium or evolving towards a considerable one and thus changing individuals within the system and likewise their desire to do so Before the environment of imbalance within the subsystem of University education.

Key Words: Resilience, Teaching Action, University Environment

Generalidades

Actualmente, la preocupación de las universidades en el contexto latinoamericano, ha pasado en las últimas décadas, de la simple adquisición de recursos y nuevas tecnologías, a la gestión del talento humano como un innovador prototipo organizacional que enfatiza en el capital humano como arbitrio valioso frente a situaciones de conciliación y riesgos. Así se rescata la condición del ser humano o antropogénica como posición para surgir en la diversidad de adaptabilidad, recuperación y acceso a una vida productiva. Este enfoque introduce el término *resiliencia* entendido por Grotberg, E. (2006) como la capacidad humana universal para enfrentar a las adversidades de la vida, superarlas o incluso ser transformado por ellas, con el fin de dar respuestas novedosas ante entornos difíciles en un momento determinado.

Dentro de este contexto, la resiliencia se presenta como la capacidad del personal de una organización para hacer cara a una ruptura o situaciones de precisión, pasando de un estado emocional incontrolable (caos) a otro original recuperable y equilibrado (Geneantropía) Visto así, la resiliencia puede ser explicada en un contexto académico andragógico, conexa con una serie de factores y características, donde primeramente se corresponden con la habilidad de resolución de problemas, géneros, vínculos afectivos externos, apego parental, temperamento, relación con pares; los segundos con: introspección, independencia, capacidad de relacionarse, iniciativa, humor, creatividad y moralidad.

Desde esta perspectiva, las instituciones de educación universitaria o universidades, tienen como responsabilidad estudiar la forma cómo procede el personal

docente, dentro de los contextos y escenarios de acción universitaria enfatizando en sus logros y en el impacto de su comportamiento, en la estructura organizacional; conscientes de que la capacidad y disposición positiva permite el crecimiento y desarrollo profesional, generando (geneantropía positiva), sin obviar, que los intereses encontrados exigen buscar un arreglo, antes que luchar abiertamente para que una de las partes capitule.

Conforme a esto, será legítimo señalar, que un análisis de sistemas tiene como objetivo aprender y profundizar sobre su funcionamiento, es decir, intenta la integración de las partes hasta alcanzar la totalidad lógica con respecto a la totalidad mayor en un armónico accionar. El enfoque de resiliencia, entiende el desarrollo humano dentro de un contexto específico, para comprender el proceso es necesario considerar el entorno físico y social, la etapa evolutiva y la cultura del individuo. La promoción de la resiliencia es por tanto, una responsabilidad compartida por los profesionales en contacto con la infancia y adolescencia teniendo una naturaleza dinámica que puede variar en el tiempo de acuerdo con las circunstancias.

Es entonces, el resultado de un equilibrio entre factores protectores, de riesgo y personalidad del ser humano. No es un estado definido y estable, es un camino de crecimiento, en el que se trata de estudiar los procesos, planteando nuevos desafíos metodológicos, por lo que la resiliencia está por construirse, para ser inventada por cada uno, en función de sí mismo y de su contexto.

Es un proceso complejo que hace probablemente intervenir a la voluntad y, desde luego, a la inteligencia emocional. Así la resiliencia permite olvidar los determinismos de la genética o el medio para abrir el campo a la creatividad y la libertad. Es sorprendente ver cuántas personas llegan a desarrollar una resiliencia en situaciones difíciles. Parece como si el estudio del riesgo y los efectos negativos hubieran cerrado sus ojos a la realidad de la resiliencia.

El proyecto de resiliencia requiere por ello, un enfoque constructivista, ya que se apunta a la adquisición de conductas nuevas a partir de las existentes, y considerando que es un proceso dinámico de reestructuración de conocimientos, capacidades y habilidades para conseguir un cambio cualitativo, por lo que demanda un cambio atributivo de la persona y por ende, de la acción educativa. Basado en el enfoque de investigación-acción, reflexivo y crítico, el proceso de formación de

evaluadores debe contener conocimientos filosóficos, políticos, contextuales e institucionales que faciliten la crítica y la independencia en la acción educativa (Pérez y Sacristán, 2000).

La implementación relacionará el nuevo sistema de permanencia de docentes con las acciones necesarias para operativizarlo, implica un proceso organizativo que considera las interacciones entre la propuesta y el ámbito de implementación (Berman y McLaughlin, 1975). Su efectividad depende de procesos de diseminación y de difusión, la implementación es la amalgama entre diseminación y difusión.

La diseminación es una actividad racional, planificada, unidireccional (Humble y Simons,1978) orientada a complementar técnicamente al proyecto innovador. Implica la adopción fiel de la propuesta, sin margen para la adaptación. *La diseminación es el proceso planificado de cambio Becher y Mclure, (1978).* La difusión es el proceso no formal, que necesita de la negociación e interpretación de los actores, de las eventuales comunicación e incomunicación de los sujetos. *La difusión representa al proceso real de cambio Becher y Mclure, (1978).*

La resiliencia se construirá en los actores del proceso mientras aporta a la difusión, concentrando esfuerzos en trabajar sobre la dimensión intencional. La teoría de la resiliencia incluye dos componentes: la idea de la luminosidad y la idea de la diversidad. La resiliencia se construye a partir de las fortalezas y las potencialidades para el desarrollo del ser humano, por eso se habla de luminosidad, de lo mejor que cada uno tiene desde su rol de individuo social, de educador y educando, de integrante de una familia, de componente de un sistema laboral.

La idea de diversidad está presente en las diferencias en la reacción del individuo ante circunstancias adversas, generadoras de estrés: cada persona reacciona ante estímulos externos de maneras diversas, con desequilibrios permanentes, con desestabilizaciones transitorias, con adaptaciones exitosas al nuevo estado.

En este marco se inserta el concepto de Diálogos Apreciativos, que Cooperrider enunció a principios de los ochenta, donde sostiene que la clave o elemento determinante que sustenta la visión de la organización son las preguntas que más frecuentemente se formulan: la institución es la extensión de los ojos y de las manos de las personas y no está sujeta a ninguna “ley de hierro” que deba cumplirse inexorablemente en lo que respecta a su forma, dinámica y desarrollo.

Es una herramienta para el cambio organizacional que nace en la mente de sus integrantes e implica un cambio en la forma de ver, concebir y juzgar lo que es verdadero y lo que no lo es. En el diálogo, los participantes deben trazar una imagen completa de la realidad sin segmentaciones, y sin tratar de convencer a otro de su punto de vista, profundizando la capacidad de escuchar y reflexionar.

El propósito es aprender, colaborar y sintetizar. El resultado no es específico ni inmediato: es una forma de comprensión más profunda y nuevas ideas, la creación de una cultura basada en la comunidad, de cooperación y liderazgo compartido. Se consigue que la organización sea independiente, competente e inclusiva, transitando hacia la colaboración, asociación e inclusión crecientes de los fenómenos actitudinales de tipo social.

Sobre la base de lo expuesto, surge la necesidad de analizar la aptitud resiliente del personal docente ante las situaciones de desequilibrio sistemático en los ambientes universitarios, con el propósito de develar algunas reflexiones de carácter teórico para el desarrollo de competencias, eficacia personal como la capacidad de equilibrio después de situaciones traumáticas, superándolas en función de mantener una vida emocional y socialmente sana, lo cual redundará en un ambiente de aprendizaje favorable, atendiendo su comportamiento de elementos comunes dentro de un contexto sistémico que obviamente está compuesto de partes.

Consideraciones Teóricas

Factores que promueven la resiliencia en el profesorado universitario. La resiliencia como teoría toma significado a partir de las diferencias de actuación y la reacción ante circunstancias adversas, generadoras de estrés, es decir, mientras algunas personas sucumben ante circunstancias, e imprevistos generando desequilibrio y trastornos a diversos niveles, otras se desarrollan exitosamente a pesar de la adversidad.

En este orden de ideas, la resiliencia se define según Raffo (2000) como la capacidad de un individuo de reaccionar y recuperarse ante las adversidades, que implica un conjunto de cualidades que fomentan un proceso de adaptación exitosa y transformación a pesar de los riesgos y la adversidad. En efecto, la resiliencia se

relaciona con la idea de luminosidad, es decir, se edifica desde las fortalezas, asumiendo la potencialidad de cada individuo para desarrollarla.

En referencia a lo citado, se puede afirmar que La resiliencia es la capacidad de una persona para recobrar su estabilidad emocional después de someterse a una presión deformadora, se presenta además como una aptitud para superar condiciones adversas de la vida, es decir, sobreponerse y mantener su vitalidad y esperanza, competencia de eficiencia personal que le permitirá seguir proyectándose en el futuro a pesar de acontecimientos desestabilizadores, de condiciones de vida difíciles y de traumas graves.

Aptitud Resiliente de los docentes en ambientes universitarios. Esta habilidad personal se sitúa en la corriente de la psicología positiva y dinámica de fomento de la salud mental y se presenta como una realidad confirmada por el testimonio de diversas personas que, aun habiendo vivido una situación traumática, han conseguido encajarla y seguir desenvolviéndose y viviendo, incluso, en un nivel superior, como si el trauma vivido y asumido hubiera desarrollado en ellos recursos latentes e insospechados.

Según Bou (2005), “El término proviene de la física (resilio en latín significa volver de un salto o rebotar) y se refiere a la capacidad de un material de recuperar su forma original después de haber estado sometido a altas presiones” (p. 291), es decir expresa la elasticidad de ese material capaz de resistir la ruptura luego de una compresión, choque o impacto con un objeto contundente.

En síntesis, la resiliencia es la aptitud para soportar las crisis y adversidades en forma positiva, recobrando las fortalezas o resistencia para salir airoso de las pruebas. De igual modo, implica el enfrentar los problemas que producen estrés advirtiendo posibilidades de superarlos y sobre todo de recuperarse y fortalecerse con la experiencia. Asimismo, autores como, Crespo (2002), Suárez (2001), Rutter (2000), e Infante (2004) coinciden en sus postulados teóricos al plantear que la aptitud resiliente puede ser producto de una conjunción entre los factores ambientales y el temperamento, y un tipo de habilidad cognitiva que tienen algunas personas aun cuando presentan poca experiencia en los retos que cumplen.

No obstante, es pertinente destacar, que durante mucho tiempo las respuestas de resiliencia han sido consideradas como inusuales e incluso patológicas por los expertos, la literatura científica actual demuestra de forma contundente que la resiliencia es una respuesta común y su aparición no indica patología, sino un ajuste saludable a la adversidad. Ésta es una respuesta global en la que se ponen en juego los mecanismos de protección, entendiendo por éstos no la valencia contraria a los factores de riesgo, sino aquella dinámica que permite al individuo salir fortalecido de la adversidad, en cada situación específica y respetando las características personales.

Las investigaciones en resiliencia han cambiado la forma en que se percibe al ser humano: de un modelo de riesgo basado en las necesidades y en la enfermedad, se ha pasado a un modelo de prevención y promoción basado en las potencialidades y los recursos que el ser humano tiene en sí mismo y a su alrededor, sustentándose en la interacción existente entre la persona y el entorno, específicamente en el plano de las intervenciones psicosociales, el modelo de resiliencia ha cambiado la naturaleza de los marcos conceptuales, las metas, las estrategias y las evaluaciones.

En efecto existen según Infante (2004), factores internos como la autoestima, el optimismo, la fe, la confianza en sí mismo, la responsabilidad, la capacidad de elegir o de cambio de las competencias cognoscitivas. Una vez fortalecidos estos aspectos, que se conjugan en lo que llamamos espíritu, se refuerzan las posibilidades del grupo de apoyar a las personas como ser humano integro, seguro y capaz de salir adelante.

En consecuencia, el enfoque de la resiliencia entiende el desarrollo humano dentro de un contexto específico, es decir, si cada individuo está inmerso en un marco ecológico, entonces para comprender mejor el proceso de resiliencia, es necesario considerar el ambiente y la cultura del individuo, al igual que las tareas específicas donde convergen una serie de factores que promueven dicha resiliencia en el personal docente.

Al respecto, Fergusson, et al. (2000), reportan una serie de factores que actúan en calidad de protectores, y por tanto pueden proteger o mitigar los efectos de la privación temprana, promoviendo a su vez los comportamientos resilientes en ambientes considerados de alto riesgo. Entre estos factores se encuentran: inteligencia, habilidad de resolución de problemas, género, desarrollo de intereses, vínculos

afectivos externos, apego parental, temperamento, conducta y relación con pares. A continuación, se describe cada uno.

Habilidad de resolución de problemas: Las personas resilientes presentan una mayor inteligencia y habilidad para la resolución de problemas que los no resilientes, esto significa que una condición necesaria, aunque no suficiente para la resiliencia, es poseer una capacidad intelectual igual o superior al promedio. En este orden, la inteligencia para la resolución de problemas es la capacidad para encontrar respuestas alternativas pertinentes oportunas ante las situaciones difíciles o de conflicto.

Según Dolan (2003), se asocia con la aplicación de procesos básicos del pensamiento para resolver una dificultad conocida o indefinida, integrar datos sobre la dificultad y determinar si es requerida la información adicional, inferir o sugerir soluciones alternativas y evaluarlas para ver si son apropiadas. La apreciación de un problema o dificultad es la condición básica para que se inicie el proceso resiliente. El primer paso para la identificación del problema es la comparación del estado actual de una situación determinada y el estado anterior, lo cual arrojaría información correspondiente al problema.

Género. El género es una categoría para diferenciar al ser humano bajo dos categorías básicas masculino y femenino. Al respecto, Suárez (2001), señala que pertenecer al género femenino es considerado como una variable protectora, según lo indican estudios que han evidenciado una mayor vulnerabilidad al riesgo en los hombres, con respecto a la mujer.

El género según Mellido (2001), es un indicador para determinar la capacidad de resiliencia develada, sin descuidar que aun cuando el sexo fuerte es el masculino, son las mujeres las que presentan mayor nivel de resiliencia cuando se analizan sus características y sus fortalezas.

Esto es favorable si se considera que un alto porcentaje de docentes universitarios son mujeres, y presentan rasgos comunes que pueden ser favorables a la resiliencia docente. Esto alude según Bou Bauze (2005) al género masculino como una variable que genera una mayor vulnerabilidad al riesgo, y da cuenta de los mecanismos

que subyacen a esta característica. En general, el género es una categoría de la acción de mantener el logro de los resultados de un proceso, dentro del menor rango de error posible, *medidos* con respecto a los objetivos deseados, con el menor consumo de recursos.

Desarrollo de intereses y vínculos afectivos externos: La presencia de intereses y personas significativas fuera de la familia, favorece la manifestación de comportamientos resiliente en circunstancias familiares o profesionales. Entre las características se evidencian una delicadeza para tratar a cada uno con extrema consideración y aprecio, reforzando en lo posible la dignidad de todas las personas, y haciéndolas acreedoras a manifestaciones de estimación. Esta potenciación de una relación interpersonal, emocionalmente positiva se traducirá según Gento (2000) en comportamientos como los que siguen:

1. Trata con cortesía y delicadeza a todas las personas del centro o relacionadas con el mismo, considerando a todos como acreedores de respeto y estimación derivadas de su propia dignidad como individuos concretos y peculiares.
2. Muestra aprecio y reconocimiento a las personas del centro por los logros que consignen: las manifestaciones que ello supone no se limitarán sólo a los profesores o al estudiantado, sino que se extenderán a todos y cada uno en su particular situación.
3. Protege de la crítica injustificada de carácter personal o profesional a los profesores, alumnos y personal cuando tenga conocimiento de manifestaciones infundadas de descrédito o desprestigio, se apresurará a defender el honor y la dignidad de los afectados, todo ello sin perjuicio de analizar oportunamente aquellas circunstancias que por su importancia e indicios fundados lo requieran.
4. Apoya moralmente la acción profesional de los profesores: este apoyo será especialmente manifiesto en aquellas situaciones en las que los profesores tengan que atender a circunstancias o personas con dificultades acrecentadas, o cuando los mismos profesores atraviesen momentos o fases de riesgo o desaliento.

5. Se preocupa por conocer y atender las necesidades del personal del centro: una actitud empática hacia las necesidades o intereses de cada uno, junto al sondeo sobre los mismos.

Lo planteado anteriormente, impulsa la autoconfianza de profesores, estudiantes y el resto del personal del centro, reforzando el sentimiento de valía personal de cada uno y la autoconciencia de la propia potencialidad de todas las personas para lograr objetivos asumidos o para superar deficiencias. En este sentido la actitud hacia la resiliencia debe romper barreras.

Apego parental: Según Greenspan, (como se citó en Fontaines y Urdanteta, 2009), estudios longitudinales han comprobado la presencia de la resiliencia dentro de una relación cálida, nutritiva y apoyadora, aunque no necesariamente presente en todo momento. Desde esta óptica, el apego parental proporciona al personal docente un límite, es decir, no puede ser incondicional porque el afecto incondicional forma parte de una relación amorosa, mientras que el apego, en cuanto parte de una relación pedagógica de amor forma parte de la responsabilidad que tiene el docente para educar. Muchas personas se sienten ajenas a su trabajo, y lo separan de su vida, generando acciones desconcertantes y hostiles.

En su sentido más amplio según Guédez (2006), se entiende apego como la capacidad de responder por lo que se hace o se deja de hacer, así como por las correspondientes consecuencias que proceden de lo que se hizo o no se hizo.

Relación con pares. Las personas resiliente se caracterizan por tener una relación de mejor calidad con sus pares, que las no resilientes. El autor precitado propuso unas redes transinstitucionales, basadas en la investigación, centradas en superar la distancia entre los intercambios entre compañeros, las intervenciones de personas externas que puedan prestar algún servicio y la mayor probabilidad de cambios en el nivel del aula.

Su objetivo consiste en el cambio sistémico y están constituidas por varias escuelas o facultades que trabajan juntas durante períodos extensos, con el apoyo del personal de otras universidades u organizaciones interesadas en presentar sustento a

los esfuerzos de mejora del talento humano, aperturando espacios para la aplicación de una amplia variedad de estrategias acordadas para la intervención del personal universitario y de otras personas, así como para cambiar los centros de interés del trabajo conjunto, como una alianza estratégica dentro de la idea de cooperación que representa uno de los paradigmas más emblemáticos de la contemporaneidad.

Temperamento y conducta. Las personas con conductas resilientes han sido etiquetadas como personas fáciles y de buen temperamento, en el trabajo. De tal manera, que para Bou Bauze (2005) “las estrategias conductuales sirven de guía a las acciones, diferenciando la manera de abordarlos y de búsqueda de los objetivos establecidos” (p. 204), es decir, el componente conductual en una actitud se refiere a la tendencia del profesorado a actuar sobre algo o alguien de una manera determinada (amistosa, entusiasta, cálida, agresiva, hostil o apática), el estilo conductual que asume determinar el logro de las estrategias que aplique en el desarrollo de los proyectos dentro o fuera de los recintos de clase. En un contexto educativo la actitud docente se refiere a la conducta emocional y los enunciados verbales, donde se develan.

Características del profesor resiliente

Entre las características del profesorado con aptitud Resiliente se seleccionaron para efecto del presente estudio las siguientes: introspección, independencia, capacidad de relacionarse, iniciativa, humor, creatividad y moralidad. A continuación de describen cada una de ellas.

Introspección. Se entiende como el arte de preguntarse a sí mismo y darse una respuesta honesta, ante circunstancias previstas o imprevistas. Al respecto Wolin y Wolin (2000), asocian la introspección con la capacidad de autodefinirse con respecto a una acción con la cual se compromete para un cambio socializado que va más allá de los hallazgos cuantificables y exigen respuesta social e individualmente. De acuerdo con la Organización Nacional de la Salud representa una función mental que permite crear el conocimiento y la comprensión de uno mismo, así como la conducta coherente.

Mientras que Pelekais y Aguirre (2008), promueven la introspección y la describen como el proceso mediante el cual se toma conciencia de que el odio

proyectado pertenece al propio yo, y de que el objeto atraído es también el objeto idealizado bueno. Esta idealización entre el objeto y el yo lleva a un nuevo proceso, esta vez en el que se activan los sentimientos de culpa y angustia depresiva, así como de esperanza.

Independencia: Esta característica del docente resiliente consiste en saber fijar límites entre sí mismo y el medio con problemas, de mantener distancia emocional y física sin caer en el aislamiento. Por otra parte, es posible que factores que actuaron en calidad de riesgo, en cierto momento, puedan no sólo dejar de serlo, sino transformarse en protectores.

Cuando varios de estos factores actúan simultáneamente son capaces de promover un desarrollo sano y positivo en los individuos. Esto independientemente de las dificultades presentes en las condiciones de vida, constituye una fortaleza que debe profundizar emocionalmente al personal. En el mismo orden de ideas, Bou Bauze (2005) definen esta característica como la “capacidad para mantener distancia física y emocional con respecto a los problemas sin caer en el aislamiento” (p. 64). Aptitud que implica saber fijar límites entre uno mismo y los ambientes que presentan problemas, manteniendo un distanciamiento emocional y físico sin caer en el aislamiento.

Capacidad de relacionarse: Es la habilidad para establecer lazos e intimidad con otra gente, para equilibrar la propia necesidad de afecto con la actitud de brindarse a los otros. Desde los planteamientos de Barroso (2005) la capacidad de relacionarse requiere la demarcación del contexto, constituyendo esto el punto de partida en todo intercambio en el que intervengan varios integrantes. En general, los enfoques sistémicos entienden la capacidad de relacionarse como la base sobre la que articulan los sistemas abiertos.

Desde este punto de vista, todos los sistemas sociales son sistemas abiertos, puesto que se modifican internamente para garantizar su continuidad en un entorno cambiante con el que están en permanente interacción. Asimismo, Bou (2005), refiere que la retroalimentación es el mecanismo básico que regula el cambio en los sistemas sociales. Una organización, en tanto que sistema social, cambia continuamente, a partir de la información que recibe acerca de su incidencia en el entorno. Es decir la capacidad para relacionarse que implica crear condiciones para hacer posible un clima

que permita elevar la capacidad de lograr las relaciones docente-docente y docente-estudiante.

Iniciativa: Se presenta como el gusto de exigirse y ponerse aprueba en tareas progresivamente más complejas. Toman medidas en el presente para crear oportunidades o prevenir problemas en el futuro, inician acciones con visión a largo plazo. De acuerdo con Rutter (2000), la iniciativa es la fuente expresa para estudiar el concepto de resiliencia que deviene al menos de tres áreas de la investigación. La primera proviene de la consistencia que muestra los datos empíricos respecto a las diferencias individuales que se observan al estudiar poblaciones de alto riesgo; observación referida a los hijos de padres mentalmente enfermos. La iniciativa es la capacidad para poner a prueba las tareas complejas que requieren celeridad y competencias para aprovechar las oportunidades.

Humor: El humor es la capacidad de disfrutar las experiencias, capaz de jugar, puede reír y gozar de emociones positivas, que incluye sentido del humor. Se relaciona según Gento (2000), con el disfrute y relajación de las personas bien con otras personas. Una persona con humor participa de actividades y con agrado, puede que a veces pelee, pero es capaz de amigarse, esto le permite, una buena relación con el personal, Berubé (1999), la revela como la “disposición del espíritu o estado emocional, que puede ser específico u oscilante. El humor hace referencia al sentimiento subjetivo interno, al temperamento, que se traduce en una expresión efectiva” (p. 45).

El humor puede ser alegre, optimista, triste, irritable, colorido, melancólico, abatido. Al respecto Mellido (2001), en el sentido resiliente el humor trata de encontrar lo cómico en la propia tragedia, permite ahorrarse sentimientos negativos aunque sean transitorios y soportar situaciones adversas. Es decir, para poder superar la crisis y recobrarla fortaleza. En tal sentido, para Rodríguez (2001) el humor es una actitud ante la vida, cuando se afrontan los acontecimientos cotidianos de una manera positiva, se pone del lado del mejor humor.

En cambio, cuando su talante se utiliza tan sólo como instrumento de mofa y burla, el humor deja de tener el valor que se le supone. Así, un humor, o *presunto humor* que distancie de los oprimidos, fomentando el extrañamiento y no la empatía hacia ellos y un humor que se centre en ridiculizar las minorías de cualquier tipo o las

personas discapacitadas, o que pretendan exclusivamente hacer reír a partir de la desgracia ajena, solamente tendrá utilidad como ejemplo de aquello que hay que evitar, un humor de este tipo difícilmente será una herramienta que fomente solidaridad, la empatía o la justicia social.

Creatividad: La creatividad es la capacidad de crear orden, belleza y finalidad a partir del caos y el desorden. Al respecto Mellido (2001) sostiene que la creatividad es "la aparición de un producto relacional nuevo, que resulta, por un lado, de la unicidad del individuo y, por otro, de los aportes de otros individuos y de las circunstancias de su vida" (p. 46).

En efecto, la creatividad no es una ocupación para el ocio, una manera de escapar de las perentorias exigencias del mundo exterior. Lejos de tener un carácter utilitario, profesional, personal y de espectáculo público, que la sociedad actual en ocasiones le asigna, debe de ser el modo normal y saludable de vivir del hombre; es la única posibilidad que tenemos de concebir, comprender y expresar el movimiento vital, el devenir del crecimiento, la vida de las emociones y, en última instancia, todo el sentido directo de la vida humana, considera la creatividad como: Igualmente, Thurstone (como se citó en Pelekais y Aguirre, 2008), afirma la creatividad es un proceso que permite formar ideas, verificarlas y comunicar los resultados, suponiendo que el producto creado sea algo nuevo.

Es decir, pone el arte de percibir los problemas y buscar soluciones, por tanto, busca a través de la creatividad, dar solución con innovación a los problemas, asignaciones o procesos. En efecto, una persona creativa genera respuestas nuevas, que no se habían abordado con anterioridad y que resuelve de una manera distinta.

Visto así, se requiere aplicar la creatividad a la conducta investigadora ya la solución de los problemas, elevando la capacidad resolutiva en las instituciones universitarias.

Moralidad: Indica la necesidad de unos valores y creencias claros, un sentido de finalidad y de principios morales, un compromiso de acceso y ayuda para todos, y una elevada autoestima. En consecuencia, Bou (2005), plantea que para extender el deseo personal de bienestar a toda la humanidad es necesario comprometerse con

valores morales. Por tanto, los fines morales están inmersos en la visión y misión de los centros del trabajo.

La moralidad en sentido amplio es beneficio para la humanidad, pero a menudo los docentes en los ambientes universitarios pueden estar ciegos ante su influencia sobre sus funciones, ésta se plantea como un valor humano que se modela en patrones de vida y ayuda a delinear significados en cuanto a lo malo, lo bueno, lo deseado y lo indeseable, cuya implicancia radica en difundir rasgos humanos, conectados con la responsabilidad y auto reflexión de valores que idealiza el hombre.

Al respecto, Day (2006) señala que los profesores ejercen una evidente responsabilidad moral y ética, y es esencial que induzcan el desarrollo de las capacidades de sus estudiantes para actuar moralmente, es decir, trabajar para el mutuo beneficio de todos, comprometerse con las cuestiones morales. Siempre y, sobre todo en contextos de desconexión y declive moral, los docentes tienen la responsabilidad de estimular activamente la reflexión sobre los valores y principios morales.

El desarrollo actitudinal y la Geneantropía

El desarrollo, entre otras definiciones tradicionales similares, Sunkel y Gligo (1980), han dicho que:

> Se entiende por desarrollo un proceso de transformaciones de la sociedad caracterizado por una expansión de su capacidad productiva, la elevación de los promedios de productividad por trabajador y de ingresos por persona, cambios en la estructura de clases y grupos y en la organización social, transformaciones culturales y de valores, y cambios en las estructuras políticas y de poder, todo lo cual conduce a una elevación de los niveles medios de vida (Sunkel y Gligo, 1980).

A partir de esta definición genérica, cada estilo particular de desarrollo de un país o región se define con mayor precisión de acuerdo con las respuestas que se dé a las siguientes preguntas: a quién pertenecen los medios de producción, cuáles productos producir, cuánto de ellos, con qué propósito, para quién, con cuál tecnología, dónde y con cuáles materias primas, en cuanto a su naturaleza y causas, las teorías

más aceptadas que han tratado de explicarlas son las que se indican brevemente a continuación.

Distintas formas de determinismo según las cuales el pensamiento y las acciones de los humanos son siempre parte de una cadena de causas y efectos predefinida e irrompible, donde destacan los asuntos de naturaleza geográfica, genética, conductista, económica, teológica, zoológica y sexual.

El materialismo histórico, conforme al cual los seres humanos cambian sus relaciones de producción, y por lo tanto el resto de sus relaciones sociales, a medida que el desarrollo de las fuerzas productivas (tierra, capital y trabajo) exige el paso de un modo de producción a otro (comunismo primitivo, esclavismo, feudalismo, capitalismo, comunismo).

La teoría de la modernización, que plantea que el desarrollo ocurre en cinco etapas sucesivas: sociedad tradicional, predespegue, despegue, premadurez y madurez, conformando un proceso continuo de modernización que es intrínsecamente homogeneizados, eurocéntrico y necesariamente lento, inevitable e irreversible Rostov, (1960); la teoría de la dependencia, según la cual el desarrollo del Tercer Mundo está totalmente subordinado a los centros mundiales de poder Cardozo y Faletto, (1969).

La teoría de los sistemas mundiales, que asigna un papel determinante a la revolución en las comunicaciones, el comercio y el sistema financiero mundial, la transferencia de conocimientos y los vínculos militares Wallerstein, (2005).

La teoría neoinstitucionalista, que asevera que el alcance y calidad del desarrollo dependen de lo bien que se comprendan y manejen las instituciones, entendiendo que estas toman la forma de organizaciones, de procedimientos y de normas, tanto formales como informales, de distinto nivel North, (1998).

Más recientemente la teoría del capital social, según la cual el secreto del desarrollo consiste en activar, potenciar y orientar las instituciones, las leyes y las normas informales, así como los valores, las actitudes, las aptitudes y los comportamientos y las teorías de las capacidades que proponen que independientemente de su orientación ideológico-política, en ese sentido vale afirmar que el desarrollo no se alcanza si no se tienen en cantidad suficiente un conjunto de capacidades, como individuos y como sociedad (Bossel,1995; Sen, 2000).

En realidad, la forma y la medida en que el desarrollo ha ocurrido en distintas partes y momentos han coincidido en mayor o menor medida, no con alguna de estas teorías, sino con alguna mezcla de ellas. Por otra parte, es necesario tener en cuenta que, a medida que el tiempo pasa, en el proceso de desarrollo de un país o de una región pueden ir cambiándolos factores determinantes.

Consideraciones Finales

El término *resiliencia* proviene originalmente de la física, contexto en el que se le define como el poder que tienen ciertos materiales especialmente los metales de oponer resistencia a la ruptura por choque o por fuertes presiones y volver a su estado o forma inicial. Posteriormente fue adoptado en psicología como la habilidad y capacidad de una persona para fortalecerse y recuperarse bajo condiciones de enorme *stress* y cambio; o como la facultad humana que permite a las personas, a pesar de atravesar situaciones adversas, no solamente salir a salvo, sino aun transformadas por la experiencia.

De manera similar, es posible entender por resiliencia de un sistema social su capacidad para soportar presiones sin verse destruido, manteniendo su estado actual de equilibrio o evolucionando hacia otro considerable como satisfactorio; capacidad que está determinada por el potencial de desempeño del sistema en función de la medida en que obedece; su elasticidad; la capacidad de cambiar de los individuos dentro del sistema y su deseo de hacerlo.

Partiendo de dichas aseveraciones se puede reflexionar lo siguiente. Para poder subsistir y desarrollarse en un mundo cada vez más caótico, las sociedades humanas deben hacerse más resilientes, es decir, más capaces de adaptarse constantemente a los cambios tanto internos como de sus entornos, mediante el reforzamiento de sus capacidades sistémicas, es decir, efectividad, adaptabilidad, seguridad, coexistencia y libertad.

Consecuentemente, la resiliencia deviene en categoría fundamental para la investigación social y en objetivo vital para la planificación del desarrollo, simultáneamente, las sociedades humanas deberían aprender a ver el mundo de acuerdo con el paradigma ecológico y el pensamiento sistémico, entendiendo que nuestros propios paradigmas frecuentemente constituyen barreras para comprender

otros; todo tiene que ver con todo; somos paralelamente cuerpo, mente y espíritu; de igual manera también somos individuos, sociedad y especie; oscilamos constantemente entre la razón y la locura; habitamos un único planeta al que debemos por fuerza proteger; y estamos hechos con los mismos materiales con que está hecho todo el universo.

Igualmente las aseveraciones teóricas que se han ofrecido aquí para la investigación social y la planificación del desarrollo en contextos caóticos como en los ambientes universitarios sobre todo a un nivel gerencial son todavía muy rudimentarias, por lo que deberán ser considerablemente afinadas hasta poder considerarlas como válidas. Sin embargo, aun en su estado embrionario, se plasma un acercamiento en la que es posible abducir que se puede contribuir a empezar a entender el caos y cómo vivir en él.

El hombre todavía es un ser primitivo que necesita aprender a relacionarse abiertamente con sus pares, pues sus actuaciones dejan mucho que desear, pues se evidencia una involución cada vez más evidente, citando como ejemplo: como trata a los animales, por mencionar alguno.

Le falta más madurez emocional, física, económica, ecológica, ambiental y otros de diversa índole ya que pareciera que mientras más entra en contacto con otros seres humanos, más animal se convierte, tal pareciera que el siglo 21 trajo consigo avances tecnológicos pero atrasos a nivel humano.

Otro punto importante es la discriminación que tiene el ser humano contra otro, en lo que respecta a raza, sexo, religión, política, economía, LGTB, pues pareciera que un beso entre dos personas de un mismo sexo, fuera un acto terrible que pudiera tener consecuencias nefastas para la humanidad, pero que una persona frustrada compre un revolver y mate a sus compañeros, puede ser visto como algo muy normal. Cabe la interrogante ¿Qué está pasando en el mundo?, ¿en qué momento la familia se desintegró sin darnos cuenta?, ¿en qué momento los padres dejaron de tener control sobre sus hijos? Estas inquietudes hacen mella profundamente en el campo social, pues son los niños los que observan el comportamiento de los mayores.

Referencias

Barroso, M. (1997). *Crisis: la cultura del subdesarrollo*. Caracas: Urania.

Becher, T. & Mclure, S. (1978). *The politic of curriculum Change*. London: Hutchinson.

Berman, P. y Mclaughlin, M. W. (1978) La implementación es la amalgama entre diseminación y difusión.

Bossel, H. (1995). *Indicadores para el desarrollo sostenible: teoría, método y aplicaciones. Informe al Grupo Balaton*. Canadá, International Institute For Sustainable Development.

Bou, B. (2005). *Comunicación Persuasiva*. México: Pirámides.

Cardoso, F. y Faletto, E. (1969). *Dependencia y desarrollo en América Latina. Ensayo de interpretación sociológica*: México, Siglo XXI.

Crespo, C. (2002). *La promoción de resiliencia con niños y adolescentes. Entre la vulnerabilidad y la exclusión*. Bogotá, Colombia: Ecoe.

Day, C. (2006). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid, España: Nacea.

Dolan, P. (2003). Valores Culturales que influyen en la Enseñanza y el Aprendizaje de Destrezas Intelectuales Básicas. *Educere.* 27(8), 16-28.

Fontaines, T. y Urdanteta, G. (2009). Aptitud resiliente de los docentes en ambientes universitarios. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*. 10(1), 163–180. Universidad Católica.

Fergusson, L. et al. (2000). Adolescente Resileinte a la adversidad familiar. *Diario de Psicología Infantil y Psiquiatría.* 4 (3), 24-39.

Humble, S. y Simons, H. (1978). *Del Consejo al Aula: Evaluación del Proyecto de Difusión del Proyecto de Currículo de Humanidades, Consejo Escolar Estudios de Investigación*. Londres: Macmillan.

Gento, S. (2000). *Instituciones educativas para la calidad total*. México: Muralla.

Grotberg, E. (2006). ¿Qué entendemos por resiliencia? ¿cómo promoverla? ¿cómo utilizarla?. En E. Grotberg (Ed.). *La resiliencia en el mundo de hoy. Cómo superar adversidades*. Barcelona: Gedisa.

Guedez. (2006). *Resiliencia: La fuerza de la vida: un estudio sobre fa-miliares en niñez resiliente*. Bogotá, Colombia: Ecoe.

Infante, F. (2004). *La resiliencia como proceso: una revisión de la literatura reciente*. Buenos Aires: Paidós.

Mellido, A. (2001). Sobre Resiliencia: El pensamiento de Boris Cyrulnik. Fragmento Perspectivas Sistémicas.

North, D. (1998). *La teoría económica neoinstitucionalista y el desarrollo latinoamericano*, Proyecto PNUD. Red para la gobernabilidad y el desarrollo/Instituto Internacional de Gobernabilidad de Cataluña.

Pelekais, C. y Aguirre, R. (2008). *Hacia una cultura de responsabilidad social*. México: Pearson education.

Pérez, A. y Sacristán, J. (2000). *Comprender y transformar la enseñanza*. Ediciones Morata.

Raffo G. et al. (2000). La resiliencia. *Revista latinoamericana de psicología*. Recuperado de http://www. Aptitudresiliente.

Rodríguez, D. (2001). El Humor como indicador de resiliencia. En Melillo, A. y Suarez, E. (comp). *Resiliencia. Descubriendo las propias fuerzas*. Buenos Aires: Paidos.

Rostov, W. W. (1960). *Las Etapas del Crecimiento Económico, Un Manifiesto No Comunista*. Londres: Cambridge University Press.

Rutter, G. (2000). *La Resiliencia*. Madrid, España: Pentágono.

Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Madrid: Planeta.

Suarez, J. et al. (2001). *Resiliencia o capacidad de sobreponerse a la adversidad. Medicina y sociedad*. Buenos Aires: Paidos.

Sunkel, O. y Gligo, N. (1980). *Estilos de desarrollo y medio ambiente en la América Latina*. México: Fondo de Cultura Económica.

Wallerstein, I. (2005). La crisis estructural del capitalismo. México: Contrahistorias.

Wolin, S. y Wolin. (2000). *El yo resiliente: cómo los supervivientes de las familias con problemas se elevan por encima de la adversidad*. Nueva York: Libros de Villard.

Ensayos

¿Por qué al Estado no le conviene formar ciudadanos críticos?

[1]Jesús morales

[1]Docente de la Universidad de Los Andes. Escuelas de Derecho y Criminología. Venezuela
lectoescrituraula@gmail.com jesusm100386@gmail.com

Resumen

Las posturas teóricas sobre la formación de ciudadanos críticos y la educación para la participación social con pertinencia, se han convertido en variables comunes en casi todas las propuestas curriculares conocidas hasta el momento. Ello indica que, la promoción del pensamiento reflexivo y de habilidades críticas y analíticas han transversalizado los planes educativos con el propósito de educar para la vida y para el quehacer social, entendiendo que la necesidad de preparar al individuo para participar en forma protagónica y responsable de las actividades que pudieran generar bienestar social y mejores condiciones de vida, en un intento por romper con esquemas impositivos y con acciones impuestas. Esto, si bien es cierto ha sido reconocido por el Estado en sus políticas públicas en materia de educación, en la práctica tiende a constituirse en una variable dominada por este ente, con el propósito de evitar el despertar de una consciencia crítica que le posibilite al ciudadano el participar dentro de las decisiones institucionales, así como refutar las propuestas sociales dejando ver sus competencias y habilidades para proponer mejores alternativas a partir de la reformulación y adecuación de medidas estatales que respondan a las necesidades de la realidad de la que es parte éste. En este sentido, el ensayo que se presenta a continuación, intenta disertar sobre las razones por las cuales al Estado no le conviene la formación efectiva, crítica y analítica de sus ciudadanos, a pesar de considerar dentro de sus cometidos educativos la inminente necesidad de hacerlo como la vía para prepararlo integralmente para integrarse coherentemente dentro de las múltiples dimensiones de la sociedad, cuestión que se cumple parcialmente por sus implicaciones, las cuales se resumen en: la posibilidad de exigir mayores y mejores condiciones de vida y, la potencialidad para disentir de las decisiones y políticas estatales.

Palabras clave: educación, Estado, formación crítica, participación social y pensamiento.

Why the state government does not agree to form critical citizens

Abstract

The theoretical positions on the formation of critical citizens and education for social participation with relevance, have become common variables in almost all curricular proposals known so far. This indicates that the promotion of reflective thinking and critical and analytical skills have mainstreamed the educational plans with the purpose of educating for life and for social work, understanding that the need to prepare the individual to participate in a responsible and responsible way the activities that could generate social welfare and better living conditions, in an attempt to break with tax schemes and imposed actions. This, while it is true has been recognized by the State in its public policies on education, in practice tends to become a variable dominated by this entity, with the purpose of avoiding the awakening of a critical conscience that enables the citizen participation in institutional decisions, as well as refuting social proposals by showing their skills and abilities to propose better alternatives from the reformulation and adaptation of state measures that respond to the needs of the reality of which it is part. In this sense, the essay that is presented next, tries to discourse on the reasons why the State does not benefit the effective, critical and analytical formation of its citizens, despite considering the imminent need to do so within its educational tasks. as the way to prepare it integrally to integrate coherently within the multiple dimensions of society, an issue that is partially fulfilled by its implications, which are summarized in: the possibility of demanding greater and better living conditions and, the potential to dissent from State decisions and policies.

Key words: education, State, critical formation, social participation and thought.

Introducción

Los procesos evolutivos de las relaciones humanas y la transformación social, han obligado a los sistemas educativos a realizar ajustes importantes y significativos en procura de la formación ciudadana (Jurado, 2008; Kincheloe, 2008). Por tal motivo, con la disertación que se presenta a continuación, se intenta hacer un recorrido por algunos de los motivos por los cuales el Estado como ente garante de una educación para la vida (Fons, 2006) y como un acto político (Freire, 1998) encausado a potenciar y

desarrollar destrezas y habilidades que le cooperen al ciudadano para actuar socialmente, cuestión que desde la praxis no se cumple a cabalidad, pues todas las condiciones expuestas anteriormente, en un momento histórico como el que se experimenta en la actualidad, cargado de frecuentes expresiones de dominación en sus diversas acepciones, se constituyen en poderosas herramientas para objetar, enfrentar y contradecir todo lo que atente contra principios básicos de todo sociedad como lo son: el estado de derecho, la igualdad, la equidad, la libertad y el bien común.

En atención a lo expuesto, se puede afirmar que al Estado en su doble discurso no le interesa la promoción y aplicación efectiva de políticas educativas que posibiliten la formación de un pensamiento crítico, divergente y reflexivo (Freire, 1984) pues este conjunto de habilidades vienen a dotar al individuo del instrumental para exigir mejores condiciones de vida, debatir con razones sustentadas, demandar mayores niveles de desarrollo y actuar en forma autónoma para darle oportuna solución a conflictos que le aquejen, sin tener que recurrir a terceros, pues su elevado nivel de responsabilidad e independencia le posibilita para transformar su contexto en forma significativa (Cassany, 2004; Kurland, 2003; Oliveras y Sanmartí, 2009; Serrano, 2008).

Disertación temática

Formar para la vida y acercar a la educación para todos, se ha posicionado en una de las grandes preocupaciones de los sistemas educativos en el siglo XXI. Ello se ha debido a que los inminentes avances, demandas y exigencias sociales, han ido tornándose complejas a tal punto que se ha visto en la educación uno de los mecanismos más efectivos para desarrollar habilidades y promover competencias que le permitan al ciudadano involucrarse activamente dentro de la dinámica social, haciendo uso de un pensamiento acucioso que le permita problematizar su realidad y participar en la construcción de escenarios democráticos.

En este sentido, el rol de la educación se ha visto permeado por la promoción de actividades curriculares enmarcadas en la formación de un pensamiento crítico e intrínsecamente en la libertad para objetar y refutar el conocimiento y las acciones institucionales, sociales, culturales y hasta políticas e ideológicas, por ver en estas posturas radicales, opresivas, intransigentes y hasta centradas en ejercer acciones de dominación y manipulación con tendencia a la configuración de un pensamiento único,

que discrepa abismalmente de la divergencia y de lo opuesto por constituirse en expresiones de criticidad como una habilidad que posibilita el emitir juicios y valoraciones.

Por consiguiente, el cometido de formar para participar activamente en lo social con trascendencia en lo político e institucional, se ha convertido implícitamente en una amenaza para el Estado, pues los mecanismos de dominación y control ejercidos, una vez percibidos por el ciudadano consciente y reflexivo se constituyen en expresiones amenazantes de la heteronomía, de lo diferente y de lo antagónico como condiciones que deben coexistir en toda sociedad que se presume democrática (Zuleta, 2010).

Desde esta perspectiva es posible afirmar, que en la formación del pensamiento en su modalidad crítica dentro de los esquemas políticos se presume como una premisa compartida por su capacidad de ganar adeptos, debido a que las misma entraña y debe ser vista como la forma posibilitarle al ciudadano las herramientas para un accionar en forma más coherente y efectiva, pues al apropiarse del conocimiento y manejar información, le es posible moverse dentro de esquemas democráticos autónomos e independientes, en los que logre desplegar sus competencias para llevar adelante el ejercicio de sus derechos y la toma de decisiones pertinentes y trascendentales (Ferreiro, s/f).

Visto esto desde la pedagogía crítica, se trata de ver en la educación de un individuo la posibilidad de integrarse a la sociedad en un rol de juez, con las posibilidades para elaborar en forma crítica políticas de intervención colectiva y propuestas de transformación social que, aunque no compartan los esquemas planteados por el Estado, si le sirvan a éste para asumir posiciones de liderazgo efectivo como resultado de un pensamiento reflexivo y analítico, capaz de ofrecer soluciones y diseñar acciones responsables que procuren según expone Pérez (2004) el “ejercicio de la ciudadanía y la consolidación de una democracia” (p. 3).

Lo expuesto puede interpretarse entonces, como la expresión un ciudadano con capacidad de respuesta activa y con un elevado nivel de compromiso social, de lo cual es responsable inmediato el sistema educativo en su rol formativo, el cual enmarca dentro de sus funciones el preparar para la generación de cambios y para la construcción de políticas públicas en co-participación con el mundo institucional, constituyéndose en un ente autónomo capaz de intervenir conscientemente y de elegir

alternativas de inclusión como una expresión del manejo de habilidades cognitivas y sociales sobre las cuales circunda la producción de soluciones concretas, efectivas y equitativas para todos los que hacen parte de su entorno social.

De este ciudadano se puede inferir, su capacidad para moverse coherentemente dentro del ámbito público con una actitud autónoma, derivada del manejo de la criticidad como una herramienta capaz de romper con los mecanismos de control y de dependencia, aspectos de los que el Estado como ente social paternalista, se ha valido históricamente para ejercer imposiciones y formas únicas de ver el mundo, entrañando cometidos tales como la invalidación de toda potencialidad ciudadana que favorezca el accionar independiente y, la responsabilidad de formular modos de vida en los que se reivindique, se eleve la calidad de vida y se priorice el incrementar el capital humano (Gombert et al.,2010).

Esta capacidad de respuesta debe ser asumida como la exteriorización de su formación crítica, entre cuyas cualidades se destaca según exponen Álvarez et al. (2015) la "construcción de la cuestión social y la recurrente reacción correctiva encausada hacia formar de vida más justas y participativas" (p. 10). Ello habla de un ciudadano con un alto nivel de competitividad que lo hace apto para abordar la resolución de problemas sociales en un dialogo permanente y recurrente entre las instituciones y la sociedad, de lo que se infiere su habilidad para reconocer al otro, integrarlo y reducir las diferencias, aspectos que según Pérez (2004) no es más que "condiciones fundamentales para el funcionamiento de la democracia" (p. 6).

Esta concepción de un ciudadano con sentido de pertenencia y de identidad con lo democrático en su acepción más solidaria e igualitaria, se asume propiamente como una demanda social y educativa, pues se trata de formar para participar de la construcción de formas de vida propias, originales e innovadoras en las que no existan imposiciones ni intervenciones inadecuadas por parte del sector institucional ideológicamente dominante, sino el desarrollo de una sensibilidad colectiva que permita cooperar con las minorías, con los grupos más vulnerables y con la integración de los más desprotegidos (Giroux, 2008).

De lo expuesto anteriormente se puede deducir como una manifestación de ciudadanía, como resultado de la transformación del pensamiento hacia formas más reflexivas y analíticas, que le permiten al individuo actuar con un significativo nivel de

conciencia y capacidad según indica Giroux (2008) para “ampliar las posibilidades de la justicia social, la libertad y las relaciones sociales igualitarias en todos los ámbitos” (p. 12). Es en este sentido, que el rol de la educación consigue ser estimado en toda de amplitud, lo que implica indefectiblemente el dar un giro hacia el cumplimiento efectivo de sus propósitos que, aunque no dejan de estar permeados por aparatos ideológicos, si deben buscar la formación de un individuo autónomo, que respete la dignidad humana, reconozca a terceros y se vuelva autocrítico de su entorno y de cualquier expresión opresiva, para lo cual es inminente la construcción de una conciencia que juzgue, valore y consiga discernir posibles relaciones de dominación y subordinación (Bourdieu, 2003).

Esto parafraseando a Giroux (2008) habla de la transformación de los cometidos de la educación, hasta conseguir trascender a niveles que lleven al individuo a configurar su propia autodeterminación como ser humano, identificarse como sujeto dotado de dignidad y con la habilidad para pensar en modo divergente y reflexivo, condiciones estas que se asumen como elementales para deslegitimar las fuerzas dominantes que intentan cercenar la posibilidad de asumir posturas innovadoras y transformadoras que disientan de los cánones establecidos, de los modelos históricamente implementados y de las propuestas que por su escasa capacidad de respuesta, no abren espacio al desarrollo humano integral.

Esta posición implica, la libertad para cuestionar las acciones institucionales como resultado de su convicción y autonomía, condiciones que lo dotan para elegir alternativas y tomar decisiones útiles, lo que puede ser traducido como una expresión de madurez y responsabilidad para no sucumbir ni ceder a las manipulaciones y estrategias que históricamente han constituido el entramado de la dominación humana, es decir, acciones fraudulentas y ofertas maniqueas con tendencia a subyugar toda posibilidad de rebatir, combatir y debilitar la consciencia crítica, así como toda capacidad de disentir de los esquemas ideológicos estatales, aspectos que por sí solos encierran cometidos que intentan menguar la profundidad de pensamiento y el sentido acucioso de ver la realidad (Schaff,1982).

Por ende, es posible afirmar que esta manera particular de ver el mundo se ha constituido en una de las cuestiones mayormente disputadas desde la perspectiva política, pues se trata de lidiar con un ciudadano con capacidad de acción y con

habilidades que le permiten disentir en forma fundamentada, pero además capaz de propiciar interacciones no ingenuas entre el Estado y la sociedad (Álvarez et al., 2015) consiguiendo realizar reformulaciones en las políticas sociales posibilitadas por su tendencia a manejar la criticidad como la manera de construir ideas, de elaborar propuestas novedosas y de abordar científicamente los fenómenos políticos en fehaciente apego a lo legítimamente permitido.

Ello indica, que el ciudadano dotado de este conjunto de competencias desde las perspectivas teóricas democráticas, se puede considerar como un actor social (Lizcano, Ripa y Salum, 2009) dotado del rigor para generar bienestar y tomar decisiones acertadas que posibiliten condiciones de desarrollo distribuido e igualitario como elementos fundamentales para construir una sociedad autónoma, co-responsable y dada a la solución de conflictos sin recurrir a la intervención de actores externos que en su interpretación superflua y atendiendo a sus propios intereses, derivan acciones incoherentes, irrelevantes y carentes de efectividad para transformar la vida social (Zuleta, 2010).

Esta inclinación a juzgar y valorar como resultado de su pensamiento crítico, no representa para el Estado un aspecto positivo, pues da cuenta de un ciudadano con una convicción profunda, capaz de exigir como miembro de una sociedad, razones que justifiquen el proceder del Estado frente a la resolución de conflictos y la eficacia en lo que atención de necesidades se refiere (Bourdieu, 2002) lo que puede interpretarse como un sujeto con una actitud dada a emitir juicios, a esgrimir y buscar argumentos y hallazgos que le aporten respuestas coherentes sobre el correcto actuar de las instituciones, de sus decisiones y de las propuestas que se presumen generadoras de beneficios.

Ello parafraseando a Bogdan (1957) es una clara manifestación de un individuo con un pensamiento superior, que le coopera con el refutar el orden social establecido, a las clases dominantes y a quienes operan en el poder, dejando entrever su negativo proceder, así como lo poco equitativo e igualitario de las políticas aplicadas, cuestión que desde los postulados del pensamiento crítico no es más que una actitud irreverente que no acepta a priori lo que sucede en su entorno, sino que reflexiona y analiza acuciosamente todo con el afán de elaborar razonamientos sobre los cuales desmantelar el actuar fraudulento e ilegal del Estado.

Lo expuesto representa entonces, una forma coherente de relacionarse el individuo con la sociedad y el Estado, valiéndose para ello de su rol activo y político (Giroux, 2008) para diseñar acciones de consenso y de resistencia que procuren, entre otras cosas, la configuración de una vida social genuina, responsable y organizada, en la que no hallen cabida acciones vinculadas con la imposición de ideologías y prácticas opresivas, sino la implementación de políticas que favorezcan el deber ser pautado por los cánones democráticos.

Por tal motivo, la recurrente objeción y el carácter si se quiere irreverente y contestatario ante las relaciones de dominación, habla de un ciudadano capaz de posicionarse frente a la realidad social y a los problemas que en esta se suscitan, en forma crítica, entendiendo que estas han sido las responsables históricas de abrir espacios para la reproducción de actitudes y comportamientos no apropiados con lo permitido normativamente y, por ende, de la generación de caos y desestructuración social, situaciones que muchas veces para el ámbito gubernamental termina constituyéndose en escenarios para implantar medidas incoherentes y escasamente ajustadas al contexto, en otras palabras, la oportunidad para encausar sus acciones tendenciosas.

Frente a ello, al ciudadano analítico, consciente y reflexivo no solo le es posible cuestionar el funcionamiento de lo social y de su realidad, sino que además, es capaz de diseñar medidas adecuadas y centradas en la organización y cohesión del colectivo, entendiendo que la formación de éste representa un punto fundamental para la creación de esquemas participativos y partir de escenarios donde se puedan desplegar esfuerzos democráticos que involucren, incluyan e integren en forma protagónica a la sociedad, volviéndola más sensible y consciente de sus competencias y habilidades para formular sus propios directrices de vida.

Este nivel crítico en el ciudadano, representa un claro indicativo de la comprensión profunda de la dinámica social e institucional, condición fundamental que le permite asumir una postura comprometida para generar en forma autónoma acciones propias, originales y centradas en la autogestión, lo que implícitamente puede ser interpretado como eliminación de toda posible intervención disfrazada de ayuda estatal, de trámites burocráticos y de trabas administrativas en la que se escondan pretensiones inclinadas hacia la corrupción y al fraude.

Todo esto conlleva a deducir, que el sentido acucioso y meticuloso de este ciudadano le imposibilita al sector institucional el violentar garantías, derechos normativamente establecidos y convenciones sociales, pues su capacidad para identificar procesos ideológicos inconsistentes y discursos impositivos (Serna y Díaz, 2014) le viene dada de su pensamiento crítico, pensamiento que le permite detectar inconsistencias y falacias que una vez descartadas y puestas en evidencia, dan paso a un actuar coherente, efectivo, real y, por consiguiente, al aporte de soluciones y alternativas profundas y pertinentes (Alarcón y Fernández, 2006).

Conclusiones

Como se logra apreciar, la persistente iniciativa de formar ciudadanos críticos y reflexivos, representa desde el punto de vista educativo uno de los cometidos sobre los que debe enfatizar la educación en el siglo XXI. Sin embargo y aunque el Estado se ha constituido en el responsable de apoyar esta exigencia, en la práctica no es del todo aceptada. Ello fundamentalmente debido a las repercusiones que trae consigo el contar con un ciudadano dotado de autonomía de pensamiento, de capacidad reflexiva de y las competencias para cohesionar grupos, resolver problemas, aglutinar esfuerzos y tomar decisiones, sin tener que recurrir siempre a los entes gubernamentales para solucionar los conflictos de la vida diaria.

Todo esto lleva a pensar en un doble discurso en el que el Estado se mueve, pues a lo interno sus pretensiones tienen un enfoque de dominación y muchas veces impositivas que buscan subordinar al ciudadano volviéndolo dependiente, mientras que a lo externo, se muestra dado a la formación integral del individuo, intentando de forma recurrente y sobre todo en procesos electorales de enarbolar la bandera del desarrollo humano y de la educación para todos, con el propósito de ganar adeptos que se sumen a sus posiciones ideológicas.

Referencias

Alarcón P. y Fernández P. (2006). La lectura crítica como herramienta básica en la educación superior. *Revista Graffylia*. 6, 46-55. Recuperado de: http://www. filosofia.buap.mx/Graffylia/6/46.pdf

Álvarez, L., y otros (2015). *De la democracia liberal a la soberanía popular: articulación, representación y democracia en América Latina*. Buenos Aires: CLACSO

Bogdan, S. (1957). *Teoría marxista de la educación*. México: Editorial Grijalbo

Bourdieu, P. (2002). *Campo de poder, campo intelectual*. Editorial Montressor.

Bourdieu, P. (2003). *El oficio del científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad*. Barcelona: Editorial Anagrama.

Cassany, D. (2004). *Explorando las necesidades actuales de comprensión aproximaciones a la comprensión*. crítica1. Recuperado de: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a25n2/25_02_Cassany.pdf

Fons, M. (2006). *Enseñar a leer para vivir*. Universidad de Barcelona.

Freire, P. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar.* México, D. F.: Siglo XXI Editores.

Freire, P. (1998*). Pedagogía del oprimido.* Montevideo: Siglo XXI Editores.

Giroux, H. (2008). *Introducción: democracia, educación y política en la pedagogía crítica*. Barcelona: Graó

Gombert y otros. (2010). *Fundamentos de la democracia social*. Buenos Aires: Nueva Sociedad.

Jurado, F. (2008). *Formación de lectores críticos desde el aula*. *Revista Iberoamericana de educación*. 46, 89-105.

Kincheloe, J. (2008). *La pedagogía critica en el siglo XXI: Evolucionar para sobrevivir*. Barcelona: Graó.

Kurland, D. (2003). *Lectura crítica versus pensamiento crítico*. Cali: Eduteka.

Lizcano, F., Ripa, L. y Salum, E. (2009). *Democracia y derechos humanos*. *Desafios para la emancipación*. México: Universidad Autónoma de México-Universidad Nacional de Quilmes-Colegio Mexiquense.

Oliveras, B y Sanmartí, N. (2009). *La lectura como medio para desarrollar el pensamiento crítico*. Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de: http://gent.uab.cat/ neussanmarti/sites/gent.uab.cat.neussanmarti/files/2009.20%20Oliveras-Sanmarti%20EQ%20copia.pdf

Pérez, M. (2004). Leer, escribir, participar: un reto para la escuela, una condición de la política*.* Universidad Javeriana. (Conferencia presentada en el Congreso de Lectura FUNDALECTURA.). *Lenguaje.* 32, p. 71-88.

Schaff, A. (1982). *Historia y verdad*. México: Editorial Grijalbo.

Serrano, S. (2008). *El desarrollo de la comprensión crítica en los estudiantes universitarios: hacia una propuesta didáctica*. 12, (42), 505-514.

Serna, J. y Díaz, J. (2014). Propuesta didáctica para la comprensión crítica en la Universidad La Gran Colombia. *Cuadernos de Linguistica Hispanica*, 25, 165-180.

Zuleta, E. (2010). *Educación y democracia: un campo de combate*. Biblioteca Libre. Omegalfa.

Educación virtual: nuevo escenario de educabilidad

[1]Magjuli del Valle Sandó-Espinoza

[1]Licenciada en Educación mención Técnica Mercantil–Universidad de Oriente (UDO), Núcleo de Sucre, Especialista en Docencia en Educación Superior, Universidad Gran Mariscal de Ayacucho (UGMA), Doctorante de la Universidad Latinoamericana y del Caribe (ULAC), Docente agregado de la Universidad de Oriente (UDO), Núcleo de Sucre, Cumaná, estado Sucre–Venezuela, sandomagjuli@gmail.com/ msando@udo.edu.ve

Resumen

Son muchas las transformaciones que repercuten de manera significativa en el contexto educativo, social, cultural y tecnológico, y que afecta a todos los seres humanos; en el contexto educativo, especialmente, con la incorporación del internet, el computador, la educación virtual y a distancia, se han generado nuevas formas de concebir la enseñanza y el aprendizaje, es decir, con la incorporación de las TIC ha traído ciertas modificaciones, especialmente en la aplicación de estrategias de enseñanza y aprendizaje, en los recursos empleados en la didáctica, en la forma como se conciben los escenarios educativos, pues esos distintos medios, permiten representar la realidad en contextos distintos, lo cual implica un reto para los docentes, estudiantes y el sector educativo en general. Por ello el presente artículo permite aportar diversos constructos teóricos de la educación virtual para la comprensión de nuevos escenarios de educabilidad hoy, concebida como un espacio que le brinda al estudiante la autonomía necesaria para generar conocimientos a partir del trabajo colaborativo, relaciones intersubjetivas, dialógicas, transformadoras, emancipadoras y liberadoras; abre también, una gama de posibilidades para comunicarse e interactuar, así como diferentes vías para la construcción de conocimientos.

Palabras claves: Educación Virtual, Nuevos Escenarios, Educabilidad.

Virtual education: a new perspective of educability

Abstract

There are many transformations that have a significant impact on the educational, social, cultural and technological context, and that affect all human beings; in the educational context, especially with the incorporation of the internet, the computer, virtual and distance education have generated new ways of conceiving teaching and learning, that is to say with the incorporation of ICT has brought certain changes, especially in the application of teaching and learning strategies, in the resources used in didactics, in the way educational scenarios are conceived, since these different media allow representing reality in different contexts, which implies a challenge for teachers, students and the educational sector in general. For this reason, this article allows us to provide various theoretical constructs of virtual education for the understanding of new scenarios of educability today, conceived as a space that gives the student the necessary autonomy to generate knowledge from collaborative work, intersubjective relationships, dialogic, transformer, emancipatory and liberating; also opens a range of possibilities to communicate and interact as well as different ways of knowledge construction.

Keywords: Virtual Education, New Scenarios, Educability.

Las sociedades de hoy y de cualquier tiempo, son constituidas por una fuerza instituyente: las comunidades. Las comunidades humanas siempre se han interesado por el desarrollo de la sociedad, la naturaleza y el conocimiento, pues han estado en un continuo evolucionar y cambio, aunado a ello al hecho de que juegan un rol trascendente en el proceso de formación y desarrollo de las personas.

Con el surgimiento de estas sociedades, se llevó a cabo un ordenamiento de las mismas, constituyéndose en sociedades disciplinarias, que luego pasaron a ser sociedades de control, en las cuales era visible las relaciones de poder que condicionaba la superioridad de unos sobre otros. Este poder disciplinario, caracterizado por la formación de personas dóciles, situados en un campo de fuerzas y relaciones de poder disimétricas, susceptibles y observados así como se hacía en las

cárceles, es empleado en los hospitales, escuelas y fábricas; en ellas el sujeto es vigilado, a través de un panóptico (real e imaginario), como modelo de vigilancia, como un gran observador, que determina el comportamiento de las personas de manera silenciosa, es decir, los individuos modelan y modulan su actuación cuando se ven observados y vigilados, eso ocurre en las instituciones, donde se evidencia ese control, situados en un campo de fuerzas y relaciones de poder disimétricas.

En líneas de pensamiento de Foucault (1976), estas instituciones, son consideradas como instituciones de encierro por excelencia, dominadas por las relaciones de poder económico, político, judicial y epistemológico. Todas estas instituciones sociales, formalmente constituidas están dando cambios significativos, producto de la crisis generalizada que se vive hoy en el mundo, por un lado, y por el impresionante desarrollo cobrado por las fuerzas productivas, especialmente, la ciencia y la tecnología. En razón de esto, es evidente la transformación y la necesidad de concebirlas de una forma distinta.

Las instituciones educativas, como instituciones de encierro intermitente, normalizan y condicionan el proceso de enseñanza y aprendizaje, es decir, generan un proceso caracterizado por la entrada y salida en un horario determinado, por la presencia de un docente dador de clases y un estudiante pasivo dentro de un aula de clases siguiendo los programas establecidos; es hablar de instituciones permeadas de una tradicionalidad que cierra las puertas a nuevos horizontes de la búsqueda del saber y hace del proceso educativo un proceso condicionado y dominado. Sin embargo, en el seno de la educación se han dado grandes reformas educativas, con la finalidad de adecuarlas a las condiciones actuales, que nos invita a repensar y reflexionar sobre las relaciones sociales, sus prácticas y su normativa.

Estas condiciones, vienen dadas debido a las grandes transformaciones de tipo social, tecnológico, cultural, económico, político que se están gestando en el mundo entero y que tienen repercusiones en las relaciones sociales, lo cual exige cada día, cambios en todos estos aspectos y, en especial, en el sistema educativo, lo que conlleva a propiciar mejores y diversas expectativas en la educación, y en la manera como ésta es concebida. Por lo general, todo cambio genera incertidumbre y afecta a los involucrados en el proceso, por tal motivo, referirse a cambios de tipo curriculares e incorporar nuevos espacios académicos, empleando las nuevas tecnologías de

información y comunicación, genera, en el ámbito del aparato escolar, cierto rechazo y cambios en la concepción ante la presencia de un nuevo paradigma (sobre todo en los docentes), generando un caos que no solo afecta la concepción de la educación, el rol del docente, sino la actuación de los estudiantes ante los nuevos escenarios. Tal reacción, que podría definirse como una forma de resistencia al cambio, no es nada nuevo sino una expresión de miedo a lo desconocido, una de las fuerzas más refractarias a lo nuevo, definida para el psicoanálisis con la expresión de “misoneísmo”. Semejante mecanismo no puede eliminarse, sino inhibirse o atenuarse. Esta misión le corresponde a la educación.

De allí, la relevancia de que el futuro profesional que egresa de las universidades, debe estar a la par de los cambios científicos y tecnológicos del mundo globalizado, y uno de esos cambios que vertiginosamente se está llevando a cabo es el uso e incorporación de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en la educación, la cual puede ser interpretada como la plataforma de referencia para la producción, adquisición e intercambio de información y conocimientos que generaría nuevos escenarios de educabilidad. Al respecto, Cabero (2007) define las TIC como “aquellos instrumentos técnicos que giran en torno a la información y a la comunicación y a los nuevos descubrimientos que sobre la misma se van originando” (p. 36); y que a través de éstas y el uso de la Internet brindan posibilidades prácticas para el entretenimiento y el proceso educativo-cultural.

Lo que equivale a decir, que las TIC están en camino de llegar a convertirse en un canal de inmensas potencialidades, para compartir la información, a través de la conectividad globalizada e interactividad que estos medios telemáticos le proporcionan al docente y a los estudiantes, y que pueden ser asumidos como claves en el proceso de formación.

En este sentido, la revolución tecnológica en curso imprime nuevas orientaciones en el quehacer educativo y, por consiguiente, en el discurso pedagógico. Adicionalmente, aporta recursos y estrategias que potencian y consolidan la adquisición de nuevos conocimientos. Las TIC le brindan a los educadores y a los estudiantes, una gama, ricas y extensas, de posibilidades para abordar de manera creativa e innovadora el proceso de enseñanza y aprendizaje, incorporando, como por ejemplo, la enseñanza individualizada, el autoaprendizaje, el aprendizaje interactivo, la formación a distancia,

el intercambio de información y el uso de las nuevas metodologías de enseñanza, apoyadas por un computador y el internet. En este sentido, los aportes de las TIC a la educación traería una verdadera transformación del quehacer didáctico, referido a cómo el docente participa en el proceso de enseñanza y la forma como aprende el estudiante. En concordancia con lo descrito, López, Cova y Salas (2006) sostienen que "en la sociedad de la información el objetivo fundamental de la educación sería posibilitar que el estudiante fuese capaz de construir sus propios conocimientos a partir de conocimientos previos, experiencias y de las informaciones a las que puede acceder" (p. 3), así como también poseer la capacidad de recibir influencias y poder reaccionar ante ellas (plasticidad y ductilidad), tomando a las TIC como factor fundamental en el sistema educativo actualmente.

Según líneas de pensamiento de Martínez y Prendes (2004), "la creación de nuevos modelos de aprendizaje, nuevos procedimientos y estrategias de búsqueda, organización, procesamiento y utilización de la información" (p. 62) favorecería la reorganización de las estructuras curriculares y académico-administrativas de la universidad y, por consiguiente, coadyuvaría el mejoramiento de las condiciones de aprendizaje, relativas al material potencialmente significativo, a las actitudes de aprendizaje y a las estructuras de aprendizaje.

Las demandas existentes en el contexto universitario, exigen una evaluación constante del proceso de formación académica, de las estrategias de enseñanza y los estilos de aprendizaje de los estudiantes, de manera de hacer las modificaciones necesarias para una educación adecuada a una sociedad cambiante que requiere de docentes y estudiantes comprometidos con el proceso formativo, con la capacidad de repensar y evaluar la práctica educativa, a fin de identificar sus necesidades e intereses para poder definir las estrategias de fortalecimiento de competencias.

Ante esta realidad es necesario acotar que esa capacidad que le permite al ser humano formarse, perfeccionarse y posteriormente llegar a ser lo que quiere ser, es lo que se llama educabilidad, entendida como una cualidad humana, en líneas de pensamiento de Herbart (1935) es esa capacidad que tiene el ser humano de autoperfeccionarse y autorrealizarse lo ubica en un contexto de libertad que le permite asumir el proceso de formación partiendo de sus fronteras, limitaciones y/o capacidades.

El poder ajustar las necesidades de formación propias del ser humano a las demandas educativas actuales requieren de un proceso de reconocimiento de las partes involucradas en el hecho educativo (docentes, estudiantes e institución educativa), atender los factores intervinientes (sociales, culturales, demográficos, cognitivos, tecnológicos, entre otros) para poder lograr la formación del ser humano como ser integral. Al respecto Pinilla (1999), plantea que “la educabilidad, entonces, no está determinada solo por lo que se ha llamado desarrollo intelectual de los estudiantes; depende de condiciones culturales que determinan el sentido que tienen el lenguaje, los métodos y los contenidos escolares para los estudiantes” (p. 216).

Con estas condiciones, es sumamente importante que la universidad defina sus funciones, sobre todo en un momento en el que la sociedad ha estado en constante evolucionar; por ello no puede concebirse la educación actual como la transmisión de saberes, que encierren el conocimiento en cuatro paredes y en el cual se evidencia el poder a través de la transmisión de ideas, opiniones, teorías. En ese sentido, en las instituciones educativas han existido fuerzas que tocan la puerta con la intención de desaparecerla o romper el esquema tradicionalmente concebido, la tendencia debería ser no negar esa situación, sino asumir el cambio.

Por ello, los espacios universitarios, están cada vez más propensos a cambios e incorporación de nuevas formas de enseñar y, por consiguiente, de aprender, así como también de diversas tecnologías, que brindan un sinfín de posibilidades para una constante interacción, intercambio y protagonismo de sus actores, es conveniente concebir la universidad como una espacio de diversificación académica, que les brinde oportunidades a todos los estudiantes, y que, además, incorpore elementos tecnológicos para su desarrollo. Dicho planteamiento se afirma con lo expresado por Martínez y Prendes (2004), cuando refieren que en el futuro, va a ser necesario buscar el equilibrio entre el aprendizaje convencional en las aulas de clases y el aprendizaje no presencial, aprovechando los recursos disponibles (tecnología de la información y comunicación), bajo la dirección y supervisión de los docentes.

Es muy cierto que en la medida que va avanzando el desarrollo e innovación tecnológica esto va creando nuevos y diversos retos en el contexto educativo, estos continuos cambios en lo cultural, económico, político, social y tecnológico no cesan,

mejor aún, se desplazan o transciende a otras etapas, es decir van en un continuo evolucionar.

De hecho, hasta no hace mucho el computador en el aula era visto como un fenómeno aislado sin embargo, hoy en día se habla de una dimensión tecnológica y comunicacional que va hacia la globalización del proceso de enseñanza y aprendizaje para su uso efectivo dentro y fuera del aula de clase.

Y eso es lo que se busca que las instituciones educativas, en líneas de pensamiento de Foucault (1976) las cuales eran caracterizadas como instituciones de encierro, abran sus puertas hacia senderos de libertad, pero esa libertad no es salir de las cuatro paredes del aula de clase, sino romper con las cadenas de dominación del conocimiento, pues en los nuevos escenarios virtuales se rompe con la relación de poder que caracterizaba la escuela tradicional, es decir, se generan nuevas relaciones intersubjetivas, cuyo fin es la autonomía y emancipación del estudiante en ese proceso de enseñanza y aprendizaje.

Hemos pasado de un pizarrón a un monitor, de una clase magistral a una mediante software o herramientas multimedia, de las cuatro paredes del aula de clase a un sinfín de espacios para la libertad, pero todo debe apuntar hacia una nueva concepción de la educación en el cual prive una nueva asignación de roles y que a través de ello se implementen estrategias más dinámicas, interactivas, innovadoras que conlleven a la independencia del estudiante, para ser capaz de recibir la información de esa realidad y discriminar a través de argumentación si es falsa o verdadera para así construir conocimientos.

Sin embargo, ha sido un problema el hecho de que los medios de comunicación y las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) han propiciado un proceso de dominación social y global producto del bombardeo incesante de información a lo que estamos sometidos en todos los espacios de la vida del hombre, pero eso no significa que ese comportamiento inducido, alienado no de respuesta ante tal situación, no pueda reconducirse hacia el reconocimiento entre iguales diferentes, sobre todo en el contexto educativo.

Es pertinente, disolver ese vínculo de dominación-relaciones de poder, que caracteriza el proceso de enseñanza y aprendizaje tradicional, donde el docente es superior al estudiante, en donde el conocimiento válido es el que proviene del docente,

en el que la comunicación entre las partes es vertical, entre otros, hacia un proceso formativo desde la sensibilidad, el diálogo y la libertad con el fin de abrir los espacios educativos en escenarios virtuales más abiertos, no solo en tiempo y espacio, sino en función de los contenidos, la estructura, la dinámica, los roles y sobre todo el protagonismo de cada uno de los actores, es decir dirimir el ego y la supremacía de las clases tradicionales en cualquier escenario virtual.

En ese sentido, cabe señalar que la educación virtual como nuevo escenario de educabilidad puede ser considerado como un escenario para la socialización, caracterizado por relaciones interpersonales, dialógicas, trabajo colaborativo e independiente en la construcción de conocimiento. Estas interacciones generan un clima socio afectivo que disminuye la distancia personal y propicia la construcción de ese conocimiento pero ahora en escenarios más abiertos, sin embargo, para que eso ocurra debe tener implícito los siguientes espacios:

Espacio dialógico–sensible: el uso de las TIC se ha convertido en un instrumento indispensable en los centros educativos, lo que supone un gran cambio no solo en la práctica diaria de clases, sino que hasta se modifican las relaciones interpersonales, la forma como se transmite la información para generar los conocimientos, asi como los recursos que se emplean para llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje. Dado esto, los docentes y estudiantes deben emplear nuevas formas de comunicación y de relacionarse.

Esas nuevas formas de comunicación y de relación deben estar mediadas por el diálogo igualitario entre pares, con el fin de llegar al entendimiento entre los actores del hecho educativo, a traves de relaciones dialógicas, con aportaciones diversas según el grupo de trabajo al cual pertenece y asi generar el espacio para discusión, reflexión y análisis con el fin de propiciar un aprendizaje en los nuevos escenarios virtuales. En este sentido, Freire (2008), establece que el hombre es de naturaleza dialógica, por ello la comunicación tiene un aspecto importante en nuestras vidas, pues somos seres comunicativos y siempre estamos en continuo diálogo con los otros, de acuerdo con ello, el docente crearía las condiciones para promover el aprendizaje libre, crítico y reflexivo. Por eso, esa diversidad de relaciones comunicativas, dialógicas, puede encontrar diversos escenarios para el diálogo, pues esto tiene impacto no solo el proceso formativo sino en la sociedad en general.

Partiendo del hecho que los escenarios virtuales abren un abanico de posibilidades para la comunicación, las relaciones y reconocimiento del otro, todas las aportaciones que se hagan, producto de la dinámica educativa, deben orientarse hacia el diálogo de los argumentos, el compartir, entre los miembros de la comunidad académica virtual, experiencias, información, ideas y opiniones para su discusión, argumento y validez.

Espacio intersubjetivo y convival: los escenarios virtuales se convierten es comunidades de aprendizaje para fomentar el trabajo colaborativo y grupal, alcanzando la transformacion cultural y social a traves del diálogo entre los actores, mediante prácticas educativas innovadoras y dinámicas, en función del modelo educativo empleando para llevar a cabo el proceso formativo. Esas interacciones intersubjetivas y conviviales ha de desarrollarse en los diferentes espacios de la vida del estudiante, cuya finalidad es alcanzar niveles académicos de calidad.

Al respecto, Lanz (2008) plantea que: “El que aprende en relación con otro, no aprende lo que este sabe, sus conocimientos, sino que se aviene a la invitacion del otro para que aprenda junto con él” (p. 20); por ello, es conveniente reconocer en los actores educativos las interacciones comunicativas propias de los entornos virtuales de aprendizaje a fin de crear ese espacio para el diálogo y construccion del conocimiento. En ese sentido, el mismo autor plantea que “Los sujetos son seres que se hacen en la praxis, son seres del quehacer, hacer es acción y reflexión que no puede darse sino en relación con los otros”. (p. 20).

Esa relación da la posibilidad de convertir al sujeto en un sujeto sensible capaz de integrarse de manera particular a sí mismo, con los otros, de integrarse al mundo de manera colectiva, con la relación con el otro, para convertirse en un ser crítico, autónomo, un ser que siente, piensa y padece, pero que sobre todo actúa y se regocija por el hecho de ser un ser humano y tener la capacidad de aprender y crecer en ese proceso de aprendizaje.

De acuerdo con el planteamiento anterior, los sujetos que aprenden, están en un constante compartir, relacionarse a través de diversas interacciones sociales y dialógicas, pues el proceso formativo en los contextos virtuales está caraterizado por el

trabajo en equipo y colaborativo, a pesar de buscar la autonomía que le brinda al estudiante el estar del otro lado del ordenador.

Espacio para la emancipación del aprendizaje: los nuevos escenarios virtuales de aprendizaje requieren del docente y estudiantes la libertad necesaria para conducirse durante todo el proceso de formación, hasta llegar a la construcción de conocimientos, siendo este el objetivo principal de la enseñanza.

Esa libertad debe estar caracterizada no por llevar el proceso de enseñanza y aprendizaje por cuenta propia, sino porque las estrategias que se desarrollen pueden generar en los estudiantes un proceso autorregulado y metacognitivo, es decir, saber reconocer cuales son las debilidades y capacidades con las que se cuenta como para transitar el proceso de formación de una manera madura, responsable y autónoma. Es decir, dejar de lado las relaciones de poder que reinaba en la escuela tradicional hacia una liberación, igualdad, niveles de autorrealización.

Esa autonomía está caracterizada por procesos de autoreflexión, y el rescate de esa conciencia y visión de sí mismo en función de ese otro, para así llevar a cabo un proceso educativo de pares en iguales condiciones. En búsqueda de la libertad, el proceso formativo que se debe generar en los escenarios educativo virtuales debe estar referida a acceder a un estado de autonomía e independencia que deja de lado la subordinación, las relaciones comunicativas verticales, las relaciones de poder que da el saber, por unas nuevas formas comunicativas, intersubjetivas que le brindan al individuo que aprende la libertad para tomar decisiones, actuar de manera responsable, y determinar con conciencia el destino de su propia vida.

Espacio para la alfabetización y gestión del conocimiento: este nuevo paradigma educativo, enmarcado en la educación virtual como escenario de educabilidad lleva inmerso el desarrollo de una infraestructura adecuada que sirva de plataforma de referencia para llevar a cabo el proceso formativo, además de un proceso de alfabetización tecnológica basada en lo intersubjetivo, dialógico, sensible, convivial tanto de docentes como de estudiantes, de tal manera que se pueda potenciar la multidimensionalidad de los actores.

En ese sentido, se requiere de espacios virtuales innovadores, creativos, para potenciar el aprendizaje, a través de las vivencias, el compartir ideas, opiniones, experiencias que posibiliten la construcción del conocimiento mediante un proceso de autoaprendizaje y aprendizaje colaborativo. Pues, uno de los elementos claves en la educación virtual es el trabajo colaborativo. Por eso, es necesario establecer los escenarios para fomentar la generación, intercambio, asimilación, difusión y transferencia del conocimiento mediante las relaciones socio-afectivas y virtuales entre los principales actores del hecho educativo; en la educación virtual se busca brindarle autonomía al estudiante para que gestione su aprendizaje, mediante las estrategias que disponga conjuntamente con el profesor. Es decir, las TIC proporcionan diversos sistemas que posibilitan la gestión del conocimiento, entre ellas se pueden mencionar: las redes, sistemas de información, herramientas de almacenamiento, internet, videos, chat, foros, entre otros.

Dado este contexto, es necesario asumir una postura crítica ante esta situación que emerge en el contexto educativo, en virtud de que la misma sociedad moderna ha expulsado a las afueras de sus paredes de las instituciones educativas, a través de un proceso de desinstitucionalización, a esos estudiantes que una vez fueron recogidos en instituciones de encierro intermitente, como la escuela. Hoy más que nunca, se requiere de sujetos de alfabetizados, críticos, reflexivos, creativos que pueda asumir este rol que la dinámica educativa actual y este a la par de las demandas educativas, sociales, culturales y tecnológicas actuales; capaz de construir sus propios conocimientos y que estos a su vez tengan utilidad para su desarrollo pleno.

Espacio para el anonimato: desde el comienzo de la humanidad el hombre ha transformando su entorno con el fin de satisfacer sus necesidades, en este sentido ha ido su evolución hasta lo que conocemos como la era tecnológica y con ella la virtualidad y el uso de las herramientas tecnológicas que sirven de medios para realizar diferentes actividades del día a día.

Cada vez son más las personas que hacen uso de estas herramientas tecnológicas para realizar pagos, compras, ventas, estudiar, leer noticias, interactuar, relacionarse, conocer personas, entre otros, en la comodidad de su hogar o a través de dispositivos electrónicos portátiles, y cada vez más nos apartamos de los lugares donde

la humanidad puede compartir, o estamos en ellos y no se da un espacio para interactuar cara a cara.

El mismo desarrollo de la humanidad y todos sus adelantos tecnológicos trae consigo un acercamiento y a su vez un alejamiento del individuo con el otro, ésto producto de la dinámica interactiva y cambiante en el uso de todas las herramientas que ofrecen las TIC, tanto así que, las relaciones y comunicación, que se dan bajo estos escenarios virtuales, pudieran convertirse en estériles si no se cuenta con las condiciones idóneas para ello, es decir la generación de estos espacios virtuales configuran nuevas maneras de ser y actuar, que convierten al individuo detrás del computador o de cualquier equipo tecnológico en un ser anónimo, sino se generan escenarios para el fortalecimiento de valores, de la personalidad, identidad y formación integral.

Cuando ese ser que está detrás del computador se convierte en un ser en el anonimato, y se generan comportamientos inapropiados en el uso de estos recursos tecnológicos propician la irresponsabilidad, le resta credibilidad al uso de las TIC en los diferentes escenarios, económicos, políticos, sociales, educativos.

De hecho el individuo como ser social, posee diversas dimensiones que lo caracterizan, entre ellas están la capacidad de comunicación, de coexistir con el otro, la alteridad y la habilidad de tener empatía por el sujeto del lado, capacidad de razonar, la libertad de pensamientos e ideas y sus valores éticos, morales y dignidad, sin embargo, esto pudiera verse mermado en la medida que el anonimato genera la incertidumbre o una falsa creación del individuo y su comportamiento.

En las sociedades occidentales, el individuo y esa capacidad de autodefinirse hace que se cree un mundo, en líneas de pensamiento de Augé (2000), plantea que el individuo “cree interpretar para y por sí mismo las informaciones que se le entregan”, y bajo los escenarios virtuales asumir esta capacidad individual y particular de hacer las cosas le brinda libertad para la producción de conocimientos, para las relaciones y las comunicaciones, siempre y cuando exista la madurez intelectual y personal para ello.

De hecho, cada día más son los lugares que están a la vanguardia tecnológica y cada vez son más las personas que tienen acceso a internet y a las TIC, convirtiéndonos en seres autómatas y dominados por la información y por el uso de estas herramientas.

Espacio para repensar la formación y la ética: en una época donde el pizarrón y la tiza fueron desplazados por el computador e internet, donde los libros de textos y las bibliotecas como espacios para estudiar e investigar han sido reemplazados por diferentes buscadores y cyber, cobra cada vez más vigencia la formación docente en cuanto al desarrollo de las competencias, habilidades y destrezas para conducir el proceso formativo en los escenarios que plantea la virtualidad, toda vez que este docente debe tener una formación idónea a los nuevos tiempos y nuevos escenarios que plantea el contexto educativo actual, pues las herramientas tecnológicas y virtuales están allí, lo que requiere es una actualización permanente, el conocimiento de ellas y su uso, así como poseer las herramientas para buscar información en internet, entre otros.

Es evidente que esta era digital ha venido no solo a cambiar la forma de actuar de los individuos, pues se está condicionado según el dominio de la información a través de la red, sino que nos ha introducido en una cultura digital signada por códigos y símbolos éticos innovadores que deben ponerse en práctica en los escenarios virtuales de aprendizaje.

Esta cultura, llamada cibercultura pareciera ir hacia el todo vale, porque a través de la red se puede realizar absolutamente todo, lo que significa que estos códigos que se generan para comunicarse, relacionarse, socializar, entre otros; son normas y patrones conductuales que deberían romper las barreras de tiempo, espacio y físicas en el uso del internet, además de brindar libertad e independencia al individuo que aprende, sin embargo, aunque existan normas y patrones (ahora en la virtualidad), es necesario asumir con ética el uso de internet, como dijera Freire “la educación no cambia el mundo, cambia a las personas que van a cambiar el mundo”, por ello es que esa formación, al igual que las normas se presentan como un nuevo patrón a seguir en los escenarios virtuales, que le da sentido a la nueva cultura virtual y que permite darle una visión axiológica a la formación en estos espacios.

En ese sentido, es importante resaltar que esta masificación de la información y el acceso que tenemos a ella nos facilita el trabajo en muchos casos, nos abre un sinfín de posibilidades para acceder a numerosa información nueva y variada, pero también ha servido de alerta para discriminar entre lo real o falso, se sabe que en internet hay mucha información buena, pero también existe información errónea, dependerá de cada

quien tener la capacidad de discriminar entre toda ella. Y esas capacidades cognitivas dependen de cada quien y en la formación para hacerlo, pues esas habilidades cognitivas superiores dan la posibilidad de conocer, analizar, reflexionar sobre diversos aspectos y no caer en el síndrome de copia y pega. Esto nos conduce a una reflexión sobre la manera como nos comportamos en la red, y esto dependerá de nuestra condición humana.

Tomando en consideración lo anterior es conveniente destacar que el proceso formativo, independientemente del nivel académico, este permeado de una formación ética que condicione todo el proceso y que permita asumir con responsabilidad y honestidad el hecho educativo.

Conclusiones:

Para finalizar, es conveniente puntualizar que la educación virtual como escenario de educabilidad brinda diferentes espacios para la construcción de conocimientos, tomando en consideración aspectos inherentes a la condición humana, es decir, brinda un lugar para el reencuentro con los pares, para gestionar desde la virtualidad el diálogo como forma de comunicación e interacción, generar nuevas formas de convivencia a través del uso las TIC, así como también propiciar las relaciones intersubjetivas, transformadoras, emancipadoras y liberadoras.

Por ello, hablar de educabilidad ante los escenarios virtuales es una invitación hacia la libertad, libertad para la construcción de su propio conocimiento, a través de la disposición, capacidad y madurez para asumir el proceso de formación con la autonomía como para cuestionarse y repensar, de ser necesario, su camino hacia su construcción de ese conocimiento.

La educación virtual como un escenario para socializar, está caracterizado por relaciones intersubjetivas, a través del diálogo, convivencia, y el trabajo colaborativo e independiente en la construcción de conocimiento, desde diferentes espacios lo cual da apertura a diferentes formas para compartir, intercambiar información, dialogar y construir conocimientos, pero haciendo uso de las herramientas virtuales de aprendizaje, con el fin de hacer del proceso formativo más enriquecedor e innovador. Además, se cuenta con diferentes herramientas que las TIC pone a la disposición para

romper las barreras de tiempo y espacio, para hacer del proceso de formación más creativo, dinámico e interactivo.

Por ello, emplear las TIC en el contexto educativo actual no implica tener una educación mecanizada y deshumanizada, sino que posibilitan nuevas formas de comunicación, interacción y de un proceso de enseñanza y aprendizaje que busca, entre otras cosas, distintas vías para la construcción de conocimientos. De hecho, ante estos escenarios los roles del docente y estudiante aluden un cambio significativo, orientado hacia un papel protagónico de sus actores, en virtud de que los escenarios virtuales requieren que estos sean protagonistas activos en su proceso formativo.

Referencias

Augé, M. (2000). *Los no lugares. Espacios para el anonimato*. España: Gedisa.

Cabero, A. (2007). *Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación*. España: Mc Graw Hill

Foucault, M. (1976*). Vigilar y Castigar, Nacimiento de la Prisión*. México: Siglo Veintiuno Editores.

Freire, P. (2008). *Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo XXI Editores.

Herbart, J. F. (1935). *Bosquejo para un curso de pedagogía*. *La Lectura*. Madrid–España: Espaza-Calpe.

Lanz, C. (2008). *Pedagogía en clave hermenéutica*. Fundación Editorial el perro y la rana.

López, O., Cova, L. y Salas, E. (2006). *Impacto de las TIC, iniciativas y recursos tecnológicos venezolanos*. Recuperado de: http://capacidad.es/ciiee07/venezuela.pdf.

Martínez, F. y Prendes, M. P. (2004). *Nuevas Tecnologías y Educación*. Madrid, España: Pearson Prentice Hall.

Pinilla, P. (1999). *Formación de Educadores y Acreditación Previa*. Santa Fe de Bogota: Universidad Autónoma de Colombia.

Una nueva semiosis de la gestión investigativa en los espacios universitarios: una mirada transcompleja del vínculo saber-vida

[1]Damelys Cedeño

[1]Universidad de Oriente. Venezuela, Escuela de Humanidades y Educación, damycedeno@gmail.com

Resumen

El compromiso ético-social de la investigación universitaria; como la esencia de sus funciones esenciales, demanda a las universidades la tarea de estrechar vínculos reales con su entorno, de forma tal que puedan dar respuestas ante el reto de formar profesionales con un alto sentido de responsabilidad y compromiso con la labor que desempeñan. En esta línea de pensamiento, es imprescindible trastocar los cimientos epistemológicos que han gobernado los procesos organizativos y gerenciales inherentes a la investigación universitaria, para irrumpir con una racionalidad crítico-dialógica que supere las visiones técnico-instrumentales de racionalidad, objetividad y verdad, y reivindique la naturaleza histórico-social de la investigación, para estar acorde con la demanda de la ciudadanía social; otorgando sentido a las necesidades reales de las comunidades; generando así, respuestas oportunas a las áreas prioritarias y de interés nacional. De este modo, la gestión de la investigación universitaria, y los procesos inherentes a su desarrollo, permitirían la resignificación de la visión y misión de la institución universitaria, para replantear el ser y quehacer de sus funciones, consolidándose así como instancia organizativa de la formación del ser investigador, la organización y fortalecimiento de la actividad investigativa, y la generación de conocimientos socialmente pertinentes, en y desde la lectura hermenéutica de las relaciones universidad-conocimiento-sociedad

Palabras clave: investigación universitaria, vinculo ciencia-vida, transcomplejidad del conocimiento.

A new semiosis of investigative management at university contexts: a transcomplex perspective of the relationship knowledgment-life

Abstract

The ethical-social commitment of university research; as the essence of its essential functions, it demands that universities assume the task of strengthening real links with their environment, so that they can respond to the challenge of training professionals with a high sense of responsibility and commitment to the work they perform. In this line of thought, it is essential to disrupt the epistemological foundations that have governed the organizational and managerial processes inherent to university research, to break with a critical-dialogical rationality that overcomes the technical-instrumental views of rationality, objectivity and truth, and vindicate the historical-social nature of the research, to be in accordance with the demand of social citizenship; giving meaning to the real needs of the communities; thus generating timely responses to priority areas of national interest. In this way, the management of university research, and the processes inherent to its development, would allow the resignification of the vision and mission of the university institution, to rethink the being and doing of its functions, thus consolidating as an organizational instance of training of being a researcher, the organization and strengthening of research activity, and the generation of socially relevant knowledge, in and from the hermeneutic reading of university-knowledge-society relations.

Key words: University research, science-life link, transcomplex of knowledge.

A manera de presentación

En el marco de la llamada sociedad del conocimiento, caracterizada por la globalización, la tecnología y la comunicación, surgen nuevos retos para los distintos grupos y organizaciones sociales, y de manera muy particular a las universidades. Éstas como generadoras de saber están llamadas a reinventar su misión para asumir los desafíos que le imponen los acelerados cambios científicos y tecnológicos que ocurren en el mundo.

En este sentido, se le plantea a las universidades el reto de precisar una clara definición del valor social de sus prácticas investigativas y; por consiguiente, su contribución en el proceso de generación de saberes, que garanticen el desarrollo sociocultural de los pueblos, a los fines de estar en consonancia con los criterios de calidad, pertinencia y responsabilidad social que señala la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2009) como elementos sustanciales para lograr la educación superior que demanda la sociedad de nuestro tiempo.

Tales consideraciones, están presentes en los discursos curriculares actuales, y de hecho se han adelantado algunas estrategias y políticas orientadas a dar el vuelco curricular necesario, para transformar los sistemas educativos en atención a las exigencias de transformación e innovación. En efecto, el tema de la pertinencia, traducida en el deber ser de las universidades, en tanto lo que la sociedad espera de ellas, constituye uno de los argumentos dominantes del actual debate internacional sobre la educación universitaria.

Cabe resaltar, sin embargo, que la transformación universitaria que deviene de la nueva episteme que caracteriza la actual realidad socioeducativa y cultural; demanda la redefinición del concepto mismo de pertinencia, para trastocar la lógica de las "normas" establecidas desde la óptica técnico-instrumental, y asumir como lo refieren Fergusson y Lanz (2011), "el reto de la vinculación social más allá de la vieja idea de la 'extensión' universitaria entendida generalmente como 'servicio' o como presencia dadivosa y arrogante de la 'academia que sabe' frente al 'pueblo ignorante'" (p. 4).

En esta línea de pensamiento, las instituciones de estudios universitarios, están obligadas a transformar sus *estructuras*, para renovar sus prácticas y contribuir significativamente con el desarrollo científico, tecnológico y humanístico, a partir de la aprehensión de una nueva racionalidad, que asuma la necesidad de un mayor diálogo inter y transdisciplinar, desde la apertura del diálogo crítico entre ciencia y sociedad (Martínez, 2013).

Gestión de la investigación universitaria: tensiones y problemas

La gestión investigativa, siguiendo estos planteamientos, no puede ceñirse a directrices prescriptivas, que pretenden señalar lo que *debe ser investigado*, e incluso

cómo debe ser investigado. Esta restricción limita la producción de conocimientos, promoviendo prácticas investigativas aisladas que coartan el sentido social de la actividad investigativa, sobrevalorando los intereses individuales a la luz de una racionalidad unidisciplinar que cosifica y fragmenta la esencia de lo humano, negando su naturaleza inacabada, histórica y dialéctica.

De esta manera, la gestión de los saberes en el contexto universitario, sólo se percibe como un proceso rutinario, técnico-instrumental, cuyo interés radica básicamente en trámites burocráticos, que no van más allá de promover la investigación, convocar a eventos para destacar que se hace investigación, sin considerar el producto de las investigaciones que se desarrollan, y mucho menos el impacto que éstas pudieran tener en la atención de las necesidades académicas, sociales y culturales de los sujetos, de las comunidades, de las sociedades humanas. En consecuencia, como lo enfatiza Muro (2007), se asume y se practica la gestión de los saberes, desde una visión *incrementalista*, que desvirtúa la centralidad estratégica de la investigación universitaria.

Como consecuencia de esta realidad, la universidad no logra desarrollar su potencial creativo y transformador en el proceso de construcción de conocimientos socialmente pertinentes; relegando en este sentido su compromiso con el desarrollo y transformación de las comunidades del país. De allí que resulte imperiosa la necesidad de superar los esquemas tradicionales que orientan los procesos de generación del conocimiento en el seno de las universidades, para reconfigurar el sentido social de la investigación en atención a las exigencias de cambio y transformación que devienen de las actuales realidades socio históricas y culturales.

Se requiere entonces pensar en nuevos horizontes ontoepistémicos que permitan replantear los procesos y haceres propios de la dinámica investigativa universitaria, desde una visión menos individualista, más participativa y socializada, desde donde se puedan generar las condiciones necesarias para fomentar una cultura investigativa comprometida con la generación de saberes contextualizados, al servicio de las necesidades del entorno social y su correspondiente aplicabilidad en los contextos académicos y socio-comunitarios.

Hacia la resignificación de la gestión investigativa en los escenarios de investigación universitaria: Una mirada transcompleja del vínculo saber-vida.

Avizorar una mirada emergente de la gestión de la investigación en los espacios universitarios, implica evidentemente la asunción de una nueva lógica cosmovisionaria, que desafíe la cultura universitaria tradicional en su limitado enfoque técnico-administrativo y financiero; para emprender nuevas rutas epistémicas hacia el encuentro con la resignificación de los sentidos de la institución universitaria, en su esencia como productora de saberes y garante de las grandes transformaciones sociales y culturales.

En consecuencia, emerge una nueva visión de la gestión investigativa, desde la cual la investigación, como proceso creativo, de construcción y reconstrucción de conocimientos; se constituye en el eje articulador de las acciones y procesos organizacionales, académicos y formativos, que desde los distintos sectores universitarios, se encaminen hacia la formación de profesionales con profunda conciencia de su rol en la construcción de una sociedad justa y equitativa, al servicio de los intereses humanos fundamentales.

En este contexto, la resignificación de la gestión de la investigación universitaria; se constituye en la condición indispensable para alcanzar la transformación de la institución universitaria y responder acertadamente a los retos de pertinencia y compromiso social que demandan los nuevos escenarios histórico-sociales. Se hace necesario entonces, asumir nuevos senderos de interpretación hacia el encuentro con una verdadera comprensión transcompleja del vínculo saber-vida. En esta línea de pensamiento, se proponen cuatro horizontes teóricos como claves enunciativas para la transformación de la gestión investigativa en los espacios universitarios.

Un nuevo horizonte epistémico: lo complejo y lo transdisciplinar como base para la comprensión transcompleja del conocimiento.

La tesis que se desprende de la necesidad de una transformación del pensamiento, nos concita a renovar los modos de producir y gestionar el conocimiento en los escenarios universitarios, como base para la instauración de un nuevo orden epistémico; que posibilite la construcción de espacios para la comprensión de lo real-

complejo, en su naturaleza dialógica, multidimensional y sistémica. Esto nos exige abandonar las posturas hegemónicas, cerradas, simplificadoras del conocimiento para asumir la investigación como un proceso transcomplejo, integrador y transdisciplinario de socio-construcción de los saberes, en conexión con la dinámica multireferencial de las realidades humanas.

En la dinámica de esta ineludible transformación paradigmática, es perentoria la necesidad de una nueva postura epistémica orientada a la comprensión transcompleja y transdisciplinaria del conocimiento, que nos permita construir nuevos significados a partir de una posición multivariada, integral, flexible e inacabada, en oposición a las posturas reduccionistas y fragmentarias del pensamiento. En efecto, los enfoques transdisciplinarios postulan una crítica determinante al orden epistemológico de la lógica cientificista, propia de las taxonomías de los enfoques unidisciplinarios.

El pensar complejo entendido como *una nueva epistemología* que implica el conocimiento de la multidimensionalidad de la existencia humana, posibilita los procesos de la construcción de los saberes, como lo refiere Balza (2011) a partir de "una ética de la comprensión y la interpretación de la multidimensionalidad del ser humano, en articulación con las distintas problemáticas recurrentes, en forma transversal, holística e integradora de aquello que pretendemos estudiar como realidad" (p. 55), a partir de una postura polifónica, diversa y heterogénea, que propicia una mirada integradora como base para la construcción de nuevas realidades. De esta manera se supera la dicotomía hombre-mundo para rescatar dialécticamente el contenido social del conocimiento, en su dinámica incierta e inacabada.

La noción de complejidad implica; en este orden discursivo, el desarrollo de un pensamiento capaz de dialogar con lo real; "articulando lo desarticulado sin desconocer sus distinciones; comprendiendo la concurrencia, el antagonismo y la complementariedad de lo simple y lo complejo, al conjugar certezas con incertidumbre", como expresión de la realidad fenoménica (Ugas, 2010).

Lo transdisciplinar, como base de la comprensión trans-paradigmática de lo real-complejo, se constituye de este modo, en el germen de una nueva narrativa científica que propicia el encuentro con lo inesperado, lo impredecible, lo incierto, como referentes de un pensamiento complejizador, totalizante y trascendente. De allí que, el pensamiento complejo supone la ruptura de las lógicas disyuntivas propias de la razón

científica, y propugna la comprehensión de la realidad, como una construcción socio-histórica, compleja, cambiante y transdisciplinaria, a la luz de "el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico" (González, 2012, p. 6).

Conforme a esta visión, la transdisciplinariedad se constituye en una mirada desafiante para enfrentar y comprender el entramado de los saberes de las distintas disciplinas del conocimiento. Esto significa superar los límites estructurales de la razón, para transitar en espacios integradores "a través de las diferentes disciplinas y más allá de toda disciplina" hacia la aprehensión compleja del mundo (Nicolescu, 1996).

Entonces, el sentido de lo transdisciplinar viene dado por un ejercicio permanente de reflexión hermenéutica de las conexiones e interconexiones de los distintos niveles de realidad, como expresión del tejido complejo de lo humano y lo social. La apertura hacia lo transdisciplinar como andamiaje para la aprehensión de la complejidad de lo real, posibilitará en consecuencia, la construcción de una cognición transcompleja que supone la apropiación del conocimiento, como fruto del encuentro dialógico del sujeto con el mundo al que pertenece.

Desde esta mirada, la investigación favorece la complementariedad rizomática de los saberes, el encuentro con lo cotidiano, lo simbólico, lo sensible, lo afectivo, lo creativo, como expresión de los múltiples niveles de la realidad; superando la descontextualización, la verticalidad y el dogmatismo de la ciencia tradicional.

Una nueva episteme curricular: Formación y socio-investigación como elementos articuladores de la relación sujeto-conocimiento-realidad.

La aprehensión de una visión transcompleja de la realidad, implica la concepción de una nueva episteme curricular, que se constituya en una permanente construcción colectiva de saberes, en y desde la relación dialéctica teoría-praxis, en un continuum proceso de reflexión-acción. De allí que, el currículo desde esta visión, se convierte en el espacio propicio para la socio-investigación, donde los sujetos cognoscentes desarrollan sus capacidades para aprehender y transformar el mundo, a partir del encuentro dialógico-intersubjetivo hombre-conocimiento-realidad. Y, la formación en consecuencia, se concibe como "un proceso en el que se aprende a leer y a interpretar el mundo", bajo el principio de que "los hombres no se hacen en el silencio,

si no en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión" (Larrosa, 2000 y Freire, 1970).

Desde esta perspectiva, estamos hablando de una nueva racionalidad curricular, que se construye y reconstruye a la luz de las exigencias y demandas de la dinámica histórico-social. Un currículo dialógico-crítico- emancipador, "que supone una relación recíproca entre autorreflexión y acción" (Grundy, 1998; p. 39), como espacios propicios para el desarrollo del pensar crítico y la problematización de las realidades complejas. Así, la praxis curricular, deviene en encuentros dialógico-constructivos de saberes, de cuestionamiento y problematización constante, como vías para el desarrollo de la autoconciencia, la autodeterminación y la autonomía (Freire, 1980 y Zemelman, 1992).

La socio-investigación, como expresión del pensar critico-reflexivo y autónomo de los sujetos; se erige de esta manera, en el eje transversal de las acciones y procesos pedagógicos, que posibilita el ejercicio del pensar diverso, complejo, transversal y transdisciplinario, desde una visión de totalidad e integralidad del conocimiento. El currículo; de este modo, trasciende el contexto de las disciplinas desarticuladas y fragmentadas, para generar espacios de articulación y encuentro dialógico de conocimientos, en vinculación con el entorno, con lo cotidiano, lo real, lo humano y lo social.

Un currículo consustanciado con la dinámica de lo real, como componente sustantivo para formar para la vida, y sensibilizar al ser humano para comprender los problemas reales. Así, la formación de investigadores socio-críticos se constituye en el ser y hacer de los procesos de aprendizaje, entendidos como práctica hermenéutica de comprensión, resignificación, construcción y reconstrucción de la contextualidad histórico-social de los sujetos, en vinculación dialéctica con la totalidad de lo real.

Desde esta mirada, la formación investigativa se orienta hacia un auténtico ejercicio reflexivo que propicia el cruce de diferentes visiones cognoscitivas, para el desarrollo de la autoconciencia, la diversidad del pensar como alternativa para resignificar el vínculo universidad-realidad. La investigación como práctica hermenéutica de la dinámica histórico-social; en consecuencia, convierte la formación en una experiencia de vida, que se construye y reconstruye en el devenir de la existencia humana, como una realidad heterogénea, plural e inacabada.

Una nueva simbólica de la relación universidad-conocimiento-sociedad: Sensibilidad-alteridad y conciencia intersubjetiva-ética del conocimiento

La resignificación del compromiso ético-social de la investigación universitaria, plantea necesariamente la configuración de una nueva sociabilidad de los saberes (Maffesoli, 1997), como escenario posible para articular el mundo vivencial con el académico, recrear el encuentro dialógico ciencia-vida, para develar y reconstruir nuevas formas de aprehender y transformar la contextualidad de lo social. Una nueva simbólica de la relación universidad-conocimiento-sociedad, permitirá entonces, recuperar la naturaleza histórico-social del saber, y reinventar el sentido social de la ciencia, como la esencia de la generación de saberes, a la luz de las necesidades y demandas de las comunidades y contextos reales.

Se trata de la aprehensión de una epistemología de la conciencia histórica (Zemelman, 1992), que revitalice el compromiso ético-social en la construcción de los conocimientos, y posibilite la apertura hacia nuevas formas de asumir lo socio-simbólico, lo experiencial y lo cotidiano en la recreación y comprensión de las problemáticas sociales, desde una visión integradora y global de la existencia humana. Esta mirada transcompleja de la imbricación dialéctica de los mundos de vida, revitalizará el sentido de la experiencia en la construcción de los conocimientos, para asumir el pensamiento como lo refiere Caldera (2010), como “una construcción social compleja que conjuga la amplia gama de sentidos y determinaciones culturales, históricas, políticas y sociales”, para aprehender “la realidad en su totalidad y resituar al sujeto social desde una ética propiamente humana”. Esto plantea la exigencia de una mirada axiológica de las relaciones sujeto-conocimiento, que implica la consideración de la universidad como espacio abierto a la pluralidad de saberes, a la polifonía de voces, de miradas, de rostros, como representación de ese otro comunitario que le es inherente a su esencia y existencia.

Esta posibilidad de pensar y reconocer al otro-comunitario desde la alteridad, como espacio para “pensar el mundo desde la exterioridad alterativa del otro”, instará a la revitalización de los espacios comunitarios como sujetos de conocimiento, para el encuentro cara-a-cara con la cotidianidad, el intercambio intersubjetivo con los grupos, las culturas, los saberes, los mundos de vida (Dussel, 1995). En esta dinámica alterativa, se construirán necesariamente, escenarios para la reflexión en torno a las

implicaciones éticas, políticas, sociales y culturales de la investigación, en tanto producto y productora de sentidos, de valores, de cultura, en y desde el encuentro de la cultura académica con la multiperspectividad de los mundos de vida de las comunidades.

Esto conducirá; al mismo tiempo, a la revitalización del compromiso social de la universidad, en tanto que le permitirá a través de la aprehensión y problematización de su realidad, en vinculación dialéctica con la realidad de las comunidades, volverse así misma para apropiarse de los problemas reales, en los contextos reales, para generar en consecuencia un conocimiento contextualizado con las necesidades e intereses de los pueblos. A partir de una transcripción hermenéutica de la realidad que nos conduce a interpretar la voz del otro, su mirada, sus deseos, sus anhelos. Pues, el conocimiento, es y será siempre, es el resultado de la interacción dialógica del sujeto con los otros, con su mundo, con su historia.

La investigación universitaria, aparece entonces mediada por la relación ética de la ciencia con la vida. De esta manera, el investigador no ve al contexto-sujeto-comunidad como un objeto que se ha de controlar, si no como una relación proxémica que se ha de comprender con conciencia plena del compromiso ético, de “luchar por la transformación social desde la escuela-comunidad” (Alfonzo, Pérez y Curcu, 2016).

Quien investiga, se sumerge entonces, en la lectura hermenéutica del horizonte de sentidos de lo social, siempre abierto al devenir, al diálogo de saberes de los hombres mediatizados por el mundo (Freire, 1970), que resulta del encuentro intersubjetivo sujeto-conocimiento-realidad. Así pues, el saber; parafraseando a Lanz, (2008), surge por un lado, no de lo que se sabe, de lo dado; si no de lo que está por descubrirse, y por el otro, de la relación intersubjetiva del sujeto con el universo, con el otro y con los otros.

En este sentido, la investigación revela el rostro del otro (Levinas, 2002), no para encontrar la verdad e imponerla, si no para encontrar el sentido de lo que le acontece, develando su propia imagen, escuchando su voz, para despertar su autoconciencia, su autodeterminación y su liberación. En efecto, investigar se define como: seguir la huella de la complejidad de lo humano y lo social, para inmiscuirse en trasfondo de la realidad de la cual forma parte y construir a partir de ella el conocimiento mediante el uso de su experiencia (Simonovis y Contreras, 2010).

Por ello, la ciencia que se edifica en el contexto de la investigación universitaria debe ser hoy más que nunca, producto de una ciencia con conciencia y responsabilidad social, una ciencia para el cuidado del otro, para la dignificación de la vida humana, de las necesidades de los pueblos, de los seres humanos. Investigar, es en consecuencia, seguir la huella del otro que es reflejo de lo que somos, para generar conocimientos y saberes para el beneficio colectivo, para satisfacer las necesidades y sentires de la gente, para la construcción de un mundo más sensible y más humano. Así pues, la investigación, en su esencia ética-social, se debe asumir como el cuidado del otro-comunitario en su vulnerabilidad, con sus intereses, con su identidad, con sus valores, con su experiencia.

Una nueva semiosis de la gestión de la investigación universitaria: Experiencia sensible y Diálogo transdisciplinario de saberes como mirada estética de la investigación.

La resignificación del sentido de lo humano, lo sensible y lo altero como componente estético en la investigación universitaria, plantea en definitiva, la comprensión y aprehensión de una nueva semiosis de los procesos y haceres organizacionales, inherentes a la dinámica de la praxis investigativa que se desarrolla en los escenarios académico-formativos. Se precisa en consecuencia, la emergencia de una mirada otra de la gestión investigativa, para irrumpir con la cultura de la acción comunicativa, que posibilita el encuentro intersubjetivo de los investigadores, el acercamiento y la dialéctica entre las disciplinas, como base para la conformación de una cultura investigativa transcompleja, que propicie la articulación de la investigación con los distintos niveles de la realidad y sus necesidades puntuales.

Asumir la gestión investigativa; desde esta perspectiva transcomplejizadora, implica pensar en la gestión de los saberes como eje rector de los procesos organizacionales y formativos de la institución universitaria, para direccionar la gestión de los saberes como actividad transversal del continuum de las funciones universitarias, y en esta medida resignificar el sentido teleológico de la universidad como organización social y humana, comprometida con los intereses del colectivo social.

En este sentido, apostamos por un enfoque organizacional centrado en “la ontología de la condición humana, para visionar la organización universitaria como un

sistema viviente y sensible, y promover una nueva ética del conocimiento, al servicio de la sociedad y sus necesidades más sentidas" (Balza, 2011).

Conforme a estas consideraciones, resalta la necesidad de asumir una perspectiva integradora del conocimiento, que viabilice el encuentro dialógico y transdisciplinario de visiones, paradigmas, posturas y de consenso dialéctico, como vía expedita para favorecer, de acuerdo a Schavino y Villegas (2010):

> la integración de saberes, el acercamiento entre las culturas, la comunicación entre el conocimiento científico y la reflexión filosófica; favoreciendo de esta manera, la ruptura de las fronteras entre los saberes "científicos" y sociales, a partir del encuentro transdisciplinario de los saberes, en conexión dialéctica con las complejas realidades sociales (p. 9).

En este contexto, el diálogo transdisciplinario de saberes, propiciará "el encuentro intersubjetivo entre estudiantes, docentes, investigadores y comunidad universitaria, y entre éstos y el mundo" a través de procesos hermenéuticos de reflexión-acción, para desplegar el potencial critico-transformador de la investigación como proceso formativo, productor de sentidos y experiencias. En esta medida, los grupos, las redes y las comunidades de investigación, que dinamizan la praxis investigativa en los contextos universitarios, lograrán enlazar sus intereses investigativos con las demandas del contexto, propiciando de esta manera la conformación de "espacios relacionales para la construcción colectiva del conocimiento y la constitución de una conciencia crítica desde los espacios formativos" (Alfonzo, Pérez y Curcu, 2016: 128).

En consecuencia, la gestión de la investigación universitaria, y los procesos inherentes a su desarrollo, se constituyen en el escenario propicio para la formación del ser investigador, organizar y consolidar la investigación, y generar conocimientos socialmente pertinentes, en y desde la lectura hermenéutica de las relaciones universidad-conocimiento-sociedad, en relación dialéctica con su naturaleza dinámica, incierta e inacabada. De este modo, la investigación universitaria; es asumida desde "una cosmovisión de complementariedad que se redimensiona y se convierte en eje

totalizante y multidimensional", que "se inspira en la multidimensionalidad de los saberes, la pluralidad y la interacción dialógica, que emergen desde el trabajo en equipo y el encuentro transdisciplinario, que propugna una visión integrada y holística del acontecer investigativo" (Villegas, 2011: 10).

Así, desde una transvisión del saber, se propiciarán otros modos de producción de conocimientos, desde una epistemología otra de la investigación, entendida como apropiación dialéctico-crítica de la realidad, orientada hacia la aprehensión de la complejidad de lo real en atención a su naturaleza compleja, multidimensional y dinámica.

Referencias

Alfonzo, N., Pérez, E. y Curcu A. (2016). *Transmetodología, Diálogo de saberes y Transdisciplina*. Venezuela: Universidad de Oriente.

Balza, A. (2011). Complejidad, transdisciplinariedad y transcomplejidad: Los caminos de la nueva ciencia. Venezuela. Fondo Editorial Gremial (APUNERS). Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.

Caldera, Y. (2010). Referentes onto-epistemológicos emergentes para pensar la Universidad por-venir. En *Antología de un pensamiento pedagógico emergente*. Venezuela: Universidad de Oriente, EVALPOST.

Dussel, E. (1995). *Introducción a la filosofía de la Liberación. Ensayos preliminares y bibliografía.* Bogotá, D. C.: Nueva América.

Fergusson, A. Lanz, R. (2011). *La transformación universitaria y la relación universidad-Estado-Mundo*. Observatorio internacional de reformas universitarias Orus-ve.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo XXI.

Freire, P. (1980). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo Veintiuno Editores.

González, J. (2012)*.* *Bases* de la Teoría Educativa "Transcompleja". *Un Camino emergente de la Educación*. Recuperado de: https://miguelangel13.files.wordpress.com/2012/08/transdiciplinariedad-impoertante-2bases-de-la-teoria-educativa-transcompleja-dr-gonzalez.pdf

Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata.

Lanz, C. (2008). *Pedagogía en clave hermenéutica. Alteridad, comprensión y formación*. Caracas: Fundación Editorial El perro y la Rana.

Larrosa J. (2000). *Pedagogía profana: estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación.* Buenos Aires: Novedades Educativas.

Levinas E. (2002). *Totalidad e infinito*. *Ensayo sobre la exterioridad*. España: Ediciones Sígueme.

Maffesoli, M. (1997). *Elogio de la razón sensible: una visión intuitiva del mundo contemporáneo*. Barcelona: Paidós.

Martínez, B. J. (2013). Enseñar en la Universidad Pública. Sujeto, Conocimiento y Poder en la Educación Superior. Aprender el oficio docente sistematizando la práctica. En *Cuadernos EVALPOST*. 2(2). Universidad de Oriente.

Muro, X. (2007). La noción clásica de investigación: notas para repensarla desde una perspectiva crítica. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. 12, 145-173.

Nicolescu, B. (1996). *La Transdisciplinariedad. Manifiesto*. Ediciones Du Rocher. Recuperado de: www.ceuarkos.com/manifiesto.pdf

Schavino, N. y Villegas, C. (2010). *De la teoría a la praxis en el enfoque integrador transcomplejo.* En Espacio Iberoamericano del Conocimiento.. Buenos, Aires**:** Metas 2021.

Simonovis, R. J. y Contreras R, L. (2010). Interdisciplinariedad y Transdisciplinariedad como Fundamento de la investigación Transcompleja. En C. Villegas (Comp.), *Investigación transcompleja: De la disimplicidad a la transdisciplinariedad*. Maracay, Venezuela: UBA.

Ugas, G. (2010). *La complejidad de lo efímero*. Venezuela: Ediciones Gema.

UNESCO (2009). ***Conferencia Mundial de Educación Superior 2009: Las Nuevas Dinámicas de la Educación Superior y de la Investigación para el Cambio Social y el Desarrollo*****.** Recuperado de: http://www.oei.es/salactsi/DECLARACION_MUNDIAL_EDUCACION_SUPERIOR.pdf

Villegas, C (2011.). *La transcomplejidad una tendencia de investigación educativa en América Latina*. En Diálogo Transcomplejo. Maracay: Universidad Bicentenaria de Aragua.

Zemelman, H. (1992). *Los horizontes de la razón. Uso crítico de la teoría. I: Dialéctica y Apropiación del presente. Las Funciones de la Totalidad*. Barcelona: Anthropos

La evaluación como espacio dialógico e intersubjetivo: una mirada desde la dinámica transcompleja

[1]María Elena-Rivero

[1]Universidad de Oriente. Venezuela, Escuela de Humanidades y Educación, mariaerivero@gmail.com

Resumen

Asomar la evaluación desde una mirada transcompleja supone transitar por nuevas posibilidades de formación del ser humano en el ámbito de la cultura universitaria. Ello implica resignificar el sentido y reconstruir el significado de la evaluación como espacio que privilegia la condición humana y social del sujeto, lo que exige repensar los fundamentos onto-epistemológicos heredados del pensamiento moderno, de noción técnica-instrumental que legitima el pensamiento tradicional y coarta la posibilidad de emancipación del sujeto en su naturaleza crítico-transformadora. En esta línea de pensamiento, se proyecta una visión emergente de la evaluación pensada como espacio formativo que implica el reconocimiento de un verdadero encuentro dialógico de saberes, experiencias y cotidianidades entre los sujetos pedagógicos en y desde la construcción colectiva del conocimiento, desde la cual se hace posible el diálogo intersubjetivo de saberes como el despliegue de las potencialidades creativas del educando como sujeto histórico-transformador de su propio pensamiento.

Palabras clave: Evaluación, dialogicidad, intersubjetividad, transcomplejidad.

Abstract

Looking at the evaluation from a transcomplex perspective involves going through new possibilities for the formation of the human being in the field of university culture. This implies re-signifying the meaning and reconstructing the meaning of evaluation as a space that privileges the human and social condition of the subject, which requires rethinking the onto-epistemological foundations inherited from modern thought, from a technical-instrumental notion that legitimizes traditional thought and restricts the possibility of emancipation of the subject in its critical-transforming nature. In this line of thought, an emergent vision of evaluation is planned as a training space

that implies the recognition of a true dialogical encounter, knowledge, experiences, daily life among the pedagogical subjects in and from the collective construction of knowledge, from which it is made possible the intersubjective dialogue of knowledge as the unfolding of the creative potentialities of the learner as historical-transforming subject of his own thought.

Key words: evaluation, dialogicity, intersubjectivity, transcomplexity.

Consideraciones Iniciales

La dinámica compleja que envuelve el clima cultural del presente exige que se produzcan verdaderas transformaciones en la educación, y sobre todo, en aquella que se brinda en los espacios universitarios, de modo que, la formación que se le imparta a los futuros profesionales les garantice un accionar humano, sensible, solidario y pertinente con las demandas socioeducativas actuales.

En tal sentido, es necesario reconfigurar la educación, y especialmente, la evaluación que se mantiene instaurada en las instituciones universitarias como espacio hegemónico de producción del saber, instituyendo así, la evaluación en un acto mecánico-reproductor, que instrumentaliza la formación del sujeto convirtiéndolo en un ser insensible, sin consciencia, egoísta e individualista, moldeándolo en un simple ejecutor de roles al servicio del mercado laboral.

La situación planteada amerita que dichas transformaciones se hagan con base en una reforma de pensamiento, donde se posibilite el despliegue de diversos modos de concebir y producir el conocimiento. Esta idea implica repensar los supuestos onto-epistemológicos que han convertido el acto evaluativo en una actividad técnica-procedimental, para transitar hacia una nueva mirada de la evaluación que trascienda la condición de mera formadora de recursos humanos y priorice la formación humana del sujeto.

En este contexto, se aspira una evaluación concebida como espacio dialógico e intersubjetivo, distanciada de la performatividad del saber técnico-instrumental, que permea la formación del sujeto en el actual ámbito universitario, para armonizar lo cognitivo, lo sensible, lo comunicativo, lo convivial, lo autónomo y lo diverso; cualidades propias de lo humano.

El hecho evaluativo en el contexto universitario: Una práctica técnico-instrumental

En este sentir, es necesario interpelar la educación que privilegia la condición de mera formadora, reproductora de recursos humanos con roles al servicio del mercado y se constituya en el pilar fundamental de los procesos de transformación de la humanidad que, en esencia, rescate el sentido de lo humano, lo dialógico, lo intersubjetivo, y promueva la construcción, reconstrucción y valoración del conocimiento a partir de las necesidades de los seres humanos, así como de las características de su realidad socio-contextual.

Es preciso entonces, romper con la evaluación que apunta a la noción cientificista del conocimiento que la concibe y la práctica como una acción mecánico-cuantificadora que viene a examinar, ordenar, medir y controlar el ámbito de todas las actividades cognoscitivas del sujeto; pretendiendo verificar los saberes, el pensamiento y, en fin, la actuación del hombre en todas sus dimensiones. Desde esta perspectiva, la evaluación cercena la valoración del sujeto como ser humano, como *ser de lenguaje*, ser antropológico y psicosociocultural, capaz de comprender e interpretar reflexivamente la realidad existencial (Heidegger, 1926).

Se favorece, entonces, una cultura escolar ideologizante, alienante, que reproduce un sujeto incapaz de generar un pensamiento autónomo-reflexivo en torno a sus saberes, juicios, aprendizajes y emociones. El proceso formativo que se instaura en él, lo inhabilita, lo hace incompetente para valorar y reflexionar lo que aprende, cómo lo aprende y para qué lo aprende. Se le niega el derecho de soñar, imaginar, reflexionar y asumir su proceso de formación y transformación desde el plano dialéctico, en interacción altera y dialógica con sus congéneres.

Así, el proceso evaluativo se convierte, desde el pensamiento de Freire (1970), en “una práctica de la dominación que implica […] al hombre abstracto, aislado, suelto, desligado del mundo; así como la concepción del mundo como una realidad ausente de los hombres” (p. 88). El conocimiento se concibe como un medio de control y medición que prescribe el movimiento relacional hombre-mundo como una acción mecánica, inconsciente, estrictamente funcional y material, lo que escinde en el sujeto la posibilidad de acceder y aprehender críticamente la complejidad real de lo social.

Esta mirada fragmentaria de la evaluación se visualiza en los escenarios universitarios, como espacios representativos del saber hegemónico, haciendo visible el cerco epistemológico de un modelo simplificador acompañado de una práctica evaluadora encapsulada en reglas, reglamentos y normas conducentes a la reproducción de sujetos con conocimientos parcelados, especializados para responder a las distintas exigencias del mercado laboral.

Esta concepción simplificadora de la evaluación es de acuerdo con lo postulado por Sacristán (2002), como "medición, como rendimiento, como calificación del rendimiento" (p. 377), vía expedita que asegura o no la promoción del educando en el sistema universitario. Esta visión también es compartida por Pérez (1993:), cuando señala que "la evaluación es un proceso de medida del éxito de la enseñanza en término de las adquisiciones observables de los alumnos" (p. 11), es decir, que evaluar es "sinónimo de examinar y […] concierne exclusivamente al rendimiento académico del alumno".

Desde esta perspectiva al decir de Foucault (1999:105), el hecho pedagógico de la evaluación se transforma en un dispositivo de poder, orientado a vigilar, juzgar, castigar, medir, individualizar y clasificar a los estudiantes haciéndolos dóciles y obedientes; pues el poder implícito en la evaluación, como lo afirma Martínez (s/f), "se ejerce…desde las formas más sutiles e inofensivas, simbólicas, hasta el poder como violencia explícita; reproduciendo nociones de autoridad, dominio, control, inhibición, prohibición, obediencia, imposición, sometimiento y represión" (p. 9), instituyendo la noción opresora de la educación que doméstica y reprime el pensamiento.

En este ámbito, se reproduce la cultura del examen como instrumento único e infalible que norma, sanciona y garantiza la validez de los saberes. El examen se convierte en un mecanismo para controlar y verificar los aprendizajes de los estudiantes, los cuales deben ser únicos, precisos y exactos como expresión verdadera del conocimiento disciplinar. Al respecto, Foucault (1976) sostiene:

> El examen combina las técnicas de la jerarquía que vigila y las de la sanción que normaliza. Es una mirada normalizadora, una vigilancia que permite calificar, clasificar y castigar. Establece sobre los individuos una visibilidad a través de la cual se los diferencia y se los sanciona…

> en el vienen a unirse la ceremonia de poder y la forma de la experiencia, el despliegue de la fuerza y el establecimiento de la verdad (p. 215).

La evaluación se convierte así, en un sistema punitivo y sumativo que deja al margen la práctica de la libertad-alteridad entre los sujetos de la educación, otorgándole mayor relevancia a los medios y al producto obtenido. La práctica evaluativa, conformada de esta manera, pretende por un lado la objetivación, homogenización y control del conocimiento humano y, por otro, la comprobación de la eficacia de la enseñanza para comunicar los contenidos y valores histórico-culturales, predeterminados de la lógica moderna que los produce.

De este modo, la evaluación en vez de configurarse como un espacio de formación e investigación que permita la transcendencia del ser, se convierte en un apéndice del hecho educativo, “en la que el sujeto queda excluido, por cuanto son los resultados, en términos de calificaciones el referente y no los espacios en los que el alumno se forma o constituye su subjetividad” (Curcu, 2006:22).

La universidad como institución dedicada al cultivo de la ciencia y la enseñanza se ha quedado atrapada en la racionalidad técnica. Se ha convertido en una institución, según Derrida (1997) de ojos duros y mirada seca que no se abre a otros sentidos, a nuevas posibilidades de construir el conocimiento y de hacer ciencia. En esta dinámica, la universidad ha impulsado la formación de un sujeto eminentemente racional, apartado de la sensibilidad humana, despojado de todas sus creaciones, sentimientos, emociones, valoraciones, significaciones morales-espirituales, culturales, históricas, éticas-ecológicas, sociales y políticas.

Toda esta situación resulta preocupante ya que, la universidad se ha transformado en una fábrica de profesionales deshumanizados, desprovistos de sentido y compromiso histórico hacia los otros y el mundo. La institución se ha constituido en un espacio burocrático y mercantilista, limitándose no sólo a la reproducción de profesionales carentes de espíritu investigativo y descontextualizados de la realidad, sino también en sujetos sin sensibilidad, sin creatividad, sin esperanzas. Pues, la formación obtenida les impide el desarrollo de un pensamiento crítico-dialógico como herramienta emancipadora para organizar los conocimientos de manera autónoma y problematizar la diversidad de las realidades complejas.

Se evidencia entonces, el mantenimiento de un modelo pedagógico hegemónico que ha cuadriculado al sujeto, sus pensamientos y sentimientos. La noción de formación ha afianzado una práctica evaluativa simple, disciplinaria y fragmentaria que legitima la réplica de saberes cosificados que inhiben todo intento de conciencia crítica y razonamiento plural al mundo fenoménico.

Ante este panorama desalentador, se plantea la urgencia de repensar la práctica evaluativa que se despliega en los espacios universitarios para asumirla desde el plano dialógico-intersubjetivo que resignifique el desarrollo de las potencialidades humanas del sujeto pedagógico para orientar la construcción de aprendizajes desde una visión compleja e integradora; distinguiendo, de acuerdo con Zabala (2013) una mirada de la evaluación, como:

> …acción sensible, creativa y corresponsable que se configura en un acto de potenciación de subjetividades desde lo convivial […] como reinterpretación consciente de las experiencias pedagógicas para reconstruirlas en el marco de una pedagogía intersubjetiva y que sustentada en la creatividad y juicio crítico proveerá a quienes se educan un estilo propio y autónomo de su formación (p. 29).

Desde esta mirada, la evaluación resinificaría al sujeto como ser social, como sujeto histórico, comunicativo, participativo, capaz de reconocerse en el diálogo con los otros. Esta visión nos acerca al mundo de vida, a comprender el tejido complejo del ser humano y de la realidad, en su esencia compleja y multidimensional, a reconocer los distintos modos de ser y producir conocimiento como apertura y despliegue de múltiples niveles de realidad.

Hacia la reconfiguración de la Evaluación: espacios para pensar la formación dialógica e intersubjetiva

Avizorar una mirada emergente de la evaluación en los espacios universitarios, plantea la necesidad de asumir una lógica paradigmática, que supere la cultura evaluativa tradicional en su limitado enfoque técnico-instrumental centrada en la medición y reproducción del conocimiento, para ir al encuentro de nuevos horizontes

epistémicos que permitan desde una mirada compleja y transdisciplinaria, el rescate de lo humano, lo sensible y lo diverso.

Esto implica trascender las prácticas evaluativas hegemónicas mecanicistas-controladoras y punitivas para avanzar hacia una dinámica de la evaluación que imbricada a la formación permita la configuración de escenarios para el ejercicio del pensamiento crítico-reflexivo, como base para la autoconciencia y emancipación de los sujetos. En este contexto, se plantea la reconfiguración de la evaluación como espacio dialógico e intersubjetivo para transitar de una visión objetivadora y reduccionista del conocimiento a una comprensión compleja e integradora que posibilite el desarrollo de las capacidades cognitivo-afectivas, creativas y transformadoras de los sujetos pedagógicos en sintonía con la dinámica incierta e inacabada de lo real complejo.

Se hace necesario asumir nuevas claves enunciativas para propiciar la resignificación del hecho evaluativo como proceso humano y sensible. En este sentido se propone una perspectiva emergente de la evaluación, a partir de la configuración de los siguientes espacios formativos.

Espacio de comprensión dialógica: Dialogicidad y Alteridad como escenarios para el encuentro y reconocimiento del otro.

La evaluación concebida desde lo dialógico y lo altero se constituye en un espacio pedagógico abierto para el aprendizaje colectivo, el ejercicio de la pluralidad del saber, la interacción comunicativa y el rescate de la cotidianidad de los sujetos como instancias para el desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo desde la interacción dialéctica de los sujetos con su modo de vida.

La dialogicidad, en el contexto de la evaluación implicaría una ruptura con el pensamiento legitimador del pensamiento único, para abrirse hacia el rescate de la palabra, el avivamiento de las voces y la resignificación del saber a partir del encuentro hermenéutico-crítico-constructivo de los sujetos; pues, “la palabra es el lugar de encuentro, reconocimiento y reencuentro de sí mismo y del otro… el hombre al decir su palabra asume conscientemente su esencial condición humana” (Freire, 1970:9,17).

En este sentido, la construcción del conocimiento es fruto de la comunicación, colaboración y toma de conciencia de los sujetos, quienes a partir de la palabra, de ese *diálogo existencial y auténtico* descubren que nadie ignora todo, nadie sabe todo

(Freire, 1970), sino que juntos construyen el conocimiento y el mundo. Visto así, “al dialogar dejamos de imponer un mundo para descubrir la existencia de los otros” (Lanz C, 2008).

El diálogo en el ámbito de la evaluación permite la indagación permanente, la búsqueda inquieta, el despliegue de las capacidades creativas y la apertura hacia lo incierto, lo inesperado; en el que se conjuga el conocimiento de sí y el conocimiento del otro como expresión de la diversidad de pensamiento, la libertad y el intercambio intersubjetivo en la construcción de los saberes. Desde esta perspectiva los autores Alfonzo, Pérez y Curcu (2016), el diálogo es “apertura, lenguaje, encuentro, compromiso, reinventando la palabra, cargándola de sentido en nuestra visión de la realidad y, por ende, en nuestra forma de estar y actuar con ella” (p. 126).

La evaluación entendida como espacio dialógico y altero transcenderá la cosificación, reproducción mecanicista y memorística de los saberes posibilitando escenarios críticos-constructivos para la valoración de la autonomía, la libertad y la emancipación de los sujetos en la construcción del conocimiento. La libertad, la alteridad y el respeto por el otro se constituyen de esta manera en dinamizadores de una práctica evaluativa que reconoce la identidad y la cualidad comunicativa de los otros como protagonistas de su propio aprendizaje, su potencial creativo-reflexivo, su poder de elección y sus posibilidades transformativas frente a lo real.

En esta línea discursiva emerge el diálogo comprensivo como espacio de apertura reflexiva-altera que invite al encuentro y al reconocimiento del otro y de si como posibilidad para el entendimiento entre los sujetos, recuperando el lugar de la palabra para expresarse con libertad, autonomía y creatividad, propiciando con ello el cruce de experiencias, vivencias y saberes como base para la socio-creación del conocimiento. El diálogo como alteridad, de acuerdo a Alfonso, Pérez L y Curco (2016):

> es el lugar de encuentro de los hombres y del saber que construyen en conjunto… es el espacio donde la libertad, los deseos, las esperanzas, los significados, las aspiraciones hallan en el discurso, en la conversación, las posibilidades de transformación del hombre y del mundo (p. 127).

La alteridad implicaría desde la perspectiva de Dussel (1995) “el saber pensar el mundo desde la exterioridad alterativa del otro, lo que tiene como consecuencia el reconocimiento del otro como otro diferente al sí mismo, a través del encuentro cara a cara con el otro”. Planteamientos que se sustentan con la afirmación que cuando existe un encuentro alterno con el otro, el otro es concebido como sujeto y no como objeto, planteando una comunicación intersubjetiva que fomenta el diálogo e implica situarse en el lugar del otro, intercambiando con ese otro conocimientos, sentimientos, ideas, opiniones y afectos.

En este contexto, la evaluación como alteridad cobrará sentido en el diálogo de saberes, entendido como un espacio formativo de experiencias compartidas que trasciende la visión objetivadora, homogeneizadora y cosificadora del sujeto que anula su potencialidad creativa y transformadora. Un lugar donde se complejiza la palabra y se transversalizan los saberes académicos y los saberes cotidianos en un profundo intercambio dialógico intersubjetivo, logrando así la construcción de un conocimiento transdisciplinar, que como lo refiere Balza (2011), se convierte en la aprehensión de “una nueva semiótica que se nutre no solamente de los saberes que provienen de las disciplinas, sino de la riqueza de lo real complejo del mundo de la vida expresado en un particular juego intelectual lingüístico de naturaleza hermenéutica” (p. 87).

La evaluación propiciada desde el diálogo de saberes posibilitará la socioconstrucción del conocimiento a partir de la conjugación de las significaciones socio-culturales, la multiplicidad de experiencias y la diversidad de saberes que se manifiestan en el encuentro e interacción de subjetividades como expresión de la naturaleza de lo humano y de su capacidad para interpretar la realidad compleja. El encuentro dialógico de saberes, en este orden discursivo como lo plantean (Alfonso y Pérez, 2008) “se despliega en la diversidad de posiciones y miradas que se entrecruzan a través de relaciones intersubjetivas… que pueden representar contradicciones y complementariedades en el intercambio hermenéutico colectivo” (p. 456).

La práctica evaluativa entendida desde la dialogicidad y la alteridad se conformaría en un espacio formativo democrático, humilde, respetuoso basado en el habla y la escucha de los sujetos pedagógicos. En el que escuchar significa “la disponibilidad permanente por parte del sujeto que escucha para la apertura al habla

del otro, al gesto del otro, (al silencio del otro, a los miedos del otro), a las diferencias del otro" (Freire, 1997, p.115).

En este sentido, educando-educador manifiestan respeto, voluntad y actitud para dar y recibir la palabra, "para hablar y escuchar, para preguntar y responder, para decir y dejarse decir esa palabra inaudita, no dicha, palabra porvenir" (Lanz C, 2008. p. 235) en la cual se propicia la fusión de horizontes, de las diversas formas de pensar, en la que educando y educador se transforman uno y otro. Visto así, educador y educando se reconocen a sí mismos como sujetos participes de la producción del saber y corresponsables de su propio proceso de transformación, donde "quien forma se forma y reforma al formar y quien es formado se forma y forma al ser formado… quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender" (Freire, 1997, 25).

La evaluación, desde lo dialógico-alterno se constituirá finalmente en un espacio pedagógico que dinamice el aprendizaje y la transformación de los sujetos pedagógicos. Es un lugar de aprendizaje dialogante, inacabado, diverso, altero, colaborativo, plural y autentico, donde se promueve la imaginación, la curiosidad, la creatividad, donde se potencia el pensamiento complejo y el desarrollo de las capacidades critico-reflexivas-afectivas, marcando de esta manera distancia de los aprendizajes programáticos y la reproducción del conocimiento como algo dado, donado, preconfigurado y pre-establecido.

Espacio para el despliegue de experiencias intersubjetivas: sensibilidad e intersubjetividad como elementos potenciadores para el aprendizaje convivial.

La perspectiva dialogante y alterna de la evaluación se erige, entonces como instancia propicia para el despliegue de experiencias intersubjetivas. En este contexto, la intersubjetividad, entendida desde el ámbito de la evaluación plantearía dejar de lado las nociones de sujeto cosificado, sujeto dado para constituirse en un espacio pedagógico que privilegie lo humano, lo convivial y lo sensible. Desde esta perspectiva, la evaluación intersubjetiva dará lugar a una comprensión sensible y humana del sujeto. Un sujeto cuya esencia histórica-socio-cultural se plantea la necesidad de búsqueda, de relación con el otro para construirse, para humanizarse, para emanciparse "…una búsqueda que no se puede dar en forma aislada sino en comunión con los demás" (Lanz C, 2008. p. 133).

En este sentido, la evaluación intersubjetiva rescataría parafraseando a Freire (1970) el compromiso social y la conciencia ética de los sujetos pedagógicos como seres que se hacen en la praxis, seres del quehacer, seres de acción y reflexión que no pueden formarse sino en relación con los otros. De esta manera, la práctica evaluativa se constituirá en un espacio de construcción colectiva de saberes, que se desarrolla en y desde el diálogo intersubjetivo que se materializa en la interacción y la convivencia comunicativa de los sujetos.

La evaluación desde la mirada de la intersubjetividad, se distinguiría de la visión objetivadora y mecanicista para desplegarse como "un dispositivo pedagógico de subjetivación basada en una relación con el otro" (Villegas, 2002, p. 149), donde se genera el intercambio de la multiplicidad de los saberes, conocimientos, posiciones, vivencias, sueños, sentimientos, emociones, afectos que son compartidos por "las personas que se sitúan en una vasta red de interrelaciones" (Maffesoli, 1997, p. 192) en la cual el autorreconocimiento de uno se plenifica en el reconocimiento del otro.

La intersubjetividad, en esta lógica de la evaluación sería entendida como "capacidad de empatía hacia el otro y hacia sí mismo, intentando comprender los significados de la experiencia compartida, de su propia experiencia y de volverlos más explícitos" (Alfonso, Pérez y Curcu, 2006, p. 123). Se trata de "un pensar colectivo relacional" (Alfonso y Pérez L, 2008), un compromiso colectivo con el conocer que favorece la búsqueda transversal de los saberes y el compartir de vivencias, trascendiendo así las fronteras del conocimiento fragmentado-objetivado para construir puentes hacia el pensar complejo, transversal y transdisciplinario.

La evaluación, desde la intersubjetividad se constituirá en un espacio sensible que rescata la condición humana del sujeto en su naturaleza relacional, afectiva y convivial. Se conforma en un lugar abierto a la socialización de los afectos, las emociones y los sentimientos (Maffesoli, 1997).

La evaluación como espacio de formación intersubjetiva y sensible se constituye en una instancia de aprendizaje para "la conformación de subjetividades emancipadoras, que se configura en el dialogar, en el dirimir, en el confrontar miedos, emociones, vivencias, posiciones, afectividades, sensibilidades…" (Zabala, 2013, p. 154). De esta manera, el encuentro intersubjetivo marca distancia de los

procedimientos e instrumentos de medida que pretenden cuantificar el accionar humano.

Atendiendo lo anterior, es urgente la necesidad de superar la concepción tradicional de la evaluación que se ha centrado en la cuantificación y reproducción de los saberes, para dar paso a una concepción emancipadora, liberadora y transformadora que promueva el pensar complejo, crítico y diverso desde el encuentro dialógico y sensible de los actores pedagógicos. Bajo este escenario, la nueva visión de la evaluación se fundamentará en una comprensión transcompleja de las relaciones sujeto-conocimiento-realidad en su naturaleza dialéctica e histórico-social.

La evaluación vista desde la dinámica transcompleja, en definitiva, se posibilitará como un escenario para la autotransformación y la ecoformación del sujeto, en tanto entraña un compromiso ético de los sujetos inmersos en el hecho evaluativo. El docente y los estudiantes deberán reformar su pensamiento, esto conlleva al desarrollo de habilidades y actitudes para generar rupturas en los modelos hegemónicos medicionistas, transmisionista de pensamiento técnico-instrumental, para superar y trascender los viejos métodos, procedimientos, modos, técnicas de evaluación centrados en la medición, control y reproducción del conocimiento. Para ello deberán emprender la búsqueda inquieta, la negociación del conocimiento como espacios de aprendizajes constructivos para la creación, la imaginación, la reflexión y la acción.

Referencias

Alfonso, N. Pérez, L. E. y Curcu, A. (2016). *Transmetodologia, diálogo de saberes y transdisciplina.* Venezuela. Delegación de Publicaciones. Universidad de Oriente, Núcleo de Sucre.

Alfonso, N. y Perez, L. E. (2008*).* Dialogo de saberes y proyectos de investigación en la escuela. *Educere*. 12, (42), 455-460.

Balza, A. (2011). *Complejidad, transdisciplinariedad y transcomplejidad: Los caminos de la nueva ciencia***.** Venezuela: Fondo Editorial Gremial (APUNERS). Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.

Curcu, A. (2006). *La Evaluación como espacio pedagógico en la conformación de subjetividades*. (Tesis Doctoral inédita). Universidad de Oriente. Venezuela.

Derrida, J. (1997). *Las pupilas de la universidad: El principio de razón y la idea de universidad.* Recuperado de: http://www.uazuay.edu.ecsimposio/JacquesDerridaLaspupilasdelaUnive.pdf

Dussel, E. (1995). *Introducción a la filosofía de la Liberación. Ensayos preliminares y bibliografía.* Bogotá: Nueva América.

Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. México: Siglo XXI Editores.

Freire, P. (1997). Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa. México: Siglo XXI.

Foucault, M. (1976). Vigilar y castigar**:** Nacimiento de la Prisión. México: Siglo XXI Editores.

Heidegger, M. (1926). *Ser y Tiempo*. Recuperado de: http://www.heideggeriana.com.ar

Lanz, C. (2008). *Pedagogía en clave hermenéutica*. Venezuela: Fundación editorial El perro y la rana.

Maffesoli, M. (1997). *Elogio a la razón sensible. Una visión intuitiva del mundo.* España: Paidós Ibérica.

Martínez, N. (S/F). La evaluación como instrumento de poder. Recuperado de: http://www.redicces.org.sv/jspui/bitstream/10972/2047/1/

Pérez, A. (1993). Modelos contemporáneos en evaluación: La evaluación su teoría y su Práctica. Venezuela: Cooperativa Laboratorio Educativo.

Sacristán, J. (2002). *El Currículo: Una reflexión sobre la práctica***.** España: Ediciones Morata.

Zabala, J. (2013). *La estética de la evaluación como espacio de formación intersubjetiva*. (Tesis Doctoral inédita). Universidad de Oriente. Venezuela.

Instrucciones para los autores

Políticas de la revista

La Revista Internacional de Investigación y Formación Educativa (RIIFEDUC) es una publicación con periodicidad trimestral, que pretende la difusión del conocimiento y las ideas relacionadas con la investigación y la formación educativa, esto incluye la gestión del conocimiento.

Por tener un carácter plural, se aceptan para su publicación, trabajos académicos basados en diversas teorías y disciplinas científicas aplicadas al proceso de enseñanza aprendizaje, siempre y cuando, mantengan el rigor científico que aporte riqueza al conocimiento en Educación. Lo anterior lo podemos resumir en una revista de carácter transdisciplinario y transteórico. La RIIFEDUC es una revista arbitrada, la revisión se realiza por pares a doble ciego.

Consideramos que la investigación científica, cuando se traduce a un idioma distinto al lenguaje materno del autor, puede perder parte de su esencia, es por eso que esta revista recibirá por el momento, artículos en español, inglés y portugués; aunque consideraremos la viabilidad de otros idiomas si la aportación que el contenido del manuscrito ofrece, es de relevancia para la revista.

Tipos de trabajos para publicarse

Los manuscritos enviados para ser considerados para publicarse en esta revista, pueden clasificarse de diverso tipo: se aceptarán artículos originales derivados de una investigación científica; artículos de revisión sistemática, meta-análisis; propuestas de modelos teóricos; ensayos académicos de tipo crítico; cartas al editor, reseñas de libros y cualquier contribución que el Comité Científico, considere como contribución a las ciencias de la educación.

Los trabajos deberán ser inéditos y no haber sido enviados a otra revista simultáneamente. Además de cumplir con los criterios de forma relacionados a ortografía, claridad, estructura, coherencia y redacción. Los autores se responsabilizan de obtener los permisos de todo aquel material susceptible de estar protegido por derecho de copia (copyright), por ejemplo figuras, cuadros, imágenes, fotografías o cualquier contenido del manuscrito.

Transmisión de derechos de autor

Los autores de los artículos publicados en esta revista, no envían aportación económica alguna, ni por la revisión del manuscrito, ni por su publicación, en este caso, ceden los derechos del copyright sobre el artículo y conservan sus derechos personales. Una vez aceptado el artículo para su publicación, el autor principal recibirá un formato para la cesión de derechos que deberán firmar todos los autores y enviar por el mismo medio en un lapso no mayor a siete días.

Acceso a la revista

Los lectores podrán acceder gratuitamente a la revista, así como descargar, imprimir, compartir con terceros sin fines de lucro, el material publicado, siempre y cuando se cite la fuente y no se modifique la versión original del artículo.

Se podrán enviar artículos de investigación científica con los apartados introducción (donde se desarrolle la problemática y la perspectiva teórica de la investigación) objetivo, metodología, resultados, conclusiones y discusión. Artículos teóricos (desarrollos teóricos, aportes de discusión, debate o experiencias en formación educativa) y reseñas analíticas de libros, así como los mencionados anteriormente, con temáticas relacionadas a la formación educativa. El sitio web para acceder a la revista es: http://www.ensj.edu.mx/wp-content/uploads/2016/02/RIIFEDUC-Vol.-I-Sep-Oct-2015..pdf

Normas para el envío de artículos

El envío será vía correo electrónico al email: riifeduc@gmail.com. Todo manuscrito que se envíe a la Revista Internacional de Investigación y Formación Educativa para ser evaluado debe adherirse estrictamente al Manual de Estilo de Publicaciones APA tercera edición en español y a los lineamientos que el comité editorial considera indispensables y que a continuación describimos.

Debe presentarse en un único documento escrito a doble espacio con letra Times New Roman, Arial o Courier a 12 puntos, márgenes de 2.5 en todos los lados y no debe exceder de 20 páginas, incluyendo tablas y figuras.

La primera página debe incluir el título, nombre(s) completo(s) del(os) autor(es) (primero el nombre seguido por los apellidos unidos por un guión), afiliación

institucional, encabezado sugerido y datos de localización del autor principal, así como dirección postal, dirección electrónica y teléfonos de todos los autores. La segunda y/o tercera páginas incluyen el título, un resumen de máximo 250 palabras y las palabras clave en español (máximo 3 separadas por una coma), y el título, el resumen y las palabras clave en inglés. De no señalarse autor para recibir correspondencia, se entenderá que es el primer autor quien tendrá esta función.

Las tablas y figuras deberán insertarse en el manuscrito, estas no deberán aparecer en formato de imagen debido a que pierden la nitidez al ajustarse en el documento. Deben editarse en tonos de grises. De tener abreviaciones, deberá anotarse a pie de figura, el significado de cada abreviación.

Si existen dudas respecto a las instrucciones para enviar manuscritos, diríjase al correo electrónico de la revista: riifeduc@gmail.com.